

**Anais do 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em
Dança (ANDA)**

ISSN: 2238-1112

CORPO EDITORIAL 2023

Organização

Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA)
Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB e UFBA)
Prof. Dr. Jessé da Cruz (UFSM)

Conselho Editorial

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

Revisão Técnica

Pessoas autoras e Conselho científico

Diagramação e revisão de forma

Profa. Dra. Jussara Janning Xavier

Correalização

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

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

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

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

Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAC/UFRJ)

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

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

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

Área de Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB)

Comitê Científico

Prof.a Dra. Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA),
Prof. Dr. Amílcar Pinto Martins (Universidade Aberta de Lisboa/Portugal),
Prof.a Dra. Ana Macara (Instituto de Etnomusicologia – Centro de estudos em
música e dança/pólo FMH; ULisboa – FMH – Portugal),
Profa. Dra. Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro (Instituto de Etnomusicologia
– Centro de estudos em música e dança/pólo FMH; ULisboa – FMH –
Portugal),
Profa. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel),
Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA),
Profa. Dra. Helena Bastos (USP),
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel),
Profa. Dra. Pegge Vissicaro (Northern Arizona University),
Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG),
Prof. Dr. Sebastian G-Lozano (Universidade Católica San Antonio de Murcia,
España),
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel),
Prof. Dr. Daniel Moura (UFS)
Profa. Dra. Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM),
Profa. Dra. Rebeca Recuero Rebs (UFPel),
Profa. Dra. Neila Baldi (UFSM),
Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB/UFBA),
Profa. Dra. Melina Scialom (HKAPA),
Profa. Dra. Daniela Llopert Castro (UFPel),
Prof. Dr. Adriano Bittar (UEG),
Profa. Dra. Aline Nogueira Haas (UFRGS),
Profa. Dra. Fabiana Amaral (Pesquisadora do MeDHa/UFG),
Profa. Dra. Lenira Peral Rengel (UFBA),
Profa. Dra. Isabela Buarque (DAC/UFRJ),
Profa. Dra. Lara Seidler (DAC/UFRJ),
Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA),
Prof. Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP),
Profa. Dra. Amanda da Silva Pinto (UEA)
Prof. Dr. Jessé da Cruz (UFSM)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)

GESTÃO 2021/2023

Diretoria

Profa. Dra. Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)
Prof. Dr. Vanilto Alves de Freitas (UFU)
Prof. Dr. Alysson Amâncio de Souza (URCA)
Profa. Dra. Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Suplência Diretoria

Profa. Dra. Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

Conselho Deliberativo Científico e Fiscal

Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA)

Prof. Dr. Jessé Da Cruz (UFSM)

Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Marco Aurélio Da Cruz Souza (UFPel)

Profa. Dra. Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

COMITÊS TEMÁTICOS

CT 01 - Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Profa. Dra. Amanda da Silva Pinto (UEA/AM)

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel (UFBA)

CT 02 - Formação em Dança

Profa. Dra. Isabela Buarque (UFRJ)

Profa. Dra. Lara Seidler (UFRJ)

Profa. Dra. Neila Baldi (UFSM)

CT 03 - Corpo e Política: Implicações e Conexões em Dança

Prof. Dr. Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)

Profa. Dra. Maria Helena F. de A. Bastos – Helena Bastos (PPGAC/USP)

Profa. Dra. Yara dos Santos Costa Passos (UEA/ProfArtes UFAM/UEA)

CT 04 - Dança e Cibercultura

Profa. Dra. Rebeca Recuero (UFPel)

Profa. Dra. Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

CT 05 - Dança, Memória e História Profa.

Dra. Fabiana Amaral (MeDHa/UFG)

Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)

CT 06 - Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Profa. Dra. Daniela Llopart Castro (UFPel)

Profa. Dra. Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)

Profa. Dra. Márcia Gonzalez Feijó (UFSM)

Profa. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)

CT 07 - Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Profa. Dra. Amélia Conrado (UFBA)

Prof. Dr. Fernando Ferraz (UFBA)

Profa. Dra. Maria de Lourdes Paixão (UFRN/UFBA)

**CT 08 - Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas,
étnicas e outros atravessamentos**

Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)

CT 09 - Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Dr. Daniel Moura (UFS)

Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)

CT 10 - Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Prof. Dr. Adriano Bittar (UEG)

Profa. Dra. Aline Haas (UFRGS)

Colaboradoras Dra. Valéria Maria Chaves Figueiredo (UFU)

Dra. Evanize Romarco (UFV)

CT 11 - Somática e Prática como pesquisa em dança

Prof. Dr. Diego Pizarro (IFB/UFBA/UnB)

Profa. Dra. Melina Scialom (HKAPA)

Colaboradoras Dra. Lilian Freitas Vilela (UNESP)

Dra. Suselaine Serejo Martinelli (IFB)

Ficha Catalográfica

C749a Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (07.: 2023 : Brasília, DF)
Anais do 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança : dança
como insurgência e criação de outros modos de ser [recurso eletrônico] / Organizado por
Yara dos Santos Costa Passos, Diego Pizarro, Jessé da Cruz. - Salvador, BA : ANDA, 2023.

2665 p.
Edição digital
ISSN: 2238-1112

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

CDD 792.8
CDU 793.3

Carine Paulo - Bibliotecária - CRB 14/1814

SUMÁRIO

COMITÊ TEMÁTICO

CORPO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES E CONEXÕES EM DANÇAS.....19

ARTIGOS..... 28

Histórias das Políticas da Dança em duplo encontro: arquivos sobre gestão e invenção coreográfica no Rio de Janeiro de 1990 a 2020 - Adriana Pavlova... 29

Danças como micropolíticas ativas - Alysson Amancio..... 41

Marcas: o corpo pandêmico como dispositivo de criação em dança - André Duarte Paes; Marília Vieira Soares..... 52

Corpo e lutas populares: contribuições do Laboratório de Imagem e Criação em Dança na Conferência Popular pelo Direito à Cidade - André Meyer; Ana Célia de Sá Earp; Jessica Lopes Oliveira..... 68

Crítica à elaboração eurocêntrica de dança e coreografia - Andreia Yonashiro; Lígia Losada Tourinho..... 87

A dança *krump* como forma de protesto - Bianca F. Loureiro..... 104

Percorrendo pelo conceito de economias e mercados da dança e suas interfaces com a dança de salão - Brenda Valentim Araujo..... 117

Dulce Aquino: reflexões sobre um corpo feminino político ativista da dança - Clarice Contreiras; Mirella Misi..... 128

Artista em trabalho normal: às vezes, fazer alguma coisa leva a nada - Cláudia Góes Müller..... 143

Uma genealogia intensiva para as palestras-performances - Felipe Kremer Ribeiro..... 159

Construção de espaços coletivos de trocas para criação em dança - Gabriela Yumi da Silva Ishikava; Daniella de Aguiar..... 172

Manejos de terra para uma Mata Inteira: dança, agricultura e luta na construção de “outro fim do mundo possível” - Georgianna Gabriella Dantas..... 184

Os discursos não garantem o político na dança - Helena Bastos; Rebeca Tadiello..... 199

Corposcardumes insurgentes:ativando modos existência e reapropriação da vida - Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque.....	213
Que (me) faça mover: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem - Iara Sales Agra.....	231
Corpodef dança: ativismos artísticos e dança defcentrada - João Paulo de Oliveira Lima; Joubert de Albuquerque Arrais.....	245
Reviravoltas geracionais: contribuições entre a dança e o circo ao longo de 5 gerações formadas pela Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha - Julia Coelho Franca de Mamari.....	259
O corpo-trabalho no neoliberalismo: consequências da nova gestão do trabalho - Liz Nátali Sória; Maria Helena Franco de Araujo Bastos.....	272
Dançalivro, livrodança, dança para página ou dança impressa - Marcelo de Sousa Camargo.....	288
O corpo político da Dança-Teatro dos Dzi Croquettes - Marcilio de Souza Vieira.	302
Trilhas cartográficas do corpo observador - Meireane R. R. de Carvalho.....	315
As condições trabalhistas de uma professora de dança da rede pública municipal de João Pessoa – PB - Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura; Roana Borges Barbosa.....	329
Um corpo Brasil: em carne viva - Mirela Lima de França.....	343
Fabulação como dispositivo para corpos privados de liberdade - Nailanita Prette; Maria Helena Franco de Araujo Bastos.....	359
Rede de atuação em dança na cidade do Recife em 2022: grupos, companhias, coletivos, artistas independentes e escolas de dança - Raphaela Barros de França Campelo; Adriana de Faria Gehres.....	370
Por uma poética do chão: um percurso no fazer da trilogia <i>Dança Baixa, Dança Anfíbia e Dança Monstro</i> da Companhia dos Pés - Reginaldo dos Santos Oliveira.....	385
Entrevendo dança para acioná-la por acontecimento - Ronáblio Lima; Lígia Losada Tourinho.....	401
Performatividade da branquitude e perspectivas antirracistas - Silvia Chalub.	415
Aproximações das danças contemporâneas e performances de com-posições em casas - Thulio Jorge Silva Guzman.....	436

Deslocamentos possíveis no trânsito entre vida-arte-academia-sociedade - Vanessa Macedo.....	446
Estudos CANSANÇÃO: do desnudamento à queimação da branquitude que dança - William Gomes da Silva.....	460
RESUMO EXPANDIDO.....	472
<i>Há muito espaço dentro de mim: poética performativa em videodança</i> - Júlia Urach Donata de Oliveira; Jamille Marin Coletto; Gisela Reis Biancalana.....	473
COMITÊ TEMÁTICO	
DANÇA E CIBERCULTURA.....	478
ARTIGOS.....	485
FIVRS: um caminho possível na pauta do corpo e da imagem movimento - Carmen Anita Hoffmann; Isabelle Rodrigues.....	486
Criações a distância: com quais espaços dialogamos? - Juliana Tarumoto.....	497
Como dançamos agora? - Kenne Felipe Alves Vieira; Marcilio de Souza Vieira.	508
RESUMO EXPANDIDO.....	522
Práticas do olhar e ver para além dos olhos: uma análise de processo de criação de imagens em dança - Paola Fanelli; Letícia Viana; Carolina Natal.....	523
COMITÊ TEMÁTICO	
DANÇA E DIÁSPORA NEGRA: POÉTICAS POLÍTICAS, MODOS DE SABER E EPISTEMES OUTRAS.....	527
ARTIGOS.....	533
Danças populares numa perspectiva interseccional: contribuições no constructo das identidades cultural, política e racial - Alcinéia Soares dos Santos.....	534
Tecnologias ancestrais: saberes cultivados na dança da Mestra Nildinha Fonseca - Alessandra Santos de Souza.....	549
Danças afrodiáspóricas como insurgências no Brasil e em Cuba: identidades culturais e modos de (re)existências - Amélia Vitória de Souza Conrado; Raissa Conrado Biriba.....	563
A dança <i>tap</i> como uma questão identitária - Ana Luiza de Castro Leite Gori...	578

A Dança no dingo-dingo de Serpentear na Kalunga: sambenças criativas em residência - Andréia Oliveira Araújo da Silva.....	593
Entre identidades e ancestralidades: reflexões acerca das epistemologias dos corpos de mulheres negras da dança no estado do Rio Grande do Sul - Ariadne Paz da Silva.....	605
A técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista: registro e análise da técnica - Beatriz Gonzalez Lagos.....	620
Corpo negro, dança, performance e ancestralidade: encruzilhando relatos que tracejam conexões artista-espectador da performance <i>Traço</i> - Bianca Barreto do Nascimento; Louise Lucena Oliveira Ifádámiláre Òjèyímiká.....	632
Me dance uma história de amor? Oralidade e vivências pretas e dissidentes como potência em danças afetivas - Bruno Novais Dias.....	647
O espetacular Joãozinho da Gomeia e a dança afro-brasileira: o constante trânsito entre a dança ritual e a performance artística - Carlos Eduardo de Miranda.....	663
Corporeidade de CRIA (corpo, resistência, inventividade e ancestralidade) - Dandara da Silva Ferreira; Maria Inês Galvão Souza.....	678
Novas pistas práticas para um conceito de dramaturgia em dança afro-orientado - Edson Beserra.....	693
Danças afro-brasileiras: patrimônio imaterial dos palcos para as ruas - Evandro dos Passos Xavier.....	707
O saber-fazer que está nas ruas: reflexões sobre a aprendizagem da dança do pagode baiano em festas soteropolitanas - Everton Bispo dos Santos.....	717
Pela (des)semelhança: entre teorias gerais e a fugitividade nas danças afro-diaspóricas - Fernando Marques Camargo Ferraz.....	729
Escrevidanças: perspectiva decolonial para ressignificar padrões das Cisdanças de Salão - Francisca Jocélia de Oliveira Freire.....	740
Poéticas dos encantados com a comunidade lençoense/BA: oralituras e(m) escrevivências para uma criação em dança - Iana Schramm Pereira; Joubert de Albuquerque Arrais.....	754
"Alegria no salão": Zenaide Bezerra e a sua casa como espaço de ensino-aprendizagem da dança frevo - Jefferson Elias de Figueirêdo.....	772
Corporeidades pretas em trânsito: arte, documento e antirracismo - Katya Gualter; Angela Brêtas; Eleonora Gabriel; Joice Aglae Brondani; Alexandre	

Carvalho dos Santos; Luís Eduardo Souza e Silva; Raquel Cascaes de Albuquerque.....	785
Urbane-se: uma reflexão sobre a influência do urbano nos praticantes do movimento Hip Hop - Luís Eduardo Souza e Silva.....	799
Reflexões historiográficas e desobedientes da dança negra no cinema brasileiro contemporâneo - Maria de Lurdes Barros da Paixão.....	810
Afro-Ilê, encruzilhou: as sabenças do matriarcado como fundamento das danças negras - Natália Proença Dorneles.....	821
Coleção de cacarecos em pedagogias de aquilombamento: as danças que guardei em tempos e corpos outros - Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira; Lígia Losada Tourinho.....	836
“DANÇA CORPO IAÔ”: corpo negro e ancestralidade na perspectiva da Cia de Dança Robson Correia - Robson Correia; Amelia Vitória de Souza Conrado..	853
Danças negras (d)e favela: noite da beleza negra em Sussuarana e seus desdobramentos como símbolo de resistência - Ronald de Jesus Castro.....	867
<i>Hip Hop</i> enquanto história de um povo: uma discussão não linear sobre resistência, identificação e reafirmação - Sergio Neves Lube; Ivana Carvalho Marins.....	887
Rotas, cruzos e meios de aprendizagem: um documentário sobre as danças mandên no contexto brasileiro - Simone Fortes Scirea.....	901
Ebologia ancestral: rasuras contracoreográficas para dançar africanidades - Uildemberg da Silva Cardeal.....	918
<i>Breaking</i> , diáspora e confluência entre danças emergentes em ambientes periféricos urbanos - Vitor da Rosa.....	927
Escritas de nós: as mulheres negras (re)afirmando existências através da prática de <i>Dancehall</i> - Vivian da Cunha Santos da Silva Eliseu; Maria de Lourdes Barros da Paixão.....	942
Método moquear: processos e princípios metodológicos de ensino da dança afrodiáspórica capixaba - Yuriê Pâmella Perazzini.....	960
RESUMOS EXPANDIDOS	974
Grupo Gira - uma zona de respiro: imaginação, sonho e memórias de futuro - Daia Moura.....	975

Pretagonismo: o papel da representatividade na democratização do Balé Clássico - Eloísa Rodrigues Sampaio; Fabiana Alves dos Santos..... 978

A dança negra brasileira no cinema contemporâneo: análise fílmica de *Alma no olho* (1973) de Zózimo Bulbul - Maria de Lurdes Barros da Paixão; João Luiz de Medeiros Júnior..... 981

COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA E(M) CULTURA: POÉTICAS POPULARES, TRADICIONAIS, FOLCLÓRICAS, ÉTNICAS E OUTROS ATRAVESSAMENTOS..... 986

ARTIGOS..... 1003

Maculelê: perspectivas em cruzeta - Bruna Mascaro Seabra de Melo..... 1004

O processo de criação coreográfica do espetáculo *Flor do Deserto* do Grupo Miralra: as danças tradicionais como dispositivos criativos na composição da dramaturgia - Circe Macena de Souza; Rony Cardoso Marques..... 1019

Da graduação ao mestrado: um olhar sobre gestão pública como garantia de preservação de Danças Populares - Diogo Nascimento da Silva..... 1034

Os saberes tradicionais e suas contribuições para a formação superior – caminhos pluriepistêmicos em arte e educação - Eleonora Gabriel; Frank Wilson Roberto..... 1046

Danças de salão e a extensão universitária: reflexões iniciais sobre a prática desta modalidade de dança na cidade de Pelotas/RS - Flávia Marchi Nascimento; Josiane Gisela Franken Corrêa..... 1070

BORIGRAFIA: cultura preta, metodologia entrecruzada e os valores afro-civilizatórios na cena - Jesse da Cruz..... 1082

Madureira, o meu lugar: memórias suburbanas incorporadas - Manuella Lavinias; Mariana Trotta..... 1096

Passagem e despedida: ritos de desencarne no batuque afro-gaúcho de Nação Jêje em Arroio Grande – RS - Mayson Gonçalves Brum; Thiago Silva de Amorim Jesus; Marco Aurelio da Cruz Souza..... 1114

E tem boi no Sul? Trajetória e configuração contemporânea da manifestação do Boizinho de Encruzilhada do Sul – RS - Nathanael Peres Martins; Thiago Silva de Amorim Jesus; Marco Aurelio da Cruz Souza..... 1132

Experiência empírica, observação e repetição: dilatações possíveis para se pensar aprendizagens em dança em territórios festivos na cidade de Aparecida de Goiânia – GO - Roberto Rodrigues; Jonas de Lima Sales..... 1152

Palhaçada e engajamento e(m) epistemologias populares - Tatiana Wonsik
 Recompensa Joseph; Marcílio de Souza Vieira..... 1167

RESUMOS EXPANDIDOS..... 1178

A sabedoria popular dos coreógrafos do boi-bumbá de Parintins: experiências no
 processo de criação dos bailados das toadas - Alessy Padilha Everton; Raíssa
 Caroline Brito Costa..... 1179

O movimento transgressor do Frevo e a educação libertadora de Paulo Freire -
 Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva; Gláucia Garcia Melasso de
 Carvalho..... 1183

Das margens às massas: a macumbança de Jorge Lafond - Danie Vaz; Igor
 Fagundes..... 1187

Refletindo sobre as saias nas danças brasileiras do Norte e Nordeste a partir de
 uma possível herança do povo cigano - Luciane S. Pugliese; Paula Adelaide
 Mattos Santos Moreira..... 1191

COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS..... 1196

ARTIGOS..... 1199

A natureza no brincar: traçados metodológicos de um processo criativo de dança
 para infâncias - Adriane da Rocha Xavier; Beatriz Adeodato Alves de
 Souza..... 1200

Dança no contexto de formação do profissional de Pedagogia: o ato de
 investigação na construção da autonomia intelectual - Carlos Alexandre Borges
 de Lima..... 1215

Criação em dança e mitologia amazônica, rasgaduras e diálogos - Carmem Lúcia
 M. Arce..... 1226

A Dança e suas interfaces artísticas e educativas nas comunidades evangélicas
 periféricas - Cintia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna..... 1236

Infâncias e materialidades em cena: uma rede dialógica dançante - Fernanda de
 Souza Almeida; Amanda Pathiely Serrania Faria..... 1248

Diálogos na roda: dança, história e cultura Afro-Brasileira no Ensino
 Fundamental - Geraldo de Lima Lopes; Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães. 1260

Movimento e aprendizagem experiencial: um olhar a partir do grupo Corpo
 Composto - Giovana Consorte; Elisabete Monteiro..... 1275

Ludicidade e cognição: um entrelaçamento afetivo, efetivo e divertido para o ensino de <i>ballet</i> infantil - Giovanna Badaró Galvão; Lenira Peral Rengel.....	1292
Meu corpo ateliê: dança, criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino-aprendizagem - Hellen Cristine Ribeiro dos Santos.....	1307
A contribuição da disciplina Seminários Avançados na Formação de Pesquisadores em Dança - Imara Queiroz Bispo.....	1321
Alô turma, sentido? O papel da dança no Colégio Militar de Manaus - Iris da Silva Almeida; Lenira Peral Rengel.....	1332
Desemparedar o corpo na escola: o que a dança tem a ver com isso? - Josiane Franken Corrêa; Flávia Marchi Nascimento.....	1348
Encontros: caminhos possíveis para dançar e (re)existir na escola - Kayara Castilho Pimenta.....	1362
Dança Reage: múltiplos contextos educacionais em equilíbrio instável - Lenira Peral Rengel; Luciane Sarmento Pugliese; Camila Correia Santos Gonçalves; Ana Cecília Vieira Soares; Juliana Fernandez Castro.....	1376
De volta ao <i>Jazz</i> : um experimento para o improvisado em dança - Maria Victoria Fontes Vieira; Maria Sofia VB Guimarães.....	1390
Interseccionalidade nas danças de salão: uma tela opressora - Marlyson de Figueiredo Barbosa.....	1407
Dança na escola pública: subjetividades e insurgências com a dança na educação básica - Mayanna Costa Martins; Renilza Machado Ramos; Rosecleide Lima Bispo.....	1420
A universidade e a cidade: um percurso de formação de artistas mediadores em dança - Renata Fernandes.....	1434
Ensino de Dança de Salão em contextos diversificados: uma proposta de superação do binarismo de gênero - Robson Teixeira Porto; Vera Lúcia Bertoni dos Santos.....	1450
Limites e desafios do ensino da Dança no âmbito do Ensino Médio Integrado e nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica - Roselia Lobato Silva.....	1464
Dança e yoga em território tupi - Stefferson da Silva Lima.....	1479
Ações corporais na dança da quadrilha junina - Tradição como interdição - Thiago da Silva Santana.....	1495

Translinguagem dança-desenho na improvisação em dança na sala de aula - Verônica Teodora Pimenta.....	1509
Metodologias Flutuantes na pesquisa em Dança para e com a Pcd - Vinícius Monteiro Lopes; Lenira Peral Rengel.....	1527
RESUMOS EXPANDIDOS.....	1543
Experiência no Programa de Residência Pedagógica na área de dança: o caso do Núcleo Teresa Cristina - Daniel Faria Dias Cruz; Letícia Duarte Miranda; Marcelo Marques de Oliveira; Paula Adelaide Mattos Santos Moreira.....	1544
Prática artística pedagógica: a improvisação na formação do artista educador - Gisele Kliemann.....	1549
O fazer performático: ampliando propostas de ensino-aprendizagem na dança - Gislaine Sacchet; Cibele Biasuz Stedile; Glaucis de Moraes Almeida.....	1553
<i>Boi-espir-alé</i> : metodologias entrelaçadas em dança - Irian Butel; Andréa Vilaça; Laíze Aquino.....	1557
Improvisação em dança – criação artística e educação - Jardel Sander; Dalton Correia; Olívia Figueiredo Silva.....	1562
Dançar na parede para descolar o castigo do corpo - Roberta Alencar; Bianca Scliar Cabral Mancini.....	1568
MoveMente: reflexões sobre um projeto de extensão universitária e metodologias empregadas no ensino não formal de dança - Yasmin Bittencourt Lopes; Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura.....	1572
COMITÊ TEMÁTICO	
DANÇA, GÊNERO, SEXUALIDADES E	
INTERSECCIONALIDADES.....	1576
ARTIGOS.....	1581
<i>Queerizando</i> a criação/ensino em dança: elementos para pensar uma perspectiva <i>queer</i> desde a cultura <i>Ballroom</i> - Crystian Danny da Silva Castro; Reginaldo dos Santos Oliveira.....	1582
Coreografias enquanto projetos flexíveis e elásticos - Douglas de Camargo Emilio.....	1596
Desmonte, transbordo e levante: o efeito provocado pela gota d’água - Lucas Valentim Rocha; Thiago Santos de Assis.....	1614

Mulheres visíveis: *uma entrega pra você!* - Maria Antonieta Vilela Mendes; Rafael Guarato..... 1632

“Eu canto em Mi e eles em Lá”: performances de gênero das mulheres sambistas nas rodas de samba femininas do Rio de Janeiro - Mariana de Rosa Trotta.. 1646

COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA, MEMÓRIA E HISTÓRIA..... 1663

ARTIGOS..... 1664

Lembrança como tecnologia da cicatrização: reflexões sobre obra audiovisual “A memória é um pedaço da saudade” - Alexandra Martins Costa; Mirella Misi.. 1665

Os camps de dança israeli no Brasil: fortalecendo a prática da *harkadá* no meio de suas comunidades judaicas - Fernando Davidovitsch..... 1676

A política e a dança: do Ballet de Luís XIV ao bailado soviético - Francisco de Paulo D’Avila Junior..... 1692

Dança jazz moderna sob um possível olhar das performances culturais: arte, ensino e vivências - Marcos Paulo Gomes de Araújo; Victor Hugo Neves de Oliveira..... 1705

Wagner e a dança como protoestética: da recepção da Antiguidade Clássica à ideia da orquestra-coro - Marcus Mota..... 1719

Gennaro Magri e seu *trattato*: indícios de uma dança setecentista - Patricia Cornacchioni Alegre..... 1732

Labanotation nos processos de análise, pesquisa e registro da técnica da dança afro-brasileira - Waleska Lopes de Almeida Britto; Marcus Vinícius Machado de Almeida; Deborah Prates; Fernanda de Lima; Larissa Andreia Maciel de Carvalho; Maíra Carias Pereira; Rafael Augusto Arruda Merlo..... 1746

COMITÊ TEMÁTICO

FORMAÇÃO EM DANÇA..... 1757

ARTIGOS..... 1761

Um olhar sobre a dança DA escola: algumas questões da prática - Alexandre Moraes de Mello..... 1762

Estágio docente: um mar de possibilidades, incertezas e caminhos percorridos - Anielly Bastos Vaz de Jesus; Isabela Maria Azevedo Gama Buarque..... 1774

Dança e mercado de trabalho: um breve panorama sobre a formação de profissionais na cidade do Rio de Janeiro – Bruna Garcia de Oliveira Rocha. 1787

“A dança da vida”: considerações sobre a participação da dança em práticas pedagógicas na Educação Infantil - Débora Sampaio Vidal de Barros; Lara Seidler.....	1800
Dança e surdez: a prática de dança pelos alunos surdos - Flávia Maria de Oliveira Silvino; Lara Seidler de Oliveira.....	1812
Movimento, espaço e iluminação cênica como elementos em diálogo para a formação em Dança - Gláucio Machado Santos.....	1822
PIBID na Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília: subprojeto Arte-Dança e desafios da coordenação de área - Juliana Cunha Passos.....	1837
<i>Workshop</i> de Dança-Educação para professores: contextos e estratégias pedagógicas - Lara Seidler de Oliveira; Isabela Buarque.....	1852
Investigar a professoralidade: relações entre formação inicial e continuada em Dança - Larissa Bonfim; Débora Souto Allemand.....	1865
Estudos sobre a (in)visibilidade da área da Dança no Censo Escolar da Educação Básica - Lúcia Matos.....	1879
O Desenho Universal na criação de ambientes inclusivos de Dança no ensino básico regular - Maria Fernanda Silva Azevedo.....	1899
Propostas decoloniais para aprenderensinar Danças tradicionalistas gaúchas: experiências pedagógicas com futuros/as docentes - Neila Baldi.....	1912
Um panorama bibliográfico do tema artista docente de dança em estudos brasileiros - Oneide dos Santos.....	1927
Dança e autobiografia: o que transborda da experiência? - Paulo Henrique Alves de Souza; Roberto Rodrigues.....	1944
Que pistas sobre a formação em Dança uma pesquisa de acompanhamento de egressas(os) pode nos trazer? A experiência da UFSM em foco - Rodrigo Lemos Soares; Siane Bolzan Colpo; Mônica Corrêa de Borba Barboza.....	1961
Danças e corpos d-eficientes: um estudo das percepções de corpo em ONG's e cias de dança no nordeste do Brasil - Sandra Lima Rocha; Adriana de Faria Gehres.....	1977
A Dança nas provas do Enem: reflexões iniciais - Solange de Araújo Gonçalves.....	1989
A sala de aula: o brincar nas práticas em danças - Thais Lorraini dos Santos Pimentel; Lara Seidler de Oliveira.....	2005

RESUMOS EXPANDIDOS..... 2019

Reflexões sobre a atuação do artista-docente nos contextos escolares no município de Betim/MG - Alexandra Aparecida dos Santos Noronha..... 2020

A interseccionalidade sobre raça/etnia na práxis pedagógica em Dança no Programa Residência Pedagógica UFBA - Daniela Dorea; Beth Rangel..... 2024

COMITÊ TEMÁTICO

INTERFACES DA DANÇA COM A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E A SAÚDE..... 2028

ARTIGOS..... 2032

Saúde mental em tessituras dançantes: uma questão pandêmica ou da pandemia? - Alexandre Donizete Ferreira; Valéria Maria Chaves de Figueiredo..... 2033

O balé clássico e as relações com área da saúde no século XXI: mapeamento em construção – continuação – parte 2 - Heloisa Suzano de Almeida; Mariana Matos; Josianne Krause; Monique Ribeiro de Assis..... 2049

RESUMOS EXPANDIDOS..... 2064

A relação entre treinamento suplementar e lesão em dançarinos de hip-hop profissionais e pré-profissionais - Bru Likes Borba; Danlei Senger; Isabela Panosso; Andreja Picon; Valeria Figueiredo; Adriano Jabur Bittar; Aline Nogueira Haas..... 2065

Riscos e cuidados em bailarinos com hipermobilidade: uma revisão narrativa - Isabela Panosso; Bianca Almeida Wenzel; Aline Nogueira Haas..... 2071

A prática do *fitting* como ferramenta para a sapatilha de ponta ideal - Laura Burity Dialectaquiz Salgado; Andreja Paley Picon..... 2075

Dança e saúde: abordagens artístico-pedagógicas - Vitória Pedro e Araujo; André Meyer; Ana Célia de Sá Earp..... 2080

COMITÊ TEMÁTICO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM OU SEM DEMONSTRAÇÃO ARTÍSTICA..... 2085

ARTIGOS..... 2090

Estudo aplicado de ferramentas virtuais para procedimentos de composição em dança/performance *online* - Andréa Bergallo Snizek; Carlos Eduardo Guimarães..... 2091

Em busca de uma prática artístico-pedagógica que acolhe todos os corpos: a experiência de monitoria em um projeto de extensão na Dança-Licenciatura - Antonio Paulo da Veiga de Freitas; Mônica Corrêa de Borba Barboza.....	2106
Dança na linguagem audiovisual 3D: percepções sensíveis da dança das camadas orbitais do vídeo 360° - Bruna Arruda; Camila Soares; Clarissa Monteiro; Isabela Nishitani; Ivani Santana.....	2118
<i>Itaara</i> : processo de criação de dança em realidade virtual através do <i>Hub da Mozilla</i> - Camila Ferreira Soares; Ivani Santana.....	2130
Uma escrita para <i>Kalemba</i> : entrecruzamento de memórias do chão do terreiro e a prática-poética em dança afrodiaspórica - Carolina Luisa Bastos Santos...	2144
EMARANHADA : uma ação performativa coletiva para investigar a política do movimento na cidade - Gabriela Haddad; Ivani Santana.....	2157
Dança e transdisciplinaridade: acompanhando processos criativos - Jonhnata Samuel Oliveira de Lima.....	2174
Corpo Dança Ação: a experiência com a Cia ENCENA - Kathya Maria Ayres de Godoy.....	2193
<i>Verter verde</i> : do nascimento como artista-performer e outros campos afetivos da matéria - Laura Silveira da Cunha; Ivani Santana.....	2206
Dança Terreira: uma proposta de ensino de dança a partir das CorpoOralidades afro-brasileiras na formação de educadores(as) - Leticia Doretto Gonçalves – Olomidarâ; Kathya Maria Ayres de Godoy.....	2229
Descolonizando o corpo na universidade - Letícia Pereira Teixeira; Andrea Chiesorin Nunes; Giovanna Marafon.....	2244
Trajétoria inicial da sistematização de uma proposta de ensino <i>afrobrincante</i> para a educação infantil - Lia Franco Braga; Kathya Maria Ayres de Godo.....	2258
Pés-Raízes: práticas de dança para crianças com artelhos, rizomas, micélios e encanto - Mabel Emilce Botelli; Carla Verônica Cesar Trigo; Marcos Henrique Batista Souza.....	2275
Corpo- <i>ciber</i> em cena - Ssel Marquesa.....	2292
RESUMOS EXPANDIDOS	2307
Processos artísticos como estratégia de formação em dança: experiências do Curso de Bacharelado em Dança da UFU - Alexandre José Molina; Carolina Nicolino Minozzi.....	2308

Projeto didático - Diversidade dos corpos: trabalhando a gordofobia através do movimento - Amanda Antunes de Souza Santos; Kelvin Airton Braga Da Silva; Luciane Uberti.....	2312
O mestre bambu: o brotar de um caminho da vivência - Ana Maria da Costa Greff; Carla Vendramin.....	2316
O ritmo do peso (quicar, embalar, balançar) - Andrea Jabor Hugueney.....	2320
Acessibilidade como insurgência na dança: a exposição de fotografias audiodescritas “Dançar as coisas do pago” - Bernardete de Lourdes Rocha; Fernanda Taschetto; Mônica Corrêa de Borba Barboza.....	2324
A aplicação de roteiros e improvisações na rede pública de ensino no projeto de residência artística de dança e música <i>vórtex: simbologia das águas</i> - Bianca Oliveira da Silva; Ana Célia de Sá Earp; André Meyer Alves de Lima.....	2328
Sábado: itinerários de uma desmontagem - Brisa Òkun; Fernando M C Ferraz.....	2332
Aulas de laboratório de balé clássico na graduação em dança da UFPel: experiências no modo remoto em 2021/1 - Daniela Llopart Castro; Rebeca Recuero Rebs; Daniela Ferreira de Souza; Eleonora Campos da Motta Santos.....	2336
De fora a voz: a palestra-performance como experimento - Érika Vargas; Vitória Valente; Felipe Kremer Ribeiro.....	2341
Mulheres em roda: compartilhando e legitimando saberes da dança como caminho de autoconhecimento e autocuidado feminino - Luana Lordêlo Cunha.....	2345
Relatos de uma professora-artista-pesquisadora: sobre seguir fazendo arte no espaço acadêmico - Luciana Paludo.....	2351
Entre o perceber e o saber/fazer: investigações de experiências corporais na formação inicial em dança - Marcia Gonzalez Feijó.....	2355
A experiência de conexões maternas: um olhar sobre a importância de espaços de apoio para mães e bebês: oficina dançando mãe-bebê - Marcia Martins Teixeira; Marina Souza Lobo Guzzo.....	2358
Método Corpo Contato: o encontro da fásia com a Técnica Klauss Vianna - Mariana V. Kuntz Fonseca; Gislaíne Lobo.....	2361
A Dança na formação de professores das séries iniciais da educação básica em nível médio e superior: dois contextos formativos em diálogo - Massuel dos Reis Bernardi.....	2365

“A faca e a alma”: encontrando caminhos possíveis para uma metodologia de criação em dança - Rafaella Olivieri; Maria Inês Galvão Souza..... 2369

Corpo Conhecimento e Corpo Criatividade como experiência formativa: ação educativa em Viçosa - Ronaldo Rodrigues Mansur Ferreira; Andréa Bergallo Snizek; Rosana Aparecida Pimenta..... 2373

Sabbath da brixa: dança como feitiçarias e brixarias - Samuel Alves Nascimento..... 2378

“Um sopro, um respiro”: o retorno de uma egressa do Curso de Dança-Licenciatura ao contexto universitário por meio de um grupo de pesquisa - Taís Machado da Rosa; Mônica Corrêa de Borba Barboza..... 2386

Afro Encantarte: caminhos para resistir - Tâmela Pereira França; Maria Sofia VB Guimarães..... 2390

Beirando o mar, fluindo em movimento: um experimento de dança - Vanessa Hagenbeck Carranza..... 2394

Yoga e técnicas corporais em dança: um relato sobre experiências corporais na UFSM Cia de Dança - Willian Gabriel Nienow; Marcia Gonzalez Feijó..... 2398

COMITÊ TEMÁTICO

SOMÁTICA E PRÁTICA COMO PESQUISA EM DANÇA..... 2401

ARTIGOS..... 2405

Trabalhando na interface entre dança e Feldenkrais: reflexões sobre uma prática - Alex Dias Mendes Moreira; Carla Andréa Silva Lima..... 2406

Lab Corpo Palavra no Otro Festival: a floresta amazônica equatoriana como ambiente para correspondências encantográficas - Aline Bernardi..... 2419

Reflexões sobre o conceito de enação nas abordagens de ensino-aprendizagem de anatomia no contexto da dança - Claudia Marques Auharek..... 2443

Criando-pensando dança inspirada pela arquitetura de Zaha Hadid: inter-relações entre Prática como Pesquisa, Coreologia e coreografia - Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda..... 2457

Lados do silêncio somático-expressivo - Elisa Abrão..... 2473

Experiências de eixos: investigação somática dos eixos longitudinais em dança - Haike Irina Amelia Stollbrock T..... 2485

Matsuri: um caminh(ar) em busca da flor mandacaru - José Tomaz de Aquino Júnior; Andrea Copeliovitch..... 2503

Arte-vida, Anna Halprin e Alejandro Jodorowsky: processos de <i>couragem</i> ou cicatrização em arte - Luana de Assis Garcia; Flora Lyra da Silva Bulcão; Lígia Losada Tourinho.....	2518
Caminho de volta: notas introdutórias de uma pesquisa autoetnográfica de uma mulher artista com deficiência - Luana Katielly Araújo Ferreira Reis; Marlíni Dorneles de Lima.....	2536
Micropolítica ecossomática e insurgências de gênero a partir da pesquisa em dança - Lyz Vedra Freire de Oliveira.....	2548
Eixos anatômicos de investigação: articulações em práticas de pesquisa em dança - Muryell Dantie; Jacyan Castilho.....	2564
Desmontagem #1: pesquisa como soma - Raquel Pires Cavalcanti.....	2581
Cândida: uma cena de cuidado - Rúbia Sousa da Silva; Lígia Losada Tourinho.....	2596
<i>Einu iwi</i> - leituras para ouvir o chão: experiência de leitura e escuta de escritas originárias como metodologia contracoreográfica - Ruth Silva Torralba Ribeiro; Rosane Vianna Jorge; Lidia Costa Lorangeira; Giulia Lucas Silva; Elaine Vieitas da Cruz; Beatriz Guedes Veneu; Juliana Cristina Moreira Vieira; Thais Leitão Chilinque.....	2614
Reencantar a vida, reativar a carne, cerimoniar em gesto: por uma redução dos danos coloniais nas práticas de criação em dança - Thays de Almeida Espíndola.....	2634
Implicações <i>somaticopolíticas</i> dos procedimentos artístico-pedagógicos da plataforma Pelvika - Thiane Nascimento Ferreira; Lucas Valentim Rocha.....	2649

COMITÊ TEMÁTICO CORPO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES E CONEXÕES EM DANÇAS

Engajamentos e outros modos de mover ações em dança Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Maria Helena Franco de A. Bastos (USP)
Giancarlo Martins (UNESPAR)
Yara dos Santos Costa Passos (UFAM/UEA)

“Dança como insurgência e criação de outros modos de ser” foi o desafio na construção do “VII Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança” realizado no Instituto Federal de Brasília – IFB, nos dias 11, 12, 13 e 14 de outubro de 2023. Antes de comentar sobre este Congresso consideramos importante sublinhar que desde 2019, com breves alterações, pessoas pesquisadoras neste Comitê vêm se encontrando de forma sistemática nos indicando sentidos de confluências. Sabemos que a cada encontro científico e congresso, demandam em cada pessoa envolvida disponibilidade para estar junta, junte e junto, expandindo possibilidades de espaços, de tempo, de estudo, de escuta, e por que não, camaradagem. Se prestarmos atenção na linha do tempo, algumas pessoas sempre estiveram compondo com este Comitê. Desse modo, iniciamos agradecendo estas/estes camaradas, cúmplices de um jeito de construir política sublinhando formas de pertencimento, de expectativas para uma determinada ação. Gratidão também a toda gente que passou pelas coordenações deste Comitê como Ivana Mena Barreto, Bárbara Santos, Ligia Losada Tourinho, Lucas Valentin e Jaqueline Vasconcelos.

Este Comitê Temático apresenta como proposição o entendimento de que corpo é condição em suas múltiplas acepções de existências da Política. Como fenômeno visceral, estético, a categoria do Político é pensada fora de lógica hierárquica e de hegemonias, porém, como pluriversalidades em favor ao bem comum dos viventes, em seus aspectos epistêmicos, ontológicos e éticos. A partir destes pressupostos este Comitê consegue demarcar uma aglutinação com representantes de todas as regiões do Brasil, para que juntas, junte e

juntos em pesquisas de danças possamos colaborar em reflexões propondo estratégias de coexistências, convivialidades e produção de conhecimentos em Dança.

Nesta aglutinação sublinhamos a precarização nas diversas formas de produção em dança na percepção que o efeito da proliferação de editais nos confunde nas ações de criações de políticas públicas efetivas. Não é sermos contra editais, mas precisamos conversar melhor sobre políticas públicas e compreender como elas podem mobilizar nossas ações e fundamentarem moveres enquanto espelhamentos dessas políticas. Os editais são ações acopladas a esse movimento e não isoladas. Que políticas seriam estas e como elas de fato podem promover ações mais efetivas em dança?

Nessas perspectivas, questionamos também sobre o termo política que parece estar esgarçado. Sobre que política estamos falando. Se tudo é político, a preocupação nesse horizonte é de uma banalização sobre o próprio termo. Assim, precisamos aprofundar nossos discursos sobre o político, para entender que política que captura as danças? Em dança, qual a nossa responsabilidade nesse contexto?

Que danças estamos/podemos hoje? Neste horizonte que comuns se fazem possíveis? Como pensar tais deslocamentos? Que junto se faz possível dessas inquietações considerando a diversidade, os locais, as especificidades de toda e qualquer vida?

Compreendemos que estamos construindo corpos-epistemes cujo conhecimento vai corpando por diversas formas para além da *escreveção*. A oralidade é um outro aporte dessas consistências, assim como o próprio mover em dança nos evidenciando que o discurso é ação. A escrita do eu, no atual contexto que vivemos não é fala somente de um. Como diria Lélia Gonzales “A história precisa ser contada na primeira pessoa”, pois o *eu* é sempre coletivo. Nessas perspectivas, precisamos sublinhar diálogos a partir de pesquisas que nos informem das lutas das pessoas com deficiência, indígenas, pretas, ribeirinhas, quilombolas, LGBT+, feministas, 60+, pobres, moradores em

situação de rua, infância e juventude, pessoas privadas de liberdade em instituição prisional, refugiadas/es/os, entre outras.

No VII Congresso da ANDA, este comitê agregou 32 comunicações orais e 5 pôsteres. Todas as regiões do Brasil estiveram compondo conosco. As universidades presentes foram: Universidade do Estado de Santa Catarina/ UDESC, Universidade do Estado do Amazonas/ UEA, Universidade Estadual do sudoeste da Bahia/ UESB, Universidade Federal de Alagoas/ UFAL, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Universidade Federal do Cariri/ UFCA, Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM, Universidade Federal Fluminense/ UFF, Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, Universidade Federal de Uberlândia/ UFU, Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, Universidade Federal de São Paulo/ UNIFESP, Universidade Regional do Cariri/ URCA e Universidade de São Paulo/ USP.

Devido ao número grande de comunicações o Comitê Corpo e Política organizou-se em três aglutinações. Os dois primeiros dias do congresso trabalhamos simultaneamente, cada aglutinação em uma sala e no último dia, juntamos todas as pessoas para uma síntese de cada aglutinação, além de uma avaliação final sobre o modo de trabalho, contemplando os diálogos, estratégias e devolutiva sobre a metodologia do nosso trabalho. As pessoas presentes manifestaram-se para que o comitê continuasse e apoiaram a manutenção dessa coordenação.

Este comitê, para a publicação dos anais do VII Congresso da ANDA, apresenta 27 artigos frutos dos desdobramentos das nossas conversas a partir das comunicações orais apresentadas presencialmente. Soma-se também a publicação de 5 artigos desenvolvidos a partir de pôsteres, uma estratégia híbrida de participação neste Congresso, o que garantiu a essas pessoas pesquisadoras uma publicação final. Informamos também que nem todas as pessoas que participaram com comunicação oral nesse comitê apresentaram o

artigo final. A seguir pontuamos cada aglutinação com os artigos gerados e suas autorias.

Aglutinação I – coordenadora Helena Bastos

Dia 11 de outubro de 2023 – período vespertino

“O estudo do movimento como forma de protesto para grupos oprimidos: como as danças urbanas e a mídia se inserem nos protestos e quais as consequências” de Bianca Ferreira Loureiro (UFRJ) e Sérgio Pereira Andrade (UFRJ);

“Corpo e Lutas Populares: contribuições do Laboratório de Imagem e Criação em Dança na Conferência Popular pelo Direito à Cidade” de André Meyer (UFRJ), Ana Célia de Sá Earp (UFRJ) e Jessica Lopes Oliveira (UERJ);

“Rede de atuação em dança na cidade do Recife em 2022: grupos, companhias, coletivos, artistas independentes e escolas e dança” de Raphaela Barros de França Campelo (UPE) e Adriana de Faria Gehres (UPE).

Dia 12 de outubro de 2023 – período matutino

“Os discursos não garantem o político na dança” de Helena Bastos (LADCOR PPGAC/ USP) e Rebeca Tadiello (Mestranda LADCOR PPGAC/ECA - USP);

“Aproximações da dança contemporânea e a performance em composições em casa” de Thulio Jorge Silva Guzman (UFBA);

“Pensamentos acerca do encontro entre encantamento e relações de diferença” de Ana Beatriz Henriques Brandão (UFBA);

“Artista em trabalho normal: às vezes, fazer alguma coisa leva a nada” de Cláudia Müller (UFU).

Dia 12 de outubro de 2023 – período vespertino

“Corposcardumes insurgentes: ativando modos de reapropriação da vida” de Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB);

“Danças como micropolíticas ativas” de Alysson Amâncio (URCA);

“Corpodef dança: ativismos artísticos e dança defcentrada” de João Paulo de Oliveira Lima (UFBA) e Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA/UFBA/UFC);
“O corpo político da Dança-Teatro dos Dzi Croquettes” de Marcilio de Souza Vieira (UFRN).

Aglutinação II – coordenador Giancarlo Martins

Dia 11 de outubro de 2023 – período vespertino

“Crítica à elaboração eurocêntrica de dança e coreografia” de Andreia Ferreira Yonashiro (PPGDan/UFRJ) e Lígia Losada Tourinho (PPGDan e PPGAC/UFRJ);

“Entrevendo Dança para acioná-la por acontecimento” de Ronábio Lima (PPGDan-UFRJ) e Lígia Losada Tourinho (PPGDan e PPGAC/ UFRJ).

Dia 12 de outubro de 2023 – período matutino

“Construção de espaços coletivos de trocas para criação em dança” de Gabriela Yumi da Silva Ishikava (UFU) e Daniella de Aguiar (UFU);

“Trilhas cartográficas do corpo observador” de Meireane R. R. de Carvalho (UEA).

Dia 12 de outubro de 2023 – período vespertino

“Sessão CANSANÇÃO: refletindo lugares de pele em movimento e processo de criação em dança” de William Gomes da Silva (UFBA);

“Percorrendo pelo conceito de economias e mercados da dança e suas interfaces com a dança de salão” de Brenda Valentim Araujo (UFG);

“Dulce Aquino: reflexões sobre um corpo feminino político artista da dança” de Clarice Contreiras (UFBA) e Mirella Misi (UFBA);

“Por uma poética do chão: um percurso no fazer da trilogia ‘Dança Baixa, Dança Anfíbia e Dança Monstro’ da Companhia dos Pés” de Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL);

“Dançalivro, livrodança, dança para página ou dança impressa” de Marcelo de Sousa Camargo (UFBA).

Aglutinação III – coordenadora Yara dos Santos Costa Passos

Dia 11 de outubro de 2023 – período vespertino

“Histórias das Políticas da Dança: arquivo sobre gestão e invenção coreográfica no Rio de Janeiro nos anos 1990” de Adriana Pavlova (UFRJ);

“Que (me) faça mover: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem” de Iara Sales Agra (PRODAN-UFBA);

“A cena K-cover em Salvador, Bahia: corpos em aliança como ação política de aparição” de Ivana Carvalho Marins (UFBA).

Dia 12 de outubro de 2023 – período matutino

“Reviravoltas geracionais: contribuições entre a dança e o circo ao longo de 5 gerações formadas pela Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha” de Julia Coelho Franca de Mamar (UFRJ - DAC/EEFD);

“Manejos de terra para uma Mata Inteira: dança e agricultura para criação de mundos anticoloniais” de Georgianna Gabriella Dantas (UFBA).

Dia 12 de outubro de 2023 – período vespertino

“Marcas: o corpo pandêmico como dispositivo de criação em dança” de André Duarte Paes (UEA) e Marília Vieira Soares (UNICAMP);

“Uma genealogia intensiva para as palestra-performances” de Prof. Dr. Felipe Kremer Ribeiro (PPGDan/UFRJ);

“Performatividade da branquitude e perspectivas antirracistas” de Silvia Chalub (UFRJ);

“Fabulação como dispositivo para corpos privados de liberdade” de Nailanita Prette (LADCOR/PPGAC-USP) e Helena Bastos (LADCOR/PPGAC-USP).

Pôsteres – apresentações de artigos completos

“O corpo-trabalho no neoliberalismo: dinâmicas de uma nova forma de produção” de Liz Nátali Sória (LADCOR/ECA/USP) e Helena Bastos (LADCOR/ECA/USP).

“Deslocamentos possíveis no trânsito entre arte-vida-academia-sociedade” de Vanessa Macedo (Pós-Doutoranda UFRJ).

“Um corpo Brasil: em carne viva” de Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA).

“Há muito espaço dentro de mim: poética performativa em videodança” de Júlia Urach Donata de Oliveira (UFSM), Jamille Marin Coletto (UFSM) e Gisela Reis Biancalana (UFSM).

“As condições trabalhistas de uma professora de dança da rede pública municipal de João Pessoa -PB” de Michele Boaventura.

Finalmente, entregamos o material de 32 artigos frutos de nossas discussões. Importante pontuar que antes do VII Congresso, tivemos 4 encontros online nos meses de abril, maio, junho), de agosto, sempre aos sábados. Uma espécie de “esquenta anda” enquanto estratégia para irmos nos conhecendo e criando diálogos possíveis a partir de distintas perspectivas. Que modos de dança se fazem possíveis entre confluências, diferenças e diversidades? Nessas inquietações dos esquentas houve um olhar para os modos de produção de pesquisadores mais jovens.

Andar, pausar, provocar/afetar/afetar-se. Como subvertermos a ideia de felicidade e criar outras formas de luta para que não percamos o mover em luta sem perder a perspectiva de uma certa alegria. Os encontros nos sinalizam essa possibilidade. Todo conhecimento surge de uma experiência. Qualquer aprendizado e construção depende da nossa disponibilidade em escutar e se abrir para o desconhecido. Uma informação se conecta quando algo de diferente desponta. Por isso, é importante estarmos próximas/próximos. Para onde vamos? O futuro já se faz, aprontando-se de errâncias. Questões abertas, lugares intervalar entre ir e vir, sem esquecer o antes e o depois. Estão ali enraizados e abertos. Nesse fluxo, não temer voltar atrás e buscar o que esqueceu. Como um Sankofa, um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Helena Bastos (PPGAC – ECA USP)
helenabastos@usp.br

Artista e professora livre docente. Coordenadora do LADCOR integrado ao PPGAC/ECA USP. Cofundadora do Musicanoar (1992). Cofundadora da ANDA (2008). Militante do Movimento *A Dança se Move* (2017). Atua no campo das artes do corpo com ênfase em dança e performance.

Giancarlo Martins (UNESPAR/FAP)
giancarlo.martins@unespar.edu.br

Artista da Dança, professor e pesquisador do Programa des-graduação em Artes e das Graduações em Dança da UNESPAR/FAP. Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP Integrou a equipe de pesquisadores do Programa Rumos Itaú Dança e colaborou com Enciclopédia de Dança do Instituto Itaú Cultural.

Yara dos Santos Costa Passos (UEA/Profartes - UFAM/UEA)
ycosta@uea.edu.br

Urucuritubense (AM), corpa da floresta, artista. Atua como professora do Curso de Dança/UEA. Integra o Programa de Pós-graduação ProfArtes (UFAM/UEA). Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Mestre em Performance Artística – Dança (FMH/Lisboa), pós-graduada em Coreografia (UFBA). Compõe a coordenação do CT Corpo e Política: implicações e conexões em Dança da ANDA.

ARTIGOS

Histórias das Políticas da Dança em duplo encontro: arquivos sobre gestão e invenção coreográfica no Rio de Janeiro de 1990 a 2020

Adriana Pavlova (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo apresenta a fase inicial de um estudo sobre as políticas, ações e acontecimentos que fizeram da dança carioca um importante polo de dança no Brasil nos últimos 30 anos. A pesquisa parte do encontro de dois arquivos de entrevistas realizadas num intervalo de pouco mais de 20 anos, que servirão de base para a revisão crítica e atualização do livro inédito *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990*, trabalho escrito pela autora em 2000, a partir de uma série de entrevistas realizadas em 1999, com 57 profissionais em atuação no cenário da dança no Rio de Janeiro naquele momento. A este material se junta um conjunto de entrevistas realizadas em vídeo pelo projeto *Histórias das Políticas da Dança*, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, com dez personalidades ligadas à gestão e à invenção da dança no Rio de Janeiro, nas últimas duas décadas, que mostram os desdobramentos das ações iniciadas nos anos 1990. O estudo elenca fatores artísticos e políticos que fizeram da década de 1990 um momento histórico para a dança carioca e apresenta trechos da versão original do livro *Explosão de movimentos*.

Palavras-chave: História da Dança; Dança carioca; Política; Gestão em dança.

Abstract: This article presents the first stage of a study into the policies, actions and events that have made Rio de Janeiro an important dance center in Brazil over the last 30 years. The research is based on two archives of interviews carried out over a period of just over 20 years, which will serve as the basis for a critical review and updating of the unpublished book *Explosion of movements - Contemporary dance in Rio de Janeiro in the 1990s*, a work written by the author in 2000, based on a series of interviews carried out in 1999 with 57 professionals working in the dance scene in Rio de Janeiro at that time. Added to this material is a set of video interviews carried out by the *Histories of Dance Policies* project of the Departamento de Arte Corporal da UFRJ, with ten personalities linked to the management and invention of dance in Rio de Janeiro over the last two decades, which show the unfolding of actions begun in 1990. The study lists the artistic and political factors that made the 1990s a historic moment for dance in Rio, and presents extracts from the original version of the book *Explosion of movements*.

Keywords: History of dance; Dance in Rio de Janeiro; Politics; Dance management.

1. Introdução

Esta é uma pesquisa de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ) e situa-se no campo da História da dança, como foco os últimos 30 anos de políticas, ações e acontecimentos que fizeram do Rio de Janeiro um importante polo de dança no Brasil. O objetivo deste estudo, ainda em fase inicial, é dar voz aos principais atores que contribuíram para a construção da dança carioca nas últimas três décadas, suas poéticas e políticas, a partir do encontro de dois arquivos de entrevistas, realizadas num intervalo de pouco mais de 20 anos: em 1999 e 2020. A proposta é fazer a revisão crítica e atualização do livro inédito *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990*, trabalho escrito por mim em 2000, a partir de uma série de entrevistas realizadas também por mim em 1999, com 57 profissionais em atuação no cenário da dança no Rio de Janeiro naquele momento.

O estudo – sob supervisão do professor doutor Felipe Ribeiro – também usará como fonte um material mais recente, registrado em vídeo, pelo Projeto de pesquisa e extensão Espaço, do Núcleo de Performatividades da Imagem Traço, do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. Trata-se de um ciclo de entrevistas do projeto *Histórias das Políticas da Dança*, com dez personalidades ligadas à gestão e à invenção da dança no Rio de Janeiro, nas últimas duas décadas. Ao concluir a pesquisa, a versão revista do livro *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990* será disponibilizada em recurso aberto para pesquisa.

O presente projeto dá continuidade à pesquisa sobre a História da dança carioca iniciada por mim no final dos anos 1990, quando, como repórter responsável pela cobertura da área de dança no Segundo Caderno do jornal *O Globo*, ganhei uma bolsa do extinto programa RioArte de Bolsas, da Prefeitura do Rio de Janeiro, para estudar o então recente fenômeno de crescimento da dança carioca, uma trama complexa, apoiada em múltiplos fatores artísticos e políticos. Durante um ano, dada a minha aproximação privilegiada deste cenário

como jornalista e minha assumida militância na área, entrevistei personalidades ligadas à gestão, à formação e à cena artística da dança no Rio de Janeiro, base da escrita do livro-reportagem *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990*, que descreve o cenário, começando por identificar acontecimentos que contribuíram para esse momento especial, a partir dos anos 1970 e 1980.

A revisão crítica iniciada agora une minhas quase três décadas de pesquisas dedicadas à dança carioca em um só estudo, juntando forças e potencializando a proposta de mapeamento do *Histórias das Políticas da Dança*, realizada pelo Projeto de pesquisa e extensão Espaço, desde o primeiro número da Revista Espaço, publicação também vinculada aos cursos de Dança da UFRJ. O projeto coordenado pelo professor doutor Felipe Ribeiro, com participação da professora doutora Maria Alice Poppe, desde 2017 já se debruçou sobre repertório de diferentes artistas – Marcela Levi e Lucía Russo (Ribeiro, 2019), Marcelo Evelin (Ribeiro, 2021) e João Saldanha (Ribeiro; Poppe, 2022) – até chegar à realização do ciclo de entrevistas de 2020¹, disponível em vídeo, mas ainda em fase de edição das transcrições para a publicação em formato escrito.

Do meu encontro com o grupo de pesquisa nasceu a ideia do intercâmbio de arquivos, com possibilidade de edições conjuntas das três entrevistas com personalidades que se repetiam em 1999 e 2020: a coreógrafa Lia Rodrigues (cuja trajetória estudei no Mestrado e no Doutorado), a dramaturgista e professora Silvia Soter (parceira em artigos e também objeto de estudo nos meus Mestrado e Doutorado) e a ex-secretária de Cultura do Rio de Janeiro Helena Severo, figura chave nas políticas para dança no Rio nos últimos anos da década de 1990.

¹ HISTÓRIAS DAS POLÍTICAS DA DANÇA. Traço UFRJ. 9 vídeos. Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em:

https://www.youtube.com/playlist?app=desktop&list=PLt_EGobIY1MoeMVWH2q_ILjnx7V4kmaK5.

Os demais arquivos de entrevistas realizadas em 2020 também servirão de fonte para a revisão crítica e atualização do livro de 2000, mostrando os desdobramentos das ações iniciadas anos 1990, que, em muitos casos, foram sendo descontinuadas ao longo da década seguinte. Cito: Diego Dantas, diretor artístico do Centro Coreográfico do Rio de Janeiro; Dyonne Boy, coordenadora da casa do Jongo da Serrinha; Eduardo Bonito e Nayse López, respectivamente ex-curador e curadora do festival Panorama; Lígia Tourinho, professora doutora do Departamento de Arte Corporal da UFRJ e do PPGDan/UFRJ, coordenadora do Mapeamento Nacional da Dança no Rio de Janeiro; Fabiano Carneiro, coordenador de dança da Funarte por 15 anos; e Sonia Sobral, gerente do Núcleo de Artes Cênicas do Itaú Cultural por 17 anos.

2. Anos 1990: políticas públicas e geração emblemática de coreógrafos

Os anos 1990 foram profícuos para a dança contemporânea no Rio. Políticas públicas específicas e inéditas para a área, como apoio financeiro regular a companhias de dança², premiações e projeto de memória foram implantadas pela Prefeitura; surgiram festivais, entre eles o Panorama (Pavlova; Pereira, 2001), criado e dirigido pela coreógrafa Lia Rodrigues em 1992, e que viria a se transformar no mais importante e longo evento de dança na cidade, mantendo-se até 2023; passaram pela cidade companhias internacionais de peso; e houve até mesmo um evento internacional que celebrou a dança brasileira, dando destaque para os grupos cariocas, a Bienal de Dança de Lyon, na França, em 1996; foi criado um grupo de estudos em dança reunindo teóricos e artistas, enquanto o estudo formal também ganhou novos impulsos, em

² No último capítulo da versão original do livro *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990*, registro que “Em 2000, a Prefeitura passou a apoiar mais quatro companhias aumentando para 11 o número de grupos subsidiados – os mais antigos recebem algo em torno de 25 mil dólares enquanto os novatos terão cerca de 15 mil dólares anuais” (Pavlova, 2000). Neste grupo estavam à época: Cia. Aérea (coreógrafo João Carlos Martins), Atores Bailarinos (coreógrafa Regina Miranda), Carlota Portella, Lia Rodrigues, Márcia Milhazes, Staccato (coreógrafo Paulo Caldas), Atelier de Coreografia (coreógrafo João Saldanha), Rubens Barbot, Andréa Maciel, Paula Nestorov e Renato Vieira.

projetos com o da Faculdade de Dança da UniverCidade. E até o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, palco clássico mais tradicional da cidade, abriu sua companhia para criações de coreógrafos contemporâneos, em 1997.

Estas ações e acontecimentos funcionaram como motores para o surgimento e consolidação de uma geração emblemática de coreógrafos e bailarinos na cidade, nomes como Lia Rodrigues, João Saldanha, Marcia Milhazes, Paulo Caldas, Maria Alice Poppe, Deborah Colker, Rubens Barbot (referência na dança negra carioca) Dani Lima, Esther Weitzman, Giselda Fernandes, Paula Nestorov, Gustavo Ciríaco, Frederico Paredes, Márcia Rubin, entre outros. Uma geração marcada por um forte engajamento político e organização, fundamental também para a criação do Centro Coreográfico do Rio de Janeiro. Apesar das descontinuidades da maioria das políticas públicas do passado, o projeto desenhado no final da década de 1990 e aberto ao público em 2004 mantém-se ainda hoje como referência fundamental para a dança de toda a cidade.

A versão original do livro-reportagem *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990* foi construída cronologicamente, apresentando o conjunto de fatores que interligados criaram um cenário único para bailarinos e coreógrafos atuarem, com reconhecimento de público, mídia e governantes, transformando o Rio, naquele momento, numa referência nacional da dança. A narrativa foi baseada nas entrevistas com os principais agentes deste processo, que, ao longo do texto, vão dando seus depoimentos sobre o que está sendo contado. O livro foi dividido em dez capítulos, num total de 118 páginas em *word*.

Na época, entrevistei longamente 57 pessoas, entre coreógrafos, bailarinos, produtores e autoridades: além das já citadas Helena Severo, Lia Rodrigues e Silvia Soter, entre os outros ouvidos estavam os coreógrafos João Saldanha, Márcia Milhazes, Deborah Colker, Esther Weitzman, Giselda Fernandes, Regina Miranda, Dani Lima; a então presidente da Fundação Teatro Municipal do Rio, Dalal Achcar; a primeira bailarina do Teatro Municipal Ana Botafogo; o coreógrafo do Grupo Corpo de Minas Gerais, Rodrigo Pederneiras;

o curador da Bienal de Lyon de 1996, Guy Darnet; a coreógrafa e pedagoga Angel Vianna, grande referência na formação de coreógrafos e bailarinos na cidade; a coreógrafa Tatiana Leskova, ex-diretora do Teatro Municipal e mestra do balé clássico no Brasil; o crítico de dança e pesquisador Roberto Pereira; o produtor Gatto Larsen, parceiro do coreógrafo Rubens Barbot. Todas essas entrevistas estão transcritas e arquivadas na íntegra. Em alguns casos, como de Lia Rodrigues, foi feito em mais de um encontro, dada a quantidade de informação apurada.

Reproduzo abaixo trechos do livro reportagem, ainda sem a revisão crítica prevista no projeto do pós-doutorado. Primeiro, um extrato do capítulo sobre a Bienal de Dança de Lyon, que homenageou o Brasil, em 1996, e seus efeitos, incluindo uma parte da entrevista com o curador do evento à época, o francês Guy Darnet:

A repercussão fora, mas principalmente dentro do Brasil, fez da Bienal de Lyon, em 1996, um marco. O evento francês e toda a sua dimensão mundial tem o mérito de ter mostrado sutilmente a Helena Severo que o caminho da política carioca para a dança estava no trilho certo. Tanto que do time escalado para Lyon saíram as novas companhias apoiadas financeiramente pela Prefeitura: Lia Rodrigues e Márcia Milhazes. A secretária municipal de Cultura celebra e reverência o sucesso dos dois grupos apontados como destaques em Lyon. Em contrapartida, Helena também suspende o apoio à Deborah Colker. A secretária decide priorizar companhias sem patrocínio algum, caso de Lia e Márcia, uma vez que a trupe de Deborah havia sido contemplada com uma ajuda anual de cerca de R\$ 700 mil da BR Petrobras. “A reação do público em Lyon foi magnífica. Tivemos uma das nossas melhores bienais em termos de público. E isso aconteceu porque os artistas brasileiros são muito generosos. Mas o mais importante para mim foi o retorno da Bienal no Brasil e principalmente no Rio. Pela primeira vez houve um personagem político que se interessou pela dança, que foi Helena Severo. Pela primeira vez houve um investimento efetivo na dança brasileira, algo que não aconteceu em São Paulo,” diz Darnet (Pavlova, 2000, p. 67-68).

Abro o capítulo seguinte, sobre o ano de 1997 da dança carioca, relatando o então surpreendente convite da direção do Teatro Municipal do Rio a coreógrafos brasileiros para criações junto à companhia de balé da casa.

O efeito pós-Lyon deu o tom da dança em 1997. A reação foi imediata e de onde menos se esperava. O Teatro Municipal do Rio foi o primeiro a abrir a guarda, convocando seis coreógrafos brasileiros contemporâneos para o espetáculo de abertura da temporada da principal companhia clássica do país. Lia Rodrigues, Regina Miranda e Deborah Colker, três destaques

cariocas da Bienal francesa, foram convidadas junto com Rodrigo Pederneiras (Grupo Corpo), Dalal Achcar e Rodrigo Moreira (Grupo DC) a emprestarem seus talentos para um programa inteiro dedicado à dança brasileira.

A principal companhia de balé clássico do país se vê às voltas com escrituras coreográficas absolutamente novas, calcadas em conceitos da dança contemporânea. De repente, sapatilhas já não valem mais para todas as coreografias. Com um só ato, a presidente da Fundação Teatro Municipal, Emílio Kalil, e a diretor da companhia, o francês Jean Yves-Lormeau, conseguem celebrar o bom momento da dança em território nacional, valorizando os talentos locais e ainda dão sequência a um projeto conceitual para o balé da casa, iniciado no ano anterior com a apresentação de três das mais importantes coreografias do século, marcos da modernidade na dança, *A Sagração da primavera* e *L'après midi d'un faune*, de Vaslav Nijinsky, e *Les noces*, de Bronislawa Nijinska.

O Municipal deu carta branca para os coreógrafos agirem. Rodrigo Pederneiras decidiu remontar *Prelúdios*, peça criada para o Corpo em 1985, assim como Deborah reedita com corpos de formação clássica *Paixão*, do espetáculo *Vulcão*, coreografia que revela as idas e vindas de casais. Pronta para chocar, Deborah ainda lançou mão da veterana Nora Esteves que, no fim da obra, surgia com os seios nus. Os outros quatro convidados preferiram mergulhar em novas criações. É assim que Lia Rodrigues faz de *Resta um*, uma brincadeira cênica de menos de dez minutos ao som de um quarteto de cordas de Brahms; Dalal utiliza seu vocabulário neoclássico para fazer *Cardinal*, com música de Bach. Já Rodrigo Moreira se inspira em *La valse*, de Ravel, para fazer um grande baile. Regina Miranda é a mais ousada. A coreógrafa dos Atores/Bailarinos parte da ideia de guerras para montar *Contra-ataque*, reunindo uma única bailarina, Renata Versiani, e quatro bailarinos. Regina ainda lança mão de uma música percussiva tocada ao vivo e muitos raios lasers como complemento da cena (Pavlova, 2000, p. 70-71).

3. Políticas do inventário

Arquivo, nesta pesquisa, não é visto como lugar de acumulação de documentos, nem centrado nas instituições que porventura os abrigam – como museus ou bibliotecas – responsáveis pela preservação de memória e legitimação da História. A ideia de arquivo que conduz este estudo é a de um dispositivo de ativação de experiências, de memórias sensíveis e temporalidades diversas a partir de registros variados. Arquivo como um verdadeiro inventário de poéticas, um método de organização, uma política de memória e não um reservatório ou um acúmulo de memória. Por isso, gosto bastante de uma definição encontrada no verbete *arquivo* do *Indiccionário do contemporâneo*: “ele é o sistema, a louca lei, que nos permite achar espectros, elementos significantes, na poeira, naquilo que restou de uma experiência irrecuperável” (Pedrosa; Klinger; Wolff; Cámara, 2018, p. 21).

Neste sentido, o encontro de materiais de dança de 1999 e 2020 segue a concepção ampliada de arquivo de Michel Foucault (2007) em sua *arqueologia do saber*, de uma formação discursiva, regime regulador de possibilidades de enunciados de uma época ou de um campo de saber. Foucault defende uma História não mais interessada apenas em analisar documentos com o objetivo de recuperar uma época ou acontecimentos de forma passiva. Não se trata de um arquivo inerte mas, sim, de algo com potência relacional. Cabe ao pesquisador – ou historiador – criar novos enunciados para descobrir novos conhecimentos históricos. A partir desta concepção de Foucault para os arquivos, outros pesquisadores deram novas vidas às políticas do inventário (Taylor, 2013; Rolnik, 2009; Foster, 2016; Lepecki, 2011, 2016), teóricos que vão me ajudar a unir os dois arquivos distintos.

Meu novo mergulho nos arquivos de entrevistas de 1999 pretende levar em conta também a minha própria história como pesquisadora de dança desde 1995. Se cada pesquisa inventa a sua documentação, montando um novo arquivo, minha estratégia como pesquisadora será a de também usar meu corpo como arquivo, minha corporeidade, minhas memórias e vivências com a dança carioca e com os personagens entrevistados. Por outro lado, busco entrar nestes arquivos sem pretensão totalizante. Um arquivo é, antes de mais nada, um espaço passível de múltiplas leituras e interpretações, como afirma Guasch:

O que demonstra a natureza aberta do arquivo na hora de apresentar narrações é o fato de que seus documentos estão necessariamente abertos à possibilidade de uma opção que os selecione e recombine para criar uma narrativa diferente, um novo corpus e um novo significado dentro do arquivo dado (Guasch, 2013, p. 239).

Interessam-me também ensinamentos da pesquisadora Theresa Jill Buckland sobre a etnografia em dança, que diz que o “pesquisador deve permanecer flexível, permitindo que as experiências de campo moldem as principais linhas da investigação” (2013, p. 144). Nas últimas décadas, a etnografia é marcada, assim, pela presença do próprio corpo do pesquisador para investigar e documentar a dança, um corpo que “não é uma tábula rasa

sobre a qual se vai inscrever uma nova memória” (Buckland, 2013, p. 149). O testemunho sensorial é capaz de trazer o leitor para mais próximo da pesquisa, oferecendo uma experiência cinética empática. Buckland explicita esse movimento:

A legitimação da presença física do pesquisador no campo, como testemunha ocular deve, agora, incluir o “corpo-testemunha” do pesquisador, lembrando e representando as sensações corpóreas, num esforço para superar dualidades cartesianas de análise e comunicação (Buckland, 2013, p. 150).

Outra inspiração para a revisão do arquivo de 1999 é a combinação espiralar de tempos (sem distinção de passado, presente e futuro de modo isolado) proposta pela pesquisadora Leda Maria Martins em seus estudos. Sua presença na abertura do 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), realizado em outubro de 2023, em Brasília, levou-me a me aproximar de seu pensamento decolonial que oferece instigantes maneiras de pensar as artes cênicas, como o conceito de *oralitura*, que bagunça com a ideia eurocêntrica de contraposição entre escrita e oralidade. Para Martins, a corporeidade é transmissora de conhecimento, de saberes, de memórias. Seu *corpo-tela* produz pensamento:

[...] é um corpo-imagem constituído por uma complexa trança de articulações que se enlaçam e entrelaçam, onduladas com seus entornos, imantados por gestos e sons, vestindo e compondo códigos e sistemas. Engloba movimentos, sonoridades e vocalidades, coreografias, gestos, linguagem, figurinos, pigmentos ou pigmentações, desenhos na pele e no cabelo, adornos e adereços, grafismos e grafites, lumes e cromatismos, que grafam esse *corpo/corpus*, estilisticamente como *locus* e ambiente do saber e da memória (Martins, 2021, p. 79).

4. Narrativa em primeira pessoa

Embora a revisão crítica do livro *Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990* esteja em fase inicial, uma vez que o meu pós-doutorado começou em agosto de 2023, já é possível apontar caminhos práticos para a atualização do material. Uma das propostas é assumir a narrativa em primeira pessoa, como pesquisadora que vem acompanhando a dança

carioca de muito perto há 28 anos, sem, contudo, abrir mão das entrevistas com os profissionais ouvidos à época e com os entrevistados de 2020 da *Histórias das Políticas da Dança*, num diálogo que dê conta deste arco do tempo. Neste sentido, trago comigo a bagagem de quem começou a cobrir o mundo da dança no Rio de Janeiro em 1995, escrevendo reportagens diárias, até 2005, sobre o cenário carioca da dança, dos movimentos contemporâneos ao cotidiano da companhia de balé clássico no Teatro Municipal do Rio. Muitas dessas reportagens servirão, inclusive, como fonte para a revisão do livro *Explosão de Movimentos*.

Em 2000 e 2001, escrevi dois livros que reafirmaram meu olhar amplo perante a dança na cidade. *Maria Olenewa – A Sacerdotisa do ritmo* (2001) é a biografia da bailarina, coreógrafa e pedagoga russa que introduziu o balé clássico no Brasil, em 1927, com a criação da Escola de Balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, a primeira escola de danças em território brasileiro. E, ao lado do crítico Roberto Pereira, mergulhei na história da primeira década do festival Panorama, para compor *Coreografia de uma década* (2001).

Da mesma forma, na última década, durante mestrado e doutorado, girei minhas lentes para o trabalho de Lia Rodrigues no conjunto de favelas da Maré, Zona Norte do Rio, para onde a coreógrafa se transferiu com a sua companhia em 2004, numa parceria com a organização de sociedade civil Redes da Maré, que resultou na abertura do Centro de Artes da Maré (2009), onde funciona a Escola Livre de Dança da Maré, aberta em 2011. Finalmente, importante registrar ainda que a pesquisa continuada sobre as histórias da dança carioca ganha uma nova camada com meu retorno ao jornal *O Globo*, em 2013, como crítica de dança do Segundo Caderno, colaboração que perdura até os dias de hoje, embora bem menos regular do que até a pandemia de Covid-19, em 2020. No entanto, em 2023, além de eventuais críticas, voltei a fazer reportagens sobre a programação de dança na cidade e no país. O acompanhamento cotidiano dos espetáculos e das criações de dança em cartaz na cidade me dá uma visão aprofundada do trabalho mais atual dos coreógrafos

e bailarinos radicados no Rio de Janeiro, ampliando também meu conhecimento sobre este cenário.

Por outro lado, o distanciamento histórico da década de 1990 mostra que determinados temas que me interessavam naquela época, hoje, mais de duas décadas depois, não parecem tão relevantes. É o caso do então nascente fenômeno de público e mídia que cercou a companhia da coreógrafa Deborah Colker em seus primeiros anos de existência, cuja explicação eu procurava entender nas dezenas de entrevistas mas que, atualmente, não creio ser tão central nos desdobramentos daquele momento político a dança carioca. A revisão crítica do livro prevê ainda a contextualização das forças e dos jogos políticos cariocas dos anos 1990, que permitiram a ampliação de políticas públicas específicas para a dança contemporânea na cidade, mas que já na década seguinte foram sendo desmontadas.

5. Resultados possíveis

A divulgação deste material inédito guardado por mim por mais de 20 anos – agora revisto e atualizado - cumpre uma função histórica de dar visibilidade a um momento divisor de águas no panorama da dança carioca, reiterando a importância do engajamento político e da organização de artistas e produtores da dança. Trata-se de um conjunto documental, que, unido às entrevistas realizadas pelo Núcleo Traço em 2020, apresentará um o panorama mais detalhado das políticas de dança carioca nas últimas três décadas. Juntos, os dois arquivos cumprem o papel fundamental da universidade pública de democratizar informação, gerando grande impacto social.

Referências:

BUCKLAND, T. J. Mudança de perspectiva na etnografia da dança. *In*: **Antropologia da dança 1**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

FOSTER, H. El impulso de archivo. **Nimio**, Argentina, n. 3, p. 102-125, set. 2016.

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GUASCH, A. M. Os lugares da memória: a arte de arquivar e recordar. **Revista Valise**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, ano 3, p. 239, jul. 2013.
- HISTÓRIAS DAS POLÍTICAS DA DANÇA. Traço UFRJ. 9 vídeos. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:
https://www.youtube.com/playlist?app=desktop&list=PLt_EGobIY1MoeMVWH2q_ILjnx7V4kmaK5
- LEPECKI, A. **Singularities: dance in the age of performance**. Nova York: Routledge, 2016.
- MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- PAVLOVA, A.; PEREIRA, R. **Coreografia de uma década: o Panorama RioArte de Dança**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.
- PAVLOVA, A. **Explosão de movimentos – A dança contemporânea carioca nos anos 1990**. Rio de Janeiro, 2000. Não publicado.
- PEDROSA, C.; KLINGER, D.; WOLFF, J.; CÂMARA, M. (orgs.). **Indiccionario do contemporâneo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- RIBEIRO, F. (org). **Revista Espaço #1**. Traço, Núcleo de Performatividades da Imagem. Departamento de Arte Corporal. EEFD/UFRJ, 2019.
- RIBEIRO, F. (org). **Revista Espaço #2**. Traço, Núcleo de Performatividades da Imagem. Departamento de de Arte Corporal. EEFD/UFRJ, 2021.
- RIBEIRO, F.; POPPE, M. A. (orgs). **Revista Espaço #3**. Traço, Núcleo de Performatividades da Imagem. Departamento de Arte Corporal. EEFD/UFRJ, 2022.
- ROLNIK, S. Furor de arquivo. **Arte & Ensaio**, PPGAV EBA-UFRJ, v.19, 2009.
- TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório; performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Adriana Pavlova (PPGDan/UFRJ)
adripavlova@gmail.com

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ), doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade na PUC-RJ, jornalista, crítica de dança, mestre em Artes da Cena pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Escola de Comunicação da UFRJ.

Danças como micropolíticas ativas

Alysson Amancio (URCA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Algumas danças atuam como micropolíticas reativas que reprimem as subjetividades dos corpos e outras danças como micropolíticas ativas, libertadoras que valorizam as idiosincrasias dos mesmos. Nesta escrita refletimos sobre corpos, danças e políticas a partir da experiência da circulação nacional “Desfronteirizando danças” da Cia Alysson Amancio, de Juazeiro do Norte, com o espetáculo “O Cheiro da Lycra” e com a oficina “Corpos de enfrentamento”. O principal referencial teórico é o conceito de micropolítica ativa da psicanalista Suely Rolnik.

Palavras-chave: Dança; Enfrentamento; Micropolítica ativa.

Abstract: Some dances are reactive micropolitics that repress the subjectivities of the bodies and other dances are active, liberating micropolitics that value their idiosyncrasies. In this writing we reflect on bodies, dances and politics from the experience of the national circulation "Desfronteirizando danças" of Cia Alysson Amancio, from Juazeiro do Norte, with the show "O cheiro da Lycra" and the workshop "Corpos de enfrentamento". The main theoretical framework is the concept of active micropolitics of the psychoanalyst Suely Rolnik.

Keywords: Dance; Confrontation; Activies micropolitics.

1. Danças descolonizadoras

Os últimos anos no Brasil foram extremamente difíceis, além da pandemia do COVID-19, vivemos com o ex-presidente Jair Bolsonaro um governo simpatizante às ideias neofascistas e necropolíticas (Mbembe, 2018), que desprezava as artes, a ciência, a educação e incentivava pensamentos racistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos dentre outros impropérios.

Tantas atrocidades diárias me abatiam de forma violenta, era difícil viver e produzir arte/danças. A filósofa, psicanalista Suely Rolnik expressa que todas as barbaridades feitas e ditas por esse tipo de regime político são cafetinagens (Rolnik, 2018) propositalmente articuladas, isto é, estratégias pensadas para desestabilizar e roubar a nossa pulsão vital.

Todavia, para a autora, esse mal-estar, a sensação de impotência e vulnerabilidade que tantas vezes nos assolaram no ex-governo era justamente um alerta vital do corpo, anunciando que a vida nos exigia um novo posicionamento, eram as micropolíticas do desejo, nossas forças ativas subjetivas contra as forças reativas do mundo social, a natureza micropolítica do “mal” nos impelindo a pensar táticas de fuga e transfiguração.

A despeito de parecer algo pequeno diante do regime político capitalista/colonial para Rolnik não há possibilidade de uma transformação das estruturas macropolíticas, dos governos neofascistas, sem a modificação dos dispositivos micropolíticos de produção de subjetividade. Pois um sujeito/corpo descolonizado, consciente de suas genuínas subjetividades vai afetando outros corpos que também sentem esse desconforto e que não conseguem fecundar em si, tais mudanças (Rolnik, 2018).

Para Rolnik a contaminação em rede vai construindo novos modos de ser e estar no mundo, como exemplo, o movimento das sexualidades, no qual muitas pessoas cada vez mais se permitem viver seus verdadeiros desejos independentemente de não se encaixarem em rótulos impostos pelo sistema social padrão. E também o movimento negro, onde cada vez mais vemos a comunidade negra assumindo sua cultura ancestral, crenças, seus cabelos afros, roupas (Rolnik, 2018). Segundo a autora:

Cabe a nós darmos um passo adiante: explorar pragmática e teoricamente a esfera micropolítica, pois sem a reapropriação da vida não há possibilidade de uma transformação efetiva da situação a que chegamos hoje e tampouco a transvalorização de seus valores. Impõe-se igualmente a tarefa de explorarmos as diferenças entre, de um lado, esse protesto pulsional dos inconscientes (insurreição micropolítica), cujo objetivo é liberar a vida de sua expropriação e, de outro, o protesto programático das consciências, cujo objetivo é ampliar a igualdade de direitos (insurreição macropolítica). E mais do que isso, é imprescindível explorar teórica e pragmaticamente a inextricável conexão entre ambas, de modo a ajustar o foco de nossas estratégias de insurreição em ambas as esferas (Rolnik, 2018, p. 122).

A pesquisadora ativista boliviana Silvia Rivera (2018) pensa de forma semelhante, para ela a macropolítica, com sua força capitalista e colonial é

depredadora e apesar da micropolítica ser um risco, pois parte de ações não outorgadas, ela é fundamental para subvertemos a lógica dominante que nos aflige no mundo contemporâneo, como explana a seguir:

La micropolítica es un escapar permanente a los mecanismos de la política. Es constituir espacios por fuera del estado, mantener en ellos un modo de vida alternativo, en acción, sin proyecciones teleológicas ni aspiraciones al 'cambo de estructuras'. En este sentido es, nada más ni nada menos, que una política de subsistencia. Pero también es un ejercicio permanente y solapado de abrir brechas, de agrietar las esferas molares del capital y del estado (Rivera, 2018, p. 142).

Suely Rolnik nos explica que as macropolíticas podem ser das mais revolucionárias que defendem a equivalência dos direitos, até as mais reacionárias que defendem a manutenção dos privilégios. As Micropolíticas podem ser ativas ou reativas, as ativas atuam para conservar a vida. Micropolíticas ativas afirmam a vida em sua potência criadora, condição para a sua perseverança, é o desejo de pensar de agir. Micropolíticas reativas despotencializam a vida, promovendo a miséria do indivíduo (Rolnik, 2018).

Em agosto de 2016, exatamente no período do golpe da Presidente Dilma Rousseff, adentrei no Doutorado em Artes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tive a oportunidade de estudar muitas teorias sobre política, colonialidade e dança. Epistemologias arrebatadoras que paulatinamente foram transformando as minhas maneiras de pensar as danças.

Nessa pós-graduação supracitada, a despeito da minha tese estar canalizada para o campo teórico, a partir do conceito trazido por Suely Rolnik, que nos diz que um corpo provocado pelas micropolíticas ativas entra num estado de transfiguração, busca outros posicionamentos e constrói redes por percepção/associação, fui sentindo a necessidade de trazer a investigação também para uma experiência encarnada.

Sendo assim, comecei a me questionar os meus próprios posicionamentos na minha vida/dança. O fato de eu estar me sentindo velho e gordo para dançar não era um pensamento colonial? O quanto eu ainda era gordofóbico, misógino, etarista? Mesmo sendo negro o quanto eu,

inconscientemente, ainda reproduzia pensamentos/falas racistas? Mesmo sendo gay o quanto eu, inconscientemente, ainda reproduzia pensamentos/falas homofóbicas/transfóbicas? Não conseguir ficar “apenas” na tese, na tela do computador, me sentir também convocado a criar um solo de dança contemporânea que tocasse nas minhas próprias questões coloniais.

Apoiado pelo Laboratório de Criação em Dança, da Escola Porto Iracema das Artes, de Fortaleza, tive a oportunidade de convidar três artistas para enveredarem comigo nesse processo criativo, foram chamados: o iluminador Luiz Renato, a atriz/bailarina Kel Maia e o coreógrafo Fauller. Construções de obras cênicas engendradas de narrativas autobiográficas não são processos fáceis, pois as memórias nem sempre habitam o campo da pacificidade. Por conseguinte, esses três colaboradores foram parceiros fundamentais que foram rasgando as minhas mazelas que não queriam ser expostas e ao mesmo tempo cuidando das feridas abertas.

O processo de criação durou sete meses e dele surgiu o espetáculo *O cheiro da lycra*, uma obra na qual a dramaturgia se fez a partir das minhas memórias, meus enfrentamentos de me assumir gay/bailarino/negro/artista da dança haja vista ter nascido “macho” no interior do Ceará onde as expectativas eram e ainda são, na maioria dos casos, marcadas por estereótipos de gênero, ou seja, a constante e árdua luta de descolonializar-se da brancacisheteronormatividade. O trabalho estreou em 2021, de modo remoto e em 2023 tivemos a oportunidade de realizar uma circulação nacional, por dez cidades do país, apresentando presencialmente o referido espetáculo e ministrando uma oficina intitulada “Corpos de enfrentamento”.

Para essa circulação intitulada “Desfronteirizando Danças”, escolhemos propositalmente cinco capitais e cinco cidades interioranas, pois embora a discussão centro/periferia pareça ultrapassada, para quem produz dança numa cidade interiorana refletir sobre isso ainda é algo demasiadamente pertinente, pois as oportunidades não são iguais, e muitas vezes as danças oriundas desses municípios são estigmatizadas e inferiorizadas.

Precisamos romper esse pensamento colonial também na comunidade da dança, pois existem artistas interioranos construindo obras/métodos/pensamentos relevantes não apenas para os seus territórios, mas para a dança brasileira. Nossa circulação aconteceu pelas cidades do Crato - CE, Campina Grande - PB, Sobral - CE, Paracuru- CE, Arco Verde - PE, João Pessoa - PB, Recife - PE, Natal - RN, Manaus - AM e São Paulo- SP. E cada uma dessas localidades nos mostrou peculiaridades surpreendentes. Gradativamente compreendemos que não podemos determinar lugares outorgados para as danças, ao contrário elas devem estar em o máximo de espaços possíveis, nos teatros, nos palcos italianos, mas também nas ruas, nas praças, na zona urbana e na zona rural.



Fig. 1. Imagem do espetáculo *O cheiro da Lycra* – Cia Alysson Amancio (Juazeiro do Norte/ CE). Bailarino: Alysson Amancio Teatro José de Alencar, 2021. Fonte/Fotógrafo: Allan Diniz. **Audiodescrição da imagem:** Foto em plano horizontal. Em um palco, um bailarino no chão, quase de quatro apoios, porém com o braço tocando o chão e esquerdo fora do mesmo. Ele veste uma calça de lycra na cor vinho, camiseta preta colada e o chapéu de vaqueiro cobre o seu rosto como se fosse uma máscara.

No tocante a oficina “Corpos de enfrentamento”, o planejamento pedagógico partiu da premissa de que vivemos um período de intensa transição social, tempos que nos solicitam outros de modos de ser e estar no mundo, e, por conseguinte, precisamos de corpos atentos, porosos, sensíveis, multifacetados e que estejam disponíveis para repensar as fronteiras coloniais

sociais que muitas vezes estão impregnadas não só nas nossas peles, mas também nas nossas danças.

Considerando que romper as fronteiras do mover/pensar também são micropolíticas ativas de enfrentamento, nosso desejo era proporcionar nessa oficina uma experiência descolonizadora, através de experimentos de educação somática, dança contemporânea e improvisação. O público-alvo era bem amplo, pessoas interessadas em práticas corporais com idade acima de quatorze anos. Mas a maioria inscrita era das artes, principalmente da dança e do teatro.

Indubitavelmente, as oficinas foram umas das principais surpresas positivas dessa circulação, tentamos o máximo possível propor/pensar uma aula de dança que não se mostrasse como um lugar “apenas” de aprimoramento técnico/artístico, mais acima de tudo uma vivência/experiência dançante.

Algumas pessoas poderiam estar ali almejando uma profissionalização na dança, outras poderiam querer curar uma ansiedade, e independentemente de qual fosse os objetivos dos participantes a condução buscou ser respeitosa e emancipatória, e assim foi. Posteriormente todas as práticas corporais, sempre fazíamos uma roda de conversa, partilha de sensações e houve muitos depoimentos emocionantes. Sentir que após a pandemia, as pessoas estão avidas por esses tipos de encontros, por danças afetuosas, abraços, conversas.

Referente ao processo criativo, antes de falar especificamente do espetáculo solo *O cheiro da lycra* quero lançar luz a uma questão, de certo modo delicada, mas que é importante que também reflitamos sobre isso. Nos últimos anos, temos visto o aumento de espetáculos de dança que trazem a “temática” das pautas afirmativas, bem como a ampliação desse quesito nos editais culturais, ou seja, que focam nas pessoas pertencentes a grupos discriminados, invisibilizados, vitimados pela exclusão. indubitavelmente isso não pode ser uma obrigatoriedade na dança, os artistas devem ser livres para criarem suas obras sobre qualquer questão/temática e as instituições devem construir políticas que atendam a todos os corpos, poéticas, estéticas, técnicas, sem nenhuma exceção, entretanto, compreendo que a representatividade também é

imprescindível na dança, pois, a meu ver todo corpo deficiente, negro, gordo, trans, velho que protagoniza nos palcos ou nas salas de aulas de danças inegavelmente mostra para outros corpos de pessoas com deficiência, negros, gordos, trans, velhos que esses ambientes também lhe pertencem. Mas, além disso, não podemos refutar que existem alguns processos criativos e pedagógicos de danças que são micropolíticas políticas ativas, ou seja, que ampliam as possibilidades de existência de qualquer corpo e existem outras danças que tendem a ser micropolíticas reativas que reforçam a ideia de que determinadas estéticas, técnicas, poéticas são destinadas apenas para um determinado corpo/grupo padrão.

Apresentando um brevíssimo roteiro do espetáculo *O cheiro da lycra*: inicio vestindo uma roupa símbolo do sertão nordestino, o gibão do vaqueiro, ao mesmo tempo vou contando narrativas de episódios machistas que se passavam na minha casa quando eu era criança. Paulatinamente, esse corpo-macho viril vai se desvencilhando dessa couraça e vai tornando-se um corpo-bicho, uma cabra assustada que em alguns momentos avança noutros recua, e após outras narrativas, desta vez racistas, finalizo num corpo-bicha, de uma “bixa, preta, favelada” que de tanto apanhar na vida aprende a se posicionar no mundo, “sem medo de ser feliz”. Na cena final, termino com um texto de um poeta popular da região do Cariri, Patativa do Assaré: “Eu sou de uma terra que o povo padece, mas não esmorece e procura vencer, eu não nego o meu nome, não nego o meu sangue, eu olho para a fome e pergunto o que há? Eu sou brasileiro. Eu sou do Nordeste. Eu sou do Ceará”.

Em algumas cidades o trabalho foi ovacionado, com a plateia gritando e aplaudindo de pé por alguns minutos, e noutros municípios, talvez mais conservadores, ou menos acostumados com a dança contemporânea, o público não foi tão caloroso. Contudo, em todas as apresentações fizemos rodas de conversas com as pessoas presentes que desejaram ficar para o debate e ouvimos depoimentos sensíveis e importantes. Nesse sentido, para além da receptividade da obra ter uma reação considerável ou não é interessante refletir

que algumas danças ultrapassam o objetivo do entretenimento, e buscam também provocar um pensamento crítico no público.

Conforme mencionado anteriormente essas reflexões podem ser advindas das temáticas, mas também pela simples presença dos corpos que estão atuando naquela apresentação. Por exemplo, quase sempre, me emociono profundamente quando vejo espetáculos de dança com pessoas com mais de sessenta, setenta anos em cena, pois além de serem corpos com presenças arrebatadoras, de algum modo às danças dos mesmos me dizem que eu também terei permissão para subir no palco quando tiver essa idade.

Esse imaginário de que dançar é uma arte delegada somente aos corpos jovens, magros, brancos, ricos é, de certo modo, fruto de uma cultura construída pela própria linguagem da dança cênica. Sendo assim, é essencial levantamos também a questão da necessidade da descolonização da própria linguagem da Dança. Para o pesquisador e escritor, André Lepecki, a dança cênica, que ele vai chamar de Dança Teatral, durante muito tempo efetivou-se colonizada de si mesma. Exigindo corpos, espaços, processos formativos, estéticas padrões e excluindo/recriminando iniciativas que fugissem ou rompessem esse parâmetro, segundo o autor:

Graças à aceitação pacífica, por parte dos bailarinos, críticos, coreógrafos e público, de estruturas de comando variadas, que sempre foram sinônimas da própria genealogia da dança teatral europeia. Estruturas de comando que se configuravam nas funções do mestre, do coreógrafo, do espelho, do estúdio, do palco italiano, do corpo hipertreinado, do corpo anoréxico, do corpo-imagem ou corpo-robô, sem vísceras nem desejo, sem excesso nem sombra (Lepecki, 2003, p. 8).

Comungo do pensamento de Lepecki, pois ainda percebo algumas danças, espetáculos e aulas, apenas reproduzindo passos e formas, agrupando corpos padronizados e conseqüentemente excluindo outros que não pertencem a esse determinado nicho.

Reitero que não é meu objetivo nesta escrita julgar ou menosprezar qualquer tipo de dança. Inclusive danças que tenham como objetivo apenas entreter também são muito bem-vindas. Todavia, quero enfatizar que toda

dança, tenha os artistas/professores/criadores consciência disso ou não traz um discurso, e o mesmo irá promover uma micropolítica ativa ou reativa nos corpos que atuam e/ou apreciam.

2. Considerações finais

Indubitavelmente é um grande alívio saber que atualmente no Brasil estamos com um governo com ideias mais progressistas, contudo não podemos esquecer que boa parte da população brasileira ainda legitima pensamentos neofascistas, necropolíticos e excludentes. Nesse contexto, defendo que a dança enquanto uma área de conhecimento pode e deve contribuir para a construção de práticas mais igualitárias, afetuosas e emancipatórias, ou seja, a arte da dança não pode se eximir do enfrentamento para uma sociedade mais humanista.

Somos todos essenciais no mundo, cada um de nós, assim como os rios, árvores e animais, é um ser que compõe a mesma biosfera e qualquer ação nossa, ou falta dela, repercute no planeta inteiro (Rolnik, 2018). Portanto, se torna urgente resistirmos às forças reativas, devemos retornar nossa condição de vida, e garantirmos a força de germinação de novas formas de existência através das macropolíticas, mas, sobretudo das micropolíticas ativas.

A arte da dança quase sempre menosprezada pela macropolítica lida constantemente com a ausência, um cotidiano precário que aciona o desejo criativo de construir novas maneiras de existir. As criações se manifestam, pois são as armas para enfrentar as poucas condições que lhe são dadas (Amancio, 2021). Por conseguinte, é possível trabalhar essa criatividade, essa pulsão vital e ampliarmos para um contexto maior: arte e vida.

Determinadas experiências formativas em dança, oficinas, cursos, seminários, palestras, *workshops*, podem sim ser ações micropolíticas ativas e dessa forma contribuir para a sementeira de outros corpos mais ativos e potentes independentemente de suas idiossincrasias.

Nessa perspectiva, cada vez mais compreendo que uma aula de dança, seja ela prática ou teórica, não pode ser repressora, toda aula também pode ser pensada como uma ação micropolítica ativa que potencialize os sujeitos a despeito de quaisquer que sejam seus corpos e desejos.

E, semelhantemente, em relação aos trabalhos artísticos, esses espaços devem ser ocupados por todas, “todes” e todos, corpos indígenas, negros, amarelos, brancos, corpos de pessoas com deficiência, mulheres, homens, velhos, altos, baixos, gordos, magros, todas as características devem estar presentes e serem valorizadas de maneira igualitária. Pois a meu ver essa ação micropolítica ativa da dança é mais uma construção de uma rede, de um movimento que pouco a pouco chega à macropolítica.

Como nos diz Suely Rolnik não existem alternativas na atual sociedade ocidental colonial/patriarcal/racializante/capitalista em que vivemos, ou a enfrentamos ou sucumbimos (Rolnik, 2018). No Brasil contemporâneo não cabem sujeitos inertes, ou (re)inventamos nossos modos de pensar e agir ou seremos tragados pelos sistemas capitalistas coadunados pelos governos opressores e bancadas conservadoras.

Por conta disso, entendemos que para o artista/professor/pesquisador de dança se torna ainda mais imprescindível buscar o enfrentamento como posicionamento permanente na arte/vida e acreditamos que a descolonização do pensamento é uma micropolítica ativa essencial para a construção de outros mundos, é através dela que vamos nos fortalecer e avançar no contexto macropolítico. A vida pede danças descolonizadoras, danças como micropolíticas ativas.

Referências:

AMANCIO, A. **Danças de enfrentamento**: redes de ocupações e resistências no interior do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021.

LEPECKI, A. O corpo colonizado. **Gesto**. Revista do Centro Coreográfico. Rio de Janeiro. n. 2, v. 6, p. 7-11. jun. 2003.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RIVERA, S. C. **Um mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

Alysson Amancio (URCA)
alysson.amancio@urca.br

Doutor em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Dança (UniverCidade). Professor efetivo da Universidade Regional do Cariri. Líder do Grupo de Pesquisa GRUDA. Fundador da Associação Dança Cariri. Curador do Festival Dança Cariri. Coreógrafo na Cia Alysson Amancio.

Marcas: o corpo pandêmico como dispositivo de criação em dança

André Duarte Paes (UEA)
Marília Vieira Soares (UNICAMP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: Este estudo teórico-prático aborda a experiência do corpo durante a pandemia do Covid-19 como dispositivo para o processo criativo em dança produzido pelos intérpretes-criadores da Entrecorpus Companhia de Dança. A sistematização deste estudo partiu da prática como pesquisa (Geraldi, 2019), considerando as experiências dos participantes (Larrosa, 2014) num processo colaborativo em diálogo com subsídio teórico sobre o Novo Coronavírus.

Palavras-chave: Corpo; Pandemia; Criação; Dança.

Abstract: This theoretical-practical study addresses the body in a state of pandemic Covid-19 as a device for the creative process in dance produced by the interpreters-creators of Entrecorpus Company Dance. The systematization of this study came from practice as research (Geraldi, 2019), considering the experiences of the participants (Larrosa, 2014) in a collaborative process in dialogue with theoretical support about the New Coronavirus.

Keywords: Body; Pandemic; Creation; Dance.

Recentemente estivemos diante do surto epidemiológico do Covid-19 que causou consequências impensadas no desenvolvimento e segurança do corpo social modificando densamente o cotidiano das pessoas. Junto a esta crise sanitária, vivenciamos uma gestão de governo com total incapacidade em lidar com o espaço político no Brasil. Um governo de conduta autocrata que instalou um pacote de retrocessos nas políticas públicas, sobretudo, nas políticas culturais, conduzindo a nação para cenários cada vez mais obscuros a longo prazo.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), houve um grande número de mortes em todo o mundo. Além disso, a pandemia do Covid-19 afetou o crescimento financeiro da econômica mundial. Este surto epidemiológico provocou situações severas e desafiadoras para toda a humanidade, com amplo

foco voltado para as grandes perdas humanas e as graves consequências socioeconômicas. A comunidade científica, na tentativa de reduzir seus impactos, publicou diversos artigos sobre os mais variados aspectos da atual situação pandêmica.

Quando não simpatizamos com um governo, frequentemente dizemos que se trata de um 'mau governo' ou 'governo ruim'. Ao afirmar isso, queremos mostrar que o governo apresenta atitudes diferentes ou contrárias àquelas que acreditamos, que irá prejudicar os interesses comuns ou opor-se aos nossos valores. Conforme Foucault (2008), governar é administrar ativamente algo, como líder de indivíduos agindo coletivamente para alcançar determinado fim, mas nem sempre os Estados soberanos realizam desse modo. Logo, se trata de uma aversão ao governo casual.

De acordo com Mantovani (2020), o termo desgoverno (ausência de governo) tenha surgido precisamente no período da pandemia do Covid-19. Historicamente, a ideia de governo está relacionada com a saúde pública. Governar é possibilitar que as pessoas tenham os meios indispensáveis para viver mais, morrer menos, tenham a possibilidade física de gerar o máximo possível de fortuna para o Estado. Não realizar isso de maneira eficiente é governar mau, ou seja, é não governar.

Ambas situações, o problema mundial de saúde pública e a falta de apoio do governo brasileiro, apontaram linhas de comando que, ao meu ver, se intensificaram em abandono de certas vidas, de corpos sociais, que se tornaram não passíveis de luto. No ápice da pandemia, com o fechamento dos espaços de convivência, o distanciamento social e o uso generalizado de máscaras, afetou a humanidade com: depressão, ansiedade, síndrome do pânico, negacionismo, crenças, valores, a insatisfação com a vida e da atividade física, dentre outras fragilidades humanas.

Este momento pandêmico tem despertado atualizações sobre o estudo do corpo, sobretudo, das artes do corpo, do corpo que dança, para a criação artística e no que rege a dança como área de conhecimento. A necessidade de colocá-los em apreciação se alude a uma política afirmativa e a

insistência de configurações, de apreensão que possam questionar práticas constantes e, com isso, delinear outros percursos para o campo, no que articula respeito à inclusão do que performamos com corpos, a partir de uma política de regulação da vida.

Os conceitos que abrangem os processos criativos têm sido ultimamente revisitados e aplicados em diferentes dinâmicas que interatuam com as outras linguagens da cena. Isto é devido aos intérpretes-criadores que se abastecem de fontes prévias ao mesmo tempo em que apreendem e experimentam diferentes trajetos artísticos, dialogando com acervo pessoal, correlacionando-os à sua experiência, configurando-se num projeto piloto que abarca todos os envolvidos.

Ao cogitar uma criação em dança, muitos artistas são sensibilizados por vários dispositivos que os transportam para lugares inimagináveis em busca de diferentes impulsos para a experiência cênica. As adjacências são percebidas com mais intensidade, por ser um espaço fértil para a exploração que permite obter relações densas, com atributos repletos de princípios básicos ativos alinhados a uma situação de possibilidades criativas e expressivas. Os limites que separam as linguagens cênicas no campo artístico são rompidos, fazendo surgir novas expressões contemporâneas com práticas de criação que se expandem, ultrapassando redes e sentidos que lhe são geralmente atribuídos (Quilici, 2021).

Em fevereiro de 2020 iniciou-se um processo criativo com os intérpretes-criadores da Entrecorpus Companhia de Dança¹. Embora a temática do estudo coreográfico ainda estivesse elusiva, algumas células coreográficas foram exploradas para a composição de uma nova obra coreográfica. Mas, surpreendentemente, o processo de criação teve que ser interrompido em pleno desenvolvimento no mês subsequente, devido à crise sanitária do Covid-19.

Com a retomada das atividades semipresenciais após dois anos isolados, embora houvesse várias preocupações sobre os riscos de novos

¹ Projeto de extensão e produtividade acadêmica da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (ESAT/UEA).

contágios, podendo impactar negativamente no desenvolvimento dos corpos sociais, o qual seu efeito ainda não foi amplamente cessado, independente disso, pensamos na retomada do processo criativo em dança para, enfim, efetivá-lo presencialmente. Ressalto aqui que, durante a pandemia produzimos vários videodança por meio do que nomeamos de corpo virtual para o palco virtual, ou seja, os trabalhos criativos continuaram de modo remoto.

Diante dessa situação, o fazer artístico teve que se adaptar ou mudar consideravelmente, assim como os artistas da dança tiveram que se reinventar durante o período pandêmico embora estivessem impactados com a situação que os colocou numa condição humana sem saber por onde caminhar. Desse modo, tivemos que mergulhar mutuamente em percepções para promover o sentido de ser dançante. Tal sentido é um descobrimento dado pela mutualidade do treinamento perceptivo que, por meio da troca, é a acionador da alteridade sentida na cena, sobretudo, nesta obra coreográfica.

Ao retomar o processo criativo iniciado em 2020, o corpo pandêmico² configurou-se como dispositivo de criação em dança, buscando outros olhares para a concepção cênica, considerando as experiências dos intérpretes-criadores. Também como caminho alternativo, dialogando com diversas linguagens artísticas, agregando fatores imprescindíveis para a composição coreográfica da obra que mais tarde foi nomeada de *Marcas*.

A sistematização deste estudo partiu da prática como pesquisa, considerando as experiências vividas pelos participantes num processo colaborativo em diálogo com subsídio teórico sobre o Novo Coronavírus. O entendimento da prática artística como produção de conhecimento pavimenta o chão desse alicerce e, ao mesmo tempo, a compreensão de que não existem limites entre os atos de criar e formar, pois o processo criativo é sempre um procedimento de elaboração artística e de aprendizagem em dança (Geraldi, 2019).

² Este estudo utiliza o termo 'corpo pandêmico' no sentido de revelar a experiência adquirida pelo corpo durante a pandemia do covid-19.

Segundo Larrosa (2014), a experiência entendida aqui como aquilo que nos passa, nos atravessa, o que nos acontece, toca-nos, e não o que se passa, o que ocorre, pois, cada dia se passam muitas situações, sem que nada nos aconteça. O princípio de ser tocado por algo é essencial como experiência sensível para este estudo, revelando o envolvimento intensivo com os abalos do mundo, ocasiões que se dispõe aqui como potencialidades criativas. Sendo assim, o ponto de partida da criação em dança surgiu pela experiência vivida pelos integrantes da companhia durante o período de isolamento devido a pandemia.

A partir deste contexto foi investigado como o corpo que dança tece relações de sentido diante do cenário da crise sanitária durante o período de confinamento que, em última instância, permitiu que elaborássemos propósitos cênicos para revelarmos uma experiência contemporânea do corpo influenciado pelo momento pandêmico. Para tanto, foi realizado diversos experimentos práticos, criações em dança e fragmentos textuais, em diálogo com três pilares fundamentais: afeto, impulso e ação física.

Neste processo de criação estudamos o afeto a partir das situações que nos ocorreram por meio de estímulos (pandemia). Pelos acontecimentos sociais que nos atingiram, que mexeram com a vitalidade do corpo, pelo comportamento do Covid-19 para a existência da sociedade, ou seja, o aumento das potências do existir, pensar e agir. Os afetos, conforme Espinosa, “são modificações da vida do corpo e significações psíquicas dessa vida corporal, fundadas no interesse vital que, do lado corpo, o faz mover-se (afetar e ser afetado por outros corpos) e, do lado da mente, a faz pensar” (Junior, 2009, p. 377).

Os experimentos práticos corporais desta montagem coreográfica foram apoiados no Sistema Laban/Bartenieff de movimento para as interações entre os corpos dos integrantes, promovendo materiais de criação em busca do sentido da obra com os sentidos da experiência, daquilo que não se sabe e permite múltiplas desenhos expressivos, despontando um saber-fazer pelo

acontecimento, no vivenciar dos fatos, lançando singularidades (Fernandes, 2006).

Como técnica coreográfica, foram utilizados jogos de improvisação, conduzida pela sinestesia em busca de um diálogo entre o modo de perceber diferente daquilo que dispomos, mas nem por isso incomunicáveis, assim como a perda momentânea do paladar, olfato, audição, tato, por aqueles que sofreram com o contágio do covid-19. A movimentação partiu de palavras combinadas de várias formas e diferentes sensações afetuosas como representação, buscando uma espontaneidade que se define pela mistura de imagens distintas (Guerreiro, 2008).

Desse modo, algumas falas dos participantes serviram de impulsos para a investigação de movimentos como:

Na pandemia, ataques de pânico me causaram problemas comportamentais. Ansiedade, falta de comprometimento. Uma sensação de não pertencer a nada. Até quando terei pesadelos? E essa ansiedade, essa nuvem escura que está sempre em cima de mim. Entendo que tanto os momentos bons quanto os ruins, passam. Tivemos que passar por isso. Não fugimos, enfrentamos. E logo superamos (?).

A pandemia causou várias mudanças positivas, a exemplo do hábito de lavar as mãos com frequência e a flexibilização do trabalho remoto. Mas muita gente não compreende o que cada pessoa passou durante a pandemia. Não se sabe as dificuldades, as tristezas, as dores, as marcas que a pandemia deixou nas pessoas. Então aprendi a não julgar alguém sem o conhecimento da verdade do outro.

A partir desta narrativa dos integrantes, promoveu-se a exploração das potências de saber-sentir a fim de gerar fresta ao conhecimento sensível do corpo. Estas interações proporcionaram estímulos que serviram de método de abordagem para o processo criativo. Este procedimento foi fundamentado nos

conceitos de flutuação da atenção³ e suspensão da atenção⁴ como alternativa à atenção seletiva sempre com foco de interesse e direcionada a uma ação eficaz, também fomentando outras possibilidades de perceber e sentir nas relações entre o intérprete/bailarino e os materiais de criação (Giguerre, 2006).

Como apresentar uma obra coreográfica que expressa o sofrimento humano para um público que também carrega as marcas da pandemia? Como dar esperança em meio de uma grande crise sanitária e econômica por meio da dança? Para responder a essas perguntas as escolhas estéticas foram primordiais para esta criação. O processo criativo buscou uma dança significativa, revelando de modo sucinto a fragilidade humana, mas que não causasse desconforto emocional ao assistir. O público já carregava suas dores causadas pelo processo de isolamento e não caberia “torturá-los” com mais angústias por meio do corpo cênico.

Os materiais expressivos investigados e produzidos pelos participantes são ações físicas⁵ que se tornaram movimentações, seguida de sua composição em atos cênicos conectados ao espectador. A produção de subjetividade fora compreendida para além do modo delimitado do intérprete/bailarino, envolvendo a pluralidade de estímulos e ocasiões a qual estivesse exposto, exercendo-se com desempenho nos atos dançantes os processos de subjetivação que levam ao questionamento da noção de identidade.

As criações dos intérpretes/bailarinos, nos laboratórios de investigação com os estímulos na perspectiva do processo da produção de subjetividades, focalizaram relações sensíveis que configuraram modos de existências, compreendidas também como processo/produto de fabricação de

³ Segundo Freud, é a capacidade de ouvir o indivíduo e detectar o que existe de mais significativo em sua história, considerando apenas os fatores que contribuem para detectar a essência do problema.

⁴ Conforme Freud, a suspensão dispõe uma mudança da atenção para descobrir relações inconsciente na fala da pessoa que poderão ter correlações posteriores.

⁵ Investigação por meio das marcas deixadas no corpo através das imagens pandêmicas, abordando-as em forma de ação, ou seja, o movimento que se transforma em ação e depois em movimentação.

si. Uma abordagem sobre o indivíduo como operação, estando o participante inserido nos movimentos do mundo. A investigação a partir de si foi rica em potenciais e fez parecer fases do ser, bases relativas em contínuo processo de produção de singularidades estéticas na obra coreográfica.

Com isso, o formato estético da obra coreográfica abordou uma coerência de trabalho entre as cenas com repouso (momentos serenos) e ação (momentos intensos). O resultado veio através do relato de um espectador: *a dança é uma linguagem complexa conceitualmente. Sua complexidade intelectual é a razão de sua existência, só a entendemos quando nos permitimos sentir, ver e ouvir. Quem olha de forma lógica, só enxerga uma coreografia ritmada, mas quando buscamos nas nossas memórias o que vivemos na pandemia (o tédio, a monotonia, as crises, o desespero, o dia-a-dia) ela se faz presente num balançar de braços. E quando cada corpo vem a luz, nos permite vislumbrar MARCAS que nos foram deixadas.*

A obra coreográfica foi organizada em seis cenas denominadas de: isolamento, purificação, nevoeiro, tempo, retorno e recomeço. Cada cena possui sua própria forma de construir significados. Os princípios estéticos apresentados anteriormente conduzem à beleza do trabalho cênico. Uma dança poderosa e significativa em sua forma e execução, retratando uma emoção por meio de uma ideia clara para a plateia. Cumprir as exigências desse processo de criação, sobretudo, da estética relacionada a dança contemporânea conforme a forma como identificamos a combinação dos materiais expressivos elaborados.

Nas cenas denominadas de *Isolamento* (Figura 1) partindo da ideia de corpo retraído, *Purificação* (Figura 2) referenciando as crenças e *Nevoeiro* (Figura 3) citando o ar contagioso, foram pensadas a partir do fator Fluência do Sistema Laban/Bartenieff de Movimento, explorando gestos sinuosos, circulares, ondulantes, com interferência dos outros fatores do movimento como Peso (leve/firme) e Espaço (níveis, dimensões, extensões, planos e direções) entre solos, duetos e conjunto.



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Marcas* – Entrecorpus Companhia de Dança (Manaus/AM).
Intérprete/Bailarina: Bianca Marques na cena *Isolamento*.

Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal no palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano uma bailarina refletida na iluminação branca, com o corpo na vertical inclinado em torção com os braços abertos, o esquerdo para cima, o direito para a horizontal, as mãos abertas, a cabeça com cabelos curto inclinada para baixo e as pernas entre abertas. Figurino em malha preta com saia de tecido véu e sapatilha preta em formato de sandália aberta.

Esta criação propôs uma relação muito próxima entre dança e música. A pesquisa instrumental foi conduzida conforme a educação musical, apreciando a organização da música e sua história, de modo que a música correspondente pudesse ser selecionada, e a comunicação ajustada entre bailarinos e sonoridades. Desse modo, a trilha sonora foi pensada em músicas que já existiam e reconhecidas como parte da dança, demonstrando respeito e conexão com a obra coreográfica.



Fig. 2. Imagem do espetáculo *Marcas* – Entrecorpus Companhia de Dança (Manaus/AM).
Intérpretes/Bailarino(a): Lorena Cavalcanti e Wanderson Silva na cena *Purificação*.
Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal no palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano dois bailarinos refletidos na iluminação branca, com o corpo dele na vertical levemente inclinado para frente com os braços abertos e ela abraçando-o por trás passando os braços por cima dos ombros dele, as cabeças juntas olhando para o lado esquerdo e as pernas entre abertas. Figurino em malha preta e sapatilha preta em formato de sandália aberta.

Embora esta criação represente uma relação próxima entre música e movimento, ressaltamos que seu conteúdo expressivo da dança é o principal motivo para criar este trabalho, e não a música em si. Nesta obra, buscamos uma audição sensível e bem-disposta, movida pelas imagens visuais (cinema⁶), episódios de séries de TV⁷ e pela música *Pulsing* do compositor Bryce Dessner interpretada pelo *Australian String Quartet*.

⁶ *Boy Erased* (*The Funeral* de Danny Bensi), *The Help* (*Them Fools* e *Gripping Testimonials* de Thomas Newman) e *The Platform* (*Cocina* e *La plataforma* de Aránzazu Calleja)

⁷ *Bonding* (*kidnap* (*La folia*) e *Chase To End* de Adam Crystal).



Fig. 3. Imagem do espetáculo *Marcas* – Entrecorpus Companhia de Dança (Manaus/AM). Intérpretes/Bailarinos(as): Lorena Cavalcanti, Bianca Freitas, Anderson Auanário, Bianca Marques, Sérgio Pessoa e Luciano Maia na cena *Nevoeiro*.

Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal no palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano seis bailarinos refletidos na iluminação branca, com os corpos centralizados no palco, cada um com uma forma de movimento em contração, torção e projeção. Figurino em malha, alguns em tonalidade cinza e outros em preto, todos com sapatilha preta tipo sandália aberta.

Durante o processo criativo encontramos uma parceira adequada entre a coreografia e figurino, não sendo possível imaginar uma coisa sem a outra. No corpo dos intérpretes/bailarinos o figurino foi outro elemento importante para complementar a dramaturgia da obra coreográfica. E para idealizá-lo, os figurinistas Alexia Oliveira e Daniel Esteves (também intérpretes/bailarinos), exploraram os elementos que moveram a criação da obra, o perfil psicológico dos intérpretes, o tipo físico, o plano de iluminação e o palco onde seria realizada a dança.

Mais que uma simples veste ou roupa, o figurino foi pensado nas tonalidades grafite e preto, no formato de macacões em malha *lycra* ajustados ao corpo do intérprete, com detalhes contendo uma carga (cicatrices), um

testemunho (marcas), uma lista de mensagens aparentemente subentendidas e subliminares sobre toda a paisagem do espetáculo. O figurino junto com a maquiagem buscou atender os pré-requisitos da coreografia, do roteiro, personagens, direção artística, com funções específicas dentro do contexto e diante da plateia, ora com grau maior ora menor.

Nas cenas denominadas de *Tempo* (Figura 4) dando a ideia de corpos em ritmo diferente, *Retorno* (Figura 5) referenciando o ‘novo normal’ e *Recomeço* (Figura 6) apontando uma ‘luz no fim do túnel’. Estas cenas foram pensadas a partir do fator Tempo do Sistema Laban/Bartenieff de Movimento, considerando algumas unidades de tempo como: pulso, ritmo e duração. Cada segmento desse ocorre em um continuum de tempo na obra coreográfica e que foram manipulados de diversas formas para criar uma extensa gama de expressões artísticas com movimentos uníssonos e de contrapontos.



Fig. 4. Imagem do espetáculo *Marcas* – Entrecorpus Companhia de Dança (Manaus/AM). Intérpretes/Bailarinos(a): Sérgio Pessoa, Wanderson Silva e Lorena Cavalcanti na cena *Tempo*. Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal em um palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano seis bailarinos refletidos na iluminação branca. Corpos centralizados no palco, cada um com uma forma de movimento em contração, torção e projeção. Figurino em malha, alguns em tom cinza e outros em tom preto, todos com sapatilha preta aberta.

Do ponto de vista do intérprete-criador surgiram gradualmente no processo termos e relações arquitetadas, em uma crescente vontade de se comunicar através de uma temática inovadora para acompanhar as reflexões e precisões atuais. Cada reflexão empregada na coreografia não almejou dar sentido absoluto e tão pouco sugere definições. O importante foi notar a forma por ela mesma e observá-la como um todo estruturado, resultado de reações e sentidos. Colocamos de lado qualquer preocupação cultural nos direcionando à procura de uma ordem, dentro do todo.



Fig. 5. Imagem do espetáculo *Marcas* – Entrecorpus Companhia de Dança (Manaus/AM). Intérpretes/Bailarinos(as): Alexia Oliveira, Lorena Cavalcanti, Osmar Junio, Layla Driely, Lígia Santos, Lamon Alves, Wanderson Silva e Bianca Marques na cena *Retorno*. Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal em um palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano seis bailarinos refletidos na iluminação branca. Corpos centralizados no palco, cada um com uma forma de movimento em contração, torção e projeção. Figurino em malha, alguns em tom cinza e outros em tom preto, todos com sapatilha preta aberta.

Com todas estas estratégias foi possível interpretar a contexto da obra e o próprio mundo. Observar os elementos organizados, as divagações sobre as impressões iniciais, a ação humana de constituir, nomear e reunir para se chegar

à linguagem num jogo arbitrário em uma abordagem semiótica que não apenas permitiu reconciliar uso da experiência, mas também abordar a complexidade da sua natureza, entre imitação, sinal e conversão (Santaella, 2012).

A concepção da obra foi abordada através de uma visão sensível e desejada, aproximando a temática da pandemia a uma via censurável e problemática sobre a condição humana (Gomes, 2009). Esta experiência nos fez perceber a plasticidade do processo de criação e das percepções corporais que conversam constantemente com o espaço social consagrando um novo corpo que dança (Laban, 1990). Em vista disso, acreditamos que esta pesquisa de aspectos qualitativos se encontra ajustada ao método construtivista, cuja interpretação partiu das experiências pessoais e da intertextualidade (Calabrese, 1993) como recurso de apoio para o teor da obra, dentre outros.



Fig. 6. Imagem do espetáculo *Marcas – Entrecorpus* Companhia de Dança (Manaus/AM). Intérpretes/Bailarinos(as): Bianca Marques, Daniel Esteves, Wanderson Silva, Lamon Alves, Rafael Silva, Lorena Cavalcanti, Alexia Oliveira, Ligia Santos, Osmar Junio, Bianca Freitas e Anderson Auanário na cena *Recomeço*.

Teatro da Instalação, 2022. Fonte/Fotógrafa: Hannah Gonçalves.

Audiodescrição da imagem: foto em plano horizontal no palco com caixa cênica preta. Fundo escuro e no primeiro plano onze bailarinos refletidos numa contraluz branca vinda de baixo na lateral do palco em formato de corredor, com os corpos na posição anatômica espalhados no espaço. Figurino em malha, alguns em tom cinza e outros em tom preto, e uma bailarina de vestido na cor bege em destaque na direita, todos com sapatilha preta aberta tipo sandália.

Contudo, este estudo teórico-prático abordou a experiência do corpo diante da pandemia Covid-19. Uma experiência sensível relacionada à arte do intérprete-criador, investigada enquanto circunstância, cuja situação proporcionou materiais expressivos para o corpo do intérprete/bailarino, ocorrência relacionada a uma ação corporal. O corpo se fez aberto para as intercorrências do presente e o participante como aquele que sofre o acontecimento. Esta experiência sensível permitiu conhecer os caracteres abstratos para articular com signos lógicos e racionais.

Considerações finais

MARCAS é uma obra de expressão sensível de um corpo que teve que ceder aos novos costumes. Um olhar sobre si disposto a várias incertezas, sem saber de sua condição, e nem a ideia onde tudo isso dará. Diante desta experiência só nos resta o aprendizado. Mas, estamos a caminho tentando acompanhar na esperança de celebrarmos. Pois, a busca assídua por meios expressivos corpóreos e cenicamente mais significativa, livre e singular é uma constante. Acredito que possamos contribuir com a comunidade da dança por meio da obra resultante deste processo criativo para o entendimento da corporeidade e sua relação com esse cenário ambigualmente catastrófico e produtivo causado pelo enclausuramento.

Referências:

CALABRESE, O. **Como se lê uma obra de arte**. Arte e comunicação. Lisboa: Edições 70, 1993.

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERALDI, S. M. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. *In*: CUNHA, C.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (org.). **Práticas somáticas em dança**: Body-

- mind centering em criação, pesquisa e performance. Coleção Práticas Somáticas em Dança. Brasília: Editora IFB, 2019.
- GIGUERRE, M. **Dança moderna: fundamentos e técnicas**. Barueri: Manole, 2016.
- GOMES, E. S. Processo criativo. **Revista Ensaio Geral Belém**, jun. 2009.
- GUERRERO, M. F. **Formas de improvisação em dança**. Dança, improvisação e composição – UFBA/V Congresso Abrace, 2008.
- JUNIOR, C. A. P. Permanecendo no próprio ser: a potência de corpos e afetos em Espinosa. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 369-386, mai./ago. 2009.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MANTOVANI, R. Podemos falar de um “desgoverno Bolsonaro”? **Revista Le Monde Diplomatique Brasil**. Edição online 14/11/2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/podemos-falar-de-um-desgoverno-bolsonaro/>>. Acesso em: 27 out. 2023.
- QUILICI, C. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Revista Sala Preta – PPGAC**. DOI: 10.11606/ISSN 2238-3867. vol. 14, dez. 2021.
- OMS, Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <<https://www.who.int/pt/about>>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. Araçatuba: Editora Brasiliense, 2012.

André Duarte Paes (UEA)
apaes@uea.edu.br

Doutorando do PPG em Artes da Cena (UNICAMP/SP); Mestre em Letras e Artes (UEA/AM); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNINORTE/AM); graduado em Dança (FAP/PR) e Artista-docente (UEA/AM).

Marília Vieira Soares (UNICAMP)
mvbaiana@gmail.com

Doutora em Educação (UNICAMP/SP); Mestre em Artes Cênicas (USP/SP); Graduada em Licenciatura em Dança (UNICAMP/SP) e Professora aposentada/colaboradora no Instituto de Artes da UNICAMP/SP.

Corpo e lutas populares: contribuições do Laboratório de Imagem e Criação em Dança na Conferência Popular pelo Direito à Cidade

André Meyer (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
Jessica Lopes Oliveira (UERJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: A Conferência Popular de Direito à Cidade (CPDC) foi uma conquista da sociedade brasileira realizada pelos movimentos sociais voltada ao debate para a construção de políticas públicas para as cidades brasileiras durante a última década. Na perspectiva de fortalecimento da resistência popular, o Laboratório de Imagem e Criação em Dança da UFRJ (LICRID/UFRJ) participou ativamente da construção da CPDC em 2022, evento nacional fruto da mobilização em torno das lutas urbanas, aderindo mais de 700 movimentos populares, entidades, coletivos, grupos de direitos humanos e acadêmicos e mais de 230 eventos preparatórios em todo o país, virtual e presencialmente. Através da construção coletiva de aproximadamente 33 Rodas de Conversa organizadas pelo LICRID/UFRJ nos Eventos Preparatórios do Rio de Janeiro, que culminaram de modo efetivo na redação final das propostas do Grupo de Trabalho Educação, Arte, Cultura e Patrimônio Cultural da Carta Política e Proposta Aprovadas. O documento final com as propostas hoje são referências para a construção de políticas públicas do Ministério das Cidades no mandato do governo Lula de 2023 a 2026.

Palavras-chave: Democracia Participativa; Movimentos Sociais; Conferências Populares; Direito ao Corpo; Direito a Criatividade.

Abstract: The Popular Conference on the Right to the City (CPDC) was an achievement of Brazilian society carried out by social movements focused on the debate for the construction of public policies for Brazilian cities during the last decade. From the perspective of strengthening popular resistance, the UFRJ Dance Laboratory of Image and Creation (LICRID) actively participated in the construction of CPDC in 2022, a national event resulting from the mobilization around urban struggles, joining more than 700 popular movements, entities, collectives, human rights and academic groups and more than 230 preparatory events across the country, virtually and in person. Through the collective construction of approximately 33 Conversation Rounds organized by LICRID/UFRJ at the Preparatory Events in Rio de Janeiro, which effectively culminated in the final drafting of the proposals of the Education, Art, Culture and Cultural Heritage Working Group of the Political Charter and Proposal Approved. The final document with the proposals today are references for the construction of public policies for the Ministry of Cities in the Lula government's mandate from 2023 to 2026.

Keywords: Participatory Democracy; Social movements; Popular Conferences; Right to the Body; Right to Creativity.

1. Pertencimento, democracia participativa e busca do interesse social

A Constituição brasileira de 1988 foi uma grande conquista da sociedade brasileira e trouxe inúmeros desafios institucionais para a sua implementação no pacto federativo. Dentre suas inúmeras conquistas estão a gestão descentralizada, a promoção da cidadania e a participação popular nas decisões governamentais. Ela expressou um pacto em que eram definidos uma série de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais. A participação social se torna assim a condição essencial para garantir com que estes direitos possam de fato estabelecer na promoção da justiça social em prol da melhoria das condições da classe trabalhadora de nosso país. Os canais da democracia participativa e de base popular se tornam assim mais diretos através dos conselhos, conferências ou assembleias públicas que devem ser cada vez mais estimulados por todos que querem fortalecer a democracia comunitária feita pela base através dos movimentos sociais. Neste sentido, os conselhos e conferências são mecanismos de participação popular direta consolidados em nosso país e ajudam a fortalecer e amadurecer a democracia brasileira. Os Conselhos de Direito podem ser consultivos ou deliberativos e são compostos por representantes do poder público e da sociedade civil. Estes têm como objetivo propor e interferir nas políticas públicas de determinado tema, e suas atribuições variam nos diversos contextos. Já as conferências são eventos que ocorrem com periodicidade específica. Elas possuem esse caráter de pôr em diálogo povo e poder público. As conferências ocorrem geralmente nos três níveis de governo (municipal, estadual e nacional) sendo que, a cada nível, problemáticas correlatas são discutidas e, conforme o avançar das negociações, estas são levadas ao próximo nível.

A partir de 2002, sob a liderança dos governos de coalizção liderados pelo Partido dos Trabalhadores, houve uma série de avanços nas políticas federais ligadas ao combate à fome, ao acesso à educação, à saúde, à água e à energia, e de transferência de renda contribuíram para reduzir a histórica desigualdade social. Estes avanços promoveram orçamentos participativos, a

criação do Ministério das Cidades e de seu Conselho Nacional e as Conferências Municipais, Estaduais e Federal.

Segundo Marcelo Pires, atual Coordenador-Geral de Mecanismos e Instâncias de Participação Social da Secretaria Nacional de Articulação Social, de 1941 a 2014 foram realizadas 143 conferências nacionais, das quais 102 ocorreram entre 2003 e 2014, abrangendo 40 áreas setoriais em níveis municipal, regional, estadual e nacional e mobilizando cerca de oito milhões de pessoas no debate de propostas para as políticas públicas. (Organização de Direitos Humanos – Projeto Legal/Editorial, p. 1).

Conforme fica expresso no documento aprovado em plenária em maio de 2022 da Conferência Popular Estadual pelo Direito à Cidade - Rio de Janeiro¹ a partir de junho e julho de 2013, milhões de pessoas foram às ruas em centenas de cidades brasileiras para dar vazão à inconformidade com a precariedade e custo do transporte público, com o desperdício de enormes recursos públicos em estádios e obras feitas a pretexto da realização da Copa e das Olimpíadas. Transformadas em negócio pelo empresariamento neoliberal, assistimos orçamentos participativos, conselhos de vários tipos e diferentes modos de participação perderem aos poucos sua vitalidade e relevância. À medida que avançavam os projetos e forças neoliberais, as vitórias inscritas na Constituição de 88 foram sendo corroídas por 111 emendas, anunciando a crescente fragilidade da coalização que lhe dera origem.

O golpe parlamentar-judicial de 2016 interrompeu o ciclo de governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores cerceou um período de lutas operárias e populares que visavam uma democratização radical da sociedade brasileira.

Permaneceram intactas muitas das heranças de uma sociedade capitalista periférica e dependente, historicamente dominada pela escravidão, latifúndio e colonialismo/imperialismo. Também ficou intocado o entulho autoritário da ditadura militar, como a Lei de Segurança Nacional, a militarização das polícias estaduais, a inimizabilidade de crimes contra a humanidade, a legislação agrária e o monopólio da terra, entre outras (Conferência Popular Estadual pelo Direito à Cidade Rio de Janeiro, p. 3).

¹ Disponível em: <https://www.confpopdireitoacidade-rio.org/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

O impedimento de Dilma Rousseff (PT) foi o primeiro resultado do golpe de 2016, que se desdobrou no golpe judicial de 2019-2020, que determinou o afastamento da participação de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) no processo eleitoral. Com grande apoio da mídia corporativa, chegou à presidência Bolsonaro que atacou as conquistas sociais e promoveu a privatização de empresas estatais e a destruição do patrimônio ambiental com a extinção do Ministério da Cultura.

Durante a pandemia, no entanto, também tivemos o nascimento, renascimento ou fortalecimento de redes de solidariedade, de movimentos coletivos contra as violências, a “Campanha Despejo Zero”, as manifestações de trabalhadores de aplicativos, a multiplicação de grupos e coletivos de arte e cultura popular, mostrando a enorme vitalidade e criatividade de novas formas de organização e luta, novos sujeitos coletivos, novas linguagens. Tudo isso permite afirmar que o atual período também é feito de luta e organização na base social, e não apenas de derrotas, violência, ataques às conquistas e desafios à democracia urbanas. A luta urbana ainda e sempre é a luta pela moradia digna, pelo saneamento básico, pela saúde e educação, pelo acesso a uma cultura que não seja mercadoria.

Neste contexto, a Conferência Popular pelo Direito à Cidade (CPDC) que aconteceu em 2022 (Fig. 1) foi o resultado deste novo momento das lutas urbanas. A adesão de 700 movimentos, entidades, coletivos, grupos de direitos humanos e acadêmicos foi a prova da criatividade de novas formas de organização e luta. Foram mais de 230 eventos em todo o país. No Estado do Rio de Janeiro 60 eventos debateram propostas voltadas para as demandas indígenas, moradia popular, saúde e saneamento, luta contra opressões de gênero e a LGBTQIA+fobia, meio ambiente, mobilidade, favelas e periferias, acesso a práticas integrativas em parques e praças públicas, espiritualidades e cultura de paz, luta antirracista, violência policial e segurança pública, perversidade cultural na segregação socioespacial, acesso a equipamentos culturais, dinamização de atividades artísticas e esportivas, cidadania das pessoas idosas, acessibilidade, fortalecimento de núcleos de atenção à saúde

mental, integração de escolas com pontos de cultura, fomento a animadores culturais, apoio a formação de educadores populares em espaços formais e não formais de ensino, entre outros.

Este processo preparatório foi a prova que é possível fazer convergir anseios, esperanças, lutas pelo Direito à Cidade – entendido como o direito de construir uma nova cidade, uma nova sociedade, com novas forma de relações sociais e de relações com a natureza. Ao longo dos meses de maio a junho de 2022 trilhamos um caminho promissor, que mostra sermos capazes de resgatar, colocar em diálogo e refletir criticamente sobre a riqueza das experiências acumuladas, reafirmando mais que nunca a primazia da luta e organização que tece solidariedades e deflagra ações coletivas no tecido social. Esta conferência constitui a afirmação de nossa capacidade de reconhecer as diferenças entre os muitos movimentos e lutas urbanas, e, ao mesmo tempo, de buscar promover a convergência desta enorme e diferenciada potência presente em nossas cidades. Ela reafirma a autonomia de cada movimento e do conjunto das lutas e movimentos urbanos frente ao aparelho estatal. Ela consolida o compromisso de construir nossa unidade na diversidade e a certeza de que as lutas urbanas são parte essencial da luta de nosso povo para enfrentar os desafios atuais e construir a sociedade e a cidade de amanhã - justas, igualitárias, ambientalmente responsáveis.

Conferência Popular pelo Direito à Cidade



Fig. 1. Logo da CPDC 2022. Fonte/Programadora visual: Satsumi Murakami.

Audiodescrição da imagem: Desenho em plano horizontal. Em um espaço, da esquerda para direita: um desenho bastante colorido de pessoas em pé e um casal andando em uma bicicleta dupla. Acima está o título da conferência grafado na cor preta.

2. Valores, princípios e objetivos gerais das lutas pelo direito à cidade

A CPDC foi uma conquista da sociedade brasileira realizada pelos movimentos sociais voltada para a construção de uma plataforma de lutas para do debate e construção de políticas públicas das cidades brasileiras.

O contexto da ascensão da extrema direita no Brasil em 2018 e mesmo com a vitória de Lula em 2022, continuamos ainda sob crescente ofensiva neoliberal no Brasil, desdobrando-se no aprofundamento do conservadorismo das bancadas de senadores deputados federais eleitos nos escopo fascista que visam de modo ideológico e prático ir contra os direitos sociais e o enfraquecimento da luta coletiva que atua em prol de princípios como a solidariedade e a justiça social. Citemos mais uma vez a texto aprovado na Conferência Popular Estadual pelo Direito à Cidade - Rio de Janeiro:

Se a cidade é uma síntese das contradições e das injustiças de nosso capitalismo periférico e dependente, ela é também lugar de expressão e manifestação da diversidade e das resistências, o que significa que as lutas urbanas podem e devem favorecer uma dinâmica da articulação e unidade das lutas populares (2022, p. 7).

Neste sentido, os principais eixos mobilizadores do debate para a construção da plataforma de lutas da CPDC - 2022 se articularam a partir dos seguintes valores e princípios: 1) Função social da cidade e da propriedade. 2) Direito à moradia digna. 3) Direito à saúde, saneamento e meio ambiente equilibrado e saudável. 4) Direito à mobilidade, prioridade ao transporte público de qualidade e a preços acessíveis. 5) Combate ao racismo e discriminações de gênero, com o reconhecimento e valorização da diversidade. 6) Direito de acesso a espaços e recursos urbanos por crianças, jovens, mulheres, idoso(a)s e pessoas com deficiências. 7) Direito de povos indígenas e quilombolas ao reconhecimento de seus territórios, inclusive nas cidades. 8) Direito ao trabalho, a justa remuneração e respeito integral aos direitos históricos dos trabalhadores. 9) Respeito e preservação dos lugares de cultos religiosos, respeito à diversidade religiosa e à laicidade do Estado e da esfera pública. 10) Preservação do patrimônio cultural (material e imaterial) e promoção das

criações e manifestações artísticas e culturais populares. 11) Livre acesso aos espaços públicos e comuns, com respeito aos direitos de pessoas em situação de rua e de todos(as) os(as) que trabalham nas ruas. 12) Preservação do meio ambiente urbano, promoção de ações voltadas à economia de energia, preservação das águas como bem comum e estímulo à agroecologia urbana. 13) Democracia urbana, com resgate e fortalecimento de todos os instrumentos de controle e participação sociais nos processos de definição de políticas, programas e projetos e intervenções urbanas. 14) Respeito e promoção da autonomia dos movimentos e organizações populares frente ao Estado, aos partidos e a instituições religiosas. 15) Prioridade da luta e organização pela base. Promoção das redes de solidariedade e apoio mútuo, economia solidária e cooperativas populares – de consumo e produção. 16) Engajamento das universidades públicas no apoio e assessoria técnica a movimentos populares. 17) Transformação radical da sociedade capitalista e construção de uma nova sociedade livre, justa, democrática, ambientalmente sustentável.

3. O direito ao corpo na cidade

As ações promovidas pelos pesquisadores do Laboratório de Imagem e Criação em Dança da UFRJ (LICRID) na CPDC se pautaram pela ideia que nasce do pertencimento e co-pertencimento da vizinhança, da solidariedade e da emoção “no exercício de uma outra política, mais condizente com a busca do interesse social” (Santos, 1997, p. 158).

Dessa forma orientados pelos pressupostos teóricos organizados nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp (Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança) mas também na sua prática de educação e pesquisa, ao longo de décadas de trabalho na Universidade do Brasil e na UFRJ, as rodas de conversa procuram promover o exercício e a consciência do corpo na sua relação com o meio ambiente e o espaço geográfico da cidade, onde esse corpo é ora acolhido, ora repellido, ora impulsionado ao movimento, ora à imobilidade, ora é convidado à festa e à troca, ora ao isolamento e segregação socioespacial.

A cidade por sua vez, consiste não somente em um sistema de objetos inertes (ruas, casas, igrejas, infraestruturas sanitárias, etc.), mas, nas palavras do autor consiste: “em um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não consideradas isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1997, p. 51). Assim, somos corpos diversos que tem que lutar para que as cidades brasileiras sejam mais inclusivas, abertas e acolhedoras à criatividade em suas variadas expressões, com ênfase na promoção de atividades corporais e artísticas na relação direta com conhecimentos de diferentes áreas e com os objetos e as ações que configuram o seu ser no espaço urbano. Tanto no corpo como na cidade a forma não pode ser estática, mas, ao contrário, é um constante devir. No corpo, a transformação da forma está ligada a princípios que conectam a emoção, a intuição e a sua interação com o espaço e o tempo. Enquanto, na cidade, as transformações estão condicionadas a ações que vem de cima e costumam responder a uma racionalidade externa (ações verticais) e àquelas da ordem da vizinhança, da solidariedade e da emoção (ações horizontais) que procuram acomodar e humanizar as primeiras, “no exercício de uma outra política, mais condizente com a busca do interesse social” (*Ibid*, p. 158) Orientados pelos pressupostos teóricos da Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp, as rodas de conversa desenvolvidas nos Eventos Preparatórios da CPDC – RJ procuraram promover o exercício e a consciência do corpo na sua relação com o meio ambiente, o espaço geográfico e a cidade. As rodas de conversa apontaram que a invenção de novas soluções aos problemas do direito às práticas corporais na cidade podem ser potencializados pela criação artística em dança na perspectiva transformadora segundo Helenita Sá Earp e Paulo Freire, justamente por possibilitarem a construção de novos imaginários que se traduzam em dinâmicas sociais e políticas locais mais solidárias e transformadoras.

Nesta visão expandida vemos que a dança não é privilégio de um determinado biotipo, nem de classe social, raça e gênero, isto significa um compromisso radical e democrático do acesso de todos à cultura de paz, alegria,

de bem-estar que a dança tem a capacidade de produzir em seus praticantes. Nosso debate e luta se insere em pressionar as autoridades responsáveis pelo desenvolvimento de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e federais saibam sobre a importância e se comprometam a promover a prática da dança de uma forma mais concreta na realidade da cidade (seus espaços públicos gratuitos), nas escolas (com o fortalecimento de atividades na grade curricular, na oferta de atividades extra curriculares em parceria com coletivos de artistas, pontos de cultura e nas Práticas Integrativas no SUS com maior oferta de práticas em Biodança e Danças Circulares, por exemplo, entrelaçadas com a Meditação e Hatha Yoga, por exemplo. Também temos que pensar ao acesso à prática da dança como maior capacidade de estabelecer, gerar e produzir conhecimento nos diferentes níveis do ensino do país.

As rodas de conversa organizadas pelo LICRID-UFRJ² buscaram fomentar relações horizontais de troca e convívio, de coexistência da diversidade e como fator de laços de solidariedade. Dessa forma, a co-presença ou vizinhança corresponde ao que Leonardo Boff chama de "nó de relações" (2019) e que nos estudos em dança de Helenita Sá Earp (2019) equivale a existência multidimensional e cultural, que no dinamismo das lutas populares, pode ganhar novas dimensões para a expansão do direito às atividades corporais no espaço urbano.

Nossa metodologia se caracterizou como uma Pesquisa-Intervenção-Participativa (Chassot; Silva, 2018) através da construção coletiva de 33 rodas de conversa que envolveram mais de 100 atores sociais (artistas, educadores, ativistas, gestores e pesquisadores) que passaremos a discutir a seguir.

4. As rodas de conversa organizadas pelo LICRID

O LICRID participou ativamente da construção da CPDC em 2022, evento nacional fruto da mobilização em torno das lutas urbanas, no qual houve adesão de 700 movimentos populares, entidades, coletivos, grupos de direitos

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qHpyNpzBtwI>. Acesso em: 20 nov. 2023.

humanos e acadêmicos e aproximadamente 230 eventos preparatórios em todo o país, que aconteceram de modo remoto e presencial. No Estado do Rio de Janeiro, foram 60 eventos³ (Fig. 2) que debateram propostas voltadas para as demandas indígenas, moradia popular, saúde e saneamento, luta contra opressões de gênero e a LGBTQIA+fobia, meio ambiente, mobilidade, favelas e periferias, acesso a práticas integrativas em parques e praças públicas, espiritualidades e cultura de paz, luta antirracista, violência policial e segurança pública, perversidade cultural na segregação socioespacial, acesso a equipamentos culturais, dinamização de atividades artísticas e esportivas, cidadania das pessoas idosas, acessibilidade, fortalecimento de núcleos de atenção à saúde mental, integração de escolas com pontos de cultura, fomento a animadores culturais, apoio a formação de educadores populares em espaços formais e não formais de ensino, entre outros.



Fig. 2. Logo da CPDC 2022 e dos Eventos Preparatórios do Rio de Janeiro.

Fonte/Programadora Visual: Satsumi Murakami.

Audiodescrição da imagem: Desenhos com cards de divulgação das rodas de ocupando a área retangular da imagem. Na direita dois cards de duas rodas aparecem em um formato maior, um em cima do outro. Acima está o título da conferência com a logo da CPDC grafado na cor branca.

³ Disponível em: <https://www.confpopdireitoacidade-rio.org/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

É importante destacar aqui a menção que nossas rodas receberam na abertura da CPDC Nacional que aconteceu no Salão Nobre da Faculdade de Direito da USP⁴ (Fig. 3). A Professora Erminia Terezinha Menon Maricato⁵ mencionou com ênfase o aspecto inovador das rodas de conversa (Fig. 4) desenvolvidas pelo LICRID como referência ao debate sobre o direito à cidade na abertura do evento realizado no Salão Nobre da Faculdade de Direito da USP.



Fig. 3. Mesa de Abertura da CPDC no Salão Nobre da Faculdade de Direito da USP.

Fonte: Canal do YouTube da Conferência Popular pelo Direito à Cidade.

Audiodescrição da imagem: Faixas de movimentos sociais dispostos no chão do palco do Salão Nobre da Faculdade de Direito da USP. Na mesa 4 pessoas sentadas e uma em pé falando para a audiência. Outras 4 pessoas, duas de cada lado da mesa em pé.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qHpyNpzBtwI>. Acesso em: 20 nov. 2023.

⁵ Professora titular aposentada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP).



Fig. 4. Card de divulgação da roda de conversa *Capoeira como Direito à cidade, à cultura e ao lazer*. Fonte/Programadora Visual: Satsumi Murakami.

Audiodescrição da imagem: Imagem com fundo verde com dois capoeiras negros dando um golpe. Dizeres sobre a atividade grafados em branco sobre fundo verde em degradê.

Neste sentido, segue uma breve síntese em tópicos de cada roda:

Contemporaneidade e Arte Ancestral na Cidade: a) políticas públicas que viabilizem a reparação histórica e disseminem a cultura dos povos originários através deles mesmos em editais. b) Conceitos Fundamentais sobre Cultura e Religiosidades Afro-Brasileiras como Direito: garantias de promoção de políticas e tratamento igualitário às distintas culturas; c) conhecimento da transmissão do conhecimento de línguas africanas e seus elementos de resistência.

Cultura e Arte em Casas da Zona Oeste: a) diálogo com as comunidades da região; b) garantia de financiamento; c) redução burocrática; d) garantia de verbas para todas as regiões da cidade.

Discutindo a Perversidade Cultural que há na Segregação Socioespacial: a) valorização do protagonismo das mulheres negras que fundaram projetos sociais na Zona Oeste; b) política contra intermitência cultural.

Envelhecimento, Memórias e Cidadania das Pessoas Idosas: a) cidades democráticas na perspectiva de acolhimento e da proteção integral e social das pessoas idosas; b) desenvolvimento das cidades na aplicação dos instrumentos legais.

Música e Criatividade: Quem tem Direito?: a) apoio à formação continuada em música criativa; b) renovação curricular nos atuais cursos; c) políticas públicas para produção da arte; d) fomento de editais.

Capoeira, Direito à Cidade, à Cultura e Lazer: a) políticas públicas que valorizem a negritude como elemento central; b) verbas e apoio para criações de rodas em toda a cidade; c) fortalecimento da capoeira no contexto escolar.

Cirandas de Reencontro e Cultura de Paz: a) políticas públicas que possibilitem ocupar espaços com práticas de cultura de paz, arte e combate à fome; b) assistência às mulheres vítimas de violência doméstica.

Corpo, Cidade, Arte e Desobediência: a) políticas públicas que resgatem a noção da cidade como o bem comum, que favoreça o fomento da educação como prática de convívio coletivo e propicie novos modelos de sala de aula.

Cultura do Acesso e Direito à Cidade: a) Fortalecer instâncias de participação na elaboração, processo decisório; b) controle social das políticas de acessibilidade e fiscalização para cumprimento da legislação.

Conexão das Artes, Cultura e Sustentabilidade transformam a Cidade Lazer: a) políticas públicas que favoreçam o acesso, criação de equipamentos culturais, organização e financiamento de cursos de formação.

Da Zona Rural à Cidade - Pertencimento na Construção da Identidade: a) realizações de encontros com vários segmentos da sociedade civil com vistas a lutar de forma organizada em prol de políticas públicas efetivas.

Direito de Acesso da População aos Equipamentos Culturais da Cidade: a) políticas públicas que viabilizem o mapeamento de locais potenciais para construção/ recuperação de edifícios abandonados, transformando-os em equipamentos culturais.

Educação Popular como Instrumento de Mobilização e Luta pelo Direito à Cidade: a) políticas públicas que desenvolvam uma educação popular ampla; b) descolonização da educação; c) valorização da carreira docente para melhoria na qualidade da escola pública.

Esporte, Formação Olímpica e Cidadania: a) ocupação de praças e quadras em comunidades com esporte e cursos de formação continuada; b) incentivo ao esporte estudantil, encontros e campeonatos populares.

Folia e Saúde Mental: a) políticas públicas que assegurem tratamento integral para pacientes da saúde mental; b) viabilização e acesso das terapias integrativas no SUS; c) fomento e acolhimento para a cidadania.

Mídias Criativas e Inclusão nas Cidades: a) políticas públicas que possibilite investimento em produção audiovisual nas escolas; b) prover às pessoas excluídas por situações socioeconômicas o acesso à comunicação.

O Direito ao Bem Estar Coletivo/O Eu e o Tu, o Sentido da Vida e a Sociedade do Cansaço: a) verbas para efetivar a Política de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde (SUS), assim como em outras áreas.

O direito ao Toque de Amor em Bebês e Crianças com a SHANTALA nas Famílias, Creches e Escolas: a) políticas de financiamento públicos a fim de profissionalizar pessoas; b) criação de *Shantala* em centros comunitários e em diversos espaços ao longo da cidade.

Plenária das Demandas Indígenas para as Cidades: a) políticas públicas que incentivem e valorizem a cultura indígena b) leis de incentivo à produção artística e cultural de indígenas na cidade. Quem faz a UFRJ viva somos nós! O sucateamento da educação pública e o VIVA UFRJ!: a) políticas públicas que defendam os espaços públicos das instituições públicas e que sejam preservadas para a população.

Quem tem Direito à Criatividade em Dança na Cidade?: a) leis de incentivo à cultura e políticas públicas de financiamento para criação e realização de atividades formativas gratuitas. Saberes e Fazeres: Meio Ambiente, História,

Cultura e Memória na Zona Oeste: a) políticas públicas que incentivem a sistematização da Educação Patrimonial na rede municipal.

Taichi e o Direito à Fruição de Áreas Verdes na Cidade: a) necessidade de políticas integradas ao meio ambiente, população, prevenção, saúde, bem-estar, harmonia; b) saúde contrária à necropolítica; c) sair da lógica da medicação.

Yoga Inclusiva e Teatro para Todos na Cidade: a) políticas públicas que promovam o teatro ligado ao cuidado, assim como o teatro yogateo o yoga e sua interação para toda a população através de cursos de formação para toda a cidade. Zona Oeste do RJ:

Memórias e Histórias de Territórios Segregados: a) políticas públicas para promover segurança (não ao confronto e política de morte/necropolítica), a mobilidade urbana, a educação integral e a regularização fundiária.

Lazer e Cultura nos Espaços Urbanos: a) políticas públicas que estimulem a participação do cidadão comum nas decisões da cidade; b) ampliar o acesso aos transportes.

Terapia Comunitária Integrativa: a) oferta da Terapia Comunitária Integrativa como política pública; b) financiar a formação de terapeutas comunitários pelo setor público.

Território e Territorialidades dos Povos de Matrizes Africanas na Cidade: a) criação do Balcão de Serviços para os Povos de Matriz; b) discussão e criação do Fundo dos Povos de Matriz Africana; c) inserção das unidades de terreiros nas escolas.

Yogaterapia, Música Orgânica e Shamânica: Cultivo da Paz na Cidade: a) políticas que fomentam a musicoterapia, tida como uma das práticas integrativas do SUS; b) implementação da yogaterapia em todas as clínicas de família do SUS.

Judô, Cultura de Paz e Direito à Cidade: a) políticas públicas que promovam o ensino do judô e seus fundamentos para todos; b) oferta do judô em diferentes espaços em uma perspectiva de autoeducação e integração social.

Políticas Culturais e Direito aos Territórios: a) realizar a demarcação das terras indígenas; b) promover a titulação dos territórios quilombolas; c) criar um Programa de Ocupação de Espaços Ociosos nas cidades do estado do Rio de Janeiro.

Circo Social, Música e Cultura: a) políticas públicas que proporcionem a formação e os espetáculos de circo na Rio de Janeiro; b) integração das práticas circenses nos currículos escolares e em instituições de saúde e assistência.

Alimentação a serviço da saúde – salutogênese: a) políticas públicas que promovam cursos de formação e pesquisa em alimentação saudável nas escolas, centros de saúde e outros espaços; b) comida orgânica em hortas urbanas.

Arte e Ecologia na Educação Ambiental: políticas públicas que integrem produções artísticas à natureza, a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Considerações sobre a formação e atuação de Etnoeducadores na (univer)cidade: a) políticas públicas que assegurem uma formação de qualidade e fortaleçam as cotas raciais, as leis de ensino de história, cultura afrobrasileiras e indígenas nas escolas.

5. Evento de culminância na cidade de São Paulo

O primeiro dia do evento foi marcado por uma marcha (Fig. 5) pelo direito à cidade que reuniu cerca de 2 mil pessoas no centro de São Paulo, partindo do Largo do Paissandu e parando em frente a pontos como a Bolsa de Valores para denunciar o sistema financeiro.



Fig. 5. Passeata política de abertura da CDCP no centro da cidade de São Paulo.

Fonte/Fotografia: Jessika Oliveira.

Audiodescrição da imagem: Imagem com pessoas em uma passeata segurando faixas de movimentos sociais e frases como “Para toda Pessoa um Trabalho!”.

Na sequência, a abertura aconteceu no auditório da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, no Largo São Francisco. No sábado, 4, os participantes se dividiram em grupos de trabalho que, durante todo o dia, discutiram as propostas para uma plataforma de lutas populares pelo direito à cidade, organizados em torno a 16 eixos (Fig. 6). Os pesquisadores do LICRID contribuíram de modo efetivo na redação e aprovação final (Fig. 7) das propostas do GT Eixo 1 - Educação, Arte, Cultura e Patrimônio Cultural.



Fig. 6. Imagem da Carta Política e Propostas Aprovadas da CPDC.

Fonte/Programador Visual: Comitê Nacional Conferência Popular pelo Direito à Cidade.

Audiodescrição da imagem: Imagem com texto em cor preta do Eixo 1. Educação, Arte, Cultura e Patrimônio Cultural.



Fig. 7. Imagens da Plenária Final da CPDC realizada no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Fonte/Fotografia: Jessika Oliveira.

Audiodescrição da imagem: *Pout-pourri* de imagens de pessoas participando de uma assembleia política.

6. Resultados

O documento final aprovado com as propostas hoje são referências para a construção de políticas públicas do Ministério das Cidades no mandato do governo Lula de 2023 a 2026.

7. Agradecimento especial

Os autores manifestam um agradecimento especial ao Professor Emérito Carlos Vainer do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da UFRJ pelo grande incentivo dado à realização da CPCD.

Referências:

BOFF, L. **Reflexões de um velho teólogo e pensador**. Petrópolis: Vozes, 2019.

CONFERÊNCIA POPULAR PELO DIREITO À CIDADE, 2022. São Paulo. **Plataformas de Lutas Carta Conferência Popular pelo Direito à Cidade**. Disponível em: <https://www.confpopdireitoacidade.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CONFERÊNCIA POPULAR PELO DIREITO À CIDADE – RIO DE JANEIRO, 2022. Rio de Janeiro. **Conferência Popular Estadual pelo Direito à Cidade -**

Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.confpopdireitoacidade-rio.org/>.
Acesso em: 20 nov. 2023.

CHASSOT, C.; SILVA, R. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, 30 mai, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MEYER, A.; EARP, A. C. S.; VIEYRA, A (ed.) **Helenita Sá Earp: vida e obra.** Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019. Disponível em:
<https://www.helenitasaearp.com.br/sobre-helenita>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MEYER, A.; EARP, A. C. S.; SALAZAR, F. S. O corpo social em Helenita Sá Earp e a experiência em educação popular proposta na edição especial do Sarau Internacional Integrartes. *In: Anais XXX Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e VIII Congresso Internacional de Arte/Educadores.* Pelotas (RS) UFPel, 2021. Disponível em:
<https://www.even3.com.br/anais/XXXCONFAEB/432947-O-CORPO-SOCIAL-EM-HELENITA-SA-EARP-E-A-EXPERIENCIA-EM-EDUCACAO-POPULAR-PROPOSTA-NA-EDICAO-ESPECIAL-DO-SARAU-INTER>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço.** Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

André Meyer (UFRJ)

andremeyer@eefd.ufrj.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ
e do Programa de Pós-graduação em História das Ciências,
das Técnicas e Epistemologia da UFRJ.

Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)

anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Jessika Lopes de Oliveira (UERJ)

jessresidenciauerj@gmail.com

Assistente Social e pesquisadora. Bacharel em Serviço Social pela UFRJ.
Residente no Programa de Pós-graduação em Residência Multiprofissional
Serviço Social e Saúde no Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ.

Crítica à elaboração eurocêntrica de dança e coreografia

Andreia Yonashiro (UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: Há muitas maneiras de fazer e pensar que colaboram com a continuidade de violências coloniais, modos de conhecer próprios de uma racionalidade, o eurocentrismo, que sustenta a colonialidade do poder. No campo da dança, alguns pesquisadores têm proposto leituras críticas de documentos historiográficos, com a finalidade de evidenciar as particularidades da elaboração da dança como uma prática eurocêntrica. Entretanto, em alguns casos, a leitura projeta categorias eurocêtricas na análise de práticas e documentos que descrevem contextos não eurocêtricos. Propomos uma leitura de documentos nos quais as práticas coreográficas articulam a dança, a escrita e o desenho, tanto em contextos eurocêtricos como em não eurocêtricos, num terreno analítico em que a socialidade e a corporalidade são pensadas a partir de uma crítica às noções de sociedade e de corpo. Metodologicamente, o campo historiográfico é tensionado pela produção antropológica brasileira recente, através do perspectivismo ameríndio que, em alguma medida, por contraste, coloca em evidência categorias eurocêtricas a partir de fazeres e saberes ameríndios. Nesse tipo de análise, o dançar se faz como agente transformacional, pois contribui para a fixação ou desestabilização momentânea das relações entre socialidade, corporalidade e cosmologia. As perspectivas eurocêtricas de dança são elaboradas, por contraste, com a finalidade de fixar hierarquias sociais e epistêmicas.

Palavras-chave: Coreografia; Dança; Eurocentrismo; Historiografia de dança; Perspectivismo ameríndio.

Abstract: There are many ways of doing and thinking that contribute to the continuity of colonial violence, ways of knowing typical of a rationality, Eurocentrism, that sustains the coloniality of power. In the field of dance, some researchers have proposed critical readings of historiographical documents, with the aim of highlighting the particularities of the elaboration of dance as an Eurocentric practice. However, in some cases, the reading projects Eurocentric categories in the analysis of practices and documents that describe non-Eurocentric contexts. We propose a reading of documents in which choreographic practices articulate dance, writing and drawing, both in Eurocentric and non-Eurocentric contexts, in an analytical terrain in which sociality and corporeality are thought from a critique of notions of society and body. Methodologically, the historiographic field is tensioned by recent Brazilian anthropological production, through Amerindian perspectivism which, to some extent, highlights Amerindian practices and knowledge that, by contrast, enable us to recognize Eurocentric categories. In this type of analysis dancing is a transformational agent, as it contributes to the momentary fixation or destabilization of the relationships between sociality, corporeality and cosmology. Eurocentric perspectives on dance are designed, by contrast, for the purpose of fixing social and epistemic hierarchies.

Keywords: Choreography; Dance; Eurocentrism; Dance historiography; Amerindian perspectivism.

1. O dançar como agente transformacional

Nos contextos onde não há a presença do estado, nem princípios de fixação territorial, ou mesmo a escrita ou a lei, encontramos forças de dispersão e coesão que organizam coletivos de diferentes espécies de pessoas.

No caso dos mundos ameríndios das terras baixas¹, há uma espécie de ordem política e social definida através de práticas relacionadas à cosmologia, narrativas que contam como, num tempo mítico, o mundo se transforma na medida em que os seres se transformam. Reflexões marcadas por uma certa nostalgia do contínuo, do mundo e do tempo em que os animais falavam (Lagrou; Belaunde, 2011). Essas práticas relacionadas à cosmologia são atualizações, no tempo presente, das narrativas míticas, na forma de festas, ritos e protocolos que têm a fisiologia do corpo como algo central, o sangue, o sêmen, a escoriação e pintura da pele, o comer, o vomitar, o beber, o desmaiar. A instabilidade e inconstância, corporais e ontológicas, dos seres no tempo mítico estão, portanto, em correspondência com a transformação fisiológica da pessoa no tempo presente. Um fisiológico que é cosmológico. Ou, sociocosmológico, pois as forças de dispersão ou coesão dos grupos de diferentes espécies de pessoas são estabilizadas e desestabilizadas segundo ciclos de realizações de festas, ritos e protocolos.

Desde a década de setenta, um conjunto de estudos etnográficos, antropológicos, elabora a ideia de que a construção da pessoa equivale à construção das relações sociais (Viveiros de Castro; Seeger; Damatta, 1979), evidenciando uma maneira de pensar a socialidade que não reproduz as categorias que organizam a sociedade eurocêntrica. Nomeado como perspectivismo ameríndio, esse campo elabora modelos teóricos cuja terminologia, uma reunião de certas palavras, tem a força de mostrar como a cosmologia se faz presente no cotidiano e em festas, nos quais as práticas e forças agentivas, relativas à corporalidade, são meios para fixar ou transformar

¹ As terras baixas são consideradas em oposição às pessoas que vivem nas terras altas, na cordilheira dos Andes.

a socialidade. E vice-versa, as práticas e forças agentivas, relativas à socialidade, são meios para fixar ou transformar a corporalidade.

Essa outra maneira de pensar a socialidade implica, também, outras maneiras de pensar a corporalidade, em acordo com às dinâmicas de transformações e inconstâncias próprias desses contextos (Stolze Lima, 2002; Vilaça, 2005; Cesarino, 2016). A noção de corpo, por contraste, pode ser elaborada como uma categoria eurocêntrica que atualiza uma estabilidade biológica, científica e cristã, determinando relações que constituem o viver e morrer com Estado, e nas cidades, como modo hegemônico.

A partir de um conjunto de diferentes etnografias e discussões, o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (1979, 2002, 2015) elabora uma lógica descritiva e analítica que detalha a feitura do corpo, a fabricação do corpo, através de uma dinâmica sustentada pela relação entre três dispositivos de feitura: a reclusão, a exibição e a metamorfose.

Esses dispositivos definem, por sua vez, uma continuidade entre os acontecimentos que transformam e estabilizam o corporal e o social. Quando reclusa, a pessoa encontra-se isolada de uma série de relações, para que a transformação e fixação de determinados atributos corporais aconteçam. Por exemplo, o tempo de um cabelo crescer, o tempo da barriga engordar, o tempo do umbigo cair, o tempo de um afeto se transformar.

Em seguida, uma passagem, o dispositivo da exibição, quando a pessoa reclusa é reintroduzida às demais relações às quais encontrava-se privada. Normalmente, a realização de uma festa, a qual reúne diferentes grupos de parentes e afins, estabilizando, momentaneamente e simultaneamente, elos de relações sociais. Sejam essas relações entre pessoas de diferentes níveis de distanciamento e aproximação (parentes, afins, inimigos) ou entre pessoas de diferentes espécies (animais, plantas, seres-mais-que-humanos, duplos ou almas).

Por fim, há uma série de cuidados cotidianos e diários que visam evitar que a pessoa possa se encontrar vulnerável a seres mais-que-humanos, com os quais, eventualmente, podem estabelecer relações de parentesco e

afinidade. A consequência desse tipo de relação pode ser a doença ou a morte da pessoa em questão. Doença e morte, por sua vez, correspondem a diferentes graus de metamorfose. Uma maneira de banhar-se, ou pintar o corpo. Uma maneira de preparar o alimento, ou uma maneira de falar quando envolvido em determinada prática, são procedimentos minuciosamente observados a fim de evitar esse tipo de transformação. Uma vez doente, ou morta, novamente, a reclusão de um grupo de pessoas, conectando os dispositivos de feitura do corpo².

A maioria dos trabalhos que sustentam esse campo antropológico não é, especificamente, estudos de dança. Entretanto, a dança aparece inúmeras vezes em diferentes tipos de passagens. Seja na descrição e reflexões em torno das festas, da cura, dos ritos fúnebres ou nas narrativas míticas e de iniciação xamânica. Nesse campo, há um pensar em torno daquilo que foi convencionalmente nomeado como dança, a partir dessa maneira particular de perceber um acontecimento, em que corporalidade, socialidade e cosmologia se fazem simultaneamente.

Nesse material etnográfico, aquilo que convencionalmente nomeamos como dança seria um dos muitos recursos que atuam em cada um desses dispositivos de feitura do corpo. O dançar se faz como agente transformacional, fixando ou desestabilizando, momentaneamente, e simultaneamente, o social e o corporal, diferentes graus de metamorfose de um corpo que é perigosamente, e cronicamente, instável.

Aníbal Quijano (2005, p.129) afirma que a epistemologia que funda as divisões e codificações das raças, determinantes para a hegemonia e para a colonialidade do poder, estabelece uma relação binária entre o que é corpo e o que não é corpo.

² A metamorfose é somente controlada pelas pessoas que são feitas xamãs, que conseguem mudar de perspectiva, e voltar. Transitar por diferentes perspectivas, falar, dançar e cantar junto aos seres mais-que-humanos, ou com os duplos (ou almas) de animais e plantas. Normalmente, são essas pessoas que atuam nas festas, ritos e em procedimentos que visam a cura de doenças.

Uma história dessa fragmentação binária pode ser encontrada na perspectiva filosófica do cristianismo-neoplatônico, que é em seguida atualizada, a partir de René Descartes (1596-1650), numa versão laica. Se essa fragmentação binária entre o que é corpo e o que não é corpo é, antes, sustentada pelo paradigma corpo e alma, depois, passa a ser sustentada pela sua atualização laica no paradigma corpo e mente. Entretanto, diante dos modos de viver e morrer de muitos coletivos de pessoas não eurocêntricos, e como contraponto a esse tipo de separação, Aníbal Quijano (2005) afirma que há muitos modos de fazer e pensar nos quais há uma simultaneidade entre corpo e não-corpo, de forma não contraditória. Uma simultaneidade corporal que, por sua vez, preserva outras formas de socialidade e de saberes.

Ao recuperar o escrito de Maurice Leenhardt (1947), um etnógrafo que havia sido missionário, em diálogo com um nativo da Nova Caledônia no sul do Oceano Pacífico chamado Boesoou, a antropóloga brasileira Tânia Stolze Lima (2002) detalha uma discussão em torno da corporalidade. Em particular, seu texto coloca em destaque como o cristianismo definiu uma noção de corpo que até então não existia na perspectiva nativa.

No texto em questão, o missionário pergunta ao nativo se foi a noção de espírito que eles haviam introduzido ao pensamento nativo. Ao que o nativo responde, “Espírito? Que nada! Vocês não nos trouxeram o espírito. Já sabíamos da existência do espírito. Agíamos segundo o espírito. O que vocês trouxeram foi o corpo” (Lima, 2002, p. 9).

A escrita de Stolze Lima e a noção de fabricação do corpo podem ser lidas, também, como respostas às reflexões de Aníbal Quijano (2005) em torno do binarismo corpo e não corpo. A fala de Boesoou evidencia como, no eurocentrismo, há uma cosmologia fundada numa noção de corporalidade povoada por "corpos separados uns dos outros e do mundo, separados justamente por esse princípio de isolamento, fixação, autonomia e individuação" (Lima, 2002, p. 11).

A estabilização binária e contraditória entre corpo e não corpo, por um lado, permite a codificação das diferenças, segundo a raça. Por outro lado,

sustenta uma série de outros binarismos, incluindo, imagem e discurso, selvagem e civilizado, tradicional e moderno, material e imaterial, vivo e morto, mulher e homem e tantos outros. A perspectiva eurocêntrica do conhecer necessariamente estabiliza, fixa e disciplina, esses muitos binarismos que estão inter-relacionados. Por exemplo, a mulher selvagem e o homem civilizado. O selvagem tradicional e o civilizado moderno. A imagem material e o discurso imaterial. O selvagem morto e o civilizado vivo. Por fim, o civilizado superior ao selvagem, o discurso superior à imagem, o homem superior à mulher. O moderno superior ao tradicional.

O dançar, sustentado por socialidade, corporalidade e cosmologia eurocêntricas, fixa e disciplina essa série de binarismos como hierarquias sociais e epistêmicas, colaborando, assim, com a continuidade de violências coloniais.

2. A coreografia não é uma invenção europeia

A noção de coreografia é comumente pensada como composição em dança. Entretanto, entre os séculos XVI e XXI, a palavra coreografia aparece e desaparece em diferentes lugares e contextos. Apesar das diferenças que marcam as práticas coreográficas ao longo desse arco histórico, o que se repete é uma correspondência entre o dançar, o escrever e o desenhar.

Ao mesmo tempo em que esses escritos e desenhos próprios do dançar são produzidos, as relações entre as metrópoles e as colônias definem uma assimetria que, em muitos momentos, tomam a proporção do genocídio e do etnocídio. A simultaneidade entre o desenvolvimento das práticas coreográficas e a produção de relações geopolíticas colonialistas pode ser pensada, portanto, a partir da experiência dançada. A construção mental de uma ideia de dança, em alguma medida, classifica e expressa a experiência de dominação colonial.

Alguns autores (Lepecki, 2017; Foster, 2011; Pouillaude, 2017) localizam o advento da coreografia como um neologismo situado entre as

publicações de *Orchesographie* (1589) de Thoinot Arbeau e *Choreographie* (1700) de Roger-Auger Feuillet. Ambos, etimologicamente, articulam as noções de dança (*orchesis* e *chorus*) e de escrita (*graphie*). Porém, muitos dos aspectos formais e filosóficos presentes nesses livros em parte preservam, em parte transformam, outros tratados de dança do século XV, como o *Sobre a Arte de Dançar* (1455) de Domenico da Piacenza e *Sobre a Prática ou a Arte de Dançar* (1463) de Guglielmo de Ebreo.

Esses primeiros tratados de dança na Europa ocidental são precursores de uma prática que visa estabilizar a formalização de um dançar através da escrita e do desenho. Nos quais encontram-se reunidos seus aspectos perceptíveis, reflexões sobre as relações que são instanciadas em seu ato e seu valor em diferentes campos do viver. Esses tratados fixam e instituem modelos de autoridade na categoria de danças honestas, aquelas permitidas pela Igreja e pela Corte, para determinados grupos sociais, na Itália e na França, primeiramente. O dançar se faz como performance de hierarquias sociais.

Enquanto as crianças continuam a aprender a dança no contexto agrário do Velho Mundo através de gestos miméticos, imersas no ritmo, aspectos pedagógicos e composicionais da dança são reduzidos à arte (Nordera, 2007) em função de novas organizações sociais. A formação dos burgos, o início dos centros urbanos, e a ascensão de uma nova elite social impulsionada pelo comércio, determinam novas formas de socialidade.

Esse novo contexto gera conflitos entre uma elite aristocrática nobre já estabelecida e uma elite comerciante emergente, resultando na criação da figura do professor de dança que deve instruir uma maneira particular, e comum, de realizar a gestualidade cotidiana, como um exercício intelectual em acordo com preceitos religiosos que, simultaneamente, identifica uma superioridade social de um determinado grupo de pessoas (Tomass, 2019).

Essa perspectiva eurocêntrica de dança disciplina o gesto, com a finalidade de extinguir uma corporalidade própria dos ritos de luto e de morte, durante a transição histórica que instaura a presença do Estado, ou da cidade, como uma força de coesão social. Os manuais instrumentalizam de outras

maneiras um processo que já estava em curso, durante a Idade Média (séculos V - XV), na figura da Dança da Morte.

A figuração da morte como um esqueleto que conduz uma série de pessoas, crianças, velhos, mulheres, sacerdotes, trabalhadores, enfim, é nomeada como uma dança, a dança da morte. A qual seria um instrumento de controle, proibindo uma espécie de dança pagã em festas e cemitérios que corresponde a um ato lúdico que garante uma perspectiva de troca comunitária, na qual as relações entre a vida e a morte, ou entre a terra, as pessoas e as coisas, são solidárias e circulam livremente (Andreela, 1994, p.14). Uma corporalidade dispersa em relações.

A dança como instrumento da Igreja, primeiro na figura da Dança da Morte e depois nos tratados, passa a ser, então, uma prática privilegiada para a transformação desse tipo de corporalidade através do discurso e da prática cristã-neoplatônica e da codificação do gesto dançado, em acordo com a emergência do estado, das cidades, da expropriação da terra e das novas relações de trabalho.

No contexto da corte francesa, no início do século XVIII, a noção de coreografia, em parte, se transforma. A notação do dançar corresponde a uma análise da perspectiva rítmica e hierárquica dos movimentos simétricos e assimétricos das pernas. Roger-Auger Feuillet (1700) aprimora uma espécie de taxonomia que classifica as possibilidades articulares das pernas, como um jogo rítmico, espacial e musical. A gestualidade das pernas passa a ser notada e codificada em elementos simples que, no conjunto, formam complexas figuras que descrevem o deslocamento da pessoa que dança. Essas notações sintetizam composições dançáveis, transmitidas entre aqueles que dominam o código da dança e da música cortesã, como demonstração de poder e artifício que agencia relações diplomáticas, performando a opressão de pessoas e povos, como uma alegoria narrativa.

A proposta do Balé em ação de Jean-Georges Noverre (1727-1810) é uma forma de crítica a essas práticas coreográficas de Feuillet (1700), a partir da ideia de que um desenho codificado da movimentação das pernas não seria

suficiente para expressar as paixões presentes no dançar. Com o Balé em ação, Noverre (1760) pensa uma sequência de quadros que sugere um conjunto de ações e um contexto de acontecimentos. Cada quadro corresponde a uma música, e a gestualidade dançada deve acontecer em acordo com a sensibilidade musical do dançarino, como se os dançarinos pudessem traduzir, em tempo real, uma espécie de indicação gestual presente na descrição narrativa do quadro e na musicalidade. Uma forma mais adequada à expressão das paixões, a qual demandaria uma atuação das mãos e da expressão facial. A notação de Feuillet é associada à desenhos de expressões faciais e notações musicais, num primeiro momento, para, em seguida, cair em desuso.

Somente no início do século XX a palavra coreografia volta a circular, principalmente, relacionada às inovações de encenação dos Balés Russos e para diferenciar o aspecto e valor de autoria e originalidade conferido ao coreógrafo, a partir de uma forte influência romântica (Leigh-Foster, 2011). Ou seja, relacionada a uma noção mais recente de composição, arte cênica e de autoria. A obra *Choreographie* (1926) e *Choreutics* (1969) de Rudolf Laban, bem como as publicações que colocam os escritos de coreógrafos para circular, mais uma vez, em alguma medida preservam, em alguma medida transformam, aspectos formais e filosóficos das obras e práticas anteriores.

Um volumoso tratado de dança no século XVI, escrito em francês arcaico, poderia ser sintetizado em algumas formações coreográficas geométricas que atravessam oceanos e influenciam maneiras de formalizar e perceber a dança que acontece, ainda hoje, em diferentes localidades. O caso da *contredanse*, ou contradança, é um exemplo, cuja influência nas quadrilhas das festas juninas é transmitida em parte por formações coreográficas, em parte, por traduções do tratado de Pierre Rameau (1725), *Le Maître a danser*, vertidas ao espanhol e português por: Minguet, *Arte de danzar a la francesa* (1737), e Natal Jacome Bonem, *Tratado dos principais fundamentos da dança* (1767). Na

sequência, ainda, outras versões chegam ao Brasil através de Lopes, *Novo methodo de danças de salão* (1885), e Patricio, *Manual de dança* (1890)³.

Pensar esse conjunto de escritos sobre a dança, como um arco que elabora a noção de coreografia, permite observarmos como alguns elementos são transformados ou preservados, a partir da perspectiva de que há um eurocentrismo que coloca os diferentes escritos em comunicação. Ou seja, haveria um tipo de regime relacional evidenciado pelo conjunto de escritos, no qual gestualidades e danças de diferentes temporalidades convivem e vetorizam passagens que suspendem a linearidade cronológica.

Frédéric Pouillaude (2017) argumenta que a coreografia, enquanto um tipo de notação restrita aos estilos de danças francesas e italianas, dos séculos XVI, XVII e XVIII, deixa de ser dançada quando as pessoas não estão mais interessadas em performar essas danças específicas. Susan Leigh-Foster (2011) afirma que, ao longo do século XIX, o termo coreografia é raramente evocado. Apesar dessas formulações, muitos dos elementos principais desses tratados de dança foram espalhados por diferentes cortes e colônias. Apesar das leituras desses autores, que pontua o desaparecimento da noção de coreografia entre os séculos XVIII e XIX, na perspectiva do processo histórico latino americano, os elementos principais da prática coreográfica de então seguem circulando em diferentes cortes e colônias ao longo desses séculos. Em alguma medida, dizer que a coreografia desaparece entre os séculos XVIII e XIX reproduz uma perspectiva francocêntrica.

Na colonização, a incorporação de uma educação religiosa-política é efetuada através de um sistema pedagógico que utiliza música, dança e poesia como instrumentos para a tradução de valores e práticas cristãs. A noção de *contra factum*, por exemplo, que inicialmente corresponde à conversão de canções populares medievais pagãs em mensagens de cunho cristão através da mudança de algumas palavras, uma prática amplamente difundida na Ásia e

³ Para mais detalhes sobre um dançar francocentrado que influencia a corte portuguesa, ver: Raquel Aranha, *A dança na corte e o balé na ópera de Portugal no século XVIII: aspectos da presença de elementos franceses no ambiente cultural português*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

África ao longo do medievo, foi colocada em prática nas colônias portuguesas e espanholas. Diversos elementos ameríndios - como a língua, música e dança, são associados a conteúdos cristãos, ou, formas métricas de matriz europeia (Budasz, 1996; Monteiro & Dias, 2010), como um instrumento de catequese.

A noção de coreografia, pensada como uma criação europeia, corresponde a um tipo de leitura que enfatiza os documentos produzidos e preservados pelas instituições oficiais, estabelecidas hierarquicamente no Velho Mundo. A obra *Dancing the New World*, de Paul Scolieri (2017), propõe inversões bastante significativas.

Na leitura de um trecho de *Orchesographie* (Arbeau, 1589), Paul Scolieri (2017) observa que o autor já tivera contato com o relato dos cronistas que versam sobre a dança no Novo Mundo. Escrito na forma de um diálogo, o referido trecho corresponde a uma resposta na qual o mestre de dança discorre sobre a importância da dança, passando por eventos bíblicos, autores latinos e gregos, e a fala de que os "índios cultuam o Sol com danças, e aqueles que viajaram para o Novo Mundo relatam que os selvagens dançam quando o Sol aparece no horizonte" (Scolieri, 2017, p. 13).

Se aproximando às discussões de Michel de Certeau (1925-1986), Scolieri (2017) afirma que a invasão colonial inaugurou uma nova função da escrita no Ocidente, pois, desde essa perspectiva, o processo de destruição e extinção em curso de danças praticadas pelos ameríndios enfatizava o efeito da escrita fixar, preservar, sua memória, inspirando Thoinot Arbeau a desenvolver meios para fixar sua própria memória da dança, na escrita.

Paul Scolieri (2017) sublinha, ainda, a importância que a dança tem na socialidade *nahuátl*⁴, a qual impulsiona um novo olhar, atenção e valor, na perspectiva dos nativos do Velho Mundo. Para o autor, os cronistas do século XVI foram obrigados a escrever sobre a dança devido sua importância para os povos autóctones, nos contextos coloniais, "os escritos sobre dança nas crônicas

⁴ Scolieri (2017), na obra em questão, analisa uma série de documentos que correspondem à colonização da América, sobretudo, a formação da Nova Espanha (1535 -1821), no território que hoje corresponde ao México. Os povos *nahuátl* são pré-colombianos que vivem nesse território.

do século XVI inspiraram uma mudança epistêmica no pensamento sobre dança, uma mudança que fez do desenvolvimento da noção ocidental de coreografia algo necessário" (Scolieri, 2017, p. 39-40). Ou seja, o advento da noção de coreografia é tributário às relações dançadas no Novo Mundo, pois foram elas que permitiram outros tipos de percepção e pensamento, no contexto colonial, que vetorizaram a transformação do Velho Mundo em Europa.

O dançar no contexto *nahuát*, Paul Scolieri (2017, p.53) aponta, diz de uma estreita ligação entre o ato de dançar e uma atualização de acontecimentos já ocorridos. A dança seria uma espécie de ato em que a memória, de ocorridos históricos e míticos, se faz presente, não sendo possível distinguir as forças e os seres, humanos, não-humanos ou mais-que-humanos, como agentes de uma narrativa que já aconteceu, mais de uma vez, garantindo a continuidade das relações temporais que sustentam o viver e o morrer.

Alguns dos códices mais antigos *nahuát* são livros pictóricos pré-colombianos que registram movimentos migratórios, misturados a uma interação entre figuras humanas, plantas, animais e figuras mais-que-humanas. Paul Scolieri (2017, p.54) coloca em destaque uma espécie de lógica coreográfica que anima esse tipo de imagem. Nessas imagens, o desenho dos rastros de pés registra um caminhar, como um vestígio que diz de um movimento, de uma geografia e de uma sensibilidade narrativa e cosmológica (figura 1). Ou seja, nesses desenhos, há uma espécie de lógica que, dois séculos depois, seria desenvolvida na *Choreographie* (1700) de Raoul-Auger Feuillet (c. 1659 - c. 1710): a fixação de um ponto de vista acima de um plano baixo do desenho, da figura, que o rastro do movimento produz (figura 2). A fixação e visibilidade em traços deslocados de um acontecimento para superfície de um papel.



Fig. 1. Produção pictórica *nahuát*, na qual as marcas dos pés criam um plano de vista superior do movimento humano. Atamalqualiztli. Bernardino de Sahagún, *Primer Memorialis* (II/3280, fol. 254r. Patrimônio nacional.

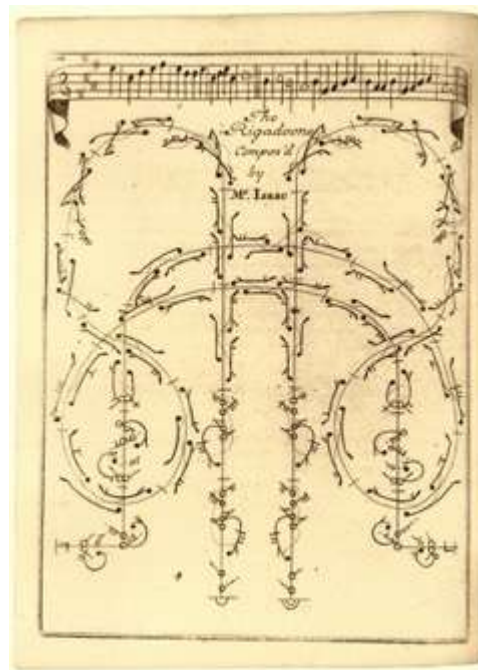


Fig. 2. Notação a partir do sistema de Feuillet (1700). Um exemplo de notação coreográfica a partir da notação de Raoul-Auger Feuillet, na qual a visão superior do espaço evidencia a simultaneidade entre a trajetória do corpo e o movimento das pernas.

Os estudos de Paul Scolieri (2017) podem ser lidos, também, como uma resposta a uma reflexão iniciada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano

(1928 - 2018), sobretudo, seu pensamento em torno da elaboração e fixação de um passado, de uma temporalidade própria ao eurocentrismo.

De certa maneira, fomos ensinados a considerar que a Europa descobriu a América. Aníbal Quijano (2005, p. 121) questiona essa elaboração, apontando como ela é uma invenção mental que não corresponde a uma perspectiva latino-americana do processo histórico.

Se até o momento que antecedia a expansão marítima que reconfigurou a geopolítica havia uma divisão entre o Velho Mundo e o Novo Mundo, para Aníbal Quijano (2005), o contato com as terras, práticas e pessoas encontradas no Novo Mundo possibilita a invenção da Europa. Em particular, esse contato, ou mal encontro, ou invasão, possibilita a elaboração da raça como elemento central do sistema de trabalho e exploração das vidas. A posição de peruano situa o sociólogo, na afirmação de que é necessário se fazer a América, primeiro, para que seja possível a invenção e configuração, posterior, da Europa.

A ideia, sinteticamente enunciada, de que a América inventa a Europa, não somente nos conhecidos sentidos de que os metais extraídos da América foram "a base da acumulação originária do capital", ou de que "a conquista da América fora o primeiro momento de formação do mercado mundial". A América, o "Novo Mundo", surge como espaço do novo, a novidade americana desloca a tradição na Europa e funda o espírito da modernidade como orientação para o futuro (...). É importante também perceber que, antes da chegada das embarcações ibéricas a estas costas, não havia Europa, tampouco Espanha ou Portugal, muito menos América, nem o "índio", nem "o negro", nem "o branco", categorias étnicas que unificaram civilizações internamente muito diversas (...). É possível afirmar que a emergência da América, sua fundação como continente e categoria, reconfigura o mundo e dá origem, com esse impacto, ao único vocabulário que contamos hoje para narrar essa história. Toda narrativa desse processo necessita de um léxico posterior a seus acontecimentos, dando lugar, por isso mesmo, a uma nova época, com um repertório novo de categorias e uma nova grade para apreender o mundo (Segato, 2021, p. 56).

Há uma epistemologia, portanto, um modo de produzir conhecimento, que fixa a narrativa de um passado, pervertendo uma série de detalhes de como se deu a formação das bases de relação e de valores que sustentam nossos modos de viver e morrer até hoje. Em outras palavras, a fixação de um tipo de temporalidade se faz no interior de uma espécie de racionalidade, própria do

eurocentrismo. Esse eurocentrismo, por sua vez, produz e sustenta uma hierarquia racial, produzida intencionalmente, e institucionaliza uma suposta superioridade civilizatória que situa o Velho Mundo, a Europa ocidental, numa posição de direito à subordinação e exploração dos demais povos, terras, vidas.

As reflexões de Paul Scolieri (2017) produzem, no campo da dança, algo parecido com essa elaboração teórica de Aníbal Quijano (2005), quando uma percepção demasiada fixa, de que foram os europeus ocidentais que criaram a noção de coreografia, é questionada. Ou seja, mesmo que as maneiras de viver e morrer desses muitos povos nativos dessas terras, hoje chamadas América no discurso hegemônico, não incluam a presença da escrita, o trabalho de Paul Scolieri (2017) nos ajuda a pensar uma outra percepção do dançar e do coreografar. Uma que é completamente desestabilizada quando desfixamos os marcos históricos que atribuí aos tratados europeus a invenção da coreografia.

Referências:

ANDREELLA, F. **Il corpo sospeso**: la danza tra codici e simboli all'inizio della modernità. Venezia: il Cardo, 1994.

ARBEAU, T. **Orchesographie**. [1589]. Nova York: Dover, 1984.

BUDASZ, R. **O cancionero ibérico em José Anchieta**: Um enfoque musicológico. 1996. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes, Univesidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CESARINO, P. Corporalidades heterotópicas: montagens e desmontagens do humano nos mundos ameríndios e além. **Revista Brasileira de Psicanálise** (Impresso), v. 50, p. 157-179, 2016.

FEUILLET, R. **Chorégraphie**. Paris: Bibliothèque nationale de France, Bibliothèque-musée de l'opéra, 1700.

FOSTER, S. L. Choreographing your move. In: FOSTER, S. L. **Move. Choreographing you**. Art and Dance since the 1960s. London: Hayward, 2010.

LABAN, R. **Choreutics**. Ed. Lisa Ullmann. London: MacDonald & Evans, 1966.

LABAN, R. **Choreographie**. Translated by Jeffrey Scott Longstaff. [S.l.], 2011 [1926].

LAGROU, E.; BELAUNDE, E. Do mito grego ao mito ameríndio: uma entrevista sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro. **Sociologia e Antropologia**, v.01.02, p. 9-33, 2011.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**. São Paulo: Annablume, 2017.

NOVERE, J.G. Cartas sobre a dança, 1760, tradução de Marianna Monteiro. *In*: MONTEIRO, Noverre. **Cartas sobre a dança**. São Paulo: Edusp, 1998.

NORDERA, M. Pourquoi écrire la danse? Italie XVème-XVIème siècles. *In*: **La notation chorégraphique: outil de mémoire**. Actes états généraux, les 16 et 17 décembre 2005. Paris: Compagnie Fêtes galantes, 2007, p. 17–22.

POUILLAUDE, F. **Unworking choreography: The notion of work in Dance**. Oxford: Oxford University Press, 2017. [Oxford Studies in Dance Theory].

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SCOLIERI, P. **Dancing the New World: Aztecs, Spaniards, and the Choreography of Conquest**. Austin: Texas University Press, 2013.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

STOLZE LIMA, T. O que é um corpo? **Religião e sociedade**, v. 22, n. 1, p. 9-20; 2002.

TOMASS, I. D. B. **Uma encarnação do conceito de virtude: a dança como fator civilizador do indivíduo aristocrático italiano do quattrocento**. 2019. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VILAÇA, A. *Chronically Unstable Bodies: Reflections on Amazonian Corporalities*. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 11, n. 3, p. 445-464, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E.; SEEGER, A.; DAMATTA, R. A Construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, v. 32, n. 1-2, p. 2-19, 1979.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**, São Paulo: Cosac Naif, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**, São Paulo: Cosac Naif, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 40-49, 1979.

Andreia Ferreira Yonashiro (UFRJ)
yonashiro.andreia@gmail.com

Artista da dança, coreógrafa e pesquisadora. Mestre em Dança (UFRJ),
pesquisa a noção de coreografia nos limiares entre a historiografia e a
antropologia.

Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista da dança, atriz e pesquisadora carioca. Doutora em Artes (Unicamp) e
CMA (LIMS). Docente da UFRJ, profa. do Depto. de Arte Corporal e dos
Programas de Pós-graduação em Dança (PPGDan) e Artes da Cena (PPGAC).
Professora convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da Faculdade
Angel Vianna e da Pós-graduação em Ensino da Dança Clássica da Escola
Estadual de Dança Maria Olenewa do Theatro Municipal (RJ).

A dança *krump* como forma de protesto

Bianca F. Loureiro (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e política: implicações e conexões em dança

Resumo: O presente artigo busca trazer uma reflexão sobre a dança *Krump* como forma de protesto. De onde veio? Quem iniciou essa dança no mundo? Qual a sua história? Contextualizaremos a dança *Krump* e responderemos algumas perguntas iniciais para dar contexto do que é essa dança e como ela se estabelece. Fruto da cultura Hip Hop, mais especificamente da dança *Clown*, o *Krump* apareceu inicialmente em Los Angeles, Estados Unidos. O *Krump* sendo entendido como uma dança afro-diaspórica em que também tem influência de passos e elementos da cultura Hip Hop e se transformou numa forma de resistência para um grupo oprimido. O entendimento sobre os protestos também será trabalhado no texto como forma de interligar ideais e trazer esse olhar político para a dança e o porquê a dança *Krump* é protesto. Entenderemos como são os protestos e como eles acontecem e perceberemos como a dança *Krump* se encaixa nesse olhar. Um artigo que não se encerra e não busca qualificar a dança, muito menos os protestos, mas, que busca ser uma forma de manifesto da própria autora e de um coletivo que não aparece com frequência no mundo acadêmico e que possui anos de trajetória no mundo *Krump*. Além disso, trago referências de dançarinos brasileiros que tem um trabalho extenso de coleta e repasses de informações sobre essa dança, como Mayckon Almeida, e que também não estão no cenário acadêmico, mas, são pioneiros em trazer o *Krump* para o Brasil.

Palavras-chave: Protesto; Danças urbanas; *Krump*; Política.

Abstract: This article seeks to reflect on the *Krump* dance as a form of protest. Where did it come from? Who started this dance in the world? What's your story? We will contextualize the *Krump* dance and answer some initial questions to give context to what this dance is and how it is established. As a result of Hip Hop culture, more specifically *Clown* dancing, *Krump* initially appeared in Los Angeles, United States. *Krump* is understood as an Afro-diasporic dance that is also influenced by steps and elements from Hip Hop culture and has become a form of resistance for an oppressed group. The understanding of protests will also be worked on in the text as a way of interconnecting ideals and bringing this political perspective to the dance and why the *Krump* dance is a protest. We will understand what protests are like and how they happen and we will understand how the *Krump* dance fits into this perspective. An article that does not end and does not seek to qualify the dance, much less the protests, but rather seeks to be a form of manifesto from the author herself and from a collective that does not appear frequently in the academic world and that has years of experience in the *Krump* world. Furthermore, I bring references from Brazilian dancers who have done extensive work collecting and passing on information about this dance, such as Mayckon Almeida, and who are also not in the academic scene but are pioneers in bringing *Krump* to Brazil.

Keywords: Protest; Street dances; *Krump*; Politics.

1. O Krump

A minha pesquisa, que antes tinha o tema: *o estudo do movimento como forma de comunicação e resistência para grupos oprimidos* passou por uma reformulação de título e agora tem como tema: *a experiência Krump como forma de protesto*. A proposta da pesquisa é discutir como a experiência *Krump* é uma forma de protesto para quem dança/pratica tendo como princípio o estudo de protestos, seus símbolos e principais características. Dentro dos protestos analisaremos como a dança se insere tendo como o estudo de caso o protesto de 2020 em Los Angeles em decorrência do assassinato de George Floyd.

Como o objetivo é reconhecer a dança *Krump* nesse primeiro momento, por que não começar com perguntas? O título nos diz: a dança *Krump* como forma de protesto, mas em primeiro lugar que dança é essa? O que essa dança tem a nos dizer sobre ser resistência? Por que considerar esse tipo de dança como uma forma de resistência? Essas perguntas são uma tentativa de iniciar um debate que não tem a intenção de qualificar a dança, muito menos os protestos, e sim trazer para a pesquisa um olhar sobre a dança *Krump* e a sua importância no meio das danças urbanas. Os seus fundamentos, suas bases de movimentação, seu histórico e como isso se aproxima a uma forma de protesto e resistência de um grupo oprimido.

Ela nasceu nos Estados Unidos, mais precisamente em Los Angeles através de um outro estilo de dança chamado *Clown* e é por ele que vamos começar a destrinchar como o movimento *Krump* surgiu inicialmente. Antes de adentrarmos nessa parte histórica, é importante perceber que o intuito dessa pesquisa não é falar somente sobre a história da dança *Krump* mas, sim como e onde ela surgiu e o porquê e o como isso faz parte do que trataremos como “*Krump* como forma de protesto”. Toda a sua construção histórica também faz parte dessa perspectiva proposta neste estudo.

Apesar de serem estilos diferentes, a dança *Krump* começou a aparecer através do *Clown*. Por isso, não podemos iniciar uma conversa sobre *Krump* sem entender o que seria a dança *Clown*. Iniciada nos anos 90 por

Thomas Johnson, conhecido como “Thommy the Clown”, para alegrar festas infantis. O estilo de dança, “combina elementos da dança Hip Hop com performances de palhaços para criar o novo gênero conhecido como Hip Hop Clown” (Bolton, 2023).

Por ser uma dança que começou a ser criada através da dança Hip Hop, a dança *Clown* também se origina na festa. Foi através de festas infantis que o *Clown* começou a se consolidar como um novo estilo de dança. Portanto, como, “o movimento Hip Hop não é somente celebrado na festa. Ele também se originou e se construiu enquanto cultura de festa” (Monerat, 2023, p. 24), o mesmo acontece com a dança *Clown* e como ela se estabeleceu enquanto estilo de dança. Com a notoriedade do *Clown*, Thommy passou a ensinar outros dançarinos e dois deles foram Jo Artis Ratti, conhecido mundialmente como Mijo e Ceasare Willis, também conhecido como Tight Eyez. Ambos aprenderam o estilo *Clown* e conforme foram agregando as suas próprias experiências na dança um outro estilo passou a emergir.

Ao longo da sua carreira, Tight Eyez tinha acumulado experiência com alguns estilos de dança como: ballet, jazz e hip hop, assim como alguns estilos de luta como o Box. A experiência de Tight Eyez nessas áreas fez com que ele começasse a desenvolver a sua dança e por causa disso, a dança *Krump* começou a aparecer. Ambos, Mijo e Tight Eyez, foram os responsáveis por iniciar o movimento *Krump* em Los Angeles através dos ensinamentos e bases que ganharam em outras danças. Porém, apesar de parecer simples a criação desse tal *Krump*, não foi tão prático na realidade. Inicialmente a dança *Krump* foi chamada de “*Willin Out*” enquanto Mijo e Tight Eyez treinavam e não tinham um nome definido para o estilo de dança. Aliás, neste momento não existia um estilo de dança definido, o que estava em curso era a tentativa de treinar movimentos, desconstruindo outras danças para se chegar a uma nova¹. Mayckon Almeida (2012) pontua que,

¹ Mayckon Fleshbonez Almeida, é dançarino, professor, bailarino, ator e artista considerado um dos OG’S no movimento *Krump* do Brasil. Possui o canal no *Facebook* chamado *Krumpology*, em que coloca e dissemina algumas informações importantes sobre a dança *Krump*.

Por muitos anos, a Clown dance tomou conta de Los Angeles e aos poucos se espalhou por todo país. Tomando assim a atenção do jovem de 14 anos **Ceasare Willis** (conhecido como **Tight Eyez**) que tinha recentemente se mudado para o sul de L.A e depois para a costa Leste em 1999. Frequentemente os clowns realizavam no bairro festas e batalhas e Tight logo passou a andar pelas esquinas da cidade tentando imitar o estilo de Tommy. Após uma tentativa sem sucesso de entrar na crew de Tommy, **Tight Eyez** ficou determinado a dominar equilíbrio e movimento e imediatamente reuniu em si mesmo todos os estilos de dança, estudos, como parte do seu ballet aprendido no ginásio. Conformado, Tight Eyez reuniu colegas de dança tais como, **Big Mijo** no qual se aproximou dele pela capacidade de dominar a difícil C-Walk² dança da redondeza, que via Tight fazendo nas festas. Os dois se tornaram rapidamente amigos e começaram a trabalhar no laboratório onde iria compartilhar ideias e trabalhos e dominar seu próprio estilo de dança. Chamavam-lhe "Wilin 'Out", e fez dela a sua missão de espalhá-la nas batalhas, ou onde quer que eles tivessem a chance (Almeida, 2012).

Tight Eyez e Mijo começaram a levar a dança *Krump* para as batalhas, audições, programas de TV, e, graças a uma sátira a um estilo de *rap* feito no sul dos Estados Unidos chamado *Krunk*, denominou-se *Krump* a esse novo estilo de dança. A sigla *Krump* significa: *Kingdom. Radically. Uplifted. Mighty of Praise*. Em tradução livre seria: reino radicalmente elevado e poderoso de louvor. A potência do *Krump* já começa pelo nome, em que existe uma forte religiosidade por trás não só do nome, mas de quem criou essa dança e de quem a pratica. Não há necessariamente uma única religiosidade, mas ela faz parte do mundo da dança *Krump* e aparece no nome. Tight Eyez é um dos primeiros a afirmar que³: “O Krump é sobre Deus em sua essência. Você não precisa acreditar, mas o Krump veio antes da gente chegar até aqui. [...] Eu não forço um Deus sobre ninguém, mas você veio até o Krump, ele te chamou” (Eyez, 2023, tradução da autora).

Essa religiosidade que Tight Eyez traz e o que existe por trás da dança *Krump*, Sarah S. Ohmer (2019) aborda no seu estudo “*In the beginning it was body language*” *Clowing and Krump as spiritual healing and resistance* em que

² C-walk é um passo da dança Hip Hop que consiste na troca dinâmica de um pé para o outro na meia ponta enquanto há o movimento de subir e descer da meia ponta.

³ No original: “*The essence of Krump is about God. The essence of it. You don't have to believe it. Krump was here before you got to this. [...] I am not forcing God on you, but you are looking for Krump. Krump called you. I don't know everybody. Krump called me, and I came to you*” (Eyez, 2023).

ela pontua que a religiosidade é também uma forma de protestar contra um sistema opressor e como a oralidade foi uma ferramenta importante para pessoas escravizadas protestarem e serem resistência. Ohmer (2019) também busca em seu estudo olhar para a dança *Krump* como uma forma de resistência para um determinado grupo e para isso afirma:

Fora do navio negreiro, os imigrantes forçados africanos preservaram a música para sobreviver durante a dor de viver em cativeiro. Nos primeiros tempos da escravidão existiam candomblés, tambores acompanhados danças. No final dos anos 1500 e início dos anos 1600, as comunidades de ascendência africana reúnem confradias (irmandades), hermandades (irmandades), candomblés e os os mais comuns eram os cabildos (conselhos ou capítulos). O desempenho tornou-se associado com resistência e risco de perseguição, mas também com poder de aliviar as doenças de vida em cativeiro através da espiritualidade e como manifestações de mistura cultural⁴ (Ohmer, 2019, p. 19, tradução da autora).

A dança *Krump* ser e ter conexão espiritual independente da vertente religiosa que se segue, diz muito sobre a resistência de um grupo oprimido como aponta Ohmer (2019). Portanto, entender esse protestar e essa resistência também é importante. Por isso, a segunda parte dessa pesquisa se concentrará em entender os protestos e finalmente como eles acontecem.

2. *Protestari*

Essa operação em conjunto ativa a reivindicação de uma causa em comum para um coletivo e que por isso, é capaz de mudar ou questionar o sistema vigente. Essa afirmação inicial não tem a pretensão de qualificar o que seria protestar, mas sim estabelecer um possível recorte para iniciarmos uma conversa e possivelmente gerar debates. Entendo o poder de dizer algo tão forte

⁴ No original: “*Off of the slave ship, African forced immigrants preserved music to survive through the pain of living in bondage. In the earliest days of slavery, there were candomblés, drumaccompanied dances. In the late 1500s and early 1600s, communities of African descent put together confradias (fellowships), hermandades (brotherhoods), candomblés, and the most common were cabildos (councils or chapters). Performance became associated with resistance and risk of persecution, but also with a power to soothe the ailments of life in bondage through spirituality, and as manifestations of culture mixing*” (Ohmer, 2019, p. 19).

em que não se encerra na reunião de uma massa nas ruas, mas que essa reunião é a forma coletiva de encontrar voz dentro de diversas situações que nos atravessam enquanto coletivo.

Em seu livro *Mal de arquivo* Derrida (2001) afirma: “Não começemos pelo começo, nem pelo arquivo. Mas pela palavra “arquivo” - e pelo arquivo de uma palavra tão familiar. Arknê, lembremos, designa ao mesmo tempo o começo e o *comando*” (Derrida, 2001, p. 11). Gostaria, portanto, de pedir licença e fazer este artigo da mesma forma: começando pela palavra “protesto”. Palavra que tem como sua origem o *protestari* que em latim significa declarar em público, manifestar. O interessante é perceber que esse declarar em público ou manifestar não é feito por uma única pessoa, afinal, para ter o efeito necessário é preciso de um coletivo. Declarar em público em conjunto. É claro que a indignação pode vir de uma única pessoa, mas “para que um protesto se torne efetivo, depende de uma comunidade que o gere, apoie e promova”⁵ (Akanji *et al.*, 2018, p. 34, tradução da autora). Ainda nesse raciocínio é importante perceber que sim

Não há dúvida de que existem movimentos de protesto que emanam de pessoas individuais e imagens de figuras específicas que se tornam icônicas, mas no final é necessária uma massa crítica, uma magnitude de escala, para que um protesto tenha a capacidade de produzir efeitos⁶ (Akanji *et al.*, 2018, p. 34, tradução da autora).

Antes de adentrarmos nos possíveis efeitos causados por um protesto, gostaria de permanecer nesse debate e ir um pouco além trazendo a visão de um autor que destrincha os movimentos sociais e os protestos. O nosso objetivo nessa pesquisa é não só entender como os protestos acontecem, como também a dança *Krump*: como ela é, como se estabelece, os seus passos, conceitos, seus símbolos, signos e o que eles significam. É importante destacar o uso da primeira pessoa do plural nesse estudo, uma vez que essa pesquisa não diz respeito a mim enquanto pesquisadora, mas sim a um coletivo de

⁵ No original: “For protest to become effective, it depends on a community that generates. Supports and furthers it”.

⁶ No original: “No doubt there protests movements that emanate from individual persons, and images of particular figures that become iconic, but in the end, it takes a critical mass, a magnitude of scale, for a protest to have the capacity to take effect”.

dançarinos do mundo *Krump*, principalmente do movimento *Krump* no Brasil. Na minha leitura do livro *Isso não é um manifesto* me deparei com a seguinte frase logo na primeira página: “Isso não é um manifesto. Os manifestos proporcionam o vislumbre de um mundo por vir e também dão existência ao sujeito, que, embora hoje seja apenas um espectro, deve se materializar para se tornar o agente da mudança” (Hardt e Negri, 2014, p. 9).

Ainda pensando na significação das palavras proposta por Derrida e replicada nesse estudo, entendo que o que vamos propor nessa pesquisa é um manifestar, tornar-se público e, portanto, protestar a evidência e existência de um coletivo que busca ser um agente de mudança dentro da dança que se propõe. Que mudança seria essa? Não sabemos ao certo, pode ser uma mudança de perspectiva para quem dança ou para quem assiste, mudança para a própria dança *Krump* e os estudos sobre a mesma no Brasil. O fato é que esse estudo se manifesta através de um protesto coletivo e por isso, o uso do “nós” se torna importante e relevante na escrita.

Em seu livro *Protesto* (2014) Jasper traz uma distinção interessante para o que chamamos de protesto.

Vou usar três rótulos, movimento social, movimento de protesto e protesto de forma quase intercambiável. Em sua maioria, os movimentos sociais são movimentos de protestos, concentrados naquilo que os participantes consideram ofensivo em seu mundo, embora também possam progredir e levar ao desenvolvimento de outras propostas positivas (Jasper, 2014, p. 15).

Ou seja “[...] os movimentos de protesto são um subconjunto dos movimentos sociais.” (Jasper, 2014, p. 15). De fato, entender os protestos é também ler e saber sobre os movimentos sociais, afinal “[...] quando os indivíduos passam a coordenar seu protesto, formam movimentos” (Jasper, 2014, p. 16). O movimento de formação parte da indignação dita anteriormente que gera esse movimento para uma junção de pessoas. É justo reconhecer que a formação de movimento dita por Jasper (2014) se refere a formação de movimentos sociais, porém, a insatisfação de um indivíduo e/ou coletivo também movimenta uma massa a realizar o seu protesto. Um ponto muito importante para adentrarmos ainda mais no entendimento dos protestos é perceber que “A

indignação, emoção que combina a raiva com o ultraje moral é o cerne do protesto, o primeiro sinal de que sentimos haver no mundo algo errado que precisa ser consertado. Também nos dá energia para tentar consertá-lo” (Jasper, 2014, p. 15).

Essa emoção e insatisfação pode partir de uma pessoa, ou um coletivo e serão essas emoções que darão movimento aos movimentos sociais e os movimentos de protestos. Essa distinção citada no início do parágrafo é feita por Jasper (2014) não será o nosso objetivo nessa pesquisa, afinal queremos perceber os protestos e como eles funcionam trazendo também uma visão de autores como Hewitt (2005), Figueiredo (2010), Martin (1998) e Lepecki (2012) para tratarmos de um olhar performático sobre os protestos. Essa performatividade que será abordada terá respaldo desses autores, mesmo que cada um deles não discorra sobre os movimentos de protestos diretamente. Porém, é importante percebermos que esses três rótulos propostos por Jasper (2014) são importantes, afinal a intercambialidade citada pelo autor reafirma o que dizemos anteriormente sobre como a insatisfação e a emoção formam movimentos.

Entendemos que “[...] os movimentos sociais são esforços persistentes e intencionais para promover ou obstruir mudanças jurídicas e sociais de longo alcance, basicamente fora dos canais institucionais normais sancionados pelas autoridades” (Jasper, 2014, p. 23). O esforço para desobedecer e o ir além de uma ordem estabelecida. A transgressão e a desobediência conversam com essa intenção de obstruir mudanças e trazer uma perspectiva melhor de mundo. O ir além e atravessar fronteiras no presente para a construção de um futuro possível. “Por que obedecemos se os motivos de revolta são tão numerosos?” (Gros, 2021, contracapa), ao discorrer sobre a desobediência, Gros (2021) nos pergunta o porquê obedecer perante os inúmeros motivos de insatisfação presentes no nosso dia a dia. Se estamos falando sobre os protestos também estamos falando sobre uma desobediência daquilo que se espera de um coletivo perante o sistema que comanda a nossa sociedade. Os movimentos de protestos, os movimentos sociais e o protestar

marcam a desobediência e um descontentamento. “A obediência cega prepara o futuro sujeito político para a aceitação das leis com as quais ele não concordaria” (Gros, 2021, p. 30), é sobre essa obediência cega que os protestos vão contra. Ser cego para obedecer a regimes totalitários em nome da ordem e do silenciamento, às injustiças sociais e aos diversos crimes políticos contra civis não é mais motivo para permanecer obedecendo e nesse caso “[...] a oposição já não é entre o homem e o animal, mas entre o homem e a máquina. E, súbito, é a desobediência que humaniza” (Gros, 2021, p. 32)

Para além desse entendimento tem um outro componente muito importante que parte dessa pergunta: No último protesto que você foi, o que mais te chamou a atenção? É bom questionar por que o intuito é trazer uma aproximação a uma experiência pessoal em que você, enquanto leitor, possa ter com o assunto. Para além do movimento de formação dos movimentos sociais e os movimentos de protesto, os elementos visuais são extremamente importantes. Placas, frases que são repetidas pela multidão como “Mariele Presente”, cartazes, autofalantes, punhos cerrados e o mais importante a rua. Esses elementos também são peças-chave para a pesquisa e é importante pontuar que:

O protesto é simbólico. Por depender da esfera pública, o protesto sempre utiliza sistemas visuais e de sinalização existentes. Ao mesmo tempo, é um jogo simbólico de demarcação, apropriação e revalorização. Os movimentos de protesto criticam, destacam a diferença e precisam se manter firmes para serem capazes de ocupar uma perspectiva externa sobre a sociedade. Eles incorporam pessoas com ideias semelhantes, buscando as diferenças em relação aos seus homólogos. Para identificar os seus membros, os movimentos de protesto utilizam símbolos que também são reconhecidos pelo público como específicos do grupo. No campo dinâmico de tensão entre inclusão e exclusão, os símbolos são emprestados do acervo cultural, envolvidos e reinterpretados⁷ (Akanji *et al.*, 2018, p. 39, tradução da autora).

⁷ No original: “*Protest is symbolic. Because it relies on the public sphere, protest always uses existing visual and sign systems. At the same time, it is a symbolic play of demarcation, appropriation and revaluation. Protest movements criticize, gighlight a difference, and need to hold their ground in being able to accupy and outsider perspective on society. They incorporate like-minded people, seeking the differences to their counterparts. To identify their members, protest movements use symbols that are also recognized by the public as group specific. In the dynamic field of tension between inclusion and exclusion, symbols are borrowed from the cultural stock, engaged and reinterpreted*” (Akanji *et al.*, 2018, p. 39).

Entende-se, portanto, que não é só necessário que a emoção e a indignação estejam presentes, como também uma massa de pessoas que acreditam e concordam com uma causa em comum a ser reivindicada. O que agrega na reunião de pessoas e ajuda a externalizar quais as causas em comum de uma multidão são os elementos. Esses símbolos também ajudam na reunião de pessoas. Sim, esses elementos podem ser vistos como símbolos, mas gostaria de propor um novo olhar sobre eles. Através de uma visão Derridiana gostaria de propor que olhássemos para esses elementos como arquivos que tem um poder de consignação, como assim? Primeiro, precisamos partir de um entendimento do que é um consigna que, segundo Derrida:

É preciso que o poder arcontico, que concentra também as funções de unificação, identificação, classificação, caminhe junto com o que chamaremos o poder de consignação. Por poder de consignação não entendemos apenas, no sentido corrente dessa palavra o fato de designar uma residência ou confiar, pondo em reserva, em um lugar e sobre um suporte, mas o ato de consignar reunindo os signos. Não é apenas a consignação tradicional, a saber a prova escrita, mas aquilo que toda e qualquer consignatio supõe de entrada. A consignação tende a coordenar um único corpus em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal. Num arquivo, não deve haver dissociação absoluta, heterogeneidade ou segredo que viesse a separar, compartimentar de modo absoluto o princípio arconico do arquivo, é também um princípio de consignação, isto é, de reunião (Derrida, 2001, p. 14).

Se a consignação pode reunir signos e coordenar corpus de um sistema, partiremos do princípio de que esses elementos visuais destacados acima importantes para a formação dos movimentos de protesto, são consignas nessa visão Derridiana. Portanto, se não há uma dissociação do poder de consignação com os arquivos podemos admitir que dentro dessa perspectiva, esses consignas são arquivos que operam em conjunto para uma reunião de pessoas que busca a mudança política, social e econômica. Por isso, nenhuma sociedade está livre da existência de um movimento de protesto, uma vez que eles são importantes para a mudança e a criação de uma nova realidade que faça jus aos grupos que representam resistência e as suas causas. Nesse sentindo os movimentos de protesto acontecem no presente e reivindicam um futuro. “Ao conceber e apelar à visão de um mundo melhor, antecipa uma prática

no futuro e, ao agir de forma prática no aqui e agora, o próprio protesto produz o futuro” (Akanji *et al.*, 2018, p. 38, tradução da autora)⁸.

Se o protestar produz futuro, o que esses arquivos produzem e porque são tão importantes? A existência dos arquivos, principalmente nos protestos, não é coincidência. Por que frases como: Fora Bolsonaro, Marielle Presente, vidas negras importam são tão importantes e mesmo fora de um ato de protesto carregam a sua importância e memória? Por que ao lembrarmos de algum protesto no qual já fomos esses arquivos se fazem presentes? Tem algo no arquivo que não acaba e que se reinventa. Por se repetir inúmeras vezes o arquivo faz e opera em seu tempo e para além dele.

É outra maneira de dizer que o arquivo, como impressão, escritura, prótese ou técnica hipomnésica em geral, não é somente o local de estocagem e de conservação de um conteúdo arquivável passado que existiria de qualquer jeito e de tal maneira que, sem o arquivo, acreditaríamos que aquilo aconteceu ou teria acontecido. Não, a estrutura técnica do arquivo arquivante determina também a estrutura do conteúdo arquivável em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento. É também nossa experiência política dos meios chamados de informação (Derrida, 2001, p. 29).

Esses arquivos lembrados neste estudo têm o seu peso e o seu significado porque produziram uma experiência e marcaram eventos com relação ao nosso futuro e ao presente. Além do princípio de reunião de indivíduos, esse arquivo participa ativamente criando memória e marcando experiências. Por se reinventar no tempo o arquivo não fica parado, pelo contrário, há nele um desejo de justiça. Arquivo comanda, começa e dá lugar ao tempo, às experiências e ao futuro. Portanto, “Não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior” (Derrida, 2001, p. 22), o externo surge com a necessidade de clamar pela consignação, ou seja, a reunião de pessoas e arquivos e por isso o arquivo passa a operar no exterior e reivindicar a sua reexistência. Dentro disso, os arquivos se comunicam.

⁸ No original: “By conceiving and calling for for the vision of a better world, it anticipates a practice in the future, and by acting practically in the here-and-now, protest itself produces the future” (Akanji *et al.*, 2018, p. 38).

Referências:

ARKANJI, M.; FITTERER, M.; MAAG, M.; MEIERHOFER, F.; SCHERTENLEIB, J.; WENGER, M.; WILD, M.; WOLFINGER, D. (orgs.). **Protest: the aesthetic of resistance**. Zurich: Lars Muller publishers, 2018.

BOLTON, E. Clowning dance: tommy the clown & hip hop clowns. **Dance Bibles**. [S./:s.n.], 2023. Disponível em: dancebibles.com/clowning-dance/. Acesso em: 16 nov. 2023.

DERRIDA, J. **Mal de arquivos: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

GUIMARÃES, D. Entrevista pela Universidade Federal do Espírito Santo para trabalho de graduação do curso de Artes Visuais. Disponível em: mayckonphylosophy.blogspot.com/2013/08/1-krump-interview.html. Acesso em: 16 nov. 2023.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Declaração: isso não é um manifesto**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

JASPER, J. M. **Protesto: uma introdução aos movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016

MONERAT DE FARIA, L. **Groove Party: festa, política e performatividade negra nas danças urbanas carioca**. 2023. 129f. Dissertação (Mestrado em dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OHMER, S. S. In the beginning it was body language: Clowning and Krump as spiritual healing and resistance. **CUNY Academic works**. Nova Iorque, v. 1, n. 7, p. 15-30, 2019. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/le_pubs/247. Acesso em: 19 nov. 2023.

TIGHT EYEZ VVS BEAST AND BADNEWZ. Produção de EBS – Krump world championship. 1 vídeo (1h 21min 24seg). [S./: s.n.], 2023. Disponível em: youtube.com/watch?v=Uzxqh-kjo2y&t=3463s&ab_channel=EBS-Krumpworldchampionship. Acesso em: 17 nov. 2023.

Bianca F. Loureiro (UFRJ)
bferreiraloureiro@gmail.com
Pesquisadora, dançarina, coreógrafa e mestranda no programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Comunicadora e jornalista ativa em projetos sociais que buscam igualdade e inclusão através da dança no Rio de Janeiro.

Percorrendo pelo conceito de economias e mercados da dança e suas interfaces com a dança de salão

Brenda Valentim Araujo (UFG)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este trabalho é fruto da pesquisa de conclusão de curso da autora em sua pesquisa na graduação em dança, que buscou compreender os mercados e economias na prática profissional das danças de salão no Brasil contemporâneo. Com a motivação de melhor compreender como é possível viver com a dança, fazer e reconhecê-la como um trabalho, e conseqüentemente, ter um ganho financeiro com este labor. Tendo isso em vista, a autora traz o conceito de mercado e economia, correlaciona-os, e busca entender esses conceitos especificamente na área da dança. A partir disso, pretende compreender como eles interferem e se relacionam com a dança de salão e fomentam os mercados específicos dessa dança.

Palavras-chave: Economias da dança; Mercados de dança; Dança de salão.

Abstract: This work is the result of the author's completion of course research, in her research in dance graduation that sought to understand the markets and economies in the professional practice of ballroom dances in contemporary Brazil. With the motivation to better understand how it is possible to live with dance, do and recognize it as a job, and consequently, have a financial gain from this work. With this in view, the author brings the concept of market and economy, correlates them, and seeks to understand these concepts specifically in the area of dance. From this, it intends to understand how they interfere and relate to ballroom dance and foster the specific markets of this dance.

Keywords: Dance economies; Dance markets; Ballroom dance.

O presente trabalho advém da pesquisa de conclusão de curso da autora, e buscou compreender conceitos sobre mercados e economias da dança e em como essa dinâmica se aplica a profissionais das danças de salão no Brasil.

Para desenvolvê-lo alguns autores foram estudados a fim de compreender as especificidades do mercado e economia da dança, bem como propor um pensamento crítico acerca deles. Dentre esses, destaca-se os primordiais para o andamento da pesquisa.

O economista canadense Don Thompson (2012) ao analisar o funcionamento o mercado de arte contemporânea em sua obra “O tubarão de 12 milhões de dólares”, investigou a relação entre dinheiro e arte contemporânea e diagnosticou a importância do enaltecimento pessoal.

Outra obra que devemos destacar é “Arte e mercado” do economista francês Xavier Greffe (2013), a qual traz uma importante trajetória sobre o surgimento da arte, tal qual a consolidação deste conceito e as diferentes formas de comercialização ao longo do tempo.

Também foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho a obra “Economias da dança” da pesquisadora em dança Joyce Barbosa (2016), uma vez que debate a trajetória política da dança, as leis de incentivo, e apresenta que as políticas culturais a nível federal são escassas para a dança.

A natureza da pesquisa é aplicada, já que tem como objetivo a aplicação prática de problemas específicos. Trata-se de uma pesquisa exploratória porque não há tantos dados e informações disponíveis sobre o tema. A abordagem qualitativa para considerar a parte subjetiva do problema. Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica sobre economia em arte, dança e material bibliográfico publicado sobre dança de salão.

O mercado da arte, tal como compreendemos no tempo presente, apresentou seus primeiros moldes no período histórico denominado Renascimento (séc. XV e séc. XVI), com a prática do mecenato – que consistia em sustentar um artista por um período antecipado, para a aquisição posterior da obra (Thompson, 2012, p. 135). Já a relação que postula uma negatividade e aversão entre arte e dinheiro existe

[...] desde que a aristocracia e a monarquia deixaram de ser as principais fontes de mecenato artístico, em meados do século XVIII. Hoje, eles ficam ressentidos com a economia de mercado e com a frequência com que as obras de arte são compradas não só pelo mérito, mas porque a arte se tornou expressão de status. [...] Os artistas precisam aceitar escolhas movidas pelo interesse em status ou investimento, e a importância da obra fica muitas vezes atrelada ao valor da conta bancária do colecionador (Thompson, 2012, p. 261).

Essa relação oposta entre arte e dinheiro, surge em parte porque “os dados estatísticos e históricos permitem adiantar que seu rendimento médio é, em geral, menor do que o de outras categorias a que podem ser comparados, levando em conta sua formação ou suas características socioeconômicas” (Grefe, 2013, p. 97). O economista Grefe (2013) também destaca que que o setor artístico não se beneficiou no aumento de consumo de bens culturais, tanto pelo aumento gradativo no quantitativo de artistas como pela sua posição no mercado que impede a negociação direta de seu fazer.

Com tantos artistas surgindo e em sua maioria sendo pouco beneficiados, percebe-se a necessidade urgente que a valoração comece pelos próprios artistas se reconhecendo e cobrando pelo seu serviço, visto que “para criação de valor monetário em dança consiste, então, na própria valoração subjetiva que o/a artista faz de seu trabalho” (Guarato, 2018, p. 45). Essa valorização subjetiva tem como base o artista entender o seu trabalho como um produto, mesmo não o chamando assim. Parte da compreensão que foi investido dinheiro e tempo para apreender aquele conteúdo que será transmitido e que ele agregará valor na pessoa consumidora.

Posto isso, cabe ressaltar as diferenças entre valor e preço. Os valores “são criados em relações socialmente estabelecidas entre pessoas e instituições” (Guarato, 2018, p. 44), a utilidade ou necessidade de consumo de determinado produto é fruto da ação de um conjunto de agentes capacitados para tal, em vista disso “o valor do artista torna-se mais social do que financeiro” (Grefe, 2013, p. 100). O preço é uma consequência do valor que o artista tem de si mesmo e dos outros para com ele, já que “o preço é simplesmente uma parte de um processo necessário para remunerar o artista” (Thompson, 2012, p. 277).

Além disso, o marketing, a publicidade e a associação de um artista a uma marca emergem como fruto das leis de mercado, porque “quando um artista se torna uma marca, o mercado tende a aceitar como legítima qualquer coisa que ele apresente” (Thompson, 2012, p. 24). Em se tratando de dança de salão, é possível inferirmos que Carlinhos de Jesus e Jaime Arôxa são dois

personagens de marca no mercado nacional da dança de salão. O primeiro tem reconhecimento na mídia e se tornou “a figura” da dança de salão; o segundo institucionalizou e difundiu tão bem seu método que “qualquer professor que inicia a carreira hoje estará usando suas técnicas mesmo sem nunca ter tido contato com ele” (Paixão, 2020, p. 60), além de ter diversas franquias de escolas com seu nome.

Entretanto, ao olharmos para o mercado de dança na qual participam os trabalhos cênicos com finalidades artísticas, as personalidades de Jaime Arôxa e Carlinhos de Jesus exercem irrelevante poder, tendo em vista que a chancela da participação de artistas em Festivais de Dança, são promovidas por curadores, críticos de arte e produtores de eventos, assim como, a contemplação em editais de Leis de Incentivo é oferecida por uma comissão avaliadora que efetiva a aprovação ou não dos profissionais. Ao passo que, as instâncias que se interessam por Arôxa e Carlinhos, são a mídia televisiva e os próprios fazedores entre si: alunos, professores e organizadores de eventos específicos da dança de salão.

Deste modo, quando o dançarino, professor ou coreógrafo decide em qual mercado pretende atuar, modifica as instâncias para as quais ele se dispõe a concorrer. E isso corrobora para um “esforço por parte dos artistas em mostrarem suas obras e processos a entendedores sobre dança na condição de arte, com intuito que estes chancelem sua prática artística, e com ela seus serviços e produtos de arte” (Guarato, 2018, p. 45).

Consequentemente, “o comércio de arte é cada vez mais um jogo por dinheiro” (Thompson, 2012, p. 346). Para a interpretação dessa premissa é preciso conceber o tipo de comércio de arte que o autor se refere: o das grandes casas leiloeiras de obras de arte e galerias de arte com renome internacional. Sendo assim, o marketing e a publicidade se mostram como ferramentas possíveis para transformar um artista em uma marca, dessa marca criar produtos e desses produtos conquistar o almejado valor social e monetário; projeta-se em tais ferramentas a forma em que o artista se comunica com seus interlocutores para alcançar sua posição de renome.

Entretanto, Thompson faz uma análise sobre um campo constituído e ramificado de modo denso em instituições e lógica mercantil associada à dinâmica acionista das bolsas de valores, o que não é o caso da dança adjetivada como arte no Brasil. Em nosso país, o campo artístico da dança não desfruta da envergadura monetária das artes plásticas. Mesmo assim, é perceptível a manutenção ao longo do tempo, de artistas cujo trabalho se direciona especificamente ao fazer obras cênicas, como o Ballet Stagium, Grupo Corpo, Grupo Cena 11, Quasar Cia. De Dança, Cia. De Dança Déborah Colker, dentre outras, além das chamadas companhias estatais, que são mantidas por subvenções fixas advindas de órgãos públicos em suas diferentes instâncias¹.

Para entender como a perspectiva econômica se insere na arte e, posteriormente na dança que se pretende no campo artístico, faz-se necessário descrever alguns conceitos que me ajudam a pensar ao longo do trabalho. No Brasil vivemos sob uma 'economia de mercado', um sistema que tem como base os princípios do liberalismo econômico. Ela se divide em três setores: o setor primário (exploração dos recursos da natureza), setor secundário (indústrias) e terciário (serviços e comercialização). Na economia de mercado o artista está vulnerável a demanda, ou procura que as suas obras/produtos/serviços têm, assim

[...] a autonomia do artista e a viabilidade de sua atividade pressupõem a demanda potencial de suas obras. A diferença econômica entre o sistema de encomendas ou de patrocínio e o mercado pode ser atribuída aqui, não sem simplificação, ao fato de que naquele caso o artista tem a possibilidade de discutir sua obra e normalmente pode impelir sua criatividade até onde julgar adequado. Em uma economia de mercado, o artista está sujeito, para o bem ou para o mal, aos riscos da demanda por parte dos vários compradores em potencial, diretos ou indiretos. Isso não quer dizer que a criatividade do artista seja, nisso, necessariamente contida, mas o risco econômico é evidentemente muito maior (Grefe, 2013, p. 140).

¹ Como o Balés do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, do Teatro Municipal de São Paulo, Balé do Teatro Guaíra – PR, Cia. De Dança Caxias do Sul, Corpo de Baile do Teatro Amazonas, entre outras.

A arte se encontra no ‘setor terciário’, já que ele é o responsável pela prestação de serviços, comercialização de produtos e mão de obra. Esse setor é o maior setor da economia brasileira na composição do PIB (Produto Interno Bruto), representa 73% dele e é também através desse setor que se marca o desenvolvimento de um país. Entretanto, sujeito a demanda da economia de mercado, o artista da dança encontra um problema: a procura é menor que a oferta.

O que é contraditório, já que como elucida a pesquisadora de políticas públicas para a dança Marila Vellozo (2015), a dança é a segunda atividade cultural que mais acontece em todo o país, entretanto essa defasagem é explicada pelo fato de que:

[...] a área da dança não ter ainda alcançado sua legitimação nos sistemas político, econômico e mesmo cultural como atividade produtiva, que requer destinação de recursos próprios e planejados ao longo do tempo; programas nacionais que abrangem a dimensão democrática expandida e não concentrada ainda nas capitais ou eixos culturalmente acostumados a receber as ações, os eventos, os equipamentos públicos, os recursos financeiros, não correspondem à posição que ocupa como segunda atividade cultural nacional (Vellozo, 2015, p. 91).

Outro fato que corrobora para a deslegitimação da dança como atividade produtiva remete sobre o que a Lei considera como profissional, segundo a Lei nº 6.533² de 24 de maio de 1978 regulamenta as profissões de artistas e técnico em espetáculos de diversão, vulgarmente chamada de “Lei do Artista”. Não é esmiuçado nessa Lei as mais diversas fontes de ser artista, coloca-se no mesmo bolo profissionais do teatro, da dança e do circo, sendo que cada uma dessas áreas possui suas especificidades e diferentes qualificações. O problema é que a dança como arte não sobrevive na “economia de mercado” pela falta de demanda, ela sempre precisou do Estado e dos recursos públicos para existir. Portanto, o que temos é uma economia mantida por um mercado financiado por órgãos estatais ou da parceria público/privado.

² Fonte: Planalto, disponível em: <[L6533 \(planalto.gov.br\)](http://L6533(planalto.gov.br))>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Por outro lado, há em tramitação desde 2016 um Projeto de Lei 4768/16³ que regulamenta o profissional da dança proposto pelo senador Walter Pinheiro (BA), nessa proposta determina que

[...] o profissional da dança pode exercer as atividades de coreógrafo, auxiliar de coreógrafo, bailarino, dançarino ou intérprete-criador, diretor de dança, diretor de ensaio, diretor de movimento, dramaturgo de dança, ensaiador de dança, professor de curso livre de dança, *maître* ou professor de balé, crítico de dança, curador e diretor de espetáculos de dança. Além disso também cabe a esses profissionais planejar e coordenar projetos e prestar serviços de consultoria na área da dança. Quem exercer atividade de dança, quando a proposta se tornar lei, não precisará de diploma. Mas profissionais só serão reconhecidos caso possuam diploma de curso superior ou certificado de curso técnico em dança, diploma estrangeiro na área ou atestado de capacitação profissional fornecido pelos órgãos competentes.

Compreende-se ‘mercado’ como sendo “o mecanismo que transforma a procura dos interesses particulares em bem-estar coletivo” (Grefe, 2013, p. 268). Concebe-se ‘economia’ como sendo uma gestora do mercado, ela faz parte de um sistema de leis e regras responsáveis por ordenar os mercados

Economia – *oikonomia* – significa gerir a casa, administrá-la. É intenção de qualquer ser humano que tenha uma “casa” organizá-las da melhor maneira possível, a fim de que as pessoas que ali habitam consigam gerenciar suas vidas particulares de maneira, também, organizada. Logo, o conceito de economia parte de uma ideia de gestão, que se conecta à ideia de sistema (Barbosa, 2016, p. 44).

Pela perspectiva da autora Joyce Barbosa “uma ‘economia da dança’ possível deve pensar-se como ‘economias’: *oikas* e não *oika*. casas e não casa, para que a abrangência encontre acolhida em uma política que seja capaz de gerir um país com a diversidade do nosso” (Barbosa, 2016, p. 125). Sendo assim:

Economias da dança partem do pressuposto que não existem “danças” inseridas numa economia, mas sim sujeitos/atores da área que administram, geram, organizam seus *modos operandi*

³ Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em [Proposta regulamenta atividade de profissional de dança - Notícias - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://Proposta%20regulamenta%20atividade%20de%20profissional%20de%20dan%C3%A7a%20-%20Not%C3%ADcias%20-%20Portal%20da%20C%C3%A2mara%20dos%20Deputados%20(camara.leg.br)) Acesso em: 29 mar. 2021.

em face do que se têm ao alcance de maneira sólida, que não são (apenas) os editais, mas sim sua rede generosidades e, por certo, dignidades, a que estas se referem, expondo a materialização das condições de vida dos seres humanos, e é sobre elas que perecem políticas culturais: olhares atentos às especificidades da arte da dança (Barbosa, 2016, p. 129).

Quanto ao ‘mercado de dança’ compreende-se como sendo “às relações culturais no campo da dança como arte em que serviços e produtos são tratados como mercadoria, mesmo não sendo anunciados com essas palavras” (Guarato, 2018, p. 42) e que são animadas pelas diferentes economias da dança.

Nosso ponto de partida é reconhecer que há uma pluralidade de dança(s), mercado(s) e economia(s) e, ainda que a dança esteja inserida no setor terciário da economia de mercado “as chamadas ‘leis de mercado’ não devem ser aplicadas à mercadoria da dança do mesmo modo que tratamos comércio de automóveis, por exemplo, pois a dança como arte desfruta de uma constituição econômica distinta” (Guarato, 2018, p. 42).

Como menciona o autor Don Thompson (2012) na análise com os mercados de obra de arte “os mercados financeiros e o mercado de arte não andam juntos. Quando os mercados de capitais estão em queda, os investidores sacam do mercado de ações e investem em obras com qualidades de museu” (Thompson, 2012, p. 359).

A diversificação dos saberes tem sobressaído como mecanismo de valoração do próprio trabalho, como mostra a analogia do autor Xavier Greffe (2013) com relação às artes visuais “se trabalha em três campos das artes visuais — pintura, escultura e grafismo —, ele adquire um valor artístico maior do que aqueles que trabalham em um único campo” (Greffe, 2013, p. 157). Além disso, muitos dos artistas buscam outras formas de realizarem seu labor, fato que ocorre

Se eles não obtêm rendimentos monetários suficientes de sua atividade artística, terão de procurá-los em outra atividade (um músico dará aulas de música, um desenhista trabalhará em um escritório de arquitetura etc.). Isso explica, por conseguinte, porque os artistas estão destinados a procurar renda extra fora

de sua atividade de criação artística, em uma profissão mais ou menos distanciada desta (Grefe, 2013, p. 122).

Na dança de salão isso é muito frequente, há uma busca por ocupar diversas funções na tentativa de garantir a existência do artista de modo social e economicamente. Entretanto, alguns problemas surgem visto que a dança de salão, assim como o comércio de arte, não apresenta regulamentação ou transparência sobre seus critérios e procedimentos de valoração e comércio (Thompson, 2012).

Desse modo, a descontinuidade é dos fatores característicos do mercado da dança como arte, tendo em vista que “não há um estabelecimento de pesos e medidas para calcular o valor monetário de produtos e serviços em dança numa dinâmica de mercado monetário.” (Guarato, 2018, p. 50). Revelando que estar estável ou viver de modo instável economicamente enquanto artista, está relacionado às relações.

Conforme Aline Paixão (2020), a institucionalização da dança de salão de forma técnica, bem como a estruturação de um modelo de aulas seguido até a contemporaneidade, ocorreu no final da década de 1980 e início da década de 1990 com o surgimento de pessoas que sistematizaram o ensino, como Jaime Arôxa, e a midiática desta dança com Carlinhos de Jesus, personagens que carregam notória visibilidade para a dança de salão em território nacional.

Com a crescente busca pelas escolas específicas de dança de salão, em 1990 “começam a proliferar novas academias de dança de salão” (Perna, 2002, p. 105) e com elas as justificativas de lazer, saúde e prazer trazidas desde a época da Corte seguem embutidas nas aulas pautadas no princípio dos efeitos positivo que essa prática traz. Desse modo, as próprias escolas começam a desenvolver seus bailes como uma ferramenta não só da prática, mas do fomento às aulas gerando um mecanismo que se retroalimenta: fazer aula para sentir prazer e socializar no baile; para ir ao baile se divertir e socializar precisa-se de técnica, logo deve-se fazer aula.

Aliado a isso, a técnica apurada passou a ser um dos elementos de socialização, de modo que aquela ou aquele que demonstra maior destreza técnica, passa a receber mais atenção e se torna uma pessoa mais “interessante” entre os participantes do baile. Nesse sentido, a primeira “competição” que aparece na dança de salão foi a partir da década de 1990, as “competições” veladas nos bailes, pela destreza e a disputa pela atenção dos olhares das pessoas que frequentavam esses mesmos bailes.

Posto isso, estamos aptos a compreender os meandros que percorrem a lógica mercadológica na dança de salão. Se para cada ‘mercado’ existe uma diversidade de ‘economias’, importante destacarmos que a dança de salão apresenta atualmente de economias, já que através da trajetória histórica podemos considerar sua atuação no ramo educacional através: das escolas específicas, no ramo empresarial com a organização de bailes, que contribuem para o aparecimento de *DJ’s* especializados em danças de salão, dançarinos de aluguel, competições; e na atuação artística de caráter profissional, por meio da qualificação de artistas em especialidades como: dramaturgo, coreógrafo, intérprete, diretor artístico e produção.

Apesar de existirem mais de um mercado, eles não são independentes porque coexistem entre si, ao ponto de um potencializar e garantir a subsistência do outro.

Os mercados da dança de salão se subdividem em quatro principais: o mercado das aulas, o mercado dos bailes, o mercado das competições/eventos e o mercado de espetáculos que juntos fornecem o sustento e nos permite reconhecer economias da dança de salão. Entretanto, o que se percebe na trajetória das danças de salão e na quantidade de profissionais atuantes, é que as aulas e bailes se complementam.

O baile, com o passar do tempo, se tornou uma justificativa para as pessoas fazerem aula e se aprimorarem tecnicamente; com este fato aos poucos o baile deixou de ser o mercado principal dando espaço para as aulas. Todavia, os bailes não deixaram de existir, apenas passaram a agregar como um dos sentidos de sua existência, o valor monetário e simbólico que os bailes geram

para a dinâmica escolar da dança de salão, passando a ser coadjuvante enquanto as aulas assumiram a força motriz desse mercado.

Por fim, os espetáculos fazem parte de uma dinâmica de funcionamento diferente da proposta das escolas específicas de dança de salão, já que seu produto se relaciona com outras instâncias e pessoas.

Referências:

BARBOSA, J. de M. **Economias da dança**. São Paulo: Annablume, 2016.

GUARATO, R. Dança, dinheiro e mercado: a economia da dança pelo viés historiográfico. *In*: GUARATO, R. **Historiografia da dança**: teorias e métodos. São Paulo: Annablume, 2018. p. 39-62.

GREFFE, X. **Arte e mercado**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

PAIXÃO, A. dos S. **Passado, presente e futuro do samba de gafieira**: uma etnografia nos anos 2018 e 2019 no Rio de Janeiro. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em história, política e bens culturais). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/30024/PAIXÃO,%20A.%20Passado,%20presente%20e%20futuro%20do%20samba%20de%20gafieira_dissertação_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 out. 2023.

PERNA, M. A. Lemos. **Samba de gafieira**: a história da dança de salão brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: O autor, 2002.

THOMPSON, D. **O tubarão de 12 milhões de dólares**: a curiosa economia de arte contemporânea. São Paulo: BEI, 2012.

VELLOZO, M. Dança e políticas específicas. *In*: GUARATO, R.; VELLOZO, M. (orgs). **Dança e política**: estudos e práticas – Curitiba: Kairós Edições, 2015. p. 71-98.

Brenda Valentim Araujo (UFG)
brendavalentim@gmail.com

Licenciada em Dança pela UFG, mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena na EMAC/UFG, seu foco técnico é nas danças de salão e atualmente dedica-se ao tango. Produtora cultural, tem como interesse de pesquisa políticas públicas para a dança, mercados e economias da dança.

Dulce Aquino: reflexões sobre um corpo feminino político artista da dança

Clarice Contreiras (UFBA)

Mirella Misi (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Neste artigo adoto como teoria de base o conceito de Coreopolítica, de André Lepecki (2012); o conceito de Dissenso, de Jacques Rancière (2023) e o conceito de Biopolítica de Michel Foucault (1999), para investigar a atuação profissional da personalidade da dança Dulce Aquino. A força da ação e trabalho desta personalidade se inscreve nos diversos lugares por onde passou no campo da dança que, impulsionada e entrelaçada aos acontecimentos políticos culturais do país por mais de quatro décadas faz dela um corpo feminino artista produtora de discursos que contribuíram e ainda contribuem no cenário da dança brasileira, em especial na Bahia. O comprometimento de Dulce Aquino com a dança construiu redes entre os profissionais da área que, articulados ganharam força e potência política de luta em defesa pela permanência e desenvolvimento da área, uma coreopolítica, reescrevendo os espaços e ambientes, operando reflexões ativas da política em contexto. O artigo é um recorte da minha pesquisa de doutorado em dança, que iniciei em 2022 no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia – PPGDAN/UFBA, tendo a orientação da professora Dra. Mirella Misi (UFBA). Nesta escrita, apresento o sentido e importância política e histórica do ativismo de Dulce Aquino, entrelaçada a criação da Oficina Nacional de Dança Contemporânea, um marco para a historiografia da dança no Brasil.

Palavras-chave: Historiografia da dança; Ativismo; Coreopolítica; Oficina Nacional de Dança Contemporânea.

Abstract: In this article I adopt the concept of Choreopolitics, by André Lepecki (2012), as a basic theory; the concept of Dissent, by Jacques Rancière (2023) and the concept of Biopolitics by Michel Foucault (1999), to investigate the professional performance of dance personality Dulce Aquino. The strength of this personality's action and work is inscribed in the different places she has been in the field of dance which, driven and intertwined with the country's political and cultural events for more than four decades, makes her a female activist body producing speeches that contributed and still contribute in the Brazilian dance scene, especially in Bahia. Dulce Aquino's commitment to dance built networks among professionals in the area who, together, gained strength and political power to fight in defense of the permanence and development of the area, a choreopolitics, rewriting spaces and environments, operating active reflections of politics in context. The article is an excerpt from my doctoral research in dance, which I began in 2022 in the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia – PPGDAN/UFBA, under the guidance of professor Dr. Mirella Misi (UFBA). In this writing, I present the meaning and political and historical importance of Dulce Aquino's activism, intertwined with the creation of the Oficina Nacional de Dança Contemporânea, a milestone for the historiography of dance in Brazil.

Keywords: Historiography of dance; Activism; Choreopolitics; National Contemporary Dance Workshop.

1. Uma micro história da Dança

Tecer a narrativa de uma personalidade contemporânea baiana, cujas ações são atravessadas e entrecruzadas em vários momentos com a história da Escola de Dança¹ da Universidade Federal da Bahia é um desafio. As ações de Dulce Aquino são impulsionadas pelos acontecimentos históricos, políticos e culturais do país por mais de quatro décadas e é a força da ação e trabalho desta personalidade que faz dela um corpo feminino artista produtora de discursos que contribuíram e ainda contribuem no cenário da Dança brasileira, em especial na Bahia.

Artivismo é um termo que teve sua origem em 1996, criado pelo coletivo norte americano, *Art Assemblé*, e designa ações sociais e políticas, produzidas por pessoas ou coletivos que se valem de estratégias artísticas para sensibilizar ou problematizar causas e reivindicações sociais. Falar do artivismo de uma mulher que, ao transitar em diversos espaços promoveu debates no sentido de valorizar a dança como campo de produção de saber é apresentar o modo como estas ações influenciaram e reverberaram neste campo significativamente. Sua história e compromisso com a dança demonstram a força de uma personalidade feminina que, engajada ao movimento político e cultural de cada década, criou redes entre os profissionais da área capazes de articular e ganhar espaço para construir e consolidar políticas públicas para a dança no país.

Em sua trajetória, Aquino se dedicou à gestão em diferentes funções. Foi diretora da Escola de Dança da UFBA por quatro mandatos (1966-1969, 2003-2007, 2007-2010, 2014-2018), criou a Oficina Nacional de Dança Contemporânea, que entre os anos de 1977 e 1997 trouxe para a cidade de Salvador artistas nacionais e internacionais tornando-se um marco na história da Dança no país. Participou ativamente da criação do primeiro programa de pós-graduação em Dança do Brasil - PPGDança/UFBA que, inicialmente ofertava o

¹ A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, foi fundada em 1956 pelo Reitor Edgar Santos em um período fértil de renovação cultural no âmbito universitário dos anos de 1950.

Curso de Mestrado em Dança (2006) e, posteriormente, passou a oferecer também o curso de Doutorado em Dança (2018). Contribuiu junto à professora Dra. Beth Rangel para a criação do primeiro Curso de Mestrado Profissional em Dança – PRODAN/UFBA (2019). Foi Pró-Reitora de Extensão Universitária/UFBA (2010-2013) e Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia (2013-2014). Atuou na criação do Fórum Nacional de Dança - FND (2001) junto a outros nomes da dança no país. Neste artigo, irei apresentar a criação da Oficina Nacional de Dança Contemporânea e sua importância para o cenário da dança contemporânea brasileira.

Ao se construir uma escrita sobre a atuação ativista desta personalidade atuante desde a década de 1960, aciona-se as particularidades desta pessoa. Historiografar os acontecimentos a partir da atuação de uma pessoa, enquanto agente da história, dá um sentido de corresponsabilidade nos fatos narrados, colocando em evidência os acontecimentos e as relações estabelecidas no tempo/espaço. É pensar a importância que uma micro história têm nas ocorrências, o lugar social da pessoa e suas cadeias de relações passam a ser mais significativas e determinantes ao se apresentar os fatos e as possibilidades de cada tempo.

Dulce Aquino, enquanto micro história no campo da dança, nos provoca a pensar acerca da maneira como este corpo feminino ativista contemporâneo submetido ao regime de produção de sentidos gerados ao longo do tempo pelos espaços e ambientes transitados, vivenciados tem contribuído para transformar os sistemas normativos, acadêmicos, políticos e culturais de cada época. Um corpo que se constitui por seus traços marcados pelo ensino, pesquisa e criação em dança e por toda força política relevante neste contexto.

Relacionar este corpo feminino ao pensamento de Foucault (1999) sobre o conceito de biopolítica, torna-se fundamental para verificar como a personalidade baiana aqui investigada se inscreve enquanto corpo político ativista. Biopolítica é compreendido como um mecanismo de controle que atravessam as pessoas e seus corpos na construção normativa da sociedade

disciplinar e designam algumas ações tidas como boas ou ruins, desejáveis ou indesejáveis, coagindo os sujeitos a se comportarem do modo como o esperado por uma sociedade disciplinar. Um poder sobre a vida que se instala, através dos dispositivos de caráter sexual, racial, pedagógico, clínico e penal, adquirindo contornos que alcançam as esferas da vida privada e social. Logo, o controle da sociedade sobre os indivíduos não é apenas ideológico, ou pela consciência, que normaliza os corpos e as condutas, sendo, por sua vez, esses outros marcadores de controle social.

Para Foucault (1999) a tentativa de vigiar e controlar os indivíduos está ligada a um número amplo de processos históricos que começam no corpo e com o corpo, uma realidade biopolítica, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 1999, p. 163).

O ativismo de Dulce Aquino em sua luta pelo reconhecimento e valorização da dança enquanto área de conhecimento compreende modos de fazer dança num trânsito de intensas possibilidades de ação e transformação pela maneira como se movimenta articulada nos diversos espaços transitados, sejam estes acadêmicos, políticos ou de criação refletindo o contexto social num plano de composição entre corpo e chão, produzindo história.

Arte e política são inseparáveis quando refletimos o corpo e suas potências. De acordo com a teoria da Coreopolítica, de André Lepecki (2012), “arte e política são entendidas cada vez mais como atividades coconstitutivas uma da outra” (Lepecki, 2012, p. 43) e para tratar da dinâmica que existe na conexão do binômio arte-política, Lepecki usa o termo dissenso, um conceito posto pelo filósofo francês Jacques Rancière (2006), que explica a ruptura de hábitos e comportamentos, um novo modo de ver, ser e dizer a fim de redefinir as ações humanas. Dissenso é o elemento que funde arte e política em um só corpo, em um só ser.

Dança, sob a ótica da Coreopolítica, age como um processo cognitivo e ativo da política em contexto, dança e política caminham juntas como teoria social da ação. Lepecki (2012) chama atenção para o “entendimento da dança

como coreopolítica ser uma atividade particular e imanente da ação” (Lepecki, 2012, p. 47), é uma noção expandida da dança. É preciso estar atento a todas as particularidades e elementos de uma situação, a dança estabelece uma relação entre o corpo e seus lugares, ambos se transformam no processo. Processo esse, dinâmico, potente que articula as políticas invisíveis que nos atravessam no dia a dia, “toda coreopolítica revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar” (Lepecki, 2012, p. 55).

2. Dulce Aquino: uma *coreoexistência*

“Se eu não puder dançar, não é a minha revolução”
(Emma Goldman, 1869 – 1940).

O corpo-Dulce revelou-se desde cedo como território político ao transgredir as normas sociais da década de 60 por envolver-se no movimento estudantil de sua geração. Suas ações, impulsionadas por sua paixão pela dança, e o contexto no qual estava inserida proporcionou a construção de uma trajetória ativa pela defesa da dança (pesquisa, ensino e criação) e, desde então, cria sentidos, rompe barreiras e contribui para o reconhecimento da atuação das mulheres em espaços de poder e pela legitimação da dança enquanto campo de conhecimento.

Seu primeiro contato com a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA aconteceu em 1958, quando aos 13 anos levada por sua mãe fez o teste e foi selecionada para fazer parte da primeira turma da Escola de Dança, que na época tinha como diretora a polonesa Yanka Rudzka (gestão 1956-1959). “Lembro que minha mãe me pegou pela mão e me levou para fazer a inscrição na universidade, porque lá tinha um curso, uma coisa nova, uma dança de dentro para fora, com movimentos naturais tal qual o livro que havia lido de Isadora Duncan” (Dulce, 2023). É neste encontro com a dança que Dulce se fez Dulce, sua *coreoexistência*, seu modo de estar no mundo, descobrir sua identidade, buscar o novo a partir de uma dança livre e revolucionária. Revolucionária tanto na linguagem artística, quanto na criação de uma dança

que exige do artista um engajamento político enquanto cidadão em sua plenitude social.

A performance profissional de Dulce Aquino, vista como uma coreopolítica, traduz a relação particular do modo como dança e política podem ser compreendidas enquanto atividades integradas, e é daí que advém a força de sua atuação. No entanto, no decorrer das entrevistas realizadas para a pesquisa me deparei com a fala de Dulce, onde a mesma faz a reflexão sobre o modo como a dança trouxe princípios que nortearam sua ação no mundo, uma pessoa de produção, de criação, transformação, sua dança existência, sua *coreoexistência*.

O termo *coreoexistência* é um conceito que estou desenvolvendo em minha tese de doutorado em andamento para designar as ações de um corpo-vida, um corpo-dança. *Coreo* tem sua origem etimológica do latim *chorea* que significa dança, *existência* é o ato de existir, é a vida. Um jeito de ser, atuar, performar na luta pela legitimidade, continuidade e expansão desta área de conhecimento.

Na *coreoexistência* existem elementos como, empatia e ética que se fazem presentes enquanto possibilidades de articulação com outros corpos em espaços diversos. É neste trânsito que acontece sua dança revolução, onde sempre ousou vencer obstáculos e assim, colaborar expressivamente para o reconhecimento da dança. A importância de suas ações entrelaçadas ao momento político de cada década junto a rede tecida ao seu entorno, dentro e fora da universidade, permitiu desdobramentos que fortaleceram a luta dos profissionais da dança a este campo de saber em seus mais diversos segmentos.

Toda ação política de Dulce, seu ativismo, sempre caminhou junto a história da Escola de Dança da UFBA, iniciada enquanto aluna envolvida nos movimentos estudantis na década de 60, na qualidade de professora durante o golpe de 1964 e no tempo em que esteve diretora da Escola de Dança por quatro mandatos (1966-1969, 2003-2007, 2007-2010, 2014-2018). Uma questão ética permeia esta relação com a universidade, chão como lugar de força para realizar

a dança desejada que contemplasse os vetores pesquisa-ensino-extensão, afinal, seu pensamento sempre se voltou para realizar ações pelo bem comum e pela sociedade. Este seria o retorno à comunidade enquanto funcionária pública de uma instituição federal.

Tendo a dança como centralidade nas suas ações no mundo, reescreve os espaços e ambientes transitados, de modo revolucionário, indisciplinar, uma artista contemporânea, renovando-se no fluxo dos acontecimentos do tempo-espaço, exercitando a “potência para o dissenso, que é um exercício também fundamentalmente estético, não arregimentado por vetores de sujeitificação pré-dados” (Lepecki, 2002, p.56) produzindo a ruptura de hábitos e comportamentos a partir da dinâmica entre arte e política. A Oficina Nacional de Dança Contemporânea que é um marco para dança contemporânea na Bahia e no Brasil enquanto espaço democrático entre o fazer, pensar, pesquisar e criar dança exemplifica a força do binômio arte-política.

3. Oficina Nacional de Dança Contemporânea: um marco para a historiografia da dança no país

No ano de 1977 o Brasil ainda vivia sob ditadura militar, instaurado pelo Golpe de 1964, regime político que durou 21 anos. O presidente neste período era o general Ernesto Geisel que, na época editou um conjunto de regras eleitorais conhecido como Pacote de Abril, “entre as principais mudanças estavam a ampliação das bancadas do Norte e do Nordeste na Câmara dos Deputados – o que garantia maioria parlamentar à Arena – o partido da ditadura” (Focus Brasil, 2022).

Neste mesmo ano, o país assistia ao ressurgimento do movimento estudantil. Era um momento político muito forte, de política universitária, os estudantes lutavam pela expansão das instituições de ensino superior e por consequência uma universidade mais democrática. De acordo com a fala da professora Dulce Aquino (2023), “era um tempo no qual parecia ser imperativo que as reformas de base ocorressem”.

A mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do Governo medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes. A resposta de maior alcance foi à criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a crise da Universidade (Ferreira, 2010, p. 8).

A reforma universitária iniciada em 1968 no sistema de ensino superior brasileiro, objetivava aumentar a eficiência, produtividade e modernizar as universidades federais e estaduais, que gradativamente inseriram as modificações acadêmicas sugeridas, como: articular as atividades de ensino e pesquisa, o vestibular unificado e classificatório, abolir as cátedras vitalícias, introduzir o regime departamental e institucionalizar a carreira acadêmica.

O país estava sob regime militar e medidas repressivas foram adotadas pelos novos governantes com relação ao movimento estudantil e vigilância dos docentes resultando num paradoxo como citado no relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT), "a universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação" (Relatório do grupo de trabalho, 1968, p. 19, *apud* Martins, 2009).

Com a reforma universitária realizada em 1972 as faculdades de Música, Dança e Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram integradas possuindo apenas um diretor geral e passaram a se chamar de Escola de Música e Artes Cênicas - EMAC, voltando a ser independentes no ano de 1988 após um período de dezesseis anos.

A cidade de Salvador é historicamente pioneira no que diz respeito à pesquisa e formação em arte por conta dos cursos superiores de arte visual, música, teatro e dança da Universidade Federal da Bahia, criados na década de 50 pelo reitor Edgard Santos. O pensamento contemporâneo e a preocupação com a inovação no campo das artes já prevaleciam desde então. No ano de 1974, o cenário político do país sob regime militar instaurou a censura o que impactava na criação dos artistas, na poética e estética de suas obras. Porém, o forte grupo de professores que estavam à frente da Escola de Música e Artes

Cênicas da UFBA, passaram a oferecer atividades de extensão pela pró-reitoria.

Neste período de integração Ernst Widmer (1927-1990), era o diretor da Escola de Música e Artes Cênicas; Dulce Aquino estava como coordenadora do departamento de Dança e Lia Mara (1930-2021) coordenava o departamento de Teatro, juntos realizaram o Festival de Arte da Bahia um evento que oferecia ao público palestras, exposições, cursos e apresentações de música, dança, teatro no intuito de promover atualização no campo das artes, trazendo o que havia de mais novo com relação à pesquisa nas três áreas, este festival teve seu início em 1974.

Em entrevista realizada no dia 22 de agosto de 2023, Dulce relata que sua grande obsessão sempre foi a pesquisa, o que havia de mais inovador na área da Dança. Com este pensamento, após ler um artigo publicado em 1977 por Klauss Vianna no Jornal do Brasil, um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro, soube da chegada de uma bailarina uruguaia chamada Graciela Figueroa que, de acordo o artigo era capaz de dançar ao som do giz na lousa. Este foi o *start* necessário para disparar a vontade de criar um grande festival de dança, um encontro diferente dos festivais de dança já promovidos pelas academias de ballet nos grandes centros urbanos, que seguiam com a estrutura de concursos e premiações para as coreografias consideradas as melhores no padrão da época, privilegiando o virtuosismo técnico da obra.

Aquino intencionava criar um festival de dança contemporânea, o / *Encontro Nacional de Dança Contemporânea* (1977), nos moldes do festival de cinema de Gramado. O trabalho que apresentasse um conceito inovador de pesquisa na área, seria o vencedor, não necessariamente o melhor tecnicamente. O júri foi formado por nomes significativos do campo das artes desta época a exemplo de: Roland Schaffner diretor do teatro do ICBA (Instituto Cultural Brasil Alemanha) e Augusto Azevedo diretor do Teatro Vila Velha e, o valor da premiação permitia aos grupos possibilidade de circulação com a obra. Em uma nota sobre o evento, publicada no Jornal da Bahia, a professora e coreógrafa Angel Vianna ressalta que, “para o grupo, essa visita à Bahia é muito importante para a pesquisa, em termos de dança” (Jornal da Bahia, 1977).

A competitividade e o acirramento que aconteciam durante o festival começaram a causar incômodos, pois gerava uma rivalidade e separava a classe, distanciando-o do principal objetivo que era estimular grupos emergentes de dança, com pesquisa e criação inovadora na área. O formato de concurso do festival permaneceu por três anos (1977, 1978, 1979).

Influenciada, na época, pelo Teatro Oficina², Dulce pesquisa o conceito do termo “oficina” e encontra a seguinte definição: um local que se trabalha criando coisas novas. Assim, decide trocar o nome do *Encontro Nacional de Dança Contemporânea* para *Oficina Nacional de Dança Contemporânea*.

Desde 1977, a Oficina, que foi durante três anos realizada sob a forma de concurso, vem passando por uma série de atualizações, "para que não deixe de existir uma continuidade, um crescente sempre voltado para o desenvolvimento da dança contemporânea", diz Dulce Aquino, coordenadora. Não se poderia pensar em participar do crescimento da dança sem a participação maciça de profissionais que atuam no mercado em todo o país, sem atualizar técnicas, sem uma revisão crítica do que se faz, sem atividades que incluam a dança surgida da nossa cultura (Jornal UFBA, 1981).

A *Oficina Nacional de Dança Contemporânea* foi no século XX o evento de maior representatividade para a dança no país. Havia uma densidade lógica em sua configuração tornando-a um marco para dança contemporânea na Bahia e no Brasil por ser um espaço democrático no sentido de fazer, pensar, pesquisar e criar dança. Muitos grupos experimentais surgiram em função da Oficina, porque havia um objetivo maior que não fosse o acadêmico com atividades exclusivamente voltadas à universidade. Grupos das mais diversas localidades da cidade organizavam-se para este grande evento, um evento que potencializava uma interface entre pesquisa e arte ampliando o espaço e criando um diálogo entre a Oficina e a cidade.

A Oficina Nacional de Dança Contemporânea se transforma, a cada ano, no mais representativo acontecimento de dança no Brasil. Ao estímulo, à criação e produção de espetáculos emergentes [...] além disso, a Oficina continua também voltada para quem faz dança fora das escolas e universidades, tanto através da promoção de

² Teatro Oficina foi fundado em 1958 pelo dramaturgo Zé Celso Martinez Correa na cidade de São Paulo e é um importante centro de vanguarda artística do país.

espetáculos em bairros e praças públicas como na elaboração de propostas que envolvam um público heterogêneo (Jornal UFBA, 1981).

O vigor que havia neste evento despertava a atenção em todos os setores da sociedade, pois, a busca pelo debate mais novo em pesquisa e criação no campo da dança movimentava a cena artística do país. O órgão oficial do governo federal brasileiro, Fundação Nacional de Artes - FUNARTE, criado em 1975, cuja missão é promover e incentivar a produção, a prática, o desenvolvimento e a difusão das artes no país considerava a Oficina um importante evento dentro do calendário cultural brasileiro, além de ter sido um considerável órgão financiador da *Oficina Nacional de Dança Contemporânea*.

A FUNARTE, criada em plena ditadura militar, agia no cenário cultural do país como um dispositivo regulador “por certo tal atuação visava instrumentalizar a cultura; domesticar seu caráter crítico [...] buscar sua utilização como fator de legitimação das ditaduras” (Rubim, 2008, p. 129). Estas ações instrumentalizavam o campo da cultura e criavam políticas culturais para o país em uma perspectiva elitista, deixando de fora setores como das culturas populares, indígenas e afro brasileiras afinal, neste contexto, estas manifestações não eram dignas de serem consideradas como cultura, comprovando elitismo e autoritarismo.

Nenhuma política ou instituição mais permanente foi implantada para as culturas populares, apesar de mobilizações acontecidas. Pelo contrário, tais manifestações foram antes reprimidas. A cultura indígena foi completamente desconsiderada, quando não sistematicamente aniquilada. A cultura afro-brasileira, por exemplo, só começou a merecer algum respeito do estado nacional, pós Ditadura Militar, com a criação da Fundação Palmares em 1988 (Rubim, 2008, p. 130).

Durante o período do regime militar os organizadores da *Oficina Nacional de Dança contemporânea*, bem como outros setores da área da cultura, enviavam os *releases* de todos os trabalhos que iriam apresentar ao órgão da censura, o Serviço de Censura às Diversões Públicas - SCDP para análise, afinal, eram proibidas todas as manifestações que envolvessem algum tipo de crítica ao regime vigente, ao cotidiano nacional e às “tradições brasileiras”. Dulce relembra que, com relação à censura os escândalos causados muitas vezes

aconteciam após as apresentações, porque um release de dança dificilmente irá conseguir descrever com clareza o que irá acontecer em cena dada a subjetividade da linguagem.

Por este motivo, havia uma preocupação da FUNARTE com os trabalhos apresentados, já que se tratava de um encontro de dança contemporânea com pensamento inovador no campo de pesquisa e criação na área, causando incômodo nos representantes enviados pelo órgão para participarem do evento. Houve um momento que estes representantes tentaram esvaziar a Oficina, no entanto, como a proposta deste evento era muito bem estruturada não conseguiram este feito.

A *Oficina Nacional de Dança Contemporânea* foi um importante espaço para o início da construção de políticas públicas para dança no país. Ao final do dia da Oficina eram realizados encontros com todos os participantes, apresentava-se um trabalho coletivo e discutia-se o momento atual no campo da dança em suas cidades ou estados e assim, surgiam propostas que serviram para o início da construção de políticas públicas para dança. No entanto, a maior preocupação entre todos os profissionais era conseguir verba para circulação e permanência dos grupos de dança.

Por ser um evento de grande porte a Oficina, passou a ser um importante espaço que reunia por quinze dias um número considerável de profissionais da dança de diversas localidades que faziam aulas, apresentavam e assistiam os trabalhos coreográficos, pensavam e refletiam juntos a realidade da dança no país. Surgindo um embrião importante de organização nacional de políticas públicas para a dança.



Fig. 1. Reunião sobre política cultural para a Dança - Oficina Nacional de Dança (1981) - Salvador - BA. Fonte: Memorial de Dança UFBA.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala, um grupo de artistas da dança que participam da Oficina Nacional de dança Contemporânea sentados em círculo no chão fazem uma reunião para discutirem as necessidades dos artistas da dança no país.

4. Reflexões finais

Apontar reflexões acerca de acontecimentos significativos para o desenvolvimento político, cultural e artístico no campo da dança, a exemplo da *Oficina Nacional de Dança Contemporânea* associado as ações artista da personalidade Dulce Aquino é um desafio e uma responsabilidade ética na construção desta narrativa.

A paixão pela dança, sua *coreoexistência*, moveu e move até hoje esta personalidade na direção de realizar o que acredita em sua totalidade contemplando três aspectos mais significativos: a pesquisa, o ensino e a criação. Não há como se fazer dança sem pesquisa, curiosidade e busca pelo conhecimento.

Desde a década de 60 até o presente momento cada movimento político e cultural do país exigiu um posicionamento frente as necessidades que se apresentavam e foram justamente estes acontecimentos que deram força para este corpo feminino artista, produtora de sentidos, lutar pelo reconhecimento da dança no país ampliando e transformando os espaços

transitados criando redes colaborativas entre os profissionais da dança e todos que se destacaram no cenário político, artístico e cultural do Brasil.

Vidas e trajetórias se cruzaram e articularam aos vários contextos históricos marcantes para os desdobramentos necessários e significativos como a *Oficina Nacional de Dança Contemporânea* que marcou uma geração de profissionais da dança de todo o país e, permitiu um trânsito de intensas possibilidades de ação e transformação entre corpo e chão ao qual chamamos história.

Referências:

BARRETTO, F. Aconteceu na oficina de dança: conga baixa santo. Angel balança o centro de energia e Domari mostra a escrita do movimento. *Jornal Correio da Bahia*. Salvador. 1980. Disponível em: <<https://www.angelvianna.com.br/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Cultura - FUNARTE. Brasília: Distrito Federal. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/funarte/pt-br/aceso-a-informacao-lai/institucional/institucional>>. Acesso em: 15 set. 2023.

CHAIA, M. Artivismo – Política e Arte Hoje. *In: Revista Aurora*. São Paulo: PUC. 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335/4643>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FERREIRA, T. G. **A Expansão do ensino superior privado no Brasil de 1968-1980**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUZZO, M. S. L. Coreopolítica: a dança presente na cidade. *In: Athenea Digital*. Barcelona: Universidade Autônoma de Barcelona. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2284>>. Acesso em: 29 set. 2023.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. *ILHA*, v. 13, n. 1, p. 41-60, 2012.

LEPECKI, A. “Planos de composição: dança, política e movimento”. *In: RAPOSO et al., A terra do não-lugar*. Diálogos entre antropologia e performance. Florianópolis: Editora UFSC, p. 109-120, 2013.

LEVI, G. Sobre a micro-história. *In: BURKE, P. (org.). A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Distrito Federal: Universidade Federal de Brasília, 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwFYc6QVFBHy4nvJzHt/#>>. Acesso em: 16 set. 2023.

RANCIÈRE, J. O dissenso. *In*: ADAUTO, N. (org). A Crise da razão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/377608256/o-Dissenso-Jacques-Ranciere>>.

Acesso em: 21 jun. 2023.

REITORIA de extensão. **Jornal UFBA**. Salvador. 1981, 10. ed. Disponível em:

<<https://www.angelvianna.com.br/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

RUBIM, A. A. C. Políticas Culturais e Sociedade do Conhecimento no Brasil. *In*: **Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas**, v. 7, n. 001, p. 127-142. Espanha: Universidade de Santiago de Compostela, 2008.

Clarice Nunes Muniz Contreiras (UFBA)

claricecontreiras@gmail.com

Doutoranda em Dança (PPGDança-UFBA). Mestra em Dança pela Escola de Dança da UFBA (2012). Especialista em Coreografia (1997). Licenciada em Dança pela UFBA (1996). Integrante do Grupo de pesquisa: Elétrico - Grupo de Pesquisa em Ciberdança, liderado pelas professoras Dra. Ludmila Pimentel e Dra. Mirella Misi.

Mirella Misi (UFBA)

mirellamisi@gmail.com

Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e professora permanente dos Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC). Co-líder do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança.

Artista em trabalho normal: às vezes, fazer alguma coisa leva a nada

Cláudia Góes Müller (UFU)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: *Trabalho normal* dura, na íntegra, 40h – propositalmente o mesmo tempo de uma jornada de trabalho semanal convencional. A criação dessa performance se deu ao mesmo tempo em que realizava minha pesquisa de doutorado acerca das relações indissociáveis entre trabalhos artísticos e as muitas instâncias e mediações às quais estão sujeitos no percurso até o encontro com o público. Nesse caminho, mostrou-se inevitável examinar as conexões entre arte e trabalho, ampliando debates que associam trabalho artístico e trabalho da artista. Neste texto, abordo parte dessa investigação, articulando trabalho, precarização do trabalho na dança e a construção do papel da artista no âmbito social, político e nas instituições artísticas.

Palavras-chave: Dança e trabalho; Dança contemporânea; Instituições; Negociação.

Abstract: *Regular work* lasts a total of 40 hours – purposely the same workload of a conventional workweek. The artistic process of this performance took place at the same time as I was carrying out my doctoral research on inseparable relationships between artistic works and the many instances and mediations to which they are subject on the way to encounter the audience. Consequently, it was inevitable to examine the connections between art and work, expanding debates that associate artwork and the artist's work. In this article, I address part of this investigation, articulating work, precariousness of work in dance and the role of the artist in the social and political spheres and in art institutions.

Keywords: Dance and work; Contemporary dance; Institutions; Negotiation.

1. Um Trabalho normal

“Tem coisas que você faz na vida que não levam a nada” – era a frase anotada no bilhete que recebi na manhã do dia 16 de novembro de 2017.

Em pé atrás de uma mesa, eu secava cuidadosamente uma barra de seis quilos de gelo. Em uma diagonal à esquerda, podia ver o recepcionista da reitoria da Universidade Federal de Uberlândia. Sem deixar de cumprimentar ninguém, seguia repetindo: “olá! Como está? Bom dia!”

Eu havia me apresentado a ele, previamente, dez minutos antes do início do período de duração de *Trabalho normal*¹, por volta das 7h50 da manhã. Naquele dia, eu apresentaria esta performance ao seu lado e nos faríamos companhia das 8h às 17h, tempo durante o qual eu ocuparia meu posto e ele, o dele.

Muitos anos antes, eu havia visto a imagem de um homem de aparência europeia – alto e esguio. Uma amiga havia me recomendado que pesquisasse a obra daquele artista belga. Nessa ocasião, conheci os trabalhos de Francis Alÿs que, até meados dos anos 1980, vivia em Veneza e atuava como arquiteto. Alÿs chegou à cidade do México em fevereiro de 1986, ainda atuando na arquitetura. Somente após três anos vivendo ali, iniciou-se na prática artística. Entre ações, desenhos, pinturas, fotos e vídeos, Francis Alÿs tece uma poética que adota, na maior parte das vezes, o espaço público como seu lugar, desenvolvendo projetos que empregam, como diria o artista, o máximo esforço para o mínimo resultado.

Dessa forma, cheguei ao trabalho intitulado *Paradox of praxis 1: sometimes doing something leads to nothing*. Essa ação aconteceu na cidade do México em fevereiro de 1997. Ao longo de mais de nove horas, o artista empurrou uma barra de gelo, percorrendo ruas da cidade. De uma barra a uma pequena pedra que recebia toques dos pés de Alÿs, o objeto se derreteu num esforço que gerava apenas a sua desaparecimento. Essa imagem me invade há vários anos.

Deslocar uma barra de gelo até seu completo desaparecimento é uma ação ineficaz que faz sentido em meio a um mundo de excessos: de esforço, de consumo, de exploração, de propósitos. Ação essa que se torna a referência da primeira ação criada para a performance intitulada *Trabalho normal*.

¹ *Trabalho normal* é composto por uma série de cinco ações, cada uma delas com a duração de uma jornada de trabalho convencional – um período de 8h. Todas as ações da série são inúteis e não eram nenhum resultado ou produto do ponto de vista prático. As ações partem de projetos de artistas que discutem, nessas obras, o paradoxo da inutilidade da arte: Francis Alÿs, Marta Soares, Los Torreznos, Brígida Baltar, Bas Jan Ader e Tehching Hsieh. Maiores informações em: <https://www.claudiamuller.com/trabalho-normal/>.

Concentrada na tarefa de manter o gelo enxuto, sem nenhuma gota de água no seu entorno, aliso suavemente sua superfície com um pano de cor vibrante usado comumente para limpeza. Observo sua superfície lisa e retangular, mas sem perder de vista as pessoas que passam no saguão de entrada da reitoria. Meu olhar é convidativo. Na maior parte das vezes, ao perceber olhares espantados, curiosos ou interrogativos, emito um “bom dia” ou “boa tarde”, deixando clara a possibilidade de ser interpelada. O diálogo com as transeuntes² é um dos elementos principais de *Trabalho normal* que recusa espaços como galerias e teatros que propiciariam encontros apenas com o “público especializado”.

Visto-me como quem poderia fazer parte de um recinto de trabalho convencional – a recepção de uma empresa, consultório, repartição pública ou escritório. Uma mesa e uma cadeira, além do gelo, são os objetos que me cercam. No entanto, apesar de certa conformidade com o ambiente³, executo uma função atípica. Uma etiqueta afixada na mesa do meu “ambiente de trabalho” informa os dados da ação com *design* similar às plotagens que identificam obras em museus e galerias.

Ao longo do processo de criação, estabeleci relações com esse objeto frio, calculando o peso da pedra de gelo, escolhendo sua forma e descobrindo em que momentos acrescentar água durante seu congelamento a fim de que permaneça sólida.

Em 2019, na cidade de Campinas-SP, adentrei o setor de preparação da alimentação fornecida nos camarins da Bienal Sesc de Dança. As funcionárias ouviram minhas instruções com atenção. Como eu não havia sido autorizada a entrar na cozinha, elas me auxiliariam na fabricação do gelo. Quando fui recolher o gelo para iniciar a performance, elas saíram da cozinha e

² Este texto é sempre redigido no feminino. Essa escolha é intencional e baseada na recusa à adoção do “masculino genérico” ou “neutro”. O gênero masculino só é utilizado quando todos os objetos ou sujeitos forem claramente identificados desse modo.

³ Nesse primeiro experimento público aqui descrito, realizado em novembro de 2017, ocupo o hall de entrada da reitoria da Universidade Federal de Uberlândia onde atuo como docente.

me pediram para fazer uma foto: nós e o gelo. O trabalho delas havia produzido o material para o meu *Trabalho normal*.

No decorrer desse mesmo dia, outras pessoas me pediram para tirar fotos comigo, com o gelo ou só do gelo. “A gente acaba criando muitos postos de trabalho inúteis porque senão as pessoas iam ficar desempregadas”. “Meus professores precisam ver isso”. “Você é autônoma? Tem carteira assinada? Aceita estagiários?” “Dói a mão?” “Você não fica gelada?” “Posso te ajudar?” “É um trabalho voluntário?” “É remunerado?”

Arthur, um garoto de seus doze anos, várias crianças pequenas que tocam na pedra gelada, um senhor idoso, uma mulher que se apressa em direção à piscina, um casal que veio almoçar, uma fotógrafa e uma senhora de roupa estampada são as autoras desses comentários.

2. Nosso trabalho nunca se acaba

Folheio o livro da exposição *Nosso trabalho nunca se acaba*⁴. A noite avança. Esse é meu momento de respiro e de pausa. Nesse intervalo, descanso e trabalho se confundem. A artista, interessada em trabalhos de outras artistas, quase adormece trabalhando.

Leio a introdução: um texto intitulado *Quando a existência se converte em trabalho*⁵. Há uma pluralidade de projetos artísticos, relacionando arte, vida e trabalho: em 1978, o artista Mladen Stilinović fotografou a si mesmo deitado em uma cama sem fazer nada. O conjunto de fotografias exposto recebe o nome de *Artist at work (Artista Trabalhando)*. Pilvi Takala, em *La Becaria (A estagiária)*, é admitida em um escritório e passa seus dias sem nada fazer, embaralhando as funções de *performer* e funcionária. Uma rotina de trabalho rigorosa, baseada no compromisso de bater ponto e fotografar a si mesmo de hora em hora ao longo de um ano, resume *One year performance 1980-1981 (Time Clock Piece)* de Tehching Hsieh.

⁴ *Nuestro trabajo nunca se acaba* é o nome da exposição realizada em 2012 no Matadero Centro de Creación Contemporánea em Madri.

⁵ *Quando la existencia se convierte en trabajo*.

O material de divulgação da exposição anuncia:

O advento da precária sociedade pós-fordista nos últimos 20 anos e sua dependência do trabalho flexível, criativo e imaterial transforma os problemas expostos por Stilinović em questões de caráter excepcionalmente urgente hoje em dia. Essa urgência é o ponto de partida para a exposição *Nuestro trabajo nunca se acaba*, que apresenta obras de artistas que exploram de forma constante o lugar no qual a arte, o trabalho e a existência de cada dia se sobrepõem na sociedade contemporânea. Esse grupo de artistas reflete a imaterialidade do processo artístico, a função do trabalho ao marcar a vida social e a complexidade de representar o trabalho invisível⁶ (Matadero, 2012).

Os trabalhos dessa exposição me fascinam em sua estreita relação com *Trabalho normal*. O mote principal desse processo artístico se traduz na pergunta: como realizar uma prática artística que seja, ao mesmo tempo, um “trabalho normal”? “Trabalho normal”, nesse sentido, corresponde a profissões e atividades tradicionais que pressupõem uma rotina previsível, tarefas funcionais e objetivas ou facilmente definidas pelo senso comum. Instigava-me, como em processos artísticos anteriores, trazer para o cerne o que parece marginal à obra: a construção do papel da artista no âmbito social, político e nas instituições artísticas, e as articulações entre artista, obra, instituição e sociedade.

Trabalho normal dura, na íntegra, 40 horas – propositalmente o mesmo tempo de uma jornada de trabalho semanal convencional. O projeto compõe-se de cinco ações que acontecem uma em cada dia da semana e cada uma delas se prolonga por oito horas.

Trabalho normal é uma espécie de resposta. A minha resposta a uma pergunta que comumente se faz a certos perfis de artista: “e trabalhar, assim, ‘normal’, você trabalha?”

⁶ *El advenimiento de la precaria sociedad postfordista en los últimos 20 años y su dependencia del trabajo flexible, creativo e inmaterial transforma los problemas planteados por Stilinović en cuestiones de carácter excepcionalmente urgente hoy en día. Esta urgencia es el punto de partida para la exposición de Nuestro trabajo nunca se acaba, que presenta obras de artistas que exploran de forma constante el lugar en el que el arte, el trabajo y la existencia de cada día se solapan en la sociedad contemporánea. Este grupo de artistas refleja la inmaterialidad del proceso artístico, la función del trabajo al designar la vida social y la complejidad de representar el trabajo invisible.*

A que ofícios não se faz esta pergunta? Que ocupações são por si tão óbvias e sob as quais não pairam quaisquer dúvidas sobre sua razão e utilidade? O que regula, define, caracteriza o trabalho considerado “normal”? O que você visualiza quando uso o termo “trabalho normal”? Talvez sua imaginação coincida com a minha: pessoas sentadas à frente de um computador, balcões de lanchonete, escritórios de advocacia, salas de reunião, uma professora ministrando uma aula, alguém que realiza a limpeza de um corredor, uma médica, a zeladora do seu prédio ou até mesmo uma deputada em Brasília. Uma pessoa que desempenha uma função qualquer cujo objetivo é fácil de explicar, que permanece no local de trabalho por um número mínimo de horas e cujas tarefas não despertam dúvidas em relação à sua utilidade.

O trabalho, no sentido vulgar do termo, produz bens ou serviços, gerando, usualmente, um retorno financeiro para quem o realiza. Para o senso comum, o trabalho envolve algum ou muito esforço e se caracteriza pelo emprego de forças e/ou habilidades para atingir alguma meta e alcançar um determinado fim.

Entretanto, o trabalho da artista engloba também um duplo fazer: produzir o trabalho artístico e produzir-se a si mesmo. Isso se sucede na relação arte e trabalho e, conseqüentemente, nas interseções entre os modos de trabalho da artista, a artista e seu trabalho artístico como bem aponta Ricardo Basbaum (2013, p. 215-216) no texto *Deslocamentos rítmicos: o artista como agenciador, como curador e como crítico*:

Há em procedimentos deste tipo um inevitável olhar sobre si mesmo – não enquanto indivíduo ou sujeito psicológico – mas acerca do dispositivo de atuação que está sendo construído, isto é, a figura do artista, a imagem do artista, o tipo de artista que está sendo produzido no momento mesmo de produção da obra. Tais preocupações não são exatamente o fruto de uma “escolha” simples e direta, mas muito mais o inevitável desdobramento de uma condição do “campo” de trabalho: ou seja, não há como – dentro do regime de opções de movimentação do artista, oferecidos a cada momento pelo circuito – tomar decisões de atuação que não impliquem, ao mesmo tempo, na conformação, deformação, distorção, delineamento e redelineamento da figura do artista, do que significa ser artista, do artista enquanto “dispositivo de trabalho” que tanto precede como sucede à obra.

Há que se lidar ainda com as usuais expectativas em relação à natureza do trabalho artístico e da artista: a artista plástica pinta sobre uma tela ou esculpe, a musicista toca um instrumento, a atriz representa uma personagem no teatro ou na tela de cinema, a fotógrafa produz uma imagem, a dançarina dança em um palco diante de uma plateia. “Para que isso?” – pergunta-se à artista contemporânea quando seu produto artístico é ambíguo ou quando seu empenho não resulta em uma música, um quadro, uma escultura, uma fotografia ou em qualquer objeto artístico facilmente reconhecível.

No caso da dança, mesmo em sua amplitude de características e formatos, ainda persistem ideias generalizantes e preconcebidas no imaginário de grande parte do público a respeito do trabalho da dançarina: “pessoas que se movem ritmicamente e dão saltos, geralmente com música, mas não sempre, e que transmitem alguma emoção⁷”.

Assim eu ouvi, em 2008, do diretor de uma grande instituição cultural: “além desse, você tem ‘trabalhos normais’?” Eu havia acabado de apresentar Dança contemporânea em domicílio – meu procedimento *delivery* de pequenas peças de dança contemporânea, estreado em 2005, e fui confrontada quanto ao formato atípico dessa peça de dança.

Depois de muitos anos, ainda com essa pergunta em mente, comecei a me ocupar de cada uma das cinco ações que compõem *Trabalho normal*: uma para cada dia da semana de uma jornada convencional de trabalho. Oito horas a cada dia. Uma hora para o almoço. Uma jornada de trabalho já não tão recorrente e pertencente, sobretudo, aos tempos modernos e à tradição fordista.

No entanto, se no fordismo o trabalho era assalariado, definido por contratos e por uma clara separação tanto entre trabalhadoras e o produto de seus trabalhos, quanto entre o tempo livre e o tempo do trabalho; as artistas e seus trabalhos criativos são símbolos da atual dissolução de fronteiras entre o trabalho e o não trabalho, da perda de distância entre o espaço social e o laboral.

⁷ Depoimento do espectador que foi à justiça, em 2004, acusar International Dance Festival of Ireland de ter programado um espetáculo que “não era dança” relatado por André Lepecki (2017).

Ou como diria Comeron (2007, p. 43): o trabalho das artistas “[...] nos lembra nossa atual dificuldade de saber até que ponto, ou em que momento, saímos da fábrica.”

A imagem de trabalhadoras saindo da fábrica é justamente o primeiro registro do cinema: um filme dos irmãos Lumière⁸, de 1895, que exhibe um grupo de funcionárias saindo da fábrica de produtos fotográficos cujos proprietários eram os próprios Lumière.

Essa observação é oportuna já que Bojana Kunst (2013, p. 48), filósofa, dramaturgista e teórica da performance, inicia seu artigo *Danza y trabajo: el potencial político y estético de la danza*, não por acaso, mencionando essas mesmas imagens dos irmãos Lumière e de Farocki. Kunst descreve também o espetáculo da companhia croata BADco⁹ intitulado *1 poor and one 0* no qual as intérpretes atravessam continuamente uma porta, entrando e saindo enquanto compartilham em voz alta questões como: “o que acontece quando você deixa o trabalho? O que acontece quando o trabalho ao qual nos dedicamos é muito exaustivo? O que acontece quando não há mais trabalho?”¹⁰ Essa autora, responsável pelas poucas publicações encontradas relacionando dança contemporânea e trabalho, ressalta que

[...] o lugar do trabalho já não está às escuras, mas disperso por todas as partes; não é só um elemento constitutivo dos tempos de lazer, mas está intrinsecamente conectado ao seu potencial transformador e criativo [...] não se trata unicamente de que a divisão entre o trabalho e a vida tenha sido desgastada na sociedade pós-industrial; as qualidades essenciais da vida após o trabalho (imaginação, autonomia, sociabilidade, comunicação) terminaram ocupando o centro nevrálgico da vida laboral contemporânea.¹¹

⁸ Filme intitulado *A saída da fábrica Lumière (La Sortie de l'usine Lumière à Lyon)* produzido por Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948).

⁹ Coletivo de performance criado em 2000 por Ivana Ivković, Ana Kreitmeyer, Tomislav Medak, Goran Sergej Pristaš, Nikolina Pristaš and Zrinka Užbinec e baseado em Zagreb, Croácia.

¹⁰ *Que pasa cuando abandonas el trabajo? Que pasa cuando el trabajo al cual nos dedicamos resulta demasiado agotador? Que pasa cuando no hay más trabajo?*

¹¹ [...] *el lugar del trabajo ya no está a oscuras, sino disperso por todas las partes, no es solo un elemento constitutivo del tiempo de ocio, sino que está intrínsecamente conectado con su potencial transformador y creativo [...]. No se trata únicamente de que la división entre trabajo y vida haya sido erosionada em la sociedad post-industrial ; las cualidades esenciales de la vida después del trabajo (imaginación, autonomía, sociabilidad, comunicación) han terminado ocupando el centro nevrálgico de la vida laboral contemporánea.*

A artista, como sugere Paolo Virno (2009), é o modelo de trabalhadora por excelência do pós-fordismo: opera numa zona de indistinção entre trabalho e vida, realizando um trabalho instável continuamente testado e exposto ao público, marcado pela instabilidade, flexibilização e precariedade.

Isabell Lorey (2008) traz essa reflexão para o campo da indústria cultural. Partindo dos conceitos de artes de governar e biopolítica de Foucault, adota o termo “precarização de si” para pensar o paradoxo do governo de si. Governar-se, disciplinar-se e regular-se significa, ao mesmo tempo, sujeição e empoderamento. “De acordo com Foucault, o poder se pratica só sobre ‘sujeitos livres’ e apenas enquanto o são.” (Lorey, 2008, p. 68). Para Lorey, as trabalhadoras da cultura, de forma geral, confiam em sua “livre” decisão de optar por um sistema de trabalho precário e dificilmente reconhecem que a precarização é um fenômeno neoliberal estrutural que afeta toda a sociedade.

A artista age como empreendedora, faz uso de seu potencial criativo e tolera condições de vida e de trabalho insatisfatórias em função da crença em sua liberdade e autonomia. Em rotinas regidas por projetos, deslocamentos, viagens e horários flexíveis, o trabalho da artista é considerado hoje o modelo para muitos outros setores produtivos. A criatividade, a liberdade e a autonomia preconizadas pelas trabalhadoras da arte e da cultura passaram a ser valorizadas em vários outros segmentos: da direção de empresas ao trabalho nas fábricas. Essa observação não é uma regra. Mas, é reforçada pelo pertinente comentário de Pascal Gielen¹² (2015, p. 44):

Pessoas criativas, a propósito, falam pejorativamente de ‘empregos estáveis’ ou de ‘posições permanentes’, preferindo sua própria autonomia à segurança de um emprego durável. A ética do trabalho criativo é contra o comprometimento com as rígidas demandas de uma instituição.

Portanto, é impossível não associar as atividades das artistas ao chamado trabalho imaterial – conceito discutido por Lazzarato e Negri (2001),

¹² Pascal Gielen (1970) é professor de sociologia da arte e de política cultural nas Universidades de Groningen e Antuérpia (Holanda).

procurando, na esteira do operaísmo italiano¹³, compreender as transformações no sistema de trabalho e exploração do capital deflagradas nos anos 1960 e 1970. Segundo esses autores, com a decadência do modelo fordista, elementos como a inteligência e a personalidade das trabalhadoras assumiram o protagonismo nos processos de produção. O trabalho imaterial requer, portanto, um engajamento total das trabalhadoras que, ao “vestirem a camisa” da empresa ou das empregadoras, colocam inteiramente à disposição não só seu conhecimento, mas também suas capacidades de cooperação e comunicação.

Durante os ensaios de *Trabalho normal*, reflito sobre o cotidiano laboral e o uso do tempo. Pouco a pouco, ampliaram-se as perguntas que moviam esse processo: há algo que caracterize o trabalho e a prática diária das artistas? O que diferencia um trabalho convencional ou “normal” de um trabalho artístico? Quais as implicações dessas possíveis diferenças? Estabelecer diferenças entre trabalho artístico e “trabalho normal” serve para reforçar a precariedade do primeiro em termos de reconhecimento, remuneração e condições de realização? É possível fazer uma ação artística que se confunda com um ‘trabalho normal’?

Envolvida com essas questões, encontrei alguns trabalhos artísticos que me fascinaram, entre outros motivos, por se ocuparem do paradoxo da inutilidade na arte: *Paradox of praxis 1: Sometimes doing something leads to nothing* (Paradoxo da prática 1: Às vezes fazer alguma coisa leva à nada) de Francis Alÿs; *Vestígios* de Marta Soares; *35 minutos* de Los Torreznos; *I'm too sad to tell you* de Bas Jan Ader; *Coleta da neblina* de Brígida Baltar e *One year performance 1978-1979* (Cage piece) de Tehching Hsieh.

Enquanto Francis Alÿs percorre as ruas da cidade do México por nove horas, empurrando uma barra de gelo até seu completo derretimento, Marta Soares permanece deitada e coberta de areia sobre uma mesa, sentindo o vento

¹³ O operaísmo italiano consiste em uma corrente política e teórica de renovação do pensamento marxista, que surgiu na Itália no começo dos anos 1960, diante dos impasses surgidos no segundo pós-guerra para o movimento operário e para a esquerda. Esse movimento se organizou em torno da revista *Quaderni Rossifundada* pelo socialista dissidente Raniero Panzieri.

produzido por um ventilador, descobrindo seu corpo suavemente e deixando entrever pequenas partes. Dois mil e cem são os segundos contados em diferentes ritmos e em voz alta por Rafael Lamata e Jaime Vallaure (os chamados Los Torreznos), envolvendo o público que vibra e torce pela completude dos 35 minutos da performance de mesmo nome. Ader chora diante de uma câmera por três minutos e trinta e quatro segundos, muitos anos antes de Brígida Baltar produzir imagens de suas incursões a coletar o impalpável em nebulosas manhãs nas serras cariocas, trajando um belo e delicado figurino onde se encaixam pequenos recipientes de vidro transparente. Tehching Hsieh permanece trancado em casa por 365 dias, recebendo visitas apenas em datas específicas.

Todos esses trabalhos envolviam ações simples de descrever e provocavam a espectadora a se perguntar (de novo e de novo): “para quê?” A recorrência da questão me interessava. Ela parecia indicar que essas proposições instauravam “modos de existência que ‘não existem’” (Pelbart, 2016): formas múltiplas de vida que resistem à hegemonia.

Ao aproximar os princípios de *Trabalho normal* dessas imagens e performances, fui descobrindo modos de traduzi-las e recriá-las. Não se trata de interpretar nenhuma dessas obras de referência, mas de trabalhar com seu “conteúdo-estrutura” indissociavelmente, transcribando-os segundo regras estabelecidas para *Trabalho normal*. Em cada ação, realizei uma operação diferente: empregar o mesmo material, miniaturizar a cena, distender o tempo, alterar o contexto ou condensar a performance.

3. “O que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago”

O fazer da artista, sobretudo das artistas que atuam no campo da dança, não é, em inúmeras situações, considerado trabalho. Muitas são as queixas relativas à falta de profissionalismo e até mesmo de respeito – pela artista e/ou pelo trabalho – que se revela na comunicação, remuneração, nos acordos e contratos.

Há uma insistência na romantização do trabalho da artista. O dito “amor à arte” naturaliza o exercício da profissão sem expectativa de reconhecimento profissional, salário ou remuneração adequada. Esse trabalho que se faz “por amor” e, conseqüentemente, não precisa receber honorários, se iguala, em termos de falta de reconhecimento, a muitos trabalhos domésticos, docentes ou relacionados ao cuidado. Eis a razão desta parte do texto se iniciar com a citação da filósofa feminista Silvia Federici¹⁴. A voz de Federici (*apud* Passos, 2019) ecoa mais intensamente diante do fato de que a maior parte das trabalhadoras na dança são mulheres.

O senso comum defende que a arte não é mercadoria e, portanto, não pode ser precificada. No entanto, a recusa a fazer associações entre valor monetário, trabalho da artista e trabalho artístico contribui para ratificar uma visão extremamente romântica desses fazeres. As artistas parecem estar, segundo essa perspectiva, fora da realidade e das necessidades ditas mundanas e pragmáticas. Esse ponto de vista ofusca a necessidade de reflexões consistentes sobre as condições de trabalho das artistas e promove a naturalização dos vínculos informais e temporários de trabalho, da instabilidade profissional, da ausência ou escassez de remuneração, da carga horária sem limites e do acúmulo de funções (inclusive, as não artísticas).

Além disso, o profissionalismo das artistas nem sempre é bem-visto. Muitas vezes, coreógrafas ou performers que exijam maior rigor quanto às exigências de seu trabalho artístico, são tachadas de “exigentes demais”. Atitudes criteriosas dessas profissionais podem gerar fricções e acusações de “preciosismo” ou incapacidade de compreensão e adequação a diferentes contextos.

Há sempre um arranjo entre o que se pode esperar de cada espaço cultural, festival, região ou cidade e as solicitações de cada artista. Sendo os contextos onde nos apresentamos tão desiguais em termos de recursos e

¹⁴ Silvia Federici (Parma, 1942) é ativista, escritora e professora da Universidade Hofstra em Nova York. Engajada, desde os anos 1970, na luta feminista, reivindica o pagamento pelos trabalhos domésticos realizados pelas mulheres que são, a seu ver, a base da exploração capitalista.

possibilidades, como se apresentar em situações radicalmente distintas? A precariedade se mostra não só na falta de adequação de espaços e equipamentos técnicos, mas também nas relações profissionais. Muitas artistas tendem a ser mais compreensivas quando percebem empenho e atitudes respeitadas por parte de curadoras e equipes de espaços culturais. Melhores recursos financeiros e físicos nem sempre correspondem a profissionalismo.

Pairam constantes interrogações: até onde ceder sem comprometer o trabalho? Quais são os critérios e medidas de cada artista e de cada trabalho?

Ao lado do cuidado, caminha também o desejo de que o trabalho circule, chegue a público e siga vivo. As artistas temem, claro, pela própria sobrevivência. Ao lado do desejo de fazer experimentações e trabalhos “menos convencionais”, há sempre boletos a pagar. Alguns formatos mais tradicionais – palco e plateia, simplificação das necessidades técnicas e equipe diminuta – podem se traduzir em “trabalhos mais vendáveis”. Certos temas ou aspectos “devem” ser evitados para facilitar a vida de uma peça de dança: nudez, questões de gênero, críticas político-sociais etc. Esses fatores pesam na balança de toda artista que não faz planos futuros, pois sequer sabe como subsistirá nos próximos meses.

A valorização de algumas artistas, num dado momento, indica que exigências poderão fazer. Valorização essa que pode não durar sequer uma estação do ano.

Não há descanso na imperativa urgência de novos projetos: a ausência no circuito pode significar esquecimento e ostracismo, independente do tempo ou da qualidade de uma trajetória artística. É preciso atrair a atenção de curadoras que, muitas vezes, invertem a lógica de suas atribuições, nem ao menos se dispendo a conhecer a cena da dança como um todo.

O tema remuneração é, de modo geral, um tabu. Não se sabe quanto outra artista recebe. Apenas em casos muito raros, orçamentos são compartilhados com parceiras próximas ou com a própria equipe. Como cobrar? Quanto vale o trabalho? Como se calcula? Como se aprende a calcular seu valor? O que, afinal, se remunera: o tempo e recursos gastos naquele trabalho

específico? O tempo de uma carreira? O número de integrantes? O grau de visibilidade daquela artista? O que garante que a artista vai ser paga mesmo após a assinatura do contrato? E quando vão pagar?

O valor depende de um suposto mercado, da instituição, da cidade, do grau de confiança ou amizade com quem convida. É frequente receber convites sem remuneração. É árduo explicar, a todo momento, o custo envolvido na criação, ensaios e produção de um trabalho artístico sobretudo em processos que quase sempre envolvem equipes, materiais, remontagens e novos ensaios. Existem ainda diferenças na remuneração da equipe no Brasil: enquanto técnicas, iluminadoras, sonoplastas e cenógrafas dificilmente aceitam valores abaixo da tabela de seus sindicatos, dançarinas e coreógrafas trabalham, muitas vezes, sem saber se e o quanto receberão. Há contratantes que não demonstram a menor familiaridade com os gastos de uma produção. E ainda há muitos convites de trabalho claramente perversos.

As condições de trabalho na dança e as condições de apresentação dos trabalhos artísticos de dança se entrelaçam. De um olhar apurado na direção desses problemas, dependem também as lutas por negociações mais dignas e pelo desenvolvimento de diálogos verdadeiramente profissionais e discursos críticos frente às instituições que abrigam as danças.

Enquanto finalizo essa escrita, é impossível não evocar a carta redigida em 2011 pela dançarina e coreógrafa Sarah Wookey¹⁵ (2013) após ter se recusado a participar de uma performance de Marina Abramovic¹⁶ por ocasião da gala anual do Museum of Contemporary Art (MoCA) em Los Angeles. Wookey, que recebeu o apoio da coreógrafa Yvonne Rainer¹⁷, acusou

¹⁵ Sara Wookey é uma artista norte-americana baseada atualmente na Inglaterra. Atua como dançarina, coreógrafa, pesquisadora e consultora. Wookey é especialista em práticas artísticas relacionais como modos de criar museus e espaços públicos inclusivos.

¹⁶ Marina Abramovic (Sérvia, 1946) é talvez a artista mais conhecida internacionalmente do campo da performance. Iniciou seus trabalhos nos anos 1970 e permanece em atividade em museus e bienais do mundo todo.

¹⁷ Yvonne Rainer se manifestou, apoiando Wookey, por meio de uma carta dirigida à Jeffrey Deitch – diretor do museu – e ao MoCA. Rainer desqualificou Abramovic, o museu, seu diretor e curadoras pelo evento que chamou de “espetáculo grotesco”, envolvendo exploração financeira e humilhação pública de mulheres performers.

Abramovic de explorar as artistas contratadas, propondo um trabalho mal remunerado, abusivo e sem garantias mínimas de segurança. O discurso de Sarah, que segue militando contra a exploração de artistas, reivindica condições de trabalho e remuneração justas para performers, dançarinas e coreógrafas.

Eu quero uma voz, em alto e bom som [...] Recuso-me a ser uma artista silenciosa sobre questões que afetem o meu modo de subsistência e a cultura da minha prática.¹⁸

Referências:

- BASBAUM, R. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2013.
- COMERON, O. **Arte y postfordismo**: notas desde la fábrica transparente. Madri: Trama Editorial, 2007.
- GIELEN, P. **Criatividade & outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.
- KUNST, B. Danza y trabajo. In: NAVERÁN, Isabel, ÉCIJA, Amparo. **Lecturas sobre danza y coreografía**. Madri: Artea Editorial, p. 47-59, 2013.
- LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.
- LOREY, I. Gubernamentalidad y precarización de sí: sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. In: TRANSFORM. **Producción cultural y prácticas instituyentes**: líneas de ruptura em la crítica institucional. Madri: Traficantes de sueños, 2008.
- MATADERO. **Nuestro trabajo nunca se acaba**: PhotoEspaña 2012. Disponível em: <https://www.mataderomadrid.org/programacion/nuestro-trabajo-nunca-se-acaba>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- PELBART, P. PI. Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”. In: BIENAL DE SÃO PAULO. **Catálogo da 31a Bienal de São Paulo**, p. 250-265, 2014.
- VIRNO, P. The dismeasure of art. In: SKOR. **Open # 17: A Precarious Existence: Vulnerability in the Public Domain**. Amsterdam: SKOR, 2009.

¹⁸ *I want a voice, loud and clear [...] I refuse to be a silent artist regarding issues that affect my livelihood and the culture of my practice.*

Disponível em: <https://chtodelat.org/wp-content/uploads/2009/10/Virno_Dismeasure.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

WOOKEY, S. Carta aberta de uma bailarina que se recusou a participar na performance de Marina Abramović no MOCA. **Performatus**: v. 9, n. 3, mar. 2013. Disponível em: <<http://performatus.com.br/traducoes/carta-aberta/>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Cláudia Góes Müller (UFU)
contato@claudiamuller.com

Artista, docente, curadora e dramaturgista, atua na dança e na performance. Seus processos artísticos traçam relações entre a dança e as artes visuais por meio de trabalhos marcados por um particular interesse nas articulações entre arte e trabalho, na crítica institucional e na relação com o público. Doutora e Mestre em Artes pela UERJ. Professora do curso de Dança da UFU.

Uma genealogia intensiva para as palestras-performances

Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e política

Resumo: Este artigo encampa uma metodologia performativa que aplicada às palestras-performance toma sua história como um conjunto de operações. Neste sentido, ao invés de traçar uma linha contínua que remonte a uma pretensa origem, tenta organizar suas práticas de dentro da negatividade perceptiva que compõe o campo ampliado da arte da década de 1960 (Krauss, 2008). A orfandade da origem, visto que são várias, cede lugar ao ato de fala de nomeação da prática, por ocasião da apresentação de 21.3, de Robert Morris, no *Surplus Dance Theater*, em Nova Iorque. Este experimento liminar que imbuí a escultura de teatralidade, permite-nos considerar sua prática como uma lente através da qual podemos associar outros trabalhos que mesmo sem se nomearem enquanto tal, ao serem percebidos sob a ótica da palestra-performance fornecem novas complexidades às palestras-performances. É o caso de duas proposições brasileiras: a fala de Ailton Krenak (1987) durante a assembleia constituinte e *Blá blá blá* (1968), filme de Andrea Tonacci. Ao observar os três estudos de caso, identifica nestas palestras-performances uma predisposição a envolver as tecnologias e as arquiteturas de transmissão em matéria de experimentação. Este texto compõe a pesquisa homônima conduzida pelo autor no Traço - Núcleo de Performatividades da Imagem.

Palavras-chave: Palestras-performance; Dança pós-moderna; Robert Morris; Arte ampliada; Genealogia

Abstract: This paper adopts a performative methodology that, when applied to lecture-performance, takes its history as a cluster of operations. In this sense, instead of tracing a continuous line that leads the reader back to a pretense origin, it tries and organize its practices within the perceptual negativity that conveys the expanded field in arts of the 1960s (Krauss, 2008). The orphanhood of origin, since there are several possible departure points, gives way to the speech act of naming the practice, in the event of Robert Morris' presentation of 21.3 at the *Surplus Dance Theater*, in New York. Such a liminal experiment, which imbues sculpture with theatricality, allows us to consider Lecture-performances practice as a lens through which we can associate other works that although not named as such when perceived in that perspective furnishes lecture-performances with new complexities. That's the case with two Brazilian propositions: Ailton Krenak's speech (1987) during the constituent assembly and *Blá blá blá* (1968), by Andrea Tonacci. While looking at these three case studies, it becomes possible to identify within lecture-performances a predisposition to involve transmissive technologies and architectures as matters set out for experimentation. This text is part of the homonymous research conducted by the author at Traço - Núcleo de Performatividades da Imagem.

Keywords: Lecture-performance; Post-modern Dance; Robert Morris; Expanded Art; Genealogy.

Sobre o palco, um púlpito. Atrás dele, um homem. Sobre este homem, uma voz gravada de outro homem. Tudo o que ouvimos é dublado em sincronia labial e reencenado em gestos pelo homem de quem se esperava ouvir alguma palavra. Sabemos que a dublagem é um mecanismo coreográfico corrente entre os experimentos da cultura pop. Mas ali naquele teatro, ela acontece sob a vertente minimal, empregando a voz como materialidade, a reprodução como tecnologia industrial que desafia a aura generativa do original e do autêntico, e coloca a reencenação como um elemento de desestabilização e desconfiança do discurso proferido.

O ano é 1964, o artista é Robert Morris e a cidade é Nova York. Essa década se consagra justamente pelo alto nível de experimentação das neovanguardas obstinadas na percepção das artes pelo esgarçamento de seus supostos postulados. A história conta um momento profícuo de diálogo e produção que cruzam diferentes campos artísticos tais quais música, escultura, dança, teatro, cinema e vídeo. Esses entroncamentos e esgarçamentos são recorrentemente referidos como ações ou obras multidisciplinares. Ainda que haja coerência no termo, sua aplicação indiscriminada induz a uma percepção reducionista e positivista de abundância num ambiente de coexistência harmônica. Não me parece que a equação seja somente de multiplicar, mas principalmente de requalificar as diferenças. Neste sentido, a arte experimental dessa época inspira o termo "campo ampliado", termo bastante utilizado que aborda as artes por uma ausência ontológica, abrindo os campos artísticos ao negativo. É o caso das esculturas de Robert Morris, a quem Rosalind Krauss se refere ao afirmar que

[...] a escultura [assume] sua total condição de lógica inversa para se tornar pura negatividade, ou seja, a combinação de exclusões. Poderia-se dizer que a escultura deixou de ser algo positivo para se transformar na categoria resultante da soma da não-paisagem com a não-arquitetura (Krauss, 2008, p.133).

Combinação de exclusões! Se a definição de um campo artístico é também a história de suas operações, quando o ato de criação se faz pelo esgarçamento, definir passa a acontecer pela assimilação dos excessos e das exceções às convenções. O expansivo das artes não se pauta por um intuito progressista e territorial, mas por uma redefinição de um legado histórico do campo artístico que paradoxalmente se componha de sua ruptura definitiva.

Poucos anos antes de realizar, ainda em 1961, Morris levou a escultura ao palco imprimindo sobre o objeto uma outra temporalidade de exposição, regulada pela duração da ação e da cena. Morris impinge à fixidez escultórica o regime cinético da queda ao propor que um de seus cubos antropométricos passassem do eixo vertical ao horizontal. O ato tem diferentes desdobramentos, mas para o contexto em que o abordamos, interessa-nos pensar que a escultura acionada e regulada pelos protocolos e pela arquitetura teatral, aciona também o deslocamento do espetáculo em direção ao não-espetacular e o descolamento da escultura do objeto, na medida em que ela assimila (ou revela) o ato e o espaço como seus constitutivos. Não é só o cubo que perde a fixidez instalada, mas numa escala ainda mais ampla, é a escultura que abandona sua determinação ontológica e move-se rumo à virada performativa. Oscilando entre estranhamentos e reconhecimentos, teatro e escultura são convocados e ampliados pela práxis. Considero essa uma operação metodológica tão desafiadora quanto politicamente necessária: a de atento à cultura maleável das definições, atuar pela liminaridade, experimentando como reescrever lógicas a partir da assimilação de seus excessos, exceções e exclusões. Tudo o que se coloca como um caso à parte é, no mínimo, um convite ou uma provocação à percepção ampliada.

Essas experimentações escultóricas de Morris, incluídas aí, acontecem no contexto da dança pós-moderna da *Judson Church*, movimento que também constrói sua via negativa desontologizante, combinando dança ao cotidiano e substituindo a lógica expressiva do movimento pela realização de tarefas. Muitas das quais anti-espetaculares o que prioriza a noção de acontecimento. Morris, que foi companheiro de Yvonne Rainer e de Simone Forti,

teve certamente muitas referências, trocas e inspirações para repensar os postulados de corpo, atuar na desmaterialização do objeto, no confronto da anti-espetacularidade, na negociação de temporalidades, na dramaturgia do jogo entre outros princípios balizadores de suas obras.

Sugiro que essa combinação de exclusões, tão precisamente colocada por Krauss, esteja no cerne deste campo ampliado que Morris nomeia de *Palestra-performance*. Um termo de equações complexas que não se bastam na teoria dos conjuntos. *Palestra-performance* não é somente uma interseção, que se reduziria ao que se apresenta de comum nos termos do binômio. Tampouco se positiviza num somatório, afinal uma palestra já é também *performance*. O que essa associação performa é uma disjunção a partir da qual um espaço negativo propício à experimentação se instaura.

O termo *palestra-performance* surge quando Morris se refere a seu 21.3, quando imprime seu gesto sobre uma matéria fônica, ao dublar um trecho de aproximadamente 6 minutos de Erwin Panofsky falando de seus estudos de iconologia. Coreografias disjuntivas de corpo e verbo, muitas rupturas compõem este ato. A começar pela elegia à categorização e simbolização da arte defendida por Panofsky que se torna, em 21.3, matéria prima para o experimento com o heterogêneo. Reproduzir o áudio e reencenar a mobilização corporal da fala de forma que seu estatuto representativo ceda espaço ao operativo. A reproduzibilidade, a dublagem e a reencenação como tecnologias que rechaçam valores de originalidade e priorizam modos de relação co-constitutivos e contextuais.

Vale notar ainda a virada performativa que passa a produção de sentido do texto ao ato de fala. Descrita de forma tão sucinta, essa virada performativa do texto à fala pode parecer uma operação simplória, e quiçá seja mesmo simples, uma vez que se consiga chegar nela. Sua busca, muitas vezes, requer atino, sensibilidade e tempo de pesquisa. Espero ao longo deste artigo aprofundar suas complexidades e vinculá-la de forma mais consistente à prática experimental das *palestras-performances*. Por ora, no que se refere ao caso de 21.3, podemos perceber que a coreografia que acompanha as entonações de

voz é também a que distancia a própria fala, num formato hiperbólico e paródico.

As palestras-performances surgem como um desestabilizador quando Robert Morris utiliza o aparato cênico para desafiar as convenções da escultura e sujeitar o objeto de arte a uma temporalidade de exposição que nem diz respeito à duração da matéria de que é feita, nem à disponibilidade do espectador. Para a cena, essa mediação da duração é um dado, para a escultura há quem considere um acinte. Ao considerar a dublagem como gesto e o gesto como obra, Morris toma a escultura como um campo experimental que reconfigura o objeto primeiro pelo tempo de exposição ao público, depois como ação, e por fim como ato de fala – e nesse caso um evento, que ao se realizar, contradiz o próprio texto proferido.

Faço o exercício de me voltar a apresentação de 21.3, não para constituí-lo como um evento originário, mas uma vez tendo sido esta a situação e o contexto que impulsionaram o advento do termo, questionar que metodologia essa prática convoca que seja capaz de fazer jus ao ato de fala das palestras-performances, sem destituí-las de sua impureza categórica. Como analisar um ato de fala que se inscreve historicamente, como este de Morris, apontando parâmetros que nos ajudem a percebê-lo pela via da força disruptiva, disjuntiva e dissociativa das exceções? Como fazer do termo palestra-performance mais que um gênero, uma operação?

Sugiro que, de partida, reconheça-se uma orfandade inerente, e nela uma genealogia intensiva. A refuta a uma concepção originária é o disparador de uma busca por associações e constituições em ato. Opto por perceber que as definições são maleáveis e indexadas pelo conjunto de práticas que as criam. Mais do que dizer o que são palestras-performances interessa perguntar como elas funcionam. Essa mudança de perspectiva da circunscrição à operação, destitui a procura por um ato originário e revelador. Afirma a orfandade de um gênero que, sem filiação estrita, se firma nas alianças e na potência do porvir. As palestras-performances são um espaço negativo forjado por um conjunto de operações a partir do qual conseguimos associar práticas de diferentes campos

artísticos, mas também de rituais, discursos, atividades políticas e comunicacionais. Desde que, cada qual à sua maneira, transforme aparatos retóricos de transmissão de informação em matéria de experimentação.

Essa ativação em campo ampliado, existindo na liminaridade justamente por assimilar o que lhe escapa, só é possível se nos atemos a uma teoria empírica, a um procedimento que aprende com a prática mais do que a regula. É neste sentido que se voltar às palestras-performances com algum senso histórico nos convoca à relação genealógica, que no sentido foucaultiano mais sintético nos afirma que “o início histórico das coisas não é a identidade inviolável de sua origem, senão o dissenso de outras coisas. É o disparate” (Foucault, 1977, p. 148). A orfandade não apaga o batismo, apenas devota-lhe outra função e efetividade. O ato de nomear um conjunto de operações como palestra-performance não significa que, a cada evento, todas as condições, qualidades e conjuntos de forças tenham que se repetir igualmente. Caso fosse assim o termo já nasceria ultrapassado, desvigorado e impotente. Sugiro que, no escrutínio de 21.3 e suas motivações – mantendo-as no plano da operacionalidade sem sublimá-las enquanto origem ou verdade – possamos construir um arcabouço que nos permita buscar acontecimentos que requalifiquem, vivifiquem e atualizem a que nos referimos quando falamos em palestra-performance.

É sob esta intuição, demarcada pela leitura foucaultiana da visão crítica de Nietzsche sobre história, que proponho uma relação genealógica que se faça intensiva mais do que descendente. Minha tentativa é fortalecer este termo e quiçá explicitar a descontinuidade já embutida na noção genealógica. Sob o respaldo genealógico, o termo palestra-performance some e retorna, se intensificando em determinadas práticas, contextos, situações e campos. Mergulhando numa invisibilidade para reaparecer sob outros léxicos, engendrar novos performativos e quiçá inverter as flechas do tempo, se utilizando de uma definição atual para rever processos passados.

Se, para pensar as palestras-performances, observamos a prática de experimentar com espaços, tecnologias e protocolos retóricos, numa investida

cujas fala e gestos reconfiguram e até destoam do discurso proferido, me parece que o Brasil assiste em rede nacional a uma palestra-performance que despontará como o grande marco das lutas indígenas do país. O ano é 1987 e o Congresso Nacional pós-ditadura está na etapa final da discussão constituinte. Ailton Krenak sobe ao palco, diante de si um púlpito. Consigo e através de sua voz, muitas vozes de indígenas de diferentes povos.

Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo dessa casa, mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, não poderão ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para a sua existência e para manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura, que não colocam em risco nem nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. [...] O povo indígena tem regado com sangue cada um dos 8 milhões de hectares que compõem o território do Brasil. Os senhores são testemunhas disso. Agradeço ao presidente dessa casa, agradeço aos senhores, e espero não ter... agredido com as minhas palavras o sentimento dos senhores que se encontram nessa casa. Obrigado (Krenak, 1987, s/p).

Enquanto profere seu discurso afiado e em pausas que revelam a densidade de suas palavras, Krenak pinta o rosto inteiramente de preto. Arquivos da época não são capazes de confirmar se a tinta era a base de jenipapo, mas certamente o ato se refere a esta prática de seu povo. Vestido de terno branco e gravata clara, sua presença adere e destoa dos protocolos e expectativas da casa. A estranheza do ato naquele contexto se torna sintomática da ausência de práticas e epistemes indígenas nas discussões constituintes. A tomar pelo que muitos anos depois Eduardo Viveiros de Castro vai chamar a atenção em “Os involuntários da Pátria” (2017), tivessem os indígenas sido propriamente levados em consideração naquelas discussões desde o início, nossa constituição cidadã, como é chamada, talvez tivesse que ter outra designação que não priorizasse tanto a vida na cidade.

Quando associo a fala de Ailton Krenak no congresso às palestras-performances, não é para impor ao evento um postulado de arte que neste caso poderia tomá-lo por um mero efeito estetizante. Pelo contrário, é para perceber

como as palestras-performances, ao ocuparem espaços formais de transmissão de discurso e friccionarem seus protocolos, estão fazendo política – e como essa política só se faz possível pelo acionamento da dimensão estética e seu poder de afetar, sensibilizar e impregnar o imaginário de sua plateia. A precisão da ação de Krenak entre fala e gesto, abre a recepção à ambiguidade, e essa ambiguidade convoca-nos ao limite de nossa alteridade. O ato de pintar o rosto enquanto fala oscila entre atualizar um ritual de luto – prenunciando a morte dos povos indígenas se não tiverem seus direitos à terra, à “tradição, vida e cultura” preservados – e firma a luta em curso. Uma luta que chega em forma de mobilização coletiva e manifestação performativa. Que espera “não agredir” e, portanto, espera não precisar agredir. Como um anúncio que já é o acontecimento que anuncia, o ato de fala de Krenak inclui os povos indígenas na constituição. Sabemos que o momento foi catalizador de uma luta muito mais longa e ampla de seus parentes, que essa luta não se encerrou ali. Somente neste ano de 2023, passados vinte e cinco anos da promulgação da constituição, os indígenas tiveram o direito à terra assegurado pelo Supremo Tribunal Federal, que julgou inconstitucional a tese do marco temporal. Não tivesse o ato de Krenak repercutido na opinião pública em ampla escala, a luta pela soberania dos povos indígenas não teria base jurídica possível.

As palestras-performances, assim como as performances, podem e devem servir de lente de estudo e ação do cotidiano, experimentando o binômio arte e vida não como instâncias dissociadas, mas como elementos consubstanciados, inerentes e potencializadores um do outro. A presença de Krenak na tribuna não só evidencia a ausência indígena na constituinte, como torna-a insustentável. A força de sua fala e gesto não é só demonstrativa. É, principalmente, performativa.

Se nos estudos de caso apresentados, o palco teatral e a teatralidade da tribuna são evidenciados e desestabilizados por Morris e Krenak interessa-me ainda pensar a palestra-performance em outro meio, a mídia fílmica. Penso em *Blá blá blá* (1968), média-metragem de Andrea Tonacci que cruza os poderes da política e da televisão investindo no discurso de um ditador para acuá-lo e

encurrará-lo por interrupções, inserções, ruídos e interditos. A tribuna como espaço formalizado de consagração de poder retorna ao centro da discussão e atualiza seu escopo transmissivo com os aparatos midiáticos de televisionamento. Ainda assim, nunca vemos a imagem sair do estúdio. O ditador está enclausurado em seu próprio discurso, e este constantemente invadido por imagens externas, áudios vazados da sala de controle e inserções paródicas que expõem o discurso e se emissor ao ridículo. *Blá blá blá* é um filme sobre a crise da palavra de um discurso em suspensão longe de qualquer conexão veridicamente indexável aos fatos. A crise da palavra é a violência desse esvaziamento semântico e a reinstauração de um performativo radicalmente pré-platônico em que as palavras são puro poder de ação. Mesmo que para isso as estratégias de convencimento sacrifiquem o compromisso com o real. Acontece que o poder de ação retorna sobre o próprio criador, visto que atinge também a seu emissor que passa a atestar o próprio universo delirante que o enclausura. Um ato de fala violento, disforme e perverso que evidencia sua materialidade na fala “essa noite vou vomitar o homem que eu sou.”

Realizado em 1968, ano de instituição do AI-5, *Blá blá blá* confronta seus espectadores com a desconfiança e a repulsa ao discurso evidenciando as alianças institucionais e corporativas que sustentaram a ditadura nacional. Destituindo, assim, o poder autoconferido de manutenção de ordem e estabelecimento de paz. A palavra em crise inverte o sentido dos protocolos e das representações.

Apesar de ações distintas e com propósitos ainda mais distintos, o que os três estudos de caso apresentados têm em comum é uma predisposição a explicitar e manipular a materialidade do discurso. Em 21.3 o discurso é um *readymade*, pronto para ser utilizado e ter sua materialidade manipulada no acúmulo do gesto de dublagem que, pelo simples fato de ser exercida, operacionaliza o distanciamento crítico ao áudio que dubla. De outra forma, a participação de Ailton Krenak na assembleia constituinte, impinge o discurso da atitude silenciosa de pintar o rosto de preto. Ciente de que a força política se potencializa quando performada em nos planos simbólico e imaginário. Por fim,

em *Blá blá blá*, a desconfiança quanto ao valor verídico das palavras é performada ao insistir na dimensão autocrática de manutenção de ordem e paz, até que ela se evidencie como uma clausura pervertida, confrontada com o factual da violência que se perpetra em nome dos delírios de poder.

Em todos esses casos, a materialidade do discurso nos convoca a perceber a concretude da palavra não só num plano semiológico, mas diretamente atrelada às arquiteturas e tecnologias de transmissão. Considero este, um princípio mobilizador importante das palestras-performances: o de tomar o aparato de transmissão de discurso como materialidade elástica, maleável e manipulável, capaz de desestabilizá-lo enquanto *locus* de emissão de informação para tomá-lo como agente de experimentação. O que pode uma tribuna, um púlpito ou em um estúdio de rede televisa quando entram em crise e se tornam motivo de questionamento? Que espaço negativo é esse que se cria entre a arte e a comunicação? Como não apaziguar essa liminaridade? Como o irresoluto se torna um convite à emancipação da plateia e ao reconhecimento das singularidades que a compõem? Penso que seria um desperdício fazer das palestras-performances um jeito ilustrativo e entretido de comunicar. Para isso há os *TED talks*. Dissonantemente, prefiro pensar que as palestras-performances não se propõem à funcionalidade motivacional, mas tem um princípio disruptivo, logo mobilizador.

Esse princípio faz-me ater à experimentação com a tecnologia para tornar indistinguível transmissão e transformação. Penso que se ater a esse mecanismo nos ajuda a deslocar a função do texto e nossa predisposição à sua recepção como verídico. Principalmente sabendo-se que em sua grande maioria a plateia das palestras-performances compõem uma sociedade global de lógicas letradas. As palestras-performances podem construir outras escrituras, mas mesmo isso talvez se mostre insuficiente.

Para direcionar a criação das palestras-performances, alguns artistas, teóricos e teóricas do país têm convocado gêneros literários cuja produção de texto seja indistinguível da experiência corpóreo-subjetiva de quem o escreve. Marcos Catalão, que há muitos anos se dedica ao formato, se refere às

palestras-performances como rapsódia crítica. Danielle Avila Small, que tem realizado um trabalho consistente entre teoria, crítica e prática cênica, convoca-nos ao termo “crítica de artista.” (Small, 2020) Ela elabora, ainda, um pensamento interessante sobre a operação da escrita ensaística, tema que também ronda o professor e pesquisador Patrick Pessoa. Me incluo entre esses pensadores. Desde 2009, venho experimentando e escrevendo sobre o tema. Tanto em trabalhos artísticos – que geraram a Trilogia da imagem composta por *Trans-Tv* (2009), *Justo uma imagem* (2009/2012) e *Eu, um branco* (2013) – quanto pela plataforma Atos de Fala, que tem nas edições do festival homônimo, sua maior ação. Na primeira edição de Atos de Fala, em 2011, intitulei o texto que levava em conta a programação do evento de “Para encorpar as palavras.” (Ribeiro, 2011, p.10) Já havia ali uma necessidade de abordar o discurso por sua materialidade. Apesar deste ser um parâmetro importante, sua proposta é ampla e requer investigações melhor recortadas.

É por isso que ao longo do texto elegi as tecnologias de transmissão como material de manipulação, esgarçamento e experimentação. Dados os estudos de caso selecionados, priorizei a relação instável com os espaços e arquiteturas da produção retórica e as ambiguidades de sua recepção. Mas de dentro deste recorte transmissivo-operativo há, certamente, outros elementos e ativações passíveis de investigação mais aprofundada. Considerando que o contexto – político, histórico, situacional, epistêmico, fenomenológico, afetivo, entre outros – é agente performativo fundamental à assimilação e desdobramento de um ato de fala, em todos os casos estudados, o que se colocava em jogo é, justamente, a tecnologia operativo-transmissiva que se evidencia fora do corpo e gerando espaços: a voz. Penso que tomar a voz como um princípio generativo e dramático possa aliviar certas armadilhas que a lógica textocêntrica e, mais, escrito-cêntrica impõe às palestras-performances. Talvez se tomarmos a voz com suas dissidências, ruídos, e dissonâncias como material primordial de criação, possamos finalmente vislumbrar (por experimentar) o que Leda Maria Martins (2022) chama de oralitura.

Referências:

AILTON K.: Discurso na Assembleia Constituinte. Vídeo 8 minutos Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwI6HAKQ>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BANES, S. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance and the effervescent Body. Durham and London: Duke University Press, 1993.

Blá blá blá. Direção de Andrea Tonacci Vídeo 26 minutos (1968) Disponível em: <https://vimeo.com/650696112>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CATALAO, M. Uma genealogia para a palestra-performance. **Revista Urdimento** v.1 n. 28 p 4-14, julho 2017.

Dance: an avantgrade series begins; The Surplus Theater seen at Stage 73; Program is arranged by Steve Paxton. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1964/02/11/archives/dance-an-avantgarde-series-begins-the-surplus-theater-seen-at-stage.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FOUCAULT, M. Nietzsche, genealogy, history. *In* Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews. Ithaca: Cornell University Press, 1977.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. **Revista Gávea**, n.1, PUC-Rio, p. 87-93, 1984. Disponível em: https://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_Rosalind_1979_2008_A_escultura_no_campo_ampliado.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

RIBEIRO, F. Para encorpar a palavra. *In* **AdF.11** - Documentos e Intimidades. Rio de Janeiro: Oi Futuro; Rizoma, 2011.

RESISTIBLE HISTORY: afterlives in Robert Morris. Disponível em: <https://www.arts.ac.uk/colleges/central-saint-martins/stories/resistible-history-afterlives-in-robert-morriss-21.3-19641994>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROBERT MORRIS: Site, 1964. Disponível em: <http://idot.net.nz/VoodooPad/site%201964.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SMALL, D. A. Palestra-performance, crítica de artista. **Questão de crítica**, 2020. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2020/12/palestra-performance-critica-de-artista/>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os involuntários da pátria**: elogio ao subdesenvolvimento. Séries intempestivas n. 65. Edições Chão da Feira, 2017. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno65/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Felipe Kremer Ribeiro (PPGDan/UFRJ)
felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br
Artista da imagem, mestre em Cinema Studies/NYU, e doutor em Artes pelo
PPGARTES/UERJ, parcialmente realizado em Performance Studies/NYU.
Diretor da Plataforma Atos de Fala. Coordenador e professor do mestrado em
dança do PPGDAN/UFRJ e autor de *Ruminações: a arte de performance entre
o prazer e a resistência* (2022).

Construção de espaços coletivos de trocas para criação em dança

Gabriela Yumi da Silva Ishikava (UFU)

Daniella de Aguiar (UFU)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: É comum que nós, artistas, desenvolvamos uma relação íntima com o nosso interesse de criação e passemos por processos criativos de modo solitário. Talvez por acreditarmos que tais processos não sejam compreendidos por outras pessoas por completo ou por acharmos que ainda estejam em estágios embrionários demais para compartilharmos. Isso pode indicar um risco de nos restringirmos a uma única perspectiva sobre uma criação. Entretanto, de que tipo de compartilhamento estamos falando? Com quais pessoas? Aqui, pretendemos expor uma possibilidade coletiva e colaborativa de compartilhamento de processos artísticos.

Palavras-chave: Processo criativo; Compartilhamento; Coletivo; *Feedback*.

Abstract: It is common for us artists to develop an intimate relationship with our creative interests and go through creative processes in solitude. Perhaps because we believe that such processes are not fully understood by other people or because we believe that they are still in embryonic stages for us to share. This may indicate a risk of restricting ourselves to a single perspective on a creative work. However, what type of sharing are we talking about? With which people? Here, we intend to present a collective and collaborative possibility for sharing artistic processes.

Keywords: Creative process; Sharing; Collective; Feedback.

1. Palavras-chave

A presente escrita emerge de uma angústia como artista e pesquisadora em dança, culminando nas perguntas: O que seriam processos criativos? Como estar em processo de criação? Não há um único modo de criar, mas sim, possibilidades diversas diante de naturezas variadas de criações no âmbito artístico. O *não saber* (Lepecki, 2016) nos trouxe a investigar essas perguntas através desta escrita.

Insistindo um pouco mais em falar sobre o desejo que nos trouxe a escrever, contaremos um pouco das nossas experiências com processos

criativos. Considerando que é uma coautoria, cada uma discorreremos um pouco sobre nossas experiências pessoais até o momento do nosso cruzamento de nossos interesses.

Eu, Yumi, habitei ambientes da dança desde cedo. Entretanto, ouvi o termo processo de criação somente quando ingressei na universidade em 2018. As criações em dança que experienciei antes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) eram em contextos com aulas e treinos de técnicas específicas, como balé, jazz e outros. Nesses ambientes havia uma professora ou coreógrafas que tomavam escolhas sobre os processos, e alunas ou bailarinas que obedeciam a tais escolhas. Eu sempre era a aluna ou a bailarina. Assim, passar por um processo de criação significava treinar uma técnica para atingir uma melhor execução. Entretanto, experiências no curso de Dança da UFU me proporcionaram outras perspectivas sobre o que processos criativos poderiam ser. Foi quando me encontrei com a professora Daniella, minha atual orientadora. Como discente do curso de Dança percebi que há uma perspectiva contemporânea sobre dança na graduação da UFU, ou seja, uma arte que considera várias técnicas e diversidades de pensamentos. Nesse sentido, não falo de dança contemporânea como uma técnica específica de dança, mas perspectivas sobre as danças. Diante de tantas possibilidades sobre o que criar, então, me perguntei: o que criar? Como criar? Como estar em processo de criação?

Eu, Daniella, também habitei ambientes de dança desde cedo. Cresci em contextos semelhantes aos da Yumi: estudava técnicas de dança, no meu caso técnicas codificadas como balé, jazz e sapateado, e a professora fazia uma combinação de passos daquela técnica para que nós alunas executássemos. Também passei por uma transformação de contexto quando ingressei na Universidade Anhembi-Morumbi, no começo dos anos 2000, quando fui convocada a criar de outras formas e a partir dos meus desejos. Continuei esse caminho entrelaçando meus caminhos como professora, artista e pesquisadora. Depois de várias andanças, inclusive me aventurando em outras áreas, como a Literatura Comparada, me tornei professora do curso de Dança da UFU. Um

bacharelado, ou seja, um curso em que a criação artística é protagonista. Os componentes curriculares em que atuo com mais frequência estão relacionados à criação e às dramaturgias na dança. Logo no início da minha entrada no curso assumi uma disciplina com duração de três semestres com foco na criação de projetos autorais das discentes até a circulação dos trabalhos. Deparei-me, nesta e em outras disciplinas, com a dificuldade das discentes em estar em um processo de criação, em iniciar e dar continuidade ao processo, e minhas questões aqui se relacionam com a pergunta: como ensinar a criar, se atuo a partir de uma perspectiva em que não há uma fórmula, um único caminho, e que, na verdade, espera-se que estudantes desenvolvam seus próprios caminhos?

Apesar de perspectivas diferentes, atravessando diferenças geracionais e de vivências específicas em termos de processos de criação, nossas questões se aproximam. O termo processo de criação tem relevância em nossas atuações e desejos de pesquisa. Para além das autoras, nós, artistas e pesquisadoras da dança, costumamos estar rodeadas pelo termo processo de criação. Nossos entendimentos sobre essas palavras podem se aproximar e se distanciar em certo grau de acordo com as nossas experiências e referências. Portanto, para dar continuidade ao texto, consideramos importante contextualizar os sentidos dessas palavras utilizadas na presente escrita.

Processo, em sua origem no latim, *procedere*, significa "mover adiante, avançar" (Mascarenhas, 2016). Esta palavra pode ser abrangida em diversos contextos, como: processo jurídico, criminal, entre outros. Entretanto, como artista, falamos sobre processo no âmbito específico da criação artística, portanto: "Ao contrário do que sugere a etimologia, o processo não se mexe apenas para frente, mas também para trás e para os lados. Em certo sentido, ele dança." (Vianna, M.; Vianna, A., 2012, p. 217). Mesmo que seja possível identificar o ponto de partida da criação, não há como prever de antemão os caminhos a serem traçados. Talvez o que há entre tal ponto de partida e o trabalho a ser compartilhado sejam as experimentações. Experimentar possibilidades do processo que pode vir a ser. O professor no departamento de performance da Universidade de Nova Iorque, André Lepecki, afirma que o

processo criativo em dança: "[...] está profundamente ligado à questão do saber, mais especificamente à reivindicação do saber sobre o processo de composição de uma obra que desde o início se apresenta estranhamente em aberto." (Lepecki, 2016, p. 64). Lepecki entende que o elemento primordial para estar em processo de criação é assumir a ignorância e, ainda, insistir em não saber. Assim, entendemos que é necessário adotar uma postura ética de insistência em algo desconhecido para a construção de um processo, pois tal ética poderá guiar o processo às experimentações do que ainda está por vir. Entretanto, compreendemos que há um risco em insistir em processar sem saber. Portanto, acreditamos que uma certa coragem é requisitada para estar em processo. Desta forma, há uma valorização da experiência e construção do percurso para além da busca por um produto. Como artista não podemos deixar de explicitar a importância do percurso da criação, pois essas experiências engendram encontros e afetos, gerando energias vitais que nos fazem insistir na arte. Deste modo, a perspectiva de produto de um trabalho artístico passa a ser um compartilhamento de resquícios do processo.

"Criador vem de criança, criança criador. Se você tira a criança de você, você tira o criador de dentro de você" (Libar, 2013). Quando somos crianças estamos em um estado de descoberta do mundo. Uma fase que ainda não construímos entendimentos solidificados sobre as coisas, ainda estamos aprendendo a significar. É um momento de experimentar objetos, sensações, emoções, gostos e relações através de um estado investigativo conduzido pela curiosidade. Uma tentativa de nos reconhecermos no mundo e permitir que o mundo também nos reconheça. Estado-criança como um estado experimental que pode nos levar a nos deslocarmos de uma perspectiva habitual. Ao assumirmos estar em processo de criação no campo artístico, nos dispomos ao exercício de nos perguntar: o que mais pode vir a ser? Processo relaciona a insistência na construção de algo e criação pode ser entendida como um estado de experimentação, talvez possamos pensar que estar em um processo de criação no âmbito artístico seja insistir experimentalmente no fazer artístico.

2. Relação entre a artista e seu desejo de criação

Apesar de suas diversas naturezas, o que há em comum entre todos os processos no âmbito artístico pode ser o fato de que partem de um desejo de criação. Nos interessamos por algo que nos brilha e desejamos perseguir esse brilho. Cada uma de nós é atraída por um brilho diferente de acordo com as nossas vivências. O brilho pode ser um movimento, som, objeto, pensamento, livro, pergunta, entre outras possibilidades. Nem sempre ele será algo prazeroso, às vezes brilha justamente por nos causar incômodo. Nos aponta um local de partida sobre o que o processo pode vir a ser, sem se comprometer com o futuro ou um possível resultado. Cultivar o brilho no campo fértil da arte guiadas pelo desejo pode significar estar em processo de criação. Quando nos comprometemos com um desejo de perseguir um brilho, começamos a investigá-lo, nutri-lo e acompanhamos seu desenvolvimento. Mas, precisamos ter a consciência de que nossos brilhos não são somente nossos, eles existem no mundo. O que traz a diferenciação é a relação particular entre cada artista e seu desejo de criação. Diversas artistas podem se interessar pelo mesmo brilho, por exemplo, questões feministas na dança contemporânea ou investigação de figurinos para espetáculos. Mas, cada processo será particular de cada artista. Sendo o diferencial entre cada uma a relação desenvolvida entre a artista e seu desejo, ou seja, o ponto de vista que a artista escolhe investigar seu desejo. A partir disso, podemos pensar que a artista não é proprietária de seu brilho. Com certeza há uma personalidade na escolha que a motivou a persegui-lo e passar por um processo criativo, mas é importante sabermos que não conheceremos os objetos de nossos desejos de criação em sua totalidade, pois sua natureza é inesgotável. Quando estamos em processo de criação é comum que desenvolvamos uma relação íntima e nos apaixonemos pelos nossos desejos de criação. Passamos a enxergar o mundo contaminadas pelo processo; percebemos e tecemos relações entre o mundo e o desejo quase o tempo todo. Victoria Perez Royo (2015), artista e professora da Universidade de Zaragoza, sugere uma metáfora na relação entre a artista-pesquisadora e o objeto de

pesquisa como sendo um par amoroso, descrevendo possíveis etapas deste relacionamento a fim de encontrar parâmetros orientadores de um processo de pesquisa. Aqui, podemos transpor a metáfora de Royo e olhar para a relação entre artista e seu brilho como sendo um par amoroso para pensarmos sobre o processo da criação. O casal pode passar por diversas fases na criação, sendo algum deles: afirmação: quando asseguram-se do desejo de estarem juntos para além das expectativas sobre o que a criação pode vir a ser no futuro, valorizando o processo (Royo, 2015, p. 537); quero compreender: desenvolvimento de uma linguagem em comum entre artista e o brilho, "[...] conhecer maneiras próprias de formular e resolver problemas" (Royo, 2015, p. 539); espera: é quando o processo contamina a vida cotidiana e passamos a enxergar o mundo atravessadas pela relação com o brilho. *Insights* inesperados sobre a criação podem acontecer por estarmos imersas na relação (Royo, 2015, p. 544).

É comum que no meio artístico passemos muito tempo solitárias durante nossas investigações acreditando que as naturezas das nossas criações são muito particulares. Confiamos tanto em nossos pontos de vista únicos sobre nossos desejos que acabamos não considerando outras perspectivas. Nos fechamos a um entendimento único e restringirmos nossas perspectivas sobre o nosso brilho pode nos levar à solidão durante a criação. O termo solidão se difere da solidão, pois enquanto a solidão pressupõe uma certa melancolia, a solidão não se vê carente de companhia necessariamente (Dicionário informal, 2023). Entretanto, a solidão em processos de criações pode nos levar ao risco de não considerarmos outras perspectivas sobre a criação. Deste modo, pode ocasionar uma paralisia no processo. Isto seria, necessariamente, um problema? Não sabemos. Considerando que processos se dão de diversas formas e podem enfrentar diferentes fases, o bloqueio ou a paralisia pode ser uma delas. Quando Royo sugere algumas possíveis fases de uma pesquisa artística, que se assemelham a fases de relacionamentos amorosos, existe um momento nomeado como *Catástrofe*. É quando "[...] a artista se encontra em um impasse; pensa que todo o trabalho que investiu foi em vão, que não encontrou nenhuma via de trabalho interessante... então, tem a ideia de desistir e começar tudo de

novo com um projeto novo" (Royo, 2015, p. 538). É um momento de bloqueio no processo em que podemos nos encontrar em crise sobre o que/como/porque estamos criando. Segundo Royo, é uma fase necessária e comum, pois pode nos revelar a necessidade de reexaminar certos aspectos da pesquisa. Portanto, talvez, não precisemos encarar o bloqueio como um problema. Seria, então, importante pensarmos em possibilidades cuidadosas para que o processo possa continuar seguindo seus fluxos.

Uma das estratégias que podemos cogitar seria encontrar aliadas que possam nos acompanhar em nossos processos ao invés de nos restringirmos às nossas perspectivas únicas sobre o nosso brilho. Evitando, assim, a solidude durante a criação. Além de podermos receber pontos de vista diferentes sobre o processo, pode ser também uma estratégia para tornar mais prazeroso o processo de criar. Talvez não precisemos passar por uma criação artística sozinhas, mas encontrar possíveis redes de apoio.

Mas, ao pensarmos em compartilhar com outras pessoas, podemos nos deparar com o pensamento de que os nossos processos podem estar em estágio muito embrionário e frágeis para receber perspectivas exteriores. De fato, a exposição carrega riscos que podem fragilizar ainda mais os processos. Entretanto, de qual tipo de compartilhamento estamos falando? Com quem compartilhamos? De que modo? Ao compartilharmos nossos processos (sempre) subjetivos não precisamos buscar por aprovação ou elogios, mas por contribuições genuínas e cuidadosas. Assim, seria importante considerarmos com quem compartilhamos, ou melhor, confiamos nos nossos processos. Sempre será um ato de confiança no outro e um exercício de deslocar nossa própria perspectiva. Esse ato cuidadoso e dialógico de trocas de perspectivas poderia acontecer não somente nos momentos finais dos processos, como geralmente acontece, mas, também, durante o processo.

3. Espaços coletivos de compartilhamento como estratégia de criação

Mesmo quando estamos mergulhadas em processos de criação individuais, a coletividade se impõe devido às necessidades dos projetos artísticos, tais como a colaboração com pessoas que concebem e elaboram a iluminação, as sonoridades, o espaço, o figurino, e/ou outros aspectos que possam ser necessários em um projeto específico. Para além dessas necessidades, parece-nos que algum tipo de compartilhamento coletivo pode ser uma importante estratégia para a continuidade da criação, principalmente quando passamos pela catástrofe (Royo, 2015), mas não apenas nesse momento. O *DAS Feedback Method* (Método de retorno DAS) tem se mostrado uma ferramenta possível para esta continuidade.

O *DAS Feedback Method* é um método para dar retorno coletivo às artistas em qualquer momento de seus processos de criação; desenvolvido no *DAS Theatre Master Programme* (Programa de Mestrado DAS), na Academia de Teatro e Dança da Universidade de Artes de Amsterdam¹. Ele vem sendo aplicado em diversos contextos do Curso de Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2017, quando foi trazido pela professora Cláudia Müller, através da artista Clarissa Sacchelli que aprendeu o método com Manolis Tsipos. Em 2022, foi possível a vinda do próprio Manolis Tsipos, uma das pessoas envolvidas na elaboração do método, para a UFU através do Grupo de Pesquisa Dramaturgias Plurais², coordenado pelas professoras Daniella de Aguiar e Cláudia Góes Müller, em parceria com a Diretoria de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, para que as comunidades interna e externa pudessem aprender e praticar de forma aprofundada o método³.

¹ Para informações sobre o programa e o método ver: <https://www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/study-programme/feedback-method-1/>.

² Para mais informações sobre o Grupo de Pesquisa ver: <https://www.instagram.com/dramaturgiasplurais/>, <https://www.youtube.com/@dramaturgiasplurais3549>, <https://dramaturgiasplurais.com.br/>.

³ O Curso de *feedback* artístico (*DAS Feedback Method*) com Manolis Tsipos foi realizado de 13 a 17/07/2022, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, Instituto de Artes.

O curso foi oferecido em duas etapas: (1) apresentação do método e suas premissas teóricas, (2) prática de 2 sessões de *feedback* por dia, durante 5 dias, com a mediação de Manolis Tsipos. Estivemos envolvidas nesse percurso intensivo, cada uma à sua maneira.

Achamos importante partilhar algumas das ideias principais, apresentadas durante o curso, que guiam este método de *feedback*. Ele foi desenvolvido a partir de problemas recorrentes ao dar e receber *feedbacks* em contextos artísticos. Tais como: a monopolização da fala por uma ou duas pessoas, pensando enquanto falam; a performance de si, quando profissionais conversam demonstrando seu conhecimento uns para os outros; aparecimento de hierarquias estabelecidas; aparecimento de diferenças nos modos de formar o pensamento e no domínio da linguagem, o que pode fazer com que muitas pessoas se calem; estabelecimento de suposições baseadas no gosto pessoal; falta de empatia com as artistas que ficam compreensivelmente fragilizadas no momento de compartilhar o trabalho em processo; disputa de ideias egóicas que não colabora com o trabalho em processo. A fim de evitar tais problemas, o método é desenvolvido para que o processo de dar e receber *feedback* não seja traumático e temeroso.

Uma das premissas deste método é o Diálogo Socrático⁴. A partir do que foi exposto no curso ministrado por Manolis Tsipos, o aparato discursivo de Sócrates ocorre entre ele (mentor, tutor, filósofo) e alguém que lhe faz uma pergunta (pupilo, estudante, pesquisador). Neste procedimento a pergunta feita pelo pupilo não é respondida pelo mentor, ao invés disso, promove-se uma discussão, de onde parte uma segunda questão, que também não é respondida, e que, através de outra discussão, promove uma terceira questão, e assim sucessivamente até que algo é compreendido, o que Manolis chama divertidamente de momento de *AHA!* (*AHA moment!*). Dessa forma, através de um diálogo possa se chegar a algumas ideias de forma coletiva, criando

⁴ Sabemos que há diversos estudos sobre o Diálogo Socrático na filosofia bem como sobre sua aplicação em inúmeras áreas, da Psicologia à Educação. Entretanto, não é nosso intuito aqui argumentar como ele é aplicado ao método de *feedback*, mas apenas apresentá-lo como uma das bases do método, conforme nos foi apresentado durante o curso com Manolis Tsipos.

caminhos e linguagem próprias, e que não há um conhecimento, uma verdade única a respeito de um trabalho em processo.

O método é dividido em etapas com formatos específicos, que podem inicialmente parecer rígidas, mas ao serem repetidamente realizadas, podem se tornar um caminho prazeroso de dar e receber *feedback*. Essas etapas são experienciadas por pessoas em três posições distintas: (1) uma mediadora, (2) quem recebe o *feedback*, (3) quem dá o *feedback*. A mediação é realizada por apenas uma pessoa, que conduz o processo e faz anotações que, ao final da sessão, são entregues como um presente do coletivo para a(s) artista(s).

Inicialmente, as pessoas artistas, que recebem o *feedback*, respondem algumas perguntas feitas pela pessoa mediadora que também anota as respostas. Essas perguntas dão informações precisas e podem direcionar o modo de dar o *feedback*, por exemplo: em que momento do processo o trabalho está? ou, qual é a pergunta de pesquisa mais urgente hoje? Após esse momento, o trabalho em processo é apresentado. E, logo após a apresentação, a sessão de *feedback* segue uma ordem de etapas com formatos específicos que utilizam a palavra de diversas formas (conversa, frases usando uma estrutura específica, carta, palavras-chave, entre outras). E, nessa ordem, a(s) artista(s) fica(m) uma boa parte apenas ouvindo e acompanhando as etapas, o que evita justificativas e explicações, permitindo que as pessoas que dão *feedback* possam trabalhar com aquilo que vivenciaram e não com os desejos ainda não materializados da(s) artista(s). Mais ao final dessa sequência é possível que a pessoa artista possa também conversar e fazer perguntas.

4. Ressonâncias do *Feedback* no processo de criação

O coletivo de pessoas que experienciam sessões (no plural é mais significativo) de *feedback*, aprendem algumas atitudes importantes para que se torne mais prazeroso dar e receber *feedback*, bem como sobre processos de criação de forma geral. Mas, nosso foco aqui é sobre a artista que pode, através desta ferramenta, formar uma rede de apoio e dar continuidade a um processo,

em qualquer fase que esteja. Assim, nos voltamos às ressonâncias para as pessoas que recebem o *feedback*.

A partir da experiência do curso, bem como das experiências como artistas recebendo *feedback* através deste método, podemos elencar algumas ressonâncias para a artista neste tipo de compartilhamento e retorno. Algumas delas são: 1) aprender a ouvir; 2) aprender a receber *feedback* sem necessidade de justificar; 3) aprender a se desvincular do próprio trabalho, entendendo que o que está sendo discutido é o trabalho em processo e não a artista. Para além desse aprendizado, que fica mais fácil de ser exercitado em outros contextos menos estruturados, as artistas recebem um presente: tudo o que a mediadora anotou daquele encontro coletivo e cartas das pessoas que deram *feedback*.

Neste presente constam: perguntas abertas, conceitos, palavras, cartas, referências, aspectos que saltam à percepção daquele grupo de pessoas que deu o *feedback* etc., ou seja, é um presente para a continuidade da criação. O que foi cuidadosamente elaborado de forma coletiva e anotado cuidadosamente pela mediadora, com o intuito de colaborar com o trabalho em processo, sem pré-julgamentos e apartado dos gostos pessoais, tentando compreender a lógica interna do trabalho artístico em processo, compõe o presente.

A partir do presente recebido materialmente anotado em papel, podemos retornar para nossos processos, sejam eles coletivos ou individuais, com diversas possibilidades de abertura sobre nossos brilhos, que aquela rede de apoio, mesmo que temporária, nos proporcionou.

Referências:

LEPECKI, A. Errância como trabalho: sete notas dispersas sobre dramaturgia em dança. *In*: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.). **Dança e dramaturgias**. Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016. p. 61-83.

MASCARENHAS, M. **Etimologia de “processo”**. Gramática, 2016. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/etimologia-de-processo-2/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

VIANA, M.; VIANA, A. Os processos da dança e as danças do processo. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, v.1, n. 60, p. 209-230, jan./jun. 2012.

Disponível em:

<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/P.0304-2340.2012v60p209>. Acesso em: 19 nov. 2023.

EU MAIOR. Co-direção de Fernando Schultz e Paulo Schultz. Co-produção de Fernando Schultz, Paulo Schultz, Marco Schultz e André Melman.

Documentário, (1h29min), Youtube. Brasil: 02filmes, 2013. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UC-Rp7gJdAI0PvRUBjLTFLSg>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ROYO, V. P. Sobre a pesquisa nas artes: um discurso amoroso. **Revista brasileira de estudos da presença**, Porto Alegre, v. 5, n.3, p. 533-558, set./dez. 2015. Tradução: Ananyr Porto Fajardo. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/57862>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Significado de Solitude. Dicionário Informal, 2023. Disponível em:

<https://www.dicionarioinformal.com.br/solitude/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

Gabriela Yumi da Silva Ishikava (UFU)
gabiyuishi@outlook.com

Artista e pesquisadora da dança. Mestranda em Artes Cênicas na UFU e Bacharel em dança pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisas localizam-se em estudos sobre dramaturgia e procedimentos de criação através de investigações prático-teóricas como artista e dramaturgista.

Daniella de Aguiar (UFU)
daniella.aguiar@ufu.br

Artista, pesquisadora e professora do bacharelado em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFU, onde coordena o Grupo de Pesquisa Dramaturgias Plurais. Pesquisa, através de perspectivas prático-teóricas com foco artístico e pedagógico, dramaturgias na dança, relações de criação entre diferentes artes, procedimentos e ferramentas de criação.

Manejos de terra para uma Mata Inteira: dança, agricultura e luta na construção de “outro fim do mundo possível”¹

Georgianna Gabriella Dantas (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Esse artigo apresenta os fundamentos caipiras de uma pesquisa em dança que compreende o trabalho de corpo, nos manejos das agriculturas tradicionais e agroecológicas, enquanto danças de levante e regeneração da vida contra a mercantilização da terra. Apresenta a *metodologia de chão* escolhida para construir a pesquisa caminhante de maneira interseccional e com coração caipira. E por último, adentra a “I Vivência agroecológica da Escola das Águas Nascentes”, realizada pela Universidade dos Povos no Território Flor de Café e no Território Indígena das Tapuyas, localizados na Chapada Diamantina/BA.

Palavras-chave: Dança; Manejo; Terra e território; Reflorestação; Retomada agroecológica.

Abstract: This article presents the caipiras foundations of dance research that comprises body work, in the management of traditional and agroecological agriculture, as dances of uprising and regeneration of life against the commodification of land. It presents the ground methodology chosen to build the walking research in an intersectional way and with country heart. And finally, enter “I Vivência agroecológica da Escola das Águas Nascentes”, carried out by the Universidade dos Povos in the Território Flor de Café and the Território Indígena das Tapuyas, located in Chapada Diamantina/BA.

Keywords: Dance; Management; Land and territory; Reforestation; Agroecological recovery.

¹ “Outro fim do mundo possível” é uma derivação da conhecida frase “Um outro mundo é possível”, lema do 1^a Fórum Social Mundial que reuniu centenas de movimentos sociais em Porto Alegre (2001) para encontrar soluções para a crise global ecológica. Foi na aula da ecossocialista Sabrina Fernandez, durante o curso de formação de “Construtores e defensores de Terra e Território” (2024), auto-organizado pela Universidade dos Povos, com a liderança do Mestre Joelson Ferreira no Assentamento Terra Vista em Arataca/BA, que ouvi a frase “Outro fim do Mundo é possível” em referência ao livro “Ideias para adiar o fim de mundo” (2019) de Ailton Krenak. Enquanto Sabrina comunicava sobre modos de transição energética e socioecológica para barrar as catástrofes climáticas causadas pelas permanentes crises no sul global, advindos da exploração dos povos e da terra, pensava como posso articular as ciências de regeneração da terra, na região sul mineira em que nasci. Como reencantar as pessoas da Borda da Mata/MG para reflorestar sua mata inteira? Ciência, memória e trabalho de corporal de base para reinventar uma (agri)cultura caipira originária.

1. Caipira viva é terra

*Num bar da cidade grande.
O vendedor, de dentro, para a mulher sentada no balcão:
— Moça, você é de onde?
— Ah moço, eu sou de longe... mas o meu coração é de mais longe ainda.²*



Fig. 1. Na roça, em frente à casa de parede branca, com minha família caipira materna. Bairro da Palma, Borda da Mata/MG -1997.

Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Da esquerda para direita: Vó Nica com vô Lupércio, tia Sirley com Sarah no colo, tia-avó Valdina levando a bisavó Florisa para dentro, minha mãe Geny olhando para o lado das pessoas, tia Fia na janela também olhando para o lado das pessoas e eu, Georgianna, no plano da frente, com os braços abertos e me movimentando para a câmera.

Em minha perspectiva de pesquisadora caipira, nascida em 1990, 30 anos depois da Revolução verde³ invadir nossas maneiras tradicionais de plantar e cultivar o alimento, esse artigo busca, através dos estudos de doutoramento em Dança, compreender os trabalhos de corpo, realizados nos manejos das agriculturas tradicionais e agroecológicas, enquanto danças de levante, com movimentos de regeneração dos solos e das mentes humanas, para a reflorestação e a defesa da terra e dos territórios para daqui a um, dois, três mil anos.

² Poema de 2015, ano em que passei a conhecer e frequentar cidades grandes como São Paulo/SP e Salvador/BA.

³ Para aprofundar os estudos do impacto negativo da Revolução Verde na agricultura Brasil, a produtora PORQUEEU em parceria com a Mídia Ninja produziram a WebSérie AGRO disponíveis no Youtube. Para assistir o episódio sobre a “Revolução Cinza” acesse: https://www.youtube.com/watch?v=or4Xbq3du-E&ab_channel=M%C3%ADdiaNINJA . Acesso em: 02 fev. 2024.

Dessa forma, proponho que o trabalho do manejo seja compreendido como dança desde seus princípios mais profundos; a compreensão que a terra é nossa mãe e que somos feitos dela. Por isso, não a compramos e nem a vendemos. Não exploramos seus recursos para nos beneficiarmos individualmente.

Os povos que se reconhecem terra e se negam a viver sobre os sistemas impostos pela colonização, são construídos corporalmente por trajetórias de árduas lutas. Criadores de estratégias e habilidades para manter suas culturas vivas e não deixar de coreografar manejos de regeneração, os povos originários, pretos e pobres seguem desde 1500, na missão de viver para verem suas netas junto a terra em liberdade e abundância.

Enxergo a organização do manejo no plantar tradicional e agroecológico, como um dos princípios de libertação da terra das cercas. Mas essa compreensão, como diz Mestre Joelson de Oliveira⁴, vai do simples para o complexo, do fácil para o difícil. Pois, para que os plantios que regeneram e libertam a vida na terra aconteçam e não sejam interrompidos daqui a 300 ou 400 anos, é necessária nossa consciência coletiva de retomada da terra, assim como a demarcação das terras indígenas como prioridade nas políticas de cuidado do mundo e das vidas em situação de sofrimento.

Portanto, para que essa coreografia de 3 mil anos possa acontecer na Borda da Mata, procuro a compreensão de como acontece a luta por terra e território. Começo a entender as camadas da luta e como pode acontecer meu envolvimento com ela. Isso vai desde o aprendizado da feita do berço para receber a semente, até o aprendizado sobre as alianças entre povos para manter o solo, os rios, as pedras, as montanhas e um povo de pé.

Dessa circunstância, os estudos dos trabalhos de corpo na terra acontecem de forma expandida aos palcos. E, assim, a criação em Arte volta-se para materializar e fazer prosperar a cultura caipira que me constitui, pois está

⁴ Mestre Joelson Ferreira é assentado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Assentamento Terra Vista em Arataca-BA. Ele é criador e liderança da articulação da Teia dos Povos da Bahia. Seus ensinamentos e vida coletiva de luta pela terra, são referências para a vida e na construção da pesquisa.

incorporada no destino de retorno e cuidado com a reflorestação da Mata Inteira em que nasci. Na lida de aprender a aprender como coreografar essa reflorestação, apreendo com as mais velhas e velhos como replantar as raízes mergulhão. Pois, para mim e “**para nós, arte é o corpo transformado em vida e liberdade**”⁵ Portanto, a pesquisa vem vivenciando coletivamente experiências de construção de “outro fim do mundo possível” através das danças-manejos feita por mulheres e homens que resistem ao agronegócio ao fertilizarem a terra com suas (r)existências.

Foi no período de morada no Campo da Borda⁶ que compreendi os manejos caipiras deixados por minhas avós como danças que não poderiam se perder no tempo. Deveriam ser ativadas e expandidas, pois tinham a fundamental e milenar função de florestar nas matas. Que as sabedorias de terra deixadas por elas eram seus movimentos de corpo na mata - os manejos caipiras originários que resistiram ao genocídio dos povos que guardavam a Borda da Mata, no tempo em que ela era beira de floresta.

Com a coreografia do agronegócio transformando a paisagem em desertos verdes, os manejos caipiras estão se tornando rastros na memória, histórias do passado, pelo fato de serem substituídos compulsoriamente por manejos convencionais da monocultura, com o uso de agrotóxicos. A paisagem da Borda mudou, nossas nascentes estão secas, o rio Mandu está minguando. Nossa cultura caipira vem sendo extinguida e substituída pela cultura do agrobóio, agropop e agropensamento, preenchida pelo trabalho nas fábricas têxteis, na plantação de milho, feijão, batata e na criação de gado.

⁵ A citação de Marcus Tupã está em vermelho porque foi grafada em vermelho por Juma Pariri, em seu artigo manifesto “Educação pela Pedra - E a cartilha muda do sangue” (2022). Disponível em: https://www.artseverywhere.ca/wp-content/uploads/2022/01/EDUCACAO-PELA-PEDRA_portugues.pdf.

⁶ Em 2020 e 2021, retornei a Borda da Mata/MG e passei a morar na comunidade Paiol do Campo, onde Vó Nica nasceu e hoje moram tias e tios-avós, primas e primos agricultores. Nesse período, nós d' A Juruva realizamos a residência artística Paiol do Campo, na qual produzimos o documentário “Anciãs da Borda” (2020). https://www.youtube.com/watch?v=vW1FK_NeD4E&t=285s e o teatro-fílmico “Do Riacho à Pedra de Dentro” (2020) <https://www.youtube.com/watch?v=8iPvOrQJhkc&t=49s>. Acesso em: 15 nov. 2023. Sobre A Juruva: [instagram.com/ajuruva](https://www.instagram.com/ajuruva).

Para combater a cultura do agro, me apego com toda a fé nos modos, gestos e rituais cotidianos de organização da vida vindos dos manejos de meus avós. Eles não serão esquecidos em meu corpo. Minha primeira referência é estar na roça com minha família. Me faço coletiva a partir da nossa relação com o milho em mutirão para fazer pamonha. Na trajetória dessa pesquisa, caminho com a pergunta:

Se as (agri)culturas de minhas ancestrais não tivessem sido ceifadas pela colonização, como seriam as danças, teatros e expressões de vida advindas dos seus modos de viver, plantar e manejar a terra? A artista pesquisadora Prof.^a Dr.^a Daniela Amoroso, em seu trabalho sobre o passo na dança popular, ao experimentar o passo em seu corpo, percebe que:

Aprender a dançar o passo é tomar contato com a ancestralidade de uma dança, sendo o passo uma espécie de portal que revela a corporeidade que transpassa a relação tempo/espço presente. Ou seja, o passo nas danças tradicionais e populares é poder criativo da memória e, ao mesmo tempo, é atualizador das culturas que foram invisibilizadas em processos políticos diversos (Amoroso, 2021, p. 5).

Se, na citação de Amoroso, eu trocasse o *passo nas danças tradicionais e populares* para o *manejo na agricultura tradicional*, ao experimentar o manejo posso dizer que experimento a mesma percepção corporal que Daniela experimenta em relação ao “poder criativo da memória” a que a prática do manejo me remete.

Pois é através da relação que crio com a terra que retomo e assumo meu corpolítico para plantar. Sinto a prática do manejo agroecológico como uma tecnologia para lembrar o que nos foi retirado. E, nesse processo de retomada da diversidade da vida, vejo que a agricultura agroecológica feita por mulheres está inteiramente ancorada em seus saberes ancestrais.

Quando entro na floresta com Maiara⁷, o tempo logo se espirala. Caminhamos serenas, passamos por roças de café e pimenta biquinho. Subimos

⁷ Maiara Dalto e eu viajamos para o Assentamento Terra Vista/BA para o Curso de Construtores e Defensores de Terra e Território, organizado pela Teia dos Povos da Bahia, em janeiro de 2024.

a serra e durante a caminhada apanhamos jaca, cacau, goiaba, banana. Vida com fartura. É por isso que meu teatro é de barro. É pelos manejos que adentro os mundos, faço amizades. Na retomada agroecológica para lembrar e tecer futuros-ancestrais⁸, acompanhada de minha avó, adentro as agriculturas de povos auto-organizados que, frente aos grandes desafios da luta por Terra e Território (2020), cultivam o Bem Viver por meio dos passos para a soberania alimentar e a vida livre.

Foi meu encontro com a articulação da Teia dos Povos da Bahia⁹, que abriu os horizontes da pesquisa e trouxeram para mim, as dimensões geopolíticas, espirituais, cosmológicas e pedagógicas que os manejos-danças carregam. Dessa maneira, a pesquisa parte de seu fundamento-missão de iniciar por vias artísticas o reflorestamento do imaginário e das serras da Borda da Mata Inteira¹⁰ e sua cultura caipira e se desloca de Minas Gerais para encontrar *Caminhos da Revolução dos povos do Brasil*¹¹ no aprendizado coletivo para construir uma vida livre a partir da construção de “outros mundos possíveis”.

2. Metodologia de chão e a Escola das Águas Nascentes

⁸ Referência ao livro *Futuro Ancestral* (2022) de Ailton Krenak.

⁹ A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, territórios, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem terra, sem teto, pequenos agricultores, estudantes e gente de luta, enquanto núcleos de base e elos, se juntam nessa composição, com o objetivo de formular os caminhos da emancipação coletiva. Ou seja, construir solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular. Ver mais sobre a Teia dos Povos em: <https://teiadospovos.org/>.

¹⁰ Quando me refiro às Bordas ou à BORDA DA MATA INTEIRA, me refiro à cidade de Borda da Mata em que nasci, no interior de Minas Gerais, onde o rio Mandu faz passagem, e à poesia-fundamento que as imagens Borda da Mata Inteira trazem para a pesquisa. Adentro as Bordas da Mata para tecer minha dramaturgia da imaginação e feitura de terra pela profunda relação e reflexão das palavras que nomeiam o lugar onde nasci. Bordejo os espaços e as ideias na compreensão de que a Mata Inteira está em toda a Abya Yala e é possível reflorestá-la.

¹¹ Subtítulo do livro *Por Terra e Território – Caminhos da Revolução dos Povos de Brasil* (2021) do mestre Joelson Ferreira, assentado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no assentamento Terra Vista em Arataca-BA. Mestre Joelson é criador da Teia dos Povos da Bahia; seus ensinamentos e práticas coletivas ancoram e dão luz à construção desta pesquisa.

Com o propósito de aprender e praticar o reflorestamento em Abya Yala¹², a pesquisa conflui com a *metodologia de chão*¹³ para construir suas danças-manejos. O princípio caminhante dessa metodologia nasce do exercício corporal de ir para o chão para dar atenção à terra, às raízes e às pessoas que estão na construção dos espaços em que caminha a pesquisa. Do chão, acredito nascerem relações de grandes movimentos, plantas de resistência, como a samambaia e a argemone mexicana, e todo tipo de existência.

Dessa atenção aos encontros pelo chão, a metodologia trata do jogo de corpo ao perceber cada novo espaço que adentramos de maneira interseccional. A partir daí, é possível se mover nos contextos específicos de cada território, comunidade, rua, escola, organização. É pelo chão que crio com a mata e me encontro com as mulheres, os homens e a juventude, defendendo e construindo suas Mata Inteiras por Abya Yala.

Estou vivendo fora dos livros a aprendizagem das danças-manejos. Em março de 2023, adentrei a Chapada Diamantina para a I Vivência Agroecológica da Escola das Águas Nascentes, realizada pela Universidade do Povos, organizada pela Teia do Povos da Bahia¹⁴. Nessa vivência, com a presença do assentamento Terra Vista, do Movimento dos Trabalhadores sem Teto – MTST

¹² *Abya Yala*, na língua do povo Kuna, significa Terra Madura, Terra Viva ou Terra em Florescimento. O termo vem sendo usado como autodesignação dos povos originários do continente em contraponto a América. “Abya Yala configura-se, portanto, como parte de um processo de construção político-identitária relevante de descolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento dos povos originários. A compreensão da riqueza dos povos que aqui vivem há milhares de anos e do papel que tiveram e têm na constituição do sistema-mundo tem alimentado a construção desse processo político-identitário.” Ver mais em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>.

¹³ A *metodologia de chão* foi estruturada a partir da performance “Plantar do Dia” na pesquisa prática de Mestrado em Dança, orientada pela Prof.^a Dr.^a Daniela Amoroso: DANTAS, Georgianna Gabriella. *A Geo(r)coreo-grafia de Urã, no chão da rua da Bahia*. Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27741/1/O%20Plantar%20do%20Dia%20de%20Ur%C3%A3.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Georgianna%20Dantas%20pra%20diploma%20%281%29.pdf>.

¹⁴ A Teia dos Povos é uma articulação de comunidades, territórios, povos e organizações políticas, rurais e urbanas. Extrativistas, ribeirinhos, povos originários, quilombolas, periféricos, sem terra, sem teto, pequenos agricultores, estudantes e gente de luta, enquanto núcleos de base e elos, se juntam nessa composição, com o objetivo de formular os caminhos da emancipação coletiva. Ou seja, construir solidariamente uma Aliança Preta, Indígena e Popular. Ver mais sobre a Teia do Povos em: <https://teiadospovos.org/>.

de Salvador, de professoras, estudantes e pessoas de luta, conhecemos juntas os manejos e a histórias das Mulheres Caiporas da Malhada, de Dentro no Território Flor de Café em Piatã/BA e as Mulheres Tapuyas no Território Indígena das Tapuyas em Seabra/BA¹⁵.



Fig. 2. Poço da nascente no Território Flor de Café – Piatã/BA. Fonte: Arquivo pessoal.
Audiodescrição da imagem: Na imagem, a água do poço reflete a samambaia ancestral em destaque no centro da foto e a sua mata ciliar com árvores de troncos e folhas não lineares.

Vou grafar aqui algumas passagens da vivência no intuito de juntar as pessoas e referências que me motivam a continuar a aprender em movimento como florestar e manter a mata inteira em pé.

No Território Flor de Café, entre os trabalhos na cozinha, o reconhecimento de território, a visita à nascente e o mutirão para plantio de café, nos reuníamos para ouvir as mulheres caiporas, as anciãs e o ancião Seu Rosalvo, que, em noite de fortalecimento coletivo, nos contou que é preciso ter

¹⁵ Para assistir às mestras e mestres, lideranças presentes na *I Vivência Agroecológica da Escola das Águas Nascentes* no Território das Tapuyas, acesse: <https://youtu.be/0Wo-JFScTnE?si=GtbEqhV3tG2ZaHBH>. No Território Flor de Café, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=W2eT53OsMXk> e https://youtu.be/EwnbCGRcxRo?si=W_mtDXiQU10lb_-T. Acesso em: 13 nov. 2023.

alma de beija-flor para cultivar a vida. Sua fala me lembrou a reza de Denilson Baniwa em *Tyty Memórias de um beija-flor*¹⁶.

Com as anciãs D. Adelina, D. Rosa, D. Rosely Terena e D. Helena, nos sentamos em roda e aprendemos sobre as plantas medicinais que fazem a manutenção da saúde dos corpos e espíritos. Como o *alcaçuz* que adoça, a *estralanina* que é usada para queimaduras quando a folha está seca, o chá de *são bernardo* que trata os rins e a bexiga, a raiz de *lacraia* que é antidoto da lacraia e do escorpião, a *alfazema* que acaba com o mau olhado quando nos banhamos nela, a raiz da *estragadeira* que trata a má digestão e a *pimentinha* que trata a prisão de ventre quando tomamos seu chá.

Brígida Salgado, guardiã do território, nos contou como aconteceu a cura do território através da cura da jurema, que, ao longo dos anos da transição agroecológica, veio se espalhando pelo chão para proteger o solo. A jurema trouxe a água de volta.

¹⁶ “A cidade me acorda com um relógio de camelô. E em meus dedos um anel de descompromisso. Todo mundo está procurando alguém pra culpar. Se você, bem. Se você... Às vezes não há muito o que fazer. Ao lado daquela livraria gostaria de tomar um banho de chuva e fechar meus olhos neste frio paulistano. E imaginar que estas lojas em promoção vendessem milhões de sementes. Que nós, eu e você, num dia chuvoso e gelado, onde sóoubessem nós na rua, pouco a pouco, metro a metro, plantaríamos uma floresta. Mão da mata e não mão do mato. Hoje eu queria cavar entre os paralelepípedos e germinar uma floresta. Eu e você. Araçá, cupuaçu e banana. Caju, cipó, cará. Jerimum, taboca e bacuri. Pimenta, sororoca, tajá. Coca, tabaco e mariri. E continuaríamos a plantar. Feijão, amendoim, cumaru. Burity, açaí, javari. Tucumã, tucujupati wixi. Macaxeira, aguapé, teperebá. Taioba, samaúma, jenipapo. Wixi, abiu, maniva e pataú. Paxiúba, muirapiranga, injá. Milho, jaca, urucum. Urupé, seringueira, cravo, ingá. Fariamos um território floresta. Derrubaríamos construções. Abro os olhos e o outdoor continua lá. E eu sozinho na cidade, onde prédios são grandes colmeias sem abelhas. Cobras-canoas de metal carregadas de gente sem identidade própria. Contando o tempo para não se atrasar. Mas sempre com parcelas atrasadas, boletos a pagar. O outdoor continua lá. Carrego sementes no bolso. Memórias de beija-flor e saudade de um coração. Lembro de você e da minha vó. Jogo sementes num solo acimentado. Esperando que alguma, assim como eu, brote no árido. A resistência pela persistência. Se conseguirmos fincar nossas raízes, se nossas sementes vingarem neste solo, o outdoor é passageiro. Efêmero. Se você viver isso, não precisará de mais nada”. (Baniwa, 2021). Acesso em: <https://youtu.be/BkPOSeES31A>. Acesso em: 15 nov. 2023.



Fig. 3. Roda de conversa sobre as medicinas da mata da Malhada de Dentro, com (da direita para a esquerda) D. Brígida Salgado, D. Rosely Terena, D. Helena e D. Rosa. Mediação de Bianca Sevcic. Fonte: Foto retirada da internet.

Audiodescrição da imagem: Uma roda com as anciãs sentadas em cadeiras, menos D. Rosely, que está de pé e usa uma blusa vermelha. As aprendizes estão sentadas em cadeiras e no chão. O espaço é aberto, o chão gramado rodeado de árvores e plantas diversas. No centro da roda (que não está em destaque na foto), um pano com mudas de algodão (que plantamos depois da conversa), as ervas que aprendemos e a bandeira “Por Terra e Território”.

Com D. Rosely Terena e D. Helena, enquanto caminhávamos para a nascente, nos sentamos na encruza para ouvirmos e sermos convocadas, com a força hipnotizante do diálogo entre as duas, a realizar um plantio de mulheres e galinhas. Enquanto nos sentávamos numa meia lua para ouvir, a conversa entre elas se iniciava assim:

“D. Helena: D. Rosely quer fazer uma roça aí. Cortar esse mato todo e fazer uma roça.

D. Rosely: Fazer um plantio de mulheres

D. Helena: Das mulheres

Bruno: - Nossa senhora, já pensou num cacho de mulher como iria ser?

D. Rosely: - Cacho de uva, cacho de maçã... e ir colocando os nomes, as placas.

D. Helena: Plantar maçã, uva, feijão, milho, fumo.

D. Rosely: Uva, feijão, cana...

D. Helena: Cana é, pra dar açúcar.

D. Rosely: Aipim, mandioca, fazer um plantio grande de mandioca.

D. Helena: Eu gosto do café barato, café tá muito caro, *véio!* E quem foi pra tomar o café? A pobre da véia foi comprar o café, faltou 50 centavos e o mercado não liberô! Café tá caro! 10 reais meio quilo de café!

D. Rosely: Em Cruz das Almas, 250 gramas, é 20 reais o café. O café daqui da Chapada.

Homem 1: E lá no Pantanal, planta café?

D. Rosely: Planta, planta abóbora, milho e tem o rio que tem os peixes.

D. Helena: A gente tá falando é de plantação.”

Depois de três dias em Piatã, partimos para o Território das Tapuyas. Ouvimos das lideranças Vanuza dos Santos Tapuya e Yara Tapuya as histórias dos séculos de resistência do seu povo. Na casa de cura construída no espaço da antiga casa de seus avós, nos sentamos em roda para ouvir os sonhos das Tapuyas. Dentre eles, a construção do Centro Cultural Tapuya - um espaço vivo para guardar as memórias e os modos de ser tapuya. Vivenciamos o sagrado feminino tapuya pelo trabalho de preparo da casca do barbatimão, distribuída para todas as pessoas da vivência com indicação para fazer um banho de assento com o chá da medicina.

Fomos para o Palmeiral. Era importante para Vanuza Tapuya passarmos pelo processo de manejo e feitura da paçoca. Catamos o coco, quebramos a casca com pedra, enchemos o balde. Enquanto isso, outro grupo fazia o mutirão para o plantio de árvores com intuito de cercar e proteger o Palmeiral, ameaçado de virar pasto por moradores do território que não se consideravam tapuyas. No cair da noite, fomos pilar o coco e fazer a paçoca. Pila que pila, peneira, canta, dança, pila, peneira, adiciona açúcar, peneira. Que paçoca gostosa!



Fig. 4, 5, 6, 7. As quatro fotos em sequência fazem parte do processo de manejo de feitura da paçoca. Fotos: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Na primeira imagem, o palmeiral, com um pequeno grupo de pessoas no centro e ao fundo da foto. Na segunda imagem, os coquinhos dentro do balde de alumínio e as cascas no chão. Na terceira imagem, vista de cima para baixo, Birica (Francisvaldo Mendes) está de cócoras peneirando o coco em uma bacia grande. Na foto há um pilão de madeira grande. Também aparecem pernas, pés e muletas formando uma roda em volta de Birica. O chão é de terra. Na quarta imagem, Birica serve a paçoca na cuia com uma colher de pau. A paçoca está sobre a mesa na bacia verde, há cuias empilhadas numa cesta no canto da mesa.

A Escola das Águas Nascentes é uma construção auto-organizada que nos nutre de terra profunda e nos convoca a materializar a transformação das pedagogias para o Bem Viver, amparadas nas tradições e na ancestralidade

das mestras e mestres que cuidam da Terra. Como dizia D. Rosely, bom pros cabelos é lavar na água da nascente. Dessa nascente rebrotada por tantas mãos e pela jurema, as afirmações das nossas buscas vão surgindo no coletivo. Nenhuma floresta se replanta sozinha. Por isso, sinto que encontrar a Teia do Povos foi o passo sincopado que fez espiralar mais uma vez a pesquisa no tempo.

Na escola das águas
viver o renascimento da nascente
nos mistérios da jurema
fez brotar em nós um ninho de nascentes
galinheiros e hortas – chamados de muito longe.
mergulho nos chapadões pelo mato
destreza pra vida.
nas tapuyas
a vontade de quebrar coco direitinho.
são três coquinhos que caem de dentro da cuia da casca
um balde inteiro para encher
o sol que vem instaurando
a boca seca
o coração unido
perguntei qual é a técnica
é bater a pedra no coco com peso e ritmos certos em cima de uma pedra maior
e nós lá no coqueiral num cantinho de pedra
- está no jeito de bater a pedra
mas também de olhar pro céu.
fomos lavar as louças no rio
de cuinha em cuinha encaixamos bem direitinho
tem um vídeo que mostra esse momento de lavar
os utensílios do nosso café da manhã.
decidi voltar
era pelo capinzal
D. Rosely também decidiu
coloquei as cuias na cabeça
estava de amarelo e ela de vermelho
andamos um pouquinho
encontramos flores tão lindas que foram apanhadas por nós
ficamos vendo bem de perto aquelas flores
conversamos sobre ser de algum lugar e através dele afirmar quem somos
o sol esquentou
e desde então
aquela cor de terra não sai da minha cabeça
e enquanto o coração pulsa
invento as formas de voltar

*Fôlego vivo*¹⁷: guardo as memórias e as magias nos cabelos. Espero retornar e continuo a caminhada das vivências agroecológicas, que são, na prática, os mundos e as escolas livres e inventivas que queremos para nós e para as que virão. Como Mestre Joelson nos relembra, “estamos dando continuidade ao que fizeram nossos antepassados” e “começamos a entender que nossa luta vem da luta histórica dos povos originários. Sem a discussão da terra e do território, não é possível trabalhar a agroecologia”. (2020, p. 10) E não será possível apreendê-la como uma dança de levante em busca da vida.

Referências:

AMOROSO, D. M. **No miudinho se corre a roda**: trajetos a partir das noções do passo, da etno[skênos]logia e da criação. Coleção Artes Cênicas: Matrizes estéticas na cena contemporânea. PPGAC-EDUFBA, 2021.

DANTAS, G. G. **A Geo(r)coreo-grafia de Urã, no chão da rua da Bahia**. 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, L. **Performance do tempo espiralar**. Poéticas do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

OLIVEIRA, J. F. **Por terra e território – caminhos da revolução do Brasil**. Arataca: Teia do Povos, 2021.

OLIVEIRA, J. F. **Terra Vista, Terra-Mãe: Existência grandiosa no Campo**. Cadernos de Leitura nº 111. Série Políticas da Terra. Ed. Chão da Feira. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2020/08/cad111-joelson-terra_viva_terra_mae.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

PARIRI, J. **Educação pela pedra ou a cartilha muda do sangue**. 2022. Disponível em: https://www.artseverywhere.ca/wp-content/uploads/2022/01/EDUCACAO-PELA-PEDRA_portugues.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

¹⁷ Referência ao filme *Fôlego Vivo* (2020), de Juma Pariri. Disponível em: https://youtu.be/H26Sdw_o0ak. Acesso em: 17 nov. 2023.

Vídeos:

A Cura da Jurema por Brígida Salgado na I Vivência Agroecológica da Escolas das Águas Nascentes. Realização Teia do Povos. Piatã, 2023.

(4min. e 29seg.) son., color. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=W2eT53OsMXk> Acesso em: 13 nov. 2023.

Anciãs da Borda. Direção de Georgianna Dantas, Mayra Pimenta, Renata Dourado. Borda da Mata: A Juruva, 2020. (25 min.), son., color. Disponível em: https://youtu.be/vW1FK_NeD4E?si=hemsllKWpu0pTTct Acesso em: 31 nov. 2023.

As Tapuyas na I Vivência Agroecológica da Escolas das Águas

Nascentes. Realização Teia do Povos. Seabra, 2023. (6min. e 30seg.) son., color. Disponível em: <https://youtu.be/0Wo-JFScTnE?si=GtbEqhV3tG2ZaHBH>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Construir a revolução por Joelson Ferreira na I Vivência Agroecológica da Escola das Águas Nascentes. Realização Teia do Povos. Piatã, 2023. (4min. e 5seg.) son., color. Disponível em:

https://youtube/EwnbCGRcxRo?si=W_mtDXiQU10lb_-T. Acesso em: 13 nov. 2023.

Do Riacho à Pedra de Dentro. Direção de Georgianna Dantas, Mayra Pimenta, Renata Dourado. Borda da Mata: A Juruva, 2020. (25 min.), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/8iPvOrQJhkc>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Fôlego Vivo. Realização da Associação dos Índios Cariris do Poço Dantas. Direção: Juma Jandaíra. Cariri de Umari, 2021. Disponível em: https://youtu.be/H26Sdw_o0ak. Acesso em: 17 nov. 2023.

Tyty memórias de um beija-flor. Realização de Denilson Baniwa. São Paulo: Instituto Maracá, 2021. (3min. e 26seg.), son., color. Disponível em: <https://youtu.be/BkPOSeES31A>. Acesso em: 16 nov. 2023.

Georgianna Gabriella Dantas (UFBA)
georgidantas@gmail.com

Doutoranda, Mestre e Especialista em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Licenciada em Artes Cênicas pela UFOP. Integrante do coletivo A Juruva (MG/SP/PB/BA). Atriz, performer, plantadeira, poeta.

Os discursos não garantem o político na dança

Helena Bastos (USP)
Rebeca Tadiello (USP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O artigo propõe traçar alguns parâmetros para se discutir como a dimensão política pode ser evidenciada através da materialidade do movimento. Assim, adentra-se a concepção de moveres (Bastos) para debater acerca do que se entende por qualidade de movimentação – nesse ponto, dialoga-se com o pensamento de Charles Sanders Peirce adentrando os conceitos de qualidade de sentimento e qualidade de forma. Dentro disso, caminhos investigados através do *Estudo N1s23* (Bastos; Tadiello) são compartilhados tendo em vista refletir sobre como que moveres são qualificados em corpo. Assim, fomenta-se também o debate sobre como ‘mover’ se desdobra a partir de certa implicação relacional e retroalimentativa com o entorno, enfocando, justamente, no caminho de proposição e de elaboração de movimentações em processos artísticos.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Moveres; Qualidade; Qualificação.

Abstract: The article proposes to outline some parameters to discuss how the political dimension can be highlighted through the materiality of movement. Thus, we enter into the concept of movement (Bastos) to debate what is meant by quality of movement – at this point, we dialogue with the thoughts of Charles Sanders Peirce, entering into the concepts of quality of feeling and quality of form. Within this, paths investigated through the work *Estudo N1s23* (Bastos; Tadiello) are shared with a view to reflecting on how movements are qualified in the body. Thus, the debate is also encouraged about how ‘moving’ unfolds from a certain relational and feedback implication with the surroundings, focusing, precisely, on the path of proposition and elaboration of the movement during some creation processes.

Keywords: Body; Dance; Moves; Quality; Qualification.

1. O que seria o político no campo artístico?

Este texto propõe uma reflexão sobre a complexidade que se exige para lidar com um pensamento que se manifesta como dança. Não de agora, testemunhamos propostas incríveis, formalizadas em textos escritos ou oralmente e, posteriormente, ao nos depararmos com a dança anunciada, captamos o distanciamento entre o discurso prometido e sua materialização no ato do dançar.

Nos últimos anos, as pautas afirmativas vêm sublinhando as lutas importantíssimas pela reparação histórica de tudo e todos os que foram invisibilizados pela tragédia colonial e também têm mobilizado muito das nossas ações criativas. Ao mesmo tempo, há uma tendência de os discursos aprisionarem, em parte, a linguagem artística. Na verdade, este tensionamento sempre existiu, pois sabemos que dança não acontece numa bolha, isolada de seus contextos, sejam políticos e/ou sociais. A questão que aqui se destaca é como conectar tais discursos em relação ao próprio ato, que, neste caso, é o de dançar.

Cabe frisar que o que se entende por discurso, nesse caso, está relacionado ao que se produz em termos de signos que comentam sobre uma dada proposição artística, não estando, de certa maneira, tão presentes enquanto signos averiguáveis na própria obra.

Salientamos que o discurso, mesmo potente, não garante que a dança o manifeste, pois será necessário buscar como se materializar como dança, na forma de um discurso artístico. Dessa inquietação, outra questão nos mobiliza, quando sublinhamos a dimensão política do corpo: como o político se manifesta na dança, compreendendo que nem toda dança tem obrigação de se pensar politicamente.

Atualmente, enfrentamos o problema da sobreposição do discurso identitário às proposições em dança. Nesse horizonte, a materialidade das danças tem produzido mudanças na cena contemporânea que merecem reflexão. Percebe-se que o discurso está, cada vez mais, sobreposto ao ato de dançar. Nessa percepção, como pensar o corpo político em dança? Esta discussão é a do político no campo artístico. O que seria o político no campo artístico?

No enfrentamento desta discussão, propomos dois focos. Um que lida com a ideia de moveres d(n)o corpo da artista pesquisadora Helena Bastos (2017), e o outro, com a interrogação “Como qualificar moveres n(d)o corpo?”, na parceria de Bastos e da artista pesquisadora Rebeca Tadiello (2023). Os

aportes teóricos dialogam também com a semiótica de Charles Sanders Peirce e com a Teoria Corpomídia (Katz e Greiner, 2005).

Propomos, ainda, neste percurso, uma reflexão acerca do nosso projeto de pesquisa artística intitulado *Estudo N1s23*, na perspectiva de compartilhar como ele foi se aprontando destas inquietações. Nosso interesse maior em relação a uma estética cênica não estaria centrado unicamente em determinadas formas ou determinados resultados de movimentos específicos, mas no que estas formas produzem no corpo quando estamos dançando. E, nesta condição, como o político é evidenciado sem abafar a potência do gesto artístico?

Sugerimos considerar algumas possibilidades de tecer um pensamento em dança que se atenta ao como o ‘político’ vai sendo corpado no ato criativo, argumentando, nesse processo, sobre como a materialidade ‘movimento’ se apresenta como um pilar fundamental diante dessa discussão. Entende-se que tais possibilidades corpadas enquanto dança, propõem em seu próprio processo de composição movente, uma maneira de tecer relações entre mundo e corpos; este mover argumenta perspectivas de coexistência e de diálogo diante de diversos atravessamentos contextuais e singulares – a proposta de mover a partir de certo propósito, o de qualificar ações em corpo: a dimensão política pode ser trazida como uma especificidade relacional acerca de como o mover corporal artístico atua pelo seu próprio desenrolar, materializando, de algum modo, diversas questões que perpassam os corpos e suas existências.

2. O ato de dançar e as materialidades que o convocam

Primeiramente, cabe ressaltar que a palavra ‘materialidade’ faz atentar para aspectos da matéria considerando que o que existe se dá no âmbito físico: “Para os entendimentos não-dualistas, só existe um tipo de substância – a matéria, e só existe uma classe de propriedades – as físicas” (Churchland, 1994, p. 7-22 *apud* Hercoles, 2005, p. 96).

Desse modo, frisa-se que o ato de dançar é sublinhado a partir de uma proposição de movimento que se dá em corpo; portanto, ‘mover’ é tomado como palavra que abarca as propostas e os entendimentos em dança aqui trazidos, também debatidos a partir da pesquisa artística intitulada *Estudo N1s23*¹ desenvolvida pelas autoras.

Trata-se de um estudo que se desdobra a ‘partir da’ e ‘enquanto’ a seguinte questão: como qualificar moveres no corpo? ‘Moveres’, segundo o que propõe Bastos (2017), se conectam à ideia de *mover com um determinado propósito*. ‘Propósito’ como implicação que se tem diante de cada ação; quando, justamente, o corpo negocia possibilidades de se relacionar com os objetos dispostos no seu entorno, se afetando pelo ambiente e descobrindo maneiras de também propor diante daquilo que está a sua volta. Considera-se, para tanto, que o corpo troca informações constantemente com o meio, sendo que, quando certos tipos de trocas assumem uma constância, tais informações vão corpendo², ou seja, vão se atualizando no corpo, que está sempre sofrendo ações no tempo, um processo contínuo e permanente.

Desse modo, a materialidade debatida no processo criativo em pauta se apresenta enquanto ‘movimento’ a partir de um corpo que se implica de uma determinada maneira em uma dada ação. Esse modo de mover está atrelado ao corpo que é afetado pelo seu entorno e que testa como justamente permanecer e como continuar nessa rede de trocas. Os moveres indicam, portanto, alguns pensamentos materializados enquanto gesto que propõem maneiras de estar e de propor relações a partir daquilo que mobiliza o próprio corpo, sempre considerando os demais existentes que convivem no mesmo meio. Assim, trata-se de:

[...] também provocar um estado corporal entre escuta e ação – mover com um determinado propósito – que venha exigir do sujeito, que aqui é um artista do corpo, a estar atento sobre as possibilidades de escolha

¹ A proposta intitulada *Estudos N1s23* começou a ser investigada enquanto pesquisa artística no início de 2023; nesse processo, as autoras Helena Bastos e Rebeca Tadiello se juntam ao músico Tomás Bastos para proporem experimentações em dança e em som.

² O verbo ‘corpar’ foi proposto por Helena Katz (2021) para nomear o que acontece quando corpo e informação se encontram: a informação se torna corpo, e, nisso, tanto o corpo quanto a informação se modificam.

que se conectam no momento em que ele precisa tomar decisões com/o no corpo e no/do ambiente que o circunscreve. Entendo que disparos de alertas provocam no artista moveres de aproximações e distanciamentos em relação a um objeto, que aqui são os pensamentos do corpo comprometidos com o seu entorno (Bastos, 2017, p. 80).

Pois que, ao mover-se tendo em vista certa implicação diante de uma situação, o movimento que se apresenta se dá também a partir de certo aspecto; trata-se de evidenciar uma maneira pelo qual a materialidade ‘movimento’ é desdobrada. Para tanto, propõe-se refletir brevemente sobre o que se entende por qualidade de movimento.

Dialogando com Chales S. Peirce (1839-1914), filósofo e lógico norte-americano (propositor da Teoria Geral dos Signos e do Pragmaticismo), a ‘qualidade’ é entendida como aquilo que é intrínseco a tudo que existe de uma tal maneira, trata-se uma mera sensação que é percebida através dos sentidos, sendo que todos os fenômenos possuem complexos de qualidades que os constituem enquanto tais. As qualidades também pertencem à categoria da primeiridade³ - proposta por Peirce para referir-se aos elementos da experiência que perpassam tudo aquilo que estiver relacionado, além da própria qualidade, ao acaso, à possibilidade, ao frescor, à originalidade... Assim, ‘qualidade’ é um elemento que é por si, não é composta por partes nem tece relações de quaisquer ordens.

Dentro dessa concepção, ainda existem as qualidades de forma e as qualidades de sentimento, duas denominações mais específicas também atreladas ao pensamento de Peirce. A qualidade de sentimento é vinculada a um momento de frescor, de pura possibilidade; trata-se de uma potencialidade

³ Considerando a arquitetura de pensamento desenvolvida por Peirce, existem três categorias gerais para todos os fenômenos da experiência. A primeiridade (referente aos ‘primeiros’) é uma dessas categorias e abarca, justamente, as sensações, as possibilidades, as qualidades dos fenômenos... Elucidando um pouco mais esta questão referente a tais categorias: Parece, portanto, que as verdadeiras categorias da consciência são: primeira, a consciência que pode ser compreendida como um instante do tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; a segunda, consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento (Peirce *apud* Neto, 2017, p. 14).

não de fato materializada; cabe sublinhar que ‘sentimento’ (*feeling*) é um tipo de consciência que não envolve análises nem comparações, trata-se da “presentidade” em um certo lapso de tempo (CP 1.306). Tendo em vista o corpo e seus processos, pode-se dizer que a qualidade de sentimento aparece como uma especificidade do processo perceptivo: trata-se daquilo que se apreende num presente imediato, “um estado de imprecisão que assim permanecerá até que a modificação gerada em nossos corpos pela experiência encontre sua forma de manifestação, através da qual poderá ser articuladamente pensada” (Hercoles, 2005, p. 110).

Já a qualidade de forma diz respeito à “qualidade de algo tomar uma forma” (Katz, 2011, p. 6) e está mais relacionada ao que se percebe enquanto qualidade formal de certo objeto. Em termos de movimento, a qualidade de forma está atrelada ao que se propõe formalizar (no sentido de encontrar uma forma) enquanto materialidade corporal e enquanto especificidade de movimentação.

Estando as qualidades de forma e as qualidades de sentimento intrinsecamente relacionadas diante dos processos do corpo, pode-se dizer que a produção de movimento se dá a partir, também, desse recorte específico sobre como a percepção atua (considerando aquilo que as qualidades mencionadas disparam e fazem operar em termos corporais - trata-se de um quesito material intrínseco e que certamente pode gerar acionamentos e atravessamentos que se materializam em dança de algum modo).

De uma maneira objetiva, portanto, quando se fala sobre ‘qualidade de um objeto’, trata-se de averiguar a qualidade como uma instância relacionada àquilo que está incorporado nesse mesmo objeto; diz respeito ao quesito intrínseco de tal objeto que permite a sua diferenciação em relação aos demais.

As qualidades, considerando a materialidade do movimento, se manifestam a partir do que o corpo possibilita tecer em termos de diferenciação de gestos - tendo em vista as operações motoras, sensíveis e semióticas que apresentam o movimento sob determinada forma. Dependendo de como o corpo é trabalhado e acionado, certas qualidades se diferenciam em movimento; essas possíveis maneiras de engajamento corporal em determinada ação propõem ao

corpo uma maneira de tecer gestos, movimentos – o que implica em uma proposição estética e em uma especificidade de movimento, além de que, o corpo, ao mover-se de certa maneira e sob certo aspecto, experiencia aquilo que o circunda de uma determinada maneira também.

O que se demarca nesse pensamento é que, ao propor um certo modo de mover, o corpo produz uma ação que interfere no ambiente de uma determinada maneira, sendo que esta maneira está intimamente relacionada ao *como* o movimento é proposto: a qualidade formal de qualquer movimento é um radical acerca de como a ação corporal desencadeia-se de maneira ampla e complexa diante de diversas situações que envolvem o corpo, promovendo também uma qualidade de experiência em relação ao próprio sujeito que move. Até, considerando a materialidade movente a partir dos aspectos criativos que se dão a partir da matéria-corpo, pode-se dizer que as proposições de movimento, em suas especificidades de qualidade, atuam como tecnologias (um conjunto de conhecimentos, ferramentas, técnicas que operam tendo em vista certos fins e aplicações), e, desse modo, promovem modificações em determinados contextos, da mesma maneira que provocam outras possíveis percepções e outros modos de se relacionar com o entorno. Toma-se, aqui, o próprio corpo como um contexto de modelagens cognitivas.

Considerando os “estares”, as interferências e os afetos advindos desse habitar certo ambiente, tem-se uma possível abordagem de como os âmbitos *relacional* e *dialógico* de algum modo estão presentes diante de possíveis materialidades corporais e moventes: as qualidades intrínsecas ao movimento (e o movimento proposto a partir de certa especificidade criativa), por emergirem também e possivelmente através de percepções sutis e aguçadas instauradas pelo contato do corpo com o meio que o circunda, apresentam/despontam insights e organizações que reverberam em ‘como’ o ambiente e corpo estão co-implicados; nisso os aspectos sociais também são cogitados enquanto camada informacional que atravessa a proposição de movimento, aspectos que se evidenciam na própria ação do corpo – trata-se da possível reverberação de tensões do meio social que se evidenciam em

qualidade de movimento a partir das percepções sutis que provavelmente estão presentes enquanto qualidade de sentimento e, logo, enquanto qualidade formal.

Levando isso em conta, é possível refletir sobre a palavra ‘qualificação’, não tanto partindo das qualidades que são intrínsecas a qualquer objeto e a qualquer mover, mas principalmente, tentando lançar alguns disparadores para se pensar o processo criativo a partir do entendimento sobre *como* o corpo vai propondo moveres.

3. Estudo N1s23 – possibilidades de testar movimento enquanto hipótese

Nesse tempo em que o corpo vai experimentando certos acionamentos, movimentos vão emergindo a partir de implicações que se desdobram d(n)o próprio ato de ‘mover’. Nisso, informações que atravessam o corpo podem criar disparos para alguns gestos; o que acontece nesse entremeio é que o corpo vai selecionando com quais disparos ele se relaciona e de que maneira o faz.

‘Qualificar’, nesse sentido, seria uma ação que se coloca como uma implicação diante de como o próprio movimento vai sendo produzido no ato. Trata-se de um processo em que as informações com as quais o corpo se depara vão se atualizando de maneira constante, fazendo emergir possibilidades de entendimento e de familiarização com determinado mover, além de proporcionarem o surgimento de insights sobre como, justamente, produzir movimento. Nisso, qualidades vão se diferenciando diante de uma constante reatualização de suas proposições e ocorrências em movimento (sublinha-se que o corpo está também enquanto processo e se coloca, portanto, como uma proposição inacabada e em constante transformação).

Assim, o corpo, ao experimentar mover de certa maneira e com certo propósito, cria possibilidades de ações que perduram (em suas formas de atualização) na mesma medida em que, dada a implicação que se tem diante do ato de produzir movimento, proposições outras vão surgindo enquanto mover, dialogando também com as ações que vão se atualizando enquanto escolha qualitativa de atentar para o movimento que se tece de certa forma.

A lembrar que, quando falamos sobre ‘qualidade’, estamos nos referindo a um elemento que é um primeiro, ou seja, que faz parte da categoria da primeiridade; logo, o âmbito da possibilidade e da originalidade podem já estar manifestos nessa ênfase que se dá ao como as qualidades surgem e são experimentadas em corpo. Com isso, frisa-se que o processo de elaborar moveres se desdobra levando em conta: tanto as diferenciações e escolhas criativas de implicações mais constantes diante de certos moveres que se diferenciam ao longo de certa proposta, quanto, também, a constante abertura para outras possibilidades de se testar movimento – trata-se de movimento tido enquanto hipótese (ao testar certo tipo de movimentação, o artista cria uma hipótese sobre como se mover em relação a algo / como estar diante de algo) em que a ênfase em suas potencialidades é ressaltada.

Estas considerações surgiram a partir do desdobramento da obra-pesquisa *Estudo N1s23*, em que as autoras se propuseram a elaborar uma proposta cênica que gira em torno da questão da qualificação dos moveres. Seguimos, então, refletindo sobre o que foi produzido e observado nesse processo de criação, ainda em andamento.

Pois que, a proposta de proposição de movimento que foi adentrada nesse trabalho, de uma maneira mais direta, se dá desse modo: partimos da concepção de moveres – mover com um determinado propósito – permeando o modo como a ação vai se dando em corpo; ação esta que se baseia em gerar certa implicação diante de como o movimento é tecido levando em consideração as informações e as condições que atravessam o corpo no ato de elaboração movente. O corpo, ao testar mover-se diante de certa implicação, o faz a partir da emergência de qualidades que se apresentam através da materialidade do movimento. Tais qualidades vão evidenciando um modo pelo qual a ação se dá, trata-se de um complexo de moveres que acaba promovendo um tipo de atuação no ambiente e também um tipo de experiência corporal (sempre relacional e dialógica).

Nesse processo, o corpo vai fazendo escolhas e seleções sobre como propor movimento; direções que vão surgindo através das informações que são

atualizadas a todo instante no corpo. Dessa maneira o corpo negocia, o tempo todo, estados de atenção, de escuta, de prontidão em relação ao que vai surgindo enquanto gesto; por hora, trata-se de um 'mover' proposto a partir de uma volição / de uma escolha muito direcionada e impulsionada pelo próprio corpo – quase como uma escrita em que cada palavra e sinal são tateamentos antes de serem grafados no papel. Em outros momentos, o corpo, imbuído de um fluxo de moveres e já familiarizado com certa movimentação, emerge movimentos que são percebidos e conectados no decorrer do ato criativo; nisso, também insights⁴ aparecem e manifestam-se enquanto possibilidade de movimento.

Os direcionamentos da atenção, portanto, vão lidando com tais atravessamentos, sublinhando alguns deles para serem, por vezes, trazidos e aprofundados em corpo (a partir de alguma insistência em um mote de ação). Trata-se desse jogo constante entre o que é proposto pelo corpo de forma mais fresca e o que é escolhido enquanto possibilidade de movimentação mais direcionada.

De qualquer maneira, a implicação com esse *estar* de elaboração de movimento e a atenção que se dá para com a qualidade desse mover - ao como ele reverbera no espaço em que se produz e como ele testa possíveis modos de agir, acaba por tecer um caminho compositivo que vai se dando pela ação do corpo, seus acionamentos e desdobramentos no ato; vai propiciando, também, o reconhecimento de certos complexos de qualidade de movimento que podem ser investigados tendo em vista certa especificação. Nisso, frisa-se que 'mover' se coloca como uma matéria em teste constante, aberta à possíveis organizações.

⁴ *Insights*, ou Introversões, segundo Peirce, dizem respeito a uma operação do pensamento permeada pela capacidade instintiva e não apenas pela lógica crítica e controlada; trata-se de um lampejo em pensamento que propõe algum tipo de formulação.



Fig. 1. Imagem do *Estudo N1S23* de Helena Bastos e Rebeca Tadiello;
Dept. de Artes Cênicas, ECA USP, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Victoria Cavalcante.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, em preto e branco. Uma sala de ensaio. À esquerda de quem olha a foto, cinco papéis/objetos com formatos e tamanhos distintos. O primeiro objeto é branco. Os outros aparecem desenhos feitos de carvão. São registros captados no fluxo de uma dança. Do lado dos objetos/papeis, à direita de quem olha a foto, uma pessoa sentada com as pernas esticadas. Aparece parte desta silhueta. Destaca-se os pés na primeira posição de dança, porém calçados com um tênis. Registra-se as duas pernas juntas, joelhos levemente para fora, porém alinhados. A partir da perna direita vemos a conexão entre pé, perna, joelho e coxa. O lado esquerdo do corpo, vemos até o joelho. De toda maneira, evidencia-se uma pessoa sentada, manipulando o mesmo material de destaque a esquerda. Desse modo, as mãos e dedos ganham destaque.

4. Conclusão

Tendo em vista a atual conjuntura neoliberal em que pautas políticas e tipos de existências são capitalizados o tempo todo e de diversas maneiras (vejam-se os “empoderamentos” discursados perante os corpos considerados dissidentes diante de certas lógicas opressoras), indaga-se como é possível averiguar, portanto, a dimensão política através do ato de dançar, proposto a partir de uma materialidade específica – o corpo e suas operações moventes (trata-se de uma materialidade que possui condições comunicativas próprias e que, justamente por isso, vai processando pensamentos de uma tal forma).

Ao indagar como a dança materializa possíveis relações tangenciadas pela esfera política, considera-se como os signos ou as potencialidades de ação estão presentes enquanto movimento, e não apenas enquanto um discurso que comenta – diz sobre certa obra / certa proposição artística. Tais discursos “comentadores” acabam sendo, muitas vezes, reproduzidos a partir dessas lógicas de captura que destituem as potencialidades críticas do próprio ato criativo.

Dentro disso, podemos salientar que a produção de movimento se coloca como dialógica e relacional por princípio a partir do modo como o corpo lida com aquilo que o afeta – as informações dispostas no ambiente. Os moveres surgem a partir dessas negociações que o corpo faz com seu entorno, tecendo uma proposta de estar e de se relacionar diante de certa situação. Tais propostas e negociações se apresentam através do ato de mover – *mover sob certo aspecto, de certa maneira e com certo propósito*, ou seja, trata-se da elaboração de qualidades de movimento que vão se tecendo e se diferenciando em corpo. Tais aspectos qualitativos atuam como radicais sobre como o corpo propõe formas de agir e de testar se relacionar com o entorno; são emergidos, também, a partir de percepções (sutis, minuciosas) que se dão a partir das experiências⁵ corporais.

Tais percepções (relacionadas às qualidades de sentimento em sua vividez) provocam a emergência de moveres que podem materializar, contando com as diferenciações e possibilidades de qualidades intrínsecas, tensões e reações percebidas no meio e na esfera social (tratam-se de possíveis motes e composições do mover que surgem a partir desse contato e que podem ser aprofundados tendo em vista alguma escolha criativa). Tais moveres, argumenta-se, também atuam como agentes que provocam e promovem a instauração de modos de existências. Tais argumentos surgem apoiados na pesquisadora Christine Greiner quando, ao tratar sobre aspectos do pensamento de Étienne Souriau (filósofo francês, 1892-1979), nos sublinha que “(...) não basta existir por

⁵ “Experiência em Peirce é o inteiro resultado cognitivo do viver [...] experiência é o curso da vida” (Ibri, 1993, p. 4 *apud* Hercoles, 2005, p. 123).

existir, pois, para realmente existir, é preciso instaurar modos de existência” (Greiner, 2023, p. 27).

Diante dessas reflexões que apresentamos, evidencia-se que discutir sobre o que se entende por caminhos de qualificação do movimento exige adentrar em alguns procedimentos complexos de argumentação, todos eles permeados por escutas atentas e minuciosas que se debruçam sobre a atividade de produção de movimento em processos criativos. A proposta de qualificar moveres pressupõe, portanto, um caminho que se mantém aberto a possíveis entendimentos que vão se tecendo e se conectando a partir de diversos insights que se dão em corpo: trata-se de cogitar, portanto, a dimensão da possibilidade como aliada a este fazer artístico processual.

Contudo, sublinha-se também que, ao discorrer sobre movimento tomando-o como um pilar basal acerca da produção de danças, notamos que há, em diversos contextos, uma dificuldade em se debater sobre a materialidade da dança. Como se, talvez, o processo de elaboração de movimento, ao ser adentrado tendo em vista o seu próprio caminho de processamento diante das práticas criativas, se manifestasse como um assunto ou muito óbvio ou muito desprovido de possibilidades de compreensão mais verticais.

Se esse panorama se apresenta diante de alguns contextos e com certa frequência, cabe indagar como os processos corporais vem sendo entendidos diante das produções em dança. Debater sobre a materialidade ‘movimento’, portanto, faz-se importante para tecermos estratégias contundentes que proporcionem e que qualifiquem quaisquer possibilidades de ação (política) efetiva e potente.

Referências:

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

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

GREINER, C. **Corpos Crip. Instaurar estranhezas para existir.** São Paulo: n-1 edições, 2023.

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

HERCOLES, R. M. **Formas de Comunicação do Corpo – novas cartas sobre a dança.** Programa de Estudos em Comunicação e Semiótica – PUC SP, 2005.

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

KATZ, H. Repetir, repetir até ficar diferente (Manoel de Barros, 2008): livrando a dança do (pré)fixo. *In:* **Anais do 2º encontro nacional de pesquisadores em dança “Danças: contrações epistêmicas”**, 2011.

KATZ, H. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. *In:* GREINER, C (org.). **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações.** São Paulo: Annablume, 2010; p. 121 -132.

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

PEIRCE, C. S. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce.** Hartshorne e Weiss (orgs.); Vols. I-VI. Ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher, 1958).

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Helena Bastos (ECA-USP)
helenabastos@usp.br

Artista e professora livre docente. Coordenadora do LADCOR integrado ao PPGAC/ECA USP. Cofundadora do Musicanoar (1992). Cofundadora da ANDA (2008). Militante do Movimento *A Dança se Move* (2017). Atua no campo das artes do corpo com ênfase em dança e performance.

Rebeca Tadiello (ECA/USP)
rebecatadiello.p@gmail.com

Artista da dança, é natural de São Paulo (SP). Mestranda (bolsista FAPESP) e integrante do LADCOR do PPGAC/ECA. Trabalha na cena independente da cidade atuando em companhias/grupos de dança e ministrando aulas de dança contemporânea em escolas e em projetos artístico-pedagógicos. Desenvolve pesquisa própria em dança desde 2017.

Corposcardumes insurgentes: ativando modos existência e reapropriação da vida

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB)

Comitê Temático: **Corpo e Política: implicações e conexões em danças**

Resumo: O objetivo deste artigo é testar, a partir de uma ação performática, modos de adentrar nas ruas da cidade de Jequié, em específico ao redor da UESB. Utilizamos uma metodologia qualitativa, buscando caminhos já percorridos e experimentando procedimentos corporais durante as aulas de Práticas do Corpo na Cena, nos cursos de Licenciatura em Dança e em Teatro. Conversamos com autores como Rolnik (2018), Costa (2008), Bastos (2020, 2021), Rancière (2005) e Katz e Greiner (2005), para pensar sobre a noção de alteridade nessa experiência artística em coletivo e sobre quais maneiras, ao fazermos práticas artísticas, podem vir a emergir novos caminhos de ação, resistência e criação. Concluimos que esses desafios em outros espaços podem vir a criar formas de ver, sentir e agir de maneira compartilhada e, assim, desenvolver uma cultura crítica dos sujeitos em ações no mundo e nas ruas, a partir de sua participação ativa e respeitosa, com voz e expressão, sem violência.

Palavras-chave: Teoria *Corpomídia*; Corpos; Harmonia; Ação performática.

Abstract: The objective of this article is to test, through a performative action, ways of entering the streets of the city of Jequié, specifically around the UESB. We use a qualitative methodology, looking for paths already taken and experimenting with body procedures during the Body Practices on Stage classes, in the Degree courses in Dance and Theater. We spoke with authors such as Rolnik (2018), Costa (2008), Bastos (2020, 2021), Rancière (2005) and Katz and Greiner (2005), to think about the notion of otherness in this collective artistic experience and about which ways, when we carry out artistic practices, new paths of action, resistance and creation may emerge. We conclude that these challenges in other spaces can create ways of seeing, feeling and acting in a shared way and, thus, developing a critical culture of subjects in actions in the world and on the streets, based on their active and respectful participation, with a voice and expression, without violence.

Keywords: Corpomedia Theory; Bodies; Harmony; Performative action.

1. Materializando, tempo espaço e contextos

[...] juntar-se por “ressonância” é distinto de fazê-lo por “identificação”. Ambos os elos são importantes; o problema é quando a subjetividade se confina no contorno identitário, reduzindo-se a ele. Tal redução tende a interromper os processos de subjetivação impulsionados pela tensão entre o pessoal e o extrapessoal, decorrente dos efeitos das forças do outro na esfera micropolítica quando estes extrapolam os contornos identitários e ameaçam dissolvê-los. Interrompidos tais processos, não há possibilidade de uma transformação efetiva da realidade, já que não haverá metamorfoses das políticas de subjetivação e dos modos de existência que com elas se criariam (Rolnik, 2018, p. 143).

Suely Rolnik (2018) chama de *ressurreição da vida*, ou uma busca, a criação de novos modos de existência coletiva que não neutralize a potência de criação, reduzindo-a à criatividade como signo de pertencimento das elites e suas convocatórias glamourizadas em torno da “arte”. Pensando em associar essa epígrafe à nossa proposta artística, que traz essa lógica de refletirmos sobre nossos modos de vida, sem glamourizações, cuidamos de fazer algumas aproximações com o contexto no qual a proposta foi inserida. O processo se fez direcionado ao primeiro semestre dos cursos de Licenciatura em Dança e em Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na cidade de Jequié, interior da Bahia, e esse movimento aconteceu dois semestres após nosso retorno presencial no curso.

Ao especular com as ideias de Rolnik (2018), Costa (2008), Bastos (2020, 2021), Rancière (2005) e Katz e Greiner (2005), para pensarmos na organização de uma ação performática, assim como o ambiente/rua que queríamos adentrar e nomear esta ação, conversamos com Waly Salomão, jequeense, poeta, insurgista e produtor cultural, também autor da seguinte frase: “gosto de atravessar movimentos e como absorvedor de Guimarães Rosa, gosto da ideia de travessia” (Bressane, 2009, n. p.). Pensando nesse lugar de travessia, trouxemos a metáfora do mar para essa cidade, que também é chamada de cidade sol, e com o calor que estávamos enfrentando, surgiu o nome da ação: *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*.

Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol, título dessa performance coletiva e colaborativa, trata-se de uma ação com os discentes calouros do curso de dança e teatro, tendo na sua proposta a metáfora de corpos-peixes e a ideia de penetrar (mergulhar) nas ruas(mares) já conhecidas do bairro em que fica a universidade. Isso como tentativa de despertar outros modos de habitar o ambiente, chamar atenção dos transeuntes e mobilizar a comunidade ao redor a conhecer e se reconhecer nesse ato/arte coletiva. Assumimos com isto uma troca necessária e urgente na politização dos sujeitos envolvidos, estudantes e comunidade local.

Podemos associar isso ao que Rogério Costa, professor do programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, escreve no seu texto *Inteligência coletiva: comunicação, capitalismo cognitivo e micropolítica* (Costa, 2008) sobre processos em colaboração, os quais, segundo ele, estão presentes por toda parte em nossa sociedade e que a emergência desse movimento entre as pessoas de se manifestarem pode ser explicada pela dependência que cada indivíduo estabelece com o outro, uma dependência recíproca de participação. Esse movimento vicia e tem no corpo o eixo estruturante da sua existência, modificando condutas, modos de existir e de pensar, consequentemente validando um sujeito que funciona e atua nesse lugar/local/espaco com um determinado procedimento previsível e funcional.

Rogério Costa (2008) ressalta ainda que o fazer em redes envolve conhecimento, informação e cuidado, e que existe uma tensão nessa formação, pois tanto pode servir ao empoderamento dos indivíduos quanto ao seu processo de alienação subjetiva. Assim, os diversos dispositivos acabam fazendo parte nesses processos de criação em dança, assim como na subjetividade dos indivíduos.

A partir dessas reflexões, surge uma questão que vincula a escrita desse artigo, assim como nessa ação com alunos/discentes da turma de Práticas do Corpo na Cena 2022, no curso de Licenciatura em Dança e Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Essa prática começou com a seguinte pergunta: *Como escapar desses modos de existir que vão nos*

constituindo, nos habituando e habitando, enquanto campos de informação, que nos convoca a estarmos em constante estado de medo, apreensão, distanciamento e caoticidade enquanto imagens de si mesma?

Reporto à memória e às ações propostas no componente curricular do curso para podermos refletir e pensarmos sobre a importância dessa pergunta para espelhar um ato insurgente de maneira compartilhada a uma prática docente em movimento, a partir de experimentos, leituras de textos e conversas com profissionais das artes, para se pensar politicamente esse atual momento, em que indivíduos submetidos ao regime de visibilidade constante, perdem autonomia e liberdade.

Processos de criação se fazem de modos diferenciados, cada professor/orientador elabora do seu jeito, enquanto produção de conhecimento, sendo que, um processo artístico com desembocadura artística tem seu nível de complexidade como possibilidade de criar diferentes modos de organizações e afetos (Rolnik, 2018), nesse caso apresentam-se diferentes materialidades. Segundo Bastos (2020), a ideia de estar com o outro evoca à “coisas-vivas” e sublinha o conceito de harmonia para pensarmos as diferenças e os diferentes nas relações constitutivas nas práticas em comum.



Fig. 1. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*. Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: Iara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Todos os alunos estão enfileirados ombro a ombro fazendo um paredão olhando para frente, sem mostrar as faces. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol. A direita ao fundo vê-se pessoas transitando e árvores e o céu com nuvens. A esquerda ao fundo vê-se prédios de cimento.

Aproximar e refletir sobre quais materialidades que nos conectam e as condições comunicacionais, sociais e políticas implicadas e produzidas, além do enxame de informações que atravessamos, sabendo que o corpo é própria materialidade que está em movimento, tem nessa performance insurgente os corpos-cardumes dos discentes dos cursos para estarem na rua e praticarem o que chamamos de convocações ordinárias ou maneiras de fazer (Rancière, 2005).

O título da ação foi escolhido pensando numa organização que contextualizasse nosso lugar na cidade sol, o guarda-sol e que contemplasse o projeto de pesquisa *Moveres: apontamentos e aproximações em corpo, texto e coreografia* (CNPq/UESB), que tem como proposta pensarmos juntos nossa atual condição de precariedade diante de mundo em que vivemos, dentro de uma ordem hegemônica patriarcal, capitalista e hedonista. De fato, pensamos no reconhecimento dessa condição como um sentido de termos responsabilidade com o que colocamos no mundo.

Foram feitas aproximações e partilhas a partir dos atravessamentos com autores já citados dentre outros que estudam corpo, gênero, discurso, pensamento abissal e dispositivos, enfatizando além da *Teoria Corpomídia* (2005), o pensamento de Ivana Bentes Oliveira no artigo *Estéticas das redes: regimes de visualização no capitalismo cognitivo* (Oliveira, 2018), que se situa em expor e transcender as fronteiras entre arte e pesquisa, flexibilidade, descentralização e outro tipo de comportamento dessa sociedade e seus enquadramentos.



Fig. 2. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*. Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: lara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal na rua. Todos os alunos estão enfileirados caminhando numa rua de paralelepípedos e olhando para frente, sem mostrar as faces por causa do sol. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol, segurando um guarda-sol. A direita ao fundo vê-se montanhas, casas e árvores e o céu com nuvens. A esquerda ao fundo vê-se um poste de cimento, passeio de chão batido, com beirada branca e mais alunos enfileirados, caminhando.

Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol traz corpos adentrando o espaço urbano de uma cidade, mapeando e grafando forças como tentativa de ocupar outros espaços, espiralando em conjunto, tateando também lugares e dobras do comum. O comum aqui é entendido como colocado por Mbembe (2021) em relação à forma de organizar nossa vida comum, conhecida como democracia. Ao fazermos esta ação, entendemos a necessidade de repensarmos sobre as normas que estamos a seguir e buscamos com isso, romper com alguns dualismos que insistem em nos coaptar. A rua é um espaço democrático, e precisamos mostrar o quanto a arte propõe e dispõe àqueles que querem falar, ver, ser visto e escutar, e ao movermos com propósito (Bastos, 2021), os corpos em movimento trazem seus discursos nessa prática. Uma ação artística que colabora a pensar a respeito de seguirmos juntos, sem separações,

de maneira a investigar como esse corpo/artista lida com a alteridade a partir do movimento, antes de se constituir como discurso

Pensando nas materializações que se fizeram corpo durante esse processo, foram importantes para essa ação coletiva de resistência um momento de dúvidas, incertezas e luta pela manutenção da vida contra qualquer tipo de preconceito e violência no qual estamos inseridos. Exercícios foram desenvolvidos a partir de um pensamento que pudesse emergir imagens, memórias, danças e sensações como aspectos sensíveis a cada corpo que estivesse presente nesse processo colaborativo e compartilhado.

Destacamos que o olhar atento, a escuta sensível (Bastos, 2020) e a busca a viver harmoniosamente fazem-se necessários nos modos de conviver socialmente, que a cada dia parecem estar desorganizados, poluídos e desmedidos em relação ao próximo. E segundo Greiner (2017), são nesses contextos que a arte tem se mostrado fundamental, na medida que tem aptidão para simular corporalmente estados de alteridade.



Fig. 3. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*. Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: Iara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal na rua. Todos os alunos estão enfileirados ombro a ombro numa rua de cimento, olhando para frente, sem mostrar as faces por causa do sol. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol, segurando um guarda-sol aberto. A direita ao fundo vê-se uma casa de muro branco de dois andares, árvores e o céu com nuvens. Ainda ao fundo postes cheio de fios atrás do muro branco.

2. Procedimentos não estruturados

Desde sempre não pensamos em criar metodologias, até porque citamos os procedimentos aqui utilizados justamente para ratificar os pensamentos dos autores referenciados, que segundo Greiner (2017), ao compreender melhor como esse processo se dá, talvez seja possível admitir que alteridade faz parte do fluxo da vida e não está encarcerada em dicotomias. E como *mídias de si mesma*, ao apresentar-se em suas singularidades, cada indivíduo dar a ver questões nem sempre visíveis na vida cotidiana.

Durante nosso processo, utilizamos alguns exercícios práticos como possibilidade de testar estratégias para nos tornar aptos a agir e, quem sabe, mudar. Utilizamos alguns exercícios do Projeto *Arqueologia do Futuro*⁶, coordenado por Cristian Duarte e Thelma Bonavita, artistas do corpo que produziram um caderno-catálogo com instruções de atividades na construção de outras formas de produzir danças enquanto produção de conhecimento.

Foram escolhidos esses estudos para pensar e promover um exercício dinâmico, criativo e experimental em grupo. Ao nos aproximarmos dessa proposta, ratificamos com esses autores a possibilidade de treinar outros modos perceptivos e, assim, promover experimentos e relações conosco e o

⁶ “O projeto Arqueologia do Futuro desenvolvido pela plataforma DESABA publicou um caderno-catálogo de 128 páginas através do 8º Programa Municipal de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo - o projeto foi realizado entre maio de 2010 e abril de 2011. A plataforma DESABA (prêmio APCA por sua produção em dança em 2008) - foi uma articulação colaborativa desenvolvida em parceria com a coreógrafa Thelma Bonavita no período de abril de 2007 a maio de 2011, período em que essa plataforma atuou intensamente; produzindo ações diversas como: espetáculos, performances, ciclo de encontros, ciclo de ferramentas para dança contemporânea, abertura de processo, projetos, debates, workshops e residências artísticas, promovendo outros modos de produzir e perceber a dança em nossa cidade” (Duarte, 2017, n. p.).

outro, em qualquer lugar, capaz de se perceber os corpos, o ambiente e os movimentos e as relações que se estabelecem nas cenas.

Durante o processo, utilizamos e nos apropriamos também dos verbos, palavras-chaves, para compactuarmos como nossa ação como: andar, parar, juntas, colar, respirar, pausar, atravessar as ruas, escutar, observar, partilhar, movimentar, não reagir, acolher e receber. Escolhemos três dos muitos exercícios contidos no caderno-catálogo nas aulas como: *atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu*, *Nagi nodando/nadinfinitem*, *Vulcão*⁷. A escolha desses exercícios foi pelo corpo em conjunto que queríamos levar para rua e promover de maneira coletiva um encontro com a cidade, uma caminhada segurando o guarda-sol, material representativo da cidade de Jequié.

Os estudos escolhidos foram, estudo número 1: *atrás do trio elétrico só não vai quem já morreu*. Nesse estudo estão todos de pé, juntam-se em um aglomerado, sem uma direção única dos corpos em relação ao espaço, durante toda a tarefa os corpos permanecem em contato, exercendo pressão uns aos outros, todos juntos caminham como se fosse atrás do trio elétrico tirando os pés do chão com os corpos permanentemente em contato e a direção será a partir dos vetores que compõem as forças dos corpos destes corpos. Usamos músicas de carnaval. O estudo número 2, *Nagi nodando/nadinfinitem*, propõe uma paisagem coreográfica da cidade, tendo como referência dois vídeos de Nagi Noda, *Sentimental Journey*⁸ e a propaganda *What goes Around comes Around*⁹. A ação demanda que todos se comportem como um mesmo dançarino, engajados numa mesma coreografia. Recomenda-se assistir aos vídeos para melhor entendimento da proposta. No estudo número 3, *Vulcão*, todos ficam de pé e pressionam seus corpos uns contra os outros, até que uma pessoa, por acaso, seja cuspada para fora-por cima desta massa humana. Ao ser cuspada, a pessoa deverá retornar à massa e continuar a ação.

⁷ Neste *link*: https://issuu.com/cristianduarte/docs/arqueologia_do_futuro_final_web contém estes e outros exercícios experimentais.

⁸ *Link*: https://www.youtube.com/watch?v=uMpee_o3ikU.

⁹ *Link*: https://www.youtube.com/watch?v=vKgw_KYH63k.

Essa ação performática configura-se num percurso ao redor da universidade onde transeuntes, mendigos, catadores de lixo e animais são os espectadores e andam conosco pelas ruas habitadas. O bairro apresenta-se como protagonista tendo esses espectadores também como participantes da performance, cujas ações coreográficas percorrem os arredores da instituição. A saída foi combinada a partir da sala Zero (laboratório de artes da UESB) assim como o final, quando adentrarmos também nessa sala de aula, nesse ínterim, uma deriva que nos fez atravessar pelos carros, sinais, pessoas e toda a camada de cimento ao nosso redor com as casas, apartamentos, restaurantes e lojas.

Um encontro que potencializa a pluralidade de corpos, saberes heterogêneos, e a articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles, assim como na possibilidade de construção de novos modos de sociabilidade, nos aproximando a uma Ecologia de Corpo (Albuquerque, 2016), ao articular novos modos de pensar os espaços públicos, o mundo e os fazeres indisciplinados nesse “outro” espaço que é a rua. Nesse fazer/pensar nos apoiamos na Teoria *Corpomídia* (2005) que nos permite olhar os corpos nesses diferentes espaços e contextos, fugindo de categorizações, fronteiras e enquadramentos neoliberais. Como se vê, olhar os outros com empatia, paciência e diálogo parece estar distante dos usuários do *Facebook* e *Instagram*, nossa atual realidade e torna-se paradigmático entender o quanto ao mesmo tempo esses mesmos corpos se fazem vigias do corpo alheio ao se atualizarem constantemente em relação a tudo e todos.

Foi pensando nisso e no distanciamento atual, que vimos nos aproximando das questões referentes à alteridade, arte, vida, natureza, ao cotidiano nas casas, aos povos indígenas, às mortes pela Covid-19, aos feminicídios, nas questões sobre racismo e dos tantos casos que convivemos diariamente que emergiu também esse processo. O bairro de Jequezinho, onde situa a universidade e local em que aconteceu nossa ação performática, é um dos 22 bairros existentes em Jequié. Esta cidade baiana foi a que mais recebeu imigrantes italianos no estado da Bahia, embora a colônia tenha entrado em decadência a partir de meados do século XX. Os italianos radicados em

Jequié vieram principalmente de Trecchina (pronuncia-se *Tréquina*), na região da Basilicata. Com o tempo vieram mais conterrâneos seus, que foram de significativa importância para o crescimento da cidade (Jequié, 2023).

O bairro na atualidade é constituído majoritariamente por professores e estudantes da instituição, porém, mesmo com esses grupos conhecidos, durante a apropriação dos espaços, os espectadores pareciam desacostumados com aqueles corpos naquele movimento de ação irrompendo pelas ruas. E pensando nesses corpos plurais e continuamente plugados e confinados, que esse processo se apresentou narrando o dia a dia comum de cada discente com suas falas autobiográficas, e nas perguntas, se ainda é possível dialogar e nas incursões em vídeos sobre nossos desejos e como nos mantermos vivos na nossa terra, nas ruas e nela poderemos habitar (Krenak, 2020). Uma espécie de reconstrução de memórias afetivas, marcada pelo estado atual e a busca pelo olhar sensível a uma vida harmoniosa e nos modos de conviver que a cada dia parece estarmos distanciados.

Nessa reflexão, associamos processamentos de tempos-espacos contaminados por ideias compreendidas no acoplamento entre experiência, escuta e hospitalidade. Tudo se envolvendo por trajetórias espiraladas (Bastos, 2020, p. 14) e, como sujeitos de nossas ações, ao tratar o corpo como fruto dessas colaborações, esse fazer se organizou nos caminhos escolhidos, nas provocações dos passantes e nos moveres a partir de uma improvisação sem acordo prévio, conscientes dessas escolhas que acabam sendo “responsabilidade de cada um de nós com o que cada um é e com o que o mundo não somente é, mas, sobretudo com o que o mundo pode ser” (Katz; Greiner, 2011, p. 6).

Algumas frases dos passantes ficaram marcadas nas falas dos alunos quando nos reunimos no final do processo para dialogarmos sobre o percurso feito com duração de 50 minutos. A caminhada em conjunto segurando o guarda-sol sob o olhar espantado das pessoas, com conversas ao pé dos ouvidos, assim como os modos como os corpos reagiram e se posicionaram atentos, se tornando ecos durante nossa conversa sobre a ação acontecida.

Durante o percurso ouvimos as seguintes falas: - “São doidos, - saíram de onde?” – “oh, fazem arte, só podia ser!” – “cada louco com sua mania”, - “o mundo tá perdido, povo com cara de doido”, - “gente, chama a polícia”, - e “ainda tem gente que para pra ver”, - “não tem é o que fazer, eu em!” – “depois querem ganhar dinheiro, comigo mesmo não”, - “eu sabia que era o povo das artes!” – “quem são esses seres?” – “eu não saio de casa para ver isso” – “isso é dança?”.

Comprovadamente, as falas e a efemeridade que essa participação causou, coloca em pauta questões como a potência daqueles corpos nas ruas, um espaço de engajamento e insurgência, continua provocando e sendo provocado por aqueles passantes a pensarem aqueles espaços com novos redimensionamentos, reconfigurando outras possibilidades de uso e alternativas de existência em um ambiente público.



Fig. 4. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*.

Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: Iara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal na rua. Todos os alunos estão de costas enfileirados caminhando numa rua de paralelepípedos e olhando para frente, sem mostrar as faces por causa do sol. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol, segurando um guarda-sol. A direita ao fundo muros brancos, árvores e o céu com nuvens. A esquerda ao fundo vê-se um poste de cimento com fios, passeio de chão batido, com beirada branca.



Fig. 5. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*. Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: lara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal na rua. Todos os alunos estão enfileirados ombro a ombro numa rua de cimento, olhando para frente, sem mostrar as faces por causa do sol. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol, segurando um guarda-sol aberto. A direita ao fundo vê-se uma casa de muro branco com caixas de ar-condicionados, e o céu com nuvens. Atrás uma grade de ferro.

E pensando nesse corpo continuamente plugado e confinado, esse processo se apresentou narrando o dia a dia comum de cada discente em sua pluralidade, produzindo e reconfigurando nesse ambiente uma reconstrução de memórias afetivas e a busca pelo olhar sensível nos modos de conviver que a cada dia parecem estar mais desorganizados, poluídos e desmedidos em relação ao próximo.

O que precisa ser enfatizado é que essa ação performática se fez em espiral, a qual está no mundo desde os movimentos de alguns corpos celestes, na fumaça que surge de uma xícara quente de café, na formação muscular dos corpos humanos, na dupla hélice do DNA, nas impressões digitais e, porque não lembrar, nas estratégias de locomoção espacial como formas de sobrevivência. Desses tateamentos espiralados, apresentamo-los enquanto estratégias para continuar existindo, ou resistindo, desse modo, mostramo-los como o pensamento que habita o universo que compomos, assim, desde já, apropriemos dessas falas no caminhar pelas ruas de barro, de chão batido, de paralelepípedo e dos encontros casuais que ocorreram nos fazendo pensar não apenas no

percurso do espaço público, mas como nossos corpos estão no mundo – cada dia mais abandonados.

A proposta avança, pois temos aqui “peixes” como metáfora potencializadoras dessa diversidade de corpos nas ruas e que se constituem em suas materialidades, catalogando espaços e buscando outros modos de se organizarem nessa proposição. Nessa organização, muito se fala sobre quem influencia quem nesse ambiente, mas ampliando o que Certeau (2008) define como subversão impossível de ser mapeada ou descrita, percebe-se que as ‘artes do fazer’ seja talvez, o lugar por excelência da liberdade e da criatividade, dois elementos fundamentais para a sociedade contemporânea.

O fluxo de todo esse processo apresenta-se de um jeito que o termo colaboração reverbera durante o percurso e se faz, como citado por Rolnik (2018), via - ressonância intensiva, a partir da frequência dos afetos e redes de conexões entre as pessoas, na escuta atenta do grupo, e antes nas pesquisas imagéticas, nos videodocumentários e nas leituras compartilhadas de textos diversos. Todo esse processo contemplou uma relação vivificada nas experiências pessoais, na condição relacional e mútua das ruas e passantes, de modo que esta aprendizagem ratifica a ideia de que somos sujeitos de nossas próprias práticas.

Enfatizamos como essa ação se fez a partir de um sistema de trocas, corpo/contexto/ambiente, e ainda se faz renovando constantemente entre os que participaram, relativizando assim o que recebemos como referência diariamente e acabam nos capturando e provocando uma perda da sensibilidade devido ao excesso de informações que nos torna imunes a determinadas marcas da cidade. Tudo isso ratifica o que Albuquerque (2016) propõe em relação a convergências múltiplas entre arte, natureza e cultura, enfatizando a característica não abissal entre corpos e conhecimentos.



Fig. 6. Imagem da ação performática *Corposcardumes ou como segurar um guarda-sol*. Alunos da disciplina com estudantes do curso Práticas do Corpo na Cena. 1. Semestre Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022. Fonte/fotógrafo: Iara Cerqueira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal dentro da universidade. Todos os alunos estão enfileirados um atrás do outro, sendo o foco somente as pernas. Os estudantes vestem roupas coloridas como vestidos, calças, shorts, boinas e óculos de sol, segurando um guarda-sol fechado. A direita ao fundo paredes e uma porta de madeira. Ainda ao fundo à esquerda parede de lajota verde.

Conforme Greiner (2005), o corpo nos processos de criação ao se envolverem com outros corpos e ambiente, ressoam experiências e se tornam potência criadora, assim somos “processos” de/em criação, pensando na possibilidade de transformações e passíveis de atuarmos em campos pantanosos, desviantes e capazes de inventar, produzir e reconfigurar-se, em nossas habilidades cognitivas. Mesmo nesses espaços diferenciados na diversidade da cidade foram surgindo ideias de acordo com as solicitações feitas durante o percurso nestas andarilhagens. Essas atividades na rua se dão com vários olhos, escutas, corações e encontros produzindo sentido a cada imagem que surge dos/nos corpos, nas sensações e nas marcas que figuram na sociedade e que fazem parte desse cenário alternativo.

3. Considerações em deriva

Compactuamos o quanto a epígrafe inicial do artigo aponta para novas perspectivas de interlocução que podem influenciar, modificar, contaminar e avançar essa proposta e nos desafiar e permitir olhar diversas realidades nessa caminhada, ao reconhecer valores, espaços, ambientes, gestos e

caminhos percorridos entre espectadores e discentes naquele movimento espiralado em coletivo. Trata-se também de um reconhecimento a uma práxis artístico-pedagógica que nos faz repensar diariamente os modos de aprender/ ensinar, dialogar com contextos variados e como nos tornar sujeitos das ações sem nos tornar uma massa homogênea como profissional das artes, um exercício diário nesse fazer epistêmico

Novamente, ao retornar a esse caminhar como lembrança, pensando nos olhares ao redor e relembrar dos espantos das pessoas e das várias falas preconceituosas, veladas e curiosas, voltamos a pensar o quanto o estado espectral de cegueira que nos envolve, impregna a capacidade de perceber o que está ao nosso redor, do que está sendo exposto em termos de conhecimento e das muitas vidas que se fazem banidas da sociedade, como viciados em crack, mendigos e animais abandonados.

Ao pensar sobre essa ação performática queremos intensificar um mecanismo de politização dos sujeitos implicando-os, criando e instaurando um perfil crítico, reflexivo e insubmisso, dessa forma, existente. Percebemos nesse percurso de fazeres, relações, mutualidades, reciprocidades, sempre no plural, além de um “nós” sendo conectado ao mesmo tempo, uma ampliação a escuta de si e do outro, no ajuntamento destes corpos e na necessidade de uma pausa/respiração a cada momento que eles se paravam. Outra observação a ser feita se insere nas percepções individuais durante nosso diálogo final após nossa ação, na conversa final com todo o grupo. Verificou-se como ocorrências “reais” implicam-se e ampliam canais sutis de ativação nos corpos, na continuação ativam novos hábitos sensoriais-cognitivos, afirmando como um lugar possível de amorosidade, acolhimento e aprendizado recíproco.

A partir disso, observamos o quanto esse encontro dialoga com a necessidade de partilhas sensíveis, para compreendermos que esse movimento de insurgência fora dos muros da universidade se faz fundamental para compreendermos quais relações de poder se fazem implícitas nesse microativismo e o quanto partilhar, além dos verbos citados como palavras-

chave se tornam necessários para participação e movimento de todos os envolvidos numa proposta, sem hierarquias e desigualdades.

Podemos, a partir dessa provocação inicial, desafiar os *corposcardumes* a criarem outras formas de ver, sentir e agir em outros espaços de maneira compartilhada, e assim desenvolver uma cultura crítica dos sujeitos em ações no mundo e nas ruas, a partir de sua participação ativa e respeitosa, em ação, com voz e expressão, sem violência.

Referências:

- ALBUQUERQUE, I. C. L. de. **Deslocar para permanecer**: implicações políticas das redes digitais nos processos criativos colaborativos. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2016.
- BASTOS, H. Coisas Vivas. Fluxos que informam. *In*: BASTOS, Helena (org.). **Coisas vivas**. Fluxos que informam. São Paulo: ECA-USP, 2021.
- BASTOS, H. Corpo sem vontade imerso em coisas vivas. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5–22, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/55694>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRESSANE, R. Onde está o Waly? **Revista Trip**. 30 jan. 2009. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/onde-esta-o-waly>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTA, R. da. Inteligência coletiva: comunicação, capitalismo cognitivo e micropolítica. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 61–68, 2009. DOI: 10.15448/1980-3729.2008.37.4801. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4801>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- DUARTE, C. Arqueologia do futuro. **ISSUU**. Publicado em 18 ago. 2017. Disponível em: https://issuu.com/cristianduarte/docs/arqueologia_do_futuro_final_web. Acesso em: 7 nov. 2011.
- GREINER, C. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na Arte. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 10–21, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article>. Acesso em: 7 nov. 2023.

JEQUIÉ. **Wikipédia**. Última atualização em 24 out. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jequi%C3%A9>. Acesso em: 7 nov. 2011.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: KATZ, H.; GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. **Corpo, dança e biopolítica**: pensando a imunidade com a Teoria Corpomídia. Anais do 2º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, 2011.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, A. **Brutalismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

OLIVEIRA, I. B. Estéticas das redes: regimes de visualização no capitalismo cognitivo. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3954>. Acesso em: 7 nov. 2023.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: EXO experimental (org.), Ed.34, 2005.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB)
iara.linhares@uesb.edu.br

Professora no Departamento de Ciências Humanas e Letras da UESB.
Professora Permanente no PPGCEL- Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagem. Artista do coletivo @celeiromoebius.
Coordenadora do GPNEC - Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo
(UESB-CNPq). Colaboradora do Ágora-Modos de ser em dança (UFBA-CNPq)
e LADCOR- Laboratório de dramaturgia do corpo (USP/CNPq).

Que (me) faça mover: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem

Iara Sales Agra (UFBA)

Comtê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O artigo aborda a pesquisa *Que (me) faça mover*: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem, sendo desenvolvida no PRODAN/UFBA e que investiga de maneira teórico-prática o trânsito entre os campos da Dança, a Arte da performance, Design gráfico, Maternagem e livro/publicação de artista, conformando essas ações/mídia em uma *Obra performática*, uma dança-livro. A pesquisa tem como ponto de partida minha experiência profissional transdisciplinar, principalmente entre Dança e Design. A partir de 2009, passo a entender e investigar a identidade visual de uma dança não somente como partes complementares da obra e sim como uma ampla ação performativa de mútua afetação transdisciplinar entre a “coreografia da imagem” e a “coreografia do corpo”. Como procedimento metodológico, tenho cumprido uma série de ações, intituladas: "Inventariado: ações para materialidades de um solo". A pesquisa versa sobre a fricção entre Dança, Design, Maternagem e livro/publicação de artista, temática que poderá impulsionar reflexões e instigar novas abordagens no campo da dança, assim como produzir insumos para outros pesquisadores interessados no tema. Como resultado, a “Obra performática”, será materializada como uma série de ações complementares: um solo-dança-livro-manifesto.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Imagem; Maternagem; Livro/publicação de artista.

Abstract: The article approach the research *That (me) makes you move*: transmutations between choreography of the body and choreography of the image, being developed at PRODAN/UFBA and which investigates in a theoretical-practical way the transit between the fields of Dance, the Art of performance, Graphic design, Mothering and artist's book/publication, shaping these actions/media into a “Performative Work”, a book-dance. The start point of research has been my transdisciplinary professional experience, mainly between Dance and Design. Since 2009, I began to understand and investigate the visual identity of a dance not only as complementary parts of the work but as a broad performative action of mutual transdisciplinary affectation between the “choreography of the image” and the “choreography of the body”. As a methodological procedure, I have completed a series of actions, entitled: "Inventoried: actions for soil materialities". The research deals with the friction between dance, design, mothering and artist's book/publication, a theme that could boost reflections and instigate new approaches in the field of dance, as well as producing input for other researchers interested in the topic. As a result, the “Performative Work” will be materialized as a series of complementary actions: a solo-dance-book-manifesto.

Keywords: Body; Dance; Image; Mothering; Artist's book/publication.

1. Corpo-mãe-imagem: a trajetória enquanto pesquisa

Sou Iara Sales Agra, mãe de Ernesto, artista e pesquisadora de dança e performance, produtora cultural e designer gráfico, idealizadora e co-fundadora da Coletiva Mãe Artista (2021). O presente artigo delinea a pesquisa intitulada *Que (me) faça mover: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem*, em curso pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA), na linha de pesquisa 1 — Experiências Artísticas, Produção e Gestão em Dança, com orientação da Professora Dra. Daniela Guimarães (UFBA).

Que (me) faça mover: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem surge a partir de minha experiência profissional que está pautada na atuação como artista criadora e pesquisadora, transitando entre os campos da Dança, da Arte da performance e do Design. E mais recentemente, a partir da gestação do meu filho (2007-2008), acrescento o interesse, a militância e o ativismo acerca do universo da relação entre Arte e Maternagem¹, performando junto a Ernesto, um corpo-mãe-imagem.

A pesquisa inicialmente impulsionada pelas inquietações de “como transmutar o processo criativo em Dança ao processo criativo em Design? Como relacionar essas práticas? Como o Design afeta a Dança e a Dança afeta o Design? O corpo que produz Design é inerte? Como essa co-implicação de práticas produz conhecimento?” É, agora, também atravessada por reflexões sobre como as experiências de Maternagem servem não apenas a quem gesta, pare e cuida, mas à sociedade como um todo, sendo mote para criações artísticas, visibilidade e protagonismo aos corpos-mães.

Desde 2009, tenciono a relação entre meus fazeres profissionais e passo a entender a identidade visual de uma dança não somente como partes complementares da obra e sim como uma ampla ação performativa de mútua

¹ Enquanto a maternidade é tradicionalmente permeada pela relação consanguínea entre mãe e filho, a Maternagem é estabelecida no vínculo afetivo do cuidado e acolhimento ao filho por uma mãe ou cuidador(a).

afetação transdisciplinar entre a “coreografia da imagem” e a “coreografia do corpo”. Ao percorrer essas fronteiras entre os campos da Dança e do Design Gráfico, numa busca por um Design fluido, principalmente na confecção e diagramação de livros para e sobre Dança, tenho desenvolvido estratégias para fazer com que o(a) leitor(a) dance com o livro. Mais do que um livro-objeto ou o livro como um objeto, meu trabalho tem sido direcionado à criação de um corpo, um corpo-livro, uma dança-livro.

No ano de 2021, em meio a pandemia da Covid-19, idealizei, coordenei, produzi, orientei e fiz a programação visual do projeto "Mãe artista ou Artista mãe? residência artística remota para mães artistas da dança", que contou com recursos da Lei Aldir Blanc Pernambuco (LAB/PE). A residência reuniu dezoito (18) mães artistas, de todas as regiões do Brasil, as quais puderam compartilhar relatos, experiências, afetos e imergir em processos criativos que culminaram na criação de dezenove (19) obras de arte (crias) em exposição online permanente². Fruto desse encontro nasceu, também em 2021, a *Coletiva Mãe Artista* formada por oito (8) mães artistas de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Distrito Federal. A *Coletiva* tem sido um campo coletivo de aprofundamento sobre a temática da relação entre Arte e Maternagem e do meu ser/fazer artista.

Assim, *Que (me) faça mover*: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem chega ao cruzamento entre Dança, Design e Maternagem (um performar materno) e fundamenta-se no conceito de publicação/livro de artista ou livro-objeto, utilizando pesquisadores como Amir Cadôr, que nos fala que "os livros de artista são obras de arte que podem nos acompanhar em qualquer lugar e a qualquer hora" (Cadôr, 2014, p. 25).

A pesquisa versa, então, sobre a fricção entre Dança, Design, Maternagem e livro de artista, no desejo de poder aprofundar e tensionar práticas profissionais e estudos acadêmicos em Dança, possibilitando a sistematização

² É possível acessar a exposição virtual permanente no site: maeartistadanca.46graus.com.

de minhas pesquisas artísticas, na busca por conformar essas ações/mídia numa obra performática, uma dança-livro-manifesto, que mova e faça mover.

2. Que (me) faça mover

A pesquisa *Que (me) faça mover*: transmutações entre coreografia do corpo e coreografia da imagem investiga e aprofunda de maneira teórico-prática o trânsito entre os campos da Dança, a Arte da performance, Design gráfico, livro de artista e Maternagem, conformando essas ações/mídia numa obra performática.

Que (me) faça mover... O que faz mover? O que te faz mover? O que me faz mover? O que te move? Qual o estímulo, impulso inicial para o gestar? Gesto, eu gesto embebida de gestualidades. MO-VI-MEN-TO. "Desejo em forma de movimento, o gesto atravessa o espaço e se efetiva no tempo" (Krücken, 2020, p. 41). CRIA. "Na arte, como na vida, o gesto se configura em um contexto de possibilidades, carregado por forças que transformam emoções em fazeres, desejos em criações, percepções e pensamentos em construções. Em gestos, não à toa, o gestar" (Krücken, 2020, p. 42). E aqui, nessa deriva entre corpo, Dança, mãe, imagem, Design, etc. etc. etc. sigo em exercício de realizar (de acontecer) "um livro de artista, que faça mover". Mover/movimento, no seu amplo sentido.

"Uma dança-livro que (me) faça mover", um mover provocado por um (eu)corpo-mãe, que convida a pensar o materno como manifesto, o corpo materno como território político, como lugar de fala. Entendendo "lugar de fala", a partir do pensamento de Djamila Ribeiro que nos conta que "o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social" (Ribeiro, 2017, p. 37).

O "me" presente no título, e peço aqui uma licença poética, é mesmo um autoconvite, para que essa pesquisa instigue a movências e que ela, antes de tudo, possa me fazer mover. Ação que a pandemia da covid-19 fez

adormecer, entre isolamentos e rotina "247" trabalhista materna. "Um corpo-mãe designer pode dançar?"

Como metodologia de pesquisa e procedimento de investigação, tenho promovido uma série de ações, laboratórios de criação, conversas-encontros ou residências artísticas, a que intitulo *Inventariado*: ações para materialidades de um solo, que se dividem nas seguintes temáticas: 1. Corpo: Corpo-dança, Corpo-imagem e Corpo-mãe; 2. Livro/publicação: livro de artista, dança-livro, corpo-livro; 3. Arte e maternagem; 4. Escrita performativa - esboços para um manifesto; 5. Técnicas de impressão e 6. Materialidades ou materiais.

Para desenvolver esse inventariado, tenho contado com a colaboração de artistas e pesquisadores competentes nas "áreas". Por exemplo, em maio de 2023, realizei junto com a *Coletiva Mãe Artista*, nossa segunda residência artística, a primeira presencial, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador/BA. Na ocasião foi investigado e experienciado a partir das temáticas 1, 3 e 4. Também me reuni numa conversa-encontro, na Escola de Belas Artes da UFBA (Salvador/BA), com os artistas e pesquisadores Tiago Pinto Ribeiro (Ti.Pi.Ri), Diane Portela e Léo Vieira para conversarmos sobre os temas 2, 5 e 6. Esse movimento de produzir insumos para o *Inventariado* segue acontecendo como metodologia de investigação da pesquisa.



Fig. 1 e 2. Imagens da 2ª residência artística da Coletiva Mãe Artista - Escola de Dança da UFBA (Salvador/BA), 2023. Fonte/Fotografia: Tonlin Cheng.

Audiodescrição da imagem: Foto da esquerda em plano horizontal. Em uma sala de aula/ensaio, na escola de Dança da UFBA, um amontoado de mulheres abraçadas e deitadas

no chão, com roupas de ensaio de diversas cores, no canto superior direito da foto, próximo aos pés de uma das mulheres, estão uma folha de papel sulfite e um celular, ambos também sobre o chão. Foto da direita em plano horizontal. Em uma sala de aula/ensaio, na escola de Dança da UFBA, oito mulheres e uma criança estão sentadas em círculo, distantes umas das outras. Também é possível notar cadeiras/carteiras amarelas encostadas na parede do lado direito da sala. Na parede, que é pintada na metade inferior na cor bege e na metade superior na cor branca, podemos ver também dois quadros brancos. No teto, de concreto na cor cinza de cimento, podemos perceber três lâmpadas acesas.



Fig. 3. Imagem da Conversa-encontro para o *Inventariado*: ações para materialidades de um solo, de Iara Sales com Diane Portela, Léo Vieira e Tiago Pinto Ribeiro (TI.PI.RI) - Escola de Belas Artes da UFBA (Salvador/BA), 2023. Fonte/Fotografia: Tiago Pinto Ribeiro (TI.PI.RI).
Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Em uma sala de aula, na escola de Belas Artes da UFBA, quatro pessoas estão sentadas ao redor de uma mesa branca. Sobre a mesa estão livros, papéis, uma pasta vermelha, um celular e uma fita crepe. Do lado esquerdo está sentada uma mulher de pele clara, cabelos encaracolados, curtos e preto e vestida com uma camisa vermelha. Ao seu lado e no centro direito está outra mulher, com os cabelos levemente grisalhos, lisos e curtos. Vestida com uma blusa de manga comprida com estampa de onça preta e amarela e brincos vermelhos. Do seu lado, dividindo o centro da foto, está um homem de pele clara, cabelos pretos com uma mecha descolorida, usa barba e bigodes pretos, óculos de grau com armação vermelha e está vestido com uma camisa branca com detalhes escritos em vermelho. Ao seu lado, no canto direito da foto, outro homem, vestido com uma camisa de botão clara, cabelo um pouco calvo, barba e bigode grisalhos e óculos com armação escura.

A materialidade da publicação de artista que tenho desenvolvido é com "o que está à mão", ou com o que emerge da minha relação corpo-mãe-cria: materiais garimpados em conjunto com Ernesto. E grifo fita crepe, como meu objeto coringa, como lugar de pele, de ligação entre coisas/mundos, um ponto central da investigação e impulsionador, que segue mobilizando, dando

contorno, conectando, remendando, construindo pontes, movimentando as minhas criações artísticas e o meu maternar.

No interesse por refletir sobre como o corpo materno e sua expressividade artística é território político e potencializador de transformação social, pretende-se que a temática abordada na dança-livro verse sobre algumas questões/ eixos debatidos nas duas edições do seminário *Conversas sobre Arte e Maternagens*, da *Coletiva Mãe Artista*, a primeira realizada em abril de 2021³ e a segunda em maio de 2023⁴.

As temáticas conversadas durante as duas edições dos seminários como: a desromantização da maternagem, as transformações físicas, psíquicas e sociais do corpo-mãe; o cancelamento e a invisibilidade x produtividade da mãe-artista, dentre outras, entrarão na publicação como memórias, jogos, relatos, manifesto ou no performar.

Tais reflexões se colocam como um convite essencial para o debate entre nossos pares, nos levando a refletir criticamente sobre os lugares profissionais que ocupamos e as condições estruturais que produzem esses lugares. Assim, apresento esses cruzamentos: performance, corpo, maternar, Dança, Design, imagem, que segue sendo processo e assim será.

3. *Porvir*: pistas para a dança-livro

Em 2022.2, tive o enorme prazer em cursar a matéria optativa Tópicos especiais: *O avesso da página*, do Programa de pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes - EBA/UFBA, ministrada pelas professoras doutoras Lia Krucken e Inês Linke. Nessa oportunidade, pude aprofundar os estudos sobre livro/publicação de artista e pude dar o pontapé inicial para a coreografia

³ Maiores informações sobre o 1º Seminário *Conversas sobre Arte e Maternagens* é possível encontrar em: <https://maeartistadanca.46graus.com/arte-e-maternagens/>

⁴ O 2º seminário *Conversas sobre Artes e Maternagens*, com a temática *Mãe, deixe a peteca cair!* (2023), foi realizado online em parceria com a *Coletiva Mãe Artista* e é uma ação formativa do projeto *Pequeno manual de sobrevivência para mães artistas* (incentivo do FUNCULTURA PE), que estou realizando em paralelo à pesquisa de mestrado.

ou para a materialização do que tem se tornado minha dança-livro e seus "capítulos" ou série de performances.

Aqui entendo coreografia não apenas no sentido corriqueiro onde *coreo* = dança e "grafia" = escrita ou desenho, ou "a escrita da dança", ou como uma "prefiguração de movimentos de dança" (Caldas, 2017, p. 24). Concordo quando Paulo Caldas diz que é equivocado limitar "o significado de coreografia estritamente à dança: coreografia não é (só) dança" (Caldas, 2017, p. 33). Caldas ainda nos explica que:

A coreografia pode ser imaginada, lembrada, descrita, anotada, notada, grafada, fotografada ou filmada de infinitos modos por infinitas vezes, performada de infinitos modos por infinitas vezes, mas ela não é nem imaginação, nem lembrança, nem descrição, nem anotação, nem notação, nem desenho, nem fotografia, nem filme, nem plenamente performance — ainda que, sem me contradizer, paradoxalmente seja plenamente cada uma de todas performances que dela se fizer. A coreografia — assim parece — se configura como uma proposição maquínica, um mais ou menos complexo diagrama imaterial inseparável de suas atualizações efêmeras na materialidade performativa, singular e, acrescento, improvisacional dos corpos (Caldas, 2017, p. 34-35).

E ainda continuo a corroborar com o autor, quando ele enuncia que, "a coreografia se afirma como uma máquina virtual que se atualiza em diferença, aberta a modulações de corpos ocupados com a efetuação de um projeto estético-político comum" (Caldas, 2017, p. 36). E, a partir disso, ainda com base no pensamento de Caldas, aqui entendo coreografia como um fazer-mover simultaneamente ético, estético e político do corpo e da imagem.

Comecei a me interessar por livros de artista, sem saber bem o que isso significava. Meu interesse por livros (pela materialidade livro) de maneira geral, é antigo, sou fascinada pelo cheiro do papel. Cheiro que lembra a infância e a minha mãe deitada na rede lendo. Sou fascinada por papéis, papéis que preenchem todos os sentidos. Pele, tato, olfato, barulho do lápis riscando o papel. Hoje vejo o meu filho lambendo com a pontinha da língua a dobradura do papel, que logo se amolece e rasga. Meu avô Omar com sua esponjinha embebida n'água, facilitava o passar de páginas... e o seu "lixeiro de papéis"? baú de tesouros, um universo sem fim que ficava embaixo da escrivaninha da

sua máquina de escrever. Ali eu mergulhava, uma de minhas brincadeiras favoritas na infância: papéis do baú de vovô e suas canetas.

Em outrora, criei, vivi, festejei a obra PEBA⁵. Ela se reverberou em tantas facetas que virou até livro. Um livro-objeto (um livro de artista) totalmente artesanal, no modo "feito em casa". Comprei uma impressora, diamei, ilustrei e imprimi em casa. Meu companheiro de vida e de trabalho e pai de Ernesto, Tonlin Cheng, foi o responsável pela encadernação artesanal. A impressora ficava no meu quarto e o cheiro de tinta infestou todos os meus poros, narinas e sentidos... depois de bastante entranhamento entre cheiros, papéis, cortes, colagens, secagem, movimento: o lançamento.



Fig. 4 e 5. Imagem da capa e do miolo do livro-objeto PEBA. Artistas pesquisadores: Iara Sales e Tonlin Cheng. Olinda/PE, 2014. Fonte/Fotografia: Iara Sales.

Audiodescrição das imagens: Foto da esquerda em plano horizontal da capa do livro-objeto PEBA. Capa feita de papelão e carimbada diversas vezes a palavra PEBA na cor marrom,

⁵ PEBA (2013-2019) é uma obra entre dança, performance, *live PA* e instalação (arquitetura de luz e som), de Iara Sales, Sérgio Andrade e Tonlin Cheng. Investiga a corporalidade “peba”, que, sorratamente, transita entre folguedos, ruas e festas dos estados de Pernambuco (PE) e Bahia (BA). Peba joga com a sigla dos dois estados, e é também uma palavra tupi-guarani (algumas variações são: “pewa”, “peva”, “péua”), que significa baixo, nano, anão, achatado, rasteiro, curto das pernas (quando usado para se referir a animais). Além disso, na gíria urbana local, o termo “peba” exerce, performa uma função adjetiva para designar uma qualidade de baixa tecnologia; uma “coisa peba” significa materialidade ou arranjo precário que provisoriamente resolve um problema. Brincando com essas dobras histórico-performativas, a dramaturgia de PEBA é escrita como uma amarração-peba de corporalidades diaspóricas manifestadas nas festas carnavalescas e em outras práticas populares subversivas das cidades de Recife/ PE e Salvador/ BA. A performance está imersa numa instalação gambiárrica de materiais residuais de luz e som, adaptável para espaços não teatrais. Ficha técnica: Criação e performance de Iara Sales; Trilha sonora original e *live PA* performance de Tonlin Cheng; Direção Artística de Sérgio Andrade; Dramaturgia de Iara Sales e Sérgio Andrade e Direção Técnica de Tonlin Cheng.

formando uma textura. Foto da direita em plano horizontal do miolo do livro-objeto PEBA. Miolo em diversas cores, sendo a primeira página uma ilustração, com um desenho feito com nanquim e aquarela, representando uma mulher de braços abertos. Nos braços da mulher está escrita a seguinte frase: "meio mulher... meio bicho zombeteiro".

Um livro de artista que nasceu já dá ideia de transmutar áreas de conhecimento e de performar materiais. Dá ideia de provocar múltiplas sensações no leitor ou de "como tirar o leitor do lugar inerte/passivo?". Mais tarde percebi que mesmo o livro mais "tradicional", faz mover. Seja porque lemos em diversas posições e locais, ou por seus diversos formatos e diagramações, ou porque nos provoca sensações táteis, olfativas, afetivas, imaginativas, aventurescas. Porém, não é somente esse movimento que tem me interessado, pelo menos não aqui no percurso desta pesquisa. Minha persistência é em afirmar que livros também podem ser obras performáticas e com eles ou através deles podemos performar.

Na ânsia de pensar corpo-livro, corpo e imagem, achei interessante a "curiosidade" apresentada por Amir Cadôr sobre a relação do livro com o corpo humano:

Na terminologia usada nas oficinas tipográficas, encontramos diversos nomes que relacionam o livro com o corpo humano: o próprio texto, em sua unidade, é o corpo do livro; a primeira página é a folha de rosto; a parte de baixo é o pé, e a parte de cima, a cabeça (assim é possível referirmo-nos ao cabeçalho e às notas de rodapé); alguns livros têm orelhas, que são as abas laterais da capa; a mancha tipográfica, que é a área impressa definida pelas margens, também é chamada de olho; nos antigos manuscritos, as letras ornamentadas que iniciam o texto são chamadas capitulares, palavra de origem latina que quer dizer "cabeça". Bigode é o filete ornamental, mais grosso no centro e afinado nas extremidades, utilizado no final das páginas. A divisão vertical das páginas é chamada de coluna (Cadôr, 2016, p. 221).

Não bem esse o caminho que tenho seguido, mas é interessante pensar que o objeto livro é corpo e que talvez seja redundante falar corpo-livro. São pistas. Pistas para a dança-livro.

Atualmente tenho performado a dança-livro porvir, através dos "capítulos": *Umbigo, Garatujas, Soterrada e Cancelada/ invisibilizada*, junto com a fita crepe, minha aliada tanto em minhas criações artísticas, quanto no meu materno cotidiano.

Umbigo trata de um desdobramento do meu *Roteiro de diário visual - Diário da ausência (de uma mãe) ou Distante*, mas não ausente, desenvolvido ao longo das minhas idas e vindas entre as cidades de Olinda/PE e Salvador/BA no ano de 2022, meu primeiro ano do curso de mestrado. Na ocasião, e por consequência da pandemia da Covid-19, as disciplinas do mestrado foram ministradas de maneira híbrida, sendo necessários momentos presenciais na Escola de dança da UFBA. Parte do *Diário* também foi apresentado como trabalho avaliativo da matéria *Tópicos contemporâneos em Dança (2022.1)*, ministrada pelas professoras doutoras Cristina Rosa e Daniela Guimarães, pelo Programa de Pós-graduação em dança da UFBA.

Em *Umbigo*, faço uso de texto, papéis, desenhos, histórias e rabiscos conectados através de um orifício que os perfura e uma linha vermelha que os cruza e também conecta. Já em *Garatujas*, nome dado à fase inicial dos primeiros grafismos ou rabiscos das crianças, utilizo também materiais compostos com Ernesto e três fotos-performances criadas em parceria com Ernesto e Tonlin Cheng.



Fig. 6. Foto-performance da série *Garatujas*, da pesquisa de Iara Sales (Olinda/PE), 2022.
Fonte/Fotografia: Tonlin Cheng.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Uma mulher de pele clara, com cabelos curtos, pretos e encaracolados, vestida com uma camiseta listrada nas cores branca e vermelha, olha fixamente para a câmera. Ao seu lado, uma criança de cabelos encaracolados, castanho claro, vestida com um short azul, olha para a mulher. O seu rosto não aparece.

Ambos estão sentados à mesa de jantar. Sobre a mesa estão três pratos azuis, com macarrão, batata frita, carne moída e brócolis. Também é possível ver diversos objetos, típicos de sala de jantar sobre a mesa. A foto com sombreamento nas bordas e iluminação focada no centro, enfatizando uma cena cotidiana de uma mulher (mãe) dando a refeição para o seu filho.

Em *Soterrada*, soterro com pedras a "culpa materna". Uma culpa frágil e necessária de ser abatida e chamada a atenção para a reflexão sobre temática tão presente no maternar. A fita crepe, presente em todos os "capítulos" citados acima, entra também em cena em *Cancelada/Invisibilizada*, onde, literalmente, cubro todo o meu rosto com a fita crepe, esgarçando o "fetiche" da mãe não humana, sem face, ao mesmo tempo que trago à tona a mulher mãe artista invisibilizada e cancelada pelo sistema capitalista patriarcal. Sistema que exige uma rotina de produção acelerada, incompatível com o tempo puerpério da maternidade.

Na imagem a seguir é possível a visualização de mim mesma performando as pistas do que se tem materializado na dança-livro e sua série de performances.



Fig. 7. Imagem da palestra performática da pesquisa de Lara Sales (Salvador/BA). Mãe artista pesquisadora: Lara Sales. Congresso da UFBA 2023 - Escola de Dança da UFBA, 2023.

Fonte/Fotografia: Samantha Coelho.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala de aula/ensaio, na Escola de Dança da UFBA. À direita, uma mulher de pele clara, cabelos curtos, encaracolados e pretos, brinco vermelho e roupa preta com ilustrações coloridas, toca com as mãos um livro de artista, feito de papéis e fotografias, ao lado da sua mão esquerda está uma fita crepe. Todos os objetos estão sobre uma mesa branca. Em seu entorno estão pessoas em pé e um rapaz agachado à sua frente, com as mãos sobre a mesa, observando a sua demonstração.

Para além de motivações de âmbito privado, acredito que as transmutações entre os campos de saberes da Dança, Design, Maternagem e livro de artista, avançarão na compreensão do trabalho do artista contemporâneo, podendo impulsionar reflexões e instigar novas abordagens no campo da Dança em diálogo com o design e as artes visuais, assim como provocarão novos insumos para outros artistas, pesquisadores e interessados na temática geral. Além disso, considero que a questão que tomo como mote para desenvolver a obra, sobre a relação entre arte e Maternagem, no contexto social atual, traz uma importante contribuição sociopolítica, principalmente para a comunidade dos artistas profissionais da Dança.

Atuo no entre, na fronteira, entre corpo e imagem. Chego à conclusão temporária de que uma obra performática, um performar materno, se dará por satisfeito com a realização de uma publicação de artista. No performar de uma dança-livro-manifesto, que mova e faça mover!

Referências:

CADÔR, A. **Ainda**: o livro como performance. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2014.

CADÔR, A. **O livro de artista e a enciclopédia visual**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

CALDAS, P. Coreo|Grafia. *In*: Xavier, J.; Instituto Festival de Dança de Joinville (org.). **Seminários de dança**: dança não é (só) coreografia. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2017. p. 22-40. *E-book*.

KRÜCKEN, L. Considerar o gesto. *In*: Urbanidades (org.). **Gestos artísticos em tempos de crise**. Salvador: Dunas, 2020. p 40-42. *Livro eletrônico*.

RIBEIRO, D. **O que é**: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SALES, I. **Mãe-artista ou Artista-mãe?** 2021. Disponível em: <https://maeartistadanca.46graus.com/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Iara Sales Agra (PRODAN-UFBA)
isalesagra@gmail.com

Mãe, artista e pesquisadora de dança e performance, produtora cultural e designer gráfico. Mestranda do Profissional em Dança - PRODAN, especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2019) e graduada em Licenciatura em Dança (2008), todos pela UFBA. Graduada em Design Gráfico (2018), pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE.

Corpodef dança: ativismos artísticos e dança defcentrada

João Paulo de Oliveira Lima (UFBA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA; UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Esse texto forma parte do segundo ano da minha pesquisa de doutorado em dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresentado no congresso ANDA 2023. Algumas questões iniciais movimentam a pesquisa tais como: Do que falamos quando falamos de corpos def protagonistas de seus processos criativos em dança e que outros parâmetros identificamos para pensar o corpo com deficiência na cena contemporânea. O percurso metodológico se afirma na autoetnografia reflexiva (Takaki, 2020), aportando na Escrivivência (Evaristo, 2009) e Oralituras (Martins, 2003) a fim de perceber como as práticas e experiências do autor sujeito pesquisador e dos outros sujeitos da pesquisa se implicnuma rede de discursos e corporalidades que constituem uma cultura def. A pesquisa propõe o diálogo com os artistas def Daniel Silva (RN), Marley (MA), Natalia Rocha (BA), Luana Cavalcanti (DF), com quem pretendo entender e localizar um discurso def empoderado que intersecciona com outras temáticas dissidentes. A perspectiva do aleijo (Mello, 2022), favorece uma escrita experimental e que configura um modo defcentrado de escrever sobre dança em que as palavras subvertem o quê e como a hegemonia contou nossos dançares. Recorro às nomenclaturas corpodef dança, escrita manca ou aleijada a fim de insurgir sobre a perspectiva tradicional das terminologias bipedistas compulsórias (Carmo, 2020). Desse fazer- dizer do corpo (Setenta, 2019), identificamos um lugar de fala (Ribeiro, 2017) como lugar de dança que se coimplica em uma rede de corpos epistemológicos que retroalimentam esses saberes e desarticulam os discursos normativos. Visualizo que o chão da pesquisa oferece e contribui com o compartilhamento de novas nomenclaturas da criação dos artistas def citados.

Palavras- chave: Corpodef dança; Autoetnografia; Deficiência; Aleijo; Lugar de dança.

Abstract: This text is part of the second year of my doctoral research in dance at the Federal University of Bahia (UFBA), presented at the ANDA 2023 congress. Some initial questions drive the research, such as: What do we talk about when we talk about disabled bodies as protagonists of their creative processes in dance, and what other parameters do we identify for thinking about the disabled body on the contemporary scene? The methodological path is based on reflexive autoethnography (Takaki, 2020), drawing on Escrivivência (Evaristo, 2009) and Oralituras (Martins, 2003) in order to understand how the practices and experiences of the researcher and other research subjects are implicated in a network of discourses and corporealities that constitute a def culture. The research proposes a dialogue with def artists Daniel Silva (RN), Marley (MA), Natalia Rocha (BA), Luana Cavalcanti (DF), with whom I intend to understand and locate an empowered def discourse that intersects with other dissident themes. The perspective of the cripple (Mello, 2022) favours an experiential writing that configures a

defocused way of writing about dance in which words subvert what and how hegemony has counted our dancers. I resort to the nomenclatures corpodefança, limp or crippled writing in order to insurgent against the traditional perspective of compulsory bipedalist terminologies (Carmo, 2020). From this making-saying of the body (Setenta, 2019), we identify a place of speech (Ribeiro, 2017) as a place of dance that is co-implicated in a network of epistemological bodies that feed back into this knowledge and disarticulate normative discourses. I realise that the research ground offers and contributes to the sharing of new nomenclatures for the creation of the artists mentioned.

Keywords: Disabledbodydance; Autoethnography; Disability; Cripple; Place of dance.

1. Apresentação - Moveres

Este texto vincula-se a uma pesquisa de doutoramento de Dança em andamento e apresenta a seguinte pergunta de pesquisa: como corpos artistas com deficiência evidenciam a performatividade de seus próprios processos criativos e como configuram ativismos artísticos de dança e para a dança? O que converge para o fazer-pensar-pesquisar dança (Arrais, 2013) no sentido da epistemologia do fazer criativo que caracteriza a experiência def da/na dança.

Tais questões acompanham e incitam minha trajetória artística e acadêmica. Fomentam e funcionam como premissa para o tema dessa investigação que pretende encontrar interlocuções e encontros entre o meu fazer artístico e o de outros artistas que conformam seus fazeres e práticas a discursos que entrelaçam seus corpos defs e suas criações estéticas.

Nossos corpos são as matérias primeiras de nossas inquietações e o cerne para trazer à discussão a diversidade do próprio fazer dança def. Mas não só, o estar em cena já se apresenta como discurso estético e político para a construção de uma atitude diferente e mais humana diante das pessoas com deficiência. Se afirmo uma cultura def, posso também remeter a uma diversidade dentro dessa própria cultura, o que nos atém a questionarmos e vislumbrar um outro modelo para a deficiência, que se elabora dentro do próprio fazer artístico e político das culturas defs (Teixeira, 2010)

Os processos artísticos configurados enquanto narrativas defdançísticas de Céu Vasconcelos (CE), Daniel Silva (RN), Luana Cavalcante

(DF), Nando Marley (MA) e, eu, João Paulo Lima (CE), como autor principal desta comunicação, se enrobustecem e aportam nessa pesquisa autoetnográfica e autoreflexiva (Takaki, 2020), possibilitando encontros coimplicados para as perspectivas defdancísticas de outros moveres/danças.

O que nomeio defdançístico está para além de apresentações, espetáculos, performances. Conflui também para as criações e publicações que abrangem outras linguagens artísticas, além de escrituras, narrativas e oralidades registradas em falas, textos e outras composições que abarcam as corporalidades e nossos fazeres defs. Além disso, a primeira pessoa, na qual eu, artista pesquisador, lanço mão como artista da dança pessoa com deficiência amputado, constitui um caminho de escrita eleito que preza por narrativas de si que se encorpam de relatos de experiências e interlocuções defs da dança contemporânea no Brasil.

A assunção da primeira pessoa, ou seja, assumir o lugar de enunciação desdobra a experiência de um eu def em fato histórico e edificador para uma ancestralidade e futuridade def, “imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação (Krenak, 2002, p. 32).

Cito o Futuro Ancestral de Ailton Krenak para imaginar um futuro def nesse agora que já estamos construindo a fim de termos o que contar a partir das singularidades das experiências de cada sujeito. Evidenciar essas narrativas de outros pontos referenciais da história, do que se apagou ou foi contado a partir do entendimento normativo, é um caminho para refazer nossa ancestralidade em um agora urgente. Assumir uma escrita do eu, não significa que as outras escritas acadêmicas também não sejam situadas, mas muitas delas ainda se acreditam neutras ou universais. A diferença aqui advém do que tenho adotado como essa escrita aleijada que percebo como um processo apoiado no meu trajeto de corpo cuja deficiência física adquirida, assume-se como experiência política e estética do meu próprio corpo. A primeira pessoa emerge, assim, por assumir o lugar de fala do pesquisador como essencial para essa escrita que se autodoclara manca.

As próprias narrativas dos eus defs que contam sobre si, em suas tragédias e belezas, compõem as peripécias que nos fazem imaginar outras possibilidades que não admitiram existir sobre a deficiência e seus sujeitos, o suposto perigo de uma única história (Adichie, 2019) que a hegemonia optou, historicamente, contar sobre os corpos defs: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não que é sejam mentira, mas que são incompletos” (p. 26).

Considero, também, que assumir a minha história e completá-la com as de outros corpos artistas defs é decidir “ficar com o problema” [...] que seria “estabelecer parentescos estranhos porque precisamos uns dos outros em colaborações e combinações inesperadas” (Haraway, 2023, p. 17). Ficar com o problema será nessa investigação, antes de tudo, perceber de modo parcial, ou seja, não se ressentir de um envolvimento estético com a história de cada artista def e os entrelaços que nos conjugam como protagonistas de nossas narrativas, e sobre quais escolhas nossas fazemos para contá-las. Seria um dissociar-se do discurso capacitista eugenista universal sobre a deficiência e se aliar a um compromisso de relatar, registrar e compor diegeses mancas dos nossos fazeres defdancísticos. Afirmando, ainda, que nessa coesão aleijada, podemos entrever uma outra história da e para a humanidade, que assumiu em sua cronologia apenas uma possibilidade de narrativa.

Esse escrever-mancar meus processos junto a de outros artistas defs insurge contra a escrita hegemônica eugenista, que enfeiou e patologizou o aleijado e suas estruturas, alegando-o apenas o defeito, a deformação e a anomalia como desfavorecimento existencial e estético. Nesse jogo histórico-normativo de pensar e escrever sobre dança, há um jogo favorável ao corpo hegemônico opressor que fragilizou a organização de outros discursos dissidentes e que

[...] anula o corpo de sua própria presença, ou seja, de seu direito de existir em sua singularidade e de ocupar um lugar próprio. A experiência do desterro existencial e epistemológico referente aos corpos colonizados está na raiz da formulação de nossos currículos eurocentrados e de suas políticas de sistemática reiteração da impossibilidade de existirmos a partir de nossos próprios corpos, histórias, memórias e produções de subjetividade (Florencio, 2021, p. 35).

Para tanto, o riscar o texto com uma pesquisa manca funciona com um modo de possibilitar outras narrativas baseadas em individualidades que criam para si suas próprias tecnologias de fazer dança. Tecnologias escritas e dançadas com ou sem próteses, órteses, cadeiras de rodas, apoiadas em muletas, bengalas ou andadores, a compreender seus moveres como propósito de criação e políticas surdas, gagas, distônicas que aleijam o próprio tempo capitalista cuja vítima principal é o corpo def.

A escrita aleijada é anticapacitista e por isso, anticapitalista por não prover a ideologia exclusivista, hegemônica e exploratória do esteriótipo cognitivo, intelectual e físico, motor do capitalismo. Ela cumpre a exclusividade do tempo de andar e escrever- dizer- dançar de cada sujeito e utiliza seus aparatos ortopédicos como tecnologias de si para dançar suas danças espasmódicas, amputadas e coxas.

Nessa escrita autodefcentrada, pretendo colidir com a robustez ainda existente da hegemonia de corpos na dança e demonstrar como a criação de outros moveres desloca o movimento retilíneo e vertical para horizontalidades, torções e atipias necessárias para ampliar o entendimento sobre corpos divergentes na arte da dança. Na ausência de regularidades se apoia uma escrita aleijada, no confronto com a maneira como nos ensinaram a dançar e a escrever sobre corpo e dança. Acredito que a palavra pode se fazer ao longo do caminho da pesquisa um dispositivo imprescindível na construção de autoetnografia defcentrada, em que o próprio manejo de termos expressões historicamente capacitistas são dispostas a nosso favor e, desse modo, podemos visualizar uma poética da deformidade (Cavalcante, 2020).

Portanto, a escrita aleijada e manca é em por si mesma decolonizadora, favorece à construção de um outro movimento de tempo, espaço e estruturas que me ensinaram a encarar como únicos possíveis, sempre calçados pelo olhar capacitista que invisibiliza, inviabiliza e apaga as manifestações de nossos corpos como interventores e mediadores de políticas para a dança.

Desde um lugar sujeito artista def e por estar inserido em diversos processos e diálogos com esses artistas, considero minhas criações e interações como dado que evoca uma consciência da minha própria experiência de criação com outros que acionam e observam de lugares e de fala semelhantes.

Caminhos e escolhas para entrelaçar experiências de corpos def e defdanças que nascem de uma perspectiva mais centralizada na elaboração de uma cultura def. Por tratar minha experiência da deficiência de sujeito pesquisador como fonte primária de dados, escolho também essa abordagem por considerar que a autoetnografia

[...] advoga não apenas o reconhecimento da subjetividade e experiências como fatores importantes no processo de construção do conhecimento, mas que também está associado à ideia de propostas autoetnográficas de variadas perspectivas: por exemplo, decoloniais, das relações raciais (Griffin, 2012; Boylorn, 2014), de gênero, queer, feministas e feministas negras (Mcclaurin, 2001) (Santos, 2022, p. 12).

Ainda que o autor referencie as perspectivas dissidentes como relevantes à autoetnografia nas pesquisas contemporâneas, ainda parece recorrente a ausência da deficiência como dissidência citada nas discussões de ideias contra-hegemônicas. A deficiência ainda é esquecida nos próprios textos de políticas públicas de inclusão e de ações afirmativas. O que me induz a perceber ainda mais essas histórias de artistas defs interrelacionadas com a minha como manifestações e ações artísticas que contribuem para um ativismo que busca maior visibilidade e entendimento da deficiência e da arte desses sujeitos como estéticas possíveis e contribuintes para a criação artística. Afirmo, ainda, que esses ativismos, do qual me considero autor, confirma a experiência da deficiência como uma cultura quando pensamos o corpo def diante dos desafios que suas identidades enfrentam numa sociedade estruturada capacitista e hegemonicamente. A cultura def oferece maneiras diversas para pessoas com deficiência perseguirem seus próprios objetivos e direitos, bem como objetivos compartilhados em sociedade.

Nossos processos artísticos convergem ou se aproximam pela experiência individual e também social da deficiência, e essa experiência

subverte pela arte o lugar que os modelos médicos e sociais nos legaram como únicos caminhos para pensar nossas existências. Minha história de dança e a de outros e outras que se interrelacionam em discursos estéticos aleijados são modos de resistência ao discurso único e científico o qual nos leva a ressignificar e reprogramar discursos acadêmicos e considerar a diversidade de nossos fazeres como particularidades contextuais que podem ser traduzidos e agenciados a fim de interpretar uma coletividade de danças a partir de individualizações em que a deficiência é camada importante para a criação artística.

Ao conduzir uma autoetnografia reflexiva e crítica, o pesquisador pode procurar entender e explicar questões sociais mais amplas ou até mesmo buscar a transformação social. Essa abordagem permite uma maior compreensão das complexidades e nuances das experiências pessoais e culturais, ao mesmo tempo em que busca romper com as estruturas de poder e as normas sociais que podem perpetuar desigualdades ou injustiças (Takaki, 2020, p. 12).

O percurso metodológico ampara-se também nos conceitos *Escrevivência* (Evaristo, 2020), *Oralityras* (Martins, 2003) e *Aleijo* (Mello, 2022) para pensar a escrita defcentrada com as danças, os discursos e as atitudes enquanto uma escrita manca. Trata-se de uma pesquisa-escrita que desconjuga o verbo aleijar, retoma pra si o aleijo como lugar/matéria de reivindicação do corpodef em suas políticas de vida-arte. Por essa razão, é uma escrita experimental, contra-hegemônica e decolonial do corpo, uma busca por subverter todos as nomenclaturas antes pronunciadas e pensadas sobre def pejorativamente, mas que agora dispara outros entendimentos e aceitabilidades da deficiência como lugar de ser-estar no mundo. A escrita aleija-se e ativa uma futuridade def que se apropria de suas lesões, amputações, atipicidades e propõe uma horizontalidade nivelada pelos diferentes planos que os corpos def se movimentam.

2. Lugares de corpodef dança

Compreendo que o ativismo artístico de pessoas com deficiência movimenta o pensamento sobre corpo e dança de espaços acadêmicos e

artísticos em estados brasileiros. Por isso a nomeação de “corpodef dança” como provocação crítica para refletirmos sobre a presença de corpos com deficiência e suas danças/performances no sentido das escolhas estéticas. É também uma demarcação de um *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) enquanto lugar de corpo e de dança, um caminho de construção de espaços de interseccionalidades que atravessam o corpo def em várias outras questões imbricadas e coimplicadas: raça, gênero, sexualidade, território e direitos humanos como já mencionamos.

Tensiono, desse modo, as maneiras de sentir e perceber a arte elaborada por pessoas com deficiência as quais defendem, no próprio corpo que dança e que performa, a existência de uma cultura defcorpada que repercute num *modus operandi* não regimentado pelos corpos hegemônicos opressores. Ou seja, a performatividade da dança como fazer-dizer do corpo def (Setenta, 2009).

Identifico no corpo defdançante, tanto o corpo de quem propõe esta pesquisa como os de outros que performam artisticidades e corporeidades defcentradas, uma rede de revolução anticapacitista (Guerra, 2021), que se propõe como manifestação estética, política e social. Identifico em mim e na minha biografia de pessoa amputado a dança, um lugar de criação estética e de subjetividade, lugar de dança e ativismos. Desde os temas que escolho para estar em cena como a escrita propositiva, arrisco com o público uma troca e uma apreensão do corpo def a partir de outros atravessamentos que questionam onde estão os corpos defs, onde esses corpos dançam e até mesmo com quem ele controli seus afetos e desejos. Ou, ainda, o devotismo e nosso direito à sexualidade.

Desses atravessamentos, ao longo dos últimos cinco anos, alimento a pesquisa de movimento e criação, os quais não conseguem se diluir quando o discurso político das deficiências e suas diversas camadas traz à tona as problemáticas, a construção de um modelo social que não solicitou aos sujeitos defs seus diferentes modos de entender-se e as demandas biopolíticas que os entornam. Proponho, portanto, um modo mais aleijado de entender a deficiência,

em que cada discurso na cultura def alimenta e encorpa o conceito da deficiência a partir de uma polifonia de vozes, e de vozes defdançantes. Esse modelo proporciona que o meu corpodef dançante amputado do membro inferior seja representativo e não apagado dos modelos possíveis de dança. Modelo que considera a dança manca, cega, atípica, neurodiversa, surda, com falas gagas e dançares mancos. Um modelo def da deficiência em que a ela se articule e funcione como eixo e modelo em si e por si.

3. Corpodef dançante: intercâmbios e interlocuções

O ponto de partida é o processo criativo e configuração cênica da investigação dancística *Devotees* como possibilidade autoetnográfica e que faz parte da pesquisa de doutoramento em questão. Nela aciono a temática do corpo def desejante em intercâmbios e interlocuções com outros artistas defs das artes do corpo, seguindo o conceito de empatia cinestésica (Fortin, 2009), uma subversão performativa a qual irrompe em um vocabulário que nos definiu e capturou historicamente como corpos “incapazes”, como bem demarca o conceito de *bipedismo compulsório* (Carmo, 2019).



Fig. 1. Imagem de João Paulo Lima no espetáculo *Devotees*, apresentado dia 18 dez. 2021 no Teatro Dragão do Mar, Fortaleza, Ceará. Foto: Allan Diniz.

Audiodescrição da Imagem: no centro do palco, João Paulo Lima segura sua prótese da perna direita para o alto e forma um *cambrê* (movimento do balé em que se arqueia as costas

formando um ângulo côncavo). Com a mão esquerda ele segura e se apoia com na muleta. Veste figurino e máscara pretos, luvas e colete de estilo BDSM brancos. Na cena a luz vermelha ocupa todo o fundo e um foco branco enfatiza o movimento do dançarino.

Mas não só em *Devotees*. As interseccionalidades e interlocuções acontecem e tomam lugar de tensão e fricção com outras temáticas e criações. Em *N'otro Corpo* (2018), considero como processo inicial as questões que trago para a cena quanto a padronização dos corpos e o fracasso do projeto normativo do corpo hegemônico. Do começo ao fim, vou me despindo das camadas que a sociedade eugenista me impôs e vou tomando posse dos objetos muleta e prótese, criando outras narrativas fora do patológico e ortopédico. A prótese se torna meu capacete ou o outro corpo com quem danço e as muletas, um pega vareta, um guarda chuva ou armas de brinquedo. Estratégias defdancísticas cuja percepção e subversão só pode ser feita desse lugar de corpo e dança que se experiencia social e artisticamente. Feito Luana Cavalcanti (DF), artista def amputada, cuja muleta se fazem “lança enfeitada, para perfurar e fazer sangrar barragens”. Dança com mandiga de aleijado e cria para si um corpo abismo aberração como material estético.



Fig. 2. Imagem do espetáculo *N'otro Corpo* apresentado no Teatro Sesc Iracema 2018, Fortaleza, CE. Foto: Luiz Alves.

Audiodescrição da Imagem: Numa imagem da cintura para cima, João Paulo Lima, em figurino todo preto, segura sua prótese de desarticulação do quadril para o alto encaixada em sua cabeça numa espécie de capacete. No rosto, uma máscara branca feita de silicone contrasta com o escuro de toda a imagem.

Esse eu confessa e entende sua dissidência como tecnologia para narrar-se, criando e recriando outros modelos para perceber a deficiência de ângulos anticapacitistas e defcentrados, ou seja, nossos corpos def são quem rege seus processos e as maneiras como quer ser visto, mostrado e percebido, impelido por um eu que conta suas experiências sociais e histórias, exigindo que a história seja narrada em primeira pessoa (Gonzalez, 1984).

Nossos fazeres constroem parentalidades entre os eus que, nesta pesquisa, almeja montar um referencial de vozes-danças polifônicas e desfocadas da expectativa hegemônica opressora do corpo que pode/sabe dançar.

4. Considerações finais

Percebo ao longo desses dois anos de pesquisa que a escrita em primeira pessoa tem sido um exercício para estabelecer e criar caminhos cartográficos que delineiam modos de narrar, não apenas sob uma égide lírica ou confessional, mas privilegiando o eu sujeito pesquisador incurso nos sujeitos def's coimplicados na pesquisa a fim de construir matérias epistemológicas para futuros estudos investigativos e material da história desses moveres na dança contemporânea brasileira.

Minhas histórias, práticas, experiências, comunicações e interlocuções como artista da dança, quando tantos outros corpos com deficiência também criam, escrevem, elaboram processos em diferentes linguagens artísticas de empoderamento e visibilidade, contribui com uma atenção importante para a pesquisa acadêmica em dança contemporânea: de que a cultura def tem em suas práticas e oralidades, nas contações sociais e artísticas de si a maior parte do que conseguimos acessar como referencial de investigação. As escritas acadêmicas e não acadêmicas def's referenciadas em pessoas com deficiência dependem ainda de uma infinidade de registros que não se apoiam apenas na escrita, mas em falas, vídeos, espetáculos, discursos não escritos. Isso nos leva a perceber como uma política do corpo se desdobrou ao longo da história e apagou nossos fazeres, impedindo-nos de termos oportunidades educacionais, intelectuais e profissionais na dança. Por essa razão, uma pesquisa de doutorado que se assenta em tais temáticas e é escrita a partir da minha experiência real de corpo def, outorga uma outra história em âmbito acadêmico e artístico para nossos corpos.

Visualizo, ao cabo, o compartilhamento de outras nomenclaturas que se agregam e empoderam as vozes e os lugares de fala/corpo/dança da criação dos artistas def citados. Nomenclaturas que adicionarão novos modos anticapacitistas de compor a minha dança, a partir de relações construídas a cada encontro, evento, espetáculo, exposição, edital, curadoria, gestão e escrita que cada corpo def se faz, se mostra e é aceito como sujeito atuante que tensiona e colabora com as perspectivas não estruturantes hegemônicas. Imiscuídas essas nomenclaturas na minha/nossa escrita aleijada, arrisco um escrever-dançar-mancar na tentativa de marcar o chão com forças heterogêneas para uma escrita-dança criticamente coimplicada na criação artística de artistas e(m) seus corposdefdanças.

Referências:

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARRAIS, J. de A. Quando fazer é pensar e pesquisar: andanças epistemológicas. **DANÇA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8301>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CARMO, C. E. O. Desnudando um corpo perturbador: a “bipedia compulsória” e o fetiche pela deficiência na Dança. **Revista Tabuleiro de Letras** (PPGEL/UNEB), Salvador, v. 13, n. 2, p. 75-89. 2019.

CAVALCANTE, L. **Amuleto**. In: Bienal do Amazonas. 04/08/2023 a 05/11/2023. Belém, 2023.

EVARISTO, C. Depoimento. **I Colóquio de Escritoras Mineiras**. Maio de 2009. Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FLORENCIO, T. de A. e L. O que você esconde? Caminhos para uma decolonização do “universalismo sem corpo”. **Intellectus**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 34-53, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/58411>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. n. 7, 2009.

GUERRA, I. **Luta contra o capacitismo**: anarquismo e capacitismo. Brasil: Editora Terra sem Amos, 2021.

GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. São Paulo: N-1 edições, 2023.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. [Editorial]. **Língua e Literatura: Limites e Fronteiras**, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL/UFMS, n. 26, p. 63-81, 2003.

MELLO, A. G. de V. A.; SCHUCH, P. Aleijar as antropologias a partir das mediações da deficiência. **Horizontes Antropológicos**, 64, 2022. Disponível em <http://journals.openedition.org/horizontes/6557>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SETENTA, S. J. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2009.

TEIXEIRA, A. C. B. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

João Paulo de Oliveira Lima (UFBA)

joapowel@gmail.com

Doutorando em dança (UFBA), bolsista. Mestre em Literatura Comparada (UFC). Técnico em dança contemporânea, assessor de acessibilidade e escritor. Desenvolve suas pesquisas sobre corporeidades diversas. Dirige espetáculos de dança, teatro e video-performance. É ativista dos direitos das pessoas com deficiência e colaborador do coletivo nacional LGBT: Vale PCD.

Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA; UFBA)

joubertarrais@gmail.com

Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestre em Dança (UFBA). Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFC). Especialista em Escrita e Criação (Unifor). Professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri (IISCA/UFCA, Campus Juazeiro do Norte/CE). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA). Pós-doutor em Artes.

Reviravoltas geracionais: contribuições entre a dança e o circo ao longo de 5 gerações formadas pela Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha

Julia Coelho Franca de Mamari (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O presente artigo pretende compartilhar um pequeno recorte da pesquisa realizada para minha tese de doutorado, intitulada “Reviravoltas circenses: os múltiplos sentidos dos truques circenses sob o prisma dos gestos dançados entre percursos geracionais na Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha”, recentemente defendida no Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes/UERJ). A pesquisa propôs pensar sobre os saberes que envolvem as práticas circenses a partir de cinco distintas gerações de artistas representadas por seis profissionais dessa arte, todos atualmente professores da Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha, sendo quatro formados pela mesma, com exceção dos dois mestres mais antigos, formados antes de sua fundação. Para tal foram escolhidos apenas três entrevistados, com o intuito de destacar as contribuições entre a primeira e a última geração de circenses escolhidos, para traçar um paralelo com a geração-avó, tratada por Antônio Bispo.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Artes Circenses; Saberes Geracionais; Análise de Movimento.

Abstract: This paper aims to share a small aspect of my doctoral research, entitled “Circus turnarounds: the multiples senses of the circus tricks from a “expressive gesture” point of view between generational paths in Luiz Olimecha National Circus School (Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha)”, recently argued in PPGArtes/UERJ. The research proposed to think about the knowledges involved by the circus practices from five different artists generations, represented by six experts. All of them with strong bonds rooted in Luiz Olimecha National Circus School, which four former students, and two of them connected since its foundation. To this paper only three of them were chosen, with the intention of highlighting the contributions between the first and the last circus generations, tracing a parallel with the “grandparents generation”, discussed by Antônio Bispo.

Keywords: Body; Dance; Circus Arts; Movement analysis, Generational knowledge.

1. A prática como pesquisa como chão para as artes do corpo e da cena

As análises realizadas para a pesquisa em questão partiram da minha experiência enquanto ex-aluna da Escola Nacional de Circo, abreviada aqui e como ENCLO, mas também enquanto artista e pesquisadora de um campo híbrido entre as artes circenses e a dança. Busquei imbricar referências de estudo do corpo e da análise de movimento, principalmente do Sistema Laban/Bartenieff, para questionar sobre quais expressividades os corpos circenses tratam que são mais do que os “truques” que executam. Quais os valores simbólicos contidos nos processos de aprendizado, realização e compartilhamento desses truques, e como a dança pode contribuir para ampliar os olhares lançados para as artes?

Foram feitas entrevistas com as cinco gerações de circenses, que se desdobraram em diálogos intensos com os autores trabalhados ao longo da tese. Durante os seis meses de estudo de campo na ENCLO, a possibilidade de estar dia-a-dia com os mestres entrevistados, dentre meus professores mais antigos quando aluna e colegas de geração, todos juntos, intensificou ainda mais a experiência da prática como pesquisa, que se mostrou incrivelmente potente para orientar uma investigação situada e coerente junto aos questionamentos que são provenientes da prática do movimento.

Como nos recorda Silvia Maria Galdi (2019), o campo da prática como pesquisa possui fortes implicações políticas e éticas, não somente “nos modos de fazer e transmitir arte, mas também nos modos de vida, de convivência, no potencial que esses conhecimentos sensíveis-corporais têm de transformação individual e coletiva, de ação social” (Galdi, 2019, p. 146).

Em particular, sendo as danças e as artes circenses linguagens artísticas essencialmente corporais, parece relevante indagar de que modo uma pode contribuir para a outra. Ao longo das últimas décadas, com o aprofundamento de abordagens que partem do corpo e do movimento como fundamentais para o percurso de suas pesquisas, a Dança é uma área do conhecimento que ganha espaço, potencializa seus diálogos dentro e fora do

ambiente universitário, e pode indicar trajetórias possíveis para que os saberes circenses encontrem reconhecimento, também como campo de estudo.

Ainda pensando no fato de a universidade latino-americana ter embasado seus modelos grandemente nas experiências europeia e americana, esse tipo de prática de pesquisa não deixa de ser também um projeto decolonizador, na medida em que não só repensa o papel das práticas na academia, mas também valoriza a emergência de modelos baseados em parâmetros próprios do nosso contexto e realidade latino-americanos (Geraldi, 2019, p. 146).

Neste sentido, partir dos aprendizados e reflexões dos mestres da ENCLO é também uma maneira de reafirmar seus saberes. Não sob a égide das verdades ocidentais, cientificamente comprovadas, mas de um mergulho profundo por conhecimentos que vieram de práticas de vidas inteiras, assim como em muitas danças tratadas como “populares”.

2. As adaptabilidades dos corpos circenses e a coletivização do “mundo do circo”

Analisando o caráter comunitário dos modos de aprendizagem e de trabalho do circo-família, é ressaltado que “tratava-se, mais do que morarem juntos, de um compromisso com seu “mundo” e tudo o que nele estava envolvido” (Silva, 2009, p. 94): mais do que a produção de um bom espetáculo, a realização das tarefas cotidianas visava a manutenção do circo e da família, a perpetuação de um saber que implicava não apenas o domínio das mais variadas disciplinas circenses, de diversas linguagens artísticas, dançar, atuar, tocar instrumentos, da habilidade necessária para fazer os próprios figurinos, adereços e maquiagem, mas igualmente o manejo técnico para fazer um moitão, para armar e desarmar a lona, para ajudar na contrarregragem (no circo conhecido como barreira), para vender alimentos durante o espetáculo, e ainda, para garantir que estes saberes fossem levados adiante.

Pirajá Bastos, nascido em 1936, em Barbacena - MG, artista da 3ª geração da Família Azevedo, faz questão de sublinhar o extenso contorno de seus saberes: “Então, tudo isso eu aprendi no Mundo do Circo [...]” (Bastos, 2022). Sobretudo, este “mundo” circense não era dado somente embaixo de uma

lona, nem em apenas um mesmo teto, mas pela convivência, onde quer que ela acontecesse.

Deve-se considerar, de fato, que hoje o circo não enfrenta os mesmos problemas que enfrentava há um século. Existem muitas escolas de circo e muitos artistas circenses que não são tão completos como um artista circense do circo-família (Silva, 2009). Atualmente, os circenses se formam segundo outras referências, se especializando em duas ou três disciplinas circenses, entrando muitas vezes em cena para realizarem trabalhos específicos, apresentarem seus números e nada mais. No entanto, o que ficou e ainda se encontra presente nos hábitos, nos modos de fazer circo dos artistas circenses cariocas de hoje, que pode ser reconhecido como “marca” desta forma de relação de trabalho coletivizadora, apontada por Ermínia Silva como essencial no circo-família e que são remanescentes e reverberam até os tempos presentes?

Um dos temas que ganhou crescente relevância ao longo da pesquisa, é a capacidade de renovação e adaptabilidade das artes circenses, tanto em relação a uma abordagem histórica, como a seus corpos e suas atividades cotidianas e profissionais. Ermínia Silva (2009) e Robson Corrêa de Camargo (2006) demonstram que as artes circenses mantem um diálogo constante com a atualidade e seus contextos, o que lhe confere características inerentes, como a improvisação e a contemporaneidade. De fato, existe um caráter de incorporação constante de novos elementos em sua produção, sejam eles linguagens artísticas, culturas, sujeitos, técnicas, métodos, objetos, aparelhos, etc. Quando pensada num aspecto mais amplo, as gestualidades dos corpos circenses mostram-se carregadas de memórias milenares, que se deram junto a distintos modos de incorporação para se manter viva. Se pensada sob um prisma micro, os corpos circenses reafirmam esse mesmo caráter adaptável e comunitário, que fagocita, se apropria e incorpora vários “outros” às suas gestualidades. A *trans-form-ação* entre corpo-aparelho/objeto-espaco e público, necessária para que um truque circense aconteça demonstra carregar consigo

um modo de mover-se que se dá a partir do encontro e da adaptação junto a diversos “outros(as)”.

A organização do circo-família foi o embrião que formou as primeiras escolas de circo, como reverberação de um movimento que se iniciou na União Soviética na década de 1920, e surtiu seus efeitos nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Em 1978, a Academia Piolin de Artes Circenses é fundada em São Paulo e, em 1982, com participação preponderante de Luiz Olimecha, a Escola Nacional de Circo também é fundada no Rio de Janeiro. Pela primeira vez o ensino das artes circenses saiu do espaço familiar da lona e atingiu um número significativo e extremamente diverso de pessoas interessadas pelos saberes circenses.

Então ele [Luiz Olimecha] não podia trazer ginástica olímpica, não podia trazer teatro, capoeira, ele tinha que trazer o “fino” do circo. O que ele fez? Ele viajou pelo Brasil afora, e de cada família tradicional ele foi trazendo o chefe da família. Como veio meu pai, veio a Delisier, veio o tio Frank Azevedo, veio o Robby Rethy, veio a família do Queirolo, veio o Edwar Ozon, então ele fez uma seleção de só jogadores da faixa etária de 70 anos. Pra não perder a essência circense. Aí com o decorrer do tempo, foi que o Silva passou a ser monitor, o Alex [Machado] passou a ser professor... (Bastos, 2022).

Neste depoimento, Pirajá Bastos conta como Luiz Olimecha escolheu os primeiros professores da Escola Nacional de Circo. Diferentemente do que foi correntemente afirmado, o desenvolvimento exponencial da alta indústria do cinema e da televisão a partir da segunda metade do século XX não correspondeu à decadência circense. Pelo contrário, no período, afirma Ermínia Silva, os modos de fazer circo e seus saberes passavam por um processo de profunda consolidação.

Na época tinha o Café dos Artistas, ao lado do Carlos Gomes, na Praça Tiradentes. Era um escritório ao ar livre, em que toda segunda-feira, das 16 horas em diante, você encontrava tudo que era artista. Naquele café onde se faziam os contratos, oralmente: “Olha eu vou no Estrelinha, no Rocha Miranda... Domingo... A rua é tal”. Muitos [circenses] já tinham endereço, porque muitos artistas não moravam mais no circo. Cada um já tinha sua casa própria e já tinha um meio de vida. Um era taxista, ou trabalhava numa loja, numa fábrica, etc. Quando chegava quinta-feira, sábado, domingo, eles saíam para fazer aquele biquinho (Bastos, 2022).

Essa geração, representada aqui pelo mestre Pirajá, não coincidentemente já “tinha endereço”. Como ele mesmo conta, um dono de circo naquela época não contratava artistas apenas pela sua especialidade ou aptidão técnica. Eram tios, primos, filhos e irmãos aqueles que dividiam o picadeiro e o cotidiano no circo. A decisão de “ter um endereço” significava dar “o melhor para eles”, tirá-los de uma vida de incertezas, como a vida no circo era muitas vezes vista em meados do século XX.

Deve-se lembrar que o circo foi fundado como tal por outros processos de incorporação e adaptação. Uma construção dramática dada na ação, no jogo de cena e na improvisação do teatro das feiras da Europa dos séculos XVII e XVIII, incorporou apresentações equestres que saíam do contexto combatente para as casernas e campos agrícolas e fez com que a pista circular fosse criada e fechada para a cobrança de ingresso. Sob este prisma, pode-se compreender a criação da Escola Nacional de Circo, que posteriormente incluiu seu fundador (Luiz Olimecha) ao nome, como mais uma adaptação necessária. Pois, o processo de ensino/aprendizado seguiu quando os primeiros professores começaram a compartilhar seus saberes na ENCCO. Muito embora nenhum deles tivessem tido uma formação ligada ao ensino ou à pedagogia, eles criaram seus métodos, se adaptaram ao longo do tempo, para que essa arte pudesse seguir sendo compartilhada, proporcionando a perpetuação de uma forma de saber, de uma produção de conhecimento.

Todo mundo, todo mundo falava. Os novos, os antigos... Falavam: “Você é professorinha da escolinha.” Eu dizia: “Escolinha, não. Escola de circo, Escola Nacional de Circo. Não é “escolinha”. Na brincadeira, mas sempre com aquela fisgadinha, aquela coisinha, entendeu? Mas para mim, olha, não era nada. Entrava aqui e sai aqui. [...] Por ser circense e ter nascido e ter sido criada ali, para mim tudo era fácil. Nada para mim era novidade, e foi uma adaptação rápida. Mas eu achei que eu melhorei muito, em tudo, como ser humano, entende? No tratamento com as pessoas, no saber, no como lidar com as pessoas, porque é completamente diferente de colega para colega (Rethy, 2022).

Maria Delisier Rethy pertence à terceira geração de artistas circenses, que teve início com sua avó materna. Trabalhou em diversos circos de grande porte durante a segunda metade do século passado, tendo viajado

por todas as regiões do Brasil, além da América do Sul e do Norte, Ásia e Europa. É a professora mais antiga da Escola Nacional de Circo Luiz Olimecha – ENCLO, contratada no ano de sua fundação. Deu aula para todos os outros entrevistados da pesquisa de doutorado, com exceção de Pirajá Bastos, que também foi formado pelo circo-família. Ela fala, na citação acima, sobre o pré-conceito que tiveram que enfrentar junto aos próprios circenses, colegas, e muitos familiares. Delisier comenta que não era novidade e sublinha o fato de ter plena consciência de que as artes circenses já pressupunham adaptação constante. Seu aprendizado agora era conseguir, “com-seguir”, seguir com “outros”. Pois, as artes circenses, como uma arte de compartilhar com diversos “outros”, agora deveriam seguir-com outros que não tinham a mesma trajetória dentro das lonas, nem a mesma idade e que, não necessariamente, estavam acostumados a tantas adaptações, como ela. Por isso, a percepção de uma outra compreensão dessas outras corporeidades e dos contextos com as quais ela passou a conviver, segundo ela, seriam “para melhor”, não somente para ela, como para as artes circenses.

A mesma ideia de itinerância e adaptabilidade é abordada tanto a nível macro, como micro, no relato do artista e professor Bruno Carneiro, já da minha geração de alunos formados pela ENCLO, considerada no presente estudo, como a quinta geração de entrevistados:

Acho. que num sentido territorial mesmo. Ele quer ter uma experiência da viagem, entende? De ir em outras culturas, de conhecer outros lugares. Eu percebo isso menos em outras vertentes da arte. Assim, a galera quer ficar mais fixa. E quem faz teatro, por exemplo, não é todo mundo que faz teatro que quer isso. Porque o circo tem essa imagem. Quem vislumbra o circo, de antemão, já pensa nas viagens, já pensa nas turnês, em conhecer outros países, entendeu? Ir trabalhar na Europa, não é? Eu acho que também tem essa coisa do corpo nômade, do corpo que quer estar nômade, da própria experiência com o fazer dentro do circo. Porque também, no espetáculo, você descobre que você faz aquilo, e faz aquilo e daqui a pouco o que você não fazia, você passa a fazer. E você vai tomando várias funções também. Você vai ficando nômade naquilo, que é diferente também do ator ou do bailarino, por exemplo, que são as artes mais próximas, das artes da cena. Eles têm uma relação mais pobre nessa mudança do próprio fazer. Eu sou atriz, e eu sou atriz, eu não sou atriz e contrarregra. Lógico que acontece, mas não é comum ter essa mudança de perspectiva (Carneiro, 2022).

Bruno Carneiro diferencia o corpo circense como sendo nômade, tanto como forma de vida, como no modo de compartilhar sua arte e faz uma distinção extremamente importante, que é a relação com as outras artes da cena. Pois, se um certo nível de adaptabilidade é de fato exigido por todas as artes da cena, uma vez que o próprio ato de estar em cena requer um corpo presente, atento e aberto a seu contexto, essa “mudança do próprio fazer” para Bruno, é um marco da atividade circense.

Traçando um paralelo com o Sistema Laban/Bartenieff, muito utilizado ao longo da pesquisa, as relações aqui feitas sob a denominação de perspectivas micro e macro pode ser primeiramente observada pelo prisma do Grande Tema Interno/Externo. Num sentido Interno ao corpo circense e suas práticas, deve-se enfatizar que aqueles corpos que se lançam a um espaço repleto de instabilidades, precisam revisitar continuamente as trajetórias expressivas e impressivas, para manter-se em movimento, implicando uma porosidade entre o que sai e o que entra deste “corpo”. Mesmo ao considerar que todos os seres vivos, a partir de seus movimentos, também encontram este modo de estar entre o impressivo e o expressivo, percebe-se nos gestos circenses uma disposição constante em retirar de si o conforto sensorial e motor que lhe foi dado pela memória bípede. Para simplesmente “estar”, além de estar com o outro na grande maioria do tempo – objeto, aparelho ou outro(s) corpo(s) –, o circense precisa revirar-se entre extremidades de si, encontrar novas referências sensório-motoras e, de tempos em tempos, submeter-se a uma nova instabilidade, para se reterritorializar. Num aspecto, externo, em termos históricos e nos modos de fazer circenses ao longo do tempo, a mesma itinerância mostra ter percorrido momentos e gerações distintas, *trans-formando* não apenas os corpos circenses, mas principalmente, as formas de fazer e ensinar circo.

Delisier: Mas o truque vem de trocadilho. Troca. É uma troca. Você faz uma troca com o aparelho. Vai mudando, fazendo várias figuras diferentes.

Julia: É porque eu estou atrás disso. Eu escuto muitas pessoas dizendo que é “só um truque” ... Como se isso fosse pouco. E eu acho que um truque, quando ele é muito bem-feito, ele fala...

Delisier: De tudo. Ele fala de tudo. Porque o truque é um desenho. Você vai fazer um desenho, como no papel, mas é no aparelho. Daí no circo é diferente, **porque é uma troca, o desenho é o truque** (Rethy, 2022, grifo nosso).

As mesmas “trocas” de saberes que se mostraram viscerais nos processos dramaturgicos dos teatros de feira como também nos processos de constituição do circo-família, em “troca” constante com seu entorno e culturas locais, é a mesma “troca” que nas palavras da Delisier aparece no próprio truque que emerge nos gestos circenses. O “saber se virar”, constantemente trazido pelos entrevistados nos relatos sobre os processos de ensino/aprendizado circense, só acontece se compartilhado e “afetado” pelos “outros” dos gestos circenses. Esse modo de criar estabilidade no desequilíbrio sob perspectivas extremas nas relações com os “outros” é uma episteme que está nas corporeidades circenses e em seus truques. Esta forma de conhecer e perceber o mundo é revolucionária porque se torna também uma ontologia possível, um modo de viver e compreender, no agir-perceber, suas ações no mundo e com o mundo.

Como estes mestres encontraram modos de recriar a passagem de seus “truques” por entre estas novas gerações, tão distintas? Como em um novo “truque circense”, eles emergiram, espiralaram seus saberes e encontraram outras formas para re-modelar seus gestos. Ao mesmo tempo em que estavam conscientes de que aquele modo de fazer estava se modificando, sabiam que era necessário compartilhá-lo. Ao reproduzirem seus truques em novos truques, acabaram encontrando nos substratos de suas memórias e de seus corpos, novas corporeidades para as artes circenses.

3. As redomas de *itin-errâncias* circenses e a geração avó

A característica de se fazer sempre contemporâneo também dialoga diretamente com a ideia de “estar vivo” (Bispo, 2015, p. 81-85), em relação e adaptação com seu entorno, entendendo que os saberes do “des-envolvimento” não contemplam as necessidades reais de mudança, dando corpo, assim, a ideia de Biointeração (Bispo, 2015). A interação e o envolvimento entre objeto/aparelho, corpo e espaço necessários para que o gesto circense ocorra também traz consigo uma ideia de “abertura” que estabelece uma fluência entre se colocar no mundo ao mesmo tempo em que o escuta e se deixa afetar, *transformar* pelo outro, pois se enxerga no “outro”.

Criticando a ideia de “des-envolvimento”, Bispo (2015) elucida a contradição do próprio termo, que cria a negação – pelo prefixo “des”, do próprio envolvimento entre o ser e seu meio. Esse “não envolvimento” reproduzido não somente num discurso político e filosófico, mas também nas práticas corporais cotidianas do ser-humano moderno, impacta outros povos, humanos e não-humanos, que são e foram constantemente subjugados a uma produção de sentido que, além de massificar, os aniquila ontologicamente.

Sobretudo, o que se faz imprescindível para este estudo é a perspectiva sob circularidade de que fala Bispo:

Nesse momento, eu sou apenas uma pessoa que se move por essa fala. Essa fala é da nossa ancestralidade, da nossa geração avó. Eu não preciso de Karl Marx e de outros acadêmicos: preciso de minha geração avó, aquela que veio antes de mim e que me move. Essa lógica é organizada em começo, meio e começo. Minha geração avó é começo, minha geração filha é meio e minha geração neta é começo, de novo (Bispo, 2010, p. 5-6).

Essa circularidade é ainda maior que o lugar dos saberes humanos, mas se apresenta como um modo circular de interação do humano com o cosmos. Ele traz, inclusive, o exemplo das crenças religiosas, onde a própria palavra religião apontaria para um sentido de “*religare*”, de algo que necessita se religar, precisamente porque foi “desligado”, perdeu sua ligação com o

mundo. Na perspectiva dos “afro-pindorâmicos-politeístas”¹ não é necessário que se tenha uma religião, uma vez que já estão ligados com o cosmos, por sua circularidade. É um eterno começo proporcionado pelo ciclo que se completa na geração avó, que não prevê um fim, mas um novo começo para que se siga o movimento, pois é a geração “que me move” e que, aqui, moveu as questões que suscitaram essa pesquisa, representadas por Delisier Rethy e Pirajá Bastos.

Essa mesma ideia de circularidade no processo de formação de artistas e professores, que conviveram antes ou depois num mesmo lugar também se deu em grande parte da história do circo e em seus “antepassados”, já que a arte “do circo” é consideravelmente recente. Quando o tema do nascimento das escolas de circo vem de encontro com uma mudança no modo de transmissão das artes circenses, ao menos no caso da ENCLO, é de fato a “geração avó” que irá ensinar a minha geração (os “velhinhos da ENC” tinham, inclusive a idade semelhante à de meus avós). Foram e são esses gestos que tocam os meus gestos e que seguem, agora, sendo ensinados pela próxima geração, dando movimento à circularidade dos saberes circenses, mesmo que de modo distinto do que ocorria no circo-família, e isso toca profundamente o tema desta pesquisa. Assim como, seguramente, colocou-se como estrutural a escolha de perpassar por cinco gerações de circenses entrevistados no trabalho de campo, que não tenham uma relação familiar, mas sim uma relação com o espaço de formação, e a experiência coletiva na convivência.

As quatro décadas da ENCLO, representando o que durante a tese foi considerado como uma passagem por cinco gerações, proveu novos contornos para conceituações que apresentam a *troca*, a pluralidade, e a itinerância como suas próprias reminiscências. O espírito comunitário se destaca como principal meio para a manutenção de tantas *trocas*, mas também dos truques circenses, que se exponencializam a cada dia, mas seguem se adaptando, sempre contemporâneos.

¹ Termo criado pelo autor como forma de demarcar o território e o reconhecimento dos povos originários, afirmando a não redução das cosmopercepções politeístas, e fazendo confluir a perspectiva dos povos pindorâmicos, como sugerido por ele, com a perspectiva afro, numa construção diferenciada do “euro-cristão monoteísta” colonizador.

Como essa noção de circularidade, de trocas, e de experiência coletivizadora pode contribuir para as pesquisas e para as práticas da Dança? Da mesma forma como muitos profissionais da Dança vêm buscando outros modos de fazer e de trocar (com o público, com outros corpos, culturas, etc...) em suas práticas, seria frutífero compreender e refletir sobre como o encontro da Dança e de diferentes danças já acontecem junto às artes circenses, e como seus saberes podem produzir vozes capazes ecoar em confluência dentro e fora do ambiente universitário.

Referências:

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: UnB, 2015.

BISPO DOS SANTOS, A. Fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In:* OLIVA, A. R. **Tecendo redes antirracistas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 23-35.

CAMARGO, R. C. de. A pantomima e o teatro de feira na formação do espetáculo teatral: o texto espetacular e o palimpsesto. **Fênix - revista de história e estudos culturais**, Goiás. v. 3, Ano III, n. 4, 2006. ISSN 18076971. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/a-pantomima-e-o-teatro-de-feira-na-formacao-do-espetaculo-teatral-o-texto-espetacular-e-o-palimpsesto-2/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GERALDI, S. M. G. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. *In:* CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOSO, Marila (org.). **Práticas somáticas em dança: body-mind centering** em criação, pesquisa e performance. v. 1. Brasília: Editora IFB, 2019, p. 139-149. Disponível em: <http://revistaeixos.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/104>. Acesso em 03 fev 2023.

SILVA, E.; ABREU, L. A. de. **Respeitável Público... o circo em cena.** Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

Entrevistas:

BASTOS, P. Entrevista para trabalho de campo na ENCLO [7 out.]. Entrevistadora: Julia Coelho Franca de Mamari. Rio de Janeiro, 2022. Áudio digital (ca. 2h. 23min.).

CARNEIRO, B. Entrevista para trabalho de campo na ENCLO [21 dez.]. Entrevistadora: Julia Coelho Franca de Mamari. Rio de Janeiro, 2022. Áudio digital (ca. 1h. 6min.).

RETHY, M. D. Entrevista para trabalho de campo na ENCLO [20 out.].
Entrevistadora: Julia Coelho Franca de Mamari. Rio de Janeiro, 2022. Áudio
digital (ca. 2h.15min.).

Julia Coelho Franca de Mamari (UFRJ - DAC/EEFD)
juliafranca@eefd.ufrj.br
CMA/LIMS-NY. Docente do Departamento de Arte Corporal (DAC/EEFD-
UFRJ). Foi docente da Escola e Faculdade Angel Vianna, atuando no Curso
Técnico em Bailarino Contemporâneo e na Pós-graduação em Sistema
Laban/Bartenieff. Doutora em Artes (PPGArtes/UERJ), e mestre em Estudos
Contemporâneo das Artes (PPGCA/UFF).

O corpo-trabalho no neoliberalismo: consequências da nova gestão do trabalho¹

Liz Nátali Sória (USP)

Maria Helena Franco de Araujo Bastos (USP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O presente artigo analisa as dinâmicas do corpo em relação às novas formas de gestão do trabalho, no neoliberalismo. Para tanto, passa pelo conceito da palavra trabalho e pelo percurso histórico que antecede o período neoliberal, que tem a fábrica como centro dos meios de produção. O intuito é localizar as características da interrelação entre corpo e trabalho em uma estrutura produtiva onde a fábrica já não é central. Em diálogo com a alemã e teórica da performance Bojana Kunst e com autores da filosofia e sociologia, buscamos compreender as interações do corpo com uma dinâmica de trabalho conduzida pela competição, pelo cansaço e pela produtividade a todo tempo. A intenção é que, em contraste com o panorama investigado, possamos fundamentar uma dança que seja suspensão, pausa e descanso.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Trabalho; Produtividade; Neoliberalismo.

Abstract: This article analyzes the dynamics of the body in relation to new forms of work management in neoliberalism. To do so, it goes through the concept of the word work and the historical path that precedes the neoliberal period, which has the factory as the center of the means of production. The aim is to locate the characteristics of the interrelationship between body and work in a productive dynamic where the factory is no longer central. In dialogue with German performance theorist Bojana Kunst and authors from philosophy and sociology, we seek to understand the body's interactions with a work dynamic driven by competition, fatigue and productivity at all times. The intention is that, in contrast to the panorama investigated, we can base a dance that is suspension, pause and rest. The intention is that, in contrast to the panorama investigated, we can base a dance that is suspension, pause and rest.

Keywords: Body; Dance; Work; Productivity; Neoliberalism.

¹ As hipóteses traçadas no presente artigo integram a pesquisa de doutorado em curso, no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC - ECA/USP), sobre orientação de Maria Helena Bastos, e o grupo de pesquisa Laboratório de dramaturgia do corpo – LADCOR/ECA/USP.

1. Percurso de estudo do corpo-trabalho

Corpo deitado na cama, enquanto o pensamento movimenta-se a partir da entrega a ser realizada na manhã seguinte. O café da manhã, quando é o caso, desce na companhia do computador ligado, enquanto as mãos redigem respostas às funções ou se conectam a um aplicativo. Se houver bebê ou criança, o cuidado é feito com as mãos enquanto as outras tarefas são feitas com os pés. Corpo cindido. No ônibus, aproveita-se o trânsito para produzir ideias que possam favorecer a produção. Na reunião, o objetivo é desempenhar, satisfazer e mostrar proatividade. Na pausa para o café e no almoço, o assunto principal trata de trabalho. Ao deixar o ambiente de trabalho, leva-se ele junto de si, carregado fisicamente na mochila ou no tônus do corpo que segue circulando por problemáticas a serem resolvidas. Ao deparar-se com o desemprego, faz-se da busca por trabalho o próprio trabalho, de forma que a pulsação cardíaca se mantenha um pouco acima do novo normal. A mente se dedica à invenção de novos postos de trabalho. O tempo do descanso é adiado ao máximo e a culpa ocupa o centro do peito quando o momento de descanso é inevitável. O sonho, ao adormecer, é tomado por novas ideias, por novas produções, por criação. Até que o excesso paute os passos e a percepção se desfaça da pele.

Tal panorama pode promover identificação de muitas pessoas que vivem no tempo atual, marcado pelas dinâmicas de uma economia neoliberal. A presente pesquisa de doutorado do PPGAC da ECA/USP tem como um dos objetivos observar as novas relações estabelecidas com o corpo a partir das transformações existentes na gestão do trabalho neoliberal. Tal dinâmica sugere uma série de deslocamentos e novas questões ao corpo que, de forma sintética, passa a ser vinculado ao trabalho e à produtividade em tempo ininterrupto e arca com o surgimento de um corpo que também é trabalho ou corpo-trabalho.

Para tanto, iremos abordar o conceito de trabalho ao qual nos detemos e, em seguida, passar pelo momento histórico que precede as características das novas formas de gestão do trabalho em meio ao

neoliberalismo. A proposta é que o recuo histórico possa sublinhar as características específicas que contornam o corpo e os moveres contemporâneos. Por fim, iremos observar as transformações neoliberais do mundo do trabalho a partir do prisma do corpo. Lançaremos um olhar para o campo sociológico em busca de relações com os conhecimentos do campo artístico, com ênfase em dança, do corpo e do movimento.

2. Sobre o conceito de trabalho

A centralidade do trabalho em nossas relações sociais é característica que integra boa parte de nossas sensações corporais. A existência do trabalho e sua importância social, no entanto, possui longa história.

O vínculo entre natureza e ser humano foi trazido por Karl Marx no primeiro momento de sua definição da palavra trabalho. Nesta concepção primária, trabalho é o que cada comunidade realiza quando transforma a natureza em prol de sua conservação e da reprodução da vida. A clássica passagem em que Marx explicita a diferença entre o trabalho humano e animal atesta que a atividade laboral, embora possua especificidades, pertence a todas as espécies.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente (Marx, 1983, p. 149).

Na comparação realizada, o corpo do ser humano, diferentemente de outros animais, habita e transforma a natureza acompanhado de sua imaginação e idealização. No entanto, há algo comum entre humano e bicho já que os dois realizam a transformação da natureza em prol da vida e da reprodução de cada espécie. Nessa primeira concepção de trabalho trazida por Marx, não há cisão entre trabalho e vida, dois aspectos que fluem e se retroalimentam. Nesta apreensão de trabalho, o corpo habita a natureza, da mesma forma que a natureza habita o corpo, no seu estado fundamental.

No advento do capitalismo, no entanto, essa definição primeira de trabalho já não corresponde à realidade. Nessa organização econômica, os meios de produção – a natureza, a terra e, mais tarde, os centros industriais – tornam-se propriedade privada de alguns poucos. No contexto histórico capitalista, o trabalho passa a ser a atividade realizada por aqueles e aquelas que não detêm outra mercadoria que não a força de trabalho produzida pelo próprio corpo. Marx comenta que:

O trabalho é sempre nova fonte da troca para o trabalhador enquanto ele está capacitado para o trabalho – mais precisamente, não da troca pura e simples, mas da troca com o capital – está implícito na própria determinação conceitual de que o trabalhador só vende a disposição temporária sobre sua capacidade de trabalho, que ele sempre pode, portanto, reiniciar a troca tão logo tenha ingerido a quantidade suficiente de matéria para poder reproduzir de novo sua expressão vital (Marx, 2011, p. 228).

Dessa forma, o conceito de trabalho no advento do capitalismo parte de uma cisão entre a reprodução da vida e a própria natureza, que se transforma em propriedade privada e, portanto, em mercadoria. O trabalho passa a ser meio de troca para que o trabalhador exista na economia capitalista. O corpo das trabalhadoras e trabalhadores passam, assim, a existir enquanto mercadoria destituída de território, de meios de produção e de natureza. Em análise sobre o conceito, o sociólogo Marcos Dantas, em conjunto com outros pesquisadores, comenta ainda sobre essa relação com o capital, a respeito do trabalhador:

Se não estivesse nessa relação com o capital, estaria fazendo o que? Estaria ocupando sua mente e corpo em outras relações sociais: na vida familiar, nas tabernas com amigos e amigas, lendo ou escrevendo um livro, pintando um quadro, admirando a natureza (Dantas, 2020. p. 44).

O conceito de trabalho em meio ao capitalismo, refere-se, portanto, a uma dupla cisão. O ato de transformar a natureza é cindido das necessidades geradas pela reprodução da vida e passa a ser guiado pelas necessidades criadas e gerenciadas pelo capital e pelo lucro. Além disso, há uma separação

entre o tempo de trabalho e o tempo de lazer, de partilha e de descanso². O descanso passa a ser tolerado apenas como manutenção e reposição da força de trabalho.

O conceito de trabalho na organização econômica capitalista exige um corpo apto a servir outra atividade que não a gerada pelas próprias necessidades. Trata-se de um tempo dedicado a uma produção organizada a partir de interesses externos ao corpo. Um tempo que se distingue daquele em que o corpo serve a si próprio ou às dinâmicas coletivas impulsionadas pela vitalidade e pelo desfrute.

3. Corpo em trânsito e o fim do expediente

No contexto histórico dominado pela estrutura do capitalismo, o conceito de trabalho ganha formas distintas ao longo do tempo. No diálogo permanente com as formas de organização do mundo do trabalho, o corpo se faz corpo (Katz, 2021) de forma dinâmica e acompanhada dessas transformações.

No advento do capitalismo industrial, a fábrica em paralelo a outras instituições de funcionamento similar organizam o cotidiano daqueles e daquelas que possuem como única mercadoria sua própria força de trabalho. A presença dos dispositivos de controle existentes em espaços como a fábrica, a escola, a prisão e os hospitais foram vastamente analisada por Michel Foucault (1997). O momento histórico em que a fábrica põe-se no centro dos meios de produção é cercado por uma gestão e um ordenamento que perpassa trabalho, corpo e sociedade.

A interação entre sociedade, regulação dos sujeitos e administração realizada no interior de instituições é abordada por Helena Katz:

² Em sociedades indígenas é comum que a festa e o ritual se vinculem aos meios de produção do alimento e, portanto, da vida. A plantação e a colheita do milho nas sociedades indígenas do México são, ainda hoje, atos que se vinculam à reprodução do corpo e da vida e ao tempo de lazer e de partilha. Nesse caso, o conceito de trabalho pode coincidir com o tempo que é desfrute, lazer e descanso. Ver: MUÑOZ, Aldo Martinez. *YO-TLAOLLI: El maíz como cuerpo, territorio y alimentación* (Tesis de Maestría). Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México, 2017.

Quando a divisão do trabalho produzida dentro da fábrica, juntamente com a disciplina que a regula, escorre para a sociedade e passa a constituir seu modelo de administração, seu padrão disciplinar, essa é a imagem de corpo que lá se implanta. Não é o corpo da excitação, da dor, do prazer – mas o corpo docilizado que deve desempenhar bem suas tarefas, porque pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (Katz, 2010, p. 20).

Na reflexão exposta, Katz sublinha o impacto da organização de trabalho no interior da fábrica e o vincula a organização da sociedade como um todo. Esse procedimento estabelece uma implicação direta entre meios de produção e corpo. No processo de incorporação de uma disciplina em prol da produtividade, a fábrica organiza os recursos que interagem com um corpo em prol da submissão.

Estamos falando de uma extensão possível entre as dinâmicas do corpo no ambiente de trabalho e no ambiente social. Entretanto, é necessário frisar uma característica específica do momento histórico em que a fábrica predomina no meio de produção. Existe uma arquitetura, um espaço físico. Os muros demarcam um lugar que recebe diariamente trabalhadores em prol da produção. Também demarcam o lugar que diariamente é abandonado pelos mesmos trabalhadores em favor do próprio corpo e da própria vida.

Ao tratar da relação entre a organização econômica dos meios de produção e os percursos estéticos da dança, a teórica da performance alemã Bojana Kunst, em seu artigo *Dança e trabalho: o potencial estético e político da dança* (2020), lembra do filme *Operários saindo da fábrica* (1995), de Harun Farocki. O cineasta alemão apoia-se nas primeiras imagens projetadas na história do cinema e que remetem ao filme *A saída dos operários da fábrica* datado de 1895, filmado pelos irmãos Lumière. Neste último, observamos um coro de trabalhadores saindo das portas da fábrica dos patrões Lumière. No centro da cena, os corpos dançam a saída do espaço fabril e relacionam-se com a demarcação da passagem entre o dentro e o fora.

Os passos dos trabalhadores são rápidos ou corridos. Alguns deles, usam a bicicleta. Após a saída de todo o coro, a porta se fecha.



Fig. 1. Fotograma de *A saída dos operários da fábrica* (1895, dir. Irmãos Lumière).

Audiodescrição da imagem: Fotograma preto e branco em que trabalhadores e trabalhadoras com roupas de época e chapéu, sendo mulheres de saias longas, saem por duas portas. Uma delas, à esquerda, menor e outra, à direita, maior. Duas pessoas saem de bicicleta por cada uma das portas. Ao fundo da porta maior, há uma estrutura de madeira para sustentação de um telhado que abriga um galpão.

A partir desse espaço de transição Harun Farocki combina imagens documentais e de arquivos do cinema que perpassa pelo mesmo mote em diferentes contextos, isto é, corpos de trabalhadores e trabalhadoras que se deslocam para fora de seus ambientes de trabalho em diferentes cidades e países. Junto a essas primeiras imagens, Farocki traz a seguinte narração:

1975 em Emden, à saída da Volkswagen. Os trabalhadores correm como se algo os puxasse dali para fora.

Em 1926 em Detroit, trabalhadores correm como se já tivessem perdido muito tempo.

De novo em Lyon, 1957. Correm como se soubessem onde tudo é melhor (*Operários saindo da fábrica*, 1995, 1'08").

A pressa é gesto comum às cenas e expõe o anseio daquilo que está fora em contraste com o que foi vivido dentro dos muros da fábrica.



Fig. 2. Fotograma de *Operários saindo da fábrica* (1995, dir. Harun Farocki).

Audiodescrição da imagem: Fotograma preto e branco em que trabalhadores e trabalhadoras com roupas modernas como terno, correm para fora de um espaço demarcado por uma porta em meio a um muro bastante alto. Um grupo de trabalhadores corre para frente. Outro grupo à esquerda corre para o lado. Atrás da porta vê-se um espaço com a arquitetura de grandes galpões.

O mote elegido por Farocki – a saída dos trabalhadores do espaço fabril – expõe a ideia do fim do expediente. É certo que os hábitos vivenciados no corpo, no interior dos espaços de trabalho, escorrem para sociedade, como aponta Katz. Entretanto, ao fim do tempo de trabalho, inaugura-se o início de um tempo distinto, o tempo livre da arquitetura fabril.

É nesse sentido que Bojana Kunst sintetiza a relação entre o espaço interior e exterior da fábrica como a diferença entre trabalho e lazer. Dos hábitos de movimentos repetitivos típicos do meio fabril, passa-se à possibilidade de movimentos livres destituídos de ordenamento externo. Sobre o coro de trabalhadoras e trabalhadores que se deslocam de dentro para fora da fábrica no filme de Farocki, Kunst afirma:

Seus movimentos, uma dispersão ao mesmo tempo organizada e espontânea em diferentes direções, são organizados coreograficamente como movimento e enquadrados de modo cinematográfico pela linha que separa o espaço industrial cercado da vida privada, pelos procedimentos racionalizados de modo estrito e pelo assim chamado “tempo flexível de lazer” (Kunst, 2020. p. 138).

A organização e espontaneidade ressaltada por Kunst parece captar o movimento produzido entre dois espaços. Marca a transição entre um corpo organizado em torno de hábitos de trabalho – passos e gestuais conduzidos no

tempo das máquinas, das esteiras rolantes, das ordens e dinâmicas produtivas – para um espaço que carrega a possibilidade do espontâneo e da imprevisibilidade, longe das arquiteturas de um ambiente laboral.

No advento do capitalismo industrial, portanto, a fábrica organiza o tempo de trabalho e a porta da fábrica se abre para o tempo em que finda o trabalho. A partir da década de 1970 e no advento do neoliberalismo, no entanto, novas dinâmicas desenvolvem-se na maneira como a produção se organiza em prol do capital.

4. O tónus no neoliberalismo: desempenho ininterrupto

Com o desenvolvimento tecnológico e a gradativa substituição de força de trabalho por tecnologia no interior de fábricas e empresas, acompanhamos uma expulsão dos corpos de trabalhadoras e trabalhadores do centro da fábrica para outras formas de produção e de trabalho.

Esta dinâmica coincide com a ascensão do neoliberalismo como centro da economia política. Com ênfase na gestão privada das várias camadas sociais, o neoliberalismo dissemina a lógica empresarial para os diferentes espaços da vida. A nova organização produtiva que predomina ao longo da construção neoliberal possui duas características que se destacam: 1. a dissolução da fronteira entre trabalho e vida (Kunst, 2020); 2. o surgimento de uma sociedade cuja relação é enfatizada pelo sujeito do desempenho (Han, 2020).

A primeira característica trata de um deslocamento do trabalho do ambiente fabril para outras atividades que ocorrem sem o contorno de uma arquitetura que marque o fim do expediente. Bojana Kunst, aponta que “Vivemos uma era que está apagando as portas entre fábrica e lazer, um tempo no qual o potencial individual e a criatividade singular são centrais para a produção” (Kunst, 2020, p.145).

As novas formas de trabalho já não são acompanhadas pela ação de bater o ponto e pela marcação de um espaço de início e fim do tempo de trabalho. Dos corpos, demanda-se qualidades permanentes como criatividade e

proatividade. O que desemboca na segunda característica apontada pelo filósofo sul coreano Byul Chul Han, que aponta o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade cujo protagonista é o chamado sujeito do desempenho:

[...] seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos do desempenho e produção. São empresários de si mesmos. [...] O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação (Han, 2017, p.23).

Nesse sentido, o controle sobre o corpo passa a ser muito mais uma tarefa do próprio sujeito imbuído de auto pressão por produtividade do que por um ambiente ou arquitetura de trabalho que o discipline.

Tais características enquadram-se no conceito estudado pela socióloga Ludmila Costhek Abílio denominado de uberização do trabalho.

Envolta na produção discursiva do empreendedorismo, a uberização remete também aos modos de subjetivação relacionados às formas contemporâneas de gestão do trabalho e ao neoliberalismo, que nos demandam uma compreensão do engajamento, responsabilização e gestão da própria sobrevivência, praticados e experienciados pelos trabalhadores e trabalhadoras uberizados (Abílio, 2020, p. 113).

No centro da nova produtividade está um deslocamento subjetivo e, portanto, corporal. A máxima do engajamento empreendedor inaugura uma dinâmica fictícia em que os êxitos e fracassos são tidos como responsabilidade de cada sujeito. Ignora-se a escassez gradativamente maior dos contratos formais de trabalho e a crise econômica pela qual atravessamos. A ideologia de nossos tempos deposita sobre o corpo empenhado o mérito em relação aos trabalhos que “dão certo” ou o desmerecimento em relação aos trabalhos que “não vão para frente”. Não há, nesse discurso, espaço para compreensão do momento histórico, social em que nos encontramos e nem da história individual de cada uma e de cada um. A pressão por iniciativas próprias que vinguem e gerem realização, lucro e reconhecimento é permanente e faz com que, a todo o tempo, estejamos tomadas e tomados pelo tônus da produtividade.

A eutonista Luciana Gandolfo descreve a palavra tônus como uma:

intensidade de impulsos nervosos que tensionam o organismo mesmo com o corpo em repouso. Uma atividade elétrica de fundo [...] que atua por trás de todas as nossas atividades – musculares, viscerais, pensamentos e emoções (Gandolfo, 2022, p. 528).

A qualidade dos impulsos nervosos do corpo integrado responde a suas camadas internas e ao contato do corpo com o espaço, com o cotidiano e as estruturas que o organizam. Gerda Alexander, idealizadora da eutonia, pedagogia do corpo que integra o campo da educação somática aponta que “o tônus é a maneira como regulamos a nossa interação com o mundo em todos os níveis: social, artístico, cultural, terapêutico e em toda a ação física” (Alexander, 1983, p. 13).

As novas dinâmicas de trabalho certamente oferecem características específicas ao tônus corporal. Desfeitas de fronteira entre trabalho e vida parecem transferir a arquitetura disciplinar da fábrica para o interior do próprio corpo. Dele é exigido uma atuação equivalente ao funcionamento de uma empresa e que se generaliza para o centro das relações sociais. O filósofo Vladimir Safatle aponta que essa característica mercadológica “abriu portas para os indivíduos se autocompreenderem como ‘empresários de si mesmos” (Safatle, 2021, p. 31). A forma-empresa, por sua vez, precipita violência em seus detalhes e, embora habite nossos cotidianos e imponha o convívio com essa contradição, não demonstra possibilidade de conciliação com a perspectiva humana e solidária. Sobre a forma-empresa, Safatle segue.

Ela é a expressão de uma forma de violência. A competição empresarial não é um jogo de críquete, mas um processo de relação fundado na ausência de solidariedade (vista como entrave para o funcionamento da capacidade seletiva do progresso), no cinismo da competição que não é competição alguma (pois baseada na flexibilização contínua de normas, nos usos de toda forma de suborno, corrupção e cartel), na exploração colonial dos desfavorecidos, na destruição ambiental e no objeto monopolista final (Safatle, 2021, p. 32).

Tais características que se generalizam nas empresas, perpassam nossas estruturas psíquicas e geram as patologias e os sintomas de nossos tempos. A forma-empresa afeta as sensações cotidianas que habitam o corpo,

que carrega diversidade em suas formas de subjetividade, porém interage com o denominador comum do produtivismo e da competição.

Do sujeito do desempenho apontado por Han parece ser exigido um tônus corporal com frequência repetida e que a todo tempo demanda produtividade, criatividade e cumprimento de tarefas que nunca terminam. Uma possível tradução para esse estado tônico é observada por Gandolfo: “um músculo eternamente contraído é um músculo que guarda um padrão específico de impulsos nervosos e funciona sempre da mesma maneira” (Gandolfo, 2022, p. 533). Sem pausas, a atividade neuronal é conduzida a fazer um mesmo caminho com o objetivo de render mais o tempo sempre escasso e a atender o trabalho em tempo contínuo.

A proposta de que cada indivíduo crie sua própria forma de sobrevivência e envolva-se em um empreendimento e arquitetura de si expõe novas problemáticas para o campo artístico. Bojana Kunst aponta de forma crítica que, nesse novo contexto:

Os trabalhos criativo, linguístico e afetivo se tornaram centrais para a produção. O trabalho não é mais organizado de modo instrumental e racionalizado, atrás dos muros da fábrica, mas se tornou parte da produção da vida social e das relações entre as pessoas (Kunst, 2020, p. 145).

Assim, a diluição da fronteira entre trabalho e vida expõe a centralidade produtiva de elementos fundamentais para o campo artístico e para o corpo, a começar pela própria criação. A ação de criar conteúdos digitais que atestem nossa produtividade a cada passo é emblemática para pensarmos como a gestão da sobrevivência passa pelo aspecto da inventividade permanente. O corpo que inventa passa a atender as demandas e normas da produtividade. O corpo que cria não necessariamente envolve-se em ruptura ou crítica, muitas vezes, atende aos elementos predominantes na sociabilidade hegemônica que, dentre outras características, é habitada pela competição.

O corpo criativo como centro dos meios de produção atual é complementado pela noção de flexibilidade. Nas linguagens artísticas do corpo, é possível relacionar a capacidade de transitar por diferentes qualidades de

movimento ao termo flexibilidade. O mesmo termo é frequentado nas dinâmicas de precarização do trabalho. Richard Sennett lembra sobre a origem da palavra *job*, estrangeirismo usado no Brasil:

A palavra '*job*' [serviço, emprego], em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida (Sennett, 2012. p. 9).

O sentido de um trabalho fragmentário e sem continuidade convive com um tempo tomado pela lógica da produção, de forma ininterrupta. A qualidade da flexibilidade parece ser exigida também do corpo que transita continuamente por uma fragmentação de atividades. A ideia de flexibilidade pode ser atribuída a capacidade de ceder e recuperar-se; de adaptar-se a circunstâncias variáveis ou mesmo de inventar moveres e formas estéticas. Tal qualidade torna-se, hoje, uma necessidade para adaptação diante da precarização do trabalho. É preciso ser flexível para aceitar ou inventar qualquer projeto que ajude a completar as contas no fim do mês e a lidar com a precariedade do trabalho. É preciso ser flexível na essência das atividades cotidianas, já que tantas vezes trabalhamos ao tomar banho, ao deitar-se para dormir, nas férias ou em dias dedicados ao descanso.

Diante das novas problemáticas deixadas pela interação do corpo e das novas formas de produção, as práticas artísticas do corpo possuem desafios na resignificação do que outrora já foi elemento importante de subversão às estruturas econômicas hegemônicas. Criação, flexibilidade e inventividade podem restringir-se à tendência produtivista ou buscar caminhos de subversão que friccionem o excesso e distensionem os sintomas comuns do cansaço. É nesse sentido que a presente pesquisa adentra as possibilidades do descanso enquanto integrante dos percursos artísticos e movimentos corporais da cena.

Vemos o descanso abraçado como pausa que possa refletir outros moveres e outras sociabilidades. Os fluxos da investigação podem levar a ações com propósitos em dança que sejam frestas ou aberturas para ver além do óbvio. Se o excesso não nos deixa tempo para a própria percepção e naturaliza

violências, sofrimentos e dores, buscamos outros moveres que possam desnaturalizar o hegemônico. Outros estados corporais que desenvolvam a percepção e a escuta do corpo, enquanto integrante de uma relação íntima e social. Formular um percurso de acesso que permita moveres e novas qualidades de tónus. Percurso de movimento que, em diálogo com o presente contexto, colabore na descoberta de perspectivas e imaginários. Moveres que instigue a possibilidade de danças que sejam murmúrios para não morrer.

5. Perguntas que guiam moveres

Antes da ação a pausa, antes da resposta, a pergunta e a dúvida. Se quisermos movimentar criticamente a relação entre corpo e produtividade a suspensão se faz valiosa.

As artes do corpo habitam estruturas produtivas a despeito dos sujeitos envolvidos e de seus desejos. As estruturas produtivas, no entanto, podem ser tensionadas e criticadas pelo campo artístico. A possibilidade de que na pausa e no descanso possamos, antes de mais nada, escutar o próprio corpo e partilhar sensações é oferecer oportunidade de observar com distância e de desnaturalizar padrões. Desnaturalizar o desempenho como regra; o tempo produtivo como força central do tónus ou a competição como mediadora das relações sociais é abrir espaço para novos moveres.

Neste sentido, algumas questões guiam o prosseguimento desta pesquisa: pode o descanso integrar nossas criações estéticas? Pode a pausa e o ócio serem apontamentos para nossos moveres? Como a investigação de outros acontecimentos do corpo torna-se pública e desloca relações? Quais os horizontes de gestualidade conversam de forma crítica com as repetições neuronais do corpo-trabalho?

Nesse fluxo, vamos conversando com a pressa, mas principalmente com seu avesso. Vamos tateando danças enquanto sussurros na dilatação de uma duração, apesar da ausência de intervalo.

Referências:

- ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*? **Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo**. v. 34. São Paulo. jan./abr.2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000100111. Acesso em: nov. 2023.
- ALEXANDER, G. **A eutonia**: um caminho para a experiência total do corpo. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- DANTAS, M. *et al.* Sobre o conceito de trabalho: uma leitura do Grundrisse de Marx. **Revista Princípios**. São Paulo. nº 159, jul./out. 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GANDOLFO, L. *et al.* Educação somática na dor crônica. *In*: LIEGGIERI, V. C. *et al.* (org.) **Tratado de dor, reabilitação e atividade física**: conceitos e práticas clínicas. São Paulo: Editora dos editores, 2022. p. 527-544.
- HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KATZ, H. O papel do corpo na transformação da política em biopolítica. **Dossiê Pensamento e linguagem**. Trama interdisciplinar. v. 2, p. 20, 2010.
- KATZ, H. Corpar, porque corpo também é verbo. *In*: BASTOS, H. (org.) **Coisas vivas. Fluxos que informam**. Coleção PPGAC ECA/USP. LADCOR, v. 4, 2021.
- KUNST, B. Dança e trabalho: o potencial estético e político da dança. *In*: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI, O. **Histórias da dança**: antologia. São Paulo: MASP, 2020.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In*: SAFATLE, V. *et al.* (org.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 17. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2012.

Filmes:

- OPERÁRIOS SAINDO DA FÁBRICA. Direção de Harun Farocki. Filme (36 min. e 7 seg.), 1995. Disponível em: <https://vimeo.com/460724772>. Acesso em: 14 nov. 2023.

A SAÍDA DOS OPERÁRIOS DA FÁBRICA. Direção Irmãos Lumière. Curta metragem (45 seg.) 1895. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4jmCFzzCQvw>. Acesso em: 14 nov. 2023.

Liz Nátali Sória (ECA/USP)
liznatali@gmail.com

Atriz, artista-educadora e eutonista. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP, sob orientação da Prof^a. Dr^a Maria Helena Bastos e integra o grupo de pesquisa LADCOR – Laboratório de dramaturgia do corpo.

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Helena Bastos (ECA-USP)
helenabastos@usp.br

Artista e professora livre docente. Coordenadora do LADCOR integrado ao PPGAC/ECA USP. Cofundadora do Musicanoar (1992). Cofundadora da ANDA (2008). Militante do Movimento *A Dança se Move* (2017). Atua no campo das artes do corpo com ênfase em dança e performance.

Dança livro, livro dança, dança para página ou dança impressa

Marcelo de Sousa Camargo (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este relato, conta sobre o processo/pesquisa de doutorado que a partir de experiências artísticas de criação, discute em que medida a proposição de obras de dança como livro contribui para a ampliação do próprio entendimento sobre dança através de ideias entre livro, página e dança.

Palavras-chave: 1; Dança 2; Livro 3; Escrita 4; Criação.

Abstract: This report tells about the doctoral process/research that, based on artistic creation experiences, discusses the extent to which the proposition of dance works as a book contributes to expanding one's own understanding of dance through ideas between book, page and dance.

Keywords: 1; Dance 2; Book 3; Writing 4; Creation.

1. Introdução: contexto da pesquisa

Esta reflexão integra a pesquisa de doutorado em dança homônima, iniciada em março de 2022, no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa *Mediações Culturais e Educacionais em Dança*, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Ferreira de Aquino e aborda a trajetória do tema de pesquisa, trazendo dados e experiências sobre o assunto.

Venho de uma prática artística muito diversa, cruzando modos de criação, embaçando fronteiras e possíveis lugares entre dança, artes visuais, teatro, performance, cinema, vídeo e publicação. Como artista da dança, venho pensando muito sobre a criação de obras na relação entre dança e livro. Nesse sentido, tenho me dedicado a pensar questões como: é possível criar obras de dança como livros?

Ao longo de minha trajetória como pesquisador tenho trabalhado com questões como essa há algum tempo. Em publicações como a *BERROS Revista*

de *Artista* (2018), em parceria com artista e pesquisadora Mara Leal, criamos um projeto que reuniu 17 artistas do Brasil e do exterior, convidados a criarem performances, tendo a página como lugar de ação. Entre os convidados tivemos Ricardo Alvarenga (MG), Esther Ferrer (ESP), Fernanda Magalhães (PR) e Vlada Vitrova (ALE). O trabalho se configurou como uma revista, com distribuição gratuita e nacional, onde as artistas apresentaram trabalhos a partir de fotografias, cartas, procedimentos e manipulações digitais.

Já em 2020, criei o trabalho *Bólido-Livro*, uma obra de dança em cinco volumes que traduz, intersemióticamente, alguns aspectos da peça de dança *Transobjeto*, de Wagner Schwartz, em uma *DançaLivro*, onde falarei mais adiante no texto.

Em 2021, em parceria com o artista e pesquisador Alexandre Molina, curamos a primeira edição da *MDI - Mostra de Dança Impressa*, reunindo 7 trabalhos de dança em um volume impresso. Nesta primeira edição contamos com trabalhos de Leonardo França, Aline Salmin, Neto Machado + Jorge Alencar + Tanto, Alexandre Roiz e Whander Alípio. O resultado das criações contou com o olhar crítico de Thereza Rocha, artista e pesquisadora da Universidade Federal do Ceará.

Além dessas obras citadas, sou idealizador da coleção de livros *ARS COMBINATORIA*, atuando ainda como colaborador nos trabalhos dos artistas que integram a obra (a pesquisadora PaulaLice e o dramaturgista e coreógrafo Bruno Levorin, dentre outros). Essa coleção, lançada em 2021, propõe a criação de obras performáticas a partir do encontro de artistas com diferentes modos de criação, configurando assim uma obra colaborativa impressa.

Finalmente, trabalho em colaboração com Ricardo Alvarenga, Alexandre Roiz e Lu Nobrega, na criação coletiva do livro *Dispositivo Coreográfico*, obra que parte do conceito de dispositivo presente na filosofia de Giorgio Agamben, como um livro engrenagem.

2. BÓLIDE-LIVRO: *Transobjeto Livrodança*



Fig. 1. Volume BRANCO *Bólido Livro*. 2020. Fotografia: Yuji Kodato.

Audiodescrição da imagem: Fotografia horizontal. Duas mãos segurando um livro com páginas de cor vermelha com buracos brancos no centro das folhas em um fundo branco.

Este trabalho resultou de minha dissertação de mestrado em Artes Cênicas. Ao trazer a tradução da cena para o livro, essa proposta apresentou algumas questões mostrando a não compatibilidade entre o “material livro” em relação às possibilidades do “material cena”. As questões ali identificadas como: a relação com espectador, a temporalidade, a possibilidade de folhear quando quiser, entre outras, resultaram em quatro volumes impressos e uma página sonora na forma de vinil *Lo-Fi* transparente e quadrado. O trabalho aconteceu na testagem e foi se desenhando na experimentação. Não existia uma estrutura pré-definida ou uma forma correspondente da obra de Wagner Schwartz que deveria ser seguida. Automaticamente, numa tradução intersemiótica, é preciso transformar.

O *Bólido-livro* é uma obra que traduz intersemioticamente em livro aspectos da obra de Dança Contemporânea *Transobjeto* do artista Wagner Schwartz. A proposta parte de uma análise do trabalho e estudos em tradução intersemiótica, construindo um *LivroDança*. É uma obra que pode te acompanhar em qualquer lugar e em qualquer hora. Uma ação que acontece na intimidade. Uma coautoria. O livro é um objeto tátil que exige manuseio. É necessário que

você, *espectador-folheador*¹, abra o livro e dance junto com ele; que tome decisões sensório-temporais. Decisões sobre por onde inicia o volume, quanto tempo fica em cada página, se atravessa por um volume todo, ou se interrompe e começa outro, se experimenta os volumes de maneiras não convencionais etc.

Esta dança, composta de 5 volumes com cores, tamanhos, pesos e maneiras de acontecimentos diferentes: BRANCO, AMARELO, NEON, LARANJA e ROSA. Esta dança apresenta diferentes materialidades, sendo quatro volumes construídos dramaturgicamente na estrutura do *códex*.

Códex, ou *códice*, vem do latim: “livro”. Trata-se de um avanço do pergaminho, porém, feito em madeira, cujas placas eram colocadas uma atrás da outra, e presas por argolas, estrutura que conhecemos como sistema de páginas em sequência que deu origem a estrutura dos livros atuais. Só se pode folhear porque é um *códex*, a ação está diretamente ligada à forma. A forma proporciona uma relação específica entre a obra e o *espectador-folheador*. Se a obra fosse constituída de dobraduras, a relação seria outra, desdobrar agenciaria outros modos de ação, uma outra postura perante o objeto diferente da ação de folhear.

O volume ROSA é criado a partir da ideia de uma página sonora, composta em um quadrado translúcido, uma página de acrílico gravada como um Lo-Fi, que utiliza técnica de gravação dos discos de vinil dos anos de 1930 a 1940. Cada página sonora é gravada, uma a uma, a partir de uma agulha de diamante, criando ranhuras, proporcionando assim escutar a página através de uma vitrola. Essa materialidade dialoga com o universo tátil do *códex*, ao mesmo tempo em que revigora a própria construção do objeto livro, apresentando outros aspectos de ação da obra e, portanto, sua “leitura” acontece pelos ouvidos. Essa

¹ *Espectador-folheador* é uma proposta que faço derivada do termo *sujeito-folheador* proposto por Marcia Regina Pereira de Sousa (2011) em *O livro de artista como lugar tátil*. A pesquisadora parte do princípio de que os livros de artista são obras que necessariamente devem ser manuseadas, por sua vez a experiência do sujeito se dá em elementos sensório-espacio-temporal. Além desses aspectos, já que se trata de uma DANÇALIVRO ou DANÇA EM LIVRO ou LIVRODANÇA articulo a ideia de quem assiste a um trabalho de dança, o então espectador, que neste caso é diferente daquele que apenas contempla passivo. Aqui o espectador possui postura ativa, uma ação decisória junto à obra, de quando abri-la e como folheá-la.

construção, aprofunda a relação das escolhas das materialidades, efetivando cruzamentos diferentes de relação com a obra.



Fig 2. Volume ROSA. 2020. Fotografia: Yuji Kodato.

Audiodescrição da imagem: Disco de vinil transparente quadrado com adesivo com estampa rosa ao centro. Capa rosa com imagem de um pedaço de melancia segurado por duas mãos. Fundo rosa.

Os volumes BRANCO, AMARELO, NEON e LARANJA partem da ideia do livro comum impresso, considerando a estrutura reto e verso da página, sua possibilidade como díptico (duas páginas lado a lado) e especificidades do espaço gráfico, como desenhos, gráficos, textos, partituras, fotografias, recortes. Além disso, esses volumes foram construídos através de experimentos da *performance para página*, que são obras criadas a partir da estrutura da página ou do livro, que transitam em um embaçamento entre a representação e a apresentação, “os artistas utilizam procedimentos de representação gráfica para apresentar uma obra que não existe fora do livro e que nem existia antes do livro ser publicado” (Cadôr, 2014, p. 36).



Fig. 3. Volume AMARELO. 2020. Fotografia: Yuji Kodato.

Audiodescrição da imagem: Livro segurado por duas mãos. Página do lado esquerdo com imagem de uma banana amarela desenhada no chão. Página do lado direito, rosto de homem com barba e uma banana amarela projetada em seu rosto. Fundo amarelo.

Essa expressão, performance para página, aparece no catálogo *AINDA. O livro como performance*, de 2014 com curadoria de Amir Cadôr, que registra a exposição homônima que aconteceu no Museu da Pampulha em Belo Horizonte, em 2013. O catálogo traz uma série de trabalhos com expressões artísticas em forma de livro que ultrapassam a noção de livro ilustrado, e colocam em discussão relações entre a página e a performance.

Assim, a obra só tem existência nas páginas em relação com o outro, quando o sentido é estabelecido conforme as páginas são viradas, conforme percebemos sequencialmente sua estrutura. A materialidade e a ação individual sensório-temporal do espectador-folheador estabelecem conexões para a fruição da obra. A página é lugar de acontecimentos. A espacialidade da página como lugar para troca e não como um receptáculo de palavras.

Minha prática artística neste trabalho parte da criação em dança tendo como meta o livro. Minhas experiências cênicas buscaram o corpo através da fotografia, do papel e finalmente do livro. O desejo era muito mais relacionado à investigação cênica em papel, menos pela arte impressa. Muito mais o ato

editorial do que o Livro de Artista². A impressora aqui de casa é um instrumento de criação para meus trabalhos em Dança, Teatro e Performance. As obras nascem como livros.

Eu não sou um escritor, não sou um diagramador, nem um designer de objetos. Eu construo livros, mas não o livro pensado como um reservatório de textos. Negocio modos de criação em um livro emancipado, não mais um mostruário ou depósito de palavras. Não é uma disputa entre o significado das palavras em detrimento da forma livro. É a proposta de articular fazeres diferentes, podendo também conter textos ou outros signos, editando e criando possibilidades. A forma é conteúdo.

Portanto, não se trata de uma publicação tradicional. A busca na criação em dança contemporânea tem suas inspirações para sua consecução dança e a performance para página seu elemento central de criação. A performance para página é formada por textos, desenhos, fotografias, indicações, partituras ou instruções para que possa ser realizada por qualquer pessoa. Sua estrutura se dá na página do livro, mas a ação se efetua em contato com o outro. Ela extrapola os limites referenciados da já intitulada performance, ampliando ideias sobre dança e livro cuja estrutura física exige o manuseio, e que, portanto, não pode ser apresentado de outra forma, em outro meio. Assim, o espaço da publicação se transforma em espaço físico, em local de acontecimentos.

O livro coloca o leitor no lugar de performer. Uma espécie de coautoria. Nesse sentido, a leitura não é compreendida apenas como um ato intelectual ou uma atitude corporal passiva diante da obra, mas torna-se um

² Por opção, não crio diálogo com o chamado Livro de Artista, mesmo que alguns dos meus trabalhos possam ser classificados desse modo por outras pessoas. Não quero aqui dialogar com essa classificação, ela já está gasta, fixa e tributária às artes visuais. Concordo com Morais (2018, p. 4), para mim “*Livro de artista soa-me apaziguador e bom moço – tentativa de tirar visto estadunidense – também por ser um termo cujo uso tenta definições conceituais e de formato daquilo que o tesão é não definir para continuar vivendo em estado de: suruba. Aliás, esqueci de dizer que há anos evito o termo ‘livro de artista’, que além de nos enfiar goela abaixo uma história que não é nossa, reduz ao códex algo que é bem mais amplo e complexo*”.

gesto, uma ação física, em que virar as páginas pode fazer surgir um novo elemento ou um texto inédito que se reconfigura a cada nova abordagem. Logo, a obra só tem existência nas páginas do livro, em relação com o leitor, criando condições específicas de leitura.

A tradução intersemiótica, é um fenômeno que consiste na interpretação de um signo de um meio para outro de diferente natureza. É possível observar o trabalho do pesquisador Júlio Plaza, uma das primeiras obras escrita em português que trata do tema, que apresenta uma síntese de várias práticas artísticas, em diversos campos e linguagens e reflexões, a partir de ideias apresentadas na semiótica de Charles Sanders Peirce. A proposição de Plaza é atualizada de modo a sistematizar o pensamento artístico junto à criação intermídia, um termo cunhado em meados dos anos 1960 por Dick Higgins, um dos fundadores do Grupo Fluxus, para caracterizar o que ele chamava de "obra intermídia", ou seja, obras de arte que se construíam na interseção de dois ou mais meios, já que, para a transmutação de meios não se traduz apenas seu significado, mas o signo também ganha outra fisicalidade, específica do novo meio.

Considerando as Artes Cênicas enquanto campos fronteiriços entre o Teatro, a Dança e a Performance, a pesquisa busca interfaces com os conceitos de Multimídias, na perspectiva de Claus Clüver (2006) em seus Estudos Interartes e Estudos de Intermidialidade, assim, concordando com Clüver (2006),

Quero aqui apenas indicar que, sobretudo entre semioticistas, uma obra de arte é entendida como uma estrutura signica – geralmente complexa –, o que faz com que tais objetos sejam denominados “textos”, independente do sistema signico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como “textos” que se “lêem”; o mesmo se pode dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda na televisão (Clüver, 2006, p.15).

Observo o trabalho do artista do corpo Wagner Schwartz (Brasil/França), cuja trajetória aponta para uma produção que se dá no/com o corpo, assim, analiso o trabalho *Transobjeto* (2004) do vídeo registro de uma das apresentações (*Rumos Dança*, 2004) e do texto “WAGNER RIBOT PINA MIRANDA XAVIER LE SCHWARTZ TRANSOBJETO” escrito pelo artista (2006)

onde o próprio apresenta possíveis indicações da construção da obra.

Gostaria de começar este Transobjeto com uma introdução em primeira pessoa. Um convite. Fico constrangido em pensar na interferência dos discursos do novo e da cópia em práticas artísticas. Com eles eu não consigo me relacionar. Eles já possuem uma grife. Penso ainda em uma outra possibilidade de trabalho ao qual se acrescentam parágrafos (entre aspas ou não) de outros performers, sem arbitrariedade, mais favela: um processo que começa a partir de experiências coletivas. Isso também pode ser grife, mas é brechó (Schwartz, 2006).

O trabalho de dança de Wagner Schwartz, se apropria de referências de outros artistas, resignificando-as. Logo, o conceito proposto na criação artística configura-se como a obra em si. Aborda questões sem compromisso com a linearidade, referências da arte moderna e contemporânea brasileira e questões caras à dança do final do século XX, criando um trabalho emblemático para a dança brasileira na primeira década do século XXI. Pode-se dizer que o espetáculo é em si um exemplo de tradução intersemiótica de alguns aspectos das artes visuais para dança.

3. Horizonte teórico-metodológico

A partir de minhas experiências artísticas, da criação e pesquisa no mestrado e da pergunta no início do texto, ainda me pergunto: em que medida a proposição de obras de dança como livro contribui para a ampliação do próprio entendimento sobre dança?

Essa questão desdobra-se em outras: Quais estratégias, características, configurações, modos de composição estão presentes em obras de dança estruturadas como livros? Quais as especificidades que caracterizam uma obra de dança como livro? Quais as especificidades que caracterizam um livro como obra de dança?

Essas questões podem ser pensadas ao lado do que pergunta Lepecki: “o que significa escrever com dança?” (2004, p. 133). A dança não possui uma forma fixa. E isso não significa que ela tem qualquer forma, mas a forma específica. Nesse sentido, torna-se insuficiente qualquer classificação de estilo, movimento, técnica.

Trago também ideias sobre dança com proposições de Thereza Rocha e Jaime Conde-Salazar. Friccionando noção de paralisia ou anti-dança (Lepecki, 2017), a suposta dançalidade da dança (Rocha, 2016) e a noção de forma como ferramenta (Conde-Salazar, 2018) apontam para uma ideia de dança contemporânea que está ligada aos modos como criadores têm desenvolvido pensamentos compositivos.

Sua realidade é multiforme. Não se trata de perceber a dança contemporânea como um único modo de se mover, nem tampouco reduzi-la a uma única maneira de criar. Trata-se de um complexo que revigora as possibilidades criativas, propondo arranjos dos mais diversos na relação com suas formas de apresentação. Nessa proposição, a escrita e as possibilidades gráficas, a meu ver, podem ser fortemente compreendidas como ferramentas para a criação em dança.

Assim, minha hipótese é que obras/livros, propostas no contexto da dança contemporânea, constituem um conjunto de aspectos que configuram modos de criação, procedimentos e ou técnicas de construção ou impressão que avançam para entendimentos sobre a própria dança.

Em algum nível, o entendimento sobre a questão nos faz afirmar que o que especifica uma obra de dança contemporânea como livro está diretamente relacionado com princípios que caracterizam a própria dança e é nessa direção que essa pesquisa avançar.

Ao mesmo tempo, percebo que outros artistas também apresentam interesses similares aos meus; artistas de meu ciclo de convívio e outros mais distantes. De forma espontânea, utilizando as redes sociais, esses artistas começam a compor conexões por identificação ou por indicação. Desse modo, conheci muitas das proposições que trago como exemplos para este projeto de pesquisa. Logo, trata-se de um tema que extrapola meu desejo e cria relações com um contexto mais amplo.

Percebendo esses interesses, consigo identificar que existem diversos modos de construção desses trabalhos; obras que são derivação de outra, como o trabalho *Assédio*, de Renan Marcondes, que, a partir de uma série

de performances que eles criaram durante alguns anos, o artista reúne textos e imagens dessas performances, construindo uma performance inédita, para a página. Outro caminho vem de trabalhos que são pensados para o formato impresso, como a obra *CEP (Coreografia Em Pausa)*, de Aline Salmin e BrunaBrunu, que articula um pensamento coreográfico a partir da forma carta; um trabalho que chega pelos Correios e que é acionado pela via da leitura.

A partir disso, surge o interesse de olhar para todo esse contexto e tentar pinçar esses modos de criação que, muitas vezes, estão cruzados, seja pela técnica, pela experimentação de materiais ou pela estrutura de composição, e que acabam chegando na forma de publicação.

Partindo desse cenário teórico ainda inicial, trago a proposta de *desmontagem* (Diéguez, 2014), de modo a criar articulações com obras de dança que têm a ideia do livro como pressuposto: *Astroneto* (2019), de Neto Machado; *Escuro* (2018) e *A brecha e o Muro* (2014), de Leonardo França; *O Livro das Envolturas* (2021), de Alana Falcão e Leonardo Cordeiro (Leonardo França); *Pequena Coleção de Insignificâncias* (2019), de Tiago Cohen; *O Livro de Fogo* (2021), de Fábio Ozório Monteiro; *Nunca juntos, mas ao mesmo tempo* (2018) e *Piranha* (2012), de Wagner Schwartz; *CEP* (2020), de Aline Salmin e BrunaBrunu; *Borra* (2020), de Aline Salmin; *Chamando Ela* (2014), de Sheila Ribeiro; *Corpo Lumen* (2017), de Daniela Guimarães e GDC; *Dente de leite O outro de serpente* (2021), de Bruno Levorin; *O que é dança contemporânea?* (2016), de Thereza Rocha; *Arqueologia do futuro* (2011), de Cristian Duarte e Thelma Bonavita; *Assédio* (2016), de Renan Marcondes, dentre tantas outras obras.

Para a pesquisadora mexicana Ileana Dieguez (2014),

Desmontar não é desconstruir, em relação ao termo derridareano, mas o propósito de desmontar processos teatrais coloca em discussão de valor o sistema estrutural ao submetê-lo ao olhar dos outros sem pretender perpetuar modelos, colocando no terreno da discussão a consistência dura das categorias, das poéticas e dos sistemas fechados de valorização e pensamento. Trata-se de processos mais próximos às imersões investigativas, aos acasos e pequenos resultados e de maneira alguma pretendem totalizar a experiência

criativa. Em cada um desses processos a investigação tem sido uma experiência particularizada por necessidades práticas, culturais e sociais de cada contexto de representação (Diéguez, 2014, p. 5).

Assim, ao utilizar o conceito de desmontagem para analisar as obras/livros de diferentes artistas, revelam-se as estruturas de composição/criação, estabelecendo relações entre elas e abrindo espaço para articulações sobre modos de conceber e fazer em dança.

O caminho metodológico é a pesquisa do tipo exploratória, a partir de estratégias como a revisão bibliográfica, reunindo os principais conceitos e ideias sobre o tema; o levantamento de obras/livros propostas por artistas da dança; e análise das obras/livros identificadas na etapa anterior, na forma de estudo de casos múltiplos. Como estrutura da pesquisa, já em construção, a composição de uma enciclopédia com verbetes que relacionam os elementos que atravessam as obras/livros mapeadas.

A pesquisa do tipo exploratória tem favorecido, por sua vez, a relação entre levantamento bibliográfico e estudo de casos múltiplos, sendo possível aprofundar conceitos centrais como dança e livro, pensados no contexto da dança contemporânea, vinculados ao estudo de obras/livros propostos por artistas no Brasil.

Nesse sentido, o autor Antônio Carlos Gil (2008), no livro Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, explica que os exemplos mais característicos da pesquisa bibliográfica (também conhecida como revisão bibliográfica ou levantamento bibliográfico) são investigações que se propõem à análise das diversas perspectivas acerca de determinado problema. Sobre o estudo de casos múltiplos este mesmo autor afirma que tal opção envolve a análise aprofundada de um ou mais objetos, buscando detalhamento mais rigoroso para compreender um fenômeno, experiência ou conceito.

Finalmente, destacamos como principais fontes para a coleta de dados, a consulta a referenciais bibliográficos dos campos da dança contemporânea, da literatura e da prática editorial, tendo como instrumentos centrais a análise de textos e de obras/livros.

Referências:

CADÔR, A. B. Ainda: O livro como performance. *In*: MUSEU DE ARTE DA PAMPULHA. **Catálogo**. Belo Horizonte, 2014.

CADÔR, A. B. **O livro de artista e a enciclopédia visual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

CARRION, U. **A nova arte de fazer livros**. Trad. Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

CONDE-SALAZAR, J. **La danza del futuro**. Colección Escénicas. Madrid: Editorial Continta Me Tienes, 2018.

DIÉGUEZ, I. Desmontagem Cênica. Trad. José Raphel Brito dos Santos e Gilberto dos Santos Martins. **Revista Rascunhos**, v. 1, n. 1, Uberlândia, 2014. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/27217>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FERNANDES, C. DanzaS y Des-Crisis: Extinción, exclusión, extenuación y expansión en espaciostiempos. *In*: LACHINO, H.; MATOS, L. (orgs.). **La danza en tiempos de crisis y re(ex)istencia**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, v.1, p. 81-111, 2021. Disponível em <<http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/173>>. Acesso em: 2 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. Trad. Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreo-polícia. **ILHA**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LEPECKI, A. **Of the presence of the body**: essays on dance and performance theory. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 2004.

LOEB, A. V. **Os bólides do programa ambiental de Hélio Oiticica**. São Paulo: ARS, 2011.

MESQUITA, A. Coreografar a vida. *In*: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Trisha Brown: Coreografar a vida. **Catálogo**. São Paulo, 2020.

MORAIS, F. **Sabão**. Florianópolis: Par(ent)esis, 2018.

PEDROSA, A.; TOLEDO, T. Dos metaesquemas aos parangolés: uma trajetória de invenções. *In*: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Hélio Oiticica: A dança na minha vida. **Catálogo**. São Paulo, 2020.

ROCHA, T.; COSTA, J. da. Escrita de processo/ Escrita de dança. **Anais do VII Congresso da ABRACE** (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas). Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/THEREZA%20ROCHA%20-%20ESCRITA%20DE%20PROCESSO%20ESCRITA%20DE%20DANCA.pdf>.
Acesso em: 9 ago. 2021.

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

SOUSA, M. R. P. de. **O livro de artista como lugar tátil**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2015.

WISNIK, G. O dentro que é fora. O outro que sou eu. *In*: VOLZ, J. **Olafur Eliasson**: seu corpo da obra. Your body of work. São Paulo: Edições Sesc SP, 2011.

Marcelo de Sousa Camargo (UFBA)
Doutorando em Dança pelo PPGDança/UFBA. Mestre em Artes Cênicas pela
Universidade Federal de Uberlândia, bacharel em Artes Visuais e em Teatro
pela mesma instituição.

O corpo político da Dança-Teatro dos Dzi Croquettes

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Entre irreverências, plumas, paetês, purpurinas e perucas se desenvolveu a Dança-Teatro dos Dzi Croquettes. Os Dzi Croquettes criaram um mundo paradoxalmente oposto à ditadura civil-militar, no qual as maquiagens fortes, figurinos irreverentes e recriações do corpo metamorfoseavam a realidade. Para argumentarmos esse corpo político da Dança-Teatro do grupo citado nos utilizamos do documentário Dzi Croquettes produzido por Tatiana Issa e Raphael Alvarez e a reflexão metodológica dar-se a partir da análise do discurso e da análise de imagens. Esse trabalho, dessa forma, busca compreender a atuação sociopolítica na dança desse grupo refletindo sobre o corpo político dos Dzi Croquettes no contexto da ditadura civil-militar a partir da cena do filme citado nominada de “Borboletas ou bichas espetaculosas”. Assim, os Dzi Croquettes não revolucionaram somente uma geração, assim como não representaram somente uma inovação em termos de linguagem cênica. Eles transformaram toda uma sociedade e deixaram um legado que até hoje nos faz refletir sobre as identidades humanas.

Palavras-chave: Corpo; Dança; Dzi Croquettes; Política.

Abstract: Between irreverence, feathers, sequins, glitter and wigs, the Dzi Croquettes Dance Theater developed. The Dzi Croquettes created a world paradoxically opposed to the civil-military dictatorship, in which strong makeup, irreverent costumes and recreations of the body metamorphosed reality. To argue this political body of Dance-Theatre of the aforementioned group, we used the documentary Dzi Croquettes produced by Tatiana Issa and Raphael Alvarez and the methodological reflection takes place based on discourse analysis and image analysis. This work, in this way, seeks to understand the sociopolitical performance in the dance of this group, reflecting on the political body of the Dzi Croquettes in the context of the civil-military dictatorship based on the scene from the aforementioned film called “Borboletas ou bichas espetaculosas”. Thus, the Dzi Croquettes did not just revolutionize a generation, nor did they represent just an innovation in terms of scenic language. They transformed an entire society and left a legacy that to this day makes us reflect on human identities.

Keywords: Body; Dance; Dzi Croquettes; Politic.

1. Entre purpurinas, plumas e paetês: o corpo Dança-Teatro dos Dzi Croquettes

Entre irreverências, plumas, paetês, purpurinas e perucas se desenvolveu a Dança-Teatro dos Dzi Croquettes revelada no documentário homônimo de Tatiana Issa e Raphael Alvarez. O filme brasileiro de 2009 documenta a trajetória dos atores/bailarinos que se tornaram símbolo da *contracultura*¹ ao confrontar a ditadura civil-militar brasileira utilizando-se da ironia, do sarcasmo e do deboche em suas apresentações teatrais. Os Dzi Croquettes criaram um mundo paradoxalmente oposto à ditadura civil-militar, no qual as maquiagens fortes, figurinos irreverentes e recriações do corpo metamorfoseavam a realidade.

Esse trabalho, dessa forma, busca compreender a atuação sociopolítica na dança desse grupo refletindo sobre o corpo político dos Dzi Croquettes no contexto da ditadura civil-militar a partir da cena do filme citado nominada de “Borboletas ou bichas espetaculosas”. Para argumentarmos esse corpo político da Dança-Teatro do grupo citado nos utilizamos do documentário Dzi Croquettes produzido por Tatiana Issa e Raphael Alvarez e a reflexão metodológica dar-se a partir da análise do discurso e da análise de imagens. Da análise do discurso nos interessa os fatos observados, registrados, analisados,

¹ A contracultura foi um movimento internacional que teve a sua ramificação brasileira. No Brasil, ela se expandiu não por causa, mas apesar da ditadura civil-militar. Preservou e nutriu o espírito contestador e as ideias contraculturais³ foram difundidas por pequenos grupos, em sua maior parte, composto por jovens da classe média e intelectuais entre outros, “curiosos” e “anteados” com os movimentos libertários provenientes de outros lugares do mundo. Apesar das iniciativas desse pequeno grupo, a difusão dessas ideias, não conseguiu atingir um grande número de pessoas. Transmitiam-se as informações contraculturais comumente através de informações orais, no “boca-a-boca”, o que gerava interpretações diversas, algumas até bizarras e exóticas. A contracultura era tida como algo exótico, um “enlatado americano”, uma moda burguesa considerada um verdadeiro perigo para a sociedade, devido as suas ideias desagregadoras da família e do sistema. As manifestações dessa incipiente contracultura deram-se através de tentativas, tais como shows improvisados, espetáculos teatrais, filmes de 8mm e publicações (que raramente, como já foi observado, chegavam a uma grande circulação). Destaca-se dentro dessas iniciativas, o trabalho pioneiro de Luiz Carlos Maciel com a coluna *Underground*, veiculada no Pasquim - que catalisava, de forma assistemática, todo o tipo de informação que se tinha sobre o surgimento da “nova consciência” e dos ecos desta num país como o Brasil, dependente economicamente, de capitalista tardio e subdesenvolvido. (Barros, 2004).

classificados e interpretados, além do processo de produção das exposições das ideias: a situação, o contexto e os interlocutores envolvidos (Orlandi, 2002); da análise de imagens como o registro imagético o interesse se dá em como é visto tais imagens que podem ser “[...] fonte documental capaz de captar e interpretar a realidade” (Porto Alegre, 1998, p. 76).

Os Dzi Croquettes não foi um grupo ordinário. Embora tenha tido uma vida mais curta do que merecia, deixou um legado importantíssimo no cenário cultural brasileiro. Não se mantiveram quietos diante do clima instaurado pela ditadura civil-militar, mas também não o fizeram de forma explícita. Implicitamente eles questionaram o abuso do poder através de suas performances e de seus corpos travestidos com corpetes, espartilhos, meias arrastão, ternos, chapéus de malandro, fraque, bengalas, sungas, sapatos femininos com salto alto, sapatos masculinos em discordância com o figurino. Associado a isso, havia a beleza plástica dos cenários e figurinos muito coloridos, que exploravam a possibilidade do universo onírico, se chocava com a situação de repressão do momento histórico pelo qual passava o Brasil.

Mesmo vivenciando esse período nebuloso da arte no Brasil, em tempos ditatoriais, o grupo marcou o cenário artístico nacional e internacional nos anos 1970. A trupe tinha à frente o bailarino, cantor e coreógrafo nova-iorquino Lennie Dale e o autor Wagner Ribeiro de Souza. Para além de Dale e Souza, o grupo era composto por Cláudio Gaya, Cláudio Tovar, Ciro Barcelos, Reginaldo de Poli, Bayard Tonelli, Rogério de Poli, Paulo Bacellar, Benedictus Lacerda, Carlinhos Machado e Eloy Simões. No palco, se apresentavam como uma família extremamente excêntrica: Pai, Mãe, Tias e Sobrinhas. Fora dele, mantinham essa unidade familiar dividindo a mesma casa, os mesmos amores e frustrações. Eles queriam quebrar tabus sociais e sexuais por meio do deboche e da ironia e abriram a cabeça de muitos jovens artistas, que os seguiam fervorosamente como grandes tletes (Manganelli, 2018).

Seus treze componentes optaram por mudar, subverter e criticar a realidade através da arte e o fizeram da maneira mais espalhafatosa possível, buscando especialmente no carnaval, a sua identidade. Os treze homens que

compunham o Dzi Croquettes vestiam-se, atuavam, falavam e dançavam como mulheres, de cara, um tabu quebrado e novos horizontes abertos de frente para as perguntas dos que os viam, estupefatos: são homens? São mulheres? São gays? O que são esses rapazes? Ao que eles respondiam no próprio espetáculo: *“Nem homem, nem mulher: gente”* (Alvarez; Issa, 2009).

A resposta dada pelo grupo ao perguntar se eram homens ou mulheres já indicava o corpo político desses homens travestidos em um período em que a arte no Brasil sofria profundas sanções. Esse corpo, de certa maneira, resiste aos ditames de uma política civil-militar e apesar das dissensões sofridas foram capazes de criar um núcleo familiar diferente do dito ‘normal’, além de em suas peças fazer refletir sobre corpo e sobre política em período tão devastador para o país.

2. “Porque não passamos de croquetes; nós somos feitos de carne”

O grupo pretendia uma arte contestatória nesse controle excessivo, no sentido do ditador, do que restringe a liberdade. Há um relato no filme de Alvarez; Issa (2009), em especial na cidade do Rio de Janeiro, de uma grande procura do espetáculo pelo público carioca, mas quando este aumentou o número de espectadores isso pareceu para a censura como algo perigoso. Sobre esse episódio Ciro Barcelos diz que “[...] custou a censura se tocar que aquilo ali era ameaçador. [...] quando se tocou, cortou” (Alvarez; Issa, 2009).

Nesse contexto vivenciado pelo grupo teatral em tela, arte e política se revelam, se encontram. A arte dos Dzi Croquettes, nesse sentido, se apresentava como experiência artística criando espaços de abertura, de ruptura com a realidade socialmente instaurada, compreendendo outras e/ou novas inteligibilidades de fazer arte/dança-teatro no país. Nessa perspectiva, de acordo com Pedroni (2019), a capacidade libertária da Arte, no sentido da fruição da subjetividade e da exploração da própria humanidade do ser, jaz na sua característica peculiar de transcender os constructos sociais imperativos e deslocar a experiência da sociabilidade hegemônica.

Ratificamos esse encontro entre arte e política com as palavras de Rancière (2005, p. 1) quando diz que a arte é política:

[...] antes de mais nada pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de... Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras, uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião ou de solidão. (grifo do autor).

Mais do que isso, a Arte pode brincar com as fronteiras entre a aparência e a realidade, o único e o trivial, o óbvio e o impensável, a tradição e a invenção etc. Nesse sentido, “[...] Arte e política têm em comum o fato de produzirem ficções” (Rancière, 2005, p. 5), criando movimento de abstração e de materialização na condução de experiências humanas. Ela não é, dentro desse ponto de vista, uma ressignificação ou uma leitura diferenciada da vida, mas sobretudo um outro modo de ler e, neste caso, perceber, ativar e partilhar sensibilidades.

A Arte, então, citando Pedroni (2019), não é uma transfiguração de conhecimentos previamente existentes ou somente forma de linguagem e expressão, mas é criadora e mobilizadora de saberes próprios, emergentes do deslocamento, da descontinuação que provoca pela experiência estética.

No contexto da ditadura civil-militar no país esses deslocamentos se deram na música e no teatro, por exemplo, como forma de fiscalização da oposição política². No que tange a esse período, os Dzi Croquettes vivenciaram o autoritarismo ditatorial e suas atividades artísticas foram cessadas por ter sido compreendidas como perigosa à sociedade que o assistia. Nas palavras de Jorge Fernando os Dzi Croquettes foram proibidos e levados para dar depoimentos porque apresentavam uma certa ameaça ao regime civil-militar;

² No documentário são apresentados dados da censura no período de ditadura militar no Brasil: 500 filmes, 450 peças teatrais e 1.000 letras de músicas (Alvarez; Issa, 2009).

“[...] só que eles não conseguiam, além do nu, detectar outra coisa” (Alvarez; Issa, 2009).

Em meio a um dos momentos sociopolíticos mais caóticos e violentos já presenciados até então, os Dzi Croquettes surgiram com um brilho de purpurina em meio a tantas luzes democráticas sendo apagadas. Luzes essas representadas por artistas brasileiros que não concordavam com o regime civil-militar instaurado e que foram silenciados pela censura. A guisa de exemplificação foram silenciadas as vozes de músicos (Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil), de cineastas (Glauber Rocha e José Agripino de Paula), de críticos de arte (Mário Pedrosa), de artistas visuais (Hélio Oiticica e Antonio Dias), de diretores de teatro (Augusto Boal e José Celso Martinez Corrêa), de poetas (Ferreira Gullar), dentre outros.

Apesar da ditadura civil-militar instaurada, os anos de 1970 no Brasil foi um período muito criativo, “[...] estava começando uma nova era, estava acontecendo um movimento purpurina”, como disse Bayard Tonnelli em seu depoimento para Alvarez; Issa (2009) para o documentário Dzi Croquettes. Nesse contexto, os Dzi Croquettes promoveram uma revitalização dos padrões sociais através da arte, subvertendo a ordem estabelecida pela ditadura civil-militar. A princípio eles não surgiram como um projeto de resistência, mas, ao longo de suas apresentações (1972-1976) produziram efeitos diversos sobre o público e entre setores conservadores da sociedade o que despertou a atenção da censura, tornando-os um de seus alvos, durante o primeiro semestre de 1974.

É importante lembrar que no início dos anos 1970 as disputas de censura “[...] estavam circunscritas em larga medida às expressões literárias e artísticas que os militares encaravam com um desafio direto à política do regime ou à moralidade pública” (Green, 2000, p. 399 *in* Lopes, 2016, p. 7). Porém, a censura praticada pelo Sistema Nacional de Informações (SNI), por exemplo, não era um todo homogêneo, ela tinha suas singularidades. O que estava em jogo era uma concepção de sociedade como uma unidade orgânica. Para os militares, o Estado encarnava a racionalidade e caberia às instituições organizar e controlar as diferentes esferas da vida social, objetivando o desenvolvimento

econômico. Assim, toda contestação ao Estado passou a ser uma ameaça a seus fundamentos. Os Dzi Croquettes, assim como outros artistas que não coadunavam com a ditadura civil-militar tornaram-se essa ameaça ao poder instituído.

3. O corpo político dos Dzi Croquettes

Os espetáculos dos Dzi Croquettes apresentavam um corpo contestatório, logo político, pois carregava a expressividade do deboche e da crítica aos conceitos sociais e culturais impostos e atuantes na década de 1970 no país, revelando-se a partir de artifícios sonoros e visuais, como o figurino exagerado nas cores, nas roupas, perucas, botas, sungas, purpurina, corpo pintado, capas esvoaçantes, compondo assim movimentos, leveza e formas, conforme visualizado na figura 1.



Fig. 1.: Grupo Dzi Croquettes chocou e encantou público e artistas da década de 1970, e após ser censurado pela ditadura civil-militar caiu nas graças da vanguarda parisiense.

Foto: Acervo CPDoc JB.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Na imagem em preto e branco estão dez homens vestidos de botas de salto alto, sungas e calcinha fio dental. Alguns deles usam cartola e gravata borboleta. Por traz deles está um cenário com estrelas e anjos feitos de bonecas de plástico.

O grupo, com um pouco de exagero, se produzia a partir de elementos vinculados ao mundo feminino, mas mantinha características do mundo masculino. É com essa transformação corporal que ele vai alcançar os objetivos proposto com sua criação, em busca da crítica à sociedade em que vivia.

Na cena do documentário de Alvarez e Issa (2009), os diretores apresentam o universo artístico do grupo Dzi Croquettes, que por si só, já é um ato político. Os artistas dançam com enormes capas feitas de tecidos coloridos sob as costas, que, movidos por mãos e braços, sugerem imagens de borboletas esvoaçantes. Borboletas tanto no sentido mais literal, como em um sentido irônico, de borboleta como “bichinha”, gay espalhafatoso.

Além das capas, eles usavam botas femininas de cano longo que subia acima dos joelhos, cuecas bem cavadas e de tecido reluzente e arranjos brilhosos na cabeça, como coroas ou tiaras. Esta coreografia acontece ao som da música Assim falou Zaratustra de Richard Strauss. Movimentos de dança moderna e jazz são temperados com sensualidade, suavidade e força eróticas, instaurando estados de presença do corpo em cena que parecem atravessar a quarta parede palco – plateia. O movimento, olhar e a atenção dos dançarinos vão construindo e atravessando momentos de introspecção, comprometimento com a sequência coreográfica e comunicação com o público, deflagrando entrelaçamentos eróticos e semióticos nesse diálogo-dança que esse estabelece entre artistas e espectadores (Duarte; Berté, 2018, p. 494-495).

As borboletas se fazem sentir. Causa, como todos os outros momentos do show, estranhamento e fascínio. Estranhamento porque a géstica apresentada é dúbia, característica do grupo, nem homem, nem mulher; oposto do repertório das danças ocidentais em que os papéis masculino e feminino são definidos em cena em que, segundo Hanna (1999), a imagem da mulher indefesa esteve presente em toda a trajetória das personagens femininas no *ballet* clássico, e muito fortemente foi associada à feminilidade na dança. Por outro lado, os homens deveriam se movimentar com força, destreza e virilidade. O papel de macho associou-se às movimentações potentes, mais ágeis e nenhum pouco contidas.

Nas borboletas do Dzi Croquettes os seus intérpretes brincaram com todas estas expectativas, ao desenvolverem um estilo próprio de dançar e de se movimentar, que, de acordo com Manganeli (2018), embora tivessem uma

preocupação com a manutenção de seus corpos tipicamente masculinos, não procuravam se enquadrar num imperativo hegemônico de masculinidade, ao dançarem. Pelo contrário, construía em cima de um corpo tido como masculino uma nova possibilidade de movimentação, que não temia a inscrição de signos de feminilidade. Dentre estes signos podemos destacar o rebolado, o requebrar de quadris, a sensualidade e os gestos delicados criando rupturas com a padronização de usos do corpo, apontada por Andreoli (2010) como a uma forma corporal (normativa e aceita) de ser masculino.

Nessa cena se faz necessário dizer que o gesto é o organizador da movimentação coreográfica. São gestos de um cotidiano vivenciado em grupo que é levado à cena. Para Gil (2004), a dança tem a capacidade de absorver os gestos simbólicos do cotidiano e reconstruí-los, transformando-os em algo ainda maior que a expressão, propriamente dita: os gestos na dança se transformam nas possibilidades dessa expressão. Não mais os gestos exprimem algo, eles se tornam a própria dinâmica que existe entre a expressão e o conteúdo, isto porque sempre existirá uma defasagem entre a possibilidade total de expressão de um gesto e aquilo que é exprimido. O que está inscrito num gesto carrega consigo outras coisas não inscritas e assim faz emergir um novo mundo de possibilidades. Para quem assiste um corpo que dança, então, o que chega aos olhos não são “gestos acabados”, mas um espaço dos possíveis, ou o “[...] espaço contextual criado pelo corpo do bailarino ao abrir este intervalo para um fluxo que, ora tende para o plano do invisível, do virtual, da auto expressão, ora para o plano dos gestos-signo, visíveis, macroscópicos ou significativos” (Lopes, 2012, p. 8).

Corroborando com Manganelli (2018), o gesto dançado não precisa, dessa forma, recorrer a um signo previamente codificado para dele extrair o seu sentido: ele passa a produzir um autêntico mundo de significações. O gesto dançado, portanto, nunca se esgota. Leva a outros gestos e outras posições abrindo, no espaço, uma dimensão do infinito, dimensão esta que é percorrida pelo corpo do espectador, que tende a “mover-se internamente como o bailarino” (Gil, 2004, p. 9) e a reconhecer-se naquele gesto criando suas nuvens de

sentido, articulando gestos-signo e movimentos intermédios; movimentos que não desposam inteiramente o movimento do sentido, mas que, de uma maneira ou de outra, parcialmente, indiretamente, o significam.

No documentário *Dzi Croquettes* (2009) é comentado em vários depoimentos, com entusiasmo à mera lembrança da cena. Grandes borboletas humanas nuas ou praticamente. Velozes e coloridas, elas dançavam em um cenário de diferentes níveis, estando umas mais altas que as outras, ocupando todo o espaço do palco. Junto com a música, Wagner Ribeiro declamava durante a coreografia, em diferentes línguas, “Voem, borboletas” (Alvarez; Issa, 2009).

Essas borboletas, nem homem, nem mulher, ao dançar criticavam, de certa maneira aquela sociedade que as assistiam, assim como “desdenhavam” de um período político vivenciado através da comédia de escrachos a partir da música Assim falou Zaratustra e da repetição de Ribeiro solicitando que essas borboletas voassem. O movimento de tornar-se alguma coisa, que não aquela esperada pela esfera social, apresenta-se como uma proposta fundamental da movimentação dos *Dzi Croquettes*.

A movimentação dos *Dzi Croquettes*, nessa performance muda em um estalo de dedos, nunca se mantém a mesma e dispensa qualquer coerência com uma forma única de construir aquele corpo. “Não são mais associações femininas e nem associações masculinas que constituem aqueles gestos. O próprio gesto se constitui em si mesmo. Ele é a sua própria significação e carrega em si um espaço aberto a interpretações” (Manganelli, 2018, p. 77).

O rebolado, o requebrar de quadris, a sensualidade e os gestos delicados criam rupturas com a padronização de usos do corpo, como uma forma corporal normativa e aceita. O corpo dançante das borboletas não se associa, necessariamente, um comportamento ao gênero feminino ou masculino.

Valendo-se de diferentes artifícios performativos, eles possibilitam, também através de seu vestuário, o seu característico entrelaçamento de masculinidades e feminilidades que rejeita a necessidade de uma ligação inteligível entre os corpos e determinadas expectativas de identidade. Esta situação, inclusive, se dá não somente pela utilização de figurinos tidos como femininos em corpos idealizadamente masculinos, mas também pela própria ausência destas caracterizações, em muitos momentos (Mangelli, 2018, p. 79).

O figurino, a maquiagem e o deboche apontam para uma performance aliada ao exagero e à suscitação de uma liberdade referente às formas de se constituir como sujeito no mundo. A maquiagem excessiva que constantemente emoldurava os rostos dos Dzi hiperbolizava a construção daquelas identidades. Ela era capaz de suscitar uma ideia de sujeito “extra cotidiano”, constituído fora dos parâmetros normativos de caracterização do sujeito no seu dia-a-dia.

Entre o delicado e o forte; entre o rápido e o lento; entre a masculinidade e a feminilidade o sentido da movimentação daquelas borboletas acontece nas infinitas possibilidades existentes entre um extremo e outro. Com a performance das borboletas, o Dzi Croquettes cria um novo tipo de ruptura com as ideias hegemônicas de gênero e, livres das amarras do vestuário masculino ou feminino, os corpos nus/seminus propunham a liberdade de novas formas de ser, de maneira a não exigir signos de gênero para constituir o corpo performático.

4. (In) conclusões

O trabalho do grupo esteve intimamente ligado à ambiguidade, quer se tratasse das controvérsias expostas em cena, quer da maneira como diferentes modelos de relacionamento aconteciam entre os atores, da negação do grupo em relação às várias definições que receberam, da interpretação do público, da relação entre grupo e fãs. Em cena, como observado no documentário de Alvarez e Issa (2009), o grupo dizia muitas coisas, nem sempre verbalmente, mas havia a expressão e o questionamento. Não trazia verdades absolutas, mas questionava todas elas.

A respeito desses questionamentos Rogério de Poly, nos últimos minutos do documentário Dzi Croquettes (2009) vai dizer: “Nós mesmos não sabíamos o que nós éramos. Nós simplesmente éramos”. Os Dzi Croquettes não revolucionaram somente uma geração, assim como não representaram somente uma inovação em termos de linguagem cênica. Eles transformaram toda uma sociedade e deixaram um legado que até hoje nos faz refletir sobre as

identidades humanas. De baixo de cada depoimento que, ao longo do documentário, reconstrói a história dos Dzi Croquettes, ecoam os brados de uma revolução proposta por treze homens que extrapolaram muitos limites morais de comportamento. Assim, os Dzi Croquettes criaram um mundo paradoxalmente oposto à ditadura civil-militar, no qual as maquiagens fortes, figurinos irreverentes e recriações do corpo metamorfoseavam a realidade.

Referências:

- ALVAREZ, R.; ISSA, T. **Dzi Croquettes**. Direção: Raphael Alvarez, Tatiana Issa. Brasil: Canal Brasil, 2009, documentário, 110 min.
- ANDREOLI, G. S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, 2010.
- BARROS, M. P. A Contracultura Tropical e a resistência à ditadura militar. **Akrópolis**, Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, 12(1), p. 33-39, 2004.
- DUARTE, G. O; BERTÉ, O. S. Entre barba e purpurina: Pedagogias e Dramaturgias ao estilo Dzi Croquettes. **Urdimento**, v. 2, n. 32, p. 488-504, setembro, 2018.
- GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- HANNA, J. L. **Dança, gênero e sexualidade**: signos de identidade, dominação, desafio e desejo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOPES, C. A. G. Compreender o incompreensível: reflexões sobre a dança e o sentido. In: **Congresso Nacional de pesquisadores em Dança**, n. 2, São Paulo: Comitê interfaces da Dança e Estados do Corpo, 2012.
- LOPES, F. H. Travestilidades e ditadura civil-militar brasileira.: Apontamentos de uma pesquisa. In: **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 23, n. 35, p. 145-167, set. 2016.
- MANGANELLI, B.B. **Performance e performatividade**: a dança do grupo Dzi Croquettes como (des)construção de gênero, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios & procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PEDRONI, R. **A relação entre arte e política**: possíveis expressões de enfrentamento e contra-hegemonia, 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2019.

PORTO ALEGRE, M. S. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. *In*: FELDMAN-BIANCO; LEITE (orgs.). **Desafios da Imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

RANCIÈRE, J. **Política da arte** (palestra). São Paulo: práticas estéticas, políticas e sociais em debate. São Paulo: abril 2005.

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
marcilio.vieira@ufrn.br

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

Trilhas cartográficas do corpo observador

Meireane R. R. de Carvalho (UEA)

Comitê Temático Corpo e política: implicações e conexões em danças

Resumo: A pesquisa aborda a percepção do artista da cena e os processos criativos, provocados pelo conceito de *corpo observador* na experiência artística. De acordo com Carvalho (2020, p. 48-49), é uma pesquisa cartográfica que acompanha processos, registra e faz leituras do corpo em diferentes afetos, identificando fenômenos da percepção, como pulsos de criação, estados corporais (sensorialidade, corporificação) e dispositivos de criação manifestados na percepção da pessoa artista no cotidiano das relações e em emergências de natureza pessoal e coletiva. O projeto se concentra em linhas conceituais e experiências interligadas: o conceito de *corpo observador*, dispositivos de criação, experimentações do corpo na percepção e a relação do corpo no ambiente. Alinhavamos, nesta pesquisa, os principais conceitos que entendemos se cruzarem na produção do conhecimento da experiência artística. São eles: fenômenos da percepção em Merleau-Ponty (2006); o conceito de Corpo Observador a partir de Carvalho (2020); a cartografia como experiência de processos em Passos, Kastrup e Escóssia (2015); a cartografia como micropolítica em Rolnik (2016), e Salles (2011) sobre os atadores na criação. O texto propõe narrativas sobre as trilhas percorridas do Corpo Observador, como prática de experiência e captura de dispositivos de criação em dança do corpo no e a partir do ambiente.

Palavras-chave: Percepção; Corpo observador; Dispositivos de criação; Dança.

Abstract: The research addresses the artist's perception of the scene and creative processes motivated by the concept of the Observing Body in the artistic experience. According to Carvalho (2020, p. 48-49), it is a cartographic research that follows processes, records, and interprets the body in different affects, identifying perception phenomena such as creation pulses, bodily states (sensibility, embodiment), and creation devices manifested in the artist's perception in the daily life of relationships and in emergencies of a personal and collective nature. The project focuses on conceptual lines and interconnected experiences: the concept of the Observing Body, creation devices, body experimentations in perception, and the relationship of the body in the environment. In this research, we intertwine the main concepts that we understand intersect in the production of knowledge in artistic experience. They include phenomena of perception in Merleau-Ponty (2006); the concept of the Observing Body from Carvalho (2020); cartography as an experience of processes in Passos, Kastrup and Escóssia (2015); cartography as micropolitics in Rolnik (2016), and Salles (2011) on the ties in creation. The text proposes narratives about the paths taken by the Observing Body as a practice of experience and capture of creation devices in dance, of the body in and from the environment.

Keywords: Perception; Observing body; Creation devices; Dance.

1. *Corpo observador* implicado na cartografia

O *corpo observador* é um estado da pessoa artista imersa em seu processo de criação que acentua a sensorialidade no processo criativo. Nesse estado, é capaz de capturar, ler, observar atentamente, interpretar coisas e situações da vida cotidiana. Assim, a compreensão é que a criação acompanha a vida diária, o que podemos entender que não há separação; é sim micro e marco percepção num *continuum* da vida artística.

A esse sentido, o *corpo observador* atua em estado de sensorialidade e de manifestações que articulam a vida da pessoa artista com sua arte. O estado de corpo observador implica condições de atenção, sensações percepto-motoras, significados, imersões e reverberações na prática artística. Segundo Carvalho (2020, p.48-49), "[...] a experiência na arte alcança uma dimensão outra, que é a experiência poética da observação. A arte está impregnada de experiências, intensas travessias." E acrescenta que a observação, que se faz de corpo inteiro, promove o processo de cultivo perceptivo do corpo e noções de ordem particulares sobre o que ver, pensa, sente, faz, o que torna possível a ampliação sobre as coisas e experiências que atravessam a pessoa do artista na vida em ambiente, e pode proporcionar amplitudes das ideias e conhecimentos sobre as coisas na experiência artística. O que resulta em entender que a experiência cotidiana, que é experiência também de vida, reverbera em poética do corpo. A esse respeito, é importante cultivar a percepção, um estado de relação que potencialize a comunicação entre coisas, objetos e pessoas, permitindo-se perceber diferentes perspectivas daquilo que chama a atenção, incomoda ou inquieta o corpo.

Assim, o *corpo observador* é prática sensível da pessoa artista sobre o seu meio, que embebido pelos diferentes atravessamentos apreende estados de sensação, gestos, sentimentos, movimentos que colaboram na composição das ideias em arte. ressoando aquilo que captura do ambiente e torna seu. A esse respeito, o artista atua em um estado de percepção e possui, à sua maneira, um entendimento do discurso corporal. Percebe Merleau-Ponty (2006)

descreve como o artista corporifica pela sensorialidade percebida. O autor explica que o pintor diante de sua paisagem vibra o seu olhar, pois trata-se de inquietação que extrapola outra urgência e traz para si o mundo nas mãos, mas que não se mantém somente nela, extravasa em percepções, onde diante dela o objeto de observação se dilata em multifaces de significações.

E articulando a ideia conceitual de Carvalho (2020) a "experiência perceptiva entrelaça corpo e mundo em um sistema complexo de trocas, em que o corpo se modifica na medida das próprias experiências perceptivas, e dele o manifesto de sua obra." Dessa forma, o corpo se integra ao mundo por meio de seus próprios movimentos e realiza encontros com o que é perceptível pelos sentidos, tornando-se um observador do mundo. Salles (2017, p. 42) argumenta que a percepção assimila a experiência do mundo por identificações e interações, gerando expressões artísticas e sentidos da pessoa artista.

A percepção, como atividade criadora da mente humana, já é uma ação transformadora. A percepção vai processando o mundo em nome da criação. Em uma coleta sensível e seletiva, o artista recolhe aquilo que, sob algum aspecto, o atrai. Essa sensação é intensa, mas fugaz e, muitas vezes, responsável pela construção de imagens geradoras de descobertas. A construção de mundos ficcionais, portanto, decorrente de estimulação interna e externa recebidas através de lentes originais. Nas renitências dos olhares, são revelados os modos singulares de se apropriar do mundo (Salles, 2017, p. 42).

Esse processo envolve a interação entre o observador (corpo percebido) e o observado (ambiente, objetos), resultando em uma interpretação particular da visibilidade. O que se apresenta diante dos olhos só existe porque ressoa no corpo e é assimilado por ele. Ampliado este pensamento, a autora explica que existe a apreensão da pessoa artista daquilo sobre o qual experimenta, acolhe para si o que provoca inquietação. Na leitura do objeto propõe interpretação, atribuindo novo sentido, ampliando em outros contornos de ideias, compondo narrativas. A esse entendimento, Carvalho (2020, p. 26) explica:

A percepção de dado objeto que se põe diante mim manifesta certa reação corporal. Se o vejo ou toco, reações sensorio-perceptivas atuam em comunicação. Predisponho-me a interpretá-lo sob a condição do corpo sensível e disorro sobre o que é em seu estado

físico e além do objeto dado em seu espaço, revelando-se para mim e gerando outros conteúdos pertinentes a minha percepção, derivando-se para outras manifestações sobre aquilo que olho sem que esse olhar possa cessar ao descrevê-lo sob minha perspectiva.

Na experiência do corpo, no e partir do ambiente de relação, a pessoa artista investe em leituras e assimila ao seu modo, vai existir a captura de ideias, intencionalidades que se tornam materiais de criação. Na leitura de Merleau-Ponty (2004), os processos sensoriais conferem ao artista um estado de espiritualidade advindo de experiências que são tecidas entre o vidente e o visível. Os processos de leituras são experiências encarnadas das percepções que dão expressões estéticas de diferentes artistas e linguagens. Assim, as percepções ascendem leituras maiores, ressaltam ao corpo, descobrem, relevam mundo de significações daquilo que orienta na leitura das coisas sobre o mundo.

O processo de criação, que acompanha a vida artística, se faz por dispositivos de capturas de matérias, afetos, desejos, muitas vezes de maneira natural, ou por procedimentos que colaboram no percurso de captura das ideias. Natural, pois a vida imersa em arte pode produzir espontaneamente olhares sobre ambientes e coisas e delas possuírem algo de interesse e refletirem em textos corporais. Em relação aos procedimentos, quando os processos artísticos incorporam direcionamentos que conduzem a ações delineadas. Sendo a partir de ações espontâneas ou delineadas, nelas estão presentes, de algum modo, a atenção, escuta, estado de vigília no ato de perceber, pois excitou e provocou alguma condição sensorial.

A cartografia integra o percurso de apreensão da experiência artística, no processo de leitura do corpo por meio de experimentações corporais, possibilitando o acesso a diferentes realidades que se apresentam diante da percepção do corpo no ambiente vivenciado. Segundo Rolnik (2016, p. 65), o cartógrafo, em sua prática, elabora estratégias para a captura de formações de desejo no plano social e ressalta a importância do estado de atenção aos dispositivos de desejo nos fenômenos da natureza humana que acontecem em “movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações de sensibilidade

coletiva, a violência e delinquência... Até os fantasmas inconscientes e os clínicos de indivíduos, grupos e massas, institucionalizados ou não”.

A partir do método cartográfico, a pesquisa descreve os fenômenos decorrentes da experiência vivida do aluno/artista e pesquisadora/artista no contexto da criação, tomando como plano de investigação, a perspectiva das micropolíticas do corpo. A concepção de micropolítica da pesquisa se afina ao que Canton (2009, p. 26-27) explica sobre o pensamento de Peter Pál Pelbart. Diz o seguinte:

O enfraquecimento do poder político tradicional, aquele que pressupõe governo e partidos, gera uma mobilização entre a sociedade civil, que se organiza em torno de ideias por elas defendidas, iniciando-se geralmente em nível local, para então expandir-se no âmbito global. Com as micropolíticas, percebe-se a ocorrência de uma descentralização. O que antes não possuía uma conotação política, hoje a traz, da mesma forma que o que era político perdeu a sua força, diz Ulrich Beck.

Apoiado nesse pensamento, a pesquisa potencializa o corpo sensível do/da artista pela percepção do viver no âmbito da sociedade. Para tanto, vivencia experiências em campo e em ateliê de criação, onde o intérprete-criador é provocado a ampliar a percepção e, com isso, compor um discurso artístico no qual manifeste as micropolíticas do corpo, noções de agenciamentos e condutas do viver como resistência. E comungando neste sentido, Leibson (2022, p. 3) afirma que por existir a resistência do corpo na vida não tem como não ser político. Assim reflete: “Todo o corpo é político porque algo no corpo resiste, mesmo quando o sujeito foi subjugado e a sua palavra obturada. Corpo político porque suporta aquilo que nos investe para que não sejamos reduzidos a vidas nuas condenadas ao sacrifício”.

No olhar da cartografia, e coadunando com nosso percurso de pesquisa, a experiência é investida de intervenção; o envolvimento é direto no universo pesquisado, pois estando imerso no campo, criam-se oportunidades de dispositivos de aproximação de elementos materiais dispostos no ambiente cotidiano, o que pode provocar atitudes, em tempo real, pensamentos e ideias que afetarão/cultivarão, de algum modo, a produção de conhecimento da

natureza estético-política do corpo. Isso implica dizer que, no próprio percurso, podemos antever estratégias ou criá-las no intercurso de acordo com a necessidade. A potência da cartografia é podermos trabalhar com a captura pelas linguagens sensíveis do corpo no acompanhamento de processo, e que nesse trajeto se faz o acontecimento em modo de registro, diálogos, intervenções. Por isso, há a necessidade de estado de atenção e envolvimento do cartógrafo. Carvalho (2020, p. 69) explica que, quando imerso nele (no ambiente), potencializa a capacidade de perceber o material e sugerir ideias/conceitos em arte, como ela explica:

O cotidiano fornece matérias de criação, pois estamos nele, dele acolhemos, colhemos, nos embebedamos, jogamos, usufruímos, nos apoderamos, descartamos, capturamos, e isso porque estamos de certo modo em estado de vigília por conta de nossos interesses. Por isso, o ambiente é campo fértil de ideia que pode revelar-se em arte, e o estado de atenção é condição necessária para ver por entre as frestas e experienciar o corpo em criação. E o estado de atenção será para qualquer forma de arte condição para perceber o mundo em suas nuances corporais. Os detalhes do olhar apurado são incorporados à descrição, de forma que trazem consigo uma carga de expressão poética.

É ir além do que é dado, permitindo a “dissolução do ponto de vista do observador” (Passos; Eirado, 2010), viabilizando algo mais do que um olhar de superfície. É um método que colabora no “traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (Passos; Barros, 2010, p. 17-18).

Trilhas Cartográficas do Corpo se trata de um projeto de pesquisa do curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas. Esse projeto estuda dispositivos de criação na área de Dança e de outras linguagens artísticas. E as narrativas que aqui se darão aconteceram no ano de 2022/2023 durante a execução do projeto. Assim, o estudo que apresentaremos, a seguir, nasceram em processo de cartografia sobre os fenômenos perceptivos das vivências percorridas na criação artística do grupo Trilhas formado por alunas e pesquisadora em alguns locais da cidade de Manaus. Por meio de estudos cartográficos do corpo, criamos estratégias inventivas a partir da vivência

corporal provocada no ambiente cotidiano, de modo que suscitamos diferentes acoplamentos, compartilhamentos, interações e ideias artísticas, gerando dispositivos de criação. Alimentado por esse discurso, denominamos de trilhas cartográficas, pois diferentes travessias se deram em seu percurso para vivência e criação artística.

2. Compondo dispositivos de afetos criadores

A motivação deste trabalho nasce da necessidade de elaborar dispositivos de criação que possam provocar percepções, discussões e apreensões de ideias sensíveis do corpo sobre os acontecimentos do mundo. O que pretendemos foi potencializar o corpo na leitura (percepção, sensorialidade) do ambiente, a escuta, vivência, experimentação, discussão crítica sobre *pensarfazer* na experiência artística.

O estudo de dispositivos implica que o observador direcione seu olhar para o mundo de forma a ampliar compreensões críticas da vivência corporal por meio das leituras do universo, abordando os desafios que se apresentam ao artista.

Nesse sentido, entendemos que, estados perceptivos do corpo podem gerar inquietações, produção de questões acerca do que acontece no entorno, um fenômeno *Ümvelt*¹. A partir de exercícios que envolvam o estado de atenção, estado de vigília, na experiência cotidiana, intencionamos criar espaços para geração de percepções políticas no campo das artes de maneira a promover certa instabilidade em estruturas rígidas de pensamento no modo como dançam, performam e expõem ideias.

Por isso acolhemos a cartografia do corpo, como método de pesquisa-

¹ *Ümvelt* significa “o mundo em volta”, “o mundo do entorno”, “ou mundo particular”. O termo foi utilizado pelo biólogo estoniano Jacob von Wexkull para denominar a interação do organismo vivo (animal, principalmente) com o ambiente. A teoria compreende conexões que podem ser feitas entre sistema vivo e realidade. *Ümvelt* é a “[...] interface que caracteriza a espécie, função de sua particular história evolutiva” cultural (Vieira, 2006, p.78-79).

intervenção, pois investe em leituras de imagens, interesses, situações da vida a partir do modo como vive e percebe as coisas ao seu redor. A proposição é trazer experiência de campo que suscitem, no percurso, dispositivos de criação, processos perceptivos do corpo diante de diferentes coisas e ambientes da vida como modo geração de ideias e criação artística num devir corpo.

A seguir, apresentamos narrativas sobre ideias inventivas que, conforme percebemos, incluem dispositivos de criação. Para destacar os impulsos desses dispositivos, a escrita utiliza negrito para temas que geram discussão e itálico para facilitar sua identificação no texto.

Encontros e afetos. Trilhas tem uma configuração de grupo de pesquisa em dança que se organiza em encontros semanais para estudar sobre assuntos que norteiam o pensamento do coletivo. Os encontros acontecem três vezes por semanas para realização de *práticas corporais dialogadas*. Entremados pelos conceitos de cartografia, abrimos a possibilidade para atravessamentos teóricos que se alinhavam com a perspectiva fundante do coletivo. No processo de captura é muito importante a *escuta e a oportunidade de exposições de ideias e levantamentos de questões* sobre o trabalho. Por isso, acordamos que o *estado de atenção, pausas e ressaltos* são necessários para entender que algo aconteceu naquele momento, por isso é primordial, para *captura de proposições*, que estejamos em *estado de vigília* e realizemos *ações pulsantes em discussão de grupo*, que aconteçam *manifestações corporais*. Aproveitar *encontros em corredores* da universidade, lanchonetes para disparar algo ou *propor ações para o coletivo, reclamar com perspectivas de resolução de problemas, criar nesse sentido fissuras* para formar encontros para *dizerfazer*, aproveitar as diferentes oportunidades. Assim, os *encontros são em dias oficiais e não oficiais*, mas que ganham potência em seu percurso para *elaborar atadores, fomentar discursos, ideais e narrativas criadoras*. Arrastando minha mochila de rodinha pelos corredores da universidade, elas em duplas ou sozinhas, eu e elas entre uma aula e outra, entre uma sala e outra, intervalos, paradas para beber água, ir à secretaria, ir até lanchonetes. Vou ali rapidinho! Puderam formar idas e comunicação até a outra, desabafos, e possibilitar afetos, contaminações. *Criamos brechas, fissuras* para levar ou falar sobre algo que

envolvia atividades do coletivo.

Potencializando escolhas e desejos. Pensar e fomentar o desejo por algo, perceber o que já existe em termos de experiência de vida/experiência artística. *Escrever, dizer, ressaltar. Verificar o que a outra pessoa apresenta, traz. Alimentar o discurso, a ideia, as proposições com algo que acentue a perspectiva do que observa* (livro, texto, objeto, som, roupas). *Negociar, acordar, repensar. Ouvir...* Em encontros e laboratórios de criação decidimos que *cada pessoa iria propor vivência de corpo daquilo que experimentou em processos coreográficos* (disciplinas do curso de Dança) ou em outros lugares. Trata-se de experimento corporal, criação de relações em coletivo, *percepções corporais e de espaços interpessoais* e o que delas podem ressoar em encaminhamentos coletivo.

Os atadores no processo artístico ganham espaço e sentido à medida que a costura se desenrola no percurso, potencializando a ação criadora. Salles (2011, p. 95) destaca que "A criação, como um processo de inferências, mostra que os elementos aparentemente dispersos estão interligados; já a ação transformadora revela o modo como um elemento inferido é atado a outro." E, nesse sentido, "perceber, ao longo do processo criador, dois momentos transformadores especiais: a percepção e a seleção de recursos artísticos." Houve, nesse sentido, a *proposição de escuta, falas e movimentos para perceber elementos de busca* (categorias de observação) nos ambientes e com isso criar possíveis conectivos e dispositivos criadores.

Lugares como produção de discursos. Os lugares foram propostos pelo grupo em reuniões e laboratórios de experimentação criadora. Em cada encontro fazíamos, nas trilhas, *ressaltos sobre o que estava aparecendo*; esse processo fazia parte quando ocorria *concordância ou discordância* (processo de *oposição de ideias*), o que fazia retomar ou repensar nossas decisões e ações. *Fomos para os seguintes lugares*: Beiradão do bairro Colônia Antônio Aleixo, Feira da Panair, Feira da Banana, Rua Marechal Deodoro (fig. 1), conhecido como "bate palma", e avenida Eduardo Ribeiro. Esses lugares foram surgindo como oportunidade à medida que *tínhamos informações* por vias de outras percepções sobre eles, como quem morava no local, quem havia passado por lá, ou frequentava

o lugar, e se o lugar era frequentado por muitas pessoas; desenhar o lugar, identificar pontos de interesse/emergências. Aliados a essas *informações estudamos aspectos históricos e experimentações no lugar.*

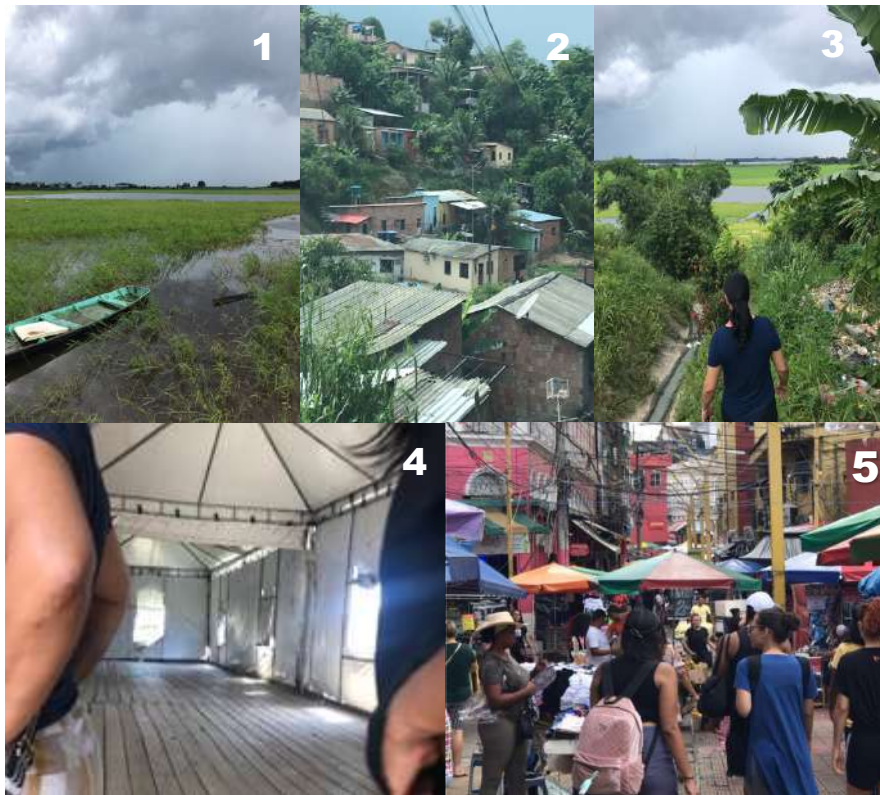


Fig. 1. Lugares percorridos pelo projeto trilhas cartográficas do corpo no ano de 2022-2023.

Fonte: Coletivo Trilhas Cartográficas do Corpo.

Audiodescrição da imagem: Temos na imagem a combinação de cinco fotos dos lugares por onde o projeto Trilhas percorreu. **Na foto 1**, há um lago com grama na superfície da água, uma canoa de madeira na cor verde-claro à esquerda, e ao fundo, um céu nublado de cor acinzentada. **A foto 2** mostra 14 casas de madeira em um barranco, algumas pintadas na cor creme e outras com paredes em tijolos aparentes. **Na foto 3**, observa-se um caminho de descida de barranco, com matos na altura de 1 metro, bananeiras na lateral e outra árvore não identificada. Nesse caminho, uma pessoa, no centro, desce em direção à beira do lago, utilizando uma blusa na cor azul-marinho. Seu cabelo é preto na altura dos ombros. **A foto 4** apresenta um lugar de abrigo para imigrantes, composto por uma tenda grande na cor branca com o chão em madeira. Duas mulheres estão presentes, uma à direita e outra à esquerda, mas apenas parte delas aparece, incluindo as blusas e os braços. Uma delas usa uma blusa azul, e a outra pessoa está vestida com uma blusa de preto. **A foto 5** retrata uma rua de comércio com vendedores ambulantes, muitos fios de energia elétrica e prédios na cor vermelha ao fundo. Duas artistas do projeto Trilhas estão presentes: uma com cabelo preto solto, vestindo uma blusa preta, mochila rosa nas costas e calça cinza; a outra com cabelo castanho-claro preso, uma blusa longa azul-royal e uma mochila preta à frente do corpo. Os pés delas não aparecem na foto.

Leitura por diferentes perspectivas. *Conversa com moradores locais e transeuntes.* Percepção das características que compõem o ambiente. Durante a imersão nos ambientes, realizamos registros e *diálogos sobre as primeiras, segundas e outras impressões (insistência no assunto).* E em correspondência com as percepções individuais, ampliamos a perspectiva sobre os lugares, delineando ações que poderiam acontecer ou criar gatilhos para discursos conceituais/corporais sobre cada lugar e nossas relações com ele. *Refinamos a leitura e identificamos padrões recorrentes* em nossos encontros. *As falas de cada pessoa vão criando conexões* sobre as experiências, intensificando interpretações sobre os lugares e acentuando percepções críticas sobre as atuações do corpo na cena cotidiana.

Ir até o lugar outras vezes. Retornar ao lugar várias vezes é considerado uma ação necessária para criar e perceber outros ângulos de visão sobre o objeto observado. Texturas, movimento, temperatura, sonoridade, posição de coisas e objetos, relação entre pessoas, narrativas, expressão, vocabulário são aspectos que podem surgir no cotidiano quando existem muitas pessoas interagindo. Pelas escolhas e necessidades que acentuavam aspectos ribeirinhos na maioria dos lugares visitados e experimentos de percepção de corpo inteiro, desenvolvemos experimentos na Feira da Banana.

Feira da Banana – corpo sitiado. O corpo de mulher em um ambiente, na maioria, masculino. Nas primeiras impressões, observamos que a *vestimenta pode desencadear discussões e posturas sobre o corpo.* No entanto, o que impulsionou essa experiência em campo foi como as mulheres ainda têm seus direitos cerceados na cultura dominada pelo masculino. O processo na Feira da Banana ocorreu pelo uso de roupas que, de algum modo, tornavam as artistas, visíveis e invisíveis. Dependendo de como estavam vestidas, as reações aconteciam de modo diferenciado (fig. 2).



Fig. 2. Local de pesquisa de campo - experimentos performativos do corpo em ambiente de circulação de pessoas. Fonte: Coletivo Trilhas Cartográficas do Corpo (UEA).

Audiodescrição da imagem: A imagem é composta por duas fotos combinadas. Na **foto 1**, à esquerda, a artista, com cabelos longos pretos, segura uma bolsa preta no braço direito e veste uma blusa larga de mangas nas cores bege e creme, short curto rosa e tênis branco. Ela está em frente a uma banca de bananas na feira coberta, onde o chão apresenta dois tipos de cerâmica, sendo uma na cor bege e outra na cor branca. Na **foto 2**, à direita, há muitos cachos de bananas pacovã organizados verticalmente em uma feira coberta. O galpão, sem paredes e com colunas de ferro no centro na cor azul, abriga a feira. Ao fundo da imagem, cerca de 10 pessoas circulam pelo corredor da feira.

Foi um programa performativo no qual pudemos observar e vivenciar investidas sobre o corpo da mulher. Nesta experiência, colocamos em discussão não apenas a mulher, mas qualquer pessoa que se sinta fragilizada em seus direitos de falar, fazer, ocupar espaços e tomar decisões. Outras ações performativas ocorreram com o intuito de provocar interações entre pessoas e, a partir delas, criar espaços de oportunidades para capturar relações entre pessoas e significações emergentes.

3. Tecendo considerações

No exercício do *corpo observador*, buscamos a oportunidade de descobrir e experimentar diversas perspectivas em relação às coisas que nos rodeiam. A percepção se estende em várias direções, seja ao observar alguém dançando, uma senhora caminhando, uma lata caída no chão, o olhar do senhor

sentado à frente de sua casa, o peixeiro tratando o tabaqui, os cachos de bananas enfileirados, as pessoas nas ruas, ou um homem se aproximando de mim. Esses encontros permeiam nossa experiência e ampliam a visão do corpo, lendo gestos, reações e atitudes, estados de sensação.

Os dispositivos foram surgindo no percurso, na apreensão e assimilação das coisas, pelas percepções do corpo na relação com o ambiente, no estado de atenção provocado pela experiência de campo e pela leitura de imagens. Alguns dispositivos foram elaborados como acordos, mas, ao longo do desenvolvimento, sofreram modificações em função das realidades encontradas. Identificamos como dispositivos de criação as seguintes proposições: *práticas corporais dialogadas; exposições de ideias e levantamentos de questões; encontros em corredores (criar fissuras); pensar e fomentar o desejo por algo; escrever, dizer, ressaltar, alimentar o discurso, a ideia, as proposições com algo que acentue a perspectiva (livro, texto, objeto, som, roupas); negociar, acordar, repensar, ouvir; expor concordância e discordância; desenhar o lugar, identificar pontos de interesse/emergências; registrar e dialogar sobre as primeiras, segundas e outras impressões; criar atadores e propor experimentos a partir deles.*

Os processos cartográficos do corpo foram guiados pelos acontecimentos da pessoa artista que se formaram, nas composições dos afetos, nas potências viabilizadas pelo grupo no percurso das interações em diferentes textos e contextos. Tivemos escuta, indignação, oposição, cruzamentos de dificuldades, tentativas de resolução de problemas, manifestação, resistência política do corpo. O reflexo do trabalho de pesquisa artística foi apresentado em dois eventos do curso de Dança e discutido em um seminário de estágio do bacharelado. As performances em dança foram, em certa medida, um extravasamento das inquietações vivenciadas pelos e nos ambientes, levando à exaustão, pela expressão artística, de descontentamentos e repúdios. Ao mesmo tempo, elas abrem espaço para discursos e posicionamentos sobre a cultura de corpos em "seus", "meus", "nossos" lugares.

Referências:

CARVALHO, M.R.R. **O corpo observador em estado compositivo**: atos de criação artística. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Instituto de Artes. Programa de Pós- Graduação Artes da Cena Unicamp, Campinas - SP: [s/n], 2020.

LEIBSON, L. **Todo corpo é político**. XI Encontro Internacional dos Fóruns. VII Encontro Internacional da Escola de Psicanálise dos Fóruns do Campo Lacaniano. Tratamentos do corpo em nossa época e na psicanálise. Buenos Aires, 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. Trad. Carlos A.R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2a edição. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

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

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

Meireane Rodrigues Ribeiro de Carvalho (UEA)
meiribeiro@uea.edu.br

Pesquisadora em Dança. Doutora em Artes da Cena (UNICAMP). Mestre em Dança (UFBA). Especialista em Coreografia (UFBA). Professora do Curso de Dança (UEA). Atua em processos criativos, improvisação em dança e dispositivos de criação. Coordena o grupo de extensão e pesquisa *Trilhas cartográficas do corpo e LaboCorpo*: residência coreográfica.

As condições trabalhistas de uma professora de dança da rede pública municipal de João Pessoa - PB

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura (UFPB)

Roana Borges Barbosa (UFPB)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Em 2013 foi criado o Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que, ainda hoje, é o único da Paraíba. A Licenciatura em Dança tem contribuído para a formação e a inserção de professores de dança no ensino formal, ampliando as possibilidades trabalhistas dos licenciados. Contudo, existem poucos estudos referentes às condições de trabalho dos professores que atuam com a dança nas escolas de Educação Básica da Paraíba. Essa pesquisa buscou compreender as condições de trabalho de professores de dança na escola a partir do acompanhamento de uma professora licenciada em Dança e concursada há 8 anos na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. A pesquisa foi realizada em uma escola em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid Dança, atua – buscando uma imersão na rotina de trabalho da referida professora. Foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e se caracterizou como um estudo de caso, sendo fundamentada no materialismo histórico-dialético, cujo método dialético orientou acerca da compreensão do objeto de estudo no contexto da totalidade social. Os resultados encontrados demonstram que as condições de trabalho docente relacionadas à estrutura física para o ensino de dança é insatisfatória, não havendo sala específica para a sua prática. As salas utilizadas são as de aulas regulares com chão duro, ventilação insuficiente e superlotadas, além disso há mesas e cadeiras que precisam ser afastadas para realizar as atividades. A sala de professores não comporta todos durante os momentos de convivência e eles têm apenas 15 minutos para realizar suas necessidades fisiológicas. As situações relatadas demonstram que a falta de espaços adequados tem contribuído para a precarização das condições de trabalho docente em dança. A realização dessa pesquisa favoreceu a compreensão de especificidades ligadas aos professores de dança que foram empossados em 2015.

Palavras-chave: Licenciatura em Dança; Dança na escola; Educação Básica; Infraestrutura; Precarização do trabalho docente.

Abstract: In 2013 was created the Degree in Dance of the Federal University of Paraíba (UFPB) that still is the only of Paraíba. In it's almost ten years of existence the Degree in Dance have been contributed to the formation and insertion of dance teachers in the basic education, increasing the work possibilities of the graduates. However, there are just a few studies concerning to work conditions of the teachers that perform on dance in the schools of basic education in Paraíba. This research had been aiming to comprehend the work conditions of dance teachers in the school, as from the monitoring done by a graduated teacher in Dance and also a public servant for 8 years in the prefecture of João Pessoa. The research was realized in a school that the Institutional Program of Scholarships in Teaching Initiation - Dance Pibid performs, searching an immersion in work routine of the forenamed teacher. The research was realized from a

qualitative approaching and was characterized as a case study, being based on dialectical-historical materialism the guided the process of the study's object comprehension in the whole of social context. The results found show that the work conditions' of the teacher related to building structure to teach dance is unsatisfactory, not existing an specific room to dance practice. The usable rooms to dance practice are the regular classrooms, that have hard floor, insufficient ventilation and are completely fill, besides of tables and chairs that need to be moved for the realization of activities. The teachers' room that don't stand all of them during their moments of conviviality, and they have only 15 minutes in an entire shift to do the physiological needs. The reported situations show that the lack of suitable spaces has contributed to make precarious the work conditions of dance teachers. The realization of this research favored the comprehension of specificities associate to dance teachers that were seat in 2015.

Keywords: Bachelor's degree in Dance; Dance at school; Basic Education; Infrastructure; Precariousness of teaching work.

1. Alguns passos dançantes na Educação Superior

A primeira universidade a oferecer um curso de licenciatura e bacharelado em Dança no Brasil foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 1956 e, após um hiato de quase 30 anos, a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) abriu em 1985 o curso de licenciatura e bacharelado em Dança e, em 1986, o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), no Rio de Janeiro, passou a ofertar a licenciatura em Dança e, no mesmo ano, houve a abertura dos cursos de licenciatura e bacharelado em Dança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Boaventura, 2021; Molina, 2008). Segundo Boaventura (2021, p. 143-144),

[...] após a abertura do primeiro Curso de Dança em 1956 na UFBA, nas décadas de 1980 e 1990, mais seis universidades/faculdades passaram a oferecer formação em dança em sua estrutura acadêmica, sendo três no estado de São Paulo, duas no Rio de Janeiro e uma no Paraná, além da UFBA, na Bahia. Dessas IES, destaca-se que duas são federais, duas estaduais e três privadas.

Nos anos 2000 houve um aumento expressivo das Graduações em Dança em todo o Brasil e, de forma mais evidente nas universidades federais a partir de 2003. Esclarece-se que grande parte dessa expansão ocorreu devido à implementação do Programa de Expansão Fase I – iniciado em 2003 – e/ou por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), que visava criar, ampliar e/ ou reestruturar cursos superiores. Já nas instituições privadas o que favorece a ampliação das graduações de dança foram as iniciativas que integram o Plano Nacional de Educação (PNE) como, “a do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo de 50% e 100%, e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita o custeio de mensalidades via financiamento bancário” (Pereira; Souza, 2014, p. 24).

Atualmente, existem cerca de 37 instituições públicas e privadas oferecendo Graduação em Dança em todas as regiões brasileiras. Isso tende a demonstrar a crescente valorização da formação superior na área e a forçar a sua legitimação por meio da criação de leis e de políticas públicas, uma vez que todos os anos, estas IES formam muitos egressos que precisam ter perspectivas trabalhistas e vagas garantidas no mercado de trabalho (Boaventura, 2021).

Nesse sentido, é necessário contextualizar a criação do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2013 e que, ainda hoje, é o único do estado. Ressalta-se que

[...] a falta de cursos em nível técnico-profissionalizante e/ou universitário na região viabilizou a formação dos profissionais da dança através de sistemas não formais de ensino, como escolas e academias de dança, projetos sociais, projetos de extensão universitária, cursos livres e pelos grupos e companhias de dança, quer dizer, da educação não formal (Boaventura, 2021, p. 156).

Percebe-se, então, que era ausente a formação em dança em nível superior na região. Desse modo, Vicente, Schulze e Serpa (2012, p. 12) consideravam imprescindível a implementação de um curso que contribuísse para orientar “as atividades docentes exercidas durante décadas na informalidade; que possa legitimar a dança que é produzida no Estado e oferecer suporte pedagógico a esta prática difundida e aplicada em larga escala em todas as regiões do Estado”. Em seus dez anos de existência, a Licenciatura em Dança na UFPB tem contribuído para a formação e a inserção de professores de dança no ensino formal, seja da rede particular de ensino e/ou da rede pública municipal

e estadual, por meio de contrato de serviço temporário ou via concurso público, ampliando as possibilidades trabalhistas dos licenciados.

2. Alguns passos dançantes na Educação Básica

Em 1996 houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que instituía em seu artigo 26º, no segundo parágrafo, que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996). De acordo com Barreto (2004), Boaventura (2021) e Strazzacappa (2001; 2006), a LDB mencionava a obrigatoriedade do ensino de arte em toda a educação básica, porém não especificava sobre quais as linguagens artísticas que tratava.

Para Boaventura (2021, p. 30), “isso gerou muitas dúvidas e trouxe muitas dificuldades no campo de trabalho, o mal-entendido causado pela LDB somente foi sanado em 2016 com a divulgação da Lei nº 13.278/2016, que deu nova redação ao sexto parágrafo da LDB [...]”. Assim, a LDB passou a ter a seguinte redação: “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, 1996). A especificação das linguagens artísticas na LDB resolveu um problema, contudo, trouxe muitas indagações como, por exemplo:

Como atender às demandas colocadas pela Lei? Como incluir as quatro linguagens artísticas (dança, artes visuais, música e teatro) na escola? Todas estas linguagens devem estar presentes em todos os anos da Educação Básica ou é possível escolher qual fará parte da matriz curricular de cada ano? As escolas públicas e privadas brasileiras têm condições de contratar um professor específico para cada linguagem artística? Será que algumas escolas, no intuito de atender à Lei, estão buscando pelo professor polivalente para a área de arte? (Boaventura, 2021, p. 30).

Diante dessas questões é importante salientar que grande parte das escolas brasileiras encontram empecilhos para inserir em sua matriz curricular outras linguagens artísticas que não sejam as artes visuais. Isso pode ocorrer por diversos motivos como pela incompreensão do potencial artístico, cultural e

educacional da dança, teatro e música enquanto área de conhecimento, pelo desconhecimento de cursos superiores e de professores habilitados nessas linguagens, dentre outros (Boaventura, 2021).

Nesse sentido, Marques (2001; 2003), Strazzacappa (2001), Barreto (2004), Strazzacappa e Morandi (2006), Porpino (2018) e Figueiredo (2013) destacam que a dança tem sido a linguagem que mais enfrenta dificuldades para ingressar e se efetivar na escola enquanto área de conhecimento, sendo vista e entendida, muitas vezes, como uma atividade de entretenimento e embelezamento das festividades escolares. Desse modo, observa-se que:

[...] quando pensamos na dança enquanto área de conhecimento e atuante na educação básica, vemos que, de fato, ela está presente nas escolas praticamente durante todo o século XX, claro que entre brechas e resistências. Mas vemos também que velhos problemas permanecem, pois ainda ela representa o lugar das atividades meramente recreativas e/ou das festividades furtivas, a produção artística é encarada como um lugar de divertimento apenas, e não como uma ação educativa, a disciplina de arte, em sua maioria, não contempla dança e a falta de professores formados aumentam estas distâncias e conflitos com as escolas (Figueiredo, 2013, p. 85).

As questões citadas por Figueiredo (2013) poderiam ser explicadas pela existência de poucas Licenciaturas em Dança no Brasil e, conseqüentemente, poucos profissionais habilitados para assumirem o componente curricular arte na escola se a referência fosse 20 anos atrás. Entretanto, na atualidade isso pode ser questionado, visto o aumento significativo dos Cursos de Licenciatura em Dança em todas as regiões brasileiras e na maioria dos estados, o que explicaria a dificuldade em implementar a dança na escola?

Será que os egressos destas licenciaturas já estão atuando nas escolas formais? O que tem se observado é que, muitas vezes, os editais para concursos públicos para professores de arte não contemplam o licenciado em dança. E mesmo quando consta essa possibilidade no edital, os candidatos aprovados – em muitos casos – precisam ingressar em seus cargos com mandado de segurança. Então, o que dizer sobre concurso específico para a área da dança? Pode-se afirmar que eles existem, mas ainda há poucas iniciativas nesse sentido (Boaventura, 2021, p. 31).

Nessa conjuntura, a pesquisa de doutorado de Boaventura (2021) teve como objeto de estudo os primeiros professores de dança da rede pública municipal de João Pessoa que ingressaram via concurso público. A Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP-PB) realizou em 2013 um concurso público para a contratação de 1.100 (mil e cem) profissionais da educação através do Edital nº 01, de 08 de novembro de 2013. Em conformidade com a LDB nº 9.394/96 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte em toda a Educação Básica – e com os PCNs (1997) ao especificar as linguagens artísticas, o edital em questão oferecia 60 vagas para a área de arte, sendo 20 para a música, 20 para o teatro e 20 para a dança.

Provavelmente, a abertura de 20 vagas para professores de dança nesse edital se relaciona com a abertura do curso de Licenciatura em Dança da UFPB que havia iniciado suas atividades em outubro de 2013. Por isso mesmo, inicialmente, o Edital nº 01/2013 indicava como pré-requisito para a inscrição que o candidato fosse licenciado em dança, porém, o retificou ao constatar que, na ocasião do concurso, havia carência desse profissional no estado da Paraíba, uma vez que o Curso de Dança oferecido pela UFPB é o único da região e, obviamente, ainda não tinha formado ninguém. Assim, com a retificação, observa-se no edital a exigência de Licenciatura em Artes com habilitação em Artes Cênicas (Boaventura, 2021, p. 32).

Percebe-se que a abertura desse edital foi um grande marco tanto para João Pessoa quanto para a Paraíba e, ao considerar a escassez de concursos para a área, tem-se que a sua abertura e realização também foi relevante para o cenário do ensino da dança no Brasil, visto a candidatura de profissionais da dança de outros estados como, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia. Entretanto, oferecer vagas não é suficiente e, como reforça Boaventura (2021, p. 32), “é necessário também que eles sejam acolhidos pela comunidade escolar em que atuam e que lhes sejam oferecidas condições de trabalho adequadas para que desempenhem bem sua profissão”.

Faz-se o destaque acima visto que – na ocasião em que os professores concursados tomaram posse e iniciaram suas atividades em fevereiro de 2015 – muitos encontraram dificuldades para desempenharem suas funções. Estas, muitas vezes, se relacionavam ao não entendimento da dança enquanto área de conhecimento por parte da direção e coordenação pedagógica

das escolas que, dessa forma, não sabiam como receber os docentes ou mesmo o motivo pelo qual estavam ali ou ainda qual o papel e a função que deviam desempenhar. Esse mesmo desconhecimento ocorria também por parte da comunidade escolas (discentes, funcionários, professores, famílias). Muitos diretores e até mesmo a coordenação pedagógica acreditavam que os professores de dança estavam na escola para coreografar e ensaiar os discentes para as atividades festivas, como, por exemplo, o São João, ou pensavam que eles trabalhariam com artes visuais (inclusive decorando a escola em momentos pontuais de festividades) ou mesmo dando aulas de educação física.

A comunidade escolar tende a enxergar a dança sob o ponto de vista do senso comum, configurando-a como “[...] sequências, conjuntos de passos em uma determinada ordem que acompanham uma música” (Marques, 2012, p. 16), desse modo, não é necessário ter uma formação específica para ensiná-la. Assim, segundo Boaventura (2021, p. 34), “essa visão ganha força na atualidade na medida em que muitas pessoas aprendem a dançar assistindo, por exemplo, vídeos no *YouTube* ou no *TikTok*, dispensando a figura do professor”.

Obviamente os regentes escolares desconheciam o papel educativo da dança na escola e a necessidade de um profissional específico e habilitado para assumir esse componente curricular. Igualmente, era nítido que as escolas desconheciam o Edital nº 01/2013 e que neste constava provimento de cargo para professor de dança e que a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) do município de João Pessoa encaminhou os professores para as escolas sem antes se reunir com os regentes escolares para saber quais suas necessidades em relação ao corpo docente e, muito menos, para apresentar os profissionais de linguagens específicas.

Quando um professor de matemática, história, inglês, educação física, entre outros, chega à escola, sabe-se exatamente qual o seu papel e o que esperar dele. Nem o profissional e nem a sua área de atuação são questionados ou deslegitimados, apesar de haver certa hierarquia entre eles. Historicamente, sabe-se que há certa “hierarquia” entre esses profissionais e as disciplinas que ministram, em que existem as áreas consideradas “mais importantes” como,

matemática e português e, as “menos importantes” como, educação física e arte. Todavia, essa situação permeia o universo do professor de dança, fazendo com que sua capacidade e competência sejam colocadas à prova o tempo todo, demonstrando mais do que o despreparo e desconhecimento que a escola tem para receber e efetivar a dança e seus profissionais, mas evidenciando os fatores culturais e epistemológicos presentes nas instituições educacionais brasileiras.

No entanto, embora a dança esteja comumente presente na escola, em situações variadas, a abordagem da mesma como um conteúdo ainda é tímida em nosso país, embora, nos últimos anos, tenhamos acumulado discussões em torno do tema dança e educação, a exemplo de trabalhos de autores como Marques (2003, 2010), Freire (2001), Strazzacappa (2002, 2006), Saraiva (2009), Mattos (2011), Rengel (2008), entre outras referências que contribuem para que a dança seja pensada na escola como um campo de conhecimento relevante na educação de crianças e jovens (Porpino, 2012, p. 10).

Logo, qual a importância em se ter aula de dança na escola, se essa linguagem artística pode ser aprendida de modo informal, sozinho ou coletivamente? Essa e outras questões que o profissional da dança precisa responder cotidianamente e que se agravam pelo fato de ainda existirem professores em academias, projetos sociais, organização social (OS), organização não-governamental (ONG), igrejas, conservatórios, dentre outros espaços, que não necessitam de formação superior em dança, reforçando a ideia de que não é necessário ter habilitação específica para se ensinar a dançar (Boaventura, 2021).

Tendo em vista as dificuldades encontradas tanto para que a área de dança quanto para que o professor habilitado adentre ao espaço escolar, a necessidade de adequar às escolas à LDB e a BNCC e sabendo que os primeiros docentes do estado da Paraíba dessa linguagem artística foram os ingressantes via concurso de 2013 da PMJP, buscou-se compreender essa realidade a partir do estudo de caso de uma professora de dança da rede municipal de João Pessoa, licenciada e concursada na área, para isso foram observadas as seguintes condições de trabalho: as instalações físicas, materiais e equipamentos necessários para a sua realização até as relações próprias do

emprego (contração, estabilidade, remuneração, plano de carreira, carga horária), bem como as relações humanas (Oliveira, 2010).

Assim, tendo em vista a relevância da temática e a contribuição que pode trazer para a área da dança, esta pesquisa foi submetida ao Edital nº 01/2022 – da Pró-Reitoria de Pesquisa e Coordenação Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica (PROPESQ/CGPAIC), sendo contemplada com uma vaga de pesquisador voluntário. Logo, buscou-se verificar as condições de trabalho de uma professora licenciada em Dança (e concursada na área) que atua em uma escola municipal de João Pessoa-PB. Escolheu-se desenvolver a pesquisa em uma das escolas-campo em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da área de Dança (Pibid Dança), atua – buscando uma imersão na rotina de trabalho da referida professora. Essa decisão se deu devido ao fato desse projeto ter sido aprovado sem bolsa de iniciação à pesquisa, desse modo, a pesquisadora voluntária pode desenvolver a pesquisa no âmbito do Pibid Dança em que possuía vínculo como bolsista de iniciação à docência.

3. Passos da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que demonstra ser a ideal para alcançar os objetivos propostos. Sobre isso, Creswell (2014, p. 50) afirma que, na atualidade, esse tipo de investigação dá “maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou ‘presença’ dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”.

Desse modo, o pesquisador tem um papel muito importante em um estudo qualitativo, pois cabe a ele observar as ações e o contexto em que o participante e/ou objeto se encontram – aplicando, muitas vezes, um olhar subjetivo ao estudo e, de acordo com sua experiência profissional e de vida, fazendo as devidas interpretações (Stake, 2011). Nesse sentido, “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte

explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (Flick, 2009, p. 25).

Segundo Chizzotti (2010, p. 9), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Dessa forma,

[...] a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações de campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação (Flick, 2009, p. 25).

Essa pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, cujo método dialético, de interpretação e análise da realidade, orienta a compreensão do objeto de estudo no contexto da totalidade social (Boaventura, 2021). Esse método surge a partir do modo com que Karl Marx considerou “as contradições do sistema capitalista, buscando nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros da sociedade” (Machado, 2009, p. 21). O materialismo histórico-dialético busca conceber o mundo como um todo, “o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação)”, por conseguinte, “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente” (Gadotti, 1983, p. 23). Nessa perspectiva:

[...] o método dialético nos orienta não só a considerar a hegemonia da matéria sobre a ideia como a compreender o mundo para além da simples aparência, como um conjunto de processos em que a realidade social é vista como um fenômeno em movimento no contexto da totalidade social. Ademais, sugere que é sobretudo a partir da história que podemos perceber as contradições da realidade social e as possibilidades de superação dessas contradições, que ocorre por meio da ação concreta do sujeito social, isto é, da *práxis* (Machado, 2009, p. 23).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil e de ensino fundamental localizada no bairro Geisel, periferia de João Pessoa-PB. A escolha pela referida escola deu-se por ela ter uma professora formada em dança e concursada na área através do Edital nº 01/2013 da Prefeitura

Municipal de João Pessoa, mas também por ser uma das instituições em que são desenvolvidas as atividades do Pibid Dança. Sendo estes fatores importantes para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando uma imersão na rotina de trabalho da referida professora.

Os resultados encontrados demonstraram que as condições de trabalho docente relacionadas aos materiais didáticos, por exemplo, são precárias, uma vez que a professora é a responsável por consegui-los, precisando muitas vezes comprá-los com seu próprio salário caso deseje fazer uma aula diversificada.

Quanto à estrutura física para o ensino de dança é insatisfatória, não havendo sala específica para a sua prática. Desse modo, as salas utilizadas são as de aulas regulares com chão duro, ventilação insuficiente e superlotadas, além disso há mesas e cadeiras que precisam ser afastadas para realizar as atividades. Destaca-se que a escola está em reforma há mais de um ano, limitando ainda mais as possibilidades de utilização de espaços alternativos como quadra e pátio para as atividades de dança. Outro fator importante, relaciona-se a sala de professores que não comporta todos durante os momentos de convivência e, em um turno inteiro, eles têm apenas 15 minutos para realizar suas necessidades fisiológicas (alimentação, banheiro, descanso).

Sobre as relações humanas, percebeu-se que, mesmo a professora fazendo parte do corpo docente da escola há alguns anos, ainda há desconhecimento referente ao seu papel e ao da dança, enquanto área de conhecimento, por parte da gestão e de alguns professores, implicando diretamente no desenvolvimento das aulas. As situações relatadas demonstram que a falta de espaços adequados tem contribuído para a precarização das condições de trabalho docente em dança, influenciando nas relações inter e intrapessoais na escola, especialmente, com a direção e coordenação pedagógica.

4. Breves considerações dançantes

A realização dessa pesquisa reforçou o entendimento das condições de precarização do trabalho docente encontradas em todas as regiões brasileiras, mas, favoreceu a compreensão de especificidades ligadas aos professores de dança que foram empossados em 2015, via concurso público, em João Pessoa-PB a partir do acompanhamento do trabalho de uma professora.

Portanto, demonstrou que conhecer as condições de trabalho docente em dança são fundamentais para que os licenciandos compreendam seu campo de trabalho, bem como para que os cursos de Licenciatura em Dança, especialmente, o da UFPB, possam refletir sobre seus Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sua matriz curricular, perfil de egresso, atuar de forma mais efetiva em relação à formação inicial e continuada de professores e intervir junto às prefeituras municipais e governos estaduais pela abertura de concursos públicos para à área de dança, visando atender as demandas criadas pela LDB e BNCC), bem como a necessidade de se lutar por melhores condições de trabalho.

Referências:

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2004.

BOAVENTURA, M. A. G. **O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação profissional à atuação na educação básica.** 2021. 303p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 14 de dez. de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional,

referente ao ensino da arte. Brasília, DF: 02 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FIGUEIREDO, V. M. C. de. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 81-92, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9001/7488>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

MACHADO, A. M. B. **Organizações Não-Governamentais - ONG's**: trajetórias, concepções e práticas em educação popular. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2009.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A. Linguagem da dança: arte e ensino. **Dança na escola**: Arte e ensino. TV Escola. Salto para o futuro. Ano XXII. Boletim 2. abr. 2012. Tv.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* (orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

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

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

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

VICENTE, A. V. R.; SCHULZE, G. B.; SERPA, L. G. **Projeto pedagógico de curso**. Curso de Licenciatura em Dança. João Pessoa: UFPB, 2012.

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura (UFPB)
mgboaventura@outlook.com.br

Professora Dra. do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Projeto Institucional Voluntário/a de Iniciação Científica (PIVIC): “Dança na escola: investigações acerca do trabalho docente”; coordenadora da área de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Dança).

Roana Borges Barbosa (UFPB)
barbosaborgesroana@gmail.com

Licencianda em Dança na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Dança) e pesquisadora no Projeto Institucional Voluntário/a de Iniciação Científica (PIVIC): “Dança na escola: investigações acerca do trabalho docente”. Artista-docente da dança Bachata e cocriadora do projeto Bachata Delas desde 2019.

Um corpo Brasil: em carne viva

Mirela Lima de França (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O artigo apresenta a pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA), intitulada “Um corpo Brasil: em carne viva”. Traz à luz questões políticas da dança e se corporifica em uma abordagem contracolonial - termo cunhado pelo pensador e ativista quilombola Nêgo Bispo. Convoca a dança, enquanto campo de conhecimento teórico-prático, a pensar e repensar, principalmente através da experiência, a motilidade - emblema da modernidade capitalista/colonialista, que perdura. A pesquisa tem viés autobiográfico: considera o percurso e a subjetividade do indivíduo que a mobiliza enquanto realiza uma análise crítica da prática profissional e formação da artista-pesquisadora, que escreve em primeira pessoa. Em respeito à responsabilidade social implicada, trata do indivíduo como um reflexo parcial do coletivo. Enquanto afirma a dança enquanto campo de conhecimento teórico, privilegia aplicações e investigações práticas, e culminará em um espetáculo solo de dança. Como realizar, de forma contracolonial, um espetáculo de dança - a mais tradicional de suas formas de apresentação? Esta pergunta dá forma aos caminhos, que esbarram no Movimento Antropofágico, e na lógica de assimilação consciente de outras culturas. Na terceira sessão do artigo, uma das cenas da obra em processo criativo é descrita e discutida, trazendo a prática para o texto e destacando-a como modo de apresentar a pesquisa acadêmica em congressos e conferências.

Palavras-chave: Dança contracolonial; Pesquisa pela prática; Autobiografia.

Abstract: The article presents the master's research conducted in the Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança at the Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA), entitled *Um corpo Brasil: em carne viva*. It sheds light on political issues of dance and embodies itself in a countercolonial¹ approach. It summons dance, as a field of theoretical-practical knowledge, to think and rethink, especially through experience, motility - an emblem of enduring capitalist/colonial modernity. The research has an autobiographical bias: it considers the trajectory and subjectivity of the individual who mobilizes it while conducting a critical analysis of the professional practice and formation of the artist-researcher, who writes in the first person. In respect to the social responsibility involved, it treats the individual as a partial reflection of the collective. While affirming dance as a field of theoretical knowledge, it privileges practical applications and investigations and will culminate in a solo dance performance. How to perform a dance show - the most traditional way to present a dance work - in a countercolonial manner? This question shapes the paths, which encounter the Movimento Antropofágico and its logic of conscious assimilation of other cultures. In the third section of the article, one scene of the work in process is described and discussed, bringing practice into the text and emphasising the scene as the mode to present this academic research at congresses and conferences.

Keywords: Countercolonial dance; Practice as research; Autobiography.

¹ Free translation of “contracolonial”, term by Antônio Bispo dos Santos, a.k.a. Nêgo Bispo, quilombola thinker and activist.

1. Contextualizando a pesquisa

O título que dou ao artigo, “Um corpo Brasil: em carne viva”, é o nome de minha pesquisa de mestrado, no Programa do Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA).

Eu me chamo Mirela Lima de França e sou uma mulher cisgênero, brasileira, nordestina, que se autodeclara branca e atua profissionalmente como bailarina. Nasci em Natal-RN e, aos treze anos de idade, deixei a casa dos meus pais para estudar balé clássico na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, filial da famosa escola russa em solo brasileiro, precisamente, catarinense. Já nesta experiência de estudante, na cidade de Joinville, não sem traumas, compreendi que a estética da dança clássica em geral e, especificamente, a desejada pela mencionada escola russa, estão apoiadas em uma estrutura física específica que, entre outras características, deve ser bastante magra e longilínea. Por mais que eu sempre tenha sido considerada talentosa e nunca tenha acumulado excesso de peso, não atendia ao padrão ideal dos membros longos e silhueta esguia.

Em seguida, trabalhei em uma companhia jovem de balé clássico no Rio de Janeiro, chamada Cia Brasileira de Ballet, que me encantou por adotar uma técnica híbrida, incluindo, por exemplo, fundamentos da escola cubana - criada por e para corpos mais semelhantes aos brasileiros. Ainda neste lugar, o meu corpo parecia estar sob constante vigilância, para adequar-se. Entre intensas práticas diárias, dietas rigorosas e momentos de indignação, percebi que, para além de atuar como intérprete, me interessava pensar sobre os fazeres e fazer/criar sobre o pensar. Neste momento, entrei em crise com as possibilidades discursivas do balé clássico e decidi diversificar minhas experiências, em dança e outras linguagens artísticas.

Entre o primeiro trabalho, na Cia Brasileira de Ballet, e o tempo presente, se vão quatorze anos e duas mudanças de estado. Mesmo após deixar o balé clássico, como linguagem a performar em cena, sempre estive inserida em um contexto de dança de alta performance, tendo integrado companhias

nacionais com certo prestígio e estrutura, econômicas e simbólicas, onde o domínio da técnica do balé é requisito para ocupar uma vaga e praticado no dia a dia, como forma de manutenção física. No decorrer da carreira, um incômodo foi gradualmente suscitado, por perceber que posicionamentos políticos sobre questões importantes da contemporaneidade apareciam muito timidamente, ou não apareciam, no cotidiano e produções realizadas nos ambientes da dança profissional em que eu circulava.

Atualmente vivo na cidade de Salvador - primeira capital do Brasil colonial e cidade com o maior número de pessoas negras fora da África - e integro o elenco do Balé Teatro Castro Alves (BTCA) - companhia pública de dança do Estado da Bahia. O último concurso público para bailarino efetivo do BTCA ocorreu em 1993 - eu tinha apenas um ano de idade -, e hoje a companhia conta com um corpo de bailarinos majoritariamente maduro, que inclui pessoas idosas. Na audição que fiz, em 2019, ingressaram comigo outros sete bailarinos: três mulheres e quatro homens, todos negros, reforçando a representatividade negra no elenco.

A vivência no BTCA inspira reflexões sobre o etarismo na dança; sobre o que de fato pode ser considerado dança, diante das limitações físicas impostas pela idade que, somadas à larga experiência profissional e pessoal dos colegas, levam à exploração de outras possibilidades expressivas; sobre a inclusão de profissionais negros, especialmente mulheres, em companhias oficiais de dança no Brasil; e a adoção de práticas abertas a diálogos e adaptações sob lógicas não-hegemônicas.

Neste cenário, meus incômodos acerca de questões políticas concernentes à dança profissional afloram e encontram espaço para se desenhar. Como pesquisadora do PRODAN, decido, então, abraçar o conceito de contracolonialidade - pensado pelo escritor, poeta, professor, lavrador e ativista político quilombola Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo - para abordar a dança, tanto em relação aos modos de fazer e/ou escolhas metodológicas, quanto na seleção de assuntos a tratar. Assim como a popular frase de Angela Davis, aprendida com colegas negros, diz que, num país

racista, não basta não ser racista, mas que é preciso ser antirracista, Nêgo Bispo defende, para além do referencial teórico e conceitual de decolonialidade, que haja um enfrentamento ativo ao colonial, através da contracolonialidade, que se baseia na prática e na vivência. Segundo ele, a trajetória dos povos que conceitua como contracoloniais “transpõe qualquer texto científico ou literário. Ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente” (Santos, 2015, p. 35).

Atravessada por esta referência, que me parece ser fonte ideal para tratar do Brasil de um jeito que sinto vivendo, mas me faltou aprender na escola, realizo, em minha pesquisa de mestrado, uma análise crítica de minha própria atividade profissional, considerando meu percurso enquanto pessoa e artista e justificando a pesquisa teórica através de aplicações e experimentações práticas.



Fig. 1. Foto 3x4 ampliada da artista, produzida com elementos da pesquisa.

Fonte/Fotógrafo: Pedro Silveira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Mulher branca sobre fundo branco com um tecido vermelho amarrado como roupa tomara-que-caia. Um chapéu de couro, tradicionalmente usado por vaqueiros nordestinos, cobre o rosto da mulher.

2. A pesquisa

Depois desta breve contextualização inicial, reafirmo o caráter autobiográfico desta pesquisa, além de reconhecer o interesse social que a move.

Neste fluxo inestancável entre indivíduo e sociedade, me apoio em Norman Denzin, quando diz que "*As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem*" (Denzin, 1984, p. 32). Como artista, vou mais fundo e digo que, se é através dos meus sentidos limitados que percebo o mundo, se minhas experiências e interações nele são únicas, logo, minhas interpretações dos eventos, e qualquer coisa que eu possa criar sobre ele, são sempre em relação, e falam também de mim. Trazendo as palavras de Eileen Myles, que encontrei no livro "Argonautas", de Meg Nelson: "meu segredo sórdido sempre foi este, que a escrita obviamente fala de mim"² (Myles *apud* Nelson, 2017, p. 69). Talvez não seja possível escapar totalmente disto, mas filtrar seus graus. Em minha pesquisa, e neste artigo, escolho, francamente, me assumir.

Sou uma mulher branca, cisgênero e heterossexual. Me reconhecendo como tal, desde o princípio da pesquisa, me pergunto qual seria meu lugar no enfrentamento da colonialidade. O que acontece se a mulher branca não mais agir como aliada do pensamento hegemônico imposto pelo homem branco cisgênero e heterossexual que, como nos anos 40 já havia percebido Simone de Beauvoir, a enxerga, e também a grupos étnicos dessemelhantes, como outro? Outro que precisa ser moldado, tolhido e controlado?

Não que seja fácil para as mulheres que escolhem o caminho do enfrentamento:

² O livro *Argonautas* é uma autobiografia que subverte o gênero, como uma obra de "autoteoria", que traz citações acompanhadas pelos nomes de seus autores, mas não apresenta as tradicionais referências bibliográficas. Infelizmente, não consegui localizar a citação original de Eileen Myles aqui apresentada. Destaco a "autoteoria" como fórmula que interessa a esta pesquisa.

Recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a todas as vantagens que a aliança com a casta superior pode lhes conferir. O homem suserano protegerá materialmente a mulher vassala e se encarregará de lhe justificar a existência: com o risco econômico, ela esquiva o risco metafísico de uma liberdade que deve inventar seus fins sem auxílios. Efetivamente, ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é uma pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de se constituir em coisa. É um caminho nefasto porque passivo, alienado (...). Mas é um caminho fácil: evitam-se com ele a angústia e a tensão da existência autenticamente assumida (Beauvoir, 2009, p. 22).

Opto por perseguir a existência autenticamente assumida, com suas dores e delícias, reconhecendo que o pensamento cis-heteropatriarcal está historicamente incutido em todos nós da dita sociedade ocidental, de forma que é praticamente impossível não escorregar pelo caminho. Como diz a canção dos célebres baianos Gilberto Gil e Caetano Veloso, composta em 1968, durante a Ditadura Militar Brasileira, “é preciso estar atento e forte”.

Em “Exaurir a dança: performance e a política do movimento”, André Lepecki (2017) coloca a motilidade e o privilégio do homem branco, cisgênero e heterossexual, como características fundamentais da modernidade. Defende que só sairemos do marco do tempo moderno quando nos livrarmos efetivamente do colonialismo que, sob outra roupagem, segue ditando os padrões sociais. Se o movimento é um emblema colonial, e também principal objeto de minha prática como artista da dança, passo a perceber uma importante responsabilidade social arraigada ao meu fazer profissional.

Como forma de confrontar os movimentos da modernidade capitalista/colonialista, que perdura, ancoo uma parte da pesquisa prática na relação entre dança e performance, investindo na qualidade de presença e no corpo cotidiano para habitar a cena. Como assunto, decido me voltar para a história do país, enquanto investigo minha própria identidade, como que, adaptando a citação de Denzin (1984) apresentada anteriormente, me tomando por exemplo de pessoa comum - a mais próxima que tenho - capaz de espelhar, de muitas formas, a sociedade em que vive.

Trabalho, desde meu primeiro emprego, como bailarina profissional. Apesar de ter muitos interesses – e de já ter estado na universidade antes, estu-

dando outras áreas de conhecimento -, a dança é, e sempre foi, meu grande interesse profissional e principal fonte de renda. Inserida no PRODAN, um programa de pós-graduação profissional, faço questão de realizar minha pesquisa priorizando a prática - assim como meu cotidiano de trabalho é, sobretudo, prático. Toda teoria estudada e assimilada ao longo do processo serve para inspirar, fundamentar, fortalecer e dar sustento à prática artística.

Não obstante, exalto o valor do pensar para o desenvolvimento da dança como campo de conhecimento, independente de tratar-se ou não de uma abordagem acadêmica. Diz a teórica da dança brasileira Thereza Rocha (2016, p. 16): “já é chegada a hora de entendermos de uma vez por todas que dançar e pensar não são água e azeite e, ainda melhor, que o pensamento não é o vinagre da dança”. Na cena a ser descrita na próxima sessão deste artigo, aparecem a voz e o corpo cotidiano, numa espécie de palestra-performance cênica, como recursos de aproximação com o público e de desorganização do que está posto, para autoafirmação: o corpo que dança está ali inteiro e, além de pensar, tem voz.

De início, me perguntava: “de quem é esta voz?” Para além do refazimento de meu percurso biográfico, me deparei com a necessidade de trazer variados autores, de diferentes épocas e contextos socioculturais e étnicos, como referências e, mais que isso, como companhias necessárias, para falar de um lugar tão diverso quanto o Brasil. Para ilustrar o que digo, trago um escrito do conceituado sociólogo Darcy Ribeiro em oposição ao pensamento do filósofo originário Ailton Krenak.

Darcy Ribeiro:

Todos nós brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios suplicados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os suplicou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria (Ribeiro, 2015, p. 91).

Ailton Krenak:

Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável, foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia da finitude (Krenak, 2022, p. 42/43).

Quando li o trecho de Darcy pela primeira vez, confesso que o achei poético e bastante impactante. Só depois compreendi que este é o tipo de pensamento romântico que, mesmo levando em conta o momento histórico em que foi escrito, denota o privilégio de uma pessoa lida socialmente como branca no Brasil. Tendo sido, posteriormente, atravessada pelo texto de Krenak, passei a ler Darcy sob uma lente mais crítica. É muito importante e, por isto mesmo, é historicamente negado, que todos possam contar de sua visão e versão dos fatos. Volto ao contracolonial, de Nêgo Bispo: quando se fala em algo que se opõe ao que é colonial, considero lúcido dar ouvidos, principalmente, a quem foi silenciado.

Assim, pensei, inicialmente, em estudar somente autores brasileiros e latinos, priorizando grupos historicamente oprimidos. Mas, à luz do Movimento Antropofágico, do Modernismo Brasileiro, me identificando como mulher branca e reconhecendo o balé clássico como minha primeira e mais forte formação em dança, decido alargar a geografia de minhas referências até o ponto em que me seja possível digerir e recombinar, a partir de minhas vivências e criticidade de pessoa brasileira, dos códigos já assimilados e, principalmente, das informações que venho voluntariamente adquirindo. No “Manifesto Antropófago”, Oswald de Andrade diz: “Tupi, or not tupi that is the question” (Andrade, 2017, p. 31).

Tal frase, emblemática, sintetiza o pensamento antropofágico, ao que faz menção a uma etnia originária desta terra - sendo que entre alguns dos povos originários era corriqueira a prática do canibalismo -, ao mesmo tempo que antropofagiza “Hamlet”, de Shakespeare, para realizar a construção frasal.

É preciso enxergar potencialidade nas diferenças, e com elas estar disposto a aprender, para ser antropófago. Sendo a colonialidade a negação e

desejo de subjugação e/ou extermínio de tudo que é diferente, a antropofagia cai bem enquanto oposição dramática: como o outro para que sua força me fortaleça. Na experiência prática, se me alimentei por toda a vida de balé clássico, dança de origem palaciana e europeia, que persegue um ideal inatingível de perfeição, penso que cabe utilizar as habilidades adquiridas a serviço de outras estéticas e na criação de imagens de diferentes ordens, às vezes fantásticas e/ou propositalmente imperfeitas. Em oposição, a pesquisa de movimento abraça moveres horizontais ou instáveis, inclinados a danças populares brasileiras e citações à capoeira, estudada por mim desde o início de 2023.

Em busca de modos de usar e abandonar técnicas de dança, e de questionar a definição tradicional da mesma - que pressupõe movimento -, a pesquisa se interessa em estabelecer porosidades com outras artes, dentre as quais destaco, nesta etapa do processo: audiovisual, design e performance - que também fazem parte de meu arcabouço formativo e tratam, de formas diferentes, da imagem. O desafio final da pesquisa em curso, que não se encerra na Universidade, é a produção de um espetáculo de dança sob lógica contracolonial. Em etapas futuras, a colaboração com outros artistas, de diferentes especialidades, se fará necessária.

3. A cena/a performance

A artista estende uma bandeira do Brasil sobre a mesa. Acima dela, coloca uma faca e um mamão, retirado de uma cesta de frutas ofertadas à plateia. Devagar, passeia com a faca pela casca do mamão enquanto recita a célebre frase, escrita em carta por Pero Vaz de Caminha, para o rei de Portugal na época: “Nesta terra, em se plantando, tudo dá”.

Os movimentos com a faca vão se tornando gradualmente mais dúbios, irônicos, enérgicos e agressivos. A artista dilacera o mamão que jorra “sangue”, em intensidade crescente, enquanto segue recitando Caminha, agora de forma desestruturada. Com um mamão totalmente destruído, sobre uma

bandeira molhada de “sangue”, a cena termina. A artista tem as mãos sujas. Corre um minuto de silêncio.



Fig. 2. Imagem do fim da apresentação de “Um corpo Brasil: em carne viva”, na Conferência Internacional TRançar. Teatro Martim Gonçalves, 2023.
Fonte/ Fotógrafa: Mirela França.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Bandeira do Brasil molhada de um líquido avermelhado e levemente amassada, pedaços de mamão dilacerados estão espalhados sobre ela. Não se consegue ler a palavra “ORDEM” e uma faca média com cabo de madeira, por cima, atrapalha a leitura da palavra “PROGRESSO”.

A cena performática que escolho trazer para a roda faz parte de um espetáculo maior, em desenvolvimento. Nela, trato dos frutos do Brasil: reais, introduzidos e metafóricos. Me reconheço e me apresento: mulher brasileira, branca, vítima e algoz - tanto numa leitura coletiva, que pende para as relações sociais coloniais, quanto de minha própria história. Elejo a bandeira brasileira como território para o conflito. A quem representa a bandeira do país? “Ordem e progresso”, está escrito, mas segundo quem?

Ao olhar para o cenário do Brasil de 2020, em que grupos autoritários tomavam símbolos de nação impostos pelo colonialismo, como a bandeira

nacional, pra si, e impediam que outros deles compartilhassem, Ailton Krenak (2022) se pergunta se seria a privatização dos símbolos pátrios um novo escândalo capitalista. Eu me pergunto se poderia ser esta uma metáfora para o usufruto do território e dos direitos que caracterizam um cidadão.

Cida Bento chama Theodor Adorno para falar da personalidade autoritária, e dissecar a ascensão dos Governos de Extrema Direita, “que conseguem construir, na atualidade, o projeto nacionalista dos homens brancos, em diferentes países do mundo, inclusive no Brasil” (Bento, 2022, p. 51). Trata-se de governos extremamente autoritários, machistas, misóginos, racistas, homofóbicos, xenófobos, militarizados e bélicos, que pregam um nacionalismo exagerado, desprezando, no entanto, leis e instituições. Obviamente, odeiam intelectuais e artistas. Odeiam tudo que deles diverge ou escapa dos moldes que criaram, castradores de subjetividades. Tais governos se estabelecem porque, infelizmente, uma parcela considerável da população se identifica com esses pensamentos. Entristece-me perceber que, nesta parcela de população, há muitas pessoas que são odiadas por aqueles que apoiam. O colonialismo está fundamente entranhado na gente do Brasil.

Ainda em torno da problemática da hegemonia do homem branco autocentrado, através da figura do mamão, são sugestionadas violências contra a terra e contra a mulher - que estão antes do Brasil ser Brasil, e até hoje encontram sustentação no sistema.

Ao final, o minuto de silêncio, tanto de sons, quanto de movimentos, faz menção às mortes históricas nos conflitos por terra, na tentativa de subjugo de povos sobre outros, e por violência contra a mulher. A ausência de som acompanhada do “ato-parado”, conceito proposto pela antropóloga Nadia Seremetakis, é forma de desacelerar o tempo e questionar o movimento contínuo pregado pela modernidade. É como se fosse possível interromper o fluxo histórico: “o estar parado é o instante em que aquilo que está enterrado, descartado e esquecido sobe para a superfície social da percepção como oxigênio vital. É o escapar da poeira histórica” (Seremetakis, 1994, 46), em tradução livre.

3.1. A performance está viva

A mencionada cena é adaptada e formatada numa palestra-performance mais longa, para dar conta das apresentações públicas da pesquisa. Foi realizada no Congresso UFBA, em 15 de março de 2023, e na Conferência TRanÇar, em primeiro de junho de 2023 - dois dias depois do texto do Projeto de Lei (PL) 490/2007, do Marco Temporal, ser aprovado pela Câmara de Deputados. Deveria também ter sido apresentada no VII Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), mas compromissos profissionais com o BTCA impediram minha participação presencial. Como alternativa, a pesquisa figurou no Congresso ANDA 2023 em formato de *banner*.

Afirmando este trabalho artístico e de pesquisa como organismo vivo e em movimento, que se interessa por acontecimentos sociopolíticos contemporâneos, o texto da segunda palestra-performance, na Conferência TRanÇar, foi intensamente afetado pela aprovação do texto do PL 490/2007, do Marco Temporal, pela Câmara dos Deputados, por 283 votos favoráveis a 155 contrários.

Este PL quer limitar o direito à terra, dos povos indígenas, às áreas que estavam por eles ocupadas quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988. Eu nasci em 05 de outubro de 1992, e a Constituição data de 05 de outubro de 1988, logo, tem apenas quatro anos a mais que eu, que completei trinta e um recentemente. Não precisa muito esforço para compreender que a história dos povos indígenas na terra que hoje é Brasil não pode ser considerada contando somente os últimos trinta e cinco anos. Nesta manobra inconstitucional, impera a ganância do capital sobre a natureza e do homem branco sobre o que dele difere. É uma versão nova para o mesmo filme, que se repete por aqui desde 1500. Quando mudaremos?

Para outros momentos, outras configurações da palestra-performance aparecerão. Sua forma está em constante aprimoramento e o surgimento, ou atualizações, de questões sociopolíticas podem afetá-la. Viva o movimento! E viva, igualmente, a pausa.

4. Imbricações de prática profissional e pesquisa acadêmica

Durante a escrita deste artigo, em pleno novembro negro, os oito bailarinos contratados no último concurso público, de caráter temporário, para compor o corpo de dança do BTCA - sendo sete deles pessoas negras e o oitavo elemento a mulher branca que vos escreve -, foram comunicados da não renovação de seus contratos. Recebemos o comunicado através dos e-mails institucionais, os quais os artistas da dança do BTCA não têm hábito de acessar, sem cópia para os endereços eletrônicos pessoais, em semana de folga e feriado, na qual não se trabalharia um único dia. A justificativa, comum a todos os e-mails, dizia que é “momento de o BTCA oportunizar a experiência também a novos artistas da área da dança”, sendo que naturalmente isto ocorreria ao fim improrrogável dos contratos.

Fomos contratados sob Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), em 2020, com validade contratual de 24 meses. Em 2022, tivemos a primeira renovação dos contratos. Como consta no Artigo 2º da Lei nº 14.182, de 12 de dezembro de 2019, o ex-Governador Rui Costa formalizou a possibilidade de realizar uma segunda e última renovação, por mais vinte e quatro meses, totalizando seis anos de contrato REDA, vinculados a um mesmo concurso (Bahia, 2019). Esta renovação não ocorreu para nenhum dos oito bailarinos e uma integrante da equipe técnica, caracterizando dispensa em massa (nove pessoas) e, especificamente, dispensa em massa de artistas negros (sete), mulheres (cinco) e de um número importante, se pensarmos num panorama geral do elenco e no cenário da dança nacional, de mulheres negras (três).

Na noite de dois de novembro, feriado nacional, saiu uma nota da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) em parceria com o Teatro Castro Alves (TCA), via Instagram, que apresentava argumento de que após 24 meses de prorrogação contratual, faz-se necessária nova audição, e anunciando a mesma. Tal publicação é tendenciosa e induz a sociedade civil a acreditar que

uma segunda renovação contratual seria algo extraordinário, e não um procedimento legal, possibilitado por lei.

Nossa permanência no BTCA foi marcada pela pandemia de Covid-19, onde não gozamos das condições básicas para pleno desenvolvimento de nosso trabalho. Também, no início deste ano (2023), um incêndio atingiu o Teatro Castro Alves, deixando-nos sem sede e, mais uma vez, desprovidos da estrutura necessária para a realização saudável de nossas atividades. Seguimos trabalhando, em espaços e/ou chãos impróprios para a dança e sob as mais diversas adaptações.

A dispensa massiva, de modo no mínimo descuidado, de artistas negros e mulheres do corpo de dança e setor técnico do BTCA, que contribuíram de forma incansável e inventiva em momentos adversos, aponta para a não-linearidade dos processos de mudanças sociais, que avançam alguns passos e retornam um bocado, antes de novos avanços - assim como ocorreu na política brasileira recentemente, com a sequência: golpe de 2015/16 sobre a Presidenta Dilma, Governo Temer e Governo Bolsonaro. Indica também que, em geral, as instituições e seus dirigentes não estão preparados, ou realmente disponíveis, para as fricções que ocorrem ao permitir acesso e voz a grupos que agem de forma contracolônial. Enquanto meu argumento de diferenciação do BTCA, no sentido de diversidade de pensamento e elenco em companhia oficial, cai por terra neste momento, a necessidade de seguir com meu trabalho é reforçada.

Os últimos acontecimentos, apesar de causarem abalo na vida profissional, reafirmam a relevância da pesquisa. Neste ponto, a investigação acadêmica se derrama sobre minha prática artística, revelando um momento oportuno para que se entrelacem cada vez mais: para mim, já parece impossível diferenciá-las. Uma série de questões despontam, me (co)movem, e apontam novos caminhos.

Referências:

- ANDRADE, O. Manifesto Antropófago. *In*: SCHARTZ, J.; ANDRADE, G. (Orgs.). **Manifesto antropófago e outros textos**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2017. Livro eletrônico. p. 27-38.
- BAHIA. Lei n. 14.182, de 12 de dezembro de 2019. Altera a Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, BA: Diário Oficial Executivo, 2019. Disponível em:
<<https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/sites/default/files/users/user189/Pessoal/Reda/Lei/LEI%20N%C2%BA%2014.182%20DE%2012%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019%20-%20REDA%2072%20MESES.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei PL 490/2007. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis n. 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=444088>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- DENZIN, N. K. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **Dados**, v. 27, n. 1, p. 1-24, 1984.
- GIL, G.; VELOSO, C. Divino Maravilhoso. *In*: COSTA, G. **Gal Costa**. Philips, 1969. Disponível em:
<<https://open.spotify.com/album/5ZVLLME05cmciSZz4IGcZu?si=jzMaoslOQ8anvJR03ENp1g>> Acesso em: 19 nov. 2023.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. Trad. Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.
- NELSON, M. **Argonautas**. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.
- ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?**: uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.
- SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: UnB/INCTI, 2015.
- SEREMETAKIS, N. C. **The senses still**: perception and memory as material culture in modernity. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

Mirela Lima de França (PRODAN/UFBA)
mirelalfranca@gmail.com

Mestranda no PRODAN/UFBA e bailarina no Balé Teatro Castro Alves. Trabalha profissionalmente com dança desde 2008, tendo performado no Brasil e outros países, como Israel, EUA, China e Mônaco. Atua como intérprete, coreógrafa, pesquisadora, professora e figurinista. Interessa-se pela intersecção dança e política, trânsito entre as artes e pela conversa do criar com o viver, aqui e agora.

Fabulação como dispositivo para corpos privados de liberdade

Nailanita Prette (USP)
Maria Helena Franco de Araujo Bastos (USP)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: Este escrito compartilha uma das fabulações desenvolvidas em uma instituição prisional feminina. Com o objetivo de apresentar a fabulação como um dispositivo que atua como uma estratégia de enfrentamento, denúncia e projeções de futuros possíveis. Para substanciar nossos fazeres fabulatórios apresentamos a concepção filosófica da alteridade, a fabulação, depoimento-escuta como conceitos e ações que norteiam a pesquisa doutoral em questão que se encontra em sua fase inicial. Os principais referenciais teóricos são os escritos sobre e a partir da alteridade da pesquisadora brasileira Christine Greiner (2017) que desencadeia na fabulação aplicada em um contexto de criação em dança. A ação artística depoimento-escuta das pesquisadoras também brasileiras Helena Bastos e Vanessa Macedo (2022). A feminista Bell Hooks (2017) que nos auxilia a aplicação da escuta como estratégia pedagógica. Por fim, este texto também permeia a necropolítica de Achilles Mbembe (2018) e o surgimento e função da prisão a partir da perspectiva foucaultiana de Michel Foucault (2021).

Palavras-chave: Fabulação; Dança Contemporânea; Depoimento-escuta.

Abstract: This writing shares one of the fables developed in a women's prison institution. With the aim of presenting fabulation as a device that acts as a coping strategy, denunciation and projections of possible futures. To substantiate our fabulatory actions, we present the philosophical conception of otherness, fabulation, testimony-listening as concepts and actions that guide the doctoral research in question, which is in its initial phase. The main theoretical references are the writings about and based on alterity by Brazilian researcher Christine Greiner (2017), which triggers fabulation applied in a context of dance creation. The artistic action of testimony-listening by Brazilian researchers Helena Bastos and Vanessa Macedo (2022). The feminist bell hooks (2017) helps us apply listening as a pedagogical strategy. Finally, this text also permeates the necropolitics of Achilles Mbembe (2018) and the emergence and function of prison from the Foucauldian perspective of Michel Foucault (2021).

Keywords: Fabulation; Contemporary dance; Testimony-listening.

1. Introdução

Este texto nasce de um recorte da pesquisa doutoral iniciada no ano de 2023, cujo objeto medular de estudo se desenvolve em torno da fabulação de corpos privados de liberdade, que compõem a população carcerária brasileira com o recorte de uma instituição feminina da cidade de São Paulo - SP.

Estamos ancoradas na proposta da fabulação como dispositivo, que atuará como acionamento de estratégias em relação às dinâmicas sociais. Nesse sentido, empregada ao lidar, por exemplo, com as questões da morte, doenças psíquicas, fome, pobreza, misoginia e assim visamos ocasionar o desenvolvimento de narrativas que promovem intercâmbios entre realidade, ficção e imaginação (Pimentel, 2010), projetando uma vida pós-cárcere. As fabulações serão desenvolvidas nas aulas em formato de laboratório pedagógico de criação em dança contemporânea em um espectro expandido, alicerçados na metodologia artística de depoimento-escuta, desenvolvida pelas pesquisadoras, coreógrafas e professoras brasileiras Helena Bastos e Vanessa Macedo (2022).

A partir da fabulação em dança contemporânea temos o objetivo de apontar, denunciar, investigar e conectar as violências de que essas mulheres são acometidas. Nesse fluxo, promover reflexões sobre a função e importância do corpo neste território, a penitenciária, ao levar em consideração que o sistema prisional foi construído e pensado por e para homens, por conseguinte as mulheres que formam a massa carcerária vivem a partir de um sistema masculinizado. Em concordância com o filósofo pós-estruturalista Michel Foucault (2021), para entender a história e a função da prisão é preciso conhecer o corpo que ali habita, por sua vez necessita-se de estudos que foquem o corpo da mulher para além de suas características que compõem as instâncias do biológico ao cultural.

O conceito de dispositivo aplicado a esta pesquisa advém, também, dos estudos de Michel Foucault. Esta conceitualização se manifesta na obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (2000), em sua segunda fase, denominada genealógica, que inicia a partir da década de 1970. Foucault

encaminha seu foco de interesse às formas de subjetivação social. O questionamento norteador gira em torno de discutir quem se apodera e como se sucedem as dinâmicas de poder (Correio, 2014). Vale ressaltar que o filósofo não rompeu com sua primeira fase: arqueológica, pois seu pensamento continua respaldado em seus estudos primários. Em sua primeira fase, Foucault dedicou-se a entender as possibilidades do surgimento dos saberes do ser humano, que constitui-se pelas relações históricas e sociais, o que ocasionou no rompimento com a filosofia dualista (Martucci, 2018).

Em sua segunda fase, provocado pela militância política que emergiu na França na segunda metade do século XX, a partir da historiografia social o filósofo discorre de como o poder exercido na sociedade se relaciona com as formas de conhecer e saberes do mundo, por sua vez seu interesse aponta para questões éticas (Martucci, 2018). Nesta fase também foi publicado *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (2021), obra primordial para esta pesquisa. Portanto, o dispositivo tem relação com as estratégias de assujeitamento que são intrínsecas às relações de poder impostas pela sociedade. O dispositivo aglutina discursos, instituições, organizações, leis e os saberes sociais, filosóficos, científicos, a moral, por conseguinte estabelece relações que sustentam os saberes (Marcello, 2004). O que ansiamos com o dispositivo aplicado a fabulação parte do acreditar que essa aglutinação de complexidades possa despertar não apenas a sujeição, mas também outras competências, que aqui colocamos como fabulação como estratégia para redimensionar questões vividas em uma perspectiva artística e poética.

2. Estratégias para fabular

Para nortear e compor a base das ações corporais dois conceitos filosóficos foram incorporados, a fabulação e a alteridade. A noção que se tem hoje de alteridade é recente, sua concretude enquanto conceito surge na metade do século XX (Neves, 2017). No contexto filosófico emerge na esfera da ontologia, área de estudo do ser e suas relações com o outro, ao sustentar que

todas as pessoas interagem e são interdependentes uma das outras. No que tange aos processos criativos em dança contemporânea acreditamos que alteridade quando aplicada no contexto carcerário poderá auxiliar as práticas artísticas corporais com maior humanidade, enfatizando singularidades presentes em cada um dos corpos que no cárcere convivem.

Estamos em uma época em que os processos colonizadores, de violência e os dispositivos de poder que sofremos ao decorrer de nossa história entram cada vez mais em debate. As artes do corpo por sua vez não estão isoladas desses fatos. Para a pesquisadora brasileira Christine Greiner (2017) os processos criativos que colocam a luz essas relações são aqueles que têm como base de investigação as micropolíticas, ao afirmar que, não se tem como constituir uma narrativa ou dramaturgia que fuja da tríade corpo-mente-ambiente, corpomídia. Nesse contexto, o foco será na relação do corpo com o ambiente que a privação de liberdade desencadeia.

Nos últimos anos o conceito e práxis da alteridade vêm sendo cada vez mais debatidos, provavelmente pelas infelizes crises que estamos vivendo, como as guerras, mortes, pandemias sanitárias, confrontos políticos e afins (Greiner, 2017). O interessante em fundamentar a pesquisa nos estudos da alteridade parte da compreensão de que mesmo se valendo de uma ideia de natureza filosófica esse fazer pode ser explorado no corpo com o foco nos processos de criação nas artes. Para a autora, a arte é capaz de efetivar a alteridade na medida em que tem aptidão para acionar estados corporais. Partimos da concepção que se faz mais que necessária no contexto que a pesquisa se insere, um espaço que guarda, esconde pessoas que são marginalizadas por grande parte da sociedade.

A priori, o pensamento filosófico de base utilizado para explicitar o conceito de fabulação é o do filósofo Henri Bergson (1859-1914). Para o filósofo a fabulação também se caracteriza como dispositivo de produção que atua como uma proteção do sujeito em relação a consciência da sociedade como, por exemplo, a morte, doenças psíquicas, fome e assim são criados seres, histórias fantasiosas que o protegem da realidade, mas não a cancela ao contrário,

promove intercâmbios entre realidade, ficção e imaginação. A fabulação tem a mesma origem e importância que a faculdade humana da inteligência, ao mesmo tempo que ambas são intuitivas e instintivas, porque fabricam pensamentos e ações (Pimentel, 2010). À vista disso, se a fabulação estimula a criação dos mitos, crenças, teatro, literatura sempre aliada a inteligência, e por que não, dança? Ao seguir essa lógica, a fabulação pode se caracterizar como uma ferramenta que transita entre o real e o imaginário, sendo o combustível de processos criativos e de criação no campo da dança, compreendida como uma ferramenta de conservação social utilizada como um dispositivo corpóreo criativo para que os corpos formulem suas denúncias, narrem suas histórias e tudo mais que quiserem comunicar. A prerrogativa da fabulação que temos como foco é o que Greiner (2017) nomeia como um estado corporal que provoca desestabilização, o que ocasiona em um corpo político.

A escuta é um “estado de prontidão” que visa auxiliar a percepção de questões ligadas ao eixo de interesse e penetra o viver, os processos criativos e de criação, os transformando numa espécie de reinvenção (Bastos, 2020). Um dos nossos objetivos é o compor fabulações que podem ser tanto um refúgio, uma esperança, mas também uma estratégia política, denúncia, crítica a um sistema que cada vez mais se torna falido ou que já nasceu predestinado a colapsar (Foucault, 2021).

A ação artística de depoimento-escuta foi desenvolvida com base em autoras feministas, dentre elas bell hooks e Margareth Rago. O que essa prática artística visa é a validação das narrativas de si, entrelaçando perspectivas pedagógicas, artísticas e acadêmicas. O depoimento-escuta cria um espaço de respeito e trocas entre as participantes, criando laços de paridades e disparidades entre as narrativas compartilhadas. Com o intuito de criar um ambiente qualitativo e construtivo para que todas se sintam confortáveis a compartilhar suas histórias, memórias, sonhos e objetivos. Ao evidenciar que suas narrativas não são invisíveis, com isso mostrar que elas são os sujeitos de suas histórias de vida (Bastos; Macedo, 2022).

Durante toda essa trajetória as experiências vividas serão respeitadas e iluminadas como importantes, assim como aponta a professora e feminista bell hooks (2017), ao valorizar as experiências individuais de cada uma.

Considerando a compreensão da necropolítica na sociedade brasileira pós-colonial, conforme Achille Mbembe (2018), é essencial refletir sobre as escolhas que são feitas em relação à vida e à morte, e como os aparelhos sociais públicos influenciam essas escolhas. É fundamental trabalhar para mudar esse panorama e promover uma cultura de valorização da vida e dos direitos humanos, combatendo as estruturas opressivas que perpetuam a violência e a desigualdade. Nesse fluxo, a partir do pensamento de dança sublinha-se as relações entre corpo e movimento, com o propósito de apontar, denunciar, investigar as barbáries que essas mulheres são acometidas e conectar estratégias criativas as quais promovem outras possibilidades de pertencimento.

3. Era uma vez...

A origem etimológica do vocábulo fabulação vem do latim *fabulo*, que significa conversar, falar e contar¹, mesma raiz da palavra Fábula. Os primeiros registros encontrados sobre as fábulas relatam uma tradição da oralidade, de contação de histórias e narrativas na Ásia Menor compartilhada em eventos cotidianos. Nota-se uma estratégia imagética ao relacionar situações humanas experienciadas por animais com o foco em lições de moral e ética (Farencena, 2011).

De caráter narrativo considerada uma das formas mais antigas de comunicação da humanidade, encontramos as mais diversas histórias com o intuito de apontar equívocos de ordem moral (Faracena, 2011), portanto podemos compreender as fábulas como um instrumento educativo, uma vez que

¹ Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/fabula%C3%A7%C3%A3o#:~:text=Origem%20etimol%C3%B3gica%3Alatim%20fabulo%20%2D,%2C%20conversar%2C%20contar%2C%20narrar.>
Acesso em: 9 nov. 2023.

visa ensinar ou aludir alguma questão. Diante disso, iremos compartilhar uma situação fabulatória, sucedida no ano de 2022, na Penitenciária Feminina Estevão Pinto, situada na capital mineira Belo Horizonte.

Durante as aulas de arte na instituição um dos conteúdos a serem trabalhados era o desenho de observação. Ao levar em consideração o contexto de inserção das aulas, o mito da Medusa foi de alguma forma lembrado. O mito grego narra a história de uma criatura monstruosa e medonha que tirava a vida e transformava em pedra todos aqueles que desejassem olhá-la. Porém, toda história tem suas camadas e a de Medusa não se difere dessa perspectiva.

Medusa era uma mulher bela, sacerdotisa da deusa Atena, a quem prometeu castidade. Certo e infeliz dia foi estuprada pelo deus Poseidon, posteriormente punida pela deusa Atena por perder sua virgindade e consequentemente quebrar o pacto da pureza virginal. Como pena foi transformada em um ser monstruoso, invisibilizada, isolada em uma ilha, qualquer um que ousasse se aproximar seria transformado em pedra. Mas o tormento de Medusa não acaba por aí, foi assassinada por Perseu de maneira covarde, brutal e sem motivo contundente, uma vez que o semideus poderia se valer de outras provas para salvaguardar sua mãe. Vale ressaltar, que Medusa, estava grávida, ao ser morta quando seu sangue derramou no chão nasce Pégaso, o cavalo alado (Hilgert, 2020). A história de Medusa pode se correlacionar com trajetórias de vida de outras mulheres. Uma mulher punida por ser estuprada, condenada à solidão e a violências (Prette, 2022). Seu mito não segue os padrões estruturais de uma fábula, porém o que foi produzido com as estudantes pode se caracterizar como uma fabulação.

Após o compartilhamento do mito, conversamos e apresentamos traços de nossas histórias que se assemelham com a tragédia de Medusa. Criamos um espaço de escuta, confiança e indignação. As estudantes não conheciam essa parte da história, em primeiro momento ficaram incrédulas com tamanha injustiça, compartilharam que sempre interpretaram a Medusa como um monstro, se sentiram traídas pelo que já lhes foi contado. Na segunda parte procuramos estabelecer ligações como rivalidade feminina, quantas vezes

fomos injustiçadas e injustas também, assim como Atena com nossas colegas, amigas, mães, filhas, irmãs, namoradas, companheiras. As inúmeras vezes que fomos assediadas por homens e algumas mulheres da sala violentadas e agredidas verbalmente, fisicamente, psicologicamente e sexualmente. Conhecidas, amigas, familiares que foram assassinadas pelos companheiros ou homens que um dia fizeram parte de suas vidas.

Traduzimos em células coreográficas e gestos nossas revoltas e reflexões posteriormente os materializamos no papel, em formato de desenho, com linhas, manchas, cores fortes e vibrantes. O objetivo curricular era o desenho de observação, apreciamos obras de arte das artes visuais sobre a Medusa, elencamos a partir de artigos sobre que ora ela era apresentada como um monstro em outros momentos sexualizada (Hilgert, 2020). A partir de nosso arsenal de questões, indagações e reflexões, falamos como poderíamos resolver os nossos apontamentos, por exemplo, quando Perseu persegue Medusa, qual estratégia de fuga poderíamos criar? O embate de Medusa e Atena, como resolver uma situação dessa natureza? Algumas perguntas que nortearam a nossa fabulação que posteriormente foi materializada em forma de gestos e movimentos e depois guardadas no desenho, onde está exposto atualmente em uma das salas da aula da penitenciária.

Com esta fabulação a valorização das trajetórias de vida de cada uma das estudantes foi alcançada. Todas foram reconhecidas como importantes e pertinentes, assim como enfatiza bell hooks (2017). Interessante salientar que todas quiseram participar de alguma maneira, com algum relato ou solução para as perguntas realizadas. Em nenhum momento houve a imposição da participação mesmo se tratando de conteúdo programático avaliativo, existiam outras atividades avaliativas, ou seja, a participação nesta atividade não afetaria a nota bimestral. Fato é, com o decorrer das aulas, a partir da valorização de cada solução ou compartilhamento de vida apresentado, todas se sentiram abraçadas e pertencentes àquele momento. Apreciamos as danças fabulatórias que vieram de narrativas majoritariamente silenciadas por meses, anos e até mesmo décadas.

4. Ainda não vivemos felizes para sempre

Os muros das penitenciárias não só separam a sociedade de seus “problemas”, como também fecham os olhos para as pessoas que se encontram nessa situação (Baratta, 2002). Com o decorrer dos anos as políticas públicas para a reinserção dessas pessoas na sociedade se tornam cada vez mais escassas. De acordo com a Justiça, Brasileira² em 15 anos (2000-2014) o número de presas foi de 5.601 para 37.380, um aumento de 567%. O censo aponta que 68% são negras, 31% brancas e 1% amarelas. Apenas 11% concluíram o ensino médio e 1% o ensino superior. Os dados mencionados datam de nove anos, sendo o mais recente apresentado pela Justiça Brasileira. Contudo o jornal “A Folha de São Paulo” em uma matéria de outubro de 2022³, aponta que o Brasil é o 3º país com a maior população carcerária feminina do mundo, atualmente, com mais de 42 mil mulheres encarceradas. Nota-se o aumento gradativo de pessoas em privação de liberdade ano após ano, crescimento que reflete nos índices de violência, atestando que o encarceramento brasileiro não funciona. Importante sublinhar que majoritariamente as pessoas encarceradas no país são pertencentes às classes sociais extremamente pobre, pobre, vulnerável e classe média baixa (Narvaes, 2020).

As artes do corpo podem ser caracterizadas como um potencializador das insurgências do sistema prisional, que no Brasil legalmente se inicia em 1830, com a instauração do primeiro Código Penal que pautava a privação de liberdade. Mas a privação de liberdade no país se inicia com a escravatura, na década de 1530 (Narvaes, 2020), e mesmo após séculos, continua sendo um setor propositalmente silenciado e jogado às margens. Por conseguinte, como aponta Foucault, o intuito das instituições prisionais não é minimizar, extinguir ou

² Dados disponíveis em:

<https://cnj.jusbrasil.com.br/noticias/252411149/populacao-carceraria-feminina-aumentou-567-em-15-anos-no-brasil>. Acesso em: 19 mai. 2022.

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/10/brasil-passa-a-russia-e-vira-3o-pais-com-mais-mulheres-presas-no-mundo.shtml>. Acesso em: 17 abr. 2022.

até mesmo punir infrações e sim utilizar essas violações com o fim de estabelecer uma gestão dos ilegalismos que privilegiou desde sua formação no século XVII as elites dominantes. Nesse sentido direcionou-se a interpretação que o crime perfaz uma ação cujo apenas determinada classe social comete (Lima Filho, 2023).

O encarceramento deixa cicatrizes profundas, e por isso não pretendemos direcionar a juízos de valores sobre os crimes dessas mulheres. Em vez disso, nosso intuito é apresentar alternativas com as quais elas podem se relacionar com seus corpos e suas memórias, sublinhando uma perspectiva artística e criativa como estratégia para redimensionar suas ações como potência de vida, pois tudo que brota, chega com forma. Nesse caso, danças em depoimentos-escuta nos corpos de mulheres em lutas. Buscamos conectar essas experiências em estratégias criativas que possibilitem outras formas de pertencimento.

Referências:

BASTOS, H.; MACEDO, V. Bordados de Corpus nas Dramaturgias de Testemunhos. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. Disponível em: https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/bordados-de-corpus-nas-dramaturgias-de-testemunhos?lang=pt-br&check_logged_in=1#download-paper. Acesso em: 26 set. 2023.

BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal**. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan; Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

CORREIO, C. F. R. G. V. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **PROMETEUS**. n. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/download/980/1721>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FARENCEA, G. S. **Estudo da fábula: contexto, linguagem e representação**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/772/2020/01/FARENZENA-GESSELDASOMAVILLA.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

GREINER, C. **Fabulações do corpo japonês e seus microativismos**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

HILGERT, L. H. O arcaico do contemporâneo: medusa e o mito da mulher. **Lampião - revista de filosofia**. v. 1, n.1, p. 41-70, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARCELLO, F. de A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, 29 (1). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25426>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MARTUCCI, F. B. **A Genealogia do exercício do poder em Michel Foucault: soberania, disciplina e biopoder**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2018. Disponível em: http://www.pgfi.uff.br/wpcontent/uploads/2016/03/2019_Frederico_Martucci.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições. 2018.

NARVAES, V. B. Contribuições para uma história do teatro nas prisões do Brasil. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1–29, 2020. DOI: 10.5965/14145731033920200101. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18847>. Acesso em: 08 out. 2023.

PRETTE, N. Uma dança para medusa. **Museu da Dança - Portal MUD**. 2022. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/ler/uma-danca-para-medusa>. Acesso em: 08 nov. 2023.

Nailanita Prette (USP/LADCOR)
nailanitaprette@hotmail.com

Professora e crítica de dança. Doutoranda em Artes Cênicas pela USP, Mestra em Artes pela UFMG, licenciada e bacharela em Dança pela UFV, Técnica em Dança pela ETAM Santa Cecília. Membro e pesquisadora do LADCOR/PPGAC/ECA/USP.

Helena Bastos - Maria Helena Franco de Araujo Bastos (USP/LADCOR)
helenabastos@usp.br

Artista e Professora Livre Docente. Coordenadora do LADCOR integrado ao PPGAC/ECA USP. Cofundadora do Musicanoar (1992). Cofundadora da ANDA (2008). Militante do Movimento "A Dança se Move" (2017). Atua no campo das artes do corpo com ênfase em dança e performance.

Rede de atuação em dança na cidade do Recife em 2022: grupos, companhias, coletivos, artistas independentes e escolas de dança

Raphaela Barros de França Campelo (UPE)

Adriana de Faria Gehres (UPE)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em dança

Resumo: Redes de atuação em danças nas escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes se caracterizam pela ligação que as pessoas e instituições que desenvolvem atividades de danças, aulas, ensaios, pesquisas, apresentações, estabelecem entre si. O objetivo deste nosso estudo foi caracterizar a rede de atuação em danças na cidade de Recife em 2022, na comparação com a rede de atuação em dança de 2016/2017, tomando como referências a teoria ator-rede (Latour, 2012); a análise de redes sociais (Recuero, 2017); e, a ciência das redes (Barabási, 2009). Para tal, foi realizada uma pesquisa descritiva de levantamento de dados com a realização de entrevistas estruturadas com 93 sujeitos. Os dados foram analisados através da criação de grafos com a utilização do software livre *Gephi* (Chevren, 2015). Os resultados apontam para um processo de fragmentação e isolamento entre os sujeitos que compõem a rede de atuação em dança em 2022 na cidade do Recife.

Palavras-chave: Dança; Sociedade; Redes; Mediação; Políticas culturais.

Abstract: Dance performance networks in schools/academies, groups/companies, collectives and independent artists are characterized by the connection that people and institutions that develop dance activities, classes, rehearsals, research, presentations establish among themselves. The objective of our study was to characterize the dance performance network in the city of Recife in 2022, in comparison with the dance performance network in 2016/2017, taking as references the actor-network theory (Latour, 2012); social network analysis (Recuero, 2017); and the science of networks (Barabási, 2009). To this end, a descriptive data collection research was carried out with structured interviews with 93 subjects. The data was analyzed by creating graphs using the free software *Gephi* (Chevren, 2015). The results point to a process of fragmentation and isolation among the subjects that make up the dance performance network in 2022 in the city of Recife.

Keywords: Dance; Society; Networks; Mediation; Cultural policies.

1. Introdução

Esta pesquisa investiga a atuação em danças no Recife, em especial os fazedores de dança atuantes em escolas/academias de danças, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes. Trata-se de uma visualização em rede dos processos dinâmicos e associações produzidas pelos fazedores/as das danças, diferenciando-se assim de outros estudos que objetivam identificar os perfis dos sujeitos e das instituições que produzem a dança, como o Mapeamento Nacional da Dança (Matos; Nussbaumer, 2016).

Partimos do paradigma da complexidade (Morin, 2001), no qual os problemas sociais são abordados por uma cosmovisão que aponta para os estudos da complexidade e das sociedades em rede. As redes são descritas como elementos conectados de alguma forma entre si (De Angelis, 2005). Presentes em várias situações do cotidiano, trataremos aqui das redes sociais, caracterizadas pelo contato ou interação entre pessoas ou grupos de pessoas (Newman, 2003). Os relacionamentos pessoais, afetivos, profissionais, dentre outros, podem ser mapeados através de redes complexas (De Angelis, 2005). Um sistema complexo é aquele constantemente modificado ao longo do tempo, de forma não linear, e por isso é difícil prever como se comportará com o tempo (Barabási, 2009).

Para compor esse estudo estabelecemos uma relação entre uma teoria social, a Teoria Ator-rede (TAR) (Latour, 2012); os estudos de análise de redes sociais (ARS) (Recuero, 2017); e os estudos de Ciência das Redes (Barabási, 2009).

A TAR, desenvolvida por Bruno Latour, John Law e outros pesquisadores, propõe o estudo das amarrações cotidianas que envolvem ciência, tecnologia, natureza e sociedade (Nobre; Pedro, 2010). Para a TAR (Latour, 2012), os elementos participantes das redes podem ter funções apenas de transmissores de informações dentro da rede, aos quais são denominados de intermediários e há aqueles que interferem diretamente na produção e transformação das redes, e esses são denominados actantes. Para além disso,

para o autor, os atores das redes podem ser humanos e não humanos, entendidos como a tecnologia e seus artefatos, a natureza e todas as suas ações, as quais não são analisados nos processos de associações sociais como recursos ou elementos externos aos acontecimentos sociais, mas sim como produtores desses acontecimentos e por isso mesmo actantes das redes.

A análise de redes sociais caracteriza-se pelo estudo das redes offline nas quais se estabelecem relações entre pessoas. De acordo com Recuero (2017):

Essas relações são estabelecidas por interações e associações e vão conferir aos atores determinadas posições nas suas redes sociais, que vão sendo modificadas por essas mesmas ações. A posição desses atores é, ao mesmo tempo, produto e produtora de interações, ou seja, a rede influencia e é influenciada pela posição de seus usuários (Recuero, 2017, p. 9).

No campo da Ciência das redes podemos identificar que as estruturas das redes as mesmas podem se configurar como redes hierárquicas ou modulares (Newman, 2004); redes aleatórias ou randômicas (Barabási, 2009) ou redes livres de escalas (Barabási, 2009). As redes hierárquicas (modulares) possuem como característica um maior agrupamento intra-grupos, com poucas ligações entre grupos diferentes, o que possivelmente torna a rede mais heterogênea (Newman, 2004). Já o modelo randômico é caracterizado por um número médio de ligações entre os nós, e com maior probabilidade de alta densidade na rede, ao formar possivelmente uma comunidade única (Barabási, 2009). As redes livres de escala são compostas por nós com hierarquias de grau diferente. A rede não é estática, e as ligações acontecem preferencialmente para nós que possuem mais ligações (*hubs*) (Barabási, 2009).

Sendo a dança uma ação cultural, social e artística corporal produzida através do contato e interação entre pessoas, o estudo das suas formas de produção que envolvem a atuação profissional em danças se estabelece nas interações entre pessoas, instituições, artefatos tecnológicos, entre outros que trocam informações, bens e serviços relacionados a ela (Gehres *et al.*, 2020).

Em Recife, a atuação em dança se estabelece em grande parte nas escolas, grupos, companhias, coletivos e artistas independentes de dança da cidade, além de estar presente em escolas da educação básica e projetos sociais. O projeto “Configurações da dança em Pernambuco: um mapeamento em rede” vem analisando redes de atuação e formação nesses espaços desde 2014. O mapeamento nacional da dança (Marques; Gehres, 2016) ainda indica outros locais de atuação em dança, como as academias de ginástica, projetos de educação integral (como o Mais educação e o Escola aberta), e especialmente no segmento das danças populares, as agremiações e uma escola municipal de frevo, qual fez parte da amostra na nossa rede de 2016/2017, mas não foi incluída na de 2022, de acordo com os critérios adotados.

As escolas de dança, os grupos, companhias, coletivos e artistas independentes apresentam suas criações em festivais realizados com ou sem incentivo e/ou produção público-estatal com realização anual, como o Festival Internacional de dança do Recife, Mostra Brasileira de Dança, Janeiro de Grandes Espetáculos, entre outros, que destacou Recife no Mapeamento Nacional da Dança (Matos; Nussbaumer, 2016), pelo número de apresentações em festivais indicado pelos sujeitos e instituições respondentes. Por outro lado, observamos também, a realização de curtas temporadas (grupos, companhias, coletivos e artistas independentes), através de financiamentos públicos por editais ou com recursos próprios e apresentações pontuais (escolas de dança), como espetáculos de final de ano, com financiamento, em sua maioria, totalmente privado.

Em 2016 e 2017, Campelo (2016) e Paula (2017) descreveram as redes de formação e atuação em danças nos grupos, companhias, coletivos, artistas independentes e escolas/academias de danças do Recife, respectivamente e separadamente, identificando que as topologias das redes de atuação se configuram como redes hierárquicas (Newman, 2004).

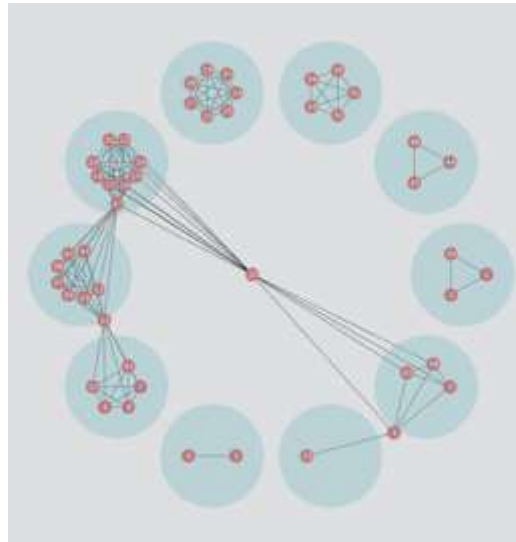


Fig. 1. Rede de atuação em danças dos grupos/companhias, coletivos, artistas independentes em Recife/2016.

Fonte: Campelo (2016).

Audiodescrição da imagem: A imagem tem um fundo cinzento em forma quadrangular e está composta por dez círculos de mesmo diâmetro organizados numa forma também circular. Dentro de cada círculo podemos observar pontos vermelhos em diferentes números que se encontram ligados uns aos outros através de linhas pretas. No centro do círculo formado pelos pequenos círculos azuis há um ponto vermelho ligado por linhas pretas a pontos vermelhos de um círculo azul na parte superior esquerda da imagem e a outros pontos vermelhos em um círculo azul na parte inferior direita da imagem.

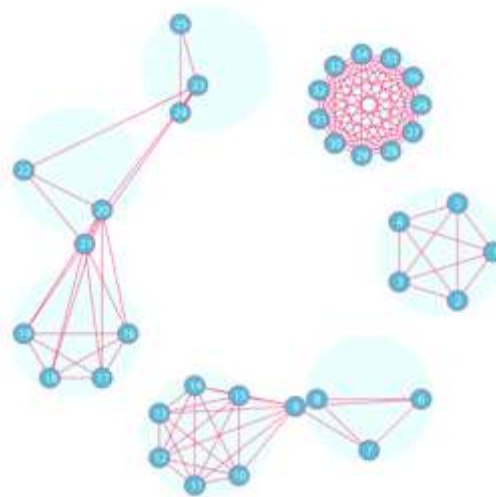


Fig. 2. Redes de atuação em danças nas escolas/academias em Recife (2017).

Fonte: Paula (2017).

Audiodescrição da imagem: A imagem está composta por sete círculos de mesmo diâmetro e cor azul clara que formam uma figura circular. No interior de cada círculo, há pequenos círculos na cor azul celeste, com bordas vermelhas, numerados e em diferentes quantidades. Esses pequenos círculos estão conectados uns aos outros dentro de cada pequeno círculo azul claro através de finas linhas vermelhas. À esquerda da figura podemos observar que os pequenos círculos azuis de três círculos azuis claros conectam-se, assim como à direita da imagem o mesmo acontece em dois círculos azuis claros. Na parte superior direita da imagem, observamos dois círculos azuis claros com todos os pequenos círculos azuis conectados entre si circunscritos aos dois círculos azuis claros.

Nas pesquisas supracitadas, calculamos a densidade das redes que se caracteriza pela quantidade de ligações entre os atores da rede dividida pelo número de ligações possíveis, apontando para um número proporcional. No caso das redes em questão a densidade para a Fig. 1 foi de 0,171 e na Fig. 2, de 0,182, apontando para redes de baixa densidade, pois quanto mais aproximada de 1, maior a sua densidade. Posteriormente, visualmente podemos observar que essas redes se caracterizam por um número alto de ligações intragrupos, com poucos atores fazendo o papel de ponte entre eles, o que indica que a rede é altamente modular, e pode indicar uma maior dificuldade de comunicação entre os atores da rede por causa da distância entre os grupos.

Considerando todo o processo político e social de: desmobilização das políticas públicas de educação e cultura; o acirramento das disputas em torno dos direitos sociais (Cavalcanti *et al.*, 2020); e a vivência da pandemia de COVID-19 que afetou profundamente todo o tecido de interação social e modos de vida (Haleem; Javaid; Vaisha, 2020), este estudo objetivou descrever as dinâmicas das relações em rede entre os fazedores de dança dos grupos, companhias, coletivos, escolas de dança e artistas independentes em 2022 e, posteriormente, comparar com dados dos anos 2016/2017 (Campelo, 2016) e (Paula, 2017) em suas redes de atuação em danças, com vistas à compreensão da atuação dos seus actantes ao longo do tempo.

2. Metodologia

Esse estudo se caracterizou como uma pesquisa descritiva de levantamento de dados quantitativos (Thomas; Nelson, Silverman, 2012), desenvolvida através da realização de entrevistas estruturadas com atores humanos.

Como nosso estudo propôs-se a estabelecer relações da Teoria Ator Rede (TAR), Análise de Redes Sociais (ARS) e Ciência das Redes, inicialmente compusemos redes nas quais os nós referem-se aos atores, humanos e não-humanos, pessoas e instituições, apontadas pelas/os artistas das danças nas

escolas/academias, grupos/companhias, coletivos, artistas independentes ao longo do tempo em Recife, nas suas relações de atuação, indicadas pelas arestas.

A seleção das/os artistas das danças nas escolas/academias, grupos/companhias, coletivos, artistas independentes para a composição das redes de atores (humanos e não humanos - pessoas e instituições) de formação e atuação das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes das danças em Recife ao longo do tempo foi estabelecida através de duas formas diferenciadas para as redes de 2016/2017 e 2022.

Nas redes de 2016/2017, as/os artistas das danças faziam parte dos estudos já realizados por Campelo (2016) e Paula (2017). Campelo (2016) identificou dez grupos/companhias, coletivos e artistas independentes de dança (2016) totalizando quarenta e oito artistas das danças. Já Paula (2017) selecionou sete escolas/academias de dança (2017) com trinta e seis artistas das danças. Dessa forma, as redes de formação e atuação em dança em 2016/2017 foram compostas com a produção dos dados de oitenta e quatro profissionais das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes.

Já a seleção dos/as artistas das danças das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes das danças em Recife em 2022 foi estabelecida através de amostragem não-probabilística intencional conjugada com a técnica de bola de neve (Vinuto, 2014). A seleção dessas/es profissionais consumou-se a partir do critério de representatividade do trabalho realizado em dança nos últimos cinco anos no Estado (2017-2021). Essa representatividade foi aqui evidenciada pela participação em ao menos dois referenciais da vivência da dança no Estado, a saber: Acervo Recordança, aprovação em editais do Funcultura (2017-2021), presença no Mapa cultural de Pernambuco (agentes e instituições do Recife) e presença em festivais e mostras da cidade (Festival Estudantil de Teatro e Dança, Festival de Dança do Recife e Mostra Brasileira de Dança). Assim, foram selecionadas dez escolas de dança,

mas somente nove participaram da pesquisa¹, totalizando quarenta artistas das danças das escolas/academias de dança. Já sobre os grupos/companhias e coletivos, foram doze os selecionados, com quarenta e quatro artistas das danças identificadas/os. Também identificamos treze artistas independentes através dos critérios previamente estabelecidos. Destes, quatro não participaram da pesquisa². O total de artistas das danças para composição das redes de formação e atuação das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes da dança em Recife em 2022 foi de noventa e três.

2.1. Produção de dados

Para a produção dos dados quantitativos, na primeira fase da pesquisa foram analisados: os dados secundários (Campelo, 2016; Paula, 2017) para a composição das redes de formação e atuação em dança em Recife em 2016/2017; e foram realizadas entrevistas estruturadas para a inquirição dos noventa e três atores identificados para a composição das redes de formação e atuação das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos, e artistas independentes das danças de Recife em 2022. O roteiro de entrevista estruturada foi adaptado de Campelo (2016) e Paula (2017), o qual já havia sido pré-testado e validado, pela análise de duas especialistas na área. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou remota pela plataforma Google Meet.

Para a composição das redes de atuação das escolas/academias, grupos/companhias, coletivos e artistas independentes das danças em Recife ao longo do tempo, foi utilizado o software Gephi para compor graficamente as redes (Cherven, 2015). O Gephi é uma plataforma *open source* que permite a visualização e manipulação de grafos incluindo todos os tipos de redes e sistemas complexos. As redes serão apresentadas por meio dos grafos e suas métricas correspondentes: a) número de nós, que corresponde à quantidade de

¹ Após várias tentativas em diferentes períodos de 2022, não obtivemos resposta da diretora de uma das escolas de dança sobre a possibilidade de realização da entrevista.

² Estes profissionais foram contatados em diferentes períodos, mas não obtivemos resposta positiva sobre a realização das entrevistas.

atores nas redes; b) número de arestas, que corresponde ao número de ligações estabelecidas entre os sujeitos a partir do critério de ligações definidas, no nosso caso, a atuação apontadas pelos sujeitos da pesquisa; c) grau médio, que indica o valor relativo entre o número de arestas existentes e o número de nós, para indicar a quantidade de arestas existentes por nó; d) densidade da rede, valor relativo à quantidade de ligações existentes diante do número de ligações possíveis; e) modularidade, valor relativo da relação dos nós com seus vizinhos; f) coeficiente de *clustering*, o qual indica a criação de agrupamentos de nós interconectados.

As redes de atuação são compostas pelos sujeitos e pelas instituições citadas pelos sujeitos da pesquisa e são redes dirigidas porque consideramos que, quando o sujeito indicou que atuava naquela instituição que fazia parte da pesquisa, estabelecemos ligações (arestas) com todos os sujeitos que compunham aquela instituição, uma vez que a atuação estava acontecendo no presente momento.

Os procedimentos da pesquisa estão de acordo com o código de ética para pesquisas e os dados foram recolhidos mediante o consentimento livre e esclarecido das/os pesquisadas/os. O projeto principal (Configurações da dança em Pernambuco: um mapeamento em rede), ao qual o atual estudo é vinculado, encontra-se aprovado no comitê de Ética – CAEE - 36633414.8.0000.5192.

3. Resultados

A rede de atuação em dança de 2016/2017 (Fig. 3) é composta por um total de 142 nós (atores humanos e não humanos/instituições) e 423 arestas (relação de atuação). O grau médio de cada nó é de 5,958, indicando o número médio de ligações que cada pessoa ou instituição faz na rede. A densidade do grafo é de 0,042, indicando a quantidade de conexões dentro da rede em relação ao valor total possível de conexões. A modularidade é de 0,705, indicando que é alta a relação dos nós com seus vizinhos. O coeficiente de *clustering* médio é de 0,728, apontando para a criação de interconexão entre nós. Segundo

Newman (2004), essa rede aponta para uma rede modular porque as ligações entre os nós são heterogêneas e formam grupos distintos, com ligações fortes dentro dos próprios grupos, porém fracas e distantes entre grupos diferentes.

Nós	Arestas	Grau médio	Densidade da rede	Modularidade	Coefficiente de clustering
142	423	5,958	0,042	0,705	0,728

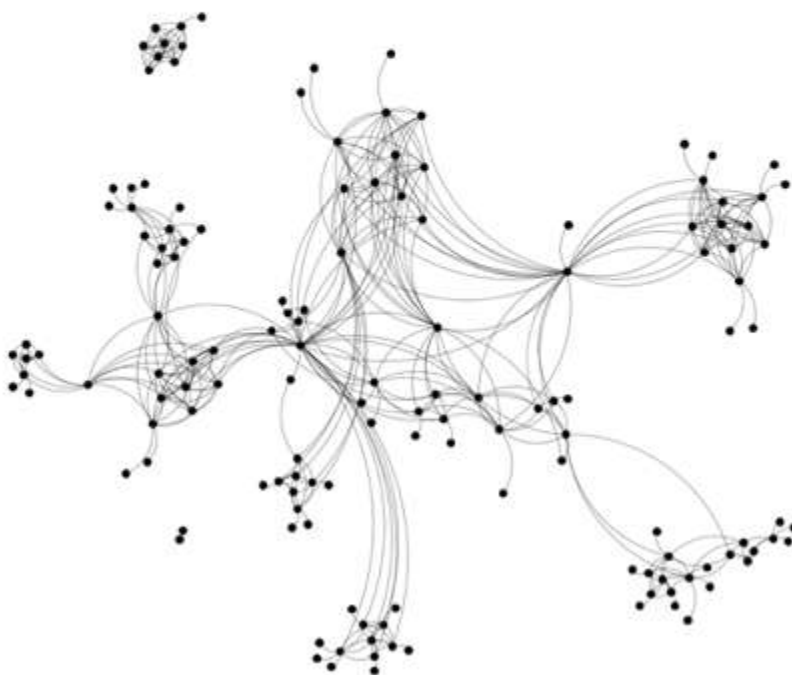


Fig. 3. Rede de atuação em dança na cidade do Recife em 2016/2017.

Fonte: dados da pesquisa.

Audiodescrição da imagem: A imagem é composta por duas partes. A primeira na parte superior da imagem se caracteriza por uma tabela horizontal composta de duas linhas: na primeira linha há as seguintes indicações: nós, arestas, grau médio, densidade de rede, modularidade, coeficiente de *clustering*. Na segunda linha estão expostos os valores relativos à primeira linha: 142, 423, 5, 958, 0,042, 0,705, 0,728. A segunda parte da imagem está composta por pontos pretos agrupados e conectados através de linhas finas, formando aglomerados soltos de forma irregular ao longo de toda a imagem e alguns pontos que se distanciam dos aglomerados e se ligam a outros grupos formando pontes dentro da rede. Há dois agrupamentos completamente isolados na rede, sendo um na parte superior esquerda e outro na parte inferior esquerda da imagem.

Descrevendo os parâmetros de controle da rede (Fig. 4) de atuação em danças de 2022, identificamos que a rede é composta por 198 nós e 321 arestas, com um grau médio de 3,23 ligações. Já a densidade do grafo é de

0,016, indicando baixa quantidade de conexões dentro da rede em relação ao valor total possível de conexões. A modularidade é de 0,852, indicando que a relação dos nós com os vizinhos é alta (o maior valor seria 1), porém o coeficiente de *clustering* médio é de 0,518, mostrando que existem agrupamentos cuja densidade de ligações é maior dentro de cada grupo do que entre os grupos. Essas medidas possibilitam a identificação de que esta também é uma rede modular, com baixa densidade de ligações e alta modularidade, sendo composta por vários grupos soltos na rede, com conexões somente entre si.

Nós	Arestas	Grau médio	Densidade da rede	Modularidade	Coefficiente de clustering
198	321	3,23	0,016	0,852	0,518

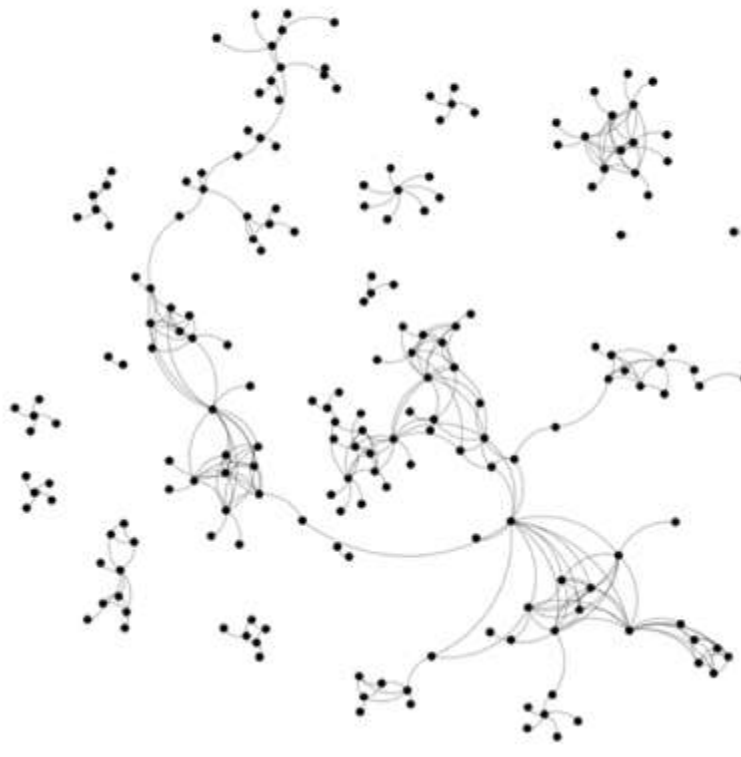


Fig. 4. Rede de atuação em dança na cidade do Recife em 2022.

Fonte: dados da pesquisa.

Audiodescrição da imagem: A imagem é composta por duas imagens. A primeira na parte superior da imagem se caracteriza por uma tabela horizontal composta de duas linhas: na primeira linha há as seguintes indicações: nós, arestas, grau médio, densidade de rede, modularidade, coeficiente de *clustering*. Na segunda linha estão expostos os valores relativos à primeira linha: 198, 321, 3,23, 0,016, 0,852, 0,518. A segunda parte da imagem está composta por pontos agrupados e conectados através de linhas finas, formando aglomerados soltos ao longo de toda a imagem e de forma irregular e uma linha de aglomerados na parte central esquerda da imagem e um outro aglomerado conectado na parte lateral direita abaixo.

A estrutura modular dessa rede de 2022 (Fig. 4) assemelha-se a redes já identificadas em trabalhos realizados em períodos anteriores, na cidade do Recife e no Estado de Pernambuco (Campelo, 2016; Paula, 2017; Gehres, *et. al.*, 2020). Contudo, na comparação entre as redes de atuação em danças em Recife em 2016/2017 e 2022, observamos: a ampliação do número de nós, de 142 para 193, o que significa que mais sujeitos entraram na rede; a diminuição do número de arestas de 423 para 321, bem como do grau médio de ligações de 5,98 para 3,23 e a diminuição da densidade, que já se encontrava baixa na rede de 2016/2017, de 0,042 para 0,016, apontando claramente para um menor número de ligações entre os sujeitos; o aumento no índice de modularidade de 0,705 para 0,852, indicando uma maior concentração de formação de módulos isolados; e, a diminuição do coeficiente de *clustering* de 0,728 para 0,518, o que indica que a rede de 2022 possui uma menor interconexão entre os nós.

Pelo observado acima, podemos constatar que a análise das redes de atuação em danças ao longo do tempo, no período de 2016/2017 a 2022, na cidade de Recife, apontou para o aprofundamento da modularização da rede, criando uma rede com mais actantes (escolas/academias, grupos/companhias, coletivos, artistas independentes), porém com um grau maior de isolamento e fragmentação na rede. O que nos leva a inferir que processo pandêmico e a ação das políticas emergenciais de financiamento que incidiram sobre a criação de redes de atuação em danças na cidade de Recife no espaço temporal estudado levaram a uma maior fragilidade da rede, ainda que tenha trazido para a rede mais actantes, fragilidade que se expressa nas poucas e longínquas ligações entre os nós das redes o que as torna mais suscetível ao rompimento das ligações entre os nós e os clusters (Santaella; Cardoso, 2014).

4. Considerações finais

O estudo das redes de formação e atuação em danças no Estado de Pernambuco vem sendo desenvolvido por nosso grupo de pesquisas desde

2014, através do projeto “Configurações da dança em Pernambuco” (CampeLO, 2023; Gehres *et al.*, 2020). Esse artigo aqui apresentado caracteriza-se como um recorte estudo do estudo maior e se concentrou na análise das redes de atuação em danças na cidade de Recife em 2022, numa comparação com a rede de 2016/2017.

A observação dos resultados aponta para um processo de fragmentação e fragilização da rede de atuação em danças de 2022, na comparação com a rede de 2016/2017, o que nos remeteu a relacionar essa situação ao processo pandêmico vivido entre 2020 e 2022, de isolamento físico e parada das atividades culturais presenciais e, a atuação das políticas emergenciais de financiamento da cultura, mais propriamente a Lei Aldir Blanc, necessária, desejada e alcançada, porém, a qual carece de maiores estudos e análises sobre a sua atuação sobre o tecido cultural local, estadual e nacional.

Dessa forma, entendemos que a realização desses estudos sobre redes de formação e atuação em danças pode contribuir para a avaliação de políticas públicas implementadas, bem como pode compor dados e orientar as decisões sobre políticas públicas a serem implementadas no setor da cultura.

Referências:

BARABÁSI, A. L. **Linked (conectado): a nova ciência dos networks**. São Paulo: Leopardo, 2009.

CAMPELO, R. B. F. **Redes de formação e atuação profissional em dança no Recife e a Educação Física: compondo relações**. 2023. 101p. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Programa Associado de Pós-graduação em Física UPE/UFPB - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

CAMPELO, R. B. F. **Configurações da dança em Recife: mapeamento em rede dos grupos e companhias de dança**. 2016. 16p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2016.

CAVALCANTI, C. R. *et al.* Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de políticas públicas**. São Luís, v. 24, 312-330, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148/802> 1. Acesso em: 24 fev. 2021.

CHERVEN, K. **Mastering gephi network visualization**: Produce advanced network graphs in Gephi and gain valuable insights into your network datasets. Birmingham: Packt Publishing Ltd, 2015.

DE ANGELIS, A. F. **Redes complexas**. Tutorial. Universidade de São Paulo. Instituto de Física de São Carlos, São Paulo, 2005.

GEHRES, A. *et al.* **Mapeamento em rede das escolas de dança e grupos de dança em Pernambuco**: zona da mata, agreste, sertão e São Francisco.

Relatório. Disponível em:

http://www.ethnosesef.upe.br/imagens/relatorios/RelatoYrio_da_pesquisa_com_pleta_final Acesso em: 15 mai. 2021.

HALEEM, A.; JAVAID, M.; VAISHYA, R. Effects of COVID-19 pandemic in daily life. **Current Medicine Research and Practice**, [s. l.], v. 10, p. 78-79, mar./abr. 2020.

LATOURE, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. EDUFBA/EDUSC. Salvador/BA, 2012.

MARQUES, R. R.; GEHRES, A. F. Mapeamento da dança em Recife. *In*: MATOS, L.; NUSSBAUMER, G. **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016. p. 851-1063. Disponível em:

http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/wpcontent/uploads/2016/08/R_elatorio-Mapeamento-Resultado.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

MATOS, L.; NUSSBAUMER, G. **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016. 1986p.

Disponível em:

http://www.mapeamentonacionaldadanca.com.br/wpcontent/uploads/2016/08/R_elatorio-Mapeamento-Resultado.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa. Instituto Piaget, 2001.

NEWMAN, M. E. J. The structure and function of complex networks. **SIAM Review**, Philadelphia, v. 45, n. 2, p. 174, 2003.

NEWMAN, M.E.J. Detecting community structure in networks. **The European Physical Journal B**. p. 321–330. 2004.

NOBRE, J; PEDRO, R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**. Volta Redonda, Ano V, n. 14, dez./2010.

PAULA, R. B. **Configurações da dança em Recife**: Mapeamento em rede das escolas/academias de dança. 2017. 16p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2017.

RECUERO, R. **Introdução à análise de redes sociais online**. Salvador: Edufba, 2017.

SANTAELLA, L.; CARDOSO, T. Para entender a complexidade das redes.
Revista Famecos. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 742-765, 2014. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/15923/11814> Acesso em: 11 fev. 2019.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250> Acesso em: 20 fev. 2015.

Raphaela Barros de França Campelo (UPE)
raphaelabailarina@gmail.com

Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB. Professora de *ballet* em instituições da educação básica e escolas/academias de dança.

Adriana de Faria Gehres (UPE)
adriana.gehres@upe.br

Doutora em Motricidade Humana/Dança pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Pesquisadora do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF-ESEF-UPE). Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança (INET-MD), Universidade de Lisboa.

Por uma poética do chão: um percurso no fazer da trilogia *Dança Baixa, Dança Anfíbia e Dança Monstro* da Companhia dos Pés

Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo apresenta reflexões acerca dos procedimentos compositivos adotados para a organização da trilogia: *Dança Baixa, Dança Anfíbia e Dança Monstro*, da Cia dos Pés. Por meio da construção de uma escrita sobre a trajetória dessa companhia, busca-se observar estratégias de resistência, composição artística, tradução da cultura de tradição popular e diálogos com a dança contemporânea, através da investigação de um repertório gestual e da criação de espetáculos de dança. Assim, discutiremos a dramaturgia da Companhia dos Pés a partir do diálogo entre os conceitos-chaves de gesto colonial de Walter Mignolo (2014) e de uma Política do Chão de Paul Carter (1996) para fundamentar a noção de uma Poética do Chão na dramaturgia da Cia dos Pés.

Palavras-chave: Cia dos Pés; Poética do Chão; Danças Tradicionais e Populares do Nordeste; Dança Contemporânea; Gestos Decoloniais.

Abstract: This article presents reflections on the compositional procedures adopted to organize the trilogy: *Dança Baixa, Dança Anfíbia and Dança Monstro*, by Cia dos Pés. Through the construction of a piece of writing about the trajectory of this company, we seek to observe strategies of resistance, artistic composition, translation of popular tradition culture and dialogues with contemporary dance, through the investigation of a gestural repertoire and the creation of performance shows. dance. Thus, we will discuss the dramaturgy of Companhia dos Pés based on the dialogue between the key concepts of colonial gesture by Walter Mignolo (2014) and a Politics of the Floor by Paul Carter (1996) to substantiate the notion of a Poetics of the Floor in the dramaturgy of Cia dos Pés.

Keywords: Cia do Pés; Poetics of the floor; Traditional and popular dances from the northeast; Contemporary dance; decolonial gestures.

1. A Cia dos Pés e seu ambiente de existência

A Cia dos Pés, companhia de dança contemporânea atuante em Maceió (AL), surgiu em 2000 pela iniciativa da dançarina e professora pesquisadora Telma César buscando diálogo entre a dança contemporânea e elementos da cultura tradicional e popular do Brasil. Este grupo teve duas formações de elenco, de 2000 a 2005 (primeira formação) e 2008 a 2023 (atual formação). Entre os anos de 2006 e 2007 a companhia permaneceu desativada, retomando suas ações com novo elenco em 2008. Esta companhia desenvolveu em sua trajetória oito espetáculos, dentre eles: *Pé, Umbigo e Coração, Yerma Maria da Silva, Qual é a história que você quer que eu conte?, Miami dos Mendigos ou As Privadas, Dentroforaadentro, Azul Quente, Encontros, Dança Baixa, Nuvens Enraizadas, Dança Anfíbia, Dança Monstro e Silêncio para Acalmar o Coração*. Importa ressaltar que esta companhia tem como foco norteador a experiência e a singularidade de cada pessoa que dança, interferindo diretamente em seus processos criativos. Neste sentido, as práticas deste grupo sempre estiveram atreladas ao uso da improvisação, seja como elemento técnico, de treinamento ou de composição como uma ferramenta na afirmação de singularidades e diferenças.

Pioneira na dança contemporânea em Alagoas, a Cia dos Pés se insere enquanto sujeito e agente no contexto das artes cênicas desse estado. Atua desde a sua criação em 2000, não somente na produção de espetáculos, mas também no sentido da divulgação do conhecimento produzido em seus processos de criação. Isso se faz tanto através de rodas de conversa após suas apresentações, em teatros e em escolas, como por meio da realização de workshops de dança na capital e no interior do estado, ou ainda, através da disponibilização de relatos postos nas plataformas digitais da Cia.

2. Os procedimentos compositivos

O entendimento de composição em dança, praticado na Cia dos Pés,

parte do pressuposto de que a composição é um processo que abriga experiências, ou seja, transformações e modificações que a própria pessoa dançante dá sentido a seu corpo. Para tanto, a noção de corpo estabelecida na poética dessa Cia, está norteadada pelo reconhecimento de um corpo singular em seu estado provisório de negociações com o que habitualmente se denomina de mundo interno e externo e que atua de modo circunstancial. O corpo aqui não é entendido como um lugar, uma embalagem ou um meio, ele é o próprio acontecimento, um arranjado contínuo arranjando-se sempre em tempo presente. Assim, cada pessoa negocia com o ambiente suas informações e experiências, numa relação de estar sempre se aprontando em troca constante de modificação e transformação reciprocamente. Nesta qualidade dinâmica e provisória dada ao corpo, os procedimentos compositivos construíram suas relações e conexões, tendo como ponto de partida para a construção de seus espetáculos o encontro humano, partindo da hipótese, de que o encontro entre diferenças potencializa a criação em dança.

Aqui, interessa apresentar e pôr em discussão à relação estabelecida com as Danças Tradicionais Brasileiras no terreno de criação desta companhia, afim de compartilhar reflexões iniciais que a meu ver, mostram-se pertinentes e necessárias para pensarmos em composição em dança enquanto espaço\tempo de experiência em constante processo de transformação e modificação de um caos que pode contribuir para crises e flutuações serem aconchegadas como conhecimento no corpo.

As Danças Tradicionais Brasileiras ao qual me refiro neste trabalho são *Côco*, *Danças dos Orixás*, *Cavalo marinho*, *Caboclinho*, *Frevo*, *Toré* e *Tambor de Crioula* que se fizeram presentes no diálogo compositivo da trilogia *Dança Baixa*, *Dança Anfíbia* e *Dança Monstro*. Vale salientar, que neste relevo de criação, estas danças não são entendidas enquanto um tempo passado com cheiro de mofo, mas como algo que se renova e se recria constantemente como parte de seu processo relacional. Desta forma, às Danças Tradicionais Brasileiras aqui presentes, são compreendidas em seu caráter dialógico, múltiplo

e híbrido, ao mesmo tempo em que passam a ser vistas como instável e móvel compreendidas em sua complexidade.

A Dança Contemporânea que se apresenta nesta escrita é a dança contemporânea produzida pela Companhia dos Pés (AL) baseada na experimentação particular de cada pessoa dançante, de sua variação de possibilidades e alargamento de suas operações, que qualifica o seu caráter processual, dinâmico, plural e heterogêneo. Dessa maneira, ela é entendida na relação potente de sua capacidade de produzir conhecimento no corpo engendrado em seu ambiente de existência.

Assim, para o diálogo compositivo entre as “Danças Tradicionais Brasileiras” e a “Dança Contemporânea” na Cia dos Pés, importa apresentar que o corpo tem a capacidade, dele mesmo, organizar ajustes adaptativos conquistados no processo de relação a qual for colocado, buscando sua sobrevivência e permanência no mundo. A capacidade inata, dele mesmo, adequar-se as informações que vai abrigando, de ajustar informações tornando-as próprias e as acomodando no corpo, possibilita a pessoa dançante construir uma coleção de histórias e memórias com as quais poderá criar conversas e discussões. Esse recurso adaptativo que é inato ao corpo, é a maneira como as informações são rearranjadas por ele mesmo numa organização e desorganização que não cessa. Para Fabiana Britto (2008, p. 80) em um processo de adaptação “há perturbações provocadas pela troca interativa que amplificam-se gerando fortes flutuações, crises internas que demandam profundamente reajustes adaptativos de todos os elementos dos sistemas, para garantir a superação da crise através da reorganização de sua estrutura”. Então, este processo de adaptação a partir de suas crises e flutuações, de organizações e desorganizações abriga informações transformando-as em/do corpo e gera propriedade ao corpo que o torna capaz de modelar estas informações. Neste caminho as pessoas dançantes da Cia dos Pés obtiveram propriedade a partir dos problemas encontrados, transformando-os em soluções provisórias, podendo selecionar e construir pontes de travessia estética/filosófica na composição em dança.

A relação com as “Danças Tradicionais Brasileiras” dentro da trilogia aqui anunciada se deu de modo a acomodar estas danças, gerando nos corpos e em seus processos de composição ajustes, reajustes e rearranjos que possibilitaram a invenção de outros modos possíveis de operar, de fazer, de criar e de compartilhar. Assim sendo, o diálogo compositivo co-evoluiu numa retroalimentação proporcionando a construção de uma dança que foi capaz de fazer uma língua expandir-se na outra, pois:

Toda dança resulta de modo particular de um corpo organizar, com movimentos, o seu conjunto de referências informativas (biológicas e culturais). Do mesmo modo, o contexto cultural corresponde ao ambiente do corpo, no sentido de que o conjunto de informações que caracterizam os modos de pensar e operar vigentes na sociedade em que está inserido delinea seu campo particular de possibilidades interativas. Os ambientes interferem na configuração de suas estruturas, ao mesmo tempo em que tais estruturas, geradas sob as condições dos ambientes, interferem na sua reconfiguração (Britto, 2008, p. 72).

Logo, as danças tradicionais brasileiras foram recriadas numa reconfiguração de suas condições, formas e estruturas, numa organização/reorganização de falas singulares geradas pela interlocução, deixando as interferências e modificações atuarem no diálogo compositivo, a partir da experiência de cada pessoa, tomando corpo e construindo subjetividades. Então, o diálogo com essas danças atuou no intuito de cada ser dançante encontrar consigo mesmo, com sua cultura, com sua dança. Encontrar suas diferenças e modos de relação, para assim, dialogar com o *Outro*, compor junto. Cada dançarino(a) criou e reconheceu as proximidades, distâncias e contrapontos que cada Dança Tradicional Brasileira lhe fornecia. Para isso, relações entre o geral e o específico foram postas em diálogo, em interação e cruzamento. As características do geral contemplaram e abriram espaço para compreender aquilo que é específico de cada pessoa, de cada dança, construindo um corpo que atua de forma singular, num movimento permanente de transformação e pertencimento.

Contudo o processo composicional aqui instaurado foi alimentado e construído numa rede processual de interlocução entre as “Danças Tradicionais

Brasileiras e a Dança Contemporânea”, percebendo na ação de compor um exercício coletivo, observado e tratado a partir das peculiaridades, que envolve mudanças no modo de se organizar corporalmente e esteticamente. Logo, foi possível observar transformações que colaboraram e contribuíram na modificação das maneiras de lidar com a “Dança Contemporânea”. Este diálogo possibilitou conexões complexas dos dançarinos(as) consigo mesmos, com o outro e com sua cultura, proporcionando uma relação crítico/reflexivo de seu estar no mundo. À vista disso, o lugar das certezas abriu espaço para as incertezas, da ordem para desordem, da conclusão para in-conclusão e vice-versa, deslocando ângulos de visão e perspectivas em seus modos de fazer. Nesta acepção, o estar com o outro, o encontro entre diferenças potencializou a criação, gerando inventividades, ou seja, outros caminhos possíveis na composição de imagens poéticas, ressaltando suas singularidades, ao invés, de originalidades.

Pudemos então, perceber que, a aproximação, diálogo e interlocução entre essas duas línguas atuaram em “[...] um processo de construção de uma zona de transitividade, baseada na co-operação entre condições relacionais de cada área, em busca de conexões que mobilizem experiências reorganizativas de seus respectivos regimes de funcionamento e estados de equilíbrio, de modo que favoreçam a produção de novos sentidos” (Britto, 2008, p. 5). Numa ideia, não de somar uma coisa sobre a outra, mas investigar as possibilidades de articulação e interlocução entre as línguas em exposição, construindo caminhos que promovam “a expansão de um campo no outro” (Britto, 2008, p. 3), compreendendo e afirmando seus contrapontos e semelhanças, numa interconectividade. Num encontro que produza vozes singulares, distantes de uma homogeneização ou de sujeição de uma língua sobre outra, entretanto, próximo de um jogo de pluralidades, multiplicidades e diferenças.

Os ajustes e reajustes que ocorreram de forma incerta, imprevisível e infinita, distinta e diferenciada em cada pessoa dançante, tendo em vista a coleção de informações vividas pelos dançarinos(as) e o modo como cada pessoa criou pontes de travessia para dialogar com estas danças, afirmou

singularidades e alteridades, fazendo-os viajar para outros destinos, propondo outras conversas, anunciando um caminho outro, com e a partir de todos os já feitos por cada pessoa dançante. Esse diálogo atuou de modo a permitir que os dançarinos(as) buscassem nestas danças o seu co-pertecimento a partir do desvelamento e do atravessamento, provocando deslocamentos, transformações, desconstrução nos códigos das Danças Tradicionais Brasileiras ao tempo que se conecta com os saberes e modos de fazer da Dança Contemporânea da Cia dos Pés. Essas dissoluções possibilitam novos modos de operar e de organizar a composição, ou seja, construiu novas canoas e remos para atravessar o mar e as lagoas da criação em dança dessa trilogia, complexificando seus saberes e suas formas.

3. Por uma “Poética do Chão”

Quais imagens, imaginários o senso comum tem construído sobre dança? Quando um dançarino ou professor de dança é interpelado sobre o seu fazer, qual primeiro imaginário é colado em sua prática? Essas perguntas se presentificam nesse artigo, a fim de, contribuir para um maior alargamento das possibilidades de pensar e fazer dança, num território tão vasto como o nosso. Me parece, que ainda hoje, o imaginário de um corpo clássico, o corpo construído pela técnica do Balé do Clássico, possui um lugar hegemônico quando se tratando de dança cênica brasileira. Na imagem que esse corpo produz, ainda há uma herança colonial fortemente arraigada nos imaginários produzidos pelo senso comum, talvez não só pelo senso comum.

Por isso, o trabalho desenvolvido pela Cia dos Pés ao longo desses 23 anos de existência, busca se distanciar desses imaginários coloniais produzindo outros caminhos imagéticos na produção e feitura de sua dança. De modo mais específico, a sua dramaturgia constrói seus sentidos políticos e poéticos alicerçados em seu próprio chão, um chão desnivelado, irregular e desigual, diferente do chão colonial que sempre busca alisar e planificar os territórios e as simbologias dos corpos e territórios colonizados.



Fig. 1. Espetáculo *Dança Baixa* – Companhia dos Pés (Maceió/AL).
Dançarino: Edson Santos. Teatro Deodoro, 2015.
Fotógrafa: Jul Sousa.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Em um palco, o dançarino está no meio, equilibrado sobre os ombros, com a cabeça no chão e as pernas flexionadas para cima.

Aqui, a trilogia *Dança Baixa*, *Dança Anfíbia* e *Dança Monstro* da Cia dos Pés, se apresenta como uma poética operadora de sentidos e imaginários que nos conduzem poeticamente, a olhar para o chão que pisamos e o que foi enterrado sobre ele. Assim, meu esforço teórico, é o de apresentar o trabalho da Cia dos Pés, com ênfase para esta trilogia como uma “Poética do Chão”. Partiremos da proposição de “Gestos Decolonias” argumentada por Walter Mignolo (2014), para mostramos como esses gestos presentes no trabalho da Cia dos Pés, alicerçado na noção de “Política do Chão” de Paul Carter (1996) e discutida pelo teórico brasileiro André Lepecki (2010), constroem a “Poética do Chão” dessa companhia de dança.

Para Walter Mignolo (2014), *Gesto* é algo que nós, pessoas humanas, fazemos com o corpo ou que pode ser interpretado metaforicamente como tal. Isso significa que há um código social pelo qual nós, podemos nos comunicar, intencionalmente ou não, “gesticulando”, “dançando” em vez de “falando” ou “escrevendo” ou “cantando”.

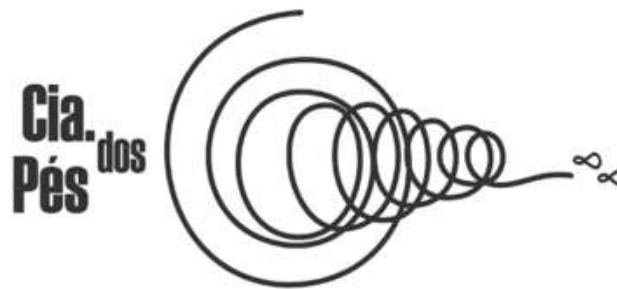


Fig. 2. Logomarca da Companhia dos Pés (Maceió/AL).

Audiodescrição da imagem: Da esquerda para a direita há o nome Cia dos Pés em letras maiúsculas e na cor preta, ao lado do nome, há desenho em linhas pretas circulares que formam uma espiral.

Os “Pés” e a “Espiral”, por exemplo, são gestos simbólicos que constroem o universo de pesquisa e criação da Cia dos Pés. O nome escolhido por esta companhia já diz muito sobre o seu interesse de pesquisa, criação e investigação. Quando esta companhia escolhe colocar “Pés” em seu próprio nome, há aí um investimento não só artístico, mas também político e decolonial. Como uma atitude de olhar para os seus próprios pés, para o seu território, para si mesmo. Em qual terreno meus pés pisam? Em que chão eu danço? Essas interpelações são indagações que buscam conexão, contato, um vínculo mais direto com a terra, com seu lugar histórico, social e cultural em que se habita. Ao utilizar os “Pés”, esta companhia traz para seu universo e para os daqueles que entram em contato, um conjunto de ideias e práticas que fazem pensar e refletir sobre nossas origens, sobre os caminhos que trilhamos, sobre nossas memórias. Assim, ancorado nesse ambiente de relevo uniforme e alagadiço que é “Maceió-Alagoas”, os “Pés” desta companhia ampliam as possibilidades de mover, a partir do chão que a constitui.

Outra imagem simbólica importante nessa condução é a escolha da logomarca dessa companhia sendo uma “Espiral”, sendo mais um gesto decolonial que busca comunicar um certo tipo de pensamento e prática espiralada que faz parte das cosmologias ameríndias e africanas, uma curva que dando voltas não se fecha. Não se fecha porque não se acaba, não tem fim. Uma

prática espiralada como a dessa companhia, está interessada na curva, na sinuosidade, no círculo, no giro. Em uma espiral que é umbilical e universal, que vai do umbigo ao cosmo, horizontalizando a comunicação entre o céu e a terra onde constituímos o elo dessa conexão. Horizontalizando o olhar para o infinito de possibilidades de conhecimento que o corpo pode abarcar quando temos a base fincada no chão que nos fez humano, território alagoano, brasileiro, nordestino, américo-latino.



Fig. 3. Espetáculo *Dança Baixa* – Companhia dos Pés (Maceió/AL).
Dançarino: Edson Santos e Joelma Ferreira. Teatro Deodoro, 2015.
Fotógrafa: Jul Sousa.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco, as pessoas dançarinas estão no meio. O dançarino deitado no chão em posição fetal e a dançarina ao seu lado, com apenas uma mão apoiada no chão, equilibra-se com a cabeça direcionada para o chão e as pernas flexionadas para cima.

Neste ponto de vista, nas relações de forças entre o visível e o invisível, na espiral como um estado de consciência alterado capaz de produzir fluxos livres, na gerência de peso para entrar em outros tempos, há outros mundos a serem inventados. Rodopiando em tempos, níveis, formas e fluxos diferentes para giros em espirais. O giro como processo de equilíbrio gravitacional, como desenho minimalista, como princípio fundante da vida, como espiral de ligação entre dentro e fora. Conexões, desvios, choques e encontros impetuosos em giros helicoidais, giros velozes e giros em coalizão, o giro se anuncia como possibilidade de comunicação. Seguindo o fluxo do movimento e

encontrando o ponto de conexão de nossa órbita universal espiralada. É na espiral, na relação entre céu e terra, entre fluxo livre e controlado que o equilíbrio se instaura. Girar é um grande ensinamento e uma ótima prática para a vida, para deixar fluir, para se jogar sem medo e deixar o fluxo tomar corpo e se entregar nele, na força do movimento que segue seu caminho espiralado. Pois, como nos diz Leda Maria Martins (2021), é na gira que encontramos nossos ancestrais.

Estes dois primeiros investimentos expostos acima, se anunciam como “Gestos Decoloniais” que fazem parte da dramaturgia e poética da Cia dos Pés. Para Walter Mignolo (2014) “Gestos Decoloniais” são:

[...] todo e qualquer gesto que direta ou indiretamente se envolva em desobedecer aos ditames da matriz colonial e contribua para a construção da espécie humana no planeta em harmonia com a vida no/do planeta da qual a espécie humana é apenas uma parte mínima e da qual depende. E isso contribuiria para o ressurgimento planetário, ressurgimento e reexistência de pessoas cujos valores, modos de ser, linguagens, pensamentos e histórias foram degradados para serem dominados (Mignolo, 2014, n.p., tradução nossa).

Destarte, esta companhia desobedece aos ditames da matriz colonial, quando possui códigos que se aproximam de cosmologias outras que não das coloniais. Os *Pés* e a *Espiral* ou *Giro*, são elementos basilares das “Danças Tradicionais e Populares Brasileiras”. Logo, tendo como mote de pesquisa e investigação, os espetáculos criados pela Companhia dos Pés, subvertem a lógica ainda hegemônica da dança, quando compreende as “Danças Tradicionais e Populares” como danças capazes de formar o corpo dançarino contemporâneo, e também como possibilidade estética na construção de imaginários decoloniais, agenciando uma maior diversidade no fazer dança na contemporaneidade, construindo então, imaginários que ampliam modos de dizer em movimento. Sendo assim, as práticas artísticas da Companhia dos Pés:

[...] desfazem a ontologia epistêmica da Civilização Ocidental, mas também trabalham para refazer um mundo no qual a dimensão imperial/colonial da Civilização Ocidental é apagada e a dimensão emancipatória é aprimorada. Isso significa evitar qualquer inclinação imperial: por exemplo, a crença de que a civilização ocidental poderia deixar para trás seu lado explorador imperial e agora se envolver em uma campanha emancipatória imperial. Os gestos decoloniais, como

sugerido anteriormente, não podem ser ditados por súditos imperiais, mas devem partir da criatividade e do engajamento de sujeitos (des)coloniais (Mignolo, 2014, n.p., tradução nossa).

Tais ideias nos ajudam a traduzir as proposições da “Poética do Chão” da Companhia dos Pés que, utilizando-se do diálogo com os repertórios da tradição popular, elaboram planos de composição em uma ordem “discursiva” que parecem afirmar, explicitar e não desviar e nem remover as reverberações do passado no presente. Por um lado, estando aberto a aceitar as matérias fantasmas que sobrevivem em nós e, por outro, desenterrando os tocos de uma ancestralidade cinética que nos pertence. Aceitamos, então, a tropeçar em todos os tocos que emperram nossos passos, mas não para dar continuidade aos fins sem término, mas para fazer dos tropeços potências de inventividades.

É a partir dos tropeços de uma “Política do Chão” (Carter, 1996) presentes na poética desta companhia, que tendo como princípios organizativos da composição dos referidos espetáculos: a experiência, a alteridade, o compartilhamento e o referencial das “Danças Tradicionais e Populares” como modos de operar, constitui sua Poética do Chão na potencialização do seu processo criativo. Sobre uma Política do Chão:

Carter amarra a questão do colonialismo à questão da representação, à questão da ontologia e à noção de chão. Para Carter, esse chão deve ser entendido não só como uma categoria metafísica, mas também como a entidade muito física e material que ele é. Ele demanda que o chão seja teoricamente compreendido não como uma abstrata “superfície, mas como um múltiplo de superfícies, [com] suas diferentes amplitudes compondo um ambiente [...] singularmente local, impossível de ser transportado” (Carter *apud* Lepecki, 2017, p. 180).

Lepecki (2017) elucida que a crítica de Carter está na experiência colonial, no impulso colonizador da tradição metafísica ocidental de criar a si mesma sobre um chão sempre nivelado, liso, plano, achatado... Este pesquisador apresenta ainda, a noção de matérias fantasmas, proposta pela socióloga americana Avery Gordon (1997), como sendo todas as matérias provenientes dos fins que ainda não terminaram (o fim da colônia que não terminou com o colonialismo, por exemplo) que fazem o passado reverberar e

atuar como contemporâneo no presente. Gordon (*apud* Lepecki, 2010, p.15) considera também como matérias fantasmas todos aqueles “corpos impropriamente enterrados da história” (Lepecki, 2010, p. 15). Poderíamos usar como exemplo aqui o corpo das danças das tradições populares em relação à formação do dançarino cênico brasileiro? Ainda sobre este assunto:

Para Carter, a primeira condição para o tipo de livre movimento requerido pelo colonialismo, é a limpeza do terreno, a criação de uma superfície plana, “e para tanto, para verter o áspero-acidentado em liso, passivo, passável, nós o tornamos linear, conceituando o chão, e de fato o mundo civilizado, como um espaço idealmente plano, cuja superfície de mesa de bilhar pode ser patinada sem obstáculos”. Enquanto isso, outros corpos caem e habitam dobras e fissuras não consideradas. Enquanto isso, o chão sacode e treme, agitando os caídos (Carter *apud* Lepecki, 2017, p. 182).

É sobre esse chão que treme, que sacoleja, que cai e que se agita que o trabalho desenvolvido pela Companhia dos pés se interessa. O fazer deste grupo se importa em escutar os abismos de próprio chão que se pisa, buscando encontrar suas fissuras, quedas, curvas, dobras, a fim de cultivar suas múltiplas superfícies. Para tanto, se propõe a uma arqueologia do chão histórico da dança olhando-a do ponto de vista que a ela é particular, neste caso, a partir do lugar geográfico e histórico-cultural em que nos fazemos humanos: Interior de Alagoas – Maceió - Brasil. Do próprio diálogo da Dança Contemporânea com as Danças Tradicionais e Populares, ao qual nos propomos, várias questões emergem e muitos tropeços ocorrem neste chão.



Fig. 4. Espetáculo *Dança Anfíbia* – Companhia dos Pés (Maceió/AL).
Dançarino: Edson Santos, Joelma Ferreira e Reginaldo Oliveira. Teatro Deodoro, 2016.
Fotógrafo: Nivaldo Vasconcelos.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco, as três pessoas dançarinas estão dispostos no centro, sem roupas e seus movimentos são contorcidos e sinuosos. As peles estão suadas e em contato com a iluminação, deixam os corpos com tons azulados.

Desta maneira, a Cia dos Pés buscou lugares outros como espaço de criação, como sua sala de ensaio, de pesquisa e investigação. Investiu em habitar outros lugares para além do espaço formal de criação, no intuito de perceber e afetar-se por mobilidades e geografias outras. Nessa trilogia, os processos de criação se distanciaram-se desse espaço dito “neutro”, liso, uniforme e entraram em contato com os mangues da Massagueira, com água salgada do mar na Praia do Saco, com a água doce da Lagoa Mundaú, com às arvores do Parque Municipal de Maceió... Entrar em contato com esses lugares, foi fazendo a pessoa que dança, incorporar modos de mover que alargaram as possibilidades de movimentos. Por isso, os contatos com esses ambientes criaram, não apenas movimentos contorcidos, úmidos, salgados, fluídos, amorfos, lamacentos, atávicos, baixos, anfíbios e monstruosos, mas um sentido de pertencimento com o lugar em que se vive. O corpo, nessa trilogia, fora desse “lugar formal e neutro”, acabou construindo seu treinamento e seus repertórios

de movimentos estimulados não só por um campo imaginado de sentidos, mas pelo contato direto com essas imagens físicas e simbólicas.

Como uma espécie de *Poética do Chão*, encontramos nas Danças Tradicionais brasileiras o lugar de identidades e de identificação, lugar de formação e criação. Articulamos uma atitude política no sentido de buscar a afirmação de linhas de fuga aos imaginários coloniais que se apegam ainda tão fortemente à dança cênica brasileira aos modelos técnicos e estéticos europeus e norte-americanos. Consideramos essa trilogia, bastante representativa de um momento de maior grau de complexidade da nossa pesquisa.

Perseguindo o projeto poético da Cia dos pés, que foca na relação entre ambiente e cultura expandido o olhar para a relação do homem com a natureza, busca-se contatar aquilo o que de mais essencial há em nós enquanto seres da natureza, transitando entre o que é do humano, enquanto espécie e o que é da cultura. Do que é canônico e do que faz sentido, do que é negado e do que é legado, como sabedorias ancestrais circunscritas em nossas memórias dançantes que circulam em nosso grupo cultural. Uma espiral que é umbilical e universal, que vai do umbigo ao cosmo, horizontalizando a comunicação entre o céu e a terra onde constituímos o elo dessa conexão.



Fig. 5. Espetáculo *Dança Monstro* – Companhia dos Pés (Maceió/AL).
Pessoas dançarinas: Joelma Ferreira, Magnum Ângelo e Reginaldo Oliveira. Teatro
Deodoro, 2021. Fotógrafa: Jul Sousa e Benita Rodrigues.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco, as pessoas dançarinas estão dispostas ao centro nuas, muito próximas com seus corpos em contato.

Estão em contato como se fossem um único corpo. Sobre seus corpos a iluminação deixa as peles das pessoas dançarinas em tons quentes e avermelhados.

Por fim, o corpo baixo, anfíbio e monstruoso da Cia dos Pés reescreve continuamente sua história: histórias de contrastes, histórias esquecidas, histórias invisibilizadas, histórias silenciadas. Histórias lamosas, salgadas, úmidas, fluídas. Um paradoxo, uma zona de desconforto, uma zona de tropeços, de quedas. Um esforço político, coreográfico e poético para adentrar ao chão em que nossos pés pisam. Em que chão eu danço? Em que chão quero dançar? Quais imagens e imaginários o chão da minha dança cria?

Referências:

- BRITTO, F. D. **Temporalidade em dança**: parâmetros para uma história contemporânea. Belo Horizonte: fid editorial, 2008.
- BRITTO, F. D. **Corpo e ambiente**: co-determinações em processo. Salvador: IV Enecult, 2008.
- LEPECKI, A. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança**: criações e conexões. In: GREINER, C.; ESPÍRITO SANTO, C.; SOBRAL, S. (org.). São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MIGNOLO, W. Looking for the Meaning of “Decolonial Gesture”. **E-misférica**, v. 11, n.1, 2014. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/emisferica--111-decolonial-esture/mignolo>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL)
reginaldo.oliveira@eta.ufal.br

Docente da Escola Técnica de Artes da UFAL, nos cursos técnicos de Teatro e Dança. Coordenador do curso de Teatro da ETA/UFAL. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Dançarino na Cia dos Pés. Dedicar-se ao estudo da Dança Contemporânea, Improvisação e Danças Tradicionais e Populares do Nordeste.

Entrevendo dança para acioná-la por acontecimento¹

Ronábio Lima (UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O presente texto apresenta uma reflexão sobre a investigação teórico-prática *Corpocabeça*, para provocar dança entre sentidos/artifícios que possam deslocá-la e entendê-la como em movimento de definição quando exigida uma coerência ao seu Ser. Os dois primeiros momentos do texto propõe pensamento e ação não na busca de dança em sua realidade objetiva (Maturana, 2014) ou na expectativa de estar como algo em busca de forma definida (Derdyk, 2012), mas, no quanto a indicação de dança em movimento de definição em detrimento de definições oclusas ou universais, se perfaz em aproximação aos sentidos como de potência ou experimento sem verdade (Agamben, 2015), a partir da desontologização em Rocha (2010), da performance do tempo espiralar de Martins (2021) e da história da dança como transformação de Louppe (2012). Por fim, A prática artística *Corpo Cabeça* oportuniza a indicação de dança em atividade genuína de constituição ao se engendrar ao acontecimento espetáculo (Fischer-Lichte, 2019) e em diálogo com a ontologia da performance (Phelan, 1997).

Palavras-chave: Ontologia da Dança; Acontecimento Espetáculo; *Corpocabeça*; Performance.

Abstract: This text presents a reflection on the theoretical-practical research *Corpocabeça*, to provoke dance between meanings/artifices that can displace it and understand it as in a movement of definition when a coherence is required to its Being. The first two moments of the text propose thought and action not in the search for dance in its objective reality (Maturana, 2014) or in the expectation of being as something in search of a definite form (Derdyk, 2012), but, to the extent that the indication of dance in movement of definition to the detriment of occluded or universal definitions is made in approximation to the senses as of power or experiment without truth (Agamben, 2015), from the deontologization in Rocha (2010), the performance of spiral time by Martins (2021) and the history of dance as transformation by Louppe (2012). Finally, the artistic practice *Corpo Cabeça* provides the opportunity to indicate dance in a genuine activity of constitution by engendering itself to the event spectacle (Fischer-Lichte, 2019) and in dialogue with the performance of ontology (Phelan, 1997).

Keywords: Dance of Ontology; Event Spectacle; *Corpocabeça*; Performance.

¹ Este artigo é escrito como desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada provisoriamente *CorpoCabeça: para girar e deixar girando O QUE É no COMO SE DÁ, dança em movimento criador*. Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Dança PPGdan/UFRJ, do qual sou bolsista Capes e orientado pela Profa. Dra. Lígia Losada Tourinho.

A descrição em si não reproduz o objecto, antes, ela ajuda-nos a *reencenar* e a *reiterar* o esforço de nos lembrarmos daquilo que está perdido (Phelan, 1997, p. 176, grifo nosso).

Com uma corda de 10 metros enrolada no braço esquerdo, dois celulares e uma caixa de som nas mãos, aguardo as espectadoras e espectadores chegarem na sala de aula; ao chegarem, espero se acomodarem às suas maneiras neste espaço. Caminho entre elas e eles desenhando com a corda um círculo aberto no chão; me posiciono no canto direito do círculo; peço a uma espectadora que fique responsável no decorrer dos 10 minutos por um dos celulares, e o entrego; conecto o outro celular na caixa de som (que fica no centro do círculo) pelo dispositivo *bluetooth* e começa a tocar a música *Ragatanga (Asereje)* do grupo Rouge; deixo tocar; abro a porta e saio da sala; fecho a porta. Do lado de fora, distanciada delas e deles por uma parede, interrompo a música que toca na sala, por meu celular, ao fazer uma ligação para a espectadora que se responsabilizara pelo o outro aparelho; mesmo com o codinome aparecendo para ela “atende, atende, sou eu, o Ronábio”, tive que tentar mais uma vez; enquanto isso a música rolava ao cair a ligação; na segunda tentativa fui atendido; pergunto se está tudo bem com ela, e em resposta positiva peço que ela coloque o celular no viva voz e que por gentileza, por vezes, fosse meu telefone sem fio, caso não pudesse ser ouvido por todas/todos. Questiono se todas/todos na sala se encontram no chão, novamente em resposta positiva, peço que se levantem e caminhem no espaço cênico até se encontrarem fazendo um ponto coletivo entre esse círculo desenhado; afirmado por ela que isso já aconteceu, eu sigo em movimento dançando do lado de fora e descrevendo por essa via de comunicação, o celular, mais ou menos assim: - Agora vou subir na meia ponta dos pés, vou respirar e voltar com os meus calcanhares no chão, vou olhar para um lado e para o outro, olho para baixo e vou descendo devagar até alcançar o chão com todo meu corpo e em seguida desenhar uma estrela no chão, agora vou em decúbito lateral empurrando o chão para voltar para a base de pé, começo a caminhar para um lado e para o outro, subo novamente na meia ponta, volto com os calcanhares para o chão, pego impulso e dou um salto, saio do chão e retorno rapidamente, fico parado, sentido o movimento potencial do meu corpo, olho sobre meu ombro direito, vejo alguém vindo ao longe e novamente e entro em movimento potencial. Desligo o celular em seguida, a música *Ragatanga* volta a tocar, saio do corredor, do outro lado da parede que me separava das/dos espectadoras/es, e ao abrir a porta me encontro com elas e eles dançando livremente ou/a coreografia popular do *asereje*, quando a música vai sendo abaixada por mim e a dança termina²

² Essa prática artística em dança, que se encontra em descrição, foi realizada na disciplina Estudo de Performance ministrada pelo professor doutor Felipe Ribeiro no Programa de Pós-

1. Entrevendo dança: dança em movimento

Em meio às turbulentas exigências do cotidiano que impõe uma ordenação ativa para nós respondermos minimamente aos modos funcionais, ideológicos e culturais, adequando nossas necessidades e desejos às expectativas de uma realidade econômica, imprimindo ao nosso fazer uma tradução dessas experiências existenciais em ordem de valores, enfim, em meio ao olho do furacão algo sempre está pedindo uma forma definida (Derdyk, 2012, p. 31).

A dança não é algo, pois “algo é um pronome indefinido que pode ser alguma ou qualquer coisa” (Derdyk, 2012, p. 31). Ao nos exigirmos ou sermos exigidos a indicar dança no nosso cotidiano em definição do seu Ser não é porque ela o tenha como algo, ou seja, indefinido ou fixo, mas, é que, o retorno a dança em diálogo com o movimento contemporâneo e vieses filosóficos, faz a percebemos em deslocamento de sua definição como sendo seu Ser.

Cotidianamente nos defrontamos com a perspectiva que, “A nossa tradição ética com frequência procurou evitar o problema da potência reduzindo-o aos termos da vontade e da necessidade: não o que você *pode*, mas o que você *quer* ou *deve* é o seu tema dominante” (Agamben, 2015, p. 26). Ao deslocarmos dança em sentimento de não definição exclusiva, mas como o que se define em movimento, ela encontra-se menos por nossa vontade ou necessidade e mais ao que pode ser entre definições e possibilidades que destacam dessa condição vertiginosa.

Ao atrelá-la, dança, a esse sentido ao que pode ser é cruzá-la ao sentido de experimento sem verdade, este que, “não diz respeito ao ser ou não ser em ato de algo, mas exclusivamente ao seu ser em potência. E a potência enquanto pode ser e não ser, é, por definição, subtraída das condições de verdade e, sobretudo, à ação do “mais forte dos princípios”, o princípio da ‘contradição’” (Agamben, 2015, p. 37). Nós, voltamos ainda menos à busca de um uma definição quanto universal ou essencial. Pois nesse sentido não há ser

Graduação em Dança da UFRJ e é uma das minhas práticas *Corpocabeça* pertencentes à pesquisa prático-teórica de mestrado em andamento intitulada *CorpoCabeça: para girar e deixar girando O QUE É no COMO SE DÁ, dança em movimento criador*.

ou não ser, a potência que arrasta a dança ao que pode ser. E esse arrastar, talvez, seja o que a faz, em demora, dança em estado contínuo de definição e não por uma definição como seria se perseguições não seu ser em movimento, mas o seu ser no sentido de uma verdade a apresentar e lhes representar.

Em diálogo ao movimento contemporâneo, para Tereza Rocha (2010. p. 5), “A dança não se sabe. A dança não se sabe nunca”. Essa afirmação, em interesse, motiva dois lados que se interseccionam: a acusação da sua potência por não se saber, indicando-se como algo que não se compreende, mas que existe. A-dança-não-se-sabe: pelo artigo “a” ela está indicada, mesmo auto indefinível. Se ela não sabe quem a sabe? Por isso, por outro lado, abre-se a possibilidade de demovê-la imputando-a multiversa como sua qualidade, “ou seja, em muitas realidades explicativas diferentes, igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis, e que no multiversa um desacordo explicativo é um convite a uma reflexão responsável sobre a coexistência, e não uma negação irresponsável do outro” (Maturana, 2014, p. 300-301).

Indicando-a, dança, aberta ao que pode e não ao que quer ou deve ser em diálogo ao multiversa como sentido inerente, abre margem para projetá-la, dança, afastando-a, ademais, de estar por respostas totalitárias, por exclusivas/fixas conformações, de uma construção de verdade, mas também, de estar como algo indefinível. Essa última, pode ser sugerida quando discutida ou interpelada irresponsavelmente em resistência das determinações e/ou definições.

Em conversa com o artigo “Por uma (des)ontologização da dança em sua (eterna) contemporaneidade” de Tereza Rocha (2010), compreendendo com este, que, sob a óptica do expressivo, dança com o estatuto da arte contemporânea encontra-se entre composições e/ou obras sendo desviada da ontologia que a indica por unidade e/ou identidade e a reconhece em devir. Faz com que com esse contexto, compreenderíamos a pergunta “o que é dança?” como ao que seria em desdobramento conceitual pela pergunta-fonte

duchampiana³ “o que é arte?”, feita, seja, pelo artista, pelo espectador, por outros e/ou pela maneira que a própria obra é composta. Exigindo pôr dança sempre em dúvida quando, por exemplo, é expectativa suscitar sua origem. “A arte contemporânea desontologiza o objeto de uma origem já dada - a arte -, antepondo, neste lugar de origem, a dúvida. O que é arte? (Rocha, 2010, p. 2).

Entretanto, essa própria filosofia de que ela, dança, pode ser em dúvida, dialoga com o sentido de potência do qual ela pode estar como “pode ser”, e ambos sugerem o multiversa. Pois quando em dúvida, também, não quer dizer sem responsabilidade com as suas possibilidades independentes das nossas compreensões em ato interpelativo, ao contrário, aviva-se no exercício da dúvida o reconhecimento ou indiferença daquelas origens que fomos acumulando para chegar à condição de antepô-la, dança, por dúvida ou ao que pode ser.

Quando a atrelamos, dança, por exemplo, à viragem performativa nas artes (1970), essa que “resiste às teorias estéticas tradicionais, ainda que sob certos aspectos, essas continuem a ser aplicadas” (Fischer-Lichte, 2019, p. 35). Ela se evidencia, direta ou indiretamente, entre às suas possibilidades de ser, ou seja, em multiversa, mesmo se por resistência.

Se pensada a resistência em detrimento de sua definição em viés oclusivo ou exclusivo por teorias tradicionais ou não, denuncia-se em enviesamentos que lhes são ontohistoricas. Esse termo, ontohistorica está sendo compreendido a partir da perspectiva ontológica e histórica em imbricamento do livro “O que é arte”, ao identificar a provocação desta frase que intitula o livro como, “Uma pergunta essencialista no fim das contas, mas

³“Com o seu *ready-made*, Duchamp força os limites da obra de arte e apresenta uma possibilidade ao seu devir; obriga-a a perguntar-se “o que é” na (sua) fonte, visitando a véspera de seu nascimento (DERRIDA) - origem -, não seu nascimento como obra - aquela obra -, mas seu nascimento como Arte; obriga aquela obra a interrogar seu suporte - não a pintura, a escultura - mas aquilo que lhe dá sustentação como Arte; obriga a Arte a fazer a sua própria genealogia na anti-obra e a fazer nesta a sua própria genealogia; obriga a obra a apresentar-se na ausência de todos os seus pressupostos-sustentação e permanecer como uma interrogação (a pergunta-fonte); nos obriga a todos, artistas, espectadores, críticos, curadores, a nos reunirmos sob o mesmo estatuto não-especializado e entrevermos no nosso olhar sobre o objeto, o processo que o torna objeto de arte” (Rocha, 2010, p. 3).

formulada em conjunto com uma a aguda consciência das diversidades históricas e culturais da arte” (Oliveira; Pazetto *apud* Danto, 2020, p. 14).

Dança na contemporaneidade desliza e se fricciona entre superações, eleições ou descobertas que são discutidas entre gêneros, escolas e métodos⁴, ou seja, entre meios que contribuem para perfazer direta ou indiretamente, em desvio de oclusões ou exclusões. Para corroborar esse pensamento basta voltarmos ao exercício lógico de sua história que a projeta como em transformação e menos por uma identidade fixa, como aponta Laurence Louppe, sob a influência das historiadoras Janet Adshead-Lansdale e June Lyson, onde a história da dança para tanto é aquela que:

[...] não é feita de evolução ou progresso, mas de transformações que implicam novas aquisições e inevitáveis perdas, aspectos a que se renuncia em prol de outros, essas histórias cortam definitivamente com a visão linear, universal e etnocêntrica da história da dança, valorizando em contrapartida, uma orientação contextualizada, susceptível de evidenciar a complexidade desta expressão nos vários contextos socioculturais, dos seus diferentes estilos, estéticas e tipos que prosperam, declinam ou se transformam ao longo do tempo (Louppe, 2012, p. 9).

Esse viés de transformação como aponta Louppe (2012), pois quando por inquirição possibilita-a, dança, entre e não por contextos, intenções, inquirições, expressões, provocando, contudo, desvios da permanência nestas, nosso exercício torna-se impreciso tal como ela, porém, não impossível. Entrecruzando esse sentido de transformação com Leda Martins (2021) com sua perspectiva do tempo espiralar, corroboramos que dança em movimento de definição está por atividades que se assemelha ao do tempo,

[...] o tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado, futuro, como experiências ontológica e cosmológica que tem como princípio

⁴ Como pode ser reconhecido nas obras literárias: *História da dança no ocidente* (Bourcier, 2001) e *Pequena história da dança no ocidente* (Faro, 2011).

básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas sim em movimento (Martins, 2021, p. 23).

Portanto, dança não em repouso ou oclusividade é afirmá-la na condição de ser em movimento transformador quando requerida sua definição. Entre estar sendo aquilo que não se sabe dentro de possibilidades que podemos lhes atribuir ou ela mesmo indicar quando a percebemos em experimento sem verdade, fazendo girar sua potência em movimento transformador de suas instâncias, tornando permanência o que pode ser em detrimento de sua realidade objetiva, universal, oclusa, exclusiva, essencialista. Enterver dança, ou seja, por esse verbo que é tecido por outras camadas, acusando a temporalidade, a espacialidade e a objetividade: “divisar, ver com dificuldade, de forma confusa, imperfeita ou rapidamente; ter ideia vaga de sentir ao longe ou antes de ver; pressentir, prever”⁵. É, contudo, indicá-la e avivá-la em, dando-se sem findar definição exata ou verdadeira no olho do furacão de suas possíveis realidades econômicas, visto que, existe entre domínios explicativos ou expressivos díspares.

2. Dança em prática artística: motivando-a em suas maneiras de fazer-ser- visibilidade

Nesse íterim, mesmo compreendendo que dança tal como todas as artes, propõe seu próprio pensamento, seu próprio modo de ser pensada quando interpelada, ela se avizinha, nesse contexto de ser em movimento, em expectativa teórico-prática com o dever da filosofia: “A filosofia deve se construir como a teoria do que fazemos, não como a teoria do que é. O que fazemos tem seus princípios; e o Ser só pode ser apreendido como objeto de uma relação sintética com os próprios princípios daquilo que fazemos” (Deleuze, 2021, p. 159). Isso, reforça-a, dança, por todo esse prisma que a indica a ser em movimento de definição em exercício das práticas artísticas pois, com estas que se produzem, também, cosmovisões, perspectivas, ontohistorias, ontologias.

⁵ Significados encontrados em pesquisa rápida no *google*, primeiras compreensões indicadas.

Denunciando, contudo, o seu movimento transformador em exercício prático, todavia, especulativo.

Indicar dança em práticas artísticas, essa que para Jacques Rancière (2018, p. 17), “convergem-se como “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”. Nos faz não estar a inferindo, dança, por prática artística, mas, motivando-a sobre o que pode ser, por exemplo, como um experimento sem verdade, como multiversa ou seja, em movimento de definição do que pode ser em suas práticas artísticas de dança, na atividade de suas maneira de fazer, que se relacionam com suas maneira de ser e de visibilidade, este último que pode estar como dar a ver/ a sentir.

Sendo que, “A crítica da representação é uma das principais características da performance, do teatro e da dança desde o século “XX” (Lepecki, 2017, p. 93) e essa pensada como objetivo, tensionar o “ao quádruplo grilhão da representação: a identidade no conceito, a oposição no predicado, a analogia no juízo, a semelhança na percepção” (Deleuze, 2021, p. 349). Desde os finais deste século, vem nos fazendo rachar, perfurar, irromper, desatar, desviar e/ou duvidar de teorias e práticas estéticas e/ou poéticas tradicionais em dança em maneiras de fazer que se entremeiam as maneiras de ser e visibilidade, portanto, aos domínios explicativos, fazendo sua forma e intensidade estarem por deslocamentos.

A título de exemplos, dança, pelos seus bailarinos, nos anos 1960 em Nova York inspirados pelo músico John Cage, o dançarino Merce Cunningham e Grupo Fluxus, estabeleciam conversas com objetos do cotidiano, a inclinação ao ato e o acaso que, influenciavam a (des)articular performaticamente o que era e ainda poderia ser dança. “Dunn separava “composição” dança de coreografia ou técnica, e estimulava os dançarinos a dispor seu material por meio de procedimentos aleatórios, experimentando ao mesmo tempo com as partituras casuais de Cage e as estruturas erráticas de Satie” (Goldberg, 2016, p. 130). Em veemência, essas maneiras de fazer-ser-visibilidade podem ser

consideradas um afastamento de uma definição ou um exercício de definição em movimento?

Sendo dança acionada por artifícios/performadores como a “arte conceitual”, onde “As demonstrações ao vivo sempre foram usadas como uma arma contra os convencionalismos da arte estabelecida” (Goldberg, 2016, p. VII), como poderíamos articular essa compreensão de sua definição movimento em prática artista no ato e ação ou como o ato e a ação articularia essa compreensão?

3. Um convite para acioná-la, dança, por acontecimento: um retorno à descrição

A prática artística em dança *Corpocabeça*, que se encontra em descrição na primeira página deste artigo, foi realizada na disciplina Estudo de Performance ministrada pelo Prof. Dr. Felipe Ribeiro no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ na amostra final de trabalhos da disciplina. E está como uma das práticas pertencentes à pesquisa prático-teórica de mestrado em andamento intitulada *CorpoCabeça: para girar e deixar girando O QUE É no COMO SE DÁ, dança em movimento criador*. Sua descrição é proposta em consonância com o que o *Corpocabeça* propõe enquanto dança que sobrevive no decorrer dos 10 minutos. Sendo essa em diálogo com a ontologia da performance, quanto mais, em tentativa de ser registrada.

A única vida da performance dá-se no presente. A Performance não pode ser guardada, registrada, documentada ou participar de qualquer outro modo de circulação de representações; no exacto momento que o faz ela torna-se imediatamente em uma coisa diferente da performance. É na medida em que a performance tenta entrar na economia da reprodução que ela trai e diminui a promessa da sua própria ontologia. O ser da performance, tal como a ontologia da subjectividade que aqui é proposta, atinge-se por via da desapareição (Phelan, 1997, p. 171).

Sendo, portanto, a descrição, retornando à citação que abre esse artigo, como aquela que, ela ajuda-nos a “reencenar e a reiterar o esforço de nos lembrarmos daquilo que está perdido” (Phelan, p. 176, grifo meu). Está aqui também, ajudando-nos a problematizar aquilo que está perdido como parte de

um pensamento prático de dança para provocar o exercício prático de dança onde se emerge sua definição em movimento esteticamente.

Nesta prática artística em questão, indica-se o acontecimento como um dos possíveis performadores/artifícios para acionar dança e suas maneiras de ser-fazer-visibilidade em ato esteticamente, devido, também e principalmente pelo carácter constitutivo que o acontecimento engendra ao se corresponder ao espetáculo. Para Erika Fischer-Lichte:

[...] o espetáculo como uma genuína actividade de constituição e não como representação ou expressão de algo dado e pré-existente: o espetáculo propriamente dito, bem como a sua materialidade específica, produz-se em primeiro lugar e apenas, durante o processo em que as acções de todos os participantes são executadas (Fischer-Lichte, 2019, p. 69).

Compreendendo a partir de Fischer-Lichte (2019), que o acontecimento espetáculo parte do teatro, no final do século XIX para o século XX, como entre reivindicações a posicionamentos tradicionais que estabelecia certas equivalências rígidas entre arte e obra (escopo expressivo representativo). O *Corpocabeça*, ao problematizar e oportunizar dança, aproxima o acontecimento ao conceito de acontecimento espetáculo sob essa perspectiva histórica que compreende que a esteticidade do espetáculo reside, antes de mais, no seu carácter de acontecimento. Como também implica esse pelo seu cruzo da *Performance Art*, onde “A fugacidade do acontecimento, o seu carácter único e irrepetível, tornou-se um factor central” (Fischer-Lichte, 2019, p. 390). Para alcançarmos uma genuína actividade de constituição estética e efervescente.

Sendo que, a única coisa planificada anteriormente à prática *Corpocabeça* é um roteiro aberto com elementos, ferramentas, conceitos que o artista leva ao encontro dos espectadores para que a dança aconteça no aguardo dos espectadores chegarem na sala de aula, no esperar que se acomodem às suas maneiras no espaço e no caminhar entre elas e eles desenhando com a corda um círculo aberto no chão. Nisso pode-se até indicar que uma dança pelo criador-intérprete vai acontecer ou está acontecendo pelas

materialidades e as ações em denúncia, mas, não passa de um convite para cairmos juntos no que pode ser dança em ato. Suspendendo as dicotomias entre produção e recepção no âmago dessa dança que sobrevive em certo decurso e desaparece.

Ao pedir aos espectadores que se levantem e caminhem no espaço cênico até se encontrarem fazendo um ponto coletivo entre esse círculo desenhado. Ações imediatamente vão surgindo ou não, vide que não passa de solicitações de ações que podem ser realidades ou não, e isso reafirma, também, a constituição em ato por tudo e todos envolvidos. Parafraseando com Rocha (2010) e Agamben (2015) a dança não se sabe por estar como uma experiência sem verdade em acontecimento de espetáculo. Para tanto, na prática *Corpocabeça*, compreende-se os três aspectos que perfazem o caráter de acontecimento por espetáculo. Ou seja: “Autopoiese do circuito de retroactivo, que gera um espetáculo, e o fenômeno da emergência; uma desestabilização, se não mesmo eliminação de oposições; e, por fim, as situações de liminaridade, que transforma os participantes do espetáculo” (Fischer-Lichte, 2019, p. 391).

O acontecimento espetáculo contribui nesse sentido de dança *Corpocabeça*, para provocar a performatividade dos partícipes, artistas, espectadores, tais de quaisquer outros elementos ou ferramentas como aquilo que está se dando em ato, indicando dança em materialização mesmo que evanescente. Indo em coerência de que, “A materialidade do espetáculo não é dada como artefacto, ou num artefacto, mas na medida que a corporeidade, a espacialidade e a sonoridade se produzem performativamente, acontece” (Fischer-Lichte, 2019, p. 391). Pois no *Corpocabeça* não há obra, não *artefacto*, não apresentação, há apenas um convite a uma genuína atividade de constituição que evoca tanto o surgimento de maneiras de ser-fazer-visibilidade quanto do que dança pode ser com essas em detrimento à exclusivas definições.

O convite ao que ela, dança, pode ser de maneira prática e portanto, subjetiva, em multiversa, abre-se desde o primeiro instante que se indica uma dança em expectativa de ser realizada ou quando essa expectativa começa ser desmoronada pela sua maneira de ser-fazer-visibilidade vai se performando

quando se pede que uma espectadora que fique responsável ao longo dos 10 minutos por um dos celulares ou quando o intérprete sai da sala e fecha a porta e do lado de fora, distanciado dos espectadores por uma parede interrompe a música que toca na sala por um celular, ao fazer uma ligação para a espectadora, ou não por fim pede que ela coloque o celular no viva voz e que por gentileza, por vezes, fosse “telefone sem fio”.

Em ato, dança como aquela que está em movimento de transformação entre suas possibilidades teóricas e ao que pode ser em prática artística, nota-se, por exemplo, quando em performatividade o criador-intérprete em movimento dançando do lado de fora e descrevendo por essa via de comunicação que fica parado, sentido o movimento potencial do meu corpo, olhando sobre meu ombro direito, vendo alguém vindo ao longe e novamente e entrando em movimento potencial.

Quando o criador-intérprete desliga o celular em seguida, a música *Ragatanga* volta a tocar, e ele sai do corredor, do outro lado da parede que o separava das/dos espectadoras/es, e ao abrir a porta as/os encontram com elas e eles dançando livremente a coreografia popular do *asereje*, quando a música vai sendo abaixada. Aqui ou ali, entre fora e dentro, entre exigência imagética e realização prática, entre espectador e artista, dança emerge em contextos, intenções, inquições, expressões, formas, ação, provocando, contudo, desvios da permanência exclusiva em alguma destas quando em genuína atividade de constituição, ou seja, em acontecimento espetáculo, tornando sua definição teórico-prática em movimento.

Contudo, acontecimento espetáculo com seus aspectos operantes nos dirige a investigar dança em genuína atividade de constituição teórico-prática. Abrindo espaço para que a dança esteja sendo menos conformada do que estimulada a existir em sua multiversa e em materialização específica. Nos direcionando à dança não anterior ou depois das práticas, mas na prática, convida a estar se concebendo entre e com o que e quem coexiste ao ato dessa tentativa. Pois, em *Corpocabeça* é interessante estarmos em ato e ação

considerando a dança que se dá e se perde o tempo todo, por estar dando-se entre vidas e ações artisticamente.

A dança sendo evocada e evocando o performer acontecimento contribui para girar e deixar girando O QUE É e COMO SE DÁ ao interliga-se ao agora, o em acto como sua condição existencial. Nos colocando a compreendê-la no decorrer do seu corpo sensível em constituição não no retorno do O QUE É e COMO SE DÁ, mas, no sendo desse ato e ação. Em modo operante se oportuniza a dança em diálogo a um regime performativo que deixe vacilar a sua projeção, se exigida a definições, enquanto em movimento em prática artística.

Referências:

- AGAMBEN, G. **Bartleby, ou da contingência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DANTO, A. **O que é arte**. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FISCHER-LICHTE, E. **Estética do performativo**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- GOLDBERG, R. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- LEPECKI, A. **Exaurir a dança**. São Paulo: Annablume, 2017.
- LOUPPE, L. **A poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu negro, 2012.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- PHELAN, P. A. Ontologia da performance: representação sem reprodução. In: MONTEIRO, P. F. (org.). **Revista de Comunicação e Linguagens** n. 24. São Paulo: Editora Cosmos, 1997.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora Exo experimental.org; Editora 34, 2009.

ROCHA, T. Por uma (des)ontologia da dança em sua (eterna) contemporaneidade. *In: Cadernos virtuais de pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: UNIRIO, p. 1-14, 2010.

Ronábio Lima (PPGDan-UFRJ)
corpocabecapesquisa@gmail.com

Baiano residente na cidade do Rio de Janeiro, é artista em dança, ator e pesquisador. Mestrando em Dança PPGDan/UFRJ - Bolsista CAPES; Licenciando em Dança na UFRJ. Bacharel em dança - UFRJ (2020); colaborador do projeto de Pesquisa em Dança Salomé- Etnografias do Feminino e autoetnografias - DAC/UFRJ.

Lígia Losada Tourinho (PPGDan e PPGAC/ UFRJ)
ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista da dança, atriz e pesquisadora carioca. Doutora em Artes (Unicamp) e CMA (LIMS). Professora do Depto. de Arte Corporal e dos Programas de Pós-graduação em Dança (PPGDan) e em Artes da Cena (PPGAC) da UFRJ. Professora convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da Faculdade Angel Vianna (FAV-RJ) e da Pós-graduação em Ensino da Dança Clássica da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa do Theatro Municipal (RJ).

Performatividade da branquitude e perspectivas antirracistas

Silvia Chalub (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo acompanha a trajetória da performance *Do que é feito o chão*, sobretudo a partir da sua ativação em um território de matriz africana, na cidade do Rio de Janeiro, articulando reflexões sobre as conexões entre racismo, capitalismo e colonialidade, que constituem a cidade, e o conceito de performatividade. O propósito consiste em investigar como a branquitude performa seu domínio, explicitando estratégias e narrativas que a reificam e a asseguram como paradigma. A tentativa é produzir escapes e rupturas, desde o interior dessa engrenagem desigual e discriminatória, para, assim, desnaturalizar a hegemonia branca dentro da hierarquia racial, social e epistemológica brasileira.

Palavras-chave: Branquitude; Performatividade da branquitude; Racismo;

Abstract: This article follows the trajectory of the performance *What the ground is made of*, especially from its activation in a territory of African origin in the city of Rio de Janeiro, articulating reflections on the connections between racism, capitalism and coloniality, which constitute the city, and the concept of performativity. The aim is to investigate how whiteness performs its dominance, explaining strategies and narratives that reify it and secure it as a paradigm. The attempt is to produce escapes and ruptures from within this unequal and discriminatory system, in order to denaturalize white hegemony within the Brazilian racial, social and epistemological hierarchy.

Keywords: Whiteness; Performativity of whiteness; Racism.

Neste artigo, fruto da pesquisa de mestrado que desenvolvi no PPGDan/UFRJ¹, trago reflexões sobre um tema que introduzi ao final da minha participação no ANDA 2020². Retorno a ele para aprofundá-lo, dado que, naquela ocasião, ainda não havia transcorrido tempo suficiente para maturar e

¹ Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ, linha de Performance e Performatividades da Dança. Dissertação orientada pelo professor doutor Sergio Pereira Andrade e defendida em março de 2023.

² Refiro-me à comunicação que apresentei no “VI Congresso ANDA 2020 – versão remota”, que posteriormente foi publicada sob a forma de artigo intitulado “Performance situada, branquitude e questões decoloniais no Rio de Janeiro”, no e-book “Carnes vivas: dança, corpo e política” (Bastos; Rocha; Santos; Tourinho, 2020).

digerir todos os desdobramentos suscitados pela ativação de um experimento que criei e realizei nas calçadas da cidade do Rio de Janeiro, entre 2017 e 2019. Sobretudo no que se refere à performance do meu corpo branco nas ruas da região portuária do Rio, um território de herança africana. O impacto gerado na performance, na pesquisa e em mim ainda ressoava em 2020, um ano após meu ingresso no mestrado, lançando pistas do que estava por vir.

A investigação também foi profundamente afetada pelas conversas e debates que as ações da performance propiciavam, tanto nas ruas quanto na universidade. Essa dinâmica de cocriação que configurou minha prática – ancorada na relação entre corpo e lugar, atravessada pelos contextos e circunstâncias geradas – inspirou a escolha da expressão “performance situada” para designar *Do que é feito o chão*, nome da performance e, posteriormente, título da pesquisa.³

Olhando em retrospecto, hoje eu arrisco dizer que *Do que é feito o chão* transformou incômodo e pergunta em matéria e ação. E que estas, por sua vez, produziram outros incômodos e outras perguntas, gerando portanto diferentes possibilidades de resposta. Das ruas por onde eu circulava, em 2016, com passos lentos e medrosos enquanto me recuperava de uma grave fratura no pé; da movimentação instável e arrastada que experimentei sobre nosso chão acidentado; e de constatar que o sentimento de inadequação ao acelerado ritmo urbano não era somente meu, mas também de idosos e demais pessoas com problemas de mobilidade, brotaram sensações e percepções inéditas e dolorosas, catalisadoras do desejo e da urgência de “conversar” com o chão.

1. O que aconteceria se, ao invés de ultrapassar, parássemos à beira de um dos inúmeros buracos abertos nas calçadas do Rio?

³ A pesquisa foi publicada em formato de e-book, em outubro de 2023, pela editora Anda. Ver ao final do artigo, em Referências.



Foto: arquivo pessoal, 2017.

Audiodescrição da imagem: A autora do artigo, ajoelhada sobre a calçada de pedras portuguesas de uma rua, fixa uma fita adesiva amarela em volta de buraco no calçamento, enquanto algumas pessoas caminham.

Circular com fita adesiva colorida os buracos das calçadas foi uma espécie de diálogo que inventei com o chão da cidade para lidar com questões que eu vinha atravessando. As primeiras experimentações foram realizadas, em 2017, nas calçadas de pedras portuguesas⁴ de Copacabana, bairro onde vivo. Depois, em 2018 e 2019, já recuperada da fratura no pé, reativei as ações nas calçadas de pedras portuguesas do centro da cidade e dos bairros da Saúde e da Gamboa, na zona portuária do Rio. Embora persistisse o desejo de causar estranhamento, perturbar o trânsito dos pedestres, voltar seu olhar para o chão e sublinhar o desconcerto entre os domínios público e privado, cada território manifestou à sua maneira as desigualdades que tramam o urbano. Enquanto em Copacabana, a performance apontava a falta de manutenção do calçamento, e

⁴ O calçamento português, vestígio da expansão colonizadora de Portugal, é encontrado em muitas cidades ao redor do mundo, notadamente em suas ex-colônias. As primeiras calçadas com pedras portuguesas em território brasileiro foram construídas no início do século XX e já adquiriram, portanto, um lastro histórico em nossa cultura urbana.

as falhas eram percebidas como obstáculos para que os corpos fluíssem na superfície horizontal das ruas; nos bairros portuários, os buracos no chão chamavam para um mergulho vertical na memória da cidade e para a urgência de trazer à tona questões que o poder dominante insiste em soterrar com camadas de descaso e violência.

A região portuária é um território de matriz africana. Local de chegada dos navios que vinham da África com homens e mulheres que, durante e após o período da escravidão, foram se instalando na área, assim como seus descendentes. Seja para trabalhar no embarque, desembarque e venda de mercadorias, seja para participar de festas e comemorações, o fato é que grande parte acabou fixando residência nas imediações, que se tornou conhecida pela alcunha de Pequena África⁵, um lugar de invenção e reinvenção da cultura negra brasileira que por séculos tem sido segregada pelo poder público.

Em 2011, porém, a região foi tomada pelas obras do projeto Porto Maravilha, uma iniciativa público-privada de remodelação urbana cujo objetivo de alavancar o capital turístico da área acabou por tornar explícita a íntima ligação entre colonialidade, urbanização e modos de produção capitalista que constrói, destrói e discrimina zonas urbanas (Sousa Santos, 2010; Harvey, 2014). Ocorre que, durante as escavações do projeto, diversos achados arqueológicos da época da escravidão vieram à tona – como as ruínas do Cais do Valongo, local de desembarque de mais de um milhão de africanos; centenas de objetos de uso cotidiano e de culto africanos; e um cemitério, localizado no Largo de Santa Rita, onde eram enterrados, em frente à igreja, de forma precária, homens, mulheres e crianças que morriam logo após chegarem da África.⁶ A

⁵ A expressão Pequena África é atribuída ao pintor e músico Heitor dos Prazeres que se referia assim aos bairros da região portuária, Saúde, Gamboa e Santo Cristo, e incluía a Praça Mauá e a Praça Onze.

⁶ Segundo noticiado pela imprensa, objetos comuns e sagrados da cultura africana encontrados durante as escavações no Cais do Valongo estão, desde 2011, em um depósito sem condições de acolhê-los devidamente e correm o risco iminente de deterioração. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/sete-anos-apos-escavacoes-objetos-achados-no-cais-do-valongo-estao-em-caixas-correm-risco-1-24061864>. Procuradores da República que acompanham o caso afirmam que “A arqueologia do Cais do Valongo encontra-se, há dez anos, aprisionada em caixas e containers, aguardando os investimentos federais e municipais na instituição do Centro de Interpretação do Cais do Valongo, conforme determinou a Unesco”.

prefeitura, pressionada por lideranças locais do movimento negro, se comprometeu a construir, ali, um memorial. Rosas pretas seriam desenhadas no chão de pedras portuguesas do Largo e totens contando a história do lugar seriam instalados. Esse acordo não foi cumprido à época e até hoje as ruínas e os objetos encontrados pelas escavações estão abandonados, sem conservação adequada.



Foto: Carol Natal, 2018.

Audiodescrição da imagem: A autora do artigo, ajoelhada sobre a calçada de pedras portuguesas de uma rua, fixa uma fita adesiva vermelha em volta de buraco no calçamento, enquanto algumas pessoas caminham.

Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/museu-exibe-pela-primeira-vez-achados-arqueologicos-do-cais-do-valongo>. Acesso em: 2 dez. 2022.

Performar *Do que é feito o chão* nas calçadas da região portuária marcou um desvio significativo em minha investigação. Conforme corria o tempo e meu deslocamento no território, as ações da performance foram sendo reelaboradas e novas matérias, incorporadas. Em um primeiro momento, a fita amarela usada em Copacabana foi substituída por outra, da cor vermelha. Mas a mudança maior se deu quando, ao chegar ao Largo Santa Rita, no exato local onde deveria haver o memorial prometido um ano antes, encontrei mais um daqueles enormes buracos na calçada, tão comuns por todo o Rio. Contornei o buraco com a fita vermelha enquanto perguntas sobre “o que fazer diante daquilo que se sabe?” povoavam meus pensamentos, especialmente ao expor minha performance a meus pares na academia. As questões levantadas por professores e colegas me encorajaram a incorporar ações mais incisivas e diretas na performance.

Voltei ao Largo algumas vezes, imersa em mais perguntas. Que gestos e materiais poderiam se contrapor de forma mais efetiva ao apagamento da história desse território? Como assinalar as memórias invisibilizadas no Largo? Um dia percebi a matéria à minha frente, as próprias pedras portuguesas que lá estavam — brancas, soltas e espalhadas pelo chão. Recolhi algumas e, com tinta preta, escrevi uma letra em cada pedra. Em seguida, as depusitei dentro do buraco aberto no calçamento do Largo de Santa Rita, que continuava com a fita vermelha fixada em sua volta, formando as palavras: A S P R E T A S
S O S P R E T O S



Foto: arquivo pessoal, 2019.

Audiodescrição da imagem: Largo de Santa Rita, com a igreja ao fundo, um buraco na calçada contornado por fita vermelha colada ao chão e algumas pessoas caminhando.



Foto: arquivo pessoal, 2019.

Audiodescrição da imagem: Largo de Santa Rita, visão de cima, um buraco na calçada contornado por fita vermelha colada ao chão, pessoas caminhando, carro e quiosque.



Foto: arquivo pessoal, 2019,

Audiodescrição da imagem: Largo de Santa Rita, visão de próxima ao buraco na calçada contornado por fita vermelha. Dentro dele, podemos ver as pedras portuguesas que escrevem as palavras “as pretas” “os pretos”.

As pedras que pousei dentro do buraco aberto no calçamento do Largo de Santa Rita, formando as palavras “as pretas” e “os pretos”, materializaram meu gesto carregado de denúncia e de solidariedade em respeito às vítimas da escravidão e em reconhecimento à memória e às vidas vividas nessa região. Em seguida a este, outro gesto, vindo de um homem negro, descalço que, ao se aproximar de mim, diz que não sabe ler e me pergunta o que está escrito. Ao me ouvir falar as palavras escritas nas pedras e perceber que eu e os colegas e professores que acompanhavam éramos todos brancos, retruca: “Mas aqui não tem nenhum preto”. Nós à beira do buraco e eu, mais uma vez, no abismo da dúvida: “Por que eu fiz isso?”.

2. O corpo que performa e o lugar onde se performa nunca são neutros

Dada a natureza performativa do meu trabalho, meu corpo figurou como um elemento indissociável das ações. Questionamentos e reflexões sobre o protagonismo de uma mulher branca, em um gesto que reivindica visibilidade e reparação da memória negra da cidade, lançaram à pesquisa perspectivas mais críticas sobre a relação corpo-cidade. De que corpo, e de que cidade estamos falando?

O conceito de território de Milton Santos (1998), segundo ele, espaços geográficos de coexistência, de troca e de construção política via experiências comunitárias, auxilia nossa compreensão. Em uma metrópole como o Rio, podemos observar a inexistência de uma unidade homogênea, mas sim a heterogeneidade dos territórios que, com sua vital diversidade, compõem a urbe. Todavia importa notar de que forma tal pluralidade foi — e continua sendo — impactada pelo projeto colonial que fundou a cidade. Constituinte indissociável da sociedade brasileira, a experiência colonial é constantemente reatualizada ao se articular a novas formas de capitalismo. Operando em conjunto, elas reconfiguram os espaços urbanos com empreendimentos que visam maximizar a atratividade de capital, ao mesmo tempo que buscam afastar fatores e agentes que possam atrapalhar tal finalidade.

Exemplos não faltam. O mercado imobiliário e sua demanda infundável por lucro é o mais evidente. Suas ações frequentemente acarretam a desapropriação de massas populacionais de todo e qualquer direito à cidade, intensificando a pobreza com deslocamentos e a conseqüente destruição de formas coletivas de vida e de solidariedade, além de dificultar o acesso a trabalhos bem remunerados (Harvey, 2014). Mais recente, outra estratégia de remodelação urbana a adotar o receituário neoliberal de atração de investimentos, a “turistificação” de áreas antigas das cidades atua “na valorização de determinadas representações e na invisibilização de outras”, com o objetivo de tornar os espaços atraentes para visitantes, (Monteiro, 2022, p. 207).

Encontrei esse cenário de especulação imobiliária e turistificação na região portuária do Rio tão logo comecei a performar em suas calçadas, em 2018. De um lado, o projeto de remodelação urbana Porto Maravilha, ainda em curso, tratava de reinventar a região como arena de negócios, consumo turístico e espetáculo; por outro, promovia remoções e despejos, e ignorava as denúncias e reivindicações dos moradores, especialmente aquelas ligadas à moradia social. Mais uma vez, a gestão racista da cidade se manifestava “definindo quais memórias devem permanecer e quais devem ser destruídas” (Oliveira, 2022, p. 319).

Historicamente habitada por uma população majoritariamente negra, a zona portuária ficou à margem das reformas urbanas que transformaram a região central do Rio, no início do século XX. Tampouco foi contemplada pelas políticas públicas habitacionais e de desenvolvimento econômico empreendidas durante meados do século passado, permanecendo sem acesso a um planejamento urbano adequado, democrático e consistente que beneficiaria a população pobre residente na área (Gonçalves; Brum, 2022).

Com a implantação do Porto Maravilha não foi diferente. A cidade – erguida sobre um solo racista e classista, e alavancada pelo capital – continua desigual. Entretanto, a iniciativa tem sido alvo de intensas discussões e disputas por significados. Suas intervenções são apontadas, por muitos, como enclaves

turísticos desconectados da vizinhança, enquanto denúncias e reivindicações dos moradores, especialmente as ligadas à moradia social, quase sempre ignoradas, ganharam mais visibilidade. Parece-me que, em resposta às ações espetaculares do projeto Porto Maravilha, a Pequena África se mostrou resistente e potente, resgatando manifestações artísticas, culturais e religiosas brasileiras de matriz africana e reinventando modos de habitar a região.

A cidade, como um organismo vivo, é constituído por matérias e presenças simbólicas, com várias camadas de memórias, narrativas e práticas que coexistem em acordo e tensão. É necessário distinguir os modos de segregação e as forças desiguais em conflito para lutar por relações mais justas e saudáveis. Quando me refiro ao diálogo que minha performance teceu com o chão urbano, penso nessa dimensão de cidade. Da mesma maneira, entendo o corpo. Como a cidade, o corpo é constituído por camadas de matérias e de significados, interiores e exteriores a ele. Tais percepções ganharam força desde o deslocamento das ações de *Do que é feito o chão* das calçadas de Copacabana para as calçadas da região portuária.

Desestabilizando procedimentos e concepções, provocando incômodos e perguntas, a inextricável relação corpo-cidade que movia a performance deixava evidente que o corpo que performa e o lugar onde se performa nunca são neutros. E que, muitas vezes, a fantasia ou a pretensão de neutralidade de um corpo ou de um lugar opera a fim de apagar a brutalidade empregada para torná-los neutros (Lepecki, 2010). Vivenciar essa realidade me levou a aprofundar os estudos sobre as conexões entre herança colonial e racismo que estruturam nossa sociedade, e a elaborar o que acredito ser uma contribuição – como artista-pesquisadora branca do campo da performance – para o fomento de práticas descolonizadoras e antirracistas: o exame da performatividade da branquitude.

3. A performatividade da branquitude

A branquitude — uma posição de vantagem estrutural que pessoas brancas ocupam dentro de um mundo racialmente hierarquizado segundo o modelo eurocêntrico — e seu caráter performativo são os principais alvos deste artigo. Nessa sessão, analiso os agenciamentos e as conjunturas que materializam a hegemonia branca, costurando reflexões engendradas pela trajetória da performance *Do que é feito o chão*, pela contextualização histórica e política das intrincadas relações raciais brasileiras e pela teoria da performatividade. Meu intuito é expor condutas reiteradas que se articulam para conservar as desigualdades entre nós e, assim, me associar aos que buscam adensar a ainda rarefeita produção epistemológica descolonizadora desde a perspectiva crítica da branquitude, tão necessária e urgente para o enfrentamento do racismo.

Conforme Silvio Almeida (2020), a persistência do racismo não deve ser encarada apenas como um resquício da escravidão, mas também da progressão capitalista, cuja lógica desenvolvimentista está atrelada à subalternização de certos segmentos da população. “Para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo”, escreve o autor (Almeida, 2020, p. 184). Almeida é categórico em afirmar que, para confrontar o racismo, é fundamental entendê-lo estrutural e sistêmico – uma chaga que envolve não só pessoas negras, mas todas nós, principalmente as brancas.

Nesse sentido, minha performance no Largo de Santa Rita pode ser considerada um ato de denúncia contra a negligência da prefeitura e em respeito à memória guardada naquele lugar. Decerto não suficiente para desvelar o descaso nem os sucessivos apagamentos impostos às heranças africanas que constituem o Rio de Janeiro, e presentes com muita vitalidade nos bairros portuários. Creio, contudo, que à medida que *Do que é feito o chão* deflagra encontros e fomenta questionamentos – como as conversas nas ruas durante a ação e os debates nos espaços acadêmicos –, a performance gera outras obras.

Se silenciar diante da injustiça não é, para mim, uma opção, importa saber *o que* dizer/fazer e *como* dizer/fazer para colaborar com a reparação.

Jota Mombaça (2017), uma das autoras a quem recorri sobre o assunto, dá algumas pistas. “Não é que brancos não possam falar de racismo”, diz ela. Entretanto, não podem falar “apagando as marcas da própria racialidade”, “a fim de agir como se os privilégios da branquitude [...] não fossem coextensivos aos sistemas de opressão das vidas e vozes não brancas” (Mombaça, 2017, n.p.). Segundo Mombaça, os ativismos de lugar de fala instauram um movimento denso de redistribuição da violência que desarranja posições cristalizadas de privilégio e de subalternidade, projetando sobre uma parcela pretensamente isenta de marcas raciais – isto é, as pessoas brancas – a responsabilidade de confrontar a violência que dá forma a seu conforto ontológico e, assim, comprometê-la com o exercício da justiça.

Em função do espaço restrito que o artigo dispõe, as observações de Mombaça assumem a função de amostra e síntese do processo epistemológico que percorri até assinalar minha posição de mulher branca nas práticas e nos conteúdos teóricos desencadeados pelo experimento que performei. Graças à pressão, cada vez mais forte e abrangente, que movimentos de afirmação da cultura negra e de reivindicação política contra o racismo têm exercido sobre a sociedade, nós – brancos – estamos revendo nossas falas e ações. Particularmente, neste estudo, ancorado na prática situada da performance *Do que é feito o chão*, a revisão principia no momento em que eu afirmo meu lugar de enunciação e passo a investigar os meandros da inscrição racial branca dentro da hierarquia racial e social brasileira. O objetivo é criar condições para o desvelamento do caráter performativo da branquitude, fornecendo subsídios que contribuam para desnaturalizar este lugar privilegiado de poder. Pois é precisamente porque a hegemonia branca se fundou e se perpetua subalternizando a pessoa não branca que seus discursos reiterados produzem efeito de verdade, logram aparente neutralidade e naturalizam seu domínio.

Para tanto, convido a pensar raça não como identidade fixa, mas historicamente, socialmente e cotidianamente performada, por meio de ações,

gestos e palavras que se repetem e se diferem, ao longo do tempo e em conexão com os espaços. Recordo a indissociabilidade entre racismo e capitalismo que, adaptando-se a variabilidade dos contextos, operam no interior de poderes econômicos, políticos e epistemológicos fornecendo combustível para que a ideologia da branquitude persista, mediante atos institucionais, atitudes cotidianas, práticas conscientes e inconscientes.⁷

Dentre os diversos fatores que concorrem para perpetuar o racismo e assegurar a supremacia branca entre nós, desde a colonização do Brasil até os dias de hoje, relembro as teorias científicas que, no século XIX, classificavam os negros como seres degenerados e destacavam os perigos da mistura de raças; as políticas eugenistas concebidas, no início do século XX, para estimular o branqueamento da população; e o mito da democracia racial, já em meados do século passado.

A ideologia do branqueamento é uma condição intrínseca de nosso processo histórico pois “atinge a todos os brasileiros”, como observa Maria Aparecida Bento (2002a, p. 52). Atinge de formas diferentes, evidentemente. Nos primeiros anos do século passado, a intensificação das correntes imigratórias europeias no país preconizava a eugenia como um método para promover o branqueamento da população. O Brasil esperava enfrentar o estigma da degenerescência mestiça por meio da miscigenação racial, excluindo paulatinamente o segmento negro (o que mais padecia por deficiência nutricional e de saúde), como nos relata Bento:

Essas raças passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco. Ou seja, os negros seriam assimilados pelos brancos (Bento, 2002a, p. 37).

O fato é que, se a miscigenação não tornou o Brasil um país branco, como imaginavam os eugenistas, ela serviu para sustentar por décadas o mito brasileiro da democracia racial, reconfigurando narrativas que, na realidade,

⁷ Uma estrutura ideológica é constituída por um encadeamento de práticas que, ao serem reiteradas, reafirmam práticas anteriores, independentemente da intenção ou da consciência do sujeito agente. Cf. Derrida, 1991.

buscam escamotear o racismo embutido na hierarquia racial brasileira. Sinal dos tempos. Mudanças na estrutura econômica e política de um país que começou a se industrializar na década de 1930 exigiam formas mais sofisticadas de dominação. Diante da demanda pela formação de uma unidade nacional, forjou-se uma identidade brasileira associada ao mito de democracia racial, o que, afinal, contribuiu para complexificar ainda mais as configurações do racismo como tecnologia de poder. Pois, como ressalta Liv Sovik (2009), a mistura racial baseada no afeto como metáfora nacional – aludida e difundida a partir da obra de Gilberto Freyre⁸ – tem servido como pretexto para dissolver conflitos raciais e assegurar que a branquitude siga performando seu domínio, já que manifestações afetuosas não anulam a discriminação racial.

Nesse aspecto, a correlação entre a ideologia do branqueamento e a ascensão social é paradigmática. Apesar das mudanças que percebemos hoje, ainda é possível notar o quanto a valorização de aspectos raciais brancos continua moldando imaginários e reproduzindo padrões em um país miscigenado como o nosso.

Ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso, ou dois dos três elementos. Ser branco no Brasil implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade e que permite trânsito, baixando barreiras. Ser branco não exclui “ter sangue negro” [ou indígena]. A branquitude não é genética, mas uma questão de imagem (Sovik, 2009, p. 36).

Da citação acima, gostaria de destacar a frase “Ser branco no Brasil implica desempenhar um papel”, pois contém a noção de performatividade que desejo sublinhar. Em um artigo de 2019, Liv Sovik aproximou a temática da branquitude da análise de gênero de Judith Butler ao afirmar que “ser branco no

⁸ Em *Casa-Grande & Senzala* (1933), do historiador e sociólogo Gilberto Freyre, teorias sobre democracia racial e harmonia social foram sistematizadas e ganharam relevo na reafirmação de uma imagem idílica da realidade brasileira. Embora o autor não negasse a existência de violência e desigualdade, tendia a descrevê-las como circunstanciais e não fundamentais, e dar mais importância à contribuição dos negros e índios para a cultura e à miscigenação em si na formação da população como um processo dinâmico, adaptativo, democratizante e não conflitual que tendia a equilibrar antagonismos.

Brasil, como ser mulher ou homem em qualquer parte, se valida e se reconhece em atos, realizados em meio à teia de relações sociais” (2019, n.p.).

“...o gênero não é de forma alguma uma identidade estável ou local de agenciamento a partir do qual diversos atos procedem; ao invés disso, é uma identidade tenuamente constituída no tempo — uma identidade instituída por meio da repetição estilizada de atos” (Butler *apud* Sovik, 2019, n.p.).

Judith Butler, em sua obra, investiga a maneira como discursos dominantes — mais precisamente os da heterossexualidade compulsória e do patriarcado — reificam e conservam seu poder, naturalizando fenômenos históricos e contingentes. Segundo a autora, atos, gestos, maneiras de falar, de vestir etc. são “fabricações” reguladas por um padrão binário, heterossexual e hierárquico, instituído por regras sociais limitadas e discursos normativos reiterados — “não existe gênero sem essa reprodução das normas” (2018, p. 39). A performatividade, conforme Butler, é “a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente”, na qual “a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença” (2003, p. 200). Postular uma identidade de gênero verdadeira se revelaria, assim, uma ficção reguladora, uma manobra com o objetivo de evitar a proliferação de formas que escapem das normas.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (Butler, 2003, p. 201).

A tese da performatividade de gênero de Butler proporcionou base teórica para elaborar meu argumento. Com ela, compreendi que o êxito da supremacia branca, assim como o da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória, reside na constante reorganização de seus discursos e práticas discriminatórias que, em convergência com a produção de

fatos históricos, políticos e econômicos, replicam regras de conduta e modos de racionalidade que perpetuam e naturalizam sua hegemonia. Ademais, ao perceber como a performatividade opera, podemos elaborar meios para mobilizar rupturas e desvios em seu curso.

Em vista disso, meu trabalho consiste em investigar a performatividade da branquitude e explicitar estratégias que a reificam e a asseguram como paradigma e, assim, contribuir para desnaturalizar sua dominância. Acredito que desnudar os mecanismos de dominação dá a ver outras perspectivas de ação, sejam elas de combate, de fuga ou de negociação, frente aos poderes dominantes. Esse propósito firma-se na possibilidade disruptiva da iterabilidade, propriedade intrínseca da performatividade que reúne as lógicas da repetição e da alteridade, e que carrega em si a potência do desvio⁹. Logo, se por um lado, a performatividade engendra uma sucessiva reprodução de padrões que favorecem a crença em verdades aparentemente imutáveis, por outro, produz nela mesma a probabilidade de descarrilamento. Interessa, sobretudo, a vocação para a transgressão que a performatividade guarda no interior de sua engrenagem. Nela reside a possibilidade de criar escapes e desvios — normas podem ser contestadas, desfeitas, refeitas ou rompidas.

4. Para quebrar o pacto de silêncio

Uma das estratégias mais insidiosas da branquitude para resguardar interesses e manter privilégios tem sido o silêncio. Segundo Maria Aparecida Bento, há, entre as classes dominantes, majoritariamente brancas, “um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais”; “um pacto narcísico” gerado em razão do medo da responsabilização pelas desigualdades raciais (2002b, p.

⁹ A iterabilidade é um conceito de Jacques Derrida (1991) que informa a teoria da performatividade de Judith Butler. As noções de iterabilidade e de citacionalidade, sua força complementar, são frutos da revisão crítica de Derrida (1991) à teoria dos atos de fala de Austin (1990), debate muito produtivo no campo da filosofia que excede ao escopo de análise deste artigo. *Iter* viria de *itara*, outro em sânscrito (Derrida, 1991, p. 356).

105); um pacto que omite e desconsidera que, no Brasil atual, existem “herdeiros beneficiários e herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico” (2002a, p. 27); um “acordo tácito” que se recusa a abordar “a herança branca da escravidão” (Bento, 2002a, p. 41), o que significa “não falar sobre racismo e sempre encarar as desigualdades raciais como um problema do negro” (Bento, 2002a, p. 46).

Bento aponta que, dentre as táticas utilizadas para dissimular e sustentar a situação vantajosa que brancos ocupam em nossa sociedade, estão os discursos sobre mérito ou competência – falácias que insistem em desconsiderar “apropriação indébita, concreta e simbólica, e violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país” (Bento, 2002a, p. 45), para citar algumas. A manobra de transmutar vantagem estrutural em pretensa competência é assinalada também por Silvio Almeida: “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” (2020, p. 81).

Assim como outros tantos subterfúgios criados para que a branquitude continue se esquivando dos fatos da escravidão que beneficiaram a elite branca e seus descendentes, em detrimento da maioria negra, esse falso discurso é próprio do caráter performativo da branquitude. Praticadas ao longo de gerações de brasileiros, sempre zelosas de seus privilégios, estas manobras servem para preservar o ideal branco no topo da hierarquia racial, social e epistemológica brasileira

Somente com reflexão crítica, análise apurada e exame minucioso sobre as formas como a branquitude modula seu domínio e sua avidez por distinção seremos capazes de encontrar fissuras por entre as performances articuladas do racismo, da colonialidade e do capitalismo. Compromisso que assumi a partir das ações de *Do que é feito o chão* nas ruas e das conquistas teóricas e práticas da minha pesquisa, desde a perspectiva crítica da branquitude, como um ato performativo de rompimento, destinado a quebrar o silêncio e a infringir o acordo de proteção firmado entre brancos. Um ato que

concorre para desmantelar a encenada neutralidade que naturaliza seu domínio, que deslegitima e subalterniza formas de vida e epistemologias não hegemônicas.

A falta de consciência racial associada à branquitude é, sem dúvida, uma marca de sua performatividade que privilegia o ponto de vista dos brancos e reforça sua presunção de autoridade. Até bem pouco tempo, brancos não se inseriam, enquanto seres racializados, nos estudos sobre racismo, que quase sempre objetificam os negros. Como observa Lourenço Cardoso, “sem se enxergarem, [os brancos] acabam por não questionar suas vantagens raciais” (2011, p. 85). Daí importância da produção e da divulgação dos estudos críticos sobre a branquitude no Brasil, o que vem acontecendo mais e mais na última década. Entender-me como mulher branca foi um passo decisivo para o exercício que proponho: desvelar o caráter performativo da branquitude e provocar rachaduras nesse pacto silencioso entre iguais, como forma de produzir escapes e disrupções nas tramas discriminatórias que nos constitui enquanto sociedade desigual e injusta.

Referências:

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer — palavras e ação**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CARDOSO, L. O branco-objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento**. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.
- CHALUB, S. Performance situada, branquitude e questões decoloniais no Rio de Janeiro. *In*: BASTOS, H.; ROCHA, L.; SANTOS, B.; TOURINHO, L. (orgs.) **Carnes vivas: dança, corpo e política**. Salvador: Ed. Anda, 2020. *E-book*
- CHALUB, S. **Do que é feito o chão**. Performance situada e mobilização de práticas descolonizadoras e antirracistas na cidade do Rio de Janeiro. Salvador: Ed. Anda, 2023. *E-book*
- DERRIDA, J. Assinatura acontecimento contexto. *In*: DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991, pp. 349-373.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1952.
- GONÇALVES, R. S.; BRUM, M. Do porto “moderno” ao Porto Maravilha: políticas urbanas, habitação e o lugar dos poderes na cidade. *In*: GIANNELLA, L.; MONTEIRO, J. C. (orgs.). **Zona Portuária do Rio de Janeiro: múltiplos olhares sobre um espaço em mutação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022, p. 231-254.
- HARVEY, D. **Cidades Rebeldes**. Do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LEPECKI, A. Planos de Composição. **Criações e Conexões**. Cartografia Dança 2009-2010. São Paulo: Rumos Itaú Cultural, 2010.
- MOMBAÇA, J. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. **Buala**. 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- MONTEIRO, J. C. “A ver navios”: descaminhos da turistificação da zona portuária do Rio de Janeiro. *In*: GIANNELLA, L.; MONTEIRO, J. C. (orgs.). **Zona Portuária do Rio de Janeiro: múltiplos olhares sobre um espaço em mutação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022, p. 203-227.
- OLIVEIRA, D. A. “Nossos mortos têm voz”: descolonização e luta espacial antirracista na Pequena África. *In*: GIANNELLA, L.; MONTEIRO, J. C. (orgs.). **Zona Portuária do Rio de Janeiro: múltiplos olhares sobre um espaço em mutação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2022, p. 309-326.
- SANTOS, M. O retorno do território. *In*: SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L.; SOUZA, M. A. (orgs.) **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia — Hucitec / Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional — Anpur, 1998.
- SOUZA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SOVIK, L. Branquidade e Racialização: qual é o lugar da educação? **Geledes**. 13/08/2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/branquidade-e-racializacao-qual-e-o-lugar-da-educacao/>. Acesso em: 14 dez 2019.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

Silvia Chalub (UFRJ)
silviachalub@gmail.com

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ,
na linha de pesquisa Performance e Performatividades da Dança.
Pesquisadora do Laboratório de Crítica (LabCrítica - PPgDan/UFRJ).

Aproximações das danças contemporâneas e performances de com-posições em casas

Thulio Jorge Silva Guzman (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: O texto explora as interseções entre danças contemporâneas e as artes da performance, desafiando suas definições fixas. Destaca as naturezas múltiplas dessas formas artísticas, buscando compreendê-las além das rotulações convencionais. Questiona se é dança ou performance, desafiando a ideia de uma identidade única para essas expressões. Ressalta que as nomeações são enquadramentos institucionais que se moldam em trocas com demandas e reconhecimento público. Apresenta dois contextos específicos para as discussões, o projeto de extensão universitária Laboratório Permanente de Práticas e Estudos da Performance na UFBA e a Plataforma ACASAS em Goiânia e Salvador, ambos promovendo reflexões teóricas e práticas sobre experiências artísticas, desafiando as tendências do mercado e instituições. Ressalta a importância de abraçar as indefinições como potencial criativo, discutindo a necessidade de repensar as relações com o ambiente e a casa como espaço de experimentação artística e destaca a necessidade de descentralizar as formas de fazer, ver e pensar sobre a arte.

Palavras-chave: Performance; Dança contemporânea; Espaço.

Abstract: The text explores the intersections between contemporary dances and the performance arts, challenging their fixed definitions. It highlights the multiple natures of these artistic forms, seeking to understand them beyond conventional labels. It questions whether it is dance or performance, challenging the idea of a single identity for these expressions. It emphasizes that appointments are institutional frameworks that are shaped in exchanges with demands and public recognition. It presents two specific contexts for discussions, the university extension project Permanent laboratory of performance practices and studies at UFBA and the ACASAS Platform in Goiânia and Salvador, both promoting theoretical and practical reflections on artistic experiences, challenging market and institutional trends. It highlights the importance of embracing uncertainty as a creative potential, discussing the need to rethink relationships with the environment and the home as a space for artistic experimentation and highlights the need to decentralize the ways of doing, seeing and thinking about art.

Keywords: Performance; Contemporary Dance; Space.

1. Aproximações: indisciplinaridade e indefinição

No presente texto, são abordadas reflexões sobre modos de “compor” que se encontram no limiar entre as conceituações e poéticas das “danças contemporâneas” e as “artes da performance”, abordando suas interseções. Este artigo busca rastrear as aproximações entre ambas, destacando suas naturezas plurais, marcadas por um constante embate entre suas indefinições e instabilidades, ampliando assim a compreensão desses fazeres artísticos em seu contexto dinâmico e multifacetado. Além disso, é fundamental propiciar contextos (como os mais à frente apresentados) que desvinculem a nomeação de uma linguagem específica ou área das artes, seguindo os processos de criação, que muitas vezes são desprovidos de uma configuração identificável como pertencente à uma arte específica. Surge então a indagação: é dança ou é performance?

As perguntas sobre ‘o que é _____?’ na sua formulação expressam busca por respostas que fabriquem essências generalistas e que pretendem homogeneizar as artes, na busca por algo que as identifique como ‘A’ dança contemporânea ou ‘A’ performance, que inexistem como algo único e identificável. Em contraposição ao ‘A’ que representa certo essencialismo unívoco, aqui as escrevo no plural: dançaS contemporâneaS e performanceS. Sendo o constante embate das suas definições e instabilidades, uma das aproximações entre ambas que aqui apresento.

A proposta aqui é compreender as nomeações como enquadramentos que organizam-se a partir da reafirmação da autonomia destas áreas das artes e do conhecimento, motivadas pela validação da sua importância em determinados regimes estéticos das artes (Rancière, 2009), principalmente agenciados por instituições como no caso dos subsídios via editais, mas também na universidade, pela luta por vagas e financiamentos para projetos, assim como para o acesso a circuitos de festivais, lugares por onde circula o dinheiro.

Nesta perspectiva os enquadramentos aparecem nas relações com instituições, para atender às suas demandas, em prol de acesso e

reconhecimento. Assim cria-se uma troca na qual há perdas e ganhos, cessões e adaptações, para nomear o que se produz durante os processos de criação que envolvem o corpo, enquanto dança ou performance, ou qualquer outro nome que dêmos as feitura decorrentes.

Um dos conceitos que nos ajuda a compreender o que situo como limiar entre a dança e a performance é o de ‘regimes estéticos das artes’ de Jacques Rancière (2009), como uma maneira de compreender que as formas de arte e sensibilidade estão ligadas às estruturas sociais e políticas, compreendendo pelo termo estético,

[...] não a teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria seus efeitos sobre a sensibilidade, mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre 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, 2009, p. 13).

Encontramos assim, uma proposta de abordagem para compreender a estética não apenas como um regime particular de identificação e reflexão sobre as artes, mas como regime que destaca a interconexão entre modos de fazer, de ver e de pensar sobre as relações. Rancière nos propõe a enxergar a arte através de um “sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (Rancière, 2009, p. 15), o que o autor chama de ‘partilha do sensível’, proposta conceitual que destaca à maneira como as obras de arte são percebidas e como contribuem para a definição do que é comum, e das fronteiras que determinam nossas experiências estéticas.

Se tratando em obras de dança ou performance, a proposta é refletir com os objetos resultantes que sintetizam os processos, como em alguns modos de fazer, a nomeação se dá em consequência de uma necessidade institucional. Portanto permanecer na fronteira da indefinição, situar-se em locais/contextos nos quais o nomear não seja uma condição e a indefinição seja permitida, mesmo que temporariamente, seria habitar as pontes entre áreas que acolhem estéticas diversas, como crítica às exclusões demarcadas pelos

enquadramentos institucionais, que no geral, privilegiam artes embranquecidas com relações hereditárias de tradições europeias ou estado-unidenses.

Retomando as nossas pontes, uma das aproximações mais demarcadas e estudadas entre danças e performances, está na centralidade do corpo, contudo, ambas em suas atualizações contemporâneas e suas naturezas críticas em oposição ao pré-estabelecido, contestam este protagonismo do corpo, trazendo outras abordagens como centralidade: como a espiritualidade, a imagem, máquinas, entre outros.

Ainda na afirmação de que o corpo seria um elo de conexão entre as danças contemporâneas e a performance, uma das possibilidades de aproximação, nas pontes teóricas pela área da dança, trazida pela teoria do corpomídia (Greiner; Katz, 2005), é a ideia de indisciplinaridade do corpo, apresentada em capítulo do livro *O corpo: pistas para estudos indisciplinares*:

Para tratar do corpo, não basta o esforço de colar conhecimentos, buscados em disciplinas aqui e ali. Nem trans, nem interdisciplinaridade, se mostram estratégias competentes para a tarefa. Por isso a proposta de abolição da moldura da disciplina em favor da indisciplinidade que caracteriza o corpo (Greiner; Katz, 2005, p. 126).

No pensamento das autoras da dança, a complexidade do corpo transcende os limites disciplinares convencionais, explorando diversas perspectivas nos domínios da comunicação, história e filosofia. Esse questionamento evidencia a inadequação da fragmentação ao lidar com o corpo, por reconhecer a impossibilidade de alcançar uma compreensão completa, seja através da soma de diferentes disciplinas ou da relação entre elas. Isso sugere que a investigação do corpo não pode ser circunscrita por regras ou noções gerais, destacando as especificidades nos seus estudos. Se tratando das danças, estas articulariam diferentes entendimentos sobre corpo, pistas nada fáceis de rastrear.

Já no campo da performance, Agra, defende que esta deve 'resistir as definições' (Agra, 2011), relacionando a indefinição do 'contemporâneo' à performance, exaltando suas seguintes características:

o caráter de expansão da linguagem, sobretudo atualmente; a sua “natural” resistência à apreensão cognitiva racionalista, a sua amplificação geográfica, a sua reverberação em vários contextos (ela mesma sendo um), sua congenialidade a outras formas emergentes de invenção artística que resultam de misturas e apropriações de formas tradicionais ou sucatas culturais, a sua predileção pelo evento efêmero, precário, dificilmente apreensível, a sua resistência às clássicas ordens identitárias, o seu caráter de proximidade ao subalterno, sua expansão em lugares antes ignotos, sua formulação em uma temporalidade espiralada (sem a teleológica perspectiva de um progresso linear-ascendente), a amplitude de seu campo de pesquisa, sua ilógica, sua predileção pelo paradoxo, o experimental (Agra, 2010).

Ainda que não sejam características de toda performance, muitas destas se encontram no cerne das questões sobre a contemporaneidade e o contemporâneo que afetam não somente a performance, mas também as artes como um todo. E é acompanhando a “indisciplinaridade do corpo” (Greiner; Katz, 2005) e a ‘resistência da performance às suas definições’ (Agra, 2010), que destaco indisciplina e a indefinição como ponte habitada por ambas, as poéticas das danças contemporâneas e as performances, pois é na dúvida e incerteza que reside a possibilidade de reconfiguração e expansão.

2. Contextos de aproximação: laboratório de práticas e estudos da performance e Plataforma ACASAS

As reflexões deste artigo atravessam um conjunto de propostas artísticas investigadas em dois contextos: o projeto de extensão universitária ‘Laboratório Permanente de práticas e estudos da performance’ na Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos anos de 2022 e 2023; e na Plataforma ACASAS em Goiânia e Salvador, que desenvolvo desde 2012, tendo a casa como lugar para investigação de propostas artísticas, realizando mostras e residências, ambas iniciativas na tentativa de aproximar tanto de maneira prática como teórica, o habitar as fronteiras e indefinições como potencial para o agir político descentralizado.

O projeto de extensão *Laboratório permanente de práticas e estudos da performance* foi proposto tendo em vista os poucos espaços curriculares na graduação e pós-graduação nas áreas de artes da UFBA para aprofundar na

arte da performance, observados durante o período que lecionei enquanto professor substituto da graduação em dança. Havendo algumas brechas muito bem-sucedidas e ocupadas, como a disciplina oferecida no PPGAC, pela pesquisadora docente Ciane Fernandes, a mostra de performances organizada na Escola de Belas Artes da UFBA, pelo docente Ricardo Biriba, ou ainda, o semestral painel performático da Escola de dança da UFBA, para citar alguns exemplos. Sendo quase todos (com exceção da disciplina de Ciane) momentos pontuais ou projetos de extensão, que funcionam como ‘mostras’, portanto, com pouco aprofundamento em discussões sobre os processos, deixando lacunas e desejos de esgarçar temporalmente as trocas entre artistas e estudantes de áreas distintas que se evidenciam durante estes encontros. Com o objetivo de somar a estas iniciativas, e oferecer mais espaços para a prática artística acadêmica com acompanhamento e reflexão, propus o projeto junto ao artista e pesquisador da performance nas artes visuais Vinicius Souza, desde o segundo semestre de 2022 até final de 2023.

Visto a dificuldade na compreensão e contato com a arte da performance pelas pessoas interessadas integrantes do projeto, na sua maioria estudantes de dança ou do bacharelado interdisciplinar em artes, o ‘não-saber’ nos propiciou um terreno fértil para indefinições, no sentido de não optarmos por definir ou unificar os entendimentos sobre performance, e sim rastreá-los à medida que vão aparecendo para pô-los em fricção. A premissa no laboratório sobre o entendimento de performance, é o de acolher o que suas pessoas integrantes trazem à tona nas atividades, e encontros.

Foi nesse rastrear que identificamos entendimentos de performance que advêm influenciadas por estéticas, algumas espetaculares, ligadas a linguagens como a teatralidade, mas também ligadas à maneira como atuamos no mundo, sobre nossas performances de gênero, por exemplo, assim como a perspectiva antropológica/sociológica que a compreende como ritual necessário à existência, e que se destaca do rotineiro.

O segundo contexto que encontra na indefinição sua potência, é o da Plataforma ACASAS, proposta que venho realizando desde 2012, e que se

relaciona à pesquisa de doutorado em andamento. Iniciei interessado em fazer que o espaço da casa supra a necessidade de artistas independentes, principalmente fora dos circuitos de artes da cidade de Salvador, de acesso a locais para realização de mostras e conversas sobre processos. Seguindo esse propósito, diferentes edições foram realizadas em Salvador sem formato pré-definido. O ACASAS foi tomando várias formas, não só por ser mostra, residência, festa, mas também por procurar diferentes maneiras de organizar cada uma delas. Itinerante, em diferentes casas de Salvador, mas também em casas de Goiânia. Assim, o ACASAS foi se tornando um organismo mais complexo com as colaborações e participações de artistas que se relacionaram com a Plataforma, trazendo ideias para atualizar os modos de organizá-la.

Ao propor o ACASAS como um laboratório “caseiro” de experimentações artísticas, convocamos artistas a somarem com suas propostas, que num momento inicial chamávamos de “coisas artísticas”, por entender que esta terminologia abrange uma possibilidade maior de linguagens, formatos, tempos, nomeando todas elas sem hierarquia como ‘coisas’, permitindo que a nomeação por linguagem ou formato seja dissolvida. Desde então, costumamos realizar a curadoria pensando na diversidade não fragmentada, mas pautada no conjunto de propostas que recebemos.

Outra ideia sendo testada no ACASAS, é a noção de *Com-posição*. Escrito com hífen, para ressaltar as relações nas propostas artísticas (com), assim como seus aspectos contextuais (-posição) que a situam, acompanhando pensamentos contemporâneos das artes, como no caso do *AND_Lab*¹ de Fernanda Eugenio, ou na ideia de *CU – Composições urbanas do Corpus informáticos*, coordenado por Bia Medeiros². Neste sentido interessam no ACASAS propostas que reflitam sobre as relações com o espaço da casa, reformulando ou propondo diferentes maneiras de se relacionar com as obras que não as convencionais, como no teatro ou da galeria.

¹ Site do *AND_LAB*: <https://www.and-lab.org/>.

² Em texto disponível no site: <https://grafiasdebiamedeiros.blogspot.com/2014/05/composicao-urbana-surpreensao-e.html>.

Conforme os propósitos iniciais do ACASAS, entendemos que a descentralização, na verdade não poderia ser apenas do local, mas também das pessoas, no sentido de termos pessoas LGBTQIA+, mulheres, negras e indígenas, em lugares de protagonismo do ACASAS, privilegiando assim propostas destas artistas e procurando propiciar espaços seguros para todas, nem sempre com sucesso.

Em ambos os contextos, a viabilização de campos de indefinição sugere que propostas que não se encaixam aos padrões regidos por tendências, mercado ou instituições, possam protagonizar práticas e eventos artísticos.

3. Conclusão

Para avançar na discussão em ambos os contextos mencionados, explorando a capacidade de integrar diferentes formas artísticas e linguagens, considero aqui a indefinição como uma das aproximações entre as danças contemporâneas e as performances, e que permite propostas orientadas pela descoberta dos seus formatos e linguagens durante o processo criativo. Se pensando em criar para/em casas, é importante identificar quais aspectos das casas contribuem para propostas artísticas não nomeáveis, pensando nesta como um espaço construído pelas relações entre pessoas e ambiente.

É importante notar que, a casa além de ser um lugar de conforto, segurança e privacidade, também é lugar de tensão e conflito, especialmente quando há problemas na relação entre seus moradores, seja esta familiar, romântica ou de amizade, ou ainda com vizinhos e comunidade. A casa reflete dinâmicas de poder e relações de gênero existentes na sociedade, é também lugar onde a violência doméstica e outras formas de abuso ocorrem. Essa contradição é resultado de desigualdades sociais e econômicas, normas culturais e sociais, e problemas individuais.

Em contraponto às violências e opressões de algumas casas, quando formamos outras familiaridades não exclusivamente consanguíneas, e em condições mínimas de estrutura, a casa é também um lugar onde as pessoas

geralmente se sentem à vontade, onde podemos nos vestir ou ficar nus, nos comportar e nos relacionar com outras pessoas de acordo com nossas próprias escolhas e preferências. A casa pode ser um lugar onde as pessoas relaxam e se recuperam, e também onde muitas pessoas podem desenvolver sua autoestima e autoidentidade. A nossa casa é também e o lugar onde a nossa subjetividade pode se ver expressada.

A intimidade e a liberdade proporcionadas pelas quatro paredes permitem reconstruir laços de familiaridade. O quarto de uma pessoa LGBTQIAP+, por exemplo, representa um universo de liberdade e segurança, isolado das violências da homofobia e/ou transfobia. Este espaço pode transbordar para toda a casa, tornando-se um ambiente criativo e seguro.

É comum acreditar que eventos artísticos em casas são politicamente significativos apenas e se, versam sobre certas discussões acerca da violência, mas isso muitas vezes passa pela estetização do político, sem reflexão sobre reformulações necessárias nas relações com o local, os espectadores ou o processo de criação artística. Assim, o espaço da casa para a composição artística pode tanto manter hegemonias estéticas quanto abrir espaço para experimentação de relações com a arte, a depender de como forem propostas as maneiras de produzir, acessar, participar, vivenciar a relação com as propostas.

Dentro dos contextos apresentados, tanto o projeto de extensão como a Plataforma ACASAS, são terrenos férteis, onde as discussões apresentadas surgem e estão sendo aprofundadas. Ainda que habitar a indefinição seja um lugar de desconforto pela dúvida, da renúncia a certos reconhecimentos, é através dela que podemos estabelecer pontes que conversem com linguagens que se querem próximas.

Referências:

AGRA, L. Porque a performance deve resistir às definições (na indefinição do contemporâneo 2.0). *In: VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte, Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, v.10, n. 1, p. 11-17, 2011* Disponível em:

<https://superficialdosensivel.files.wordpress.com/2013/03/revista_do_programa_de_pc3b3sgraduac3a7c3a3o_em_arte_da_unb_v10_n1_janeiro_junho_2011.pdf> Acesso em: 27 out. 2023.

GREINER, C.; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. *In*: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo; Editora 34, 2009.

Thulio Jorge Silva Guzman (UFBA)
thulios@gmail.com

Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Artista, coreógrafo, performer. Docente Substituto da Graduação em Dança (UFBA). Mestre em dança pelo Programa de pós-graduação em Dança (PPGDan-UFBA), Licenciado e Bacharel em Dança pela UFBA.

Deslocamentos possíveis no trânsito entre vida-arte-academia- sociedade

Vanessa Macedo (UFRJ)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

Resumo: Este artigo dá os primeiros passos para a investigação que pretende articular práticas feministas, narrativas de si e projetos artísticos desenvolvidos com grupos marginalizados socialmente. Sem entrar em estudos de casos, discute os trânsitos, principalmente, entre academia, arte e sociedade e reflete sobre estratégias de aproximação e práticas pedagógicas que envolvem o depoimento e a escuta. Ainda nesse trajeto, enfrenta categorias como alteridade, modos de subjetivação e consciência crítica na tentativa de provocar fissuras em pensamentos e estruturas hegemônicas, dialogando com os estudos de bell hooks, Margareth Rago e Suely Rolnik.

Palavras-chave: Feminismos; Narrativas de si; Subjetivação; Academia-arte-sociedade.

Abstract: This article takes the first steps towards research that aims to articulate feminist practices, self-narratives and artistic projects developed with socially marginalized groups. Without going into case studies, it discusses the movements, mainly, between academia, art and society and reflects on approach strategies and pedagogical practices that involve testimony and listening. Still on this path, it faces categories such as otherness, modes of subjectivation and critical consciousness in an attempt to provoke fissures in hegemonic thoughts and structures, dialoguing with studies of bell hooks, Margareth Rago e Suely Rolnik.

Keywords: Feminisms; Self-narratives; Subjectivation; Academy-art-society.

1. Começar desconfiando das certezas

Não foram poucas as vezes que me perguntei sobre o que tenho provocado ou transformado com a minha pesquisa, a minha dança, a labuta diária e incansável de trabalhar com arte. Algumas vezes mais, outras menos, a angústia me toma porque tudo parece ficar pequeno, restrito, escondido nos desejos que nós artistas temos de falar algo para o mundo. Sei que essa questão não é só minha, nem é de agora. Sei, também, que essas perguntas, tão presentes em projetos artísticos, ganham outra dimensão na academia.

Possivelmente, porque me sinto num ambiente mais exigente, no entanto, protegido sob o guarda-chuva das instituições. São essas inquietações que me fazem pensar quais estratégias são possíveis para que produções artísticas, especialmente na linguagem da dança, mobilizem pessoas que estão alijadas deste contexto. Igualmente, tenho refletido sobre como conceitos produzidos na universidade dialogam e impactam outras realidades. Como artista e pesquisadora, interessa-me emaranhar conhecimentos, teorias e experiências, perguntando, com isso, o que posso deslocar.

Pesquisa artística e acadêmica, para mim, nem sempre estiveram em fluxo. No tempo — possivelmente pelo interesse nomeado inicialmente dança-depoimento, que se desdobrou nos estudos sobre a dimensão política dos autodepoimentos na cena¹ — foi ficando difícil separar qualquer espaço que eu habitava. Dançar era falar sobre minha existência. Ler, discutir e refletir em espaços acadêmicos era perceber, receber e devolver material criativo para as minhas danças. Viver era existir, ora degustando, ora devorando tudo isso para, aos poucos, expulsar, fazer nascer, colocar em movimento no mundo.

Aproximando-me de pessoas, trabalhos e pesquisas afetados pela simbiose arte-vida, fui percebendo que os fluxos que os constituem é a potência do deslocamento. Da mudança de rota. Da fissura. E foi o que senti, no final de 2021, ao chegar na Ocupação José Bonifácio 237 (centro de SP), para iniciar o projeto *Bordados de Corpus*² desenvolvido na ECA/USP. Logo de início, percebi que não sabia quase nada sobre Movimentos de Moradia e que, mesmo militando em grupos da Cultura, desconhecia a realidade da militância em outros Movimentos Sociais. Os desafios relacionados à coesão, participação, engajamento, dissonâncias e atritos internos na Ocupação se assemelhavam às minhas experiências em outras lutas políticas. Permanecer junto com a perspectiva de um comum é desafiador em quaisquer espaços e instâncias.

¹ Tema de pesquisa do pós-doutorado desenvolvido por Vanessa Macedo na ECA/USP (2021-2023).

² O projeto *Bordados de Corpus - depoimentos de mulheres gerados no distanciamento social* foi coordenado pela Prof^a Helena Bastos e contemplado pelo Edital TUSP/PRCEU 2021 da USP. A pesquisa fez parte do pós-doutorado desenvolvido na ECA/USP.

Ingenuamente, acreditei que ali seria diferente porque a precariedade faria com que as pessoas se unissem por uma mesma causa. Aos poucos, essa ideia foi se esvaziando, não somente porque estamos num tempo em que permanecer é pouco sedutor frente à opção, necessidade ou engano de transitar e ser autônomo, mas porque não podemos desconsiderar a complexidade das relações interpessoais. Isso tudo para dizer que o primeiro alerta que se mostrou para mim foi: “quanta romantização!”. Junto a isso, me veio também o alerta de que é preciso desfazer qualquer pensamento relacionado à “salvação”, como se um projeto feito por pesquisadoras/es tivesse a função de resgatar pessoas. Isso nos remete aos processos colonizatórios que criam um binarismo hierárquico a partir da lógica de que existe um “nós” que sabe tudo e que tem a expertise de oferecer aos “outros” civilidade.

Nesse mesmo período em que frequentava a Ocupação José Bonifácio 237 destaco outro projeto, realizado pela Cia Fragmento de Dança³ e não vinculado à universidade, que aconteceu em centros de acolhida da cidade de São Paulo⁴ — *Danças para sonhar, sonhos para existir*. Nesses espaços, a vulnerabilidade era maior. Estávamos junto a pessoas em situação de rua para as quais partilhar um território não é uma escolha. De novo, fui convocada a rever um imaginário preconceituoso sobre quais pessoas estariam ou não num centro de acolhida. Para além de chegar com cuidado nesses espaços, é importante desconfiar de nossas certezas, diminuir as expectativas e pensar que esses diálogos improváveis se fundam na experiência.

Em cada uma dessas situações, apesar de diferentes entre si, relacionei conceitos investigados na academia e desenvolvi processos artísticos relacionados ao autodepoimento na cena. Desejei que a arte saísse da bolha que já conheço (e que me conhece). Desejei que minhas leituras e escritas na universidade ganhassem concretude naqueles contextos. Busquei transitar entre

³ Cia paulistana fundada por Vanessa Macedo em 2002. Possui 23 trabalhos em seu repertório e já foi contemplada pelos principais editais públicos de apoio à dança, apresentando-se em festivais nacionais e internacionais. Mais informações em: www.ciafragmentodedanca.com.br.

⁴ Informações sobre centros de acolhida em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/cta/index.php?p=331279. Acesso em: 4 nov. 2023.

esses mundos e me perguntei o que se modifica quando as coisas migram de seus lugares de “origem”, ainda que provisoriamente. Nesse caso, transitar não tem a ver com superficialidade, com aquilo que não se fixa. O trânsito aqui diz respeito à construção de pontes, à possibilidade de aplicar teorias, legitimar conhecimentos a partir das experiências e dar forma às ideias.

Embora meu interesse, inicialmente, estivesse centrado em práticas dramatúrgicas desenvolvidas por profissionais das artes da cena, durante os projetos destacados, vivenciei processos com não-artistas nos quais exploramos, pedagógica e artisticamente, o campo das memórias, dos testemunhos e das experiências pessoais. Na Ocupação José Bonifácio 237, percebi que não é suficiente refletirmos sobre a importância da fala sem nos atentarmos para os processos de escuta. Junto à pesquisadora Helena Bastos, pesquisamos o par “depoimento-escuta”⁵. Para Bastos (2020, p. 16-17), a escuta não é passiva, implica “um estado corporal que nos disponibilizamos em direção ao próximo”. Então, junto à proposição de que é importante desconfiar das certezas, avizinha-se a necessidade de aguçar a escuta.

Depois dessa experiência inaugural nos projetos *Bordados de Corpus* e *Danças para sonhar, sonhos para existir*, iniciei um pós-doutorado no PPGDan da UFRJ (2023), sob a supervisão de Lígia Tourinho, no qual destaco a relevância da interlocução entre espaços formais e não-formais, dentro e fora, universidade e contexto. Essas categorias se somaram à intersecção entre fazer artístico e experiência vivida (que já me acompanha há algum tempo) para formular a seguinte questão: quais deslocamentos são possíveis quando arte-vida-academia-sociedade se constituem em fluxo e dialógica? E, ainda: no que reverbera a validação de conhecimentos radicados na experiência?

Foi se evidenciando a necessidade de borrar as fronteiras entre público e privado e me deparei com várias autoras feministas que passaram a compor o principal referencial conceitual desta pesquisa. Compartilho alguns

⁵ Sobre depoimento-escuta, as autoras publicaram artigo na ANDA (2022), disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/bordados-de-corpus-nas-dramaturgias-de-testemunhos?lang=pt-br>. Acesso em: 5 nov. 2023.

princípios que têm me orientado: considerar o feminismo numa perspectiva dialógica (Tiburi, 2018); reconhecer, no ato de contar-se, possibilidades de apresentar ao mundo discursos contra-hegemônicos (Rago, 2013); confrontar binarismos hierárquicos que separam teoria e ativismo, pessoal e político (hooks⁶, 2018); enfrentar o desafio de “falar com”, ao invés de “falar sobre” (Alcoff, 1991-1992) e, com isso, articular vozes e construir diálogos.

Neste momento, o recorte da pesquisa considera as interlocuções entre práticas feministas, dramaturgias interessadas nas narrativas de si e projetos que se desenvolvem junto a mulheres em situação de vulnerabilidade e anonimato: trabalhadoras domésticas, mulheres em situação de prostituição e mulheres atingidas pelo sistema de justiça criminal. Não darei enfoque aqui a esses grupos específicos porque o objetivo é abrir um campo introdutório que entrelaça perguntas, metodologias e estratégias de aproximação.

Para isso, priorizo as narrativas de si não como linguagem artística, mas como ferramenta para o autoconhecimento, a consciência crítica e a percepção de relações de alteridade. Os feminismos, por sua vez, são debatidos como metodologia, pensamento e ação no mundo. A busca é por construir, neste cruzamento, os trânsitos dentro e fora da academia.

2. Feminismos e narrativas de si

Em seus estudos, bell hooks traça a trajetória de uma parte do feminismo nos EUA por volta dos anos 1970. Segunda a autora, no início do movimento feminista contemporâneo, surgiram os Grupos de Conscientização (GC), que representaram espaços de fala no qual as mulheres manifestavam suas dores. Em sua origem, “era o local em que expunham e revelavam abertamente a profundidade de feridas íntimas. Essa característica confessional servia como ritual de cura” (hooks, 2018, p. 25). A autora afirma que não havia uma estratégia de transformação, mas, com o tempo, a conscientização passou

⁶ Segundo hooks, a sua opção por grafar o seu nome em letra minúscula se deve ao seu desejo em enfatizar a substância de suas obras e não a pessoa.

a ser ferramenta para desafiar o pensamento sexista e os grupos foram se comprometendo com políticas feministas. Os encontros, que aconteciam sempre na casa de alguém, eram espaços para recrutar pessoas, ouvir a voz de todas, debater sobre exploração e opressão de gênero. Na sequência, conta-nos sobre o momento em que o feminismo foi se legitimando na academia:

[...] quando a sala de aula de Estudos de Mulheres substituiu o grupo de conscientização como principal local para a transmissão de pensamento e estratégias feministas para mudanças sociais, o movimento perdeu seu potencial fundamentado na massa (hooks, 2018, p. 28).

Dois aspectos me chamam atenção nessa síntese: primeiro, o caminho traçado entre confissão, cura, conscientização e transformação. Segundo, as mudanças apontadas quando da institucionalização do feminismo como disciplina das universidades.

Vamos à primeira parte: o encontro para falar das dores instaurava um “ritual de cura” e tinha um caráter “confessional”. No meu intuito de discutir a dimensão política de práticas testemunhais na cena, sempre me perguntei se o autodepoimento, seja ele como fosse, seria um gesto político. Isso porque não foram raras as vezes que presenciei conversas e escrevi sobre as dúvidas que muitas artistas têm da importância de transformar sua história pessoal em dramaturgia. Essa dúvida aqui tem gênero, porque estamos falando de produções artísticas realizadas por mulheres. “A quem interessa esses relatos?” Essa era a questão que nos rondava.

Os estudos da historiadora e feminista Margareth Rago (2011;2013), ainda que no campo da escrita, podem contribuir para esta reflexão. A autora diferencia “relatos confessionais” das “escritas de si”, a partir de autobiografias de mulheres que viveram o período da ditadura militar no Brasil:

Longe de relatos confessionais, essas narrativas de si não buscam uma revelação do que se oculta na consciência culpada, não visam a decifração de um eu supostamente alojado no coração, nem a autovalorização heróica de si mesmas; antes, questionam a força e os modos da linguagem estabelecida social e culturalmente, linguagem que tem o masculino branco como referência e norma. Focalizo, então, esses relatos autobiográficos como ‘escritas de si’, na chave aberta por Foucault (1994), como aberturas para o outro, como espaços

intersubjetivos em que se buscam a constituição de subjetividades éticas e a transformação social (Rago, 2011, p. 2)⁷.

Um pouco adiante, também afirma que essas narrativas rompem o isolamento da dor vivida por essas mulheres “apontando para a denúncia das violências sofridas pelo terrorismo do Estado, pelo autoritarismo do partido político, pela Igreja ou pelos preconceitos sociais” (Rago, 2011, p. 3). Não há menção ao potencial de cura, tal qual aponta hooks, mas vemos uma relação entre dor, testemunho e denúncia que movem as escritas de si. O ato de contar-se, portanto, pode ser emancipatório e transgressor, tanto por construir narrativas contra-hegemônicas e recontá-las a partir do ponto de vista de quem as experienciou quanto por ser um caminho para tornar-se consciente de algo que nos passou e, com isso, invocar o pensamento crítico.

Encontro fricção entre hooks e Rago no uso da palavra “confissão”. Possivelmente porque hooks não se ocupou em relacionar essa palavra a ideia de “sujeição”, como faz Rago (2023), embasada nas ideias de Foucault. Assim, ao analisar as diferentes formas do sujeito relacionar-se consigo mesmo, a autora destaca duas tradições⁸ que imperaram e que nos afetam até hoje: a cristã e a grega. A primeira seria a dominante, aquela que se funda no pecado original e considera que a humanidade tem natureza pervertida, precisa ser vigiada, controlada. Essa tradição promoveu o modelo confessional dos relatos de si e se caracteriza pela crença de que temos essência e destino próprios. Foi esse padrão que predominou nas autobiografias, especialmente as masculinas, nas quais se notam interesses por narrativas de superação e autovalorização heróica. Num caminho oposto, a tradição grega afirma que nascemos “um campo de forças”, é preciso se constituir por meio de um trabalho sobre si, não existe a ideia de essência, de nascer “para algo”. Apesar da tradição grega ter sido silenciada pela cristã, segundo Rago (2023), os movimentos revolucionários se

⁷ Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/Margareth_Rago_-_escrita_de_si_parr%C3%A9sia_e_feminismos.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

⁸ Rago desenvolve essa questão em: <https://youtu.be/snQoXiEauhI?si=MDQgy5lailZs5kKz>. Acesso em: 15 nov. 2023.

alimentaram dela e é sob essa perspectiva que podemos relacioná-la aos feminismos.

Neste estudo, essa diferenciação importa. Isso porque me interessa pensar as autobiografias que não reiteram processos de submissão. Se, ao relatarem a si, as mulheres experienciam um processo de subjetivação, parece-me que isso implica numa prática feminista de construção de consciência crítica. E é nesse ponto que encontro convergência entre os pensamentos de hooks e Rago e percebo a potência dessas narrativas para deslocar o que se fixou como norma, padrão, verdade.

Guardemos essa informação e sigamos para o segundo aspecto para o qual chamei atenção: a institucionalização do feminismo. Embora esse processo tenha seu lado positivo, hooks (2018) aponta algumas perdas importantes relacionadas a processos de autopercepção e formação de pensamento crítico. Para ela, sem os grupos de conscientização o movimento feminista passou a focar em mudanças nas leis discriminatórias e ações afirmativas, deixando de considerar que, antes de tudo, as mulheres precisavam confrontar seu sexismo internalizado. A autora ainda afirma que:

[...] a teoria feminista passou a ser hospedada por um gueto acadêmico com pouca conexão com o mundo lá fora. Trabalhos que eram e são produzidos na academia muitas vezes são visionários, mas essas ideias raramente alcançam as pessoas. Como consequência, a academização do pensamento feminista dessa maneira enfraquece o movimento feminista por meio da despolitização (hooks, 2018, p. 43).

Se, ao se tornar disciplina, o feminismo passou a ser legitimado como conhecimento, no que isso implica, quais diálogos são abertos, como convive e se dissemina hoje em outros espaços e organizações autônomas, não acadêmicas e não institucionais? Parece-me que é preciso atentar-nos para que os feminismos não se constituam como pequenas ilhas de poder ou, ainda, replicações nas redes de pensamentos produzidos nessas ilhas de poder.

Esse contexto nos pede para discutirmos a legitimidade das falas. É sabido que muitas pessoas não tiveram (e não têm) a chance de narrar a si mesmas. Isso nos diz sobre privação de direitos e processos de desumanização dos corpos, faz-nos indagar sobre quem ocupa o papel de sujeito e quem ocupa

o de objeto, lança perguntas sobre como os marcadores sociais se articulam no discurso de quem está na posição de interlocutor. Para além de quem pode ou não falar, interessa-nos perguntar em que circunstâncias uma fala é reconhecida. Nesse sentido: qual o lugar das narrativas vivenciais na legitimação de um discurso? Novamente, hooks nos ajuda nessas reflexões ao defender a validação da experiência como conhecimento:

As pedagogias críticas da libertação atendem a essa preocupação e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado (hooks, 2013, p. 120).

A autora ainda afirma se opor a práticas essencialistas que pensam a identidade de maneira monolítica ou exclusivista, mas diz não abrir mão de pensar o poder da experiência para formular uma teoria.

3. Trânsitos que buscam fissuras

No trajeto que fizemos até aqui, reconhecemos a potência das narrativas de si como práticas libertadoras que indagam a normatividade hegemônica; problematizamos a institucionalização dos feminismos; e destacamos a importância de validar o conhecimento radicado na experiência. O que reitero é a importância dos trânsitos entre universidade e contexto, pesquisa acadêmica e sociedade, experiência e conhecimento.

Tenho pensado que se desejamos que algo se desloque, podemos começar nos deslocando. Se interessam outras perspectivas de mundo que não se limitem à inversão dos lugares de poder, alimentados da mesma lógica que separa quem pode de quem não pode falar, quem pode de quem não pode existir, precisamos vivenciar experiências de alteridade e, para isso, é necessário sair dos nossos espaços de conforto. É no desconhecido que podemos rejeitar ou provocar alguma fissura em nós e, talvez, no contexto.

Sueli Rolnik reconhece a alteridade como um processo violento, caótico, mas determinante em nossos processos de subjetivação. Parece-me que, nessa ideia, cabe construir uma ponte com as “escritas de si” trazidas por Rago. Podemos olhar para nossas narrativas vivenciais com estranhamento.

Percebê-las na chave da alteridade, reconhecendo que somos um “permanente processo de subjetivação, um permanente devir-outro” (Rolnik, 1992, p. 5).

A alteridade pode ser pensada para todas as posições que este texto contempla: a do pesquisador, que “fala com”, interessado em implicar conceitos a ações no mundo; a do artista, que se desloca para contextos improváveis aproximando-se de outros públicos e realidades; a de mulheres que, a partir das narrativas de si, fissuram discursos hegemônicos. São trânsitos que promovem deslocamentos.

Ainda nesse trajeto, mencionei uma prática que tem sido estudada como linguagem e estratégia nos projetos artísticos e acadêmicos desenvolvidos: o autodepoimento. Linguagem porque se organiza de modo a criar um “pacto” com o espectador, firmado na condição de que a experiência partilhada diz sobre os corpos que a contam. Estratégia, que é o foco neste texto, porque, ao enfatizarmos as narrativas de si e seus processos de escuta, assumimos o compromisso de encontrar meios de aproximação. Como posso chegar em espaços pouco familiares de forma gentil? Quais procedimentos instauram um ambiente de confiança? É possível não reproduzir a lógica de que nós somos quem tem algo a oferecer e os “outros” são os que carecem receber? Essas perguntas traçam o percurso que estou percorrendo, atualmente, voltado a grupos em situação de vulnerabilidade e anonimato.

Mas, fora desses contextos e já há alguns anos, tenho investigado dispositivos relacionados à cena de depoimento em oficinas desenvolvidas com artistas e não-artistas. Grande parte dessa investigação foi testada junto à Cia Fragmento de Dança e, embora de diferentes maneiras estivessem presentes o autodepoimento e a escuta, o meu enfoque estava no gesto de depor. Não me dava conta de que a escuta estava lá, era uma condição (como foi dito no início deste artigo). Muitas vezes, por exemplo, gravei relatos das pessoas no momento em que narravam memórias relacionadas a fatos, objetos ou fotos de infância propostos como tarefas em oficinas ou processos de criação. Isso fazia parte da construção de uma coleção pessoal de afetos. Em seguida, propunha uma investigação corporal com os olhos fechados e, sem avisar, colocava as

gravações para que se movessem ao som da própria voz. Depois de vivenciarem esse processo, muitas pessoas contavam do estranhamento de se ouvirem e mencionavam também passarem a ter outra percepção sobre a memória narrada. Possivelmente, relatar e escutar a si mesmo pode ser uma porta para nos tornarmos conscientes de algo, pois damos volume ao que poderia ter sido um relato pessoal sem grandes consequências.

Outra estratégia que desenvolvo é tensionar esses depoimentos pessoais em grupo. A tarefa é relacionar a nossa experiência pessoal a de outras pessoas, criar pontes com outros contextos sociais e políticos. Trata-se de enfocar uma relação “eu-mundo”, a fim de não nos estagnarmos num processo exclusivamente autorreferente, ainda que eu venha demonstrando que todo eu, inevitavelmente, constitui-se de muitas outridades: “a dimensão invisível da alteridade é o que extrapola nossa identidade — essa unidade provisória onde nos reconhecemos. [...] a alteridade (e seus efeitos), embora invisível, é real: nossa natureza é essencialmente produção de diferença e a diferença é gênese de devir-outro” (Rolnik, 1992. p. 4). Essa me parece uma prática que nos provoca a observar a dimensão política do depoimento, aguçando uma consciência crítica entre narrativas vivenciais e contextos.

Na análise de como lidar com esses autodepoimentos (igualmente nomeados aqui de relatos e narrativas de si), parece-me cara a diferenciação de Margareth Rago (2023) entre confissão e escrita de si, sendo que a primeira funciona na chave da sujeição e, a segunda, na da subjetivação. Pode ser uma armadilha vivenciar processos que enfocam o contar-se sem estarmos alertas a isso. É preciosa a formação de criticidade sobre si. Não basta falar da dor, embora o ato de falar seja um processo terapêutico (palavra que me parece mais apropriada do que cura). É justo que isso seja uma busca. É justo também que nossa voz seja posta no mundo porque, algumas vezes, tudo o que se precisa é falar. E, obviamente, ser ouvido. Mas se dispor a estranhar o que se narra e o que se escuta, entendendo a alteridade como uma forma de encarar “a violência das diferenças que aí se engendram, sem associá-la perigo de desintegração” (Rolnik, 1992, p. 5), isso sim pode ser potencialmente transformador. Nessa

direção, estaríamos num permanente estado de elaboração de si (como propõe a tradição grega já relatada), o que pode estar atrelado a uma consciência crítica que nos permite analisar, criticar e construir discursos sobre nossas experiências. Alteridade, processos de subjetivação, rompimento de estruturas e pensamentos hegemônicos me parecem estar estreitamente ligados.

Enfrentar a construção de subjetividades, na vida e na arte, por meio do estranhamento de tudo o que não sou eu, lança-nos o desafio de que é necessário aproximar, conviver, investigar outras realidades e contextos, com pessoas que pensam e agem diferentemente de nós. Nisso, arte-vida-criação-corpo-pesquisa-academia, juntos em suas complexidades, geram tensão e se retroalimentam ininterruptamente. É nesse contexto que o contar sobre si deixa de ser visto de forma isolada e egóica e passa a ser localizado como um discurso que politiza experiências.

Por fim, minha intenção aqui foi organizar alguns princípios necessários para alicerçar esta pesquisa que pulsa na intenção, ainda que singela, de provocar deslocamentos fora dos espaços que já me acolhem — a universidade e as artes. Deixo as últimas perguntas, entendendo que fins e começos são temporários e anunciam o quão valiosos são os meios de caminhos, como este de agora: em que circunstâncias a arte colabora para transformações no cotidiano e nos direitos de pessoas marginalizadas socialmente? Como os feminismos e as narrativas de si podem impactar a vida de mulheres em situação de vulnerabilidade e anonimato?

Referências:

- ALCOFF, L. O problema de falar por outras pessoas (1991-1992). Tradução de SILVA, V.; ZEFERINO, H.; CHAGAS, A. C. *In: Abatirá: Revista de Ciências Humanas e Linguagens*. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2020. p. 409-438. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/8762>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BASTOS, H.; MACEDO, V. Bordados de corpus nas dramaturgias de testemunhos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 7, 2022, edição virtual. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Associação Nacional

de Pesquisadores em Dança - Editora ANDA, 2022. p. 683-698. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/bordados-de-corpus-nas-dramaturgias-de-testemunhos?lang=pt-br>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BASTOS, H. Corpo sem vontade imerso em coisas vivas. **Revista Rascunhos** - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, 7(2), 5–22. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/55694>, 2020. Acesso em: 10 nov. 2023.

CIA Fragmento de Dança. **Cia Fragmento de Dança**, 2023. Página inicial. Disponível em: <https://www.ciafragmentodedanca.com.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CIA Fragmento de Dança. Encontro online: **Feminismos, subjetividade e verdade** - Margareth Rago - Mostra Mulheres em Cena - 20 out. 2023, 1h52m. YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snQoXiEauhI>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CIDADE de São Paulo. **Assistência e desenvolvimento social**, 2023. CTA. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/cta/index.php?p=331279. Acesso em: 4 nov. 2023.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

MACEDO, V. O autodepoimento na cena como prática feminista. *In*: SOUZA, M.; CARVALHO, C. (org.). **Arte e estética na educação**: corpos plurais. Curitiba: CRV, 2022. p. 39-53.

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, M. Escritas de si, Parrésia e Feminismos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. *In*: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (orgs). **Foucault, Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ebook. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/570/o/Margareth_Rago_-_escrita_de_si__parr%C3%A9sia_e_feminismos.pdf. Acesso em: 8 nov. 2023.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. **Boletim de Novidades, Pulsional** - Centro de Psicanálise, 41, p. 33-42, 1992. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Vanessa Freitas de Paiva Macedo - Vanessa Macedo (UFRJ).
nemacedo@hotmail.com

Diretora da Cia Fragmento de Dança, fundada no ano de 2002, e uma das gestoras do Kasulo Espaço de Arte, ambos na cidade de São Paulo/SP. Coreógrafa, bailarina e pesquisadora. Bacharel em Direito (UFRN), mestre em Artes (UNICAMP), doutora em Artes Cênicas com estágio pós-doutoral (ECA/USP) e pós-doutoranda no PPGDan - UFRJ.

Estudos CANSANÇÃO: do desnudamento à queimação da branquitude que dança

William Gomes da Silva (UFBA)

Comitê Temático Corpo e Política: Implicações e Conexões em Danças

Resumo: Neste texto apresento uma contextualização das mudanças conceituais e argumentativas que vão desde minha dissertação de mestrado sobre desnudamentos até as noções dos Estudos *Cansanção*, presentes em minha pesquisa atual de doutorado em andamento. Elaboro uma trajetividade do desnudamento aos estudos raciais pautados na exposição da branquitude, questionando alguns princípios metodológicos para o flagra de colonialidades, com noções pautadas nos conceitos de autoetnografia (Takaki, 2020), a pele como discurso implicado na pesquisa (Silva, 2020), os marcadores semióticos a partir da cor da pele (Sodré, 2023), o pacto da branquitude (Bento, 2022) e a subjugação racial (Silva, 2022).

Palavras-chave: Branquitude; Dança; Colonialidade.

Abstract: In this text I present a contextualization of the conceptual and argumentative changes that go from my master's dissertation on denudations to the notions of *Cansanção* Studies, present in my current doctoral research. I elaborate a trajectory from denudation to racial studies based on the exposure of whiteness, questioning some methodological principles for the detection of colonialities, with notions based on the concepts of autoethnography (Takaki, 2020), skin as a discourse implicated in research (Silva, 2020), semiotic markers based on skin color (Sodré, 2023), the pact of whiteness (Bento, 2022) and racial subjugation (Silva, 2022).

Keywords: Whiteness; Dance; Coloniality.

Para escrever sobre o agora, sempre revisito alguns antigos escritos e memórias. Algum tempo atrás estava no mestrado pesquisando sobre desnudamentos na dança tendo como mote o meu solo *Masturbatório*, em que eu ficava nu coberto por um líquido viscoso e transparente, deslizando e caindo sobre uma rampa sinuosa coberta de linóleo preto. Durante a escrita da dissertação *Masturbatório: a dança como um dos desnudamentos do corpo* (2020), eu lançava perguntas para a obra e a obra me respondia com outras perguntas a fim de perceber quais desnudamentos podem acontecer numa dança, entre os corpos, materialidades, ritmos etc. Dentre vários, e já um tanto desenvolvida a escrita, me ocorre o desnudamento da pele. Considerando que

A pele como essa fronteira que manifesta o contato. A pele como o que possibilita o contato com as aderências que uma dança pode propor. A pele que adere à fala, ao silêncio, à luz, ao escuro, à roupa, à nudez de outro corpo, à ausência de outro corpo, às violências e também aos contentamentos. A pele como guia que grafa, autografa, e autoetnografa as relações entre corpos e suas camadas de história e memória (Silva, 2020, p. 90).

Investigando nudez na dança, com as peles tão expostas, percebi que há peles que mesmo sem estarem nuas continuam expostas a vários tipos de violências. As peles pretas. Logo, não era necessariamente sobre nudez, mas os desnudamentos cínicos e escancarados que ocorrem a partir dos lugares de pele. Os desnudamentos dos racismos. Os desnudamentos das passabilidades. Os desnudamentos dos privilégios. Os desnudamentos do cinismo branco. Os desnudamentos nas danças brancas com brancos que não se racializam. Os desnudamentos nas danças negras com brancos que não se racializam. Os desnudamentos nas danças brancas com pretos que se embranquecem.

Assim, eu também invoco meu lugar de pele, meu lugar de pardo. Minha pardografia. Meu lugar de outrora mestiço. Meu lugar de ser lido nas 3 raças: preta, parda e branca. Acredite. Seja por afeto, pertencimento, empatia, visualidade, subjugação, vistoria etc. Haja passabilidade, com responsabilidade. Haja também violências dançando de um tom a outro no cinismo das relações. Passabilidade em vários tons e 50 tons de pardabilidade. Politicamente me afirmando pardo, não opto por cotas porque percebo que num país pigmentocrático, quanto mais preto mais violento o processo de negação de vida. Para o autor Muniz Sodré em *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional* (2023),

A esquematização discriminatória tem um sentido, que é a hierarquização excludente da cidadania negra. Apesar de pequenas conquistas obtidas ao longo de mais de um século de movimentação civil, o homem negro brasileiro configura uma cidadania de segunda classe, mantida em seu lugar por um racismo não legalmente sistêmico. Isto quer dizer que a hierarquia discriminatória é pautada por um paradigma de brancura parcialmente alheio à suposição de supremacia racial (como é, no limite, o caso dos Estados Unidos), mas atento às aparências; isto é, à cor e ao *status* social. São duas, porém, as equações estruturantes do fenômeno: a primeira é o *racismo morfológico* ou *morfofenotípico*, que visa o indivíduo particular; a

segunda é o *racismo cultural*, cujo objeto é uma determinada forma de vida, com costumes e crenças particulares.

No tocante à equação morfológica, diferentemente da hipótese americana de uma classificação subdérmica (ancorada na matriz do antissemitismo), o *racismo brasileiro é epidérmico*. [...]

Aparência, desde a cor da pele até a roupa, é uma categoria que se constrói socialmente e que atribui poder social, conforme os quadros de referência instituídos; isto é, conforme determinados marcadores semióticos que concorrem para a definição de cor e status. No cotidiano nacional, a atenção ao aspecto físico automatiza-se sistematicamente em funcionamentos institucionais, assim como nas relações intersubjetivas (Sodré, 2023, p. 38).

Logo, quantos mais distanciamos dessas questões em nossos exercícios de autoimplicações, mais possíveis estaremos de compactuar com as cínicas fugas brancas que regem as manutenções de permanências de poder.

Feito o corte da autoimplicação - pele - pessoa pesquisadora, buscava metodologias de pesquisa que implicasse o corpo pesquisador em sua pesquisa. Encontro a autoetnografia, que dentre as irmãs, soava como a menos maldita, porque tinha um discurso tão bonito de implicação da pessoa pesquisadora, mas que quando lia várias delas, nenhuma trazia seu lugar de pele, sobretudo as brancas reconhecendo seus lugares de branquitude e colonialidades. Sobretudo as pessoas brancas com seu fetichismo decolonial, que falarei mais adiante. Para Takaki (2020),

[...] o diferencial da autoetnografia está na inserção corporificada, espiritual, afetiva, intelectual e ética do pesquisador caracterizando a participação intersubjetiva de si e do(s) outro(s) e dos objetos (inseparáveis do sujeito, conforme Morin, 2005) como fundamental para a captação de significados que outrora ficariam submersos. Com o passar do tempo, o autoetnógrafo vai entendendo o comportamento e as práticas sociais no funcionamento de uma determinada comunidade, as relações de poder que dali insurgem e como os conflitos são negociados de modo que seu olhar pode levá-lo a questionar seu próprio contexto sociohistórico frente às diferenças que são identificadas no processo de pesquisa (Takaki, 2020, p. 4).

Acontece que muitas metodologias foram/são criadas por pessoas brancas e também estão imbuídas de brechas para fugas para esses corpos não se racializarem, mas de continuar camuflando seus privilégios de acesso e manutenção de poder de escrita, de criação, de vida. Isso é efeito de uma neutralidade como omissão da própria pele branca. A tal da implicação só importa até atingir a branquitude. Busco dialogar com isso o que a autora Denise

Ferreira da Silva aponta em *Homo modernus: para uma ideia global de raça* (2022),

Entretanto, não me interessa se os enunciados da ciência do homem são ou não são verdadeiros, não estou preocupada com a avaliação de métodos e teorias, e muito menos sigo a lógica da descoberta. Aqui atendo ao aparato que o racial rege, a analítica da racialidade, a qual considero como o regime (simbólico) produtivo que estabelece a diferença humana como efeito da razão universal. Minha análise do contexto de surgimento, das condições de produção e dos efeitos de significação do racial indica como a escrita dos sujeitos modernos no período pós-iluminista também exigiu o uso de ferramentas científicas, de estratégias políticas de engolfamento simbólico que transformam configurações sociais e corporais em expressões sobre como a razão universal produz a diferença humana (Silva, 2022, p. 80).

E ainda,

[...] qualquer mobilização posterior das ferramentas do nomos produtivo para abordar a subjugação racial reescreveria a *diferença racial* como uma obviedade “empírica”, isto é, como algo que não precisa ser teorizado, um conceito que não pertence à cena da regulação (universalidade) nem à cena da representação (historicidade), exatamente por ser um atributo “individual” conferido por Deus que erroneamente (irracionalmente) torna-se um princípio regente das configurações sociais modernas (Silva, 2022, p. 404).

Fiquei me *autoetnografando* até um certo momento. Agora no doutorado, a partir de exercícios de estado da arte, percebo a urgência que é trazer a branquitude (natural e hegemonicamente não racializada) para ser estudada, desnudada, exposta, flagrada. Neste momento, ao chegar no Repositório da Escola de Dança da UFBA e entre outros, buscando a partir das palavras: pele, colonialidades, colonização, negritude, branquitude... encontrei trabalhos que traziam essas discussões, e em sua maioria por pessoas de pele escura. Bom, fui seguindo as buscas com estas palavras-chave para transformá-las em palavras-fechadura, pois me exigia um olhar atento, tátil e cuidadoso, alternando entre o ato de flagrar e os aprofundamentos do olhar. Lógico, reconhecendo os contextos-peles-espacialidades e especificidades.

Isso me fez perceber que as pessoas racializadas já vem falando muito sobre suas camadas. O que me chamou a atenção era que, entre os trabalhos que acessei, e dos bancos de dados que pesquisei, no campo das Artes, pouquíssimos falando sobre colonialidade e branquitude e muitos sobre

negritudes e decolonialidades. Assim como nas danças (contemporâneas) que conhecemos. Temos aí um problema? Temos aí uma fuga? Temos aí um tabu? Temos aí um silenciamento mascarado de cinismo? Por isso também reconheço a necessidade de analisarmos noções de colonialidades nos processos de criação e de configurações em Dança.

Atualmente, de certa forma, se tem avançado nos debates e estudos sobre raça, mestiçagem e racismo. É necessário perceber que estas questões são fundamentais para qualquer debate sociocultural no Brasil. A Dança como uma produção artística que lida diretamente com a exposição do corpo, não está isenta desse debate. É preciso ampliar os espaços de pesquisas com este caráter, que abordam temas necessários para a construção de outros modos de ser e de se relacionar com o mundo, contrapondo modelos pautados na colonialidade branca. Neste sentido, propor outras paisagens onde sejam possíveis outras danças, outros modos de construir poder, e outros modos de flagrar a dança da branquitude.

O desnudamento (flagra e exposição), que falei anteriormente, continua. Mas vem ganhando protagonismo também nos meus Estudos Cansação. Cansação é uma planta do *sertão urticário*, de onde venho, e que arde no contato com a pele, provocando uma espécie de queimação do corpo, além de outros efeitos de curas possíveis. Venho buscando princípios de análise, flagra e criação na minha pesquisa a partir dela. Uma correlação entre pele e autoimplicação. Um processo de desnudamento e queimação. Esta planta chegou no processo de construção do estado da arte, na análise dos bancos de dados, e quando pensamos em produção de conhecimento, às vezes esquecemos das sabedorias das folhas – e eu senti essa falta – e ao correlacionar pele e folha, chego na Cansação. Ela chega também com a memória de minha mãe dizendo: “cuidado para não tomar surra de cansação.”

Ativando memórias a partir dessa queimação, o corpo é convocado a implicar a pele que o compõe e as danças que movimentam seus intuitos políticos. Esta mesma queimação desnuda o fetiche de ser corpo decolonial, o fetichismo decolonial, sem sequer considerar a dança da branquitude e os

movimentos coloniais que o aderem. Porque tenho percebido várias pessoas brancas “decoloniais” analisando colonialidades, mas se quiser mencionam o termo branquitude, sabemos o motivo. Não esquecer do que Cida Bento (2022) traz,

Não podem se omitir dos créditos e das dívidas das gerações passadas, como da escravidão ou dos recorrentes períodos ditatoriais, para não cair num mecanismo de repetição do qual as gerações futuras só teriam a sofrer.

Ao desnudar as relações de dominação, as pessoas podem se tornar mais autoconscientes daquilo que as torna preconceituosas, violentas, propensas a se identificar e apoiar líderes populistas e/ou autoritários e antidemocráticos. Perceber os truques das propagandas, fortalecer a autonomia, resistir à desumanização das relações de dominação (Bento, 2022, p. 125).

Querer ser decolonial até o limite do constrangimento da branquitude, até o momento em que não haverá mais possibilidades para fugir para o reino do cinismo e das passabilidades. Há um grande salto entre dançar e gozar historicamente dos privilégios da brancura e a tendência acadêmica pelos estudos decoloniais. É necessário criar interdições para evitar fuga de branco. Querer ser decolonial da boca pra fora, mas não da pele pra dentro. Pessoas pretas, quantos brancos decoloniais de estimação vocês tem?

Depois que a cansação chegou na minha pesquisa fui elaborando uma série de notas a respeito dos efeitos da colonialidade, e elas compõem o texto *Estudos Cansação: notas sobre colonialidades que dançam a partir dos lugares de pele* (2022), publicado no e-book *Desmonte 2: corpo, gênero e interseccionalidades*.

A partir da leitura e discussões desse texto, convidei as pessoas artistas Vaguiner Bráz e Dani de Iracema para criarmos, cada uma, um vídeo que compõe a Sessão *Cansação*¹, com filmagens feitas pelo artista Fabrício Rocha.

Era uma vez algumas tardes no Abaeté, Itapuã, Salvador, Bahia. Um preto, uma preta, e um pardo. Vaguiner Bráz, Dani de Iracema e William Gomes. Se encontraram para conversar sobre o texto Estudos Cansação: notas sobre colonialidades que dançam a partir dos lugares

¹ Os links para os vídeos estão na seção de Referências.

de pele, vivenciar alguns exercícios de movimentação e gravação de vídeos. O áudio é gravado.

Simultaneamente ali perto, acontecia um ebó de limpeza na lagoa. Um grupo de pessoas pretas vestidas de branco passava folhas sobre outro corpo preto. Mais tarde, uma pequena cova estava sendo feita para enterrar alguma coisa naquelas areias. Teve arco-íris, chuva e sol.

Em um dos trechos iniciais nos vídeos, ouvimos Dani perguntando se o desconforto com sua aparência não é o racismo impregnado...

Dani continua, diz que o processo do autorretrato é o que a fortalece, de fazer as pazes com a sua própria imagem. E cada vez que ela faz um autorretrato, e que os mais subjetivos, é o que a reconecta e a faz ficar em paz com sua capa, sua pele.

Mais ao lado, o pescador Sr. Luiz me mostra onde tinha cansaço e me ensina como tirá-las. Mais adiante dançamos e nos queimamos com elas.

Vale ressaltar que o Abaeté (Itapuã – Salvador – Bahia) vem sofrendo violências por parte da comunidade evangélica, que vinculada a outros órgãos públicos e construtoras, tem se apropriado para apagar o legado histórico de resistência preta e candomblecista daquele contexto. O pacto da branquitude² como intolerância religiosa.

Enquanto estratégia discursiva, os 3 vídeos, dançados por diferentes tons de pele, possuem o mesmo áudio de fundo. Que é o áudio de nossas conversas sobre o texto mencionado anteriormente, a fim de evidenciar as diferenças de sentidos e leituras possíveis a depender de qual corpo está visível e dançando no momento.

Outra escolha estratégica é mantê-los em plano sequência, a fim de evidenciar as escolhas de cada corpo no tempo percorrido, evitando edições de temporalidades e possíveis “consertos”. Quando o consertar é para embranquecer? O interesse aqui é lidar com a correnteza do tempo, seus inacabamentos e as aderências das escolhas que vão sendo feitas pelo caminho recontextualizadas com os assuntos que tangem as falas ao fundo. O que tínhamos em comum, era o objetivo dramaturgicamente de fazer acontecer em algum

² “Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio. Nesse processo, é fundamental reconhecer, explicitar e transformar alianças e acordos não verbalizados que acabam por atender a interesses grupais, e que mostram uma das características do pacto narcísico da branquitude”. Cida Bento em *O pacto da branquitude*, 2022.

momento uma dança/encontro com as folhas de cansanção e a cachaça de cansanção.

Dentre os encontros que tivemos ali no Abaeté, cada pessoa teve momentos de propor exercícios de composição coletiva pautados em movimentações, tendo como mote as palavras que cada pessoa ofertava uma para outra. Os movimentos que foram surgindo a partir delas estão presentes nos vídeos.

ANOTAÇÕES CANSANÇÃO.8 – SEGUNDA LEVA³

CANSANÇÃO 62:

Quais as coreografias da branquitude?

CANSANÇÃO 63:

Quais movimentos embranquecem uma dança?

CANSANÇÃO 64:

(não) Mirem-se no exemplo de pessoas brancas que se autodeclaram de “pele clara”.

CANSANÇÃO 65:

“Minha branquitude será abençoada, porque o Senhor vai derramar o seu amor. Derrama Senhor. Derrama Senhor. Derrama sobre mim o seu amor.”

CANSANÇÃO 66:

Quem é que lustra tua armadura? E quem dá de comer e de brilhar tua casca? Tá encantada tua pele. Tá imune ao veneno, ainda que mil folhas te toquem. Ainda que esteja tomando sol de barriga pra cima. O umbigo à mostra. Tua casa te acompanhando mesmo quando tu tá à deriva. Tua cor sugerindo nomes nas bocas malditas. Mas tu não embola. Porque cada camada de história em tua casa-corpo, importa.

CANSANÇÃO 67:

³ A primeira leva integra meu texto *Estudos Cansanção: notas sobre colonialidades que dançam a partir dos lugares de pele*, p.163-179. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36596>.

Me dê um movimento com a palavra passabilidade.

CANSANÇÃO 68:

Ninguém deixa a pele em casa.

CANSANÇÃO 69:

Tantos espelhos nas salas de ballet. Corpos brancos que sempre se viram, nunca se racializaram.

CANSANÇÃO 70:

Quais os pilares da educação sustentam os privilégios da branquitude?

CANSANÇÃO 71:

Criar interdições para evitar fuga de branco.

CANSANÇÃO 72:

Quantos decoloniais de estimação você tem?

CANSANÇÃO 73:

Com qual cota-gotas escrevo minha pardografia?

CANSANÇÃO 74:

Em alguns processos de transformações, deixo minha pele pelo caminho, mudo, mas não mudo de cor. Algumas, volto pra buscar.

CANSANÇÃO 75:

Mas aquelas pessoas na sala de jantar tão ocupadas em serem decoloniais.

CANSANÇÃO 76:

Conhecer a lógica colonial para subverter a lógica decolonial.

CANSANÇÃO 77:

QUAIS IMAGENS SE CRIAM COM A MINHA DANÇA?

QUAIS IMAGENS SE CRIAM COM A MINHA AULA?

A branquitude brasileira “decolonial” da conveniência discursiva, esquece (como geralmente faz) do histórico imagético que seu corpo se manifesta em aula, em dança, em heranças. Não percebe a discrepância cognitiva na elaboração de seus bons discursos formativos quando desvinculados das histórias de sua pele em movimento. Falar sobre imagens, é também falar sobre imaginários, é estimular imaginários. Mas os imaginários também são construídos a partir das

vivências-pele que ora constroem para transgredir, e ora transgridem para constroer.

CANSANÇÃO 78:

[extrato de Relatório de Estágio]

Áreas de melhoria:

Sempre um desafio ao trazer questões profundas e complexas no que diz respeito às questões de pele e os estudos críticos da branquitude, respeitando as diferenças, as vivências a partir dos lugares-de-pele de cada corpo.

Atentar a não sobrepor narrativas experienciadas na pele com discursos acadêmicos distanciados.

Não fazer a Pierre Verger.

(Noção trazida por Vaguiner Bráz, no vídeo Cansanção: dançando com as folhas)

Não fazer a antropológica.

Não fazer a etnógrafa.

Atentar mais às colonialidades presentes em minhas práticas do que no *fetichismo em ser decolonial*.

CANSANÇÃO 79:

“Você sabia que pessoas negras são as que mais doam órgãos enquanto que pessoas brancas são as que mais recebem órgãos no Brasil?” – Kananda Eller @deuscientista

<https://twitter.com/deuscientista/status/1693258618102039005>

CANSANÇÃO 80:

Como a branquitude é representada e abordada no currículo de dança da graduação? Será que há uma falta de inclusão de perspectivas e práticas de dança de outras culturas e origens raciais? Ou será que a branquitude está mais preocupada nos discursos/estudos decoloniais do que na análise de suas heranças coloniais e privilégios históricos, mesmo não abrindo mão dos lugares de poder ou revendo o modo como os ocupa?

CANSANÇÃO 81:

Como os futuros professores de dança estão sendo instruídos a lidar com questões de privilégios, branquitudes e colonialidades em suas práticas de ensino?

CANSANÇÃO 82:

Quais são os desafios éticos e metodológicos ao pesquisar e abordar dança e branquitude durante a graduação?

CANSANÇÃO 83:

Em tempos de *fetichismo decolonial*, é necessário reconhecer a importância de abordar a branquitude e suas implicações no ensino de dança. Isso envolve uma conscientização sobre os privilégios e vantagens que a branquitude historicamente tem tido no campo da dança, desde a predominância de corpos brancos nas representações artísticas e espaços de poder em sala de aula até a perpetuação de estereótipos culturais associados a danças de comunidades não brancas.

Referências:

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SILVA, D. F. da. **Homo modernus**: para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, W. G. da. **Masturbatório: a dança como um dos desnudamentos do corpo**. 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33566>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, W. G. da. Estudos Cansanção: notas sobre colonialidades que dançam a partir dos lugares de pele. **Desmonte 2**: corpo, gênero e interseccionalidades [livro eletrônico], Salvador, BA: Anda Editora, 2022, p.163-179. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36596>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras**. v.8, n. 31, abr./set. 2020.

Vídeos:

CANSANÇÃO: dançando com as folhas: Vaguiner Bráz. 1 videodança (20 min. 07 seg.). 2023. Disponível em: https://youtu.be/d_NIFlzqe68. Acesso em: 21 jun. 2023.

CANSANÇÃO: William Gomes. 1 videodança (20 min. 07 seg.). 2023. Disponível em: <https://youtu.be/T6TUFIEUv3s>. Acesso em: 21 jun. 2023.

O DIVINO DA PELE: Dani de Iracema. 1 videodança (20 min. 07 seg.). 2023. Disponível em: <https://youtu.be/yJZV1XImExl>. Acesso em: 21 jun. 2023.

William Gomes da Silva (UFBA)
williamgomes@gmail.com

Artista de corpo e imagem. Doutorando, mestre, licenciado e bacharel em Dança pela UFBA. Desenvolve estudos acerca das noções de colonialidades, branquitudes, problemáticas mestiças, processos de criação e desnudamentos, relacionando com práticas artísticas.

RESUMO EXPANDIDO

Há muito espaço dentro de mim: poética performativa em videodança

Júlia Urach Donata de Oliveira (UFSM)
Jamille Marin Coletto (UFSM)
Gisela Reis Biancalana (UFSM)

Comitê Temático Corpo e Política: implicações e conexões em danças

1. Introdução

O presente trabalho trata de uma reflexão sobre a obra de videodança *Há muito espaço dentro de mim* e seu processo de criação. O objetivo é discutir sobre esta obra traçando aproximações com Audre Lorde (2019), autora-ativista que foi apoio fundamental para construção desta poética, e Silva (2021), que traz referencial teórico para o processo de composição em videodança. Metodologicamente, o processo de criação atravessou dois momentos. O primeiro, em laboratório, partiu da busca por abrir espaço-tempo para si cultivando a paixão de viver nas complexas sociedades contemporâneas. O segundo momento foi de experimentação poética, que se desenvolveu durante a gravação da dança com bambolê e posteriormente, com a edição da videodança. Como resultado, obteve-se a obra de 2 minutos e 15 segundos de duração.

2. Há muito espaço dentro de mim

Há muito espaço dentro de mim é uma videodança sobre a vida, a morte, e o pulsar desses dois estados que emerge quando o corpo está em movimento. O trabalho traz o som de um coração batendo e vozes entoando um poema autoral de resistência que diz: “[...] destruo até a última parte de mim que

me impeça de renascer/ há muita vida dentro de mim [...]”¹. O poema, que também aparece inscrito no corpo da performer, conduz o ritmo da obra. Um bambolê gigante orbita o corpo da dançarina. Ele gera peso para as extremidades, ora quando é manipulado com as mãos, ora quando percorre o tronco numa infinidade de giros. Esta cena evoca a ciclicidade da vida e a capacidade humana de reinvenção. De pés descalços sobre a grama, a performer se entrega ao fluxo do bambolê: um momento de escuta e satisfação. Sobre isso, Audre Lorde (2019) afirma que:

[...] todos os níveis da minha percepção também se abrem à experiência eroticamente satisfatória, seja dançando, montando uma estante, escrevendo um poema, examinando uma ideia. [...] Esse saber profundo e insubstituível da minha capacidade para o gozo acaba por exigir que minha vida inteira seja vivida com a compreensão de que tal satisfação é possível (Lorde, 2019, p. 70).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a obra fala sobre o contato com o erótico. A autora diz que nesse contato torna-se menos disposta a aceitar estados do ser que são impostos, como a resignação, o desespero, o autoapagamento, a depressão e a autonegação (Lorde, 2019). Dessa maneira, a videodança trata do poder de se colocar como centro da própria vida, e de renascer em si quantas vezes forem necessárias.

Entende-se que a videodança foi coreoeditada, pois de acordo com Silva (2021):

A coreoedição é um processo técnico que diz respeito a movimento, percepção e expressão de quem edita comumente videodança. [...] O ato de coreoeditar, é expressar emoções, criar universos por meio de cortes, filtros, sons, cores, dimensões, ângulos e planos (Silva, 2021, p. 45).

Considerando isto, observe-se as figuras 1 e 2. Na figura 1, a imagem da performer com o bambolê no espaço da natureza produz uma poética de cultivo e expansão de si. Já na figura 2, último *frame* da videodança, a dançarina

¹ Trecho do poema da videodança *Há muito espaço dentro de mim*, que aparece aos 45’ de vídeo.

foi gravada em *contra-plongée* de ponta-cabeça com vasto céu azul ao fundo. Neste momento, o poema diz: “sou meu próprio início”, o que reforça a construção poética de ciclicidade da vida e o poder de autotransformação. Entende-se, portanto, que o processo de coreoedição foi essencial na criação desta obra, visto que a captação, montagem e edição das imagens e sons também são procedimentos que tratam do movimento.



Fig. 1. *Frame da videodança Há muito espaço dentro de mim.*

Fonte: Arquivo das autoras.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. A bailarina ocupa a imagem na parte esquerda da foto, de top bege e saia longa florida laranja, rosa, vermelha e preto, de costas, girando, cabelos e saia ao vento, com um bambolê gigante na cintura. Em suas costas e braços descobertos, há trechos da poesia do vídeo. Ao fundo, um campo aberto com árvores esparsas, morros, algumas nuvens e céu azul no horizonte.



Fig. 2. *Frame da videodança Há muito espaço dentro de mim.*

Fonte: Arquivo das autoras.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. A bailarina ocupa a imagem na parte superior e centro-esquerda, de cabeça para baixo, mostrando parte do seu corpo (do quadril para cima). Vestida de top bege e saia florida laranja, rosa, vermelha. Em seu peito e braços descobertos, há trechos da poesia do vídeo. De braços abertos, ela equilibra o bambolê gigante na testa. No plano de fundo há um céu azul com nuvens no canto direito.

3. Conclusão

Após a reflexão sobre a obra e seu processo de criação, fundamentados por Lorde (2019) e Silva (2021), conclui-se que o trabalho conseguiu traçar aproximações com os autores. Além disso, o bambolê gigante funcionou como símbolo da ciclicidade e reinvenção. O poema reforçou o aspecto político da obra e o som do coração pulsando trouxe ritmo para a composição. O momento de escuta e satisfação a partir do fluxo de movimentos da performer demonstraram o contato com o erótico (Lorde, 2019), que é potência de transformação. Por fim, o processo de coreoedição (Silva, 2021) foi imprescindível para a construção desta poética performativa em videodança.

Referências:

- HÁ MUITO ESPAÇO DENTRO DE MIM. Júlia Urach; Jamille Marin. Videodança. (2 min 15 seg). 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQZR8CrCE8E>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- LORDE, A. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SILVA, A. A. R. da. **Coreoedição**: fluxo criativo na videodança. 2021. 110f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45214>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Júlia Urach Donata de Oliveira (UFSM)
julia-urach.oliveira@acad.ufsm.br

Graduanda em Dança - Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria. Foi aluna do Curso Licenciatura em Dança (2017-2019) da UFSM. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Arte Contemporânea, Tecnologia e Mídias Digitais (LABART), do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC) e do Grupo de Pesquisas Kháos: Danças, Encruzilhadas e Tecnologias.

Jamille Marin Coletto (UFSM)
jamille.marin@acad.ufsm.br

Graduada em Comunicação Social - Produção editorial pela Universidade Federal de Santa Maria (2017), graduanda em Artes Visuais - Bacharelado em Desenho e Plástica pela UFSM, mestranda em Artes Visuais pela UFSM. Integrante do Laboratório de Pesquisa em Arte Contemporânea, Tecnologia e Mídias Digitais (LABART) e do Grupo de Pesquisa em Arte: Momentos específicos.

Gisela Reis Biancalana (UFSM)
giselabiancalana@gmail.com

Bacharel (1991) e licenciada (1993) em Dança, Mestre (2001) e Doutora (2010) em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Curso de Dança/UFSM, e responsável por sua criação e implantação. Atua no Programa de Pós-graduação em Artes (UFSM). Líder do grupo de pesquisas Performances: arte e cultura/CNPQ e do Laboratório de Performance, arte e cultura (LAPARC).

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA E CIBERCULTURA

Apresentação Comitê Temático Dança e Cibercultura

Rebeca Recuero Rebs (UFPel)
Carmen Anita Hoffmann (UFPel)



Fig. 1. Fotografia com os participantes do CT Dança e Cibercultura do 7º Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança (2023).
Fonte: Arquivo das autoras.

O CT “Dança e Cibercultura”, coordenado pelas professoras Dra. Rebeca Recuero Rebs (UFPel) e Dra. Carmen Anita Hoffmann (UFPel), teve um total de oito pessoas inscritas na comunicação oral e uma na categoria de pôster impresso (totalizando, assim, nove integrantes). A professora Dra. Rebeca Recuero Rebs coordenou toda a parte “externa” do comitê (avaliação e aprovação dos trabalhos do CT, organização, comunicação entre os participantes e retorno sobre os artigos completos) e não pôde comparecer ao evento presencial por motivos pessoais. Desse modo, a professora Dr.^a Carmen

Anita Hoffmann (UFPel) foi convidada pela professora Rebeca a coordenar o CT durante o seminário.

A seguir, apresentamos os títulos dos trabalhos do CT “Dança e Cibercultura”, bem como os seus apresentadores:

Carmen Hoffmann	<u>FIVRS: Um caminho possível na pauta do corpo e da imagem</u>
Roberta Castro	<u>Dança Floresta: subjetividade do olhar em videodança</u>
Renata Almeida Silva Britto	<u>Dança e videogame: procedimentos de criação através da tradução intersemiótica</u>
Kenne alves	<u>Como dançamos agora?</u>
Juliana Tiemi Anglas Tarumoto	<u>Criações a distância: com quais espaços dialogamos?</u>
Paola Rodrigues Pinheiro	<u>Processos criativos no ambiente hipermediático: um caminho para a construção do conhecimento em rede</u>
Carlise Scalamato Duarte	<u>Corpos digitais na ciberdança</u>
Vanilton Lakka	<u>Ñ presencial + Face a Face – Criação em Dança na Era da Popularização das Tecnologias Digitais</u>
Paola Fanelli	<u>Práticas do olhar e ver para além dos olhos: uma análise de processo de criação de imagens em Dança</u>

O CT foi organizado para ocorrer em dois turnos no dia 12 de outubro de 2023 (quinta-feira): pela manhã (das 9h até às 11h30) e pela tarde (das 14h30 às 17h). Optamos por organizar a apresentação de apenas quatro trabalhos por turno, proporcionando, ao final, um debate acerca das temáticas trazidas em cada pesquisa.

A seguir, elencamos a ordem e o horário dos trabalhos de cada turno, juntamente com um breve resumo sobre cada um deles, elaborados pela professora Carmen durante as apresentações.

- Quinta-feira, 12 de outubro – 09h às 11h30

1º) 10h - 161643 Carmen Hoffmann

FIVRS: Um caminho possível na pauta do corpo e da imagem movimento

O artigo aborda o FIVRS (Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul) desde a sua criação e procura articular as conexões das insurgências que se atravessam na dança do agora, associadas às tantas possibilidades

estéticas no encontro com as novas tecnologias. Ele coloca em pauta o corpo e a imagem do movimento. A ideia central é a de apresentar as experiências e partilhas referentes às edições de 2020, 2021, 2022 e 2023.

2º) 10h20 - 160256 Roberta Castro

Dança Floresta: subjetividade do olhar em videodança

O trabalho busca investigar subjetividades na dança, especialmente na videodança. A metodologia da pesquisa consiste na utilização do corpo como objeto de análise.

3º) 10h40 - 161391 Renata Almeida Silva Brito

Dança e videogame: procedimentos de criação através da tradução intersemiótica

Nesta comunicação foi exposto um procedimento criado e testado com a participação do público de maneira ativa na Universidade Federal de Uberlândia, intitulado *This is a demo*, enfatizando estudos artístico-teóricos entre dança e videogame.

4º) 11h - 160937 Kenne Alves

Como dançamos agora?

Neste primeiro ensaio pretende-se refletir sobre quais os fazeres da dança do agora e como podemos encontrar caminhos e itinerários que despertem interesse sobre quem produz e propõem videodança no contexto atual

11h20 - DEBATE: Neste momento, todos os participantes do CT foram convidados a dialogar sobre cada pesquisa, com a mediação da professora Carmen Hoffmann.

- Quinta-feira, 12 de outubro – 14h30 às 17h

1º) 14h30 Juliana Tiemi Anglas Tarumoto

Criações a distância: com quais espaços dialogamos?

Seja de forma direta ou indireta, a realidade do isolamento social se fez presente nas criações, tanto ao considerar os meios de comunicação quanto o espaço nas quais os ensaios ocorreram. Assim, este trabalho versa sobre a apresentação do possível diálogo de artistas da cena e espaços nas criações em Dança e Performance que ocorreram à distância.

2º) 14h50 161616 Paola Rodrigues Pinheiro

Processos criativos no ambiente hipermediático: um caminho para a construção do conhecimento em rede

No trabalho discute-se os processos criativos no ambiente hipermediático, investigando como esse ambiente pode modificar tais processos. Busca também investigar como os processos de criação, nesse ambiente, constroem um conhecimento em rede sobre processos de criação. Para tanto, será realizada uma análise de alguns processos criativos sob a ótica da crítica de processos de criação que estejam presentes em ambientes hipermediáticos como o Instagram e o YouTube.

3º) 15h10 162318 Carlise Scalamato Duarte

Corpos digitais na ciberdança

Para que se reconheça o que é dança, ou seja, o que não poderia faltar para identificarmos a dança, é unânime que se pense e diga que é o corpo. O corpo vem sendo objeto de estudo em diferentes áreas de conhecimento e por diversas abordagens epistemológicas. Para além destes corpos citados, pretende-se apresentar os corpos holograma, *deep fake*, NFT e no metaverso e suas relações com a dança na cultura digital.

4º) 15h30 161688 Vanilton Lakka

Ñ presencial + Face a Face – Criação em Dança na Era da Popularização das Tecnologias Digitais

Relata o processo da criação e exposição do projeto coreográfico

Não Presencial + Face a Face, que explorou recursos tecnológicos de fácil acesso e amplamente difundidos, como *smartphones*, internet, câmeras e plataformas como *YouTube* e *Stream Yard*.

15h50 - DEBATE: Neste momento, todos os participantes do CT foram convidados a dialogar sobre cada pesquisa, com a mediação da professora Carmen Hoffmann.

O pôster intitulado *Práticas do olhar e ver para além dos olhos: uma análise de processo de criação de imagens em Dança* de autoria de Paola Fanelli (161781) foi exposto durante o evento.

Os debates (ou rodas de conversa) realizados ao final de cada turno de apresentações do CT Dança e Cibercultura proporcionaram trocas e provocações para seguimento das pesquisas, especialmente envolvendo os diferentes saberes relacionados à dança no contexto das tecnologias da informação e da comunicação.

Percebeu-se que a dança tecnologicamente mediada se constitui de uma hibridização de linguagens, compondo não apenas novos formatos artísticos, como também novos sentidos potencializados pela cultura digital, necessários de serem ainda mais pesquisados. Assim, os trabalhos apresentados, juntamente com os debates realizados, contribuirão para uma reflexão crítica da dança dentro do contexto da Cibercultura.

Comentou-se, ainda, sobre a importância de divulgação das pesquisas em torno da Dança e da Cibercultura, no sentido de também estimular alunos e alunas a produzirem trabalhos a partir de suas experiências, visto que ainda se mostra necessária a compreensão do imaginário deste universo tecnologicamente mediado com as manifestações culturais e artísticas que envolvem a dança.

Rebeca Recuero Rebs (UFPel)

rebeca.recuero.rebs@gmail.com

Pesquisadora e professora dos cursos de Cinema, Dança e PPGArtes da UFPel. Doutorado em Ciências da Comunicação. Formação em *ballet* clássico e moderno, atua no desenvolvimento de produções artísticas e audiovisuais de dança para a tela. Coordena o Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na Ciberultura.

Carmen Anita Hoffmann (UFPel)

carminhalese@yahoo.com.br

Professora do Curso de Dança-Licenciatura e do Mestrado em Artes UFPel. Graduada em Arquitetura e Urbanismo/UNISINOS. Mestre e doutora em História pela PUC/RS, com temas relacionados à Dança. Coordena os projetos *Aspectos históricos da Dança no RS* e *Visualidades tecidas por corpos poéticos na contemporaneidade*. Integra o grupo de pesquisa OMEGA UFPel/CNPq. Codiretora FIVRS.

ARTIGOS

FIVRS: um caminho possível na pauta do corpo e da imagem movimento

Carmen Anita Hoffmann (UFPel)
Isabelle Rodrigues (UFPel)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: A presente escrita apresenta alguns dados e reflexões acerca do FIVRS – Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul – que acontece anualmente, desde 2020, em uma parceria do Programa de Pós-graduação em Artes e Curso de Dança-Licenciatura da UFPel com a com a Fundação ECARTA de POA, apoiado por diferentes instituições como a UFRGS, UFSM, REDIV (Red Iberoamericana de Videodança) e a RedINAV (Rede Iberoamericana de Investigação em Narrativas Audiovisuais), entre outras. Buscamos aporte teórico para a reflexão da videodança na contemporaneidade em Rosenberg (2012), Rocha (2021), entre outras pessoas protagonistas de festivais da mesma natureza. Encontramos eco na importância da vinculação desses festivais dentro de ambientes acadêmicos no que se refere ao registro, memória e reconhecimento na formação de artistas e difusão de conhecimento. Investigamos a questão relacionada às diferentes camadas ou atuações de avaliadores e curadores que definem de certa maneira o diálogo com as questões estéticas, temáticas, formais e tecnológicas, bem como dar a ver a potência do fazer em videodança para a discussão das questões socioculturais, econômicas e políticas que o atravessam.

Palavras-chave: Festival de videodança; Ambiente acadêmico; Curadoria.

Abstract: This writing presents some data and reflections about the FIVRS – Rio Grande do Sul International Videodance Festival – which has taken place annually, since 2020, in a partnership between the Postgraduate Program in Arts and the Bachelor's Degree in Dance at UFPel with the ECARTA Foundation of Porto Alegre, RS Brazil, supported by different institutions such as UFRGS, UFSM, REDIV (Red Iberoamericana de Videodança) and RedINAV (Rede Iberoamericana de Investigação em Narrativas Audiovisuais), among others. "We seek theoretical contributions for the reflection on videodance in contemporaneity from Rosenberg (2012), Rocha (2021), and others protagonists of festivals of the same nature. We find resonance in the importance of linking these festivals within academic environments concerning recording, memory, and recognition in the training of artists and the dissemination of knowledge. We investigate the issue related to the different layers or roles of evaluators and curators that, in a certain way, shape the dialogue with aesthetic, thematic, formal, and technological issues, as well as revealing the power of videodance creation for the discussion of socio-cultural, economic, and political issues that it encompasses.

Keywords: Video dance festival; Academic environment; Curation.

Esse texto é uma ação do FIVRS – Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul, evento que se expressa em diferentes poéticas, diferentes espaços e diferentes corpos. O FIVRS desde a sua criação procura articular as conexões das insurgências que se atravessam na dança do agora, associadas às tantas possibilidades estéticas no encontro com as novas tecnologias, colocando em pauta o corpo e a imagem movimento. Através da tecnologia o corpo pode se expressar com maior intensidade, abstração ou reconstrução. Nessa reconstrução ou ressignificação do corpo e do movimento evidencia-se a não separação da dança e do vídeo e sim, uma criação em conjunto.

A tecnologia digital é fundamental na experiência atual da dança e na construção e imaginação do corpo em suas diferentes existências visuais, como colocado na apresentação do livro “*El cuerpo em videodanza*” por Nayeli Benhumea (2021, p. 5):

Pensar el cuerpo es fundamental para un arte en movimiento como la danza, aunque pensar el cuerpo que danza, desde, y a partir del video, nos exige repensar al cuerpo en SUS diferentes existencias visuales, así como en sus fundamentos conceptuales, sociales, políticos, dancísticos, poéticos, entre otros. El cuerpo, visto desde el video, es una apertura a la reconfiguración del mismo en espacios fuera del arte, por ejemplo, cómo pensamos el cuerpo en las relaciones amorosas, en lo personal y, por consecuencia, en lo colectivo, el cuerpo femenino y masculino, y el cuerpo social, por mencionar algunos (Rocha, Szperling, 2021, p. 5).

O Festival abarca a videodança, uma arte híbrida que se abastece das linguagens das artes do vídeo, da dança, do corpo e do movimento criando um grande espectro de conformações que, dialogando com as transformações tecnológicas, socioculturais e artísticas, se encontra em constante devir, expandindo-se e ressignificando-se em diversos ambientes e plataformas e assim vai definindo seu espaço no campo das artes desde o sul do país, desejando promover e visibilizar pesquisas acerca da videodança e de seus desdobramentos.

Dirigir esse evento, que é pioneiro no Rio Grande do Sul, e escrever sobre, é colocar na cena gaúcha um novo movimento de criadores e pesquisadores, tanto regionais, nacionais como internacionais, proporcionando

o intercâmbio, a difusão e a criação de pensamento sobre corpo e imagem movimento que se desdobram em diversas possibilidades na videodança.

A ideia central é a de apresentar as experiências referentes às quatro edições que aconteceram em 2020, 2021, 2022 e 2023, bem como registrar as principais ações e suas relações com outras áreas em diferentes ambientes.

O Festival nasceu como uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais, hoje Mestrado em Artes e do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal e Pelotas- UFPel, em parceria com a Fundação ECARTA¹.

Esse tipo de evento sendo proposto dentro da universidade ganha eco nas palavras de Douglas Rosenberg² que se expressa da seguinte maneira:

[...] Ambientes acadêmicos são um arquivo vivo das histórias do conhecimento das ciências às artes e humanidades. São lugares onde se pode encontrar consolo no processo criativo como um fim em si mesmo, sem o peso do mercado. [...] A pesquisa e o espaço aberto que as universidades fornecem para a videodança filtram para as comunidades em que as instituições estão situadas e os multiplicam exponencialmente. O resultado é um aumento da consciência dessa forma; vemos festivais e oportunidades de exibição aumentarem, bem como, um crescimento da produção do trabalho com suporte em tela nas comunidades em torno de tais instituições (Rosenberg, 2016, p. 107).

Com essa colocação justificamos, sobremaneira, a intenção dessa escrita em registrar, refletir e apresentar em eventos de pesquisa acadêmica as manifestações artísticas expressas nos trabalhos de videodança presentes nos programas do FIVRS, bem como perceber a conexão com o pensamento das comunidades em que se inserem as instituições envolvidas. Reconhecer que a videodança é um campo de pesquisa em expansão e em contínua abertura de vertentes de análises no fazer, no saber e no pensar e em sua relação com

¹ A Fundação Cultural e Assistencial Ecarta (Educação, Cultura, Arte, Recreação, Tecnologia e Assistência) é uma entidade instituída pelo Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS (Sinpro/RS) para o usufruto de toda a sociedade gaúcha. O início das atividades da fundação deu-se com a inauguração de sua sede na Avenida João Pessoa, 943, em Porto Alegre, no dia 29 de abril de 2005. Tem como missão a promoção das atividades voltadas à qualificação da educação e a ampliação dos espaços e das oportunidades de acesso à arte, à cultura e a recreação, assim como iniciativas de caráter assistencial.

² Professor de Vídeo/ Performance/Instalação no Departamento de Arte da Universidade de Wisconsin-Madison (USA) e artista que trabalha com performance e fotografia.

outras áreas do conhecimento, a partir de perspectivas híbridas e transdisciplinares nos impulsionam a dar continuidade a esse evento expandindo para além do ambiente acadêmico.

Durante las últimas décadas, en este campo se ha consolidado un corpus teórico propio y particular, vinculado y em creciente articulación con aquellos de los diferentes campos involucrados. Algunas de las actividades más representativas del ámbito académico-artístico en este periodo han sido los congresos, encuentros y simposios internacionales de videodanza coordinados por Douglas Rosenberg en Estados Unidos, por Simon Fildes y Katrina McPherson en Escocia, por Silvina Szperling y Susana Temperley en Argentina, por la Universidad de Brighton en Reino Unido, por Marisa Hayes y Franck Boulègue en Francia, por Mary Wycherley, Jürgen Simpson y la Universidad de Limerick en Irlanda, por Camille Auburtin en Francia, por Priscilla Guy en Canadá, por Blas Payri y la Universitat Politècnica de Valencia en España, y por los directores de los festivales miembros de la REDIV (Red Iberoamericana de Videodanza), en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Portugal y Uruguay (Rocha, 2021, p. 15).

O FIVRS se encontra articulado e integra a REDIV (Red Iberoamericana de Videodanza) e a RedINAV (Rede Iberoamericana de Investigação em Narrativas Audiovisuais), fortalecendo os laços na emergência de consolidar as relações entre pessoas artistas, pesquisadoras e produtoras em redes colaborativas dos diversos continentes vislumbrando sempre a sua expansão em novos territórios.

O encantamento nesse tipo de evento parte essencialmente da ideia de perceber a dança representada de outra maneira e com a possibilidade de circular através da sua projeção, é uma expansão da forma tradicional de realizar dança. A videodança é um modelo híbrido que pode propor uma nova experiência na representação, mediante o domínio de recursos tecnológicos. Entendemos que a videodança é um novo signo, com maior facilidade de produção, bem como de acesso, uma forma mais acessível de apreciação da dança, ou seja, da videodança.

De certa forma, isso democratiza a possibilidade criativa em videodança e permite que qualquer pessoa que se encante pelo potencial expressivo do corpo humano e pelas possibilidades de composição de imagens videográficas possa se aventurar pelo universo criativo do videodança, sem que seja preciso, necessariamente, ser um hábil e virtuoso bailarino, visto que o corpo de todo e qualquer ser humano, seja ele bailarino ou não, é potencialmente expressivo (Capellato, 2014, p. 25).

Os trabalhos que se inscrevem nas convocatórias do FIVRS são criteriosamente selecionados por especialistas da área e, posteriormente integram em suas diferentes nuances e agrupados a partir de afinidades em suas pautas de representação, apontando questões sociais levando em conta a estética da videodança e a sutileza de questões de insurgência de corpos múltiplos que buscam representatividade.

A partir da formação dos grupos das videodanças selecionadas, apontamos para a exposição que se dá em diferentes escalas de apreciação: individual em televisão com fone de ouvido; coletivo em projeção nas paredes com som para todas as pessoas ouvirem e apreciarem ao mesmo tempo e em fachadas externas acompanhando o fluxo das pessoas ao fim do dia, quando o sol dá lugar à noite, compondo assim alternativas audiovisuais.

La videodanza forma parte de un campo creativo y una alternativa audiovisual artística y cultural, crítica y necesaria, dada la oferta de imágenes que es prominente actualmente en todos los medios, la cual en su gran mayoría obedece al mercado, a cánones corporales impuestos, muchas veces denigrantes, degradantes y de borramiento de las identidades y las diferencias, y que obedece también a un tipo de cultura visual que es poco propositiva en términos comunicativos, este ticos, educativos, sociales y sensibles al entorno, y a las urgentes crisis de la cultura global y las culturas locales (Rocha, 2021, p. 9).

Anualmente lançamos a convocatória ou edital, no dia 29 de abril, Dia Internacional da Dança³ e, também aniversário da instituição parceira, a Fundação Ecarta. Os editais têm por objetivo a seleção de videodanças em seu amplo espectro de abrangência audiovisual, tanto nacional como internacional.

Pensado, originalmente, como um evento presencial, o FIVRS teve seu nascimento atravessado pela pandemia de COVID 19, que obrigou a sua reconfiguração, sendo transformado em um evento híbrido, mas acontecendo majoritariamente de forma virtual, o que promoveu reflexões não apenas acerca das implicações da virtualização do fazer artístico e do campo das artes, mas,

³ O Dia da Dança foi criado em 1982 pelo Comitê Internacional da Dança (CID) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O 29 de abril foi escolhido como Dia Internacional da Dança em homenagem a data de nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), mestre do balé francês.

sobretudo, a respeito da inerente e essencial conexão entre vida e arte - na celebração, na denúncia e na re-existência.

Em sua primeira edição, o FIVRS recebeu trabalhos oriundos de 15 estados do Brasil e países da Europa, América do Norte e América do Sul – Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, São Paulo, Pernambuco, Paraná, Sergipe, Amapá, Pará, Goiás, Paraíba, Santa Catarina, Distrito Federal e Rio de Janeiro e países da Europa, América do Norte e América do Sul – Argentina, Bolívia, Chile, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, México e Portugal. Compuseram a comissão avaliadora profissionais de excelência, que se destacam na área: Ximena Monroy Rocha (México), Ladys Gonzalez (Argentina), Paulo Caldas (Brasil) e Ana Sedeño (Espanha).

Por conta da situação da pandemia foram realizadas *lives* com as pessoas que integravam a comissão avaliadora, todas também realizadoras de festivais de videodança em diferentes lugares. Nessas *lives* eram abordadas questões acerca da linguagem da videodança, da realização de festivais e do próprio contexto da pandemia e de suas repercussões no âmbito artístico e cultural, criando uma ambiência para o festival.

As videodanças selecionadas são expostas nos diferentes espaços, em que buscam a articulação com as questões estéticas, sociais na sua relação com as artes visuais, digitais, cinema e a dança, acordando com as colocações de Rocha (2021):

El proceso curatorial conforma diversos programas de proyección y para exposición en galería, cuestionando la espacialidad y temporalidad de las obras en resonancia con la arquitectura de los espacios expositivos (Rocha, 2021, p. 8).

Nessa edição inaugural foram apresentadas as seguintes temáticas: Corpografias Distópicas; Corporalidades; Corpografias Urbanas e Naturezas Incorporadas. Em cada grupo as nuances artísticas dão o tom da intenção que incorporam e procuram incorporar no público a mensagem que se estabelece nos trabalhos, endossados pela curadoria do festival. Nesse âmbito a videodança faz a mediação híbrida na relação das imagens dos corpos no contexto social. Nossa visão é múltipla e envolvida com a criatividade, a formação, a escolha, a crítica

e a pesquisa. Cada edição é surpreendente e agrega novas questões que emergem da realidade social, o que nos aproxima do que diz Rocha (2021):

Aparece en estas obras la imagen de la materialidad concreta de los cuerpos que relatan y delatan gestos, movimientos; aparecen imágenes como diálogos con el tiempo. Consideramos que uno de los valores expositivos e históricos ogenealógicos de este festival es la no concordancia entre lo visual y lo enunciable: la poética de la videodanza (Rocha, 2021, p. 9).

A convocatória para a segunda edição do FIVRS recebeu 160 inscrições, das quais foram homologadas 139, provenientes de 17 países e de 18 estados do Brasil.

A seleção das videodanças para comporem a mostra de 2021 ficou a cargo da comissão avaliadora convidada, integrada por Ana Sedeño Valdellós (Espanha), Denise Matta (São Paulo), Leonel Brum (Bahia), Jose Alirio Peña (Venezuela) e Wanda López Trelles (Argentina).

O trabalho da comissão avaliadora resultou na seleção de 45 videodanças que foram apresentadas em quatro blocos, a saber: Entre corpos plurais e repertórios diversos, poéticas de reconexão; Corpos em movimento para sentir o mundo; O corpo não esquece, incorpora; Corpografias femininas que narram o tempo presente.

Nessa segunda edição aconteceu o I Seminário Internacional FIVRS que foi marcado pela abertura com a *première* brasileira da videodança *Song of Songs*⁴ (2020), de Douglas Rosenberg (Oregon, Wisconsin, USA). Após a exibição, Douglas Rosenberg conversa sobre o trabalho com Alexandra Gonçalves Dias em uma *live* transmitida pelo no Canal do FIVRS no *YouTube*.

Após a exibição da Mostra *Festival Corporalidad Expandida*, apresentamos a Mesa Videodança Social, com Ladys Gonzalez e Wanda López Trelles (diretoras do Festival Corporalidad Expandida, Argentina) cuja mediação foi do Professor Thiago Amorim.

⁴ *Song of Songs* (2020, 20') é uma evocação profundamente pessoal do poema erótico em prosa "Cântico dos Cânticos", do Antigo Testamento. Filmado em preto e branco com partitura original para violoncelo, evoca um espaço cinematográfico contemplativo e austero. *Song of songs* transforma o ritual em arte performática, para ser encantado, envolto e envolvido no sublime, no imaginado e no familiar.

A mesa *Curadoria em Videodança* foi com a participação de Ana Sedeño-Valdellos (UMA, Espanha) e Leonel Brum (UFC, Brasil) com a mediação da professora Rosângela Fachel. Além do seminário ocorreram mostras convidadas com a participação dos trabalhos do IMARP - Mostra Internacional de Dança - Imagens em Movimento – Videodança - (Mostra Panorama 2014-2020). Participamos ainda nesse ano como mostra convidada no Dança em Foco (RJ), Cerrado Abierto (MS) e IMARP (SP).

As videodanças selecionados na terceira edição foram avaliados por cinco pessoas pesquisadoras: Alexandra Dias (Brasil), Ana Sedeño Valdellós (Espanha), Daniel Aires (Brasil), Denis Angola (Brasil/Finlândia) e Natacha Muriel López Gallucci (Argentina/Brasil).

A Fundação Ecarta em Porto Alegre e o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo MALG em Pelotas exibiram 47 obras produzidas em 27 países e 16 estados brasileiros. Os trabalhos totalizam quatro horas e meia de duração e foram agrupados em eixos temáticos. *Corpos que ocupam e transformam espaços* coloca em foco as relações do corpo com espaços arquitetônicos e urbanos; *Dançando a gira da vida* apresenta diferentes formas da dançar; *Terras e corporalidades em transe* traz relações entre corpos e natureza; e *Corpografias insurgentes* destaca a performatividade como manifestação discursiva e estética.

Aconteceu, durante a terceira edição, a Mostra Convidada com produções audiovisuais com perspectivas em videodança. Durante o decorrer desse ano o FIVRS participou como mostra convidada no IMARP.

O Festival Internacional de Videodança do RS - FIVRS chegou na sua quarta edição com a seleção de 49 trabalhos, oriundos de 19 países e de 8 estados do Brasil, consolidando o desejo de ser uma cartografia da diversidade - de linguagens, estilos, tecnologias, ritmos, corporalidades, identidades, discursos, geografias, culturas e saberes - da produção contemporânea, nacional e internacional, em videodança, sendo a própria seleção um processo de pesquisa sobre a complexa e movediça definição de sua linguagem. A exibição das videodanças selecionadas está organizada em três programas.

O corpo dança as histórias que o habitam congrega produções que imbricam a linguagem audiovisual e as corporalidades em movimento, coreografando histórias vivas em videodanças narrativas.

A dança como poética do encontro reúne produções com experimentações coreográficas e audiovisuais coletivas de tempos e espaços diversos, compondo múltiplos caleidoscópios de corporalidades, cenários e paisagens. E a dança única de cada corpo aproxima produções que combinam diferentes estilos e técnicas da dança e do audiovisual, explorando suas possibilidades para a composição de solos em videodança.

Mas para além dessas considerações estéticas, temáticas, formais e tecnológicas, os três programas ainda dão a ver a potência do fazer em videodança para a discussão das questões socioculturais, econômicas e políticas que o atravessam.

Ainda em sua quarta edição, o Festival Internacional de Videodança do Rio Grande do Sul – FIVRS expandiu suas atividades, realizando em parceria com o Cine UFPel e a Sala Redenção da UFRGS, a I Mostra Internacional FIVRS de Dança no Cinema. Uma iniciativa inédita que, a partir do campo da videodança, direciona a atenção de seu público para a antiga e, cada vez mais, poderosa história de amor entre o cinema e a dança. O objetivo da mostra é visibilizar produções filmicas contemporâneas que explorem -na forma e no conteúdo- a poesia da dança e das corporalidades em movimento, produções que dificilmente chegariam às telas de cinema do Brasil.

Participamos, ainda como Mostra Convidada no IMARP, 20 anos do Dança em Foco e Festival INMEDIATA (Festiva Internacional de Videodanza – ARG), no Vicerrectorado de Cultura, na UMA, em Málaga, na Espanha, exibição de mostra do FIVRS 2023, no Colóquio de Cinema e Arte da América Latina - COCAAL, em Salvador, na Bahia e exibição e discussão de videodanças do acervo do FIVRS em atividade da UAB - Universidade Aberta do Brasil em Sapucaia do Sul e ações do Dia Mundial da Criatividade, em Pelotas.

Considerações

Cada edição do festival e a participação em outros eventos, têm suscitado novas reflexões e questionamentos e através deles esperamos despertar novas abordagens, novos desejos e novas ideias no sentido do fazer e do pensar a videodança como um campo diverso, inclusivo e em contínuo movimento dentro de cada contexto em expansão. Nesse sentido salientamos a importância de registrar as ações e atividades para estabelecer o diálogo reflexivo entre artistas e apreciadores, fortalecendo uma rede colaborativa, na consolidação desse campo de conhecimento.

Para além de tantas considerações, as quatro edições do FIVRS têm trabalhado no sentido de dar a ver a potência do fazer em videodança para a discussão das questões socioculturais, econômicas e políticas que o atravessam. Sendo assim, pensar o corpo é fundamental para a videodança, que é uma arte em movimento desde e a partir do vídeo. O corpo se reconfigura em si próprio para dar conta de suas diferentes existências visuais.

O corpo de quem dança e a lente da câmera se relacionam de forma simbólica, sendo um o olhar do outro, criando e recriando seus espaços. E, nessa relação de movimentos, de pausas e de velocidades, surge a obra de caráter visual e corporal que vem ser a videodança, como uma mídia da presença e que proporciona um prolongamento, uma continuidade, uma conexão com um fluxo de troca e de abertura. Pode assim, permitir pensar a criação como uma integração entre diversas formas de produção de presença.

Diante do que foi exposto, esse texto pretendeu, apresentar algumas questões que envolvem a interação entre corpo e imagem no contexto do FIVRS, o qual recebe obras de artistas que produzem um pensamento híbrido, atravessados por distintas referências, formatos e técnicas corporais compondo uma diversidade poética e, também novas situações e relações com os espaços de intervenção digital.

As subjetividades corporais se manifestam nos espaços virtuais possibilitando a interatividade e interlocução com o público.

Sendo assim, esperamos, que a leitura desse texto contribua e suscite novas ponderações e reflexões no movimento contínuo e que se transforma no devir da poética da videodança.

Referências:

- CAPELATTO, I.; MESKITA, C. **Vídeodança**. Guarapuava, Paraná: Gráfica Unicentro, 2014.
- COSTA, A. V. Kino-coreografias. Entre o vídeo e a dança. *In*: CALDAS, P.; BRUM, L. **Dança em Foco**. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007.
- FERREIRA, S. Curadoria online de videodanças: um pas de deux entre atores humanos e não-humanos. **Revista Farol**, v.16(23), p. 154–164, 2021. <https://doi.org/10.47456/rf.v1i23.30925>.
- ROCHA, X. M. Agite y sirva: prácticas curatoriales. *In*: **Curaduría en videodanza**, Departamento de Publicaciones de la Universidad de las Américas Puebla. editorial.udlap@udlap.mx, 2021.
- ROSENBERG, D. Observações sobre dança para a câmera e um manifesto. *In*: **Dança em Foco**: Ensaios contemporâneos de videodança. RJ, Aeroplano, 2012. p. 311-328.
- ROSENBERG, D. Videodança/*Screendance*, uma discussão contemporânea. **Revista de Pesquisa em Arte**, v. 3, n. 2, p. 104-212. jul./dez. 2016.
- SANTANA, I. Esqueçam as fronteiras! Videodança: ponto de convergência da dança na cultura digital. *In*: CALDAS, P.; BRUM, L. (org.). **Dança em Foco v. 1: dança e tecnologia**. Rio de Janeiro: Instituto Telemar, 2006.

Carmen Anita Hoffmann (UFPel)
carminhalese@yahoo.com.br

Professora do Curso de Dança-Licenciatura e do Mestrado em Artes UFPel. Graduada em Arquitetura e Urbanismo/UNISINOS. Mestre e doutora em História pela PUC/RS, com temas relacionados à Dança. Coordena os projetos *Aspectos históricos da Dança no RS* e *Visualidades tecidas por corpos poéticos na contemporaneidade*. Integra o grupo de pesquisa OMEGA UFPel/CNPq. Codiretora FIVRS.

Isabelle Rodrigues (UFPel)
Isabellerodrigues11111@gmail.com
Graduada em Dança Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista do projeto de pesquisa *Aspectos Históricos da Dança no RS*.

Criações a distância: com quais espaços dialogamos?

Juliana Tarumoto (UNICAMP)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Este trabalho traz reflexões sobre processos de criação em dança que ocorreram no contexto de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021. Especialmente traz sua atenção aos processos que ocorreram através de plataformas de videoconferência. As reflexões aqui apresentadas partem da relação entre artista da cena e espaço. Nesta pesquisa, parte-se da hipótese que ao terem seus processos de criação mediados por aplicativos de videoconferência, abre a possibilidade de artistas da cena se relacionarem com três espaços: físico, virtual e imaginário.

Palavras-chave: Dança; Tecnologia; *Site-specific*; Espaços; Processo de criação.

Abstract: This work brings reflections on dance creative processes that took place in the context of quarantine caused by the COVID-19 pandemic in the years 2020 and 2021. It especially pays attention to the processes that took place through videoconferencing platforms. The reflections presented here are based on the relationship between the performing artist and space. In this research, we start from the possibility that by having their creative processes mediated by videoconferencing applications, it opens up the possibility for performing artists to relate to three spaces: physical, virtual and imaginary.

Keywords: Dance; Technology; Site-specific; Spaces; Creative processes.

1. Introdução

As reflexões aqui apresentadas fazem parte da minha pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade de Campinas (UNICAMP), orientada pela profa. Dra. Holly Cavrell. Os pontos de partida dessa pesquisa foram as estratégias que artistas da cena, especialmente da dança e performance, encontraram para seguir seus processos de criação, considerando as adaptações necessárias ao contexto de isolamento social causado pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e

2021. Dentre estas, muitos artistas realizaram seus processos de criação a partir de plataformas de videoconferência, as quais possibilitaram a interação de forma síncrona com pessoas de cidades e países diferentes.

Assim como muitos bailarinos, intérpretes e coreógrafos, me vi adaptando os espaços da minha casa para utilizá-los como salas de ensaio. Não se tratou apenas de encontrar um espaço físico amplo e com certa privacidade, necessitávamos também de uma boa conexão com a internet e de um bom enquadramento ao espaço da tela. Em um ensaio, preocupada em seguir com a proposta apresentada pela coreógrafa e de garantir que eu fosse vista dentro da limitação da câmera, esbarrei-me em uma cadeira...E, então, tive um momento de pausa e suspensão, direcionando minha atenção ao espaço ao meu redor.

Estava no meu quarto na casa dos meus pais, após quase 10 anos sem morar naquela casa. Pude observar aquele espaço que contém tantas memórias do passado, desde memórias da infância a registros da época de adolescência, quanto objetos do momento presente. Ao observar o espaço que me encontrava, me permiti parar e observar os espaços daqueles que ensaiavam comigo. Através da tela, pude ver que cada quadradinho¹ dizia respeito ao espaço que aquela pessoa optou por compartilhar: eram salas, quartos, escritórios, quintais...E, por mais que fosse nítido o esforço de deixar o espaço o mais parecido com uma sala de ensaio², um elemento ou outro denunciavam a realidade que todos atravessamos. Lembro-me de ficar imaginando quais seriam as extensões para além do que eu podia ver: para onde levava aquela porta? A janela já é voltada para a rua? A mesa é alta ou baixa? Existem plantas neste ambiente? O chão do quintal não está muito quente?...

A partir desse momento, percebi que mesmo que minhas relações pessoais e profissionais estavam mediadas por aplicativos de videoconferência e que minha forma de interagir com os outros passara a ser em uma forma bidimensional, eu ainda carregava meus anos de experiência como bailarina e

¹ Nos aplicativos de videoconferência, especialmente *Google Meet* e *Zoom*, os participantes são exibidos dentro de um quadrado, apresentando sua imagem e usuário.

² Em sua maioria, salas de ensaio de dança são amplas e com poucos objetos.

artista da cena. Ou seja, mesmo que a realidade se impunha, minha experiência poderia ser outra, e por que não me permitir que a interação com o espaço fosse para além do que os quadradinhos pudessem exhibir?

Desses questionamentos, busco mergulhar mais a fundo sobre os espaços existentes em processos de criação em dança mediados por aplicativos de videoconferência. Não necessariamente quais foram as mediações tecnológicas que possibilitaram que as criações em dança ocorressem no formato remoto, mas também assumindo que este formato pode gerar novas possibilidades de criação.

Para isso, faço uma revisão bibliográfica dentre as temáticas de *site-specific* e de dança telemática. Considero também minha experiência como bailarina independente, com atuação em projetos mediados por aplicativos de videoconferência durante o período de isolamento social, para as reflexões e discussões trazidas. Além disso, ao reconhecer a importância do diálogo com outros artistas que vivenciaram esse momento, também entrevisto, de forma não-estruturada, intérpretes das Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros e da Cristian Duarte **em** Companhia.

Ao considerar que no período de isolamento social o espaço da casa atuou como uma sala de ensaio, foi de fundamental importância entender sobre obras de dança que já buscavam uma outra relação com espaços para além do teatro, ou seja, danças *site-specific*. Kloetzel e Pavlik (2009), defendem que o questionamento de artistas das mais diversas áreas sobre os processos de criação e os limites entre a vida e a arte possibilitou o surgimento de danças *site-specific*. Ao considerar os artistas entrevistados, percebo que em suas criações existiu a preocupação de não ignorar o contexto da época.

O termo *site-specific* é oriundo de outras linguagens, como as Artes Visuais e a Performance. A artista visual Miwon Kwon (2002) afirma que os trabalhos de *site-specific* surgem no final da década de 60 e início da década de 70, apresentando uma mudança no paradigma presente no modernismo. Para a autora, obras *site-specific* possuíam uma relação intrínseca com o espaço. Se Kwon (2002) assim discorre ao tratar das esculturas, ao considerarmos danças

site-specific, Cavrell (2023, p.5) considera que “o movimento emerge [e emerge] em resposta às paisagens e às características do ambiente,”

Trago aqui um recorte muito pequeno sobre danças *site-specific*, ciente que estas possuem outras particularidades, e que diversos pesquisadores se debruçaram no estudo da relação entre dança e espaço. Porém, para esta discussão, me interesso como os artistas da cena abraçaram a realidade do momento, tanto no contexto como nos espaços, em suas práticas. Também, me interesso como esses artistas se relacionaram com tais adaptações, embora para a maioria não tenha sido uma opção, mas sim uma imposição devido ao contexto. Apesar disso, acredito que outros conhecimentos foram reafirmados e despertados, seja pela busca em adaptar a um espaço menor e confinado, seja pela busca em manter relações mediadas por telas. Para Cavrell (2023, p.5) “*site performance* não é apenas se mover através de uma área específica, mas sim recuperar um tipo de conhecimento interno.”

Somado ao fato que os processos de criação em dança aqui estudados ocorreram fora do espaço da sala de ensaio ou do teatro, também há a particularidade que os artistas estavam distantes geograficamente, conectados por um ambiente remoto e em tempo real, o que Santana (2008, p.99) apresenta como danças telemáticas.

Se julgo necessário trazer uma pequena apresentação sobre danças *site-specific*, também acredito ser importante apresentar alguns pontos de reflexão presentes no debate das danças telemáticas. Ao mesmo tempo entendo que, não necessariamente os trabalhos dos artistas acima citados ou da minha própria prática se denominam desta forma.

Utilizo o conceito de danças telemáticas ao considerar que o artista da cena ao ser mediado pela tecnologia também está “dialogando com o ambiente, sendo afetados por ele, toda mesma forma que ele nos afetará” (Aires e Dantas, 2018, p.82). Se assumo que essa troca com o ambiente também ocorre no espaço virtual, assumo a preocupação não apenas de como trabalhar com a tecnologia, mas quais são as mudanças nas formas de fazer e sentir dos artistas da cena. (Strutt; Schlegel; Coghlan; Debaig; Peng, 2021).

2. Sobre os espaços: espaço físico, virtual e imaginário

A minha prática em dança integra essa pesquisa tanto quanto a teoria, e não há uma separação entre os dois. Se em um ensaio pelo *Zoom*, eu não tivesse esbarrado em uma cadeira, talvez não teria me interessado por tudo que foi apresentado até então. Se o fato de esbarrar em uma cadeira me despertou novamente a atenção ao espaço real, aquele que eu me encontrava e isso fez com que eu visualizasse os espaços de meus colegas através das telas, foi também devido a prática que me deparei com um outro espaço.

Durante a residência Poéticas da Casa³ com a Cia Damas em Trânsito e os Bucaneiros que participei em 2020, em um dos encontros, foi proposto que imaginássemos, partindo de um exercício de composição. O exercício considerou utilizar o espaço que estava enquadrado na minha câmera, ou seja, aquele espaço que estava visível para os meus colegas de residência e, seguiu as seguintes direções: 1) observo, fora do enquadramento, o meu espaço; 2) me imagino no espaço enquadrado; 3) me dirijo até o local imaginado, me posiciono e acho uma pausa 4) realizo uma frase de movimento e pausa 5) me retiro do espaço enquadrado. Dentro as reflexões proporcionadas por este exercício, tenho registrada a seguinte “eu imagino que alguém está me vendo e, tenho a minha presença e a minha sensação” (Tarumoto, 2020, n. p.).

Este exercício me convidou a experimentar, individualmente, como seria utilizar o ato de imaginar como maneira de experienciar outros espaços, para além daquele que eu estava cumprindo o isolamento social. Curiosamente, cerca de um ano depois, ao cursar uma disciplina do mestrado oferecida pela profa. Dra. Holly Cavrell, esta conduziu uma experiência que, através da imaginação, me levou a habitar o espaço para além do meu quarto. Consta no meu diário de bordo da disciplina, a seguinte pergunta “como meu estado de

³ Poéticas da Casa foi a residência oferecida pela companhia dentro do projeto *Cidade Temporal* realizado através do Edital de Fomento à Dança da Cidade de São Paulo. Para mais informações sobre o projeto assim como as videodanças resultantes deste: <https://www.ciadamasemtransito.com.br/cidade-temporal>. Acesso em: 8 nov. 2023.

corpo gerado pela imaginação informa o espaço que eu estou?” (Tarumoto, 2021, n.p.).

A partir de sua pesquisa auto etnográfica, ao realizar aulas de balé clássico pela plataforma *Zoom*, Ferrer-Best (2021) afirma que mesmo dentro de uma técnica codificada, o espaço e lugar foram intrínsecos a sua prática de dança, ao considerar tanto o macro – capacidade de imaginar para além do que se vê –, quanto as micropercepções que permitem perceber o momento presente. Esta capacidade de imaginar permitindo a exploração de outros espaços, aqueles que não podemos visitar fisicamente, Cavrell (2023) os nomeia de espaços imaginários. Somado a isto, durante o isolamento social da pandemia da Covid-19, as relações e colaborações se deram mediadas pela tecnologia, tanto através dos aplicativos de videoconferência quanto pelas telas, forçando artistas da cena a lidarem com um outro espaço que para muitos se tratou de uma novidade: o espaço virtual.

Até o momento de isolamento social, o espaço para mim era aquele em que eu poderia me encontrar fisicamente. Aquele que eu poderia tocar, cheirar e sentir. Nunca havia refletido sobre a existência (ou não) de um espaço virtual, ou mesmo o que viria a ser um espaço imaginário. Como intérprete-criadora, por muitas vezes fiz uso do imaginário para minhas criações e exercícios de improvisação e composição, mas nunca havia sido uma questão considerar se era um novo espaço a ser explorado.

O momento de isolamento social modificou nossas relações pessoais e profissionais. Os meios tecnológicos, especialmente de comunicação, tornaram-se o caminho para se relacionar com os outros. Diante do cenário de intérpretes-criadores das Artes da Cena, um dos meios para realizar seus processos criativos foi através de plataformas de videoconferência. Segundo Lévy (1999), há três maneiras possíveis para se explicar o virtual.

Na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma *atualização*. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva ou formal (a árvore está *virtualmente* presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas

vezes empregada para significar a irreabilidade - enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. A expressão “realidade virtual” soa então como um oxímoro, um passe de mágica misterioso. Em geral acredita-se que uma coisa deva ser ou real ou virtual, que ela não pode, portanto, possuir as duas qualidades ao mesmo tempo. Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade (Lévy, 1999, p. 47, grifo do autor).

Para o filósofo, ainda são características do virtual o fato deste não se fixar em nenhum espaço-tempo. Ao longo desta trajetória de pesquisa, me deparei com a possibilidade do termo digital se referir a este novo espaço. Porém, digitalizar está associado à capacidade de traduzir uma informação em números (Lévy, 1999, p. 50) e, ainda,

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, *o mundo virtual torna-se um vetor de inteligências e criação coletivas* (Lévy, 1999, p. 75, grifo nosso).

Ao tomar como pressuposto a definição de virtual a partir de Lévy (1999), torna-se contraditório usar o termo ‘real’ como oposição ao termo ‘virtual’. Entretanto, a partir de autores como Lefebvre (1991), Soja (1996), Cruz (2007), Randolph (2001), entre outros, mostram que o debate acerca da contestação do termo ‘espaço real’ é vasta e não necessariamente o objetivo aqui. Apesar disso, dentre muitos pesquisadores e artistas de criações *site-specific*, especialmente em publicações da língua inglesa, estes mantêm o uso do termo ‘espaço real’⁴. Considerando estes pontos, por ora, opto por utilizar o termo ‘espaço físico’ ao me referir ao espaço no qual artistas-criadores se encontravam fisicamente ao participar das criações que ocorreram no momento de isolamento social.

Dentro os processos de criação em dança, é recorrente o uso da imaginação, ainda mais quando falamos de criações que consideram o que está em seu entorno e da relação do corpo com o meio. De acordo com Amaral (2015, p. 31),

⁴ No original: *real space*.

A imaginação aqui é uma operação incorporada em um corpo especialista em manter-se presente no estado de fluxo do movimento. Talvez a especificidade da percepção que algumas criações artísticas desenvolvem enquanto criação de outras formas de relacionamento entre corpo e ambiente tenha sido a chave para compreender porque a arte sempre esteve relacionada à imaginação e à criatividade, ao longo dos tempos.

Assim, dentro do contexto no qual o espaço físico se limitou a apenas o espaço da casa, com o espaço imaginário se tornou possível “criar um mundo sempre novo” (Amaral, 2015, p. 24). Tive a experiência de trabalhar com diferentes diretores e professores neste momento pandêmico e muitos utilizaram o comando verbal para despertar minha imaginação com o objetivo de adquirir outra corporeidade e, assim, qualidade de movimento. Dentre uma das técnicas de dança que também fazem uso da imaginação, podemos citar a técnica Gaga⁵ de Ohad Naharin. Para Galili (2015, p. 384, tradução minha),

Ao oferecer a liberdade para explorar direções concretas e imagens criativas, ao invés de oferecer movimentos pré-determinados, esta aula auxilia os bailarinos a desenvolverem a conexão entre sua fisicalidade e imaginação, utilizando um para informar o outro em um contínuo feedback.⁶

Warren (2009) nos mostra que o uso da imaginação se associa ao espaço virtual também, especialmente ao falar de jogos que ocorrem neste espaço. Segundo o autor, “modos de imaginar são inseparáveis do desenvolvimento de plataformas tecnológicas para a imaginação. Sem dúvida, a

⁵ Segundo Galili (2015, p. 361, tradução minha): “Desenvolvida por Ohad Naharin, diretor artístico da companhia israelense Batsheva Dance Company, Gaga é uma linguagem de movimento oferecida ao público de duas maneiras. As aulas Gaga/ bailarinos, oferecidas para profissionais e estudantes de dança, assemelha-se às aulas da companhia e compõe programas de treinamento oferecidos por ela. Em contraste, as aulas Gaga/ pessoas acolhe a todos, independente de seu histórico de movimento, embora ocasionalmente, profissionais utilizam destas aulas como parte de suas práticas individuais.” Para mais informações: <https://www.gagapeople.com/en/about-gaga/>. Acesso em: 8 nov 2023.

⁶ No original: “By allowing freedom to explore concrete directives and creative imagery, rather than prescribing pre-determined series of movements, the class helps dancers to develop the link between their physicality and their imagination, using one to inform the other in an ongoing feedback loop”.

plataforma da imagem pode ser vista como uma das mais importantes tecnologias para a imaginação” (Warren, 2009, p. 642).

Assim, entendo que o fato de processos de criação em dança ocorrerem mediados por aplicativos de videoconferência, possibilita refletirmos sobre artistas da cena interagirem com três espaços: o espaço físico, o espaço virtual e o espaço imaginário. Assumindo que na prática em dança, estes se sobrepõem e assumem sempre que tanto artista está constantemente informando o meio, quanto o meio informa ao artista.

3. Considerações (até então...)

Esta pesquisa segue em processo e, com o fim do período de isolamento social, os processos de criação em dança, assim como as atividades no geral, voltaram a acontecer no modo presencial. Entretanto, vemos que mesmo aqueles artistas que não possuem diretamente suas criações mediados pela tecnologia, não se distanciam dela. Seja pela presença no modo de divulgar seus trabalhos ou até mesmo as ferramentas para registrar o processo, a tecnologia se faz cada vez mais presente nas práticas artísticas.

Ao mesmo tempo que, vejo um vasto campo de atuação para artista da cena, dialogo com Pérez (2014) quando a autora apresenta que

Isto significa que a tecnologia telemática não deve apenas ser utilizada para conectar espaços remotos e se limitar a exibir uma ligação⁷ em forma teatral, mas também deve utilizar desta ligação para fazer ‘algo a mais’ com ela (Pérez, 2014, p.14, tradução minha)⁸

Somado a isto, reflito sobre como artistas da dança possuem saberes intrínsecos a sua prática e que carregam isto, mesmo quando trabalham mediados pela tecnologia. Seja a busca pela relação entre os próprios artistas ou com o público, ou até mesmo a percepção somática de si mesmo - cheiros,

⁷ Entende-se aqui ligação no sentido de uma chamada de videoconferência.

⁸ Do original: “*This means that telematic technology should be used not only to connect remote spaces and to a limit itself to displaying the connection in a theatrical manner, but it should also use the connection in order to do ‘something else ‘with it’*” (Pérez, 2014, p. 14).

sons, texturas etc.- e do ambiente- relação espacial, temporal, de temperatura. (Strutt; Schlegel; Coghlan; Debaig; Peng, 2021).

Em uma sociedade que a cada dia nos tornamos mais dependentes das tecnologias, reflito sobre o quanto podemos aprender com artistas da dança para não perder estes saberes mais sensíveis, mesmo quando nossa relação se dá através dos quadradinhos.

Referências:

AIRES, D. S.; DANTAS, M. F. Elaboração do corpo na criação em dança-telemática. **Cena**, [S. l.], n. 26, p. 78–85, 2018. DOI: 10.22456/2236-3254.80834. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/80834>. Acesso em: 30 out. 2023.

AMARAL, A. C. Brasil (LUME - UNICAMP). Dança e Imaginação. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2015. DOI: 10.9771/2317-3777dança.v3i1.10652. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/10652>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAVRELL, H. E. O Corpo e o Espaço: real e imaginário - Reflexões sobre site-specific. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/129232>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERRER-BEST, F. The Virtual Ballet Studio: A Phenomenological Enquiry into the Domestic as Dance-Space During Lockdown. **The International Journal of Screendance**, The Ohio State University Libraries, v. 12, p. 30-49, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18061/ijds.v12i0.7812>. Acesso em: 07 fev. 2023.

GALILI, D. F. Gaga: Moving beyond Technique with Ohad Naharin in the Twenty-First Century. **Dance Chronicle**, v. 38, n. 3, p. 360-392, 2015. DOI: 10.1080/01472526.2015.1085759. Acesso em: 5 mar. 2023.

KLOETZEL, M.; PAVLIK, C. (eds.). **Site Dance: choreographers and the lure of alternative spaces**. Gainesville: University Press of Florida, 2009.

KWON, M. **One Place After Another: site-specific art and locational identity**. Cambridge, London: The MIT Press. 2002.

LÉVY, P. O digital e a virtualização do saber. *In: _____*. Trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 45-76.

PÉREZ, E. Meaningful connections: exploring the uses of telematic technology in performance. **Liminalities - a journal of performance studies**, v.10, n.1, p.1-17. Disponível em: <<http://liminalities.net/10-1/meaningful-connections.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2023.

SANTANA, I. O pensamento do ciberespaço aplicado na dança telemática. A Telepresence Art de Corpos Remotos Dançando Juntos. **ARTECH** 2008, p. 99, 2008. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1973/1/ProceedingsArtech08.pdf#page=110>>. Acesso em: 30 out. 2023.

STRUTT, D.; SCHLEGEL, A.; COGHLAN, N.; DEBAIG, C.; PENG, Y.F. New Telematic Technology for the Remote Creation and Performance of Choreographic Work. **Journal of Embodied Research**, v.4(2), n.4, p.197-224, 2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.16995/jer.82>>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TARUMOTO, J. **Diário de bordo**. Residência Damas em Trânsito e os Bucaneiros. Presidente Prudente, 2020.

TARUMOTO, J. **Diário de Bordo**. Disciplina Tópicos Especiais em Encenação: Corpo e Espaço: estudos em *site-specific*. Piracicaba, 2021.

WARREN, N. de. Consciência Virtual e Imaginário. Trad. Rodrigo Brandão. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 639-652, 2009. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1678-31662009000400006>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ss/a/qcqhSTH9H7xcCyQNWgBLKyv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Juliana Tarumoto (UNICAMP)
jutarumoto@gmail.com

Aluna do programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da UNICAMP sob orientação da profa. Dra. Holly Cavrell, com bolsa CAPES. Bacharel e licenciada em Dança pela mesma universidade, realizou um mestrado artístico pela University of Limerick (Irlanda). Atualmente, pesquisa o diálogo entre criações em dança com a tecnologia e com o(s) espaço(s).

Como dançamos agora?

Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN)
Marcilio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

Resumo: Esta pesquisa trata de uma investigação sobre as formas e os modos de como as concepções artísticas em videodança são construídas na atualidade. Partindo da seguinte observação, o fazer da videodança no pós-confinamento da pandemia cresceu de forma muito ampla e plural. Essas produções artísticas estão sendo concebidas por inúmeras pessoas, são profissionais de diversas áreas, pesquisadores, artistas e não artistas que se aproximaram desses mecanismos de criação. Considera-se fundamental perguntar como são feitas as criações em videodança nos contextos atuais, em especial pelos artistas independentes? Por meio de uma revisão literária sobre como os processos criativos têm aparecido no cenário atual, como em festivais, eventos específicos, redes sociais etc. Expõe particularidades e atributos que perpassa as idealizações de uma obra cênica em videodança no cenário atual.

Palavras-chave: Videodança; Danças do agora; Cenário atual.

Abstract: This research is an investigation on how the artistic conceptions about video dance are constructed nowadays. It is based on the observation, that the practicing of video dance after the pandemic confinement grew so much. These artistic productions are performed by different people, professionals from different areas, researchers, artists and non-artists who took part of these mechanisms of creation. Is it important to ask: How video dance creations are made in current contexts, especially by independent artists? Based on a literary review on how creative processes have occurred in the current scenario, such as in some festivals, specific events, social networks, etc. showing particularities and attributes that are involved in the creation of a scenic work in video dance in the current scenario. This research aims to reflect on what dance is causing now and on how we can find ways to bring and increase the interest in those who produce the video dance in the current context.

Keywords: Videodance; Dances of now; Current scenario.

1. Dança e vídeo, as vias de acesso

A videodança pode criar um campo de apreciação diferente, é um convite para viajar para outras dimensões, novas formas de apreciar. Seus fazeres podem ocorrer em estúdios, dentro ou fora de uma casa ou parte dela, suas concepções criativas passaram por outros lugares e nestes novos tempos

podem ser filmadas em esquinas, postes, muros, prédios, ruas, lugares inusitados e possíveis para a criação em dança e posteriori videodança.

Estamos nos abrindo para um fluxo de pesquisas, de comercialização, de negociações, de descobertas e de desconfortos em dança, seja elas dentro ou fora do meio acadêmico, nos estúdios, nas redes sociais, no “boca a boca” ou na rua. O que afeta é saber que dentro desses fluxos estamos abertos a criar novas dimensões sobre o fazer da dança e que ela possa ser contínua, reflexiva e duradoura.

O presente trabalho é um recorte da pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Neste primeiro ensaio pretende-se refletir sobre quais os fazeres da dança do agora e como podemos encontrar caminhos e itinerários que despertem interesse sobre quem produz e propõem videodança no contexto atual. Busca-se desenvolver um pensamento sobre as possibilidades de impulsionamento da arte digital e como esses mesmos anseios podem ser estímulos para singulares e futuras explorações.

Neste contexto do agora, como podemos dançar? Quais as possibilidades de se fazer dança? O que se dança? Só corpo dança? O que é corpo? Onde podemos ver dança? O que é dança? Quem dança? Como eu faço dança? Se existe medo, angústia, a vontade e o desejo em quem produz arte no contexto atual, quais os novos modos de fazeres artísticos que podem surgir nesse mundo caótico e de incertezas e que segue sendo de prováveis novos mundos?

O fazer da dança do agora nos leva para um caminhar de rumos incomuns, próprios e por vezes dualistas, contudo, é neste percurso que o processo enriquece a construção do fazer. Se lhe desperte interesse, dúvida ou questionamento, siga. Que elas sejam aliadas às possibilidades do que já temos sobre o fazer e que esses mesmos anseios sejam impulsos para singulares e futuras explorações.

Permeados pelas palavras de Thereza Rocha (2016), a dança é movida por perguntas, são feitas muitas perguntas e nessas multiplicidades há

a dúvida sobre “o que é isso, a dança?” e se há perguntas, há caminhos de continuidade, de progressão, em especial no contexto das produções e das criações artísticas contemporâneas. A autora reflete e se questiona:

Se a dança é contemporânea, é porque sempre e a cada vez, a cada nova obra, ela deambula na direção da origem, daquilo que lhe deu sentido, para se perguntar agora: – O que é dança? O que constitui algo em dança como arte? (Rocha, 2016, p. 28).

A pluralidade da dança tem ganhado espaço, novas dimensões poéticas e dramáticas, bem com diferentes modos de concepções e estabelecendo conexões com infinitas perspectivas no cenário artístico. Os palcos agora são outros, pode ser na rua, dentro de um celular, num beco estreito, em uma vila, debaixo de uma árvore, enfim, muitas possibilidades.

Como poderíamos então dançar dentro desses espaços? Inseridos por vários cenários, o movimento que se multiplica no hoje sobre as formas de se dançar nos apresenta com idealizações abundantes que vão de encontro com narrativas de acesso disponíveis para cada ser ou grupo social numa tentativa de democratizar ainda mais a sua familiarização.

Nesta pesquisa, me debruço sobre um de seus modos, sobre um segmento que também vem ganhando ainda mais espaço dentro e fora dos palcos. Uma dança composta por telas, para as telas, em diálogo com corpos que se multiplicam e se subvertem na constância de um fazer digital. É uma dança que sistematiza o conhecimento acerca da criação, da produção, do planejamento e da difusão.

Este segmento, vertente artística, conceito, gênero, estilo ou suas outras infinitas formas de se nomear, classificar ou categorizar se constitui sobre as camadas de preferência que deseje optar, levando em consideração o movimento dançando. Na contemporaneidade muito se tem pesquisado e difundido a videodança, são formas, processos e procedimentos diversos.

A videodança apresentada aqui é mais uma reflexão, uma produção de conhecimento e um olhar sensível para os trajetos que podemos encontrar nos diferentes rumos, caminhos e perspectivas geradas por ela, a videodança, nos dias atuais e para os próximos anos que estão por vir.

Ao longo dos anos alguns fatores favoreceram a difusão dos estudos e produções em videodança, hoje conseguimos encontrar muitas referências, sejam elas dentro ou fora da academia, em festivais, em grupos de pesquisa ou em eventos específicos. São artistas e não-artistas, docentes, pesquisadores que buscam em uma dessas eventualidades disseminar, produzir e experimentar esses diversos conhecimentos em videodança.

Mas com tantas referências e obras bibliográficas e videográficas disponíveis, o que ainda instiga pesquisar? Qual a motivação para gerar essas novas produções? O que seria o diferencial? Aonde vai parar a tecnologia aliada à arte? Precisas de um diferencial? Precisas que pare? O que gera o diferente na videodança?

Por hora, apresento um encadeamento de três ligações sem nenhuma ordem preestabelecida, elenco como ao meu ver podemos sistematizar, compreender e apresentar o que podemos encontrar nessas produções em videodança na atualidade. Levando em consideração o contexto no qual produzo e considero os elementos essenciais que se combinam uns com os outros durante todo o processo de concepção artística.

2. Vanguardas da videodança

Neste aspecto, apresento aqui o primeiro encadeamento. A dança e o vídeo se cruzaram a muito tempo atrás, por meio do hibridismo dessas duas linguagens artísticas que fez surgir novos olhares para a forma de se fazer dança. Grandes artistas criaram possibilidades de acessar e construir o movimento por meio deste cruzamento e é fazendo uso das referências deixadas por esses vanguardistas que conseguimos criar novas vias de acessos.

A história da arte cumpre um papel fundamental no processo de imersão nos atributos históricos é possível entendermos como o passado cria uma relação de prestígio e importância na agregação de valores sobre o presente, nos ajuda a definir os porquês de os instrumentos artísticos serem como são e de que maneira podemos melhorar os arquétipos da criatividade, dos sentidos e de muitas outras possibilidades.

As primeiras imagens e registros em filme de pessoas dançando se dá com o aparecimento da multiartista Lóie Fuller (1862-1928) com suas grandes varas de bambu cobertas com grandes camadas de tecido, uma mulher que “investiga a relação do corpo envolto num longo tecido branco, que a partir do estímulo da luz e das cores, possibilita percepções diversas a partir da criação de imagens e figuras” (Resende, 2022. p. 19).

A ação de pôr a câmera em uma única posição, ângulo ou plano, não impossibilita que seja videodança, inclusive, temos produções nessas mesmas configurações, mas se torna necessário pensar nas possibilidades que o cruzamento entre dança e vídeo podem proporcionar. Criar cenas pensadas para essas telas, reconfigurar o corpo, propor novos deslocamentos nesses espaços, fazer uso de cortes e transições.

Pensando nessas interseções, a coreógrafa e cineasta norte-americana, Maya Deren (1917-1961), considerada uma das primeiras mulheres/artistas que começa a pensar a relação do cinema como uma grande porta de experimentação com as artes do corpo. Ela questionava como as artes do corpo se relacionavam com o cinema e como a sétima arte poderia potencializar essas futuras obras.

Maya Deren marca uma diferença radical ao propor uma interface entre as duas linguagens que escapasse da simples documentação e do entretenimento. Hábil no tratamento da iluminação, alternando perspectivas de espaço e tempo, criando ilusão e explorando técnicas de edição, a artista é tida hoje como uma das mais importantes cineastas da história do cinema da América do Norte, continente para o qual ela imigrou em 1922 (Spanghero, 2003, p. 33).

Maya Deren traz o corpo para as novas construções do cinema, ela começa a escrever e a produzir obras que foram nomeadas por ela de filme-dança; nessas produções ela começa a pensar como coreografar com câmera e de como coreografar através da edição. A câmera em movimento não foi uma atitude iniciada por Deren, “[...] mas ela conseguiu transformar esse novo olhar, explorando suas possibilidades e passando a coreografar as cenas a partir da utilização da câmera” (Bastos, 2012, p. 6).

Pelos territórios brasileiros, seguimos elucidando as produções femininas, ressaltou Analívia Cordeiro que propôs em TV aberta trabalhar a multiplicação dos corpos, por meio de reconfigurações poéticas e visuais. o suporte televisivo não estava ali somente como um base de divulgação do trabalho, mas como um possível sistema de diálogo com a proposta que estava sendo desenvolvida pela artista, para criar novos acessos e atingir novos públicos.

Os artistas propulsores mencionados até esse momento, em especial as mulheres e no contexto do Brasil, me fazem refletir e levantar um questionamento acerca do acesso à informação, das produções artísticas e dos meios de vinculação midiáticas. Muito se tinha o foco e a fixação de divulgar os bens culturais que aconteciam na região sul do país.

As referências construídas até o momento nos oportunizam aprender e a identificar características existentes nas produções artísticas em videodança durante suas passagens de tempo. É neste olhar para o passado/presente que reafirmamos a importância da prática experimental e documental dos laboratórios de criação e prática cênica.

Um diálogo iniciado com e a partir dessas referências destaca o quanto as passagens do tempo podem fortalecer o desenvolvimento do pensamento criativo e reflexivo do ser atuante. Podemos estabelecer relações com cada época ou momento, no entanto, destaca-se que a cada período suas produções são marcos históricos e únicos. Nos alimentar dessas referências ou procurar estabelecer propostas nos faz crer que podemos cruzar novas perspectivas de criação.

O tempo é um grande aliado da construção do saber, com ele construímos a dramaturgia de nossas vidas, somos o que permitimos ser a partir dos espaços e das vias que traçamos sobre o nosso cotidiano. São tempos outros, que marcam a história e a memória de todo o mundo. Dentro dessas passagens de tempo, uma grande influência para a expansão do fazer em videodança foi a pandemia do COVID-19, que provocou situações, experiências e vivências muito particulares e decisivas em contextos mais amplos.

3. Pandemia e pós-pandemia: passagens de acontecimentos

Dentre essas problemáticas, nos deparamos no primeiro trimestre do ano de 2020 com a pandemia da Covid-19 que colocou o mundo numa situação de resignificação de trabalho, de estudo, de compras e vendas, de uma mudança de hábito e de rotina. Com novos sentidos de lidar com o acontecido, com protocolos, com medidas suplementares e providências de implantação que foram impostas para todos.

A pandemia provocou estados de atenção, com condições muito particulares para diferentes profissionais que perderam empregos, ganharam novos, que receberam outras profissões. Em especial no contexto do artista, a classe trabalhadora que em sua grande maioria precisa desenvolver duas ou três funções ao mesmo tempo para custear suas despesas mensais.

A resignificação está presente constantemente neste profissional, seu estado de percepção sempre foi um fator instigante do artista, pois, mesmo sabendo que seus fazeres artísticos diminuiriam ou não aconteceriam, ele percebe que aliar seus atributos artísticos a outras áreas artísticas podem lhe favorecer. Contudo, ressalta-se também que contextos e situações de artistas são muito particulares.

Mas um aspecto que encontramos muito presente em todos os fazedores das artes da cena é o seu corpo. É por meio do corpo que esses artistas são projetados como pessoas, artistas e profissionais que habitam o mundo. Corpo este que lhe permite ser ou fazer arte, o corpo que produzir, rabisca e experimenta, o corpo que subverte, que muda e se transforma.

O corpo é um grande instrumento de resignificação e se encontra em constante mudança, como mencionado por Karenine Porpino (2018) ele é simultaneamente singular e plural, sujeito e objeto. As relações que podem surgir do cruzamento entre diferentes tipos de corpos somam-se, resignificam, emergem novos saberes e multiplicam suas condutas nas diferentes camadas da sociedade.

Neste sentido, o fazer do corpo caminha em diferentes perspectivas e realidades divergentes, onde, as mesmas situações “[...] não são comparativas, cada ser habita um ciclo cheio de guerras travadas todos os dias” (Vieira, 2022, p. 19). As condições sociais como discriminação de gênero, o racismo estrutural e os altos impostos são exemplos de inúmeras camadas que se evidenciou durante o confinamento e só agravaram a desigualdade do fazer da arte nas territorialidades brasileiras.

Nota-se aqui que com a situação da pandemia da COVID-19, o papel das pessoas que trabalham com artes, em especial os artistas independentes, foram colocados para dar continuidade em seus trabalhos, independente das dificuldades expostas no seu cenário, com ou sem apoio financeiro e emocional, sem garantia de serviços e retorno do que produzia.

Neste contexto das produções artísticas feitas durante a pandemia, é colocado em evidência dois pontos: 1) as dificuldades encontradas ao fazer essas produções artísticas e de como é feito o acesso à elas e 2) por quem eram feitas essas criações? Levando em consideração o que Vieira (2022) menciona sobre alguns questionamentos para perceber e lidar com o fato de ser um artista/pesquisador nesta conjuntura.

Conceber um produto artístico demanda de várias etapas, partindo de vários formatos de escritas, como de planejamento financeiro e organizacional, passando pelas suas formas de divulgação e acontecimentos. Algumas dessas etapas chamam a atenção pela forma como o artista independente consegue conceber algo diante de tantas dificuldades.

Na tentativa de responder os questionamentos propostos acima, o artista independente idealiza seus trabalhos não só pela força de vontade, não só pelo amor à arte. Mas no desejo de encontrar nessas iniciativas propostas por ele uma possibilidade de viabilizar ou encontrar parceiros que fomentem e façam acontecer tais processos criativos, pois, os editais de fomento quase não chegam.

Usar das redes sociais para vincular tantos os registros do início desses processos criativos como tentar alcançar novos públicos é uma

ferramenta muito presente nos artistas e companhias independentes. Junto dessas iniciativas vem também o pedido de ajuda através de campanhas e contribuições solidárias fornecidas pelos mesmos para continuar fomentando tais trabalhos.

Nisto o público ajuda como pode, por meio de inúmeras quantidades de dinheiro ou recursos outros disponíveis que podem ajudar a enriquecer a obra, como por exemplo, ceder tecido para construção de figurino e cenário, doar roupas, móveis e outros utensílios ou até mesmo ajudar na divulgação e propagação das redes sociais destes artistas.

Como retorno ao público que consome e incentiva essa produção independente, o artista vê também nessas redes sociais uma forma de devolver o que está sendo construído, são fotos exclusivas vendidas ou cedidas para eles, mostras processuais privadas, pôsteres de prestação de conta, apresentação e lives com artistas colaboradores falando sobre o processo de construção e dentre outras formas que se possa incentivar o acesso a essas produções artísticas.

Enquanto artista independente que escreve e compõe obras dentro desses formatos, considero de fundamental importância que estas produções sejam ainda mais incentivadas tanto pela parte dos governantes como por parte daqueles que estão diariamente aliados à rotina e ao convívio deste artista. O poder público carece com o incentivo aos pequenos, aqueles que fazem arte longe das grandes metrópoles.

Incentivar o descentralizamento da arte é um papel fundamental para que esses artistas possam acreditar no seu fazer e que toda classe artística, independentemente de onde esteja produzindo, possa receber de forma igualitária o incentivo financeiro que tanto merece e necessita para produzir, contratar e prestar serviços.

Por outro lado, um grande incentivador que podemos destacar e se encontra em grande ascensão são os apoiadores que vivem e convivem com estes artistas. Amigos, familiares, companheiros, profissionais e artistas da sua cidade/região, seguidores das redes sociais, plataformas ou perfis de

colaboração do fazer artísticos assumem o papel de exercitar a empatia por aquele que sonha e tenta mudar a realidade local por meio da arte.

E como já citado, podemos ajudar ou contribuir de outras formas, com uma palavra de incentivo, desejando boas energias, sugestões ou provocações construtivas, compartilhando e curtindo seus posts e publicações nas redes sociais e dentre outras formas simbólicas e rotineiras, sempre com muito afeto e intenções saudáveis. Ajudando ao próximo podemos nos conectar a outros mundos, a prazeres e a felicidades compartilhadas.

É imensurável os distintos obstáculos, crises e objeções que envolvem pandemia e a arte. Um fato muito recorrente é como acontece a passagem de tempo entre regiões do Brasil e a chegada do acesso a internet. São distanciamentos e aproximações que sucedem diferentes eventualidades e problemas particulares a cada um.

Muitos artistas independentes não tinham ou começaram a ter perfis em redes sociais, muitos professores que buscavam nos mecanismos da videodança uma ferramenta de trabalho não tinha familiaridade com os fazeres deste ambiente, novos artistas começam a propor novas significações, não artistas também se evidencia como novos proponentes.

A internet chega com muita dificuldade nas mais variadas regiões do país. Isso é consequência de uma sociedade que vem sentindo, ao longo dos anos, com as grandes diferenças entre as suas classes sociais. Será que essas dificuldades de acesso serão sanadas? Quando todos puderam ter acesso aos bens culturais disponíveis nestes ambientes virtuais?

Ainda é muito cedo para evidenciar uma afirmação positiva, mas o que a videodança tem buscado desenvolver é uma aproximação entre os diferentes recursos tecnológicos, com mais meios acessíveis, com mais soluções democráticas, com novas perspectivas de corpos fazendo novos movimentos, buscando soluções adequadas e viáveis.

Nisto se faz surgir uma grande necessidade para se atentar as temáticas sobre acessibilidade e manuseios destes aparelhos midiáticos/eletrônicos, pois “a pandemia impulsionou o uso das tecnologias

educacionais, mas também evidenciou o déficit que o país enfrenta com relação ao acesso à internet de qualidade e às ferramentas, negando aos estudantes o direito a uma aprendizagem significativa” (Correia, Nascimento, 2021).

Podemos ressaltar que por meio das produções artísticas que surgiram no formato online encontramos muitas dificuldades vindas de ambas as partes (de quem propõe e que de quem aprecia). Para a utilização destes meios tecnológicos é necessário habilidades e conhecimentos básicos de informática, onde, em sua grande maioria falta os recursos computacionais, a fragilidade de acesso à internet ainda é grande e a falta de formação apropriada prevalece.

Mais adiante discutiremos sobre como a acessibilidade e uma formação adequada para a população têm um papel fundamental no processo de construção de um ser que encontra no fazer da videodança um espaço adequado para se constituir enquanto indivíduo ou sociedade que habita novos espaços, como também buscar envolver atitudes e atividade singulares para diferentes ambientes.

No caminhar da pandemia, muitos instrumentos de suporte surgiram como forma de criar alternativas para a validação de experiências estéticas, pedagógicas, poéticas e dramáticas em condição de distanciamento social. Cito como exemplo o acontecer das *lives*, que em quase todas as redes sociais possui essa possibilidade e que cada pessoa usava para transmitir suas experiências, suas práticas formativas e compartilhar seus saberes que assistia, aprendia e consumia o que mais lhe aproximava. Nessas alternativas encontramos narrativas de esperança que permitiram que seus praticantes aumentassem a interação e a colaboração entre os envolvidos que puderam experimentar as criações artísticas sobre um novo modo de sentir, agir, viver e estar no mundo.

A prática de fazer ou experimentar videodança surge com saberes de um habitual exercício que alimenta o aprendizado e traz consigo estratégias que impregnam as experiências do corpo. Por meio desse exercício podemos encontrar ou descobrir outros espaços com novos desafios, onde, a matéria-prima da videodança é esse lugar do explorado e do não explorado, do vivido

e do interessado por quem busca vivenciar as novas questões que podem surgir junto a ela. A passagem de tempo da pandemia é o segundo encadeamento e por meio dela surge a terceira.

4. A dança do agora: conceituações. Concepções e elementos

São muitas danças que compõem o cenário atual, muitas delas voltadas para o contexto midiático e reprodutivo das plataformas digitais. Temos conteúdo para além das artes, para a massa de consumo global como também para públicos segmentados, os chamados nichos nas redes sociais que vem para singularizar os modos como os interesses individuais e coletivos dos internautas ganham um lugar de massificação no contexto digital.

O experienciar na videodança desperta muitas perguntas e inquietações, uma delas é tentar entender como podemos criar a partir do que já temos feito? E como isso pode funcionar sobre novas proposições? O experimento pode ser uma resposta ou um caminho de pesquisa por meio da prática. Ensaiar, provar, tentar, se submeter, errar, se expor é uma forma de lidar com o momento presente de se fazer arte.

A videodança aliada ao ensino é pensada também como uma importante ferramenta pedagógica para mostrar que é possível uma prática consistente sobre o uso dos mecanismos tecnológicos. Na práxis de ensino-aprendizagem, estimular esses praticantes ao pensamento crítico-reflexivo pode despertar de forma positiva uma maior percepção de si e de sua relação com o contexto que está inserido, como também refletir sobre as possibilidades de ampliar a utilização do fazer da dança.

Rosiny citou Bentley (1991) dizendo que o que encanta no trabalho com dança é que ainda há possibilidade de se criar ideias, para novos públicos. Na dança existem muitas singularidades de se fazer, de dançar, de se pensar e de perceber. São nessas variadas especificidades da dança que nos permitimos a constituir novas narrativas que se manifestam no particular de cada corpo. Se

somos vanguardistas pandêmicos e fazemos dança nesse contexto pós confinamento, o que me permitirá fazer dança no agora?

Vislumbramos caminhos sobre as criações artísticas, elas nas suas infinitudes possibilidades de investigações metodológicas e suas buscas de aperfeiçoamento, nos sinaliza para concepções futuras que favorecem novos olhares, novas aproximações, novos modos de existência, novas relações, novas ressignificações, como também singulares hipóteses, espaços e formatos outros de se fazer e existir.

5. Considerações

Ressalto que todas essas orientações podem ser modificadas, alteradas e alternadas, vai depender do diálogo e das narrativas de movimento que se cria em uma determinada videodança e como os proponentes da obra querem expor sua estética. São campos que se influenciam, é um fluxo contínuo que enfatiza o aprendizado e as formas de se produzir arte na contemporaneidade.

Fazemos do impossível uma dança dialogal, acessível e atual. É propondo dança no agora que criamos dispositivos cênicos que alimentam repertórios narrativos de artistas e não artistas, de forma acessível podemos construir e se comunicar com uma grande variedade de público, assim, as poéticas do fazer da videodança ressoa de forma fluida para quem aprecia e produz.

Referências:

BASTOS, D. **Coreocinema: Maya Deren e o cinema experimental de dança**. [s.l: s.n.]. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/r32-1204-1.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS CORREIA, D.; NASCIMENTO, F. L. COVID-19, ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 6, n. 17, p. 6–22, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4700205. Disponível

em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/324>. Acesso em: 9 jun. 2023.

PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

RESENDE, C. de Á. **A edição durante o processo de criação coreográfica na videodança**. 2022. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ROSINY, C. Videodança: história, estética e estrutura narrativa de uma forma de arte intermediária. **Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança** [s. l.], 2012.

SPANGHERO, M. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

VIEIRA, K. F. A. **Trajetórias digitais: uma abordagem em videodança a partir das relações contemporâneas**. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48855>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN)
kennefelip@gmail.com

Licenciado em Dança pela UFRN. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN. Artista da cena, desenvolve suas pesquisas e processos criativos na dança com ênfase nos modos de se fazer videodança com suas múltiplas reverberações tecnológicas/midiáticas.

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, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa CIRANDAR e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa ESTESIA/UFRN.

RESUMO EXPANDIDO

Práticas do olhar e ver para além dos olhos: uma análise de processo de criação de imagens em dança

Paola Fanelli (UFRJ)
Letícia Viana (UFRJ)
Carolina Natal (UFRJ)

Comitê Temático Dança e Cibercultura

1. Ver para além dos olhos

A presente reflexão faz parte dos estudos do Projeto de pesquisa do Curso de Dança da UFRJ: “Adentrar: Imagens, dança, tecnologias”, coordenado pela Profa. Dra. Carolina Natal e contemplado com duas bolsas PIBIAC (Programa de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural) destinadas às graduandas Letícia Viana e Paola Fanelli, autoras desse texto.

Investigamos a produção de imagens pelo viés da dança, nos baseamos na ideia de complementaridade entre os modos de fazer e os efeitos estéticos criados na dança e no cinema. Paulo Caldas diz que através da escritura do movimento, a cinegrafia (que conecta, em sua origem etimológica, a cinematografia e a coreografia), cria um modo de “produzir sobre a tela uma dimensão cinestésica que, como na dança, prolongue a experiência do ver para além dos olhos” (Caldas, 2012, p. 253).

Assim, interrogando sobre como a captura de imagens pode ser modificada pela percepção somática do corpo, percebemos que nossos modos de escritura de movimento nascem em processos de entendimento do corpo sensível. Essa percepção somática nos leva a uma “prática do olhar”: convida a investigar a forma como um corpo-presença pode minimizar a distância entre a imagem e quem a produziu, e inserir o corpo na tela. De acordo com isso, refletimos sobre a criação do que Paulo Caldas chamaria de “Efeito-Dança”

(Caldas, 2012, p. 251), uma construção de dramaturgia das imagens, articulando essa ideia em nosso processo de criação.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de um processo de criação consistente pode nos ajudar a aprimorar as possibilidades de construir outras dimensões cinestésicas para a imagem, identificamos, nas nossas práticas, as seguintes etapas: a preparação corporal de um corpo-presença e a prática do olhar para a captura de imagens; as escritas reflexivas; e as montagens e edições, que incluem gravações de voz baseadas nas próprias escritas.



Fig. 1. Imagens feitas em colagem digital por Carolina Natal, Paola Fanelli e Letícia Viana. Rio de Janeiro, 2023.

Fonte: Arquivo das autoras.

Audiodescrição da imagem: A obra é composta por três imagens feitas em colagem digital utilizando recortes da videoarte. A primeira, dividida ao meio, de um lado, um recorte de uma pessoa de costas em um balanço sob uma parede verde grafitada com plantas brotando do concreto ao fundo. A outra metade da imagem ao lado possui ao fundo, uma rua com destaque à uma placa amarela que diz “Pedestre, atravesse na faixa” e à direita um recorte de uma mulher caminhando, como se entrasse na imagem. A segunda imagem apresenta ao centro uma sobreposição de imagens em formatos triangulares de uma rua, um prédio e a parede verde grafitada e um recorte à esquerda da mulher, mas aqui, como se saísse da imagem. A terceira imagem, é também dividida ao meio contendo à esquerda uma imagem de um transporte público, e uma placa de “pare” e à direita a parede verde grafitada. Por cima da imagem está escrito “Adentrar: Imagens Dança Tecnologias” sobre uma mancha verde.

2. Processos de criação: corpo, escrita e voz

A primeira etapa de desenvolvimento do nosso processo criativo é denominada “preparação do corpo-presença e práticas do olhar”. Nesta etapa, saímos à procura de lugares e acontecimentos na rua. Buscamos integrar esse

corpo-presença em estado de dança através de uma percepção somática que se inicia antes de começarmos a captura das imagens, nos conectando ao lugar onde nos encontramos. Nosso entendimento de estado de dança dialoga com Lidia Larangeira, que explica:

Em dança, quando criamos ou improvisamos, a percepção de corpo se dilata, se abre para o presente e o acontecimento é soberano. Nesse sentido, quando falamos em estado de dança, nos referimos à instauração desse estado de atenção e presença a que nos transportamos dos espaços tradicionais para a experiência coletiva do corpo na cidade, no qual desaceleramos o ritmo ordinário e abrimos a percepção para outros atravessamentos: não cotidianos, cartográficos, à espreita de um encontro (Larangeira, 2019, p. 76).

Portanto, realizar a captura em estado de dança, nos convidou a investigar a forma como o olhar, conectado a outros sentidos, transpassa a tela criando uma sensação de intimidade mesmo no banal e cotidiano. Essa organização consciente implica em um corpo que mesmo "fora de campo" se insere na imagem por outros meios, outros sentidos, porque se conecta diretamente com o que está sendo filmado, ou seja, estabelece uma relação com o ambiente onde foi realizada a gravação. Isso nos fez questionar quais ativações possíveis de um corpo da dança podem contribuir para construir esses efeitos de adentrar as imagens na tela.

A etapa seguinte conecta escrita e voz. Um dos meios usados para compartilhar esse olhar interno de um corpo somático "fora de campo" foi-se desenvolvendo na nossa prática de escrita reflexiva, que se dá após a visualização dos vídeos criados e aparece como um jeito de colocar nosso corpo na cena, minimizando a distância entre a imagem e quem a produziu. Essa aproximação se deu na edição pelo uso da voz, que torna possível resgatar essas escritas e somar aos vídeos uma forma de narração não necessariamente descritiva, mas íntima e pessoal. Utilizamos a voz como potência para interligar essa relação corpo-imagem, colocando nosso corpo na imagem pela edição.

Karen Pearlman escreve que "O movimento é a ação ou a imagem do tempo e da energia; é o material com o qual o editor trabalha para criar ritmo" (2012, p. 238). Nós, através da voz, criamos um ritmo que dá corpo às nossas

escritas e gera uma coreografia das imagens em uma experiência dos sentidos.

Esse processo de criação progressivo resultou na produção de vídeos-ensaios e pequenas montagens que foram compartilhados em seminários e redes sociais. Concluímos que pensar o corpo na imagem é possível a partir de diferentes meios e que um processo de experimentação interdisciplinar para criações artísticas faz surgir novas metodologias para criação e novas formas de conceber linguagens não antes programadas.

Referências:

CALDAS, P. Poéticas do movimento: interfaces. *In: Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2012. p. 239-254.

LARANGEIRA, L. C. **Coreografias e contracoreografias de levante:** engajando dança, grafias e feminilidade. 2019. 170 f. Tese (Doutorado em artes) - Instituto de artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

PEARLMAN, K. A edição como coreografia. *In: Dança em foco: ensaios contemporâneos de videodança*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2012. p. 217-238.

Paola Gaseta França Fanelli (UFRJ)
fanelli.gaseta@gmail.com

Graduanda da Licenciatura em Dança;
Bolsista PIBIAC no projeto Adentrar: imagens, dança, tecnologias.

Letícia Almeida Viana (UFRJ)
lele_aviana@gmail.com

Graduanda do Bacharelado em Teoria da Dança;
Bolsista PIBIAC no projeto Adentrar: imagens, dança, tecnologias.

Carolina Natal Duarte (UFRJ)
carolina.natal@eefd.ufrj.br

Integrante das Mulheres da Improvisação. Artista e pesquisadora da dança. Coreógrafa no curso de Dança da UFRJ e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ. Doutora e Mestre em Múltiplos (UNICAMP), com Estágio Doutoral na Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis – (França). Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP).

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

Relatoria do Comitê "Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e existências outras"

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN)

*Zum, zum, zum,
Lá no meio do Mar
Zum, zum, zum,
Lá no meio do Mar
É o canto da sereia
Que me faz entristecer
Parece que ela advinha
O que vai acontecer
Ajudai-me rainha do Mar,
Ajudai-me rainha do Mar*

Cântico dos Congados Mineiros
(Martins, 2020, p. 68)

O 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança na cidade de Brasília atendeu a um desejo por uma significativa parte da comunidade de pesquisadores/as em dança no Brasil, reprimida pela ausência de abordagens nos sucessivos Congressos, o trato por outras epistemologias em dança e outros modos de ser.

O 7º Congresso para nós, que tratamos das epistemologias afrodiaspóricas, tem no número 7 significados profundos, finalmente se trouxe a temática, "Dança como Insurgência e criação de outros modos de ser" e junto, à Conferência de Abertura, em 11 de outubro de 2023, da magnífica Leda Maria Martins, rainha do Congado Mineiro e Doutora em Letras, nos aponta em seu texto que: "[...] Em uma das línguas bantu, do Congo, da mesma raiz, ntanga, derivam os verbos escrever e dançar, que realçam variantes sentidos movestes que nos remetem a outras fontes possíveis de inscrição, resguardo, transmissão e transcrição de conhecimento" (Martins, 2023, p. 64-65).

Não é coincidência e por isso, vimos registrar que com a criação do Comitê "Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e existências outras" na ANDA provocamos as mudanças, abrimos caminhos e

agora PRESENTES Outros modos de Dança porque, “Sempre fomos Insurgentes” como podemos testemunhar a partir dos inúmeros temas apresentados nas sessões do comitê.

Tivemos 45 inscrições confirmadas e a partir das 36 comunicações orais realizadas, bem como dos 2 banners, 5 posters propostos por artistas pesquisadores, apresentamos uma breve síntese dos principais questionamentos compartilhados pelas pesquisas.

Seguindo as indicações do poeta Manoel de Barros em sua Didática da invenção, devemos: “Repetir repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.” Faremos da relatoria dos dias de encontro um texto que indaga, pois acreditamos que esse ato nutre nossas insurgências! Nessa perspectiva, apresentamos questionamentos nascidos do encontro entre os pesquisadores artistas do comitê. Essas questões são as giras do pesquisador, perguntamos para conhecer, duvidar e percorrer na incerteza das pistas fornecidas pelas indagações trilhas dos caminhos de idas e voltas, de perguntas ainda sem respostas, de certezas ainda incertas, e assim, alimentamos o espírito artístico científico e sua ânsia por mudar o mundo.

Seria possível pensar uma dramaturgia de dança na contemporaneidade sem que as questões étnico-raciais sejam pautadas, bem como, suas implicações interseccionais de gênero, sexualidade, deficiência, idade, classe e territorialidades? Até que ponto essas presenças conseguem ser pautadas não como temas, mas a partir da presença de seus sujeitos implicados num diálogo franco e aberto?

Se as danças afrodiaspóricas são constituídas por poéticas hibridizadas, a condição para a construção de experiências não sectárias e ou divididas racialmente seria o reconhecimento franco de nossas singularidades. Nosso convívio solidário e construtivo necessita de escuta e abertura à diferença, não como experiência a ser homogeneizada, mas como produção desejável, honesta, não linear, nem binária.

Até quando o letramento racial de pessoas brancas não será assumido como responsabilidade delas próprias? Até quando pessoas

racializadas escutarão de pessoas brancas que elas são latinas ou quase brancas...? Se o clamor por representatividade é resultado de anos de invisibilização, não seria a hora das pessoas brancas romperem os laços com a branquitude acenando um primeiro passo, o reconhecimento de seus próprios privilégios?

Como reivindicar políticas de nomeação nas experiências de dança sem criar formulações homogeneizantes? Como compreender o caráter diaspórico e mutável das tradições negras nas artes sem reproduzir abordagens logocêntricas e estanques? Como produzir pesquisa sem desconectar-se dos elos comunitários, pelo contrário, fortalecendo suas implicações?

Como construir poéticas para as danças solo, assumindo que não se anda só, que as contingências econômicas da produção artística não prescindem das relações de solidariedade e comunidade?

É possível formular um pensamento improvisacional a partir de referenciais e procedimentos afrodiaspóricos? Como apresentar epistemes negras sem que elas sejam desinvestidas de seu caráter ético e político? A ideia de circularidade, não como representação da ocupação do espaço, mas como modo ético das relações interpessoais. Que relações construímos entre nossos fazeres artísticos, a saúde, a memória e as políticas da ancestralidade?

Como olhares biográficos sobre o legado e protagonismo de artistas negros podem revisar nossas políticas de arquivo e memória? De que maneira podemos construir correlações entre subjetividades e coletividades – imbricamentos entre memória, individualidade e ações solidárias?

Qual a importância das poéticas sobre o encantamento e a coesão comunitária e como suas ações podem ser uma arma contra as estratégias de mercantilização de nossos fazeres?

Qual a importância de ações que atuem no reconhecimento de trajetórias artísticas a partir de categorias jurídicas como o reconhecimento do notório saber e honoris causa de artistas e mestres negros e negras?

Como avançar sobre as discussões a respeito das formas da escrita acadêmica no campo da dança? Qual o lugar da fabulação como procedimento

de escrita? Como não alimentar dicotomias entre a escrita e a oralidade? Como conceber as oralituras como ação compósita, que não relegue a escrita verbal ao academicismo ou esqueça o papel do corpo como articulador de descobertas e indagações?

Como reconhecer os modos de fazer das danças afro-urbanas suas éticas, fundamentos e famílias de linguagens, bem como os processos de embranquecimento, consumo e descaracterização dessas práticas tão diversas?

Quais são os modos de aprendizagem e as pedagogias contemporâneas de referência afro indígenas e quais são suas contribuições no processo de reconstrução dos currículos de dança?

Como alimentar as práticas de reconhecimento dos fazeres artísticos africano referenciados a partir de seus próprios termos?

Os fazeres e os saberes das danças negras em suas diferentes perspectivas revelam aprendizados e criações embasadas na ancestralidade e na memória das pessoas em seus diferentes contextos. Essas experiências são vivenciadas e se transformam em pesquisas acadêmicas mediadas por epistemologias de autores do passado e do presente. As pesquisas compartilhadas nutrem e geram corpos dissidentes e afetos, danças e escrituras insurgentes em diálogo com territórios diaspóricos diversos, como Cuba, Estados Unidos, Jamaica, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pernambuco, Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul e tantos outros. São espaços tão amplos e diversos quanto o alcance das teias de Anansi. Assim, continuaremos a repetir e a atualizar a oração fanoniana solicitando aos encantados que permitam fazer de nossos corpos e corpos entes questionadores! Vida longa ao Comitê!

Referências:

BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *In*: ARDUI, O.; BRYAN-WILSON, J. (org.). **Histórias da dança**: antologia. São Paulo: MASP, 2020, v. 2, p. 94-112.

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
ameliaconrado@ufba.br

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Professora
Associada da Escola de Dança da UFBA. Membro do Programa de Pesquisa e
Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e Mestrado Profissional em Dança
(PRODAN). Líder do GIRA - Grupo de Pesquisa em culturas indígenas,
repertórios afro-brasileiros e populares (CNPQ)

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
fernandoferraz@hotmail.com

Professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor e Mestre em Artes pelo
IA/Unesp, Bacharel Licenciado em História pela FFLCH-USP. Professor do
Programa de Pós-graduação em Dança e do Mestrado Profissional em Dança
da UFBA, membro do Grupo GIRA (CNPq). Artista da dança, move-se entre os
estudos da diáspora negra, dança e história.

Maria de Lurdes B. Paixão (UFRN)
maria.paixao@ufrn.br

Líder do Grupo de Pesquisa: LINC/UFRN. Desenvolve pesquisas sobre
questões afrodiaspóricas, contra-dramatúrgicascoreográficas na dança negra.
Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em
Dança/Mestrado/Doutorado da UFBA/PPG/DANÇA.

ARTIGOS

Danças populares numa perspectiva interseccional: contribuições no constructo das identidades cultural, política e racial

Alcinéia Soares dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras.

Resumo: Este planejamento de pesquisa para o doutorado em andamento pretende desenvolver como tema um conceito de Danças Populares numa perspectiva interseccional. Conceito sistematizado pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw (1989) como uma metodologia de enfrentamento às causas e efeitos da violência contra as mulheres negras, mas que pelo impacto dessas opressões se tornou importantíssimo para as ciências sociais no geral. Apoiando-se nessa compreensão mais ampla, busca-se estender sua aplicabilidade às Danças Populares, no entendimento de que os trabalhos realizados no âmbito dessa estética da Dança pelas/os mestras/es, multiplicadoras/es se articulam como projetos de inclusão social que além da dimensão econômica, conferem centralidade às dimensões de raça, gênero, religiosas, epistêmicas, políticas, pedagógicas, etc, compreendendo a existência de sobreposição entre elas. Tendo em vista que, seus atores conseguem enxergar a convergência dos marcadores sociais que atinge seu público e a partir desta ferramenta teórico-metodológica criam subsídios para combater as consequências desastrosas daí resultantes. Buscar-se-á neste cenário investigar as atuações de agentes disseminadores dessas práticas, tais como Mestras/es, professoras/es e monitoras/es, a fim de exemplificar suas ações implementadas a partir de pesquisa de matriz etnográfica. Acredita-se que com a sustentação desse conceito evidencie-se a participação popular destas/es na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Danças Populares; interseccionalidade; Identidade Cultural; Identidade política; Identidade racial.

Abstract: This research plan for the doctorate in progress aims to develop a concept of Popular Dances from an intersectional perspective. This concept was systematized by feminist theorist Kimberlé Crenshaw (1989) as a methodology for tackling the causes and effects of violence against black women, but due to the impact of these oppressions it has become extremely important for the social sciences in general. Based on this broader understanding, we seek to extend its applicability to Popular Dances, with the understanding that the work carried out within this aesthetic of Dance by the masters and multipliers is articulated as social inclusion projects that, in addition to the economic dimension, give centrality to the dimensions of race, gender, religion, epistemology, politics, pedagogy, etc., understanding the existence of overlap between them. Given that its actors are able to see the convergence of the social markers that affect their public and, using this theoretical-methodological tool, create subsidies to combat the resulting disastrous consequences. In this scenario, we will try to investigate the actions of agents who disseminate these practices, such as masters, teachers and monitors, in order to exemplify their actions through ethnographic research. It is believed that by supporting this concept, their popular participation in building a fairer and more equal society will become evident.

Keywords: Popular dances; intersectionality; Cultural identity; Political identity; Racial identity.

1. Interseccionalidade aplicada às Danças Populares

Este planejamento de pesquisa para o doutorado a ser materializada no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA), pretende desenvolver como tema um conceito de Danças Populares numa perspectiva interseccional. Trata-se de situar a Dança Popular como prática artístico-cultural que entende o corpo que dança para além da articulação de gestos, comportamentos e formas corporais. Neste caso, o percebe como localizado socialmente dentro de um sistema-mundo que segue uma lógica capitalista-patriarcal onde se impõe relações intersubjetivas de opressão aos grupos sociais pertencentes as chamadas minorias¹⁴⁰. Estas historicamente são submetidas a uma série de discriminações, preconceitos e desigualdades de diversas categorias como de classe, de gênero, de geração, de raça/etnia e de orientação sexual dentre outras.

Como afirma Marques (1998, p. 75): “[...] nosso corpo é a expressão de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social etc.” Essas categorias são conhecidas como marcadores sociais e quando consideradas de maneira sobrepostas compreendem o termo “interseccionalidade”. Conceito que surgiu como ferramenta analítica nos debates relacionados às lutas e teorizações dos movimentos feministas negros nos Estados Unidos e no Reino Unido entre os anos 1970 e 1980 como alude Ignácio (2020). Segundo a autora o termo foi sistematizado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, teórica feminista e professora estadunidense especializada em questões de raça e gênero.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

¹⁴⁰ “Na literatura sociológica a palavra minoria tem sido utilizada frequentemente em dois sentidos. Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria [...]” (Chaves, 1970, p. 149).

desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Segundo Assis (2019), o conceito interseccionalidade nasce nas ciências jurídicas, área de formação de Crenshaw. A autora em questão propôs o seu uso como uma metodologia de enfrentamento às causas e efeitos da violência contra a mulher nas comunidades negras. Ignácio (2020) salienta que as lutas, discussões e ativismos feministas sobre os impactos dos sistemas de opressão sobre as mulheres negras, tornou o conceito importantíssimo para as ciências sociais no geral.

Apoiando-se nessa compreensão mais ampla, esse projeto se apropria desse conceito para estender às Danças Populares sua aplicabilidade. No entendimento que esta estética da dança que se insere no contexto da cultura popular, diz respeito às vidas e criações das classes populares. Parcela da população composta majoritariamente por pessoas de origem afro-ameríndia, economicamente desfavorecidas, conseqüentemente moradoras da periferia. Grupo social vitimado pelo sistema opressor, que historicamente tem se organizado para resistir a essas mazelas impostas pelo padrão de poder mundial estabelecido pela modernidade/colonialidade que se expressa através da dominação do poder, saber e ser dos povos colonizados pelos europeus.

Acredita-se que as manifestações artístico-culturais desses povos, aqui representadas pelas Danças Populares, se revelam um espaço potente para promover transformações sociais ao permitir a tomada de consciência sobre a própria realidade. Uma vez que, seus atores comumente se articulam em projetos de inclusão social que não se restringem à dimensão econômica, mas conferem centralidade às dimensões de raça, gênero, religiosas, epistêmicas, políticas, pedagógicas etc. Como propõe Ramón Grosfoguel (2018) quando chama atenção para o papel a ser desempenhado pelos movimentos sociais decoloniais.

Nesta perspectiva vem surgindo inúmeros coletivos feministas voltados para tratar das particularidades das mulheres integrantes da cultura popular, sobretudo, mulheres negras que além de sofrerem com o sexismo, são acometidas pelo racismo e pela desigualdade econômica. Observa-se que os vários espaços de prática das diversas manifestações dançantes, como os grupos de folguedos, têm realizado trabalhos com a finalidade de emancipar sua comunidade. Além das festividades que já fazem parte do cronograma anual de suas ações, ao perceberem as demandas sociais que acometem as/os participantes, fomentam a luta contra os problemas sociais que afetam a sociedade brasileira, em virtude dos desmandos do poder público.

Do mesmo modo agentes multiplicadores¹⁴¹ que ministram aulas de Danças Populares em projetos sociais e professoras/es de escolas formais e não formais especialistas nessa estética da Dança, costumam tratá-la pedagogicamente de forma contextualizada. Além de abordarem a variedade de estilos existentes, suas origens, códigos e ritmos, discutem e propõem debates acerca dos aspectos sociopolíticos econômicos que as envolvem. Essas/es docentes têm criado através de suas práticas artístico pedagógicas condições para a materialização de um currículo plurireferenciado¹⁴². Partindo-se de um referencial teórico-prático de perspectiva decolonial. Ou seja, trata-se de uma prática de dança que ultrapassa o aprendizado dos gestos mecânicos corporais.

Compreendo o ensino das danças populares como processos de tradução das expressões culturais populares brasileiras, considerando a abordagem das suas diversas matrizes estéticas, modos de fazer, aprender, divulgar e produzir conhecimentos em diferentes contextos. Considero ainda que o estudo dessas danças é reivindicado também como uma atitude política que visa à reflexão crítica sobre processos hegemônicos de ensino para afirmar a abertura de novos campos de pesquisa e sua inserção como potencialidade produtora de saberes para a área da Dança (Neves, 2016, p. 29).

¹⁴¹ Geralmente ex-integrantes ou participantes jovens e adultos de grupos das manifestações culturais que são formados pelas/os mestras/es e se dispõem a repassar sua vasta experiência adquirida ao longo de anos.

¹⁴² Proposto por Dennys Neves (2016).

Buscar-se-á neste cenário investigar as práticas desses agentes¹⁴³ a fim de exemplificar como as ações por eles implementadas viabilizam a implicação do corpo- brincante, como são reconhecidos os praticantes das Danças Populares, com o corpo político. Como nos dizeres de Rufino (2016, p. 56): “[...] são nas dimensões do território corporal e de suas potencialidades, que se manifesta e se opera a colonialidade, como também se transgride esse regime, a partir de ações decoloniais.” É nesse movimento transgressor que corpos subalternos tomam consciência e se transformam em corpos políticos.

[...] ser brincante implica também uma ação política e, entre outras características, brincar é um ato constante de resistência e de luta. Isso porque as manifestações oriundas do universo popular orbitam em uma lógica não apenas diferente, mas divergente da lógica do sistema hegemônico, desde as suas raízes históricas (Moreira, 2015, p. 64-65).

Tais atitudes contra hegemônicas que vai de encontro a perspectiva decolonial, são importantes na desconstrução dos ideais postulados pelo padrão de poder eurocentrado, historicamente estabelecido, responsável pelo silenciamento e invisibilidade das criações dos povos submetidos a colonização. Demanda daí um processo educacional de perspectiva colonizadora, dinâmica decorrente da legitimação dos saberes da cultura ocidental, em detrimento do conhecimento dos povos subalternizados. Trata-se da colonialidade do saber, uma das operações exercidas pelos colonizadores para configurar um novo universo de relações intersubjetivas de dominação ressaltada por Quijano (2005).

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade [...] (Quijano, 2005, p. 121).

¹⁴³ Neste estudo os termos agentes, praticantes e atores de Danças Populares serão utilizados de forma a abranger todos/todas/todes que estão envolvidas/os/es com a preservação, divulgação e/ou contribuição teórico-prática para o desenvolvimento das manifestações dançantes da Cultura Popular. Portanto, inclui-se neste quadro além das mestras e dos mestres, as/os multiplicadoras/es e professoras/es de escolas formais e não-formais, bem como demais integrantes que participam apenas encarnando os personagens.

A partir deste movimento criou-se hierarquias, lugares e papéis sociais associados às categorizações raciais, outorgando legitimidade às relações de dominação e consequentes ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade que determina a subalternidade aos povos racializados, quer dizer, não brancos. Sendo o corpo o primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo, como elucida Rufino (2016), é no território corporal que deve emergir o processo de descolonização.

Com base nessa perspectiva, me cabe destacar que o corpo é o primeiro lugar de ataque do racismo/colonialismo. Porém, esse mesmo corpo que é atacado nos revela outras possibilidades. No caso das práticas aqui abordadas, as performances corporais expressam as formas de resiliência e transgressão contra as violências operadas pela colonialidade. As formas de atualização da colonização incidem nas dimensões do ser, saber e poder e é no território corporal, na fisicalidade do ser ou nas suas subjetividades, que operam essas consequências. Seja através do desvio existencial, da descredibilização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade. Todavia, é também nos limites do corpo que emergem as possibilidades de novas inscrições, é através dos seus saberes textualizados em múltiplas performances que se confrontam e se rasuram esses regimes (Rufino, 2016, p. 57).

Cabe, conforme as características das Danças Populares, apontar uma nova abordagem conceitual ao expandir seu escopo, ao se incluir a interseccionalidade enquanto instrumento teórico-metodológico condutor de suas práticas. Tendo em vista que, os trabalhos desenvolvidos neste âmbito preocupam-se com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias que compõem o quadro de praticantes. Ao enxergar as opressões a que são submetidas/os, criam estratégias para combatê-las de maneira a atingir seus vários eixos, isto é, raça, gênero, classe, sexualidade e demais, estruturados nos terrenos sociais, econômicos e políticos. Compreendem assim, o pensamento defendido por Crenshaw (2002, p. 177): “Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam.

2. Perspectiva interseccional das danças populares afrodiáspóricas: contribuições no constructo das identidades cultural, política e racial

As danças populares trazem no seu bojo elementos referentes à formação histórica, econômica, política, social, brasileira. A presença delas dentro dos espaços de formação incentiva o exercício pleno de cidadania. Se configura, portanto, numa dança que se faz coletiva, não apenas do ponto de vista da ocupação do espaço físico a ser realizada, mas que funciona coletivamente fora dele. Portanto, uma dança atenta às dinâmicas sociais do tempo vigente, em contraposição a obsolescência que tanto tentam atrelar à natureza das manifestações populares, muitas vezes entendidas como algo do passado.

As Danças Populares Brasileiras são expressões de movimentos, passos, gestos, ritmos, coreografias, sentimentos, formas, simbologias e traços específicos do jeito de ser de um grupo social, presente em grandes e pequenos povoados ou metrópoles, que, dependendo do contexto em que estão inseridas, atuam num ritmo de manutenção/perda/recriação, “continuidade” e “descontinuidade”, o que desmistifica a tese de que, a tradição é algo “velho”, estático, “desatualizado” – estigmas geralmente atribuídos à cultura popular em todas as suas expressões (Conrado, 2004, p. 40).

As Danças Populares, expressão da cultura popular, patrimônio cultural a qual está associada a atribuição da preservação e transmissão dos saberes tradicionais, constroem outros modos de existir e resistir para seus agentes, em diálogo com as gerações contemporâneas, criando outros espaços de atuação, incluindo-se aí o político. Em paralelo ao trabalho artístico, seus integrantes realizam atividades voltadas para a formação política através de provocações baseadas nas realidades locais, configurando-se em relevantes subsídios para a análise das questões sociais numa perspectiva interseccional. Estimula-se, neste sentido, uma atitude política e militante antirracista, antissexista, antielitista, antihomofóbica e anticapacitista, ou seja, que se contrapõe a toda e qualquer desigualdade social.

Da concepção analisada resulta a necessidade de uma vanguarda para esclarecer e guiar o povo, sendo o uso da cultura popular (produzida para o povo) uma das formas de educá-lo, politizá-lo e, quiçá, conquistar sua adesão para a luta revolucionária

(Paulino, 2015, p. 268).

Diante desses pressupostos apresentados percebe-se a importante contribuição das danças populares no constructo identitário político. Neste mesmo sentido, no âmbito deste estudo serão destacadas as Danças Populares de matriz africana ou afrodiaspóricas que além das contribuições citadas, auxiliam no processo de construção identitária racial da comunidade em que atuam. Exercem, assim, um importante papel na divulgação dos saberes e fazeres da cultura negra e auxiliam na aproximação dos seus praticantes com sua ancestralidade.

A essência da ancestralidade volta-se para a união do velho com o novo, da influência do passado no presente, do visível com o simbólico. Trata-se da relação dos antepassados, com os que se encontram presentes e àqueles que ainda chegarão, muito além das de parentesco, pois diz respeito à história e tradição de uma cultura (Souza, 2017, p. 14).

Ressalta-se também o trabalho voltado para a preservação da memória dessas manifestações culturais. Essa preocupação em deixar aos mais jovens o legado da comunidade é de extrema importância para auxiliar tanto na construção da identidade cultural como na identidade negra. Cujas deve ser desenvolvida desde a infância como forma de amenizar os danos provocados pelo racismo estrutural¹⁴⁴ que acomete a população negra de maneira contundente no Brasil. Conforme pontua Santos (2019/2020, p. 102): “A população negra na condição determinada pela diáspora africana, atuou e atua assentada nos fundamentos ancestrais e nos rastros históricos de uma luta de resistência contra o racismo e as estruturas dominantes de poder.”

A estreita relação dessas manifestações culturais com a religiosidade

¹⁴⁴ O racismo estrutural consiste na organização de uma sociedade que privilegia um grupo de certa etnia ou cor em detrimento de outro, percebido como subalterno. A partir de um conjunto de práticas excludentes frequentes e por um longo período de tempo, criam-se discriminações de complexa resolução e nem sempre de percepção explícita. Trata-se de um processo histórico no qual as classes subordinadas são submetidas à opressão e à exploração das classes dominantes. O racismo estrutural está enraizado na estrutura social e orienta as relações institucionais, econômicas, culturais e políticas (Redação Jota, 2022). Disponível em: <<https://bityli.com/hXdpIV>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

constitui mais um elemento significativo no processo de transmissão desses saberes, tendo em vista que, as religiões de matrizes africanas são guardiãs de uma rica história de cultura e sobrevivência.

Todas as formas de arte (canto, dança, música) na tradição africana possuem o mesmo processo de aprendizagem, ou seja, um processo iniciático que ocorre desde a infância, imitando-se os mais velhos. A aprendizagem está fundamentalmente ligada ao aspecto religioso, o religare, em que os conteúdos culturais são transmitidos de geração a geração (Santos, 2013, p. 81).

Pressupostos esses que estão ligados justamente ao processo de construção da identidade negra que geralmente ocorre de maneira lenta para a maioria das pessoas negras das gerações anteriores às atuais, diante dos avanços das políticas afirmativas implementadas pelos governos progressistas. Munanga (1986) fala das especificidades dos problemas das pessoas negras. Segundo o autor, ainda que possamos contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade, cabe a nós resolvermos.

O negro tem problemas específicos que só ele sozinho pode resolver, embora possa contar com a solidariedade dos membros conscientes da sociedade. Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura, e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. Graças à busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com outros oprimidos, o que é uma condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua *negritude* antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 1986, p. 19).

Os saberes ancestrais disseminados através dessas práticas que abrangem canto, dança, batuque e religião agregam valores fundamentais na formação atitudinal numa perspectiva decolonial. Essas manifestações culturais se configuram como espaços oportunos de acesso aos modos de ser, saber e poder daqueles que antecederam na luta contra a condição determinada pela colonialidade, munindo as novas gerações de exemplos de práticos de resistência contra o racismo e demais opressões que atingem a população

negra, a exemplo da desigualdade econômica e intolerância religiosa. Sem deixar de mencionar a opressão de gênero sofrida pelas mulheres negras que tem motivado vários grupos e agremiações de Danças Populares criarem coletivos feministas para acolher as demandas das mulheres de suas comunidades.

Compreende-se assim, que os grupos e agremiações de Danças Populares, se organizam em várias frentes de trabalhos em prol do combate às mazelas sociais. Ao se sensibilizar com as dificuldades vivenciadas pelas/os seus/suas praticantes, os mestres e mestras, multiplicadoras/es desses saberes tradicionais conseguem enxergar a diversidade de sistemas de opressões e entender que eles se articulam e podem ser inseparáveis. Admite-se, portanto, a aplicabilidade do conceito de interseccionalidade como aporte teórico metodológico nas práticas cotidianas dessas entidades.

Através dele é possível enxergar que em nossa sociedade existem vários sistemas de opressão – as de raça ou etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica, entre outras, que relacionam-se entre si, se sobrepõem e demonstram que o racismo, o sexismo e as estruturas patriarcais são inseparáveis e tendem a discriminar e excluir indivíduos ou grupos de diferentes formas (Ignacio, 2020, p. 2).

De maneira semelhante professoras/es dos variados segmentos de ensino que trabalham com as Danças Populares se voltam para a formação da consciência política das/dos discentes. Munindo-os de subsídios teórico-práticos para se entenderem sujeitos políticos conhecedoras/es das vulnerabilidades sociais existentes e de como elas podem convergir oprimindo grupos sociais que não são membros dos “grupos dominantes”. Através do tratamento pedagógico das manifestações afrodiaspóricas as/os docentes podem tematizar o antirracismo e discorrer sobre o epistemicídio termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1997), que corresponde ao apagamento de formas de conhecimento e culturas que estão fora do circuito de produção de conhecimento aceito como válido (Souza, 2018).

Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do

colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Menezes e Santos, 2009, p. 183).

É a partir destas provocações que apresento este estudo na intenção de reivindicar para as danças populares um conceito que abranja a interseccionalidade como um paradigma na condução dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de suas práticas. Uma vez que, esse conceito surgiu a partir das teorias dos movimentos feministas negros, pretende-se aqui restringir as análises que servirão de constatação da tese que se apresenta, às manifestações dançantes afrodiáspóricas da cultura popular. Podendo elas serem representadas pelas ações implementadas pelos mestres e mestras, por multiplicadores ou por docentes do ensino formal e não-formal.

3. Caminhos a percorrer

O percurso metodológico será conduzido a partir de pesquisa participante de matriz etnográfica. Nesse método a teoria é inseparável da prática, trata-se, nesse caso, de uma teoria interpretativa que perpassa todo o trabalho desde antes a ida a campo para coleta de informações acerca do conhecimento produzido e do grupo a ser pesquisado; o campo guiando o nosso olhar e escuta e o momento da escrita onde os fatos serão traduzidos e organizados e posteriormente compartilhados com a comunidade investigada e com a comunidade acadêmica. “O método etnográfico consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender [...]” (Uriarte, 2012, p. 174).

De acordo com tais procedimentos, a pesquisa trilha um caminho investigativo que perpassa a princípio pelo mergulho na teoria, informações e interpretações mediante registros baseados em pesquisas acadêmicas, periódicos, jornais digitais, dossiês e portfólio. A partir da utilização de diário de bordo descrevendo as experiências vividas nos encontros, com auxílio de registros fotográficos, de vídeos e gravações de áudios. Um levantamento

bibliográfico de referências que se relacionam com essa problemática, guiará a análise dos dados.

Para tanto, a fim de viabilizar a sustentação desse conceito, tais instituições estarão no escopo do campo de investigação: grupos de manifestações dançantes afrodiáspóricas; projetos sociais que desenvolvem trabalhos voltados para a divulgação desses saberes e fazeres; instituições de ensino formais e não formais que incluam nos seus currículos a prática das Danças Populares Afrodiáspóricas, nos diversos níveis de ensino (infantil, intermediário, técnico-profissionalizante e superior).

4. Reflexões e ponderações

Os saberes ancestrais disseminados pelas práticas das Danças Populares que abrangem canto, dança, batuque e religião se configuram como espaços oportunos de acesso aos modos de ser, saber e poder daqueles que antecederam na luta contra a condição determinada pela colonialidade, munindo as novas gerações de exemplos de práticas de resistência contra o racismo e demais opressões que atingem a população negra, a exemplo da desigualdade econômica e intolerância religiosa. Sem deixar de mencionar a opressão de gênero sofrida pelas mulheres negras que tem motivado vários grupos e agremiações de Danças Populares criarem coletivos feministas para acolher as demandas das mulheres de suas comunidades.

Compreende-se assim, que os grupos e agremiações de Danças Populares, se organizam em várias frentes de trabalhos em prol do combate às mazelas sociais. Ao se sensibilizar com as dificuldades vivenciadas pelas/os seus/suas praticantes, os mestres e mestras, multiplicadoras/es desses saberes tradicionais conseguem enxergar a diversidade de sistemas de opressões e entender que eles se articulam e podem ser inseparáveis. Admite-se, portanto, a aplicabilidade do conceito de interseccionalidade como aporte teórico metodológico nas práticas cotidianas dessas entidades.

É a partir destas provocações que este estudo se apresenta na intenção de reivindicar para as danças populares um conceito que abranja a interseccionalidade como um paradigma na condução dos trabalhos desenvolvidos no âmbito de suas práticas. Conceito que surgiu a partir das teorias dos movimentos feministas negros. No entendimento que esta estética da dança que se insere no contexto da cultura popular, diz respeito às vidas e criações das classes populares. Acredita-se que as manifestações artístico-culturais dessa parcela da população brasileira se revelam um espaço potente para promover transformações sociais ao permitir a tomada de consciência sobre a própria realidade. Estimula-se, neste sentido, uma atitude política e militante antirracista, antisexistista, antielitista, antihomofóbica e anticapacitista, ou seja, que se contrapõe a toda e qualquer desigualdade social.

Referências:

ASSIS, D. N. C. de (Nzinga Mbandi). **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BERNARDINO-TORRES, MALDONADO-TORRES e GROSGOUEL (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018.

CHAVES, L. de G. M. Minorias e seu estudo no Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1970.

CONRADO, A. V. S. Danças Populares Brasileiras: valor educacional cultural, recurso para pesquisa e recriação cênica. *Revista da Bahia*, Salvador - BA, v. 32, n.38, p. 36-46, 2004. In: SILVA, Igor F. **A Educação Física e as danças populares brasileiras de matriz africana e indígena: reflexões sobre as leis 11.645 e 10.630**. Porto Alegre, 2010.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Los Angeles v. 10, p. 171-188, jan-jul, 2002.

IGNACIO, J. O que é interseccionalidade? **Politize!**, 2020. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MARQUES, I. A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 9, n. 2, p. 70-78, jun. 1998.

Disponível em: <Disponível em:
<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto188.html> >. Acesso em:
11 out. 2021.

MENEZES, M. P.; SANTOS, B. de S. Epistemologias do Sul. **Revista Lusofona Educação**. v. 13, n. 13. Coimbra: Almeida, p. 183-189. 2009. Disponível em: <<https://bityli.com/jlnGXk>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MOREIRA, A. “**Brincante é um Estado de Graça**”: sentidos do brincar na cultura popular. Brasília, 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Negritude e identidade no Brasil. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 11-34; p. 55-76.

NEVES, D. **Dança(s) Popular(es), brinquedo de gente grande**: etnoimplicação e multireferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA. 2016. 258p. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <<https://bityli.com/MsGeKJcG>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PAULINO, T. Culturas populares: trajetória conceituais e construção de sentido. **Revista Ambivalências**. ISSN 2318 - 3888. v. 3. n 6. p. 255-278 - Jul.Dez/2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y2773mp6>>. Acesso em: 2 ago. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RUFINO, L. Performances afro-diásporica e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p. 54-80, 2016.

SANTOS, I. F. dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. São Paulo: Terceira Margem, 2013. Batá: ritual, vida e arte na tradição africana. p. 67-91.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, L. P. dos. A filosofia do malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN**, v. 12, n. 31, dez. 2019 – fev. 2020, p. 95-112. Disponível em: <<https://bit.ly/3R1N5wi>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

SOUZA, M. Â. L. de. **Epistemicídio**: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SOUZA, V. R. **Mestres da cultura popular**: ancestralidade, oralidade e resistência. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) Escola de Comunicação e Artes - Centro de Estudos Latino Americanos Sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

URIARTE, U. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 1, n. 11. 2012.

Alcinéia Soares dos Santos (UFBA)
alcineiasoares14@gmail.com

Doutoranda e M.^a em Dança (PPGDANÇA/UFBA); Licenciada em Dança e com Esp. no Curso Contemporâneo de Dança (UFBA); Lic. em Educação Física (Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS); Esp. em Metod. do Ensino e da Pesquisa em Educ. Física (Faculdade Social da Bahia/FSBA); Membro do grupo de pesquisa em Culturas Indígenas, repertórios Afro-brasileiros e Populares - GIRA/UFBA; Integrante do Baque Mulher/SSA.

Tecnologias ancestrais: saberes cultivados na dança da Mestre Nildinha Fonseca

Alessandra Santos de Souza (UFRGS)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente artigo aborda a relevância das tecnologias ancestrais na preservação da identidade afro-brasileira, destacando-as como fundamentais para a continuidade cultural, social e política. Essas tecnologias são produções da cultura negro-africana, fundamentadas na troca de saberes. Exemplificando com práticas como a cura através das ervas e a relação circular com a natureza, o texto destaca a importância dessas tecnologias na construção do equilíbrio e na resistência contra a marginalização histórica. As tradições, transmitidas oralmente, representam a base da identidade negra, proporcionando uma compreensão holística da existência. As tecnologias ancestrais são descritas como dinâmicas e adaptativas, capazes de se renovar sem perder sua conexão com as raízes culturais. A autora compartilha sua experiência em Salvador, revelando a importância das danças negras e sua imersão nas aulas da Mestre Nildinha Fonseca, destacando a observação como método de aprendizado. A conexão com os tambores é enfatizada como uma forma de comunicação ancestral, e a autora ressalta a importância da transmissão oral e do respeito aos mais velhos. O conceito de Ubuntu é introduzido como uma tecnologia ancestral, destacando a interdependência e a valorização das tradições transmitidas pelas gerações anteriores, garantindo a continuidade dos saberes e da existência coletiva afro-brasileira.

Palavras-chave: Tecnologias ancestrais; Danças negras; Nildinha Fonseca.

Abstract: This article addresses the relevance of ancestral technologies in preserving Afro-Brazilian identity, emphasizing their role as essential for cultural, social, and political continuity. These technologies are manifestations of Afro-African culture, grounded in the exchange of knowledge. Illustrated through practices such as herbal healing and a circular relationship with nature, the text underscores the importance of these technologies in establishing balance and resisting historical marginalization. Traditions, passed down orally, form the foundation of black identity, offering a holistic understanding of existence. Ancestral technologies are described as dynamic and adaptive, capable of renewal while maintaining their connection to cultural roots. The author shares her experience in Salvador, highlighting the significance of black dances and her immersion in lessons with Master Nildinha Fonseca, emphasizing observation as a method of learning. The connection with drums is emphasized as a form of ancestral communication, and the author underscores the importance of oral transmission and respect for elders. The concept of Ubuntu is introduced as an ancestral technology, highlighting interdependence and the value of traditions passed down by previous generations, ensuring the continuity of knowledge and Afro-Brazilian collective existence.

Keywords: Ancestral technologies; Black dances; Nildinha Fonseca.

1. Saberes que perduram: tecnologias ancestrais na continuidade da existência Afro-Brasileira

As tecnologias ancestrais têm desempenhado um papel crucial na preservação e continuidade de nossa existência enquanto povo, cultura e organização social e política. Pois elas são as produções culturais oriundas do legado dos povos africanos que constituem a base sólida de construção do conhecimento das culturas negras aqui no Brasil. Quando falamos em tecnologia, é comum nos remetermos a artefatos ligados, sobretudo a ideias relacionadas a tecnologia digital e a assim chamada inteligência artificial que segundo o dicionário Michaelis trata-se de um “conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc.; Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral”. É a partir das necessidades e das soluções imprescindíveis a nossa vida cotidiana, bem como próprias ao nosso contexto histórico-social que as tecnologias são elaboradas e essa perspectiva também se aplica às tecnologias ancestrais. Para melhor elaborar este conceito, tomo como base os estudos que vem sendo desenvolvidos pela pesquisadora Morena Mariah (2021), para esta autora: “as tecnologias ancestrais são produções da cultura negro-africana, que partem da encruzilhada enquanto forma de troca de saberes, que constitui a forma de construção de conhecimento preta”. (trecho transcrito da palestra Tecnologias ancestrais: um conceito negro-africano de tecnologia proferida em junho de 2022, e capturada em junho de 2023 pela plataforma *Youtube*). Podemos definir as tecnologias ancestrais como todo e qualquer tipo de técnica, de método, de forma de produção de vida e de conhecimento criado nesse contexto cultural do continente africano da diáspora a partir da sua filosofia com o objetivo de estabelecer o equilíbrio na relação com a natureza. Como bem afirma o quilombola Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo):

Nas religiões de matriz afro-pindorâmicas, a terra, ao invés de ser amaldiçoada, é uma Deusa e suas ervas não são daninhas. Como não existe o pecado, o que há é uma força vital que integra todas as coisas. As pessoas, ao invés de trabalhar, interagem com a natureza e o resultado dessa interação, por advir de relações com

deusas e deuses materializados em elementos do universo, se concretizam em condições de vida. (Santos, 2015, p. 41).

Quando falamos de estabelecer um equilíbrio com a natureza está relacionado a uma perspectiva circular, ou seja, numa relação que não encaminha para um fim no sentido de término. Há uma conexão entre o que se poderia chamar de “início” e o que seria chamado de “fim” de forma que não se estabelece um início-meio-fim, mas antes “Demanda=Meio=Demanda, ou seja, Principio=Meio=Principio” (Santos, 2015, p. 20).

Nas religiões de matriz africana, por exemplo, nós devolvemos para natureza o que ela nos oferece. Quando preparamos um banho de ervas, nós não descartamos os resíduos no lixo, nós devolvemos a erva para terra. Ou seja, aquela erva que nos banhou, agora terá uma outra serventia ao ser colocada no mato, na grama. Nós estamos trocando aquela energia, por isso não vemos os resíduos como lixo, como algo que não tem mais serventia. Outro exemplo desse equilíbrio com a natureza é a cura através das ervas, uma prática ancestral que ainda persiste nos dias de hoje. A sabedoria das plantas e seus poderes medicinais proporcionam uma abordagem holística para o tratamento de doenças e o bem-estar geral.

Os povos africanos desenvolveram uma intrincada teia de saberes e práticas transmitidas de geração em geração. Essas práticas ancestrais não apenas permitiram a sobrevivência do povo negro em meio às adversidades, mas também se tornaram o alicerce de uma identidade coletiva única. As tecnologias ancestrais representam uma forma de entendimento do mundo, da natureza e da própria existência humana, que transcende o mero desenvolvimento de objetos físicos ou ferramentas tecnológicas. Elas abrangem uma ampla gama de conhecimentos, desde a medicina tradicional, passando pela agricultura sustentável, até os rituais espirituais que nutrem a alma da comunidade. O domínio dessas práticas é transmitido por meio da oralidade, dos rituais de iniciação, da observação cuidadosa e da sabedoria acumulada de muitas gerações. Essa transmissão de saberes tem sido fundamental para a manutenção da cultura e da identidade negra, fortalecendo a coesão social e

política de suas comunidades. Além de serem pilares da identidade, as tecnologias ancestrais também representam uma forma de resistência contra a marginalização histórica sofrida pelo povo negro. Em um contexto em que as culturas afrodescendentes foram frequentemente subalternizadas e desvalorizadas, a retomada, reavivação e a promoção dessas práticas se tornam atos de empoderamento e afirmação da cultura negra.

Em todas as esferas da vida, a ancestralidade africana ficou enraizada. Na cura através das ervas, na capoeira, no jongo, nas rodas de samba, nas congadas, nas lutas, nos rituais, na música, nos tambores, nas percussões, nos quilombos, nos alimentos, nas terapias holísticas, nas danças, na oralidade e seus métodos, na escrita, no culto aos antepassados, e tantos outros saberes que nos permitiram chegar até aqui. A concepção do tempo espiralar é uma marca distintiva dessa perspectiva, na qual os diversos tempos estão interligados, permitindo uma compreensão mais profunda da existência e das relações com os antepassados e as gerações futuras:

A ancestralidade é o princípio base, o fundamento maior que estrutura toda a circulação da energia vital. Os ritos de ascendência africana, religiosos e seculares, reterritorializam a ancestralidade e a força vital como princípios motores e agentes que imantam a cultura brasileira e, em particular, as práticas artístico-culturais afro. Quer nos saberes medicinais curativos, na fabricação de tecidos e utensílios, nas formas arquitetônicas, nas texturas narrativas e poéticas, nas danças, na música, na escultura e na arte das máscaras, nos jogos corporais, nas danças do Maracatu, do Jongo do Samba, na capoeira, nos sistemas religiosos, nos modelos de organização social, nos modos de relacionamento entre os sujeitos e entre o humano e o cosmos e, em particular, na concepção do tempo espiralar (Martins, 2021, p. 62).

As tradições se tornaram parte fundamental da identidade cultural, oferecendo não apenas uma perspectiva única sobre a vida, mas também um senso de comunidade e conexão com as raízes ancestrais. O que é potente para a construção do futuro é fazer esse processo de reconexão com o passado, reconhecer socialmente os valores e o quanto a cultura africana contribuiu e ainda contribui para nas diferentes construções sociais das quais foi/é base importante. E do quanto esses valores foram potenciais nas culturas instituídas

a partir deles. E quando falo em cultura, penso no modo como o filósofo Stuart Hall articula esta ideia, ao afirmar que “[...]as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006, p. 50). Para Hall, a cultura abarca todos os fenômenos da vida social e também nossos modelos cognitivos.

As tecnologias ancestrais fazem a gente se reconectar com um sentido de vida, existência, relação com o meio diferente da ideia de humanidade branca, antropocêntrica, a qual um humano senhor e centro de tudo se distancia das outras instancias e seres que constituem o bios. Eu falo de um lugar de quem está dentro dessas manifestações culturais, de quem se permite beber dessas fontes, de quem frequenta o terreiro, de quem é inserida em uma comunidade jogueira, de quem já foi em uma roda samba, de quem já gingou em uma roda de capoeira. Só quem tem um contato direto com esses espaços sabe que esses espaços são espaços de reconexão com a vida por intermédio das múltiplas formas de vida e de viver e não pela cristalização em uma única como tem sido a cosmovisão colonizadora da brancura. São espaços de retomada dos ritos, de autocuidado, de práticas de solidariedade entre o povo preto que reforçam a noção de comunidade, espaços que revitalizam nossa conexão com a natureza e com as energias que nos circundam. Esses espaços representam um modelo de sociedade que pensam/praticam as tecnologias ancestrais. Uma sociedade com um enorme avanço tecnológico, com valor calcados na ancestralidade. Espaços de ações comunitárias que caminham e provocam mudanças e utilizam as tecnologias ancestrais como ferramenta de transformação numa perspectiva na qual avançar sem estar ligado à sua comunidade não é um avanço.

Ao nos reconectarmos com a sabedoria dos nossos ancestrais, trazemos à tona práticas e conhecimentos que foram suprimidos e silenciados. Nossas motrizes se entrelaçam e se entrecruzam, nutrindo a memória coletiva de nossos antepassados. Para o pesquisador Doutor Luiz Rufino a reconexão

com esses saberes é uma estratégia de combater o apagamento da nossa história:

Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial. É nesse sentido que firmo meu verso: o não esquecimento, a invocação, a incorporação, o alargamento do presente, o confiar da continuidade e do inacabamento passado de mão em mão compartilhado em uma canjira espiralada é o que entendemos enquanto ancestralidade, que emerge no contexto de nossas histórias como uma política anticolonial (Rufino, 2019, p. 16).

Quando falamos de ancestralidade, estamos falando de como quem nos antecedeu tem incidência direta na nossa realidade. A ancestralidade é a nossa possibilidade de nos revisitar, olhar para as experiências dos nossos antepassados e buscar nelas possibilidades de futuro.

Falar de tecnologias ancestrais é falar desses saberes entrecruzados e suas infinitas possibilidades. É importante ressaltar que essas tecnologias não são estáticas, mas sim dinâmicas e adaptativas. Elas transformam à medida que as novas gerações incorporam suas próprias experiências e perspectivas. Assim, a continuidade dessas tecnologias é garantida pela sua capacidade de se renovar e se adaptar aos tempos contemporâneos, sem perder sua gênese e conexão com as raízes culturais as produziram e tornaram possíveis.

2. Memórias e movimentos: Nildinha Fonseca e as Danças Negras em Salvador

Minha primeira ida à Salvador foi no ano de 2019 quando fui participar do 6º encontro científico nacional de pesquisadores em dança (ANDA) para apresentar o trabalho intitulado: “O Jongo em cena: uma análise das apresentações do Grupo Jongo do Tamandaré no Museu Ipiranga do SESC” no Comitê Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros. Minha estadia nessa época durou uma semana, mas foi o suficiente para que eu percebesse e me reconhecesse nas diversas representações

negras dessa cidade. Conciliando com o cronograma das atividades do ANDA, pude visitar alguns pontos turísticos como o Elevador Lacerda, que na descida me levou até o Mercado modelo onde conheci o artesanato local. Fui até a Igreja do Nosso Senhor do Bonfim, igreja a qual amarrei uma fitinha colorida pedindo para que um dia eu morasse em Salvador, tamanho o meu sentimento de pertencimento e encanto. Mas o lugar que conquistou meu coração foi o Pelourinho que me brindou com os melhores acarajés, percussão ao ar livre e aulas de dança. Contudo, não poderia deixar de falar da minha relação primeira anterior a descrita acima, com Salvador: esta é a cidade em que meu avô paterno nasceu. Meu avô faleceu quando eu tinha três anos, sei pouca coisa sobre a relação dele com sua cidade natal. Uma das poucas coisas que tenho conhecimento é que ele nasceu na Rua Baixa dos Sapateiros, nas proximidades do centro histórico. Meu avô foi com sua família para Porto Alegre ainda na infância.

Também nessa ocasião em 2019 tive meu primeiro contato com as danças negras de Salvador. Uso o termo danças negras na perspectiva do pesquisador senegalês Patrick Acongy para falar de danças africanas no contexto brasileiro. Acongy traz a expressão no plural justamente para afirmar a diversidade e pluralidade técnica e estética das práticas de dança na diáspora.

As danças negras são toda prática de dança e coreografia cuja inspiração sejam danças locais e patrimoniais originárias diretamente do continente africano, sejam danças derivadas do continente africano, sejam danças com uma inspiração mística e espiritual oriunda do imaginário e da sabedoria africana! Elas não são monopólio do continente africano, nem dos africanos da África. As danças negras também são produto de todo artista que possua um vínculo de descendência com a África e que se inspire, seja materialmente, seja espiritualmente, no continente africano. Elas não são produzidas apenas por negros ou para os negros! (Acong, 2017, p. 152).

Meu primeiro encontro com a Mestra Nildinha Fonseca se deu em uma aula na Fundação Cultural do Estado da Bahia (Funceb). Naquele dia (06/06/2019) nós duas nem imaginávamos que três anos depois nossos caminhos se entrecruzariam em outro espaço/tempo.

Na minha trajetória artística a dança sempre ocupou um lugar de identificação e até mesmo de libertação. Quando meu corpo dança, sinto que minha espiritualidade dança me conectando com minhas ancestrais. Essa conexão se fez presente na aula da Mestra Nildinha. Esse primeiro contato com a Mestra intensificou ainda mais meu desejo de morar em Salvador e vivenciar essas potencialidades.

No ano de 2021 eu ingressei no doutorado no programa de pós-graduação em artes cênicas da Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para visitar os saberes de Mestras que são minhas referências e estão presentes na minha formação enquanto artista e pesquisadora. Escolho a dança dessas mestras para falar das suas tecnologias ancestrais e a transmissão de seus saberes.

Cleonildes Maria Matias da Fonseca Santos (Nildinha Fonseca), filha de Perolina Maria da Fonsêca e Cornélio Matias da Fonsêca, soteropolitana, 62 anos, é mãe preta, candomblecista, mestranda em dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora e professora das danças de matrizes africanas, danças religiosas e do folclore brasileiro. Coreógrafa e assistente de direção do Balé Folclórico da Bahia. Minha imersão com Mestra Nildinha começou no dia 15 de agosto de 2022, na Associação Cultural Silvestre, localizada na Praça da Sé, centro histórico de Salvador. Quando cheguei para esse mergulho na capital baiana, me dei conta de que o que estava fazendo era muito mais profundo do que analisar as aulas de dança da Mestra Nildinha. Os Saberes das tecnologias ancestrais estavam chegando até a mim através da relação que estávamos construindo juntas e que não necessariamente se dava no espaço da aula. Nesta relação, entrei em contato com várias nuances de ensinamento que estão relacionadas ao fazer da Mestra. Essa vivência no campo da pesquisa me encaminhou a aprofundar essas diferentes possibilidades de aprendizagem dentro do pluriverso da Mestra Nildinha.

Em suas aulas, Nildinha nos chamava atenção que seria pela observação que iríamos aprender a dançar. Ela não segmentava o movimento para ensiná-lo, por exemplo “perna esquerda na frente, depois a cabeça pra

cima”, ela executava o movimento, nós observávamos, e com o tempo nosso corpo ia compreendendo e absorvendo. Me chamou atenção, desde o início, este modo de organizar sua pedagogia porque me parece já um indício de uma tecnologia ancestral presente no modo de transmissão da mestra. Afinal, a observação, uma compreensão que não é lógico instrumental – fazer algo de um jeito para resultar de determinada forma- assim como a absorção por intermédio da mobilização do corpo são evidentemente princípios presentes nos cultivos negros na música, na culinária, na religião etc.

Sou uma mulher de Axé iniciada na Umbanda, o meu aprendizado no terreiro também se dá a partir da tecnologia da Oralidade onde a repetição e observação são elementos fundantes. Eu aprendo praticando e pratico ouvindo e observando os meus irmãos de santo e minha Yalorixá. Por ter essa vivência no terreiro, onde a dança é um elemento que comunica e conecta corporalmente identidades e ancestralidades, o meu corpo se identifica/reconhece e se familiariza com as gestualidades dos Orixás incorporadas nas aulas da Mestra Nildinha. A professora, pesquisadora Dra. Inaicyrá Falcão dos Santos em “Corpo e ancestralidade”, faz uma relação entre a tradição herdada, a oralidade, a mitologia, as danças, os cantos, os gestos e ritmos, ressignificando na contemporaneidade os valores míticos, a natureza, o pensamento, a tradição e as histórias individuais. Os ritos vivenciados nos terreiros influenciam a memória corpórea, carregando as ações influenciadas por esses ritos que estarão presentes no cotidiano e nos meios artísticos (Santos, 2009, p. 34).

As danças negras no Brasil são marcadas pelas estratégias de resistência de um povo que reconhece na dança o reflexo da história e memória dos seus ancestrais. Essas memórias compõem a trajetória de Nildinha Fonseca enquanto artista negra brasileira que vem adotando estratégias para refutar essa convenção de que corpos pretos têm apenas dores e indignações para expressar. E sobre isso a Mestra fala em entrevista concedida a professora e pesquisadora Amélia Conrado:

As minhas estratégias são várias, mas uma que eu tenho como carro-chefe é falar é como falar de nós e de nossos ancestrais de

uma forma poética, por exemplo. Os nossos ancestrais não tinham dores, o que eu entendo é que eram reis e rainhas, viviam muito bem, sabe? E se comunicavam através da dança e por meio de qualquer coisa que eles faziam, seja colheita, até mesmo para ir a uma guerra. [...] Então eu costume trazer as memórias desses ancestrais, contando as histórias de vida e de conquistas, e é com isso que me inspiro, porque elas são reais. [...] Enfim, essa é minha responsabilidade- não falar só de dores que é importante, mas falar nesse contexto de que passamos por essas dores, mas, antes disso, o que fomos nós! É em cima disso que eu vou me pautando e, cada vez mais, fortalecendo os meus pés, que são as minhas raízes aqui, para fazer exatamente dessa forma que eu estou lhe falando¹⁴⁵

No período que estive em Salvador, Nildinha generosamente me convidou para participar das suas aulas no balé folclórico justamente para que eu pudesse perceber um outro modo de propor a sua metodologia. No Balé Folclórico os alunos são bailarinos profissionais que durante o período em que estive em Salvador realizavam apresentações três vezes na semana no teatro Miguel Santana. As aulas da Nildinha aconteciam nas sextas-feiras a partir das 15 horas, essas aulas eram de aperfeiçoamento técnico em dança moderna e dança afro. Até o momento em que eu estive presente acompanhando o Balé Folclórico, as aulas eram fechadas e exclusivas para o elenco e ex-alunos. A presença de algum convidado implicaria na autorização da Mestre Nildinha. Ao contrário dos alunos que frequentam o Espaço Silvestre, no Balé Folclórico todos os integrantes do elenco são negros e negras.

O corpo é um dispositivo de saberes, e o corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais (Rufino, 2019). Apesar do rigor, da exigência técnica, muitas vezes mestra Nildinha falava para os bailarinos que para ela enquanto coreógrafa não bastava que eles soubessem mexer o quadril, ou fazer uma pirueta perfeita, ter um corpo flexível, se eles não tivessem conexão com o que estavam fazendo, conexão com os tambores sendo tocados. Saber erguer a perna até a orelha, por exemplo, é só um movimento, a

¹⁴⁵ Esse trecho foi extraído de uma entrevista concedida pela Mestre Nildinha Fonseca, conduzida pela Doutora Amélia Conrado e membros de seu grupo de pesquisa publicada no livro IV Fórum Negro de Arte e Cultura organizado por: Amélia Conrado; Evani Tavares Lima; Tássio Ferreira. 2021.

dança só acontece se o bailarino está conectado com os tambores, isso é a dança negra. O tambor também é uma tecnologia ancestral que guarda memória, o tambor comunica e ao mesmo tempo conecta o presente, o passado e o futuro. Sobre essa relação com os tambores mestra Nildinha conta que,

A importância de ter percussão ao vivo é por conta dessa conexão ancestral. Aquela membrana foi extraída de um animal, ela foi extraída de uma vida. E é o que a gente profana, o que a gente procura passar a veracidade dessa vida. Então aquela energia toda daquelas danças, daquele toque, daquela membrana, faz um link com a movimentação dos Orixás que pra mim é vida. (Entrevista concedida pela mestra Nildinha Fonseca, em 9 de novembro de 2022).

As tecnologias ancestrais são um mecanismo espiralar que produz a continuidade dos nossos saberes e da nossa existência coletiva e individual. Essas tecnologias são a produção de conhecimento, e esses conhecimentos estão chegando até a mim através de uma variedade de possibilidades que a Mestra me proporciona. Algumas vezes após a aula no Espaço Silvestre eu acompanhava a Nildinha caminhando pelo Pelourinho até o Teatro São Miguel-sede do Balé Folclórico. Nessas nossas caminhadas Nildinha me dava algumas dicas e sugestões de como me preparar para essas aulas, pois muitas vezes eu me via sem fôlego para fazer uma aula completa. Então a Mestra me aconselhava a criar uma rotina de chegar mais cedo e me alongar conforme a necessidade do meu corpo naquele dia, me aconselhava a almoçar mais cedo e não comer coisas pesadas antes das aulas. Uma coisa que a Mestra reparou em mim é que eu preciso fazer exercícios que fortaleçam meu abdômen para que eu consiga executar certos movimentos sem me machucar. Nessas caminhadas pelo Pelourinho, Nildinha fazia questão de falar da importância de valorizar quem veio antes, de respeitar os mais velhos porque são eles que nos deixam o legado. E essa é uma característica muito potente nas culturas negras, a transmissão de saberes via oral. A oralidade é uma tecnologia ancestral porque emite o hálito que produz vida ao emitir conhecimento. A palavra proferida por

quem porta consigo uma sabedoria, uma experiência ancestral que aduz a algo que lhe antecede, mas também é parte de quem essa pessoa é.

Nessa escrita e nesses registros outros, eu fui lapidando o conceito das tecnologias ancestrais e ressignificando a minha perspectiva do que é uma tecnologia através de um olhar afrocentrado. Entendendo que tecnologia é a forma através da qual a gente desenvolve mecanismos e ferramentas de produção da nossa própria vida. E quando trago o termo tecnologia ancestral, estou falando dos saberes dos povos africanos, dos seus modos de vida, dos valores compartilhados em seus diversos contextos históricos sociais. E esses saberes cultivados em corpos mulheres por intermédio da dança podem e devem ser entendidos como uma tecnologia ancestral, pois produzem a continuidade da nossa existência cultivando práticas ancestrais. Práticas que têm a vivência em comunidade como um princípio importante de suas potencialidades. E aqui relaciono o Ubuntu como uma tecnologia ancestral. O ubuntu, conceito originário da filosofia africana, enfatiza a importância da conexão e da interdependência entre os indivíduos e a comunidade. Ele promove a ideia de que somos todos parte de um todo maior e que nossa existência é entrelaçada. Em outras palavras o filósofo Renata Noguera fala:

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”, A máxima zulu e xhosa, umuntu ngumuntu ngabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas (Noguera, 2011, p. 148).

Entendo o Ubuntu como uma tecnologia ancestral, pois seu conceito está enraizado na valorização do conhecimento e das tradições transmitidas pelas gerações anteriores e enfatiza a importância de honrar e aprender com os antepassados, reconhecendo a contribuição deles para a nossa existência atual. As tecnologias ancestrais são ao mesmo tempo constituídas e constituidoras dos conhecimentos tradicionais numa relação de mútua interferência e

interdependência. Ao que tudo indica, trata-se de que algo não está subsumido uma ao outro, mas estão diretamente relacionados.

Referências:

ACOGNY, P. As danças negras ou as veleidades para uma redefinição das práticas das danças da África. **Rebento**. n. 6, São Paulo, 2017. p. 131-156.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

CONRADO, A. V. S. Artes cênicas negras no Brasil: das memórias aos desafios na formação acadêmica. **Repertório**, ano 20, n. 29, Salvador, p. 1-258, 2017

FONSECA, Cleonildes. Entrevistas.

MARTINS, L. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NOGUERA, R. **Infância em afroperspectiva**: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/28256-Texto%20do%20artigo-60085-1-10-20191117%20(2).pdf.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. 2012.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**. Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

Alessandra Santos de Souza (UFRGS)
alessandra.ssouza@hotmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.
Pesquisadora no GINGA – Grupo Interseccional de Pesquisas em Negritude,
Gênero e Arte. É investigadora da área das Artes e tem como foco os temas:
culturas populares, práticas cênicas e relações étnico-raciais.

Danças afrodiaspóricas como insurgências no Brasil e em Cuba: identidades culturais e modos de (re)existências

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Raissa Conrado Biriba (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O propósito deste trabalho é abordar as danças afrodiaspóricas no contexto da sociedade brasileira e da sociedade cubana, a partir dos condicionantes históricos que demarcam a origem e presença dos povos africanos nestes territórios. Apesar do processo colonial-escravista branco-europeu, das ideologias discriminatórias dessa colonialidade, seus modos de extermínio, epistemicídio e dominação aos povos africanos e originários, estes constituíram-se enquanto diáspora, reinventando estratégias de luta, resistência e afirmação identitária e cultural. É pelos corpos e suas danças que se dão as insurgências, o que permitiu e permite, um reposicionamento de lugar e presença que se transmuta na contemporaneidade. O tema em questão é problematizado enquanto pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e das nossas experiências enquanto artistas, professoras e pesquisadoras, que conhecem e vivenciam a realidade destes lugares. O referencial teórico traz contribuições de autores como Munanga (2016, 2009, 2012); Mbembe (2019); Lamerán (2013).

Palavras-chave: Danças Afrodiaspóricas; Insurgências; Identidades Culturais; Brasil; Cuba.

Abstract: The purpose of this work is to approach Afro-diasporic dances in the context of Brazilian society and Cuban society, based on the historical conditions that demarcate the origin and presence of African peoples in these territories. Despite the white-European colonial-slavery process, the discriminatory ideologies of this coloniality, its modes of extermination, epistemicide and domination of African and native peoples, these constituted themselves as a diaspora, reinventing strategies of struggle, resistance and identity and cultural affirmation. It is through bodies and their dances that insurgencies occur, which allowed and allows for a repositioning of place and presence that is transmuted in contemporary times. The theme in question is problematized as research in development with the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia and our experiences as artists, teachers and researchers, who know and experience the reality of these places. The theoretical framework brings contributions from researchers such as Gilroy Munanga (2016, 2009, 2012); Mbembe (2019); Lamerán (2013).

Keywords: Afro-diasporic Dances; Insurgencies; Cultural Identities; Brazil; Cuba.

1. A modo de introdução

As danças existentes nos territórios culturais e diaspóricos do Brasil e de Cuba são um universo ainda a ser investigado e abordado de maneira crítica, contextual e comprometida no campo acadêmico. Se pensarmos na sua pluralidade, é necessário produzirmos infinitas escritas, pois historicamente, a ciência cartesiana e europeia depreciou a sua relevância enquanto forma de conhecimento, bem como os valores aos quais essas danças se pautam e se expressam.

As falsas teorias e discriminações das danças e culturas afrodiaspóricas foram abordadas por diversos campos de estudos e obras literárias. Somente no século XX, há uma mudança de perspectiva teórica quanto aos seus saberes e filosofias, quando surge uma nova corrente de pensamento proveniente da antropologia cultural e sociológica que contesta os paradigmas predominantes e reposiciona a contribuição africana ao redor do mundo por meio de novos argumentos.

Essa discussão é aprofundada por Achille Mbembe (2019) na obra *O Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*, em que o autor se refere ao Afropolitismo como uma corrente de pensamento crítico questionadora dos paradigmas da colonialidade relacionados aos saberes, expressões artísticas e filosofias africanas. Nas palavras do autor, o Afropolitismo é “uma estilística e uma política, uma estética e uma certa poética do mundo. É uma maneira de ser no mundo que recusa, por princípio, toda forma de identidade de vítima.” (Mbembe, 2019, p. 237) Significa compreender que as narrativas africanas são múltiplas, assim como suas influências culturais, modos de vida, sistemas sociais e ideológicos. Por isso, se faz necessário uma produção intelectual que aborde essa diversidade – tanto cultural, como epistemológica – e, que seja capaz de desvincular o processo escravocrata como única narrativa dos descendentes da diáspora.

Mbembe considera que três paradigmas foram sustentados por quase um século no âmbito da epistemologia crítica africana. Em um primeiro momento, esse pensamento se pautava na ideia de um nacionalismo anticolonial, que exerceu influência nos variados aspectos da vida social e cultural africana. Em um segundo momento, surgem variadas releituras do marxismo no âmbito do pensamento político-intelectual africano, que resultaram na emergência de intelectuais defensores de um socialismo africano. Por fim, em um terceiro momento, surge o movimento pan-africanista com intuito de difundir os princípios de uma solidariedade racial e transnacional; internacionalista e de natureza anti-imperialista entre os povos da diáspora (Mbembe, 2019, p. 226).

Segundo o antropólogo Kabenguele Munanga (2016, p.116), o pan-africanismo é um movimento político-ideológico de afirmação da Negritude, com intuito de conscientizar a luta coletiva sobre os prejuízos raciais que incidem sobre a população negra. Os pan-africanistas consideram que, independentemente da sua herança étnica-cultural, o reconhecimento da Negritude é uma via importante para a superação do racismo como *modus operandi* das sociedades globais.

Apesar dessas diferentes ideologias não excluírem o que cada uma trata, Mbembe propõe a necessidade de compreendermos os povos da diáspora sob a perspectiva do trânsito e circulação entre mundos (Mbembe, 2019, p. 229) Tal fato contribui para a quebra dos paradigmas e estereótipos identitários sobre a população afrodescendente que permanecem na contemporaneidade.

2. Insurgências das Danças afrodiáspóricas no Brasil e em Cuba

A problemática das identidades culturais no âmbito da população afrodescendente é amplamente discutida na obra *Negritude: usos e sentidos*, do antropólogo Kabenguelê Munanga (2012). Para o autor, a complexidade desse debate se apresenta em “uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais” (Munanga, 2012, p. 11). No caso do Brasil e de Cuba, que

foram portas da diáspora transatlântica para o nosso continente, essa discussão se torna ainda mais complexa, pois dentre as variadas etnias africanas que cruzaram o Atlântico, apenas algumas foram identificáveis nesses territórios.

Segundo os estudos de Munanga (2009), os povos africanos que compõem as sociedades transatlânticas vieram majoritariamente de três regiões geográficas: (1) África ocidental, de onde vieram populações dos atuais Senegal, Mali, Nigéria, Gana, Togo, Benim, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Camarões; (2) África centro-ocidental, que atualmente é composta pelos países Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (ex-Zaire) e República Centro-africana; e (3) África austral, de onde vieram os povos de Moçambique, África do Sul e Namíbia. (Munanga, 2009, p. 87). Porém, tanto no Brasil como em Cuba, muitos arquivos e documentos históricos foram destruídos, cuja importância das Danças Afrodiaspóricas se apresentam como elementos fundamentais para a investigação dos antropólogos em recuperar esse legado.

A insurgência de manifestações como o Tambor de Crioula no Maranhão, e a Rumba em Cuba nos dá suporte para compreendemos, não apenas o processo de superação dos prejuízos raciais junto às suas comunidades, mas a importância das múltiplas identidades culturais que emergem dos corpos negros por intermédio das danças afrodiaspóricas. Por isso, são formas de insurgência, as quais chamamos a atenção para a complexidade dos seus estudos nos países em que essa presença africana se consolidou, expandiu e amalgamou-se.

Ao estarmos imersas na pesquisa acadêmica em Dança, múltiplas descobertas se colocam como desafios no nosso caminho de pesquisadoras, artistas e professoras. Temos em nossos corpos que dançam, uma base de imersão, observação, reflexão e criação a partir daquilo que vivemos e participamos diretamente no campo de estudos, e que, portanto, se registra e se difunde de forma teórica e prática.

Como mencionamos no início deste artigo, as experiências com as danças da diáspora são múltiplas. Aqui, optamos por compartilhar uma

experiência em cada um dos territórios – Brasil e Cuba – a qual participamos enquanto artistas e/ou pesquisadoras da área. A primeira, se refere ao encontro com o Tambor de Crioula na cidade de São Luís no estado do Maranhão. A segunda, se refere ao encontro com a Rumba na cidade de Havana, Cuba.

Apesar de serem manifestações culturais distintas e em países distintos, tanto o Tambor de Crioula como a Rumba fazem parte da herança dos povos congo/angola – também conhecidos como Bantus – em nossos territórios. Esses povos eram denominados congos devido à proximidade com o rio de mesmo nome, onde se localizava a base do comércio de africanos no antigo Reino do Congo, na região da atual Angola e República Democrática do Congo. Em nossos territórios, os chamados congos eram identificados pelo tronco linguístico do idioma Bantu, que vincula as demais etnias da região no continente africano. Pode-se dizer que a cultura Bantu representa a principal marca étnico-cultural da diáspora transatlântica nas Américas, pois influenciaram uma pluralidade de manifestações no campo da dança, da música, e demais manifestações artísticas.

3. O Tambor de Crioula numa visita à São Luís do Maranhão

Era domingo, dia 12 de novembro de 2023 e na ocasião estávamos participando do XXX II Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) e X Congresso Internacional de Arte/Educadores (CONIAE)¹. Esses eventos reuniram profissionais que ensinam as diferentes linguagens artísticas em escolas das redes públicas, particulares, institutos federais, comunidades em que estão vinculados, e /ou autônomos advindos dos vários Estados do Brasil.

¹ O tema deste congresso foi “*É alumiô, toda terra e mar: Territórios da Arte na Educação Contemporânea*”, em São Luís no Maranhão, no período de 11 a 15 de novembro. O objetivo voltou-se para o debate de concepções e metodologias em Arte, considerando a diversidade de linguagens e territórios, visando autonomia profissional e ampliação da experiência artística, conforme o argumento do congresso.

Como programação cultural dos referidos Congressos, houve uma visita ao Quilombo Urbano da Liberdade, um bairro de densidade populacional em São Luiz do Maranhão, com predominância de pessoas negras e pardas. Nessa localidade, há importantes núcleos culturais e artísticos como: terreiros de matrizes afro-brasileiras, tais como o conhecido Tambor de Mina, e também, algumas sedes de significativas Casas de Tambor de Crioula e dos famosos Bumba-meu-boi, tais como o Bumba-meu-boi do Mestre Leonardo, e uma sede da Casa do Reggae.

Além dessas expressões citadas, ao caminhar pelo Quilombo da Liberdade e conversar com algumas pessoas do bairro, as mesmas relataram que existem nessa região escolas de capoeira, pessoas que mantêm as rezas do Divino Espírito Santo, Ladainhas. Dessa forma, a comunidade realiza ações de preservação da cultura afro-maranhense e seus amálgamas com elementos da tradição portuguesa, espanhola e outras influências étnico-culturais. Esta foi uma das estratégias dos povos africanos para fugir das perseguições e combate ao poder europeu dominante às suas heranças e costumes, em que foi possível dar continuidade aos seus costumes, tradições, religiosidades e riquezas culturais até os nossos tempos.

No Brasil, as tradições de Bumba-meu-boi se dão em todo território, com características e origens diversas. Especificamente no Maranhão, possui uma força de expressividade presente em todo o Estado, com variações regionais. Trazendo dados do Dossiê do registro intitulado *Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão* (2011) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para registro e salvaguarda deste patrimônio, esta manifestação cultural tem base no tripé “arte-festa-religião” e é reconhecida como “a síntese de elementos da identidade maranhense, de seu *ethos*, de sua visão de mundo” (Dossiê, 2021, p. 30).

Além disso, tal levantamento do IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – revela que, majoritariamente, os grupos de Bumba-meu-boi surgem como Bois de São João, na sua relação com o catolicismo popular. Porém, existem outros que surgem nos terreiros

afromaranhenses, como parte das festas e celebrações das distintas entidades espirituais aí cultuadas. A exemplo disso, está o Tambor de Mina, onde são recebidas entidades espirituais africanas, tais como os voduns e os orixás, e outras brasileiras, como os chamados gentis e caboclos (Ferreti, *apud, idem*, p. 84). Nesses espaços, as religiosidades de matriz africana são núcleos de preservação, continuidade e manutenção que dá base e sentido à vida das comunidades; aos grupos de dança na sua diversidade, sejam os tradicionais ou aqueles dissidentes, que se reinventam a partir de influências de outras formas de expressão. Estes últimos, comumente pelos valores da competitividade, transformam os modos de fazer da manifestação.

Outra importante expressão da cultura afro-maranhense é o Tambor de Crioula. Nossa experiência de entrar na roda e sentir toda a vibração que envolve as mulheres que dançam com suas coloridas saias; os homens que tocam os tambores e matracas; o público ao redor, que acompanha cada movimento desse ritual ancestral, talvez seja indescritível. Mas tentaremos expressar por meio de algumas fotos e descrição nas próximas linhas deste artigo.

Antes de chegarmos à sede, a fogueira já se encontrava acesa na rua. E, os tambores de couro e madeira, sendo aquecidos para logo mais serem tocados com uma sonoridade única e própria da riqueza dessa tradição maranhense. O tambor de Crioula é dançado principalmente pelas mulheres e os homens são os que executam a música.



Fig. 1, 2, 3 e 4. Amélia Conrado convidada a entrar na roda do Tambor de Crioula da Mestra Regina no Quilombo da Liberdade à Rua Alberto de Oliveira, assim como os demais visitantes. Em 12 de novembro 2023. São Luís, Maranhão, Brasil. Fotos: Ricardo Biriba.

Audiodescrição da imagem: Na primeira e segunda imagem em plano horizontal, Amélia Conrado está no centro da roda de Tambor de Crioula em uma rua de São Luiz do Maranhão. Amélia é uma mulher negra de cabelos cacheados e avermelhados na altura dos ombros. Utiliza tranças nagô na parte superior da cabeça e o restante do cabelo solto. Veste uma saia larga e colorida, com estampas que predominam as cores azul piscina, vermelho, laranja, rosa claro, amarelo. Ao redor de Amélia está um público composto por mulheres com saias estampadas, participantes da manifestação. Em destaque, está um homem negro, com tocando o tambor que entoa a dança de Amélia. Na terceira imagem, Amélia está acompanhada de uma mulher negra de pele retinta, integrante do Boi que utiliza um turbante amarelo ouro na cabeça, uma blusa tipo bata branca, colares coloridos de madeira, e uma saia larga com estampa florida, em que predominam as cores laranja, verde, vermelho e branco.

Ambas está posando para foto abraçadas, e a mão de fora segurando a ponta da saia, evidenciando a sua extensão. Na quarta imagem, Amélia está ao lado do Boi, que é o objeto cênico principal da manifestação. O boi é preto, e tem o couro ricamente bordado, onde se pode ver o nome Liberdade – que dá nome ao Boi – em evidência, assim como a imagem do Sagrado Coração de Jesus.

No âmbito da pesquisa acadêmica, citamos a dissertação de Marcos Aurélio Freitas (2021, p. 59), que define o Tambor de Crioula como “uma dança de roda, onde mulheres rodopiam (dançam com suas saias rodadas), umbigadas (movimento de um umbigo tocar no outro), e os homens tocam tambores, cantando suas músicas”. Como mencionamos, essa tradição é uma herança do povo bantu e são insurgências porque resistiram aos tempos de perseguição e proibições por leis em períodos anteriores.

4. A Rumba na sua relação com aspectos identiários da sociedade cubana

Nossa experiência como estudante de doutorado em Cuba nos leva ao encontro com um universo dançario afrodiaspórico que nutre as relações dos cubanos com seu território e suas identidades culturais. A exemplo disso, está a Rumba cubana, considerada patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO no ano de 2016. Essa manifestação nasce em Cuba, mas possui uma herança Bantu identificável nos seus bailes e instrumentos musicais. A Rumba está presente em toda a extensão do território cubano e é mantida por uma infinidade de agrupamentos que se dedicam à sua continuidade através da dança, dos cantos e dos toques entoados por tambores e regidos pela clave cubana. Esta, presente na pluralidade sonora das manifestações culturais desse território.

Mas o que é a Rumba? A Rumba é definida pelos estudiosos como um complexo artístico-cultural que mescla bailes, cantos populares, histórias e interpretações teatrais entoadas por ritmos africanos, tambores e outros instrumentos percussivos. Historicamente, as canções nasciam de improvisos, cujos rumberos – afrodescendentes e provenientes das classes mais humildes

– comentavam as situações políticas e sociais que lhes afetavam. Segundo Lamerán (2013, p. 51, tradução nossa):

Este gênero bailado e cantado em seus diversos estilos, se constitui como complexo musical dançante-coletivo. Servia-lhe para satirizar um governante insignificante, comentar uma traição amorosa, ou para fazer alarde à sua imaginação improvisando letras profundamente surrealistas. Ao mesmo tempo, era um vínculo de liberação e protesto no meio hostil, primeiro ao regime escravista que lhe negava a condição humana, logo aos governos republicanos que o confinava a um lugar marginal.²

Além das agrupações rumberas, esse baile tradicional integra espetáculos coreográficos das diversas companhias profissionais de dança em Cuba, tais como o *Conjunto Folklórico Nacional*, a companhia de dança *Raíces Profundas*, a companhia de dança *Baranrrá*, dentre outras. A procedência Bantu do complexo da Rumba é assimilada aos elementos musicais e dançários característicos das religiões conhecidas como Regras de Palo em Cuba.

Existem três estilos de Rumba mais conhecidos e difundidos entre a população cubana. O Yambú, que é mais lento, e por não possuir o “*Vacunao*” – movimento que representa as tentativas de interação sexual do homem com a mulher – é cantado e interpretado como uma dança para os velhos. A Columbia, por sua vez, é um estilo de Rumba praticado pelos homens – ainda que haja mulheres que o pratiquem – composto por movimentações de caráter acrobático e outras movimentações expressivas da virilidade masculina. Quanto à Rumba Guaguancó, esta é a mais difundida entre as agrupações rumberas, pois é um estilo mais rápido cuja principal característica é a forma como o baile se desenvolve entre o casal dançante. A todo momento, há uma interação do homem com a mulher, que se defende às tentativas de “vacunao” do homem, utilizando a saia e gestos de proteção da região pélvica. Há também uma relação de exaltação da sensualidade por ambas as partes. O *Vacunao* é a

² Do original: *Este género bailable y cantable em sus diversos estilos, se constituye como complejo musical danzante-colectivo. Le servía para satirizar un gobernante banal, comentar una traición amorosa o para hacer alarde de su imaginación improvisando letras profundamente surrealistas. Al mismo tiempo era un vínculo de liberación y protesta ante al medio hostil, primero al régimen esclavista que le negaba la condición humana, luego a los gobiernos republicanos que le relegaban a un plano marginal* (Lamerán, 2013, p. 51),

movimentação característica da Rumba Guaguancó, que são gestos pélvicos ou simbólicos de uma relação sexual, executado pelo homem com o auxílio de um lenço ou não.



Fig. 5. Momento de interpretação da Rumba Guaguancó. Apresentação da agrupação rumbera Akokan, no Festival Timbalaye. Bairro “el Fanguito”, La Habana – Cuba. 31 de agosto de 2022.

Fonte: arquivo pessoal de Raissa Biriba.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Um casal de dois jovens dançarinos negros está no centro da rua, interpretando a rumba Guaguancó. Em volta, o público contempla a apresentação. O jovem dançarino tem cabelos crespos, veste uma calça jeans azul clara com rasgos e uma blusa cinza. Executa um movimento de rumba com um lenço verde na mão, a qual está levantada. O outro braço, segura a camisa, em movimento típico que expressa a virilidade do homem na Rumba. Na foto, a jovem dançarina aparece de costas, um pouco distante do seu par, em movimento interpretativo que simboliza a defesa da mulher às tentativas do homem ao “vacunao”. A jovem utiliza uma saia vermelha longa e uma blusa branca. Possui cabelos tingidos em tons acobreados e presos como um rabo de cavalo.

A Rumba nos abre perspectivas de análise dos processos de afirmação e transformações identitárias ao longo dos tempos nas sociedades, que sempre determinou papéis sociais masculinos e femininos, assim como seus padrões de comportamento. Ao vivenciarmos alguns aspectos identitários no contexto cubano, podemos ampliar a discussão no campo da pesquisa etnográfica, na medida em que percebemos como as manifestações artísticas se mesclam aos modos de vida social do referido território. Encontramos, por exemplo, elementos identitários representados na Rumba que se estendem à

própria relação dos cubanos com a Dança, como a valorização da virilidade do homem nos bailes tradicionais – seja nos chamados Bailes Folclóricos ou na Dança Clássica – em que a presença masculina é apreciada e difundida no país.

Ao fazermos um paralelo com nossa experiência enquanto mulher *cis* em Cuba, percebemos como aspectos identitários representados na Rumba se estendem à relação dos homens com as mulheres no cotidiano desse território. Essa relação se constitui em uma sociedade com papéis sociais definidos, em que a Rumba desperta um lugar de questionamento das estruturas patriarcais e se desenvolve em momentos interpretativos desde o sarcástico, o erótico, aos momentos saudosos que possuem intrínseca relação com a realidade das comunidades.

5. Considerações finais

As Danças Afrodiáspóricas possuem valores afirmativos incomensuráveis, os quais devemos todo o nosso respeito e reconhecimento às mestras, mestres, famílias e comunidades que participam e preservam este legado. As escolas e universidades devem estudar esses conhecimentos, que são relíquias artísticas e culturais da diáspora africana brasileira, cubana e mundial. Para tanto, se faz necessária a presença de protagonistas do segmento das Danças Afrodiáspóricas nas universidades. No caso do Brasil, mesmo com a política de cotas para pessoas auto-declaradas negras e pardas nas universidades, essa realidade ainda é escassa nos programas de pesquisa e pós-graduação. Quando pessoas detentoras desses saberes adentram as instituições de ensino, uma nova história é protagonizada, agora pelo viés de seus agentes culturais diretos.

Nessa direção, surgem alguns questionamentos quanto aos valores civilizatórios da Afrodiáspora e a forma como permanecem mantidos e/ou são ressignificados, considerando os diferentes contextos históricos e sociais em que se deram. Trazemos como exemplo a experiência de um país como Cuba, com

um sistema econômico distinto, pautado em princípios que combatem valores como o consumismo e a competitividade.

Ressaltamos a importância de estudarmos a sua realidade, seja pelo viés histórico, político ou social, pois a singularidade do território cubano traz para o mundo, e sobretudo para as Américas, a possibilidade da compreensão do poder político e revolucionário de uma sociedade que transformou as estruturas do seu sistema socioeconômico e cultural com a Revolução Socialista em 1º de janeiro de 1959. Este movimento liderado por Fidel Castro rompeu com o modelo capitalista mundial predominante, e por isso, a sociedade cubana sofre bloqueios econômicos que trazem consequências à vida cotidiana da população. Não obstante, graças à essa Revolução Socialista, Cuba conseguiu manter suas tradições afrodiaspóricas de forma subsidiada pelo Estado, as quais se tornaram parte do processo revolucionário e atuam de forma direta nas transformações rumo à nova sociedade socialista cubana.

Valorizamos a perspectiva do cruzo para o aprofundamento das pesquisas sobre as Danças Afrodiaspóricas, que no caso do Brasil e de Cuba, se deu pela expansão e manutenção das culturas Yorubá, Arará/Jêje e Bantu/Congo entre tais fronteiras da diáspora. Ainda que as sequelas do período colonizatório e escravocrata ao redor do mundo perduram na atualidade sob as formas de atuação do racismo – enquanto base ideológica do projeto capitalista hegemônico como *modus operandi* das sociedades globais – as manifestações culturais afrodiaspóricas são formas de resistência cultural africana nos territórios da diáspora, pois transformaram os rumos da dominação europeia nos modos de *ser, saber e poder*³ das sociedades transatlânticas.

Ainda que a ideia da diáspora se aproxime da noção de trânsito e circulação entre mundos, bem como da discussão sobre as múltiplas identidades

³ Autores da epistemologia decolonial consideram que o processo de colonização de *Abya Yala* possui sequelas no âmbito do ser, saber e poder. A colonialidade do ser atua nos modelos branco hegemônicos pautados em ideais racistas e da supremacia branca; a colonialidade do saber se refere a legitimidade da epistemologia positivista e eurocêntrica sobre os conhecimentos e saberes originários, afrodiaspóricos e oriundos das culturas populares; e a colonialidade do poder atua no âmbito das instituições, e em todas as estruturas da sociedade. Ver mais em Mignolo (2007).

dos povos afrodiaspóricos e seu legado cultural ao redor do planeta, não significa dizer que devemos abandonar as teorias críticas vinculadas às relações étnico-raciais de afirmação da Negritude no âmbito dos fazeres culturais afrodiaspóricos. Ao contrário, devemos constantemente aprofundar e atualizar o debate, os saberes e ensinamentos das epistemologias críticas afrodiaspóricas e o seu legado na constituição das sociedades mundiais. Essa nova consciência identitária e política é assumida quando as organizações de militância e ativismo negro agem de forma articulada.

Acreditamos que imbricar conhecimentos, realidades sociais, produção intelectual e expressões artísticas nos direciona à construção de um novo pensamento que avança na busca de novos referenciais ancorados na pesquisa, na vivência e no entendimento do processo de afirmação dessas identidades de forma crítica. Aqui, salientamos que as Danças da Diáspora Africana expressam a maneira como se reinventam para o enfrentamento aos poderes hegemônicos, ao racismo, à discriminação da pessoa negra, parda, seus fazeres e conhecimentos. A resposta que essas comunidades têm dado à colonialidade do poder é a continuidade de suas danças, músicas, ritualidades e inovações que são insurgências.

Referências:

Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf) Acesso em: 18 nov. 23.

FREITAS, M. A. dos S. **Tambor de crioula como pressuposto para implementação da lei 10.639/2003:** um estudo de caso na Unidade de Educação Básica professora Rosália Freire. 2021. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Gestão de ensino da Educação Básica/ccso. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2021. Disponível em: [file:///Users/amelia/Downloads/Marcos%20Aurelio%20dos%20Santos%20F.%200\(1\).pdf](file:///Users/amelia/Downloads/Marcos%20Aurelio%20dos%20Santos%20F.%200(1).pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.

LAMERÁN, S. La Rumba, el Yambú, el Guanguancó y la Columbia. *In: Raíces de la Música, Danza y Vestuario em Cuba*. 3. ed. La Habana: Editora Adagio, 2013.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, K. Pan-africanismo, negritude e teatro experimental do negro. **ILHA**, v. 18, n. 1 p. 107-120, jun. 2016.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
ameliaconrado@ufba.br

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Professora Associada da Escola de Dança da UFBA. Membro do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Líder do GIRA - Grupo de Pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares (CNPQ)

Raissa Conrado Biriba (UFBA)
raissabiriba@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Mestra pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (IHAC-UFBA). Licenciada em Dança e Bacharel em Produção em Comunicação e Cultura (UFBA). Integrante do GIRA - grupo de pesquisa em culturas indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares (CNPQ).

A dança *tap* como uma questão identitária

Ana Luiza de Castro Leite Gori (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Não pretende o presente estudo delinear caminhos de encaixotamento estético, ou promover conceitos ocidentalizados com pré definições e definições das subjetividades. Fato é que a dança *tap* está por longo tempo sufocada dentro das sociedades que não a entendem como uma dança negra de raízes afrodiáspóricas. A condução do pensamento ao longo do texto leva em consideração as identidades construídas para que atendessem aos poderes dominantes propiciando o deslocamento da negritude da dança *tap* para a marginalidade, senão para o apagamento. A estética embranquecida e bailarínstica que *Hollywood* entregou ao mundo fez com que as corpos aterradas das danças negras fossem vistas como algo deslocado da dança *tap* e, portanto, quanto mais a dança se parecesse com algo europeu, branco colonizado, mais dentro da elitização estaria. Assim, para fechar este contexto forjar identidades brancas era o que melhor poderia ter sido feito para que ninguém mais conseguisse associar *tap* à sua própria criação e culturas negras.

Palavras-chave: Sapateado; Sapateado americano; Identidade; Danças negras; Dança *tap*.

Abstract: This study does not intend to outline paths of aesthetic boxing, or to promote Westernized concepts with pre-definitions and definitions of subjectivities. The fact is that tap dance has been stifled for a long time within societies that do not understand it as a black dance with Afro-diasporic roots. The conduct of thought throughout the text takes into account the identities constructed to serve the dominant powers, enabling the displacement of blackness from the tap dance to marginality, if not to erasure. The whitened and dancer aesthetic that Hollywood delivered to the world meant that the grounded bodies of black dancers were seen as something out of place in tap dance and, therefore, the more the dance looked like something European, colonized white, the more elitist it would be. Therefore, to close this context, forging white identities was the best thing that could have been done so that no one would be able to associate tap with their own black upbringing and cultures.

Keywords: Tap dance; American tap dance; Afro dances; Dance in diaspora; Identity.

1. A dança *tap* é negra

A dança *tap* tem sido, ao longo dos anos, remetida primariamente aos filmes musicais de Hollywood. Nomes como Fred Astaire e Gene Kelly são lidos como principais nesta forma de arte dispensando quaisquer outros. É de se atentar para o descuido com a herança cultural vinda na diáspora para os Estados Unidos da América (EUA).

Tanto os EUA quanto o próprio Brasil, forjaram uma identidade embranquecida para a estética da dança *tap*, pautados em magia cinematográfica e políticas instituídas que regulavam a presença da corporalidade negra como o *blackface*¹, por exemplo.

E é exatamente este o ponto do presente estudo, como o processo identitário intensificou símbolos, nomes e outras características que apagaram o negro da sua própria história. “Identidade é um fenômeno real: ela corresponde ao modo como o Estado nos divide em indivíduos, e ao modo como formamos essa individualidade em resposta a uma ampla gama de relações sociais” (Haider, 2019, p. 35).

Atrelada às identidades vem a questão biológica ocidental, onde o corpo é lido de diferentes maneiras e a biologia é tida como destino. “No ocidente, as explicações biológicas parecem ser especialmente privilegiadas em relação a outras formas de explicar diferenças de gêneros, raça ou classe” (Oyëwùmí, 2021, p. 27).

As definições de gênero se alinham à construção das identidades nos diferentes territórios para atender ao plano civilizatório e de poder do patriarcado branco. Ser mulher e ser homem identificam o ser aos seus papéis sociais criados para reger as atividades e participações em diversos campos da sociedade.

¹ Pessoas brancas tingiam o rosto com cortiça preta e deixavam a região da boca maior para parecerem negros como uma caricatura barata e ofensiva.

Se o poder está nas mãos do colonizador, a sociedade vai sendo moldada conforme seus interesses, obviamente, e, portanto, não há nenhum interesse em igualar o negro em humanidade com pessoas brancas.

E é nessa que o negro e os seus significantes vão sendo formados e sua arte facilmente apropriada e colocada em um outro lugar de representação.

É mandatário a recolocação do negro como base fundante da dança *tap* para que se identifique outros nomes como Cora LaRedd, Jeni LeGon e Lois Bright, outras epistemes e condições de representatividade apagadas ao longo dos anos tanto nos EUA como no Brasil. Para tanto é preciso conhecer e entender a questão identitária e os processos que a modificam.



Fig. 3. Cora LaRedd, 1933. Fonte: IMDb

Autodescrição da imagem: Uma mulher negra, chamada Cora LaRedd, cabelos curtos vestida com uma roupa de cetim e um laço bem grande no pescoço, cantando. Foto em preto e branco.



Fig. 4. Jeni LeGon, Imagem Publicitária, Smithsonian Papers, 1937. Fonte: Wendy Perron
Autodescrição da imagem: Uma mulher negra de nome Jeni LeGon, sentada sobre o braço direito com o corpo levemente arqueado para o lado direito e o ombro levantado encostando levemente na sua face do lado direito. Cabelos curtos, blusa lisa de manga cumprida e jeans rasgado. Foto em preto e branco.



Fig. 5. Lois Bright, 1947. Fonte: Youtube.
Autodescrição da imagem: Lois Bright uma mulher negra, dançando com seus dois irmãos de braços dados, porém só ela aparece na imagem recortada. Ela usa uma cartola, uma saia e um colete e uma blusa e uma gravata borboleta. Cabelos curtos. A foto está em preto e branco.

A pretensão do presente estudo gira em torno de identificar a dança *tap* como uma dança negra com desenvolvimento afrodiaspórico dentro das identidades étnico-culturais dos povos nos EUA, levando em conta a construção de identidades e as falácias ocidentais criadas sob o olhar do interesse dominante.

Retirar do povo negro as suas características pode parecer algo forte e quase falacioso, porém é importante verificar ao longo da história porque a dança *tap* foi ganhando contornos embranquecidos tanto quanto aos seus expoentes quanto esteticamente a própria dança foi ganhando outra identidade.

É fator fundamental para nosso entendimento saber por qual motivos saímos desta identidade aqui:



Fig. 6. Ilustração Master Juba

Autodescrição da imagem: Ilustração de um homem negro dançando, saltando do chão com a cabeça para trás e o tronco inclinado.

E fomos para esta daqui:



Fig. 7. Fred Astaire.

Autodescrição da imagem: Homem branco usando um fraque segurando a gravata borboleta e olhando para o lado esquerdo com um sorriso enigmático.

Se foi em nome da evolução, da contemporaneidade, foi também em nome do apagamento, do racismo e da construção social que nunca deu ao negro a chance de ser alguém identificável e auto identificável, como ser que é banhado em multiplicidades culturais, pois foi sendo construído socialmente como subclasse humana.

[...] desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos répteis [...], às emanções da cidade indígena, às hordas, ao fedor[...] O colono, quando quer descrever bem e encontrar a palavra exata, recorre constantemente ao bestiário (Fanon, 1968; p. 31).

Pois foi assim que inicialmente se construiu a identidade social do negro com fatores desumanizantes e assim fica difícil olhar para um corpo negro cheio de saberes e identificar, inclusive, que são saberes, que são um conjunto de intelectualidades que perpassam aquele ser pois suas características sociais já foram previamente definidas.

Afirmar que a dança *tap* é negra tendo Hollywood como o difusor desta forma de arte também criou no mundo um imaginário branco e apagador. É impossível ligar a arte *tap* ao negro sendo que em todos os filmes amplamente divulgados no mundo só se via Gene Kelly e seu Cantando na Chuva.



Fig. 8. Gene Kelly

Autodescrição da imagem: Gene Kelly um homem branco pendurado em um poste de luz com o braço esquerdo aberto segurando um guarda chuva fechado, vestido com um terno cinza embaixo da chuva.

A negritude da dança *tap* não perpassa pela consideração do colonizador, ainda que pessoas negras houvessem feito filmes pela mesma via Hollywoodiana, a identidade do negro já havia sido construída no imaginário social, inclusive para ele mesmo, para o próprio povo negro.

Historicamente, dança *tap* é negra, criada a partir das etnias e pluriculturalidades africanas e diaspóricas em contato com nativos dos Estados Unidos e, na atualidade do presente estudo, tenho que provar através desse estudo que não vemos este fazer negro porque ele foi entre outras questões, forjado em sua identidade.

2. Identidade como território em disputa

Quando se pensa em identidade imediatamente se tem a sensação de algo imutável e que está inerente ao ser, porém é um conceito mais complexo e que está sujeito a transformações. De acordo com Mercer (1990), a experiência

da dúvida e da incerteza desloca a identidade, algo que se supõe como fixo, coerente e estável, portanto, se tornando uma questão, somente quando está em crise. Sendo assim, pode-se entender que o status imutável da identidade é uma falácia, não é algo biológico.

Hall (1992) também conduz o assunto nesta perspectiva, quando aponta que a identidade é formada e transformada em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados pelos aspectos culturais que os rodeiam.

No caso da dança *tap*, as sociedades brasileira e estadunidense não tinham interesse em colocar o negro como protagonista desta forma de arte, evidenciando outros nomes de dançarinos brancos. Esta estratégia deu muito certo em ambos países que deslocaram o negro do seu lugar para atender ao sistema de consumo, criando uma representação da dança *tap* muito diferente da sua origem. É possível entender, então que a identidade desta forma de arte se tornou algo político, com interesses sociais e classistas que atendessem aos que detinham o poder.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2020, p. 16).

Entender *tap* como dança negra é projetar a etnia dos povos afrodiaspóricos, além de promover um enfrentamento de narrativas e paradigmas criados tanto no Brasil quanto nos EUA para atender a separações racistas e classistas.

Assim sendo, propomos o uso do termo danças negras como conceito definido por fazeres de dança que engendram poéticas políticas complexas, diaspóricas e múltiplas. Enquanto conceito, tem um caráter revisionista e provisório que pretende questionar estigmas, equívocos e ocultamentos sobre as experiências negras na dança (Ferraz, 2018, p. 02).

Quando o presente estudo propõe entender a dança *tap* como dança negra considera-se o corpo que a promoveu, não necessariamente a geografia.

Primeiro é preciso partir de um lugar. Partimos do lugar cultural africano, que é um lugar desterritorializado. Pela diáspora negra e pela própria aventura humana o lugar cultural africano tornou-se um entre-lugar. O Brasil é assim. O candomblé é assim. A macumba é assim. O maracatu é assim. A capoeira é assim. O samba é assim. A feijoada é assim. A “tempo livre” é assim. Os blocos afro de Salvador são assim. Assim é a cultura afrodescendente. Ela é um entre-lugar. Ela tem uma identidade forjada na trama das identidades. Não é uma falta, é um excesso produzido nas margens da cultura econômica e política (Oliveira, 2021, p. 105).

A dança *tap* também é assim.

Quando o colonizador conduz a identidade de um grupo, no caso, os negros para que possam classificá-los como seres menos capazes intelectualmente, menos condutores de saberes, menos gente, ele forma a imagem no consciente coletivo.

O filme *Birth of a Nation*, ou em português, O Nascimento de uma Nação, de 1915 é o exemplo mais clássico de formação identitária pelo imaginário coletivo. Através deste filme, o negro – representado por um homem branco em *blackface* – é retratado como um ser animalesco, feroz e que quer fazer mal a uma jovem branca. Também aparece o advento dos salvadores, homens brancos encapuzados em cavalos brancos que salvam a sociedade deste ser horrível que é o homem negro.

Logo após esse filme surge a *Ku Klux Klan* que são movimentos extremistas que pregam, entre outras questões, a supremacia branca. O linchamento de pessoas negras é normal e corriqueiro.

Se nos EUA a formação da identidade do negro foi se firmando assim, em outros países como o Brasil não foi diferente. O negro visto como aquela pessoa que não gosta de trabalhar, não inteligente, não capaz, objetificado pelo seu corpo e estereótipos de força física.

A inquestionável verdade histórica coloca a população negra marginal aos outros e a si mesma, uma violência que a desconecta da sociedade

construída para pessoas brancas, e entre si mesma, entre as próprias pessoas negras, pois há um afastamento e um desvio identitário cruel.

Tap ser dança negra é afirmação que busca corrigir o histórico de cooptação identitária e consequentemente histórica para que se possa minimamente, ter pessoas negras se reconhecendo na sua própria dança.

3. Perspectivas pluriversais para a Dança *Tap*

Um dos paradoxos do processo de pesquisa é a natureza inesgotável do objeto de estudo: embora nos tenhamos detido nele por muito tempo e seus mecanismos e comportamento tenham sido cuidadosamente estudados, existe um momento em que nos damos conta de que a exploração abrangeu apenas um, ou alguns, de muitos aspectos pelos quais o objeto de estudo se revela (Royo, 2015, p. 546).

A metodologia plural e amorosa para se tratar de dança, é fundamental para que o vício da binariedade não nos prenda em sins e não.

A abordagem sócio-histórica que conduz a pesquisa qualitativa exige do observador também ser observado enquanto interlocutor de perspectivas.

A noção de cultivo proposta por Hissa (2013) é muito pertinente a esta reflexão, uma vez que não se aprende um saber estabelecido. O ato de pesquisar faz-se cada vez diferente, sendo constituído por metodologias que variam de acordo com o contexto dos problemas e perguntas postas. Por meio do cultivo do compreender, aprende-se a atitude do pesquisador que porta desejo de dialogar, de perguntar, de arriscar-se, inventar/iar, de experimentar, de comunicar (Ribeiro, 2013, p. 75).

Assim sendo, o presente estudo busca delinear metodologias que levem em consideração as inúmeras concepções de corpo, arte e sujeitos que dialogam com a história e constroem e são constituídos pela sociedade.

E é exatamente neste contexto que é preciso refletir sobre quais pressupostos o presente estudo pretende se apoiar para identificar a negritude da dança *tap*.

É preciso se pensar na formação deste fazer em arte objeto do presente estudo, como sendo estadunidense já que o solo dos EUA é a própria diáspora, baseado em multiculturalismos dos povos que vieram de África e sedimentaram suas artes por ali.

Estilos de danças africanas, transpostos em um ambiente colonial, contribuíram para o desenvolvimento do que Ralph Ellison chama de primeira coreografia da América. Nasceu, afirma ele, “daquela sensação de liberdade que se encontra dentro da complexa falta de liberdade que nós, como povo, experimentamos nos Estados Unidos” (Malone, 1996, p. 38, tradução nossa).²

Portanto, não só a dança *tap* mas outras artes foram ampliadas pela própria expansão dos olhares dos povos da diáspora.

Na modernidade, a abdução das culturas africanas, que são o chão da dança *tap*, se deu para que uma identidade cultural fosse criada, com representantes e simbologias racistas. A apropriação das artes e dos saberes dos povos em diáspora desde os menestréis até, por fim, os filmes musicais de Hollywood, foi se fazendo através de mecanismos sociais, econômicos e políticos que contribuíram, senão, construíram uma identidade branca para aquela nação fundada em cultura negra.

Reivindicar a dança *tap* como dança afrodiáspórica é um processo de cura. A cooptação de identidades futuras foi sendo muito bem construída para que não se conseguisse mais perceber a negritude desta dança. De fato, foi uma estruturação bem-feita, mas como falado acima, as identidades estão em movimento e o movimento agora tem a direção de África.

No mesmo sentido que o presente estudo tenta incluir a dança *tap* como dança negra, ele se envereda pela armadilha colonialista da categorização. “O termo deve ser visto como transitório, pois responde a uma implicação contemporânea que deseja visibilizar uma demanda urgente: tirar da invisibilidade temas, práticas, reflexões e histórias vinculadas a negritude e à presença do protagonismo negro no campo da dança” (Ferraz, 2018, p. 03).

No Brasil, a dança *tap* não se fez por construção afrodiáspórica local, em território foram desenvolvidas outras danças que sim, se interseccionam em muito com o fazer em questão. Porém, *tap* no Brasil não é negro, é dança de

² Original: *Styles of African dances, transposed in a colonial environment, made for the development of what Ralph Ellison terms America's first choreography. It was born, he asserts of "that sense of freedom which lies within the complex unfreedom which we as a people experience in the United States".*

musical, é branca, o que desconstitui não só raízes, mas todo contexto negro que envolve o modo de viver *tap*.

A literatura brasileira sobre a dança *tap* corrobora o que foi dito sobre a identidade negra e reforça os estereótipos quando há menção do negro. É inimaginável um relato, um escrito, um ensaio, um estudo, um livro sobre *tap* que exclua a negritude de sua essência. Pois é isto que se tem no Brasil. Como a identidade se firmou branca, quem comanda a manutenção desta mesma identidade são pessoas brancas.

A mudança de paradigmas, de premissas deve partir de pessoas negras que sabem sua história, conhecem o caminho ancestral feito até os dias atuais e que demandam espaço na sua arte e em todas as questões que desembocam nas suas próprias vidas.

Tap é cultura ancestral, tem identidade negra, tem cultura negra, tem corporalidade negra. Voltemos a isto.

4. Considerações finais

A história das danças afrodiáspóricas começa antes mesmo dos negros pisarem em solos das Américas, durante a travessia do Atlântico, isto fica evidente. “Por vezes, durante esta viagem, houve a insistência de que os africanos dançassem para assegurar aos brancos que permaneceriam vivos o suficiente para serem entregues aos leilões na América do Norte” (Defrantz, 2002, p. 481, tradução nossa)³.

Não só para se manterem vivos, mas para entretenimento dos comandantes das embarcações e assim mostravam o que nasceram fazendo. Quando eram vendidos já eram caracterizados por suas habilidades: canta bem, dança bem, e mais. As habilidades das etnias negras e suas culturas foram

³ Original: “At times during this voyage, there was the insistence that Africans dance to assure whites that they would remain lively enough to be delivered to the auction block in North America”.

exploradas desde o início, desde que eles entenderam que poderiam roubar tudo que pudessem vender.

É importante e necessário lembrar que os EUA, o Brasil e todos os outros países que formam as Américas eram povoados por nativos antes da chegada do homem branco. Nativos estes que civilizavam as nações com sua cultura e modos de viver e saber. Foram totalmente alijados e desconsiderados pela colonização onde o plano era eliminá-los de vez. Porém, sendo impossível tal feito os negros que começaram a povoar os territórios em muito tiveram contato com essa cultura indígena fundadora. É fundamental que se lembre dos donos da terra em princípio para que a história não comece dos negros chegando ao território e construindo tudo, havia já muita história e muitos saberes fincados em solos americanos.

A dança foi evoluindo e conquistando outras características pela prática, pelo contato com outras etnias vindas da diáspora e pelo contato com a cultura local e observação de uma nova realidade. A dança *tap* vai tomando forma.

Retomar o rumo negro desta forma de arte é reavivar a historicidade em que a dança *tap* foi moldada, trazendo a condição de dança negra e afrodiáspórica, isto é primordial, porém, o entendimento dos desvios ao longo do tempo é ainda mais importante.

Ao entender a necessidade deste estudo promovo um pensamento sobre os processos que levam a sociedade a marginalizar o povo negro e a não enxergar como criador de fazeres e detentor de saberes, sendo assim, o próprio negro não se enxerga dono de si. É esta complexidade faz com que tenhamos ciclos de repetições de violência contra a população negra.

Na dança *tap* se considero que houve um desvio identitário, o espaço para histórias e contextos diversos dos reais para a criação deste fazer é imenso e o deslocamento das pessoas negras na dança também.

Se os donos do sistema capitalista são majoritariamente brancos, a indústria do entretenimento se torna algo que os favorece, portanto, *tap* ser negro com toda a identidade negra construída ao longo dos anos não é algo que os

favorece. Eu poderia me enveredar pelos meandros das identidades culturais e o presente estudo ficaria ainda mais difícil de justificar as violências do colonizador diante do povo negro. Ainda que não tenha tempo para fazê-lo, identidade cultural tanto nos EUA quanto no Brasil, que é o foco deste estudo, porém, toda a América, passa por África e pelos povos nativos que viviam nestes territórios.

Nesta segunda acepção, identidade cultural é um "tornar-se" e não apenas um "ser". Pertence tanto ao futuro como ao passado. Não é algo que já exista e transcenda lugar, tempo, história e cultura. As identidades culturais vêm de algures, têm histórias. Porém, tal como acontece com tudo o que é histórico, também elas sofrem transformações constantes. Longe de se fixarem eternamente num qualquer passado essencializado, estão sujeitas ao contínuo "jogo" da história, da cultura e do poder. Longe de se fundarem numa mera "recuperação" do passado, que está à espera de ser descoberto e que, uma vez encontrado, assegurará para todo o sempre a estabilidade do nosso sentido de nós próprios, as identidades são os nomes que damos às diferentes formas como somos posicionados pelas narrativas do passado e como nos posicionamos dentro delas (Hall, 1990, p. 24).

Perturbadora esta passagem: contínuo "jogo" da história, da cultura e do poder, que nos mostra com nitidez o quão cruel se faz este contexto sobre o povo negro. Está aí o maior embasamento para que a dança *tap* não fosse/seja vista como um fazer negro.

Mas é, e que sua identidade possa ser retomada, ainda que acompanhando o movimento da história, mas que seja vivida com toda negritude e filosofias dos nossos ancestrais, pois *tap* é dança, é cultura negra.

Referências:

DEFRAZANTZ, T. F. **Dancing many drums: excavations in African American Dance.** Madison: University of Wisconsin Press; Illustrated, 2002.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FERRAZ, F. M. C. **Danças Negras: historiografias e memórias de futuro.** São Paulo: SESC, 2018.

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. 2. ed. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Editora 34; Centro de Estudos Afro-Asiáticos/UCAM, 2012.

HAIDER, A. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. Trad. Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**, 2020.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. Trad. Regina Afonso. *In*: Rutherford (org.). *Identity: community, culture, difference*, London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 222-237.

Malone, J. **Steppin on the blues: the visible rhythms of african american dance**. Illinois: University of Illinois Press, 1996.

Morin, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Oliveira, E. **Filosofia da ancestralidade**. Rio de Janeiro: ApeKu, 2021.

Oyèwùmí, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento, 2021.

Ribeiro, M. M. Pesquisa em Dança: processos e travessias. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 2, p. 74-86, 2013.

Royo, V. P. Sobre a pesquisa nas artes: um discurso amoroso. **Rev. Bras. Estudos da Presença**, v. 5, n. 3, p. 533-558. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266052368>, 2015.

Ana Luiza de Castro Leite Gori (UFBA)
ana.lugori@gmail.com

Tap dancer, coreógrafa e professora de *tap*, mestranda em Dança pela UFBA e participante do movimento negro no *tap* do Brasil. Diretora da Cia *Black's on Tap*, ministra cursos e *workshops* guiada para a retomada da identidade negra do *tap*.

A Dança no dingo-dingo de Serpentejar na Kalunga: sambenças criativas em residência

Andréia Oliveira Araújo da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de
saber e epistemes outras

Resumo: Serpentejar na Kalunga se trata de uma pesquisa contra-colonial arvorada pelas culturas afropindorâmicas para a elaboração de processos de criação artística. Se justifica pela necessidade de garantir a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 de modo a torná-las mais abrangentes nas discussões no âmbito de educação não formal, científico e na cadeia produtiva das artes da cena. As Filosofias Africana (Santana, 2019) e Afropindorâmica, na construção de contra-dramaturgias (Conrado; Santos; Paixão, 2022). A residência artística Serpentejar, se articula como um Kilombo Artístico em fluxo itinerante por periferias, quilombos, aldeias, territórios insurgentes e dissidentes Sambando e Serpenteando águas de auto-encantamento, afirmação da pertença identitária.

Palavras-chave: Dança; Serpentejar; Sambenças.

Abstract: Serpentejar na Kalunga is a countercolonial investigation based on Afro-Pindorian cultures for the elaboration of artistic creation processes. It is justified by the need to guarantee the implementation of Laws nº 10,639/2003 and 11,645/2008 to become more open in discussions in the field of non-formal scientific education and in the arts production chain. Such as African Philosophies (Santana, 2019) and Afropindoramics, in the construction of counterdramaturgies (Conrado; Santos; Paixão, 2022). The Serpentejar artistic residency articulates itself as an Artistic Quilombo in an itinerant flow through outskirts, quilombos, villages, insurgent and dissident territories Sambando and Serpenteando waters of self-enchancement, affirmation of identity belonging.

Keywords: Dance; Snake; Sambences.

1. Sambenças criativas em movimento

Farofa, inhame, dendê,
Exú quer falar com você.
Farofa, quiabo e jiló,
a justiça vey de Oyó.
Dançarino Berg Kardy
composição durante a Residência Virtual
Serpentejar na Kalunga, Janeiro de 2021.

Laroyê

Pambu Nzila¹ abre caminhos para apresentar os procedimentos desse fazimento criativo em dança intitulado Serpenteiar na Kalunga. Movimento contra-colonial em Dança nutrido pelas sabenças encantadas da filosofia Bantu-Kongo em confluência com as culturas dos povos originários das Américas. Tem como premissa, um mergulho nas águas da memória que são o corpo, para elaboração de uma cosmo-dança, nutrida pelas subjetividades e trajetória de vida de cada muxima (coração), morada do saber.

"A água que bebemos é uma floresta. Para os Bantu a água é superior a H₂O. [...] A água é um alimento de Excelência" (Fukiau, 1991). Serpenteiar está intrinsecamente e simbolicamente enraizada nesta cosmo-percepção Bantu-Kongo expressada pelo intelectual congolês Bunseki Fu-Kiau no livro Poder de Auto Cura e Terapia. E também, no texto traduzido pela magnânima ancestral Makota Valdina Pinto. As águas de Kalunga serpenteiam pelas entranhas da Terra a fim de dar continuidade da existência, que nessa proposição faz alusão direta aos enfrentamentos diários do corpo preto diante da estrutura euro-colonial vigente.

Antes de alguém entrar na floresta deve preparar-se ritualmente, porque ir para dentro da floresta é entrar numa das mais ricas e bem documentadas bibliotecas vivas na Terra. Em seu leito e abaixo vivem centenas e centenas de criaturas, grandSAes e pequenas, visíveis e invisíveis, fracas e poderosas, amigáveis e hostis, conhecidas e desconhecidas. Em seu interior correm, **serpenteando**, rios dentro dos quais nadam multidões de peixes. E acima de suas folhagens podem se ouvir sons e melodias de todos os tipos.

Serpenteiar é uma ginga constante das marés presente nas corporeidades negras em diáspora, ancas que parecem ter serpentes amarradas na cintura, repropõem na movença encantada o vigor da re-existência. A hipótese é a de que a Dança possibilita o mover das águas profundas, para a geração do auto-encantamento. A Dança - o Serpenteiar - portanto, é um *N'kisi*, palavra que provém do quimbundo e significa medicina, remédio. E o dingo-dingo

¹ Pambu Nzila é um Nkisi do candomblé Angola, é a energia dos Caminhos, atalhos e vigor do corpo.

é o processo que envolve as fases solares de uma pessoa na Terra. Tais ciclos estão presentes na Dikenga, um cosmograma que podemos perceber de diversas maneiras e no Serpentejar se anela a feminilidade lunar. Ao circular em cada reserva de Tempo, Musoni, Kala, Tukula e Luvemba o ser vivo se arvora e dá frutos como uma semente boa que brota, cresce e multiplica seus frutos se tornando inesquecível para uma comunidade, uma ancestral. Dito isso, afirmo que no decorrer de anos de vivências propostas virtualmente, presencialmente, em escolas, universidades e principalmente na criação de espaços de educação não-formal, que o exercício de serpentejar tem provocado a construção de um Kilombo Artístico em que o fazimento artístico, é capaz de promover o Dingo-Dingo proposto pela filosofia Banto-Kongo, que são os Processos de Cura, nesse caso de Auto-Cura e Auto-Encantamento. Portanto, Serpentejar na Kalunga pode ser compreendida enquanto Tecnologia contra-colonial de enfrentamento ao racismo e as mazelas perpetradas pela colonialidade. Para o mestre quilombola, inspirador de palavras encantadas e práticas libertadoras, Nego Bispo “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo” (Santos, 2023, p. 58). Assim, sendo a dança afropindorâmica expressão do modo de vida bantu-kongo e ameríndio, se estrutura enquanto dança contracolonial, por justamente subverter os procedimentos da hegemonia euro-colonial. Em estudos de movimentos o corpo é ORlentado a tessitura de uma contra-dramaturgia, "isto é, uma dramaturgia que insurge a partir das epistemologia africanas e seus desdobramentos na cultura afro-brasileira, em especial, do que podemos entender como dança negra brasileira contemporânea” (Conrado; Santos; Paixão; 2022, p. 8).

Nessa perspectiva, as danças negras, suas coreografias e performances instauram contra-dramaturgias que assentam-se nas rasuras, vestígios e marcas deixadas nos corpos negros consequentemente produzindo borrões, que por sua vez possibilitaram aos povos africanos em diáspora, transplantados para o solo brasileiro, ressignificarem a sua arte, as suas danças, a sua religiosidade, os seus modos de vida, suas estéticas, enfim seus saberes e fazeres. Embora os textos simbólicos e gestuais dos corpos negros possam estar tatuados na contemporaneidade com as marcas da violência, do poder e do domínio do conhecimento colonial e eurocentrado seguimos

sempre insurgentes buscando na ginga o ponto para executar rasteiras anticoloniais e contradançar nossas histórias (Conrado; Santos; Paixão; 2022, p. 16).

Relacionar os princípios das culturas africanas e originárias do Brasil, América Latina e Caribe aos estudos da Dança, faz parte de um movimento contra-colonial que pretende assumir outras cosmogonias às práticas artísticas e pedagógicas subvertendo as imposições estruturais dos espaços hegemônicos que sempre recalcam as sabedorias ancestrais à hierarquia de subalternidade. Por isso, Nzila é uma presença imprescindível ao processo, já que, é o movimento que abre possibilidades de comunicação entre mundos. Que sejam abertas encruzilhadas cognitivas entre artistas, pesquisadoras, educadoras e fazedoras das expressões populares que traçam na rua elaborações de enfrentamento ao racismo e demais mazelas coloniais que tentam sucumbir as tecnologias ancestrais de autoconhecimento e autocuidado vivas nas danças afropindorâmicas.

Tais tecnologias ancestrais constituem a sabença, as quais o pesquisador Lau Santos teoriza como:

Conjunto de conhecimentos trazidos pelos povos africanos que se difundiram oralmente, e salientamos que a língua iorubá nasce originalmente oral e só a partir do contato com colonizadores europeus é que são produzidas as gramáticas e os dicionários para formalizá-la como língua escrita (Santos, 2021, p. 8).

Para Lau, o vocábulo de sabença potencializa os conhecimentos existentes entre o mundo material e imaterial, argumento que se coaduna a perspectiva de **serpentear** que assume o movimento de sagacidade das águas de Kalunga para propor navegações criativas que reconheçam o / no/ do corpo como território de experiências do invisível ao ser-sendo existente no samba e na ginga, por isso, considero apropriada a reinterpretação da palavra para sambença. A palavra também se aproxima muito da sensação que tivemos ao apreciarmos a conversa de Dona Mundinha Sambadeira e Erica Daiane (intérprete-criadora) durante uma *Live*² que fez parte da programação da

² Link para apreciar a *live* com Don Mundinha Sambadeira e Erica Daiane: <https://www.instagram.com/reel/CLb1zKup8kt/>.

residência artística em versão virtual. Logo, o encantamento da vida bantu da nobre Artista de virtuosos atributos e articulava com as perspectivas filosóficas da Dikenga.

Essa escrita-prosa-criação é uma serpente de muitas cabeças, imersa no tempo espiralar da Dikenga, cosmograma solar dos povos Bakongo que na diáspora ousou nessa pesquisa reinterpretar, na verdade criar mais uma via de sensação pelo eixo lunar e das tecnologias femininas de autoconhecimento. Escrevo esse texto trançando uma escrevivência convidativa às leitoras para a vivência criativa-curativa de serpentear na kalunga e construir a tessitura de sua cosmo-dança.

Está plantada a semente, estamos na reserva de tempo musoni, de cor amarela, sol que vai nascer, a lua nova, período de fecundação e serpentear da semente. O filósofo congolês Fu Ki Au nos indica que neste quadrante é o momento de gravar, simbolizar, é o princípio do processo, chamado de dingo-dingo, que está ligado ao processo de viver, tão logo aos aprendizados de vida, perfeito para as elaborações criativas em Dança que são as políticas do viver de cada pessoa.

Chuva de perguntas a serem respondidas à lápis em papel sem pauta.

Quem eu sou?

De onde venho?

Quem veio Antes?

Quais os nomes das Mulheres mais antigas da minha linhagem?

Quais minhas heranças?

Após profundos respiros, desenhemos uma Ankh, símbolo sagrado do Kemet, nome do Egito Antigo, símbolo de vida. O corpo, centro e borda das relações humanas. “Ank não ‘nada mais do que um símbolo de um(a) mestre(a) [ngânga] estendendo-se verticalmente, dentro do “V” da vida de sua comunidade como um sacerdote(usa) e um(a) líder” (Fu Ki Au *apud* Santana, 2019, p. 27).

As Ngângas são as Mestras do Saber que são sustentáculo para manutenção da cultura da comunidade. Destacamos nesse dingo-dingo a participação majestosa de Dona Mundinha que com sua nobreza ancestral nos

encantou com a leveza do Samba Chula, um universo de princípios circulares monumentais, de encantamento e invenção de mundos. Portanto, o *Semba*, palavra Kimbundo que significa Umbigada, é uma das tecnologias nutridoras da elaboração teórica-prática de Serpentejar na Kalunga. O Semba é um movimento de encantamento capaz de promover a afirmação da pertença étnico-racial, o empoderamento sócio-cultural e enraizamento cultural. Assim, se tece o entendimento filosófico dançante de que o Samba é uma Serpente, que se move entre o Céu e a Terra, no sentindo ampliado de Céu que está presente no Chão e vice-versa. Na dikenga essa espiral que se forma a Kodya, que grafa no eco cósmico uma escritura Ancestral.

2. Kilombo artístico

O ser humano é um segundo sol nascendo
e se pondo na Terra.
Buseiki Fu Ki Au

A residência artística Serpentejar na Kalunga se caracteriza como um Kilombo Artístico em fluxo itinerante por periferias, quilombos, aldeias e para nossa alegria tivemos a oportunidade de vivenciarmos o Quilombo São Brás, em Santo Amaro da Purificação Bahia em janeiro de 2022. Na roda pudemos prosear com Dona Mundinha, escutarmos suas músicas, experiências com o Samba Chula e as entranhas das confabulações do dingo-dingo de uma mulher negra Kalunga. Serpenteamos pelas águas de outras mulheres negras que atravessam o mar de existências e criamos Danças insurgentes, das corpos e corpos dissidentes, pelas ruas encruzilhadas de um território ancestral.

Serpentejar na kalunga faz reverência a construção coletiva de situação pedagógica em que o enraizamento na cultura é uma via de promoção, sobretudo de curas aos/as corpos/ corpos açoitados pelas veias sangrentas da necropolítica. No relatório de Jadson Santos que participou enquanto Mediador das Mídias Virtuais, ficou evidente essa premissa da residência:

Foi possível perceber que Serpentejar na Kalunga, foi muito mais que uma residência artística em dança. Serpentejar na Kalunga, foi um

processo de cura. Uma promoção de auto-afeto, autocuidado e auto-
 amor em um reencontro ancestral (Santos, 2021, p. 1).

A Transformação está na subversão ao Banzo. Como sóis brilhantes
 sambamos como prática libertadora. O samba, portanto, é um “instrumento
 efetivo de luta para a afirmação da etnia negra no quadro da vida urbana
 brasileira” (Sodré, 1998, p. 16). Subvertemos os espaços, criamos políticas
 próprias para fluir as nossas águas-vidas. Como arco-íris transformamos a rua
 em chão criativo, bar sala de aula e com Exú abrimos a terceira cabaça, nela
 mora a cultura.



Fig. 1. Elenco da residência Diega Pereira, Erica Daiane, Carlos Jesan, Andréia
 Oliveira e Berg Kardy, durante estudo teórico no bar do Quilombo São Brás.

Fonte: Acervo da autora.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Artistas em círculo, em um bar, entre
 cadeiras verdes, tecido cama verde e vermelho que decoram o bar. Discos dependurados
 flutuam na parte superior da imagem. Elenco veste roupas brancas em sua maior parte e usam
 máscaras para proteção e contenção da COVID 19.



Fig. 2. Elenco e participantes durante vivência serpentear, experimentação dos movimentos do Samba Chula. Fonte: Acervo da autora.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Artistas, crianças e participantes dançam em grande roda no chão de terra batida de cor bege. Vestem roupas coloridas, mexendo os brancos. Algumas pessoas usam máscaras para proteção e contenção da COVID 19.

3. A Serpente

Na Amazônia brasileira é viva a narrativa da Cobra Grande, que verte o imaginário sócio-cultural de diferentes povos indígenas, imagem-escritura das águas afropindorâmicas. A serpente para a comunidade de matriz africana Jeje Savalu é "Dan (A serpente Sagrada) seria a origem de toda a Vida dinâmica no planeta, sendo um dos responsáveis por sua existência e por sua habitação" (Brito, 2021, p. 48). Nessa pesquisa, a serpente é convocada como representação dos rios, mares, ciclos e transformação da natureza. É re-interpretada a fim de provocar a recuperação simbólica, histórica e social como fluidez das águas e a travessia atlântica feita pelos povos africanos durante o

período escravagista. Serpentear é uma questão, pulsão criativa e movência dos sentidos que estão nas águas férteis da escuridão de cada ser viva. A proposta criativa pretende promover mergulhos contínuos no mar de valores existenciais das sociedades pré-coloniais aos procedimentos pedagógicos. Na reinvenção das tecnologias ancestrais como elementos nutritivos para a emancipação das subjetividades, impulsionando a dinâmica de recuperação de referências seminais como ferramenta educativa a produzir políticas de enfrentamento e transformação em confluência aos aspectos da orixá feminina Euá:

Euá é a senhora da transformação e da invisibilidade, o orixá que age sobre a imaginação dos seres vivos e trabalha as sensações, estabelecendo o conhecimento das coisas e a memória; deve-se a ela a própria lembrança das coisas e a capacidade de aprendizado. Deusa das imagens, possibilita toda sorte de representação e de vivificação, quer seja no real ou imaginário (Martins, 2006, p. 45).

Assim, a serpente que é uma das aparências de Euá, a senhora das possibilidades, é também um símbolo que representa a experimentação/elaboração de outras possibilidades educativas/criativas no campo das Artes, sobretudo, que fomentem a valorização e construção de imaginários positivos sobre os saberes, fazeres e sabores oriundos das culturas africanas-brasileiras. A Serpente Dan - Ahoboboy - é a matriz da vida e símbolo de Sabedoria Feminina e corrobora com o entendimento de Fluidez das águas serpenteando c o s m o - danças encharcadas de equidade, auto-encantamento e denço.

4. A metodologia do Serpentear é o encantamento

O encantamento dribla e enfeitiça as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário. Daí o encante ser uma pulsação que rasga o humano para lhe transformar em bicho, vento, olho d'água, pela de rio e grão de areia. O encante pluraliza o ser, o descentraliza, o evidenciando como algo que jamais será total, mas sim ecológico e inacabado (Simas; Rufino, 2020, p. 9).

A metodologia do Serpentear na Kalunga é o **Encantamento**, desde o movimento umbilical do **samba de roda** para o despertar das memórias que

estão nas entranhas de cada corpo, as envolvendo para o movimento de **Sankofa**, que é retornar as memórias corporais para acessar saberes, sambando, suando, brincando, encruzilhando, serpenteando e confluindo águas de cura... águas de Auto Encantamento. A confluência, é uma palavra germinada pelo Mestre Nego Bispo que transborda as possibilidades criativas do criar, filosofar e dançar.

Um rio não deixa de ser rio porque confluíu com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser gente e outra gente - a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Simas; Rufino, 2020, p.15).

Serpenteamos esse entendimento, junto a escrevivência da Nobre Conceição Evaristo, para a experimentação da escrita de si enquanto contra-dramaturgia para a cena. A proposição está arvorada a partir do cosmograma bakongo que funciona sob a regência solar em diferentes reservas de tempo, portanto, a ideia é construir o movimento de serpentear dos corpos pelos aspectos de MUSONI (o sol antes do nascer), KALA (o nascer do sol), TUKULA (o sol do meio dia) e LUVEMBA (o pôr do sol), nomes das temporalidades cíclicas e solares africana. As situações pedagógicas percorrem movimentações com a exploração de dinâmicas rítmicas, musicalidade, oralidade, composição coreográfica, exposições de improvisações dançadas, escuta, leitura, apreciação de audiovisual, escrita criativa, desenhos poéticos e denço/ afeto. Como citou Carlos Jesan em seu relatório "o tempo flui e os aprendizados vão sendo germinados dentro das nossas árvores do saber, pois conhecimento é poder". Nutrido pela Kalunga, poço fundo, imensidão, oceano no idioma quimbundo, no candomblé de Angola é *nkisi* feminina das águas profundas. Na diáspora africana se personificou em Boneca e é empunhada nos maracatus como representação da ancestralidade. Nesta pesquisa-processo-criação a cada ciclo trocamos de pele e confluímos no transbordar das águas serpenteando outros horizontes, encharcadas de equidade, saúde, sonhos e amor.

Devemos comer

- Água

Devemos viajar

- Água

Animais

- Aquáticos

O crescido

- Água

A criança

- Água

Feminino e masculino

- Água

Cada coisa (viva)

- Água

Fu-Kiau

Viva às águas!

Orayeyeô

Odoyá

Agradecimento à toda comunidade do Quilombo São Brás, Santo Amaro, Bahia.

!

Referências:

CONRADO, A. **Capoeira Angola e Dança Afro**: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. PPGE/ UFBA, 2006.

CONRADO, A.; SANTOS, L.; PAIXÃO, M. Danças e africanidades: desafios anticoloniais na pós-graduação em dança, caminhos desobedientes para epistemologias e estéticas insurgentes. **Dossiê Dramaturgias e Epistemologias Insurgentes na Dança**, UFRN, 2022.

EVARISTO, C. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes.

FU-KIAU, K. K. B. **A visão bântu kôngo da sacralidade**. Trad. Valdina O. Pinto. Associação Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu – Acbantu Comunidades Organizadas da Diáspora Africana.

FU-KIAU, K. K. B. **Self-healing Power and Therapy, 1991**. Traduzido por Roberta Federico.

LIVE, SAMBA CHULA. Live Performática com Dona Mundinha e Erica Daiane: Link para apreciar a Live com Don Mundinha Sambadeira e Erica Daiane: <<https://www.instagram.com/reel/CLb1zKup8kt/>>.

LOPES, N. **Novo Dicionário Banto do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SANTOS, A. B. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISENAGRAMA, 2023.

SANTOS, T. S. N. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau**: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. 2019. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2019.

SANTOS, L. A dramaturgia do(s) orikí(s): corporeidades e danças das palavras encantadas. **Anais** do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2. edição virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2913-2928.

SIMAS, L.; RUFINO, L. **Encantamento sobre política de vida**. Editora Mórula, 2020.

SODRÉ, M. **O Samba é o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

Andréia Oliveira (PPGDANÇA/UFBA)
andreaetc@gmail.com

Soteropolitana. Árvore Bonita do Quilombo Cabula. Dançarina, Criadora em Audiovisual, Educadora, Brincante, Produtora Cultural e Aprendiz de Capoeira. Doutoranda (2020) e Mestra (2018) em Dança pelo (PPGDANÇA/UFBA). Licenciada em Dança (UFBA/ 2011). Articuladora da Tabephe Produções. Integrante do Grupo de Pesquisa GIRA.

Entre identidades e ancestralidades: reflexões acerca das epistemologias dos corpos de mulheres negras da dança no estado do Rio Grande do Sul

Ariadne Paz da Silva (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (Salvador/ BA), e tem como objetivo abordar questões de identidade e ancestralidade de mulheres negras no campo da dança no estado do Rio Grande do Sul, partindo, inicialmente, da ideia de investigar que saberes estão presentes nos corpos dessas mulheres negras, e como se organizam e se manifestam em seus fazeres em dança. A escolha desta temática dialoga diretamente com minhas vivências pessoais, artísticas e acadêmicas, e se embasa também na minha trajetória de mulher negra na dança no Rio Grande do Sul, na qual passei por processos de empoderamento como mulher e artista negra, e comecei uma busca pela visibilidade de representatividades negras na dança. As sujeitas desta pesquisa são mulheres negras gaúchas que fazem ou fizeram parte do Coletivo Negressencia, coletivo de artistas negros fundado em 2015 na cidade de Santa Maria – RS, e da Companhia de Dança Afro Euwá Dandaras, fundada em 1997 em Santa Maria - RS.

Palavras-chave: Dança; Mulheres negras; Ancestralidade; Danças negras; Rio Grande do Sul.

Abstract: The present work is part of a doctoral research in development in the Graduate Program in Dance of UFBA (Salvador/ BA), and aims to address issues of identity and ancestry of black women in the field of dance in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, from the idea of investigating that knowledge is present in the bodies of these black women, and how they organize and manifest themselves in their dance. The choice of this theme dialogues directly with my personal, artistic and academic experiences, and is also based on my career as a black woman in dance in Rio Grande do Sul, in which I went through processes of empowerment as a black woman and artist, and began a search for the visibility of black representation in dance. The subjects of this research are black gaucho women who are or were part of the “Coletivo Negressencia”, a collective of black artists founded in 2015 in the city of Santa Maria - RS, and the “Companhia de Dança Afro Euwá Dandaras”, founded in 1997 in Santa Maria - RS.

Keywords: Dance; Black women; Ancestry; Black dances; Rio Grande do Sul.

1. Histórias da dança no corpo que sou

A ausência de representatividade negra como referencial, principalmente nas universidades, é o que tem me motivado a buscar, pesquisar, ler e escrever sobre mulheres negras na dança, pois a nossa história e nossos conhecimentos precisam ser registrados e passados adiante. Assim, esperando que aquelas que estão vindo depois de nós (mulheres negras que hoje pesquisam dança), se sintam representadas, e parte dos nossos conhecimentos sejam ainda mais difundidos dentro das universidades. Então, começo este artigo escolhendo contar um pouco da minha história de mulher negra gaúcha na dança, e minha busca por referências negras no decorrer desta caminhada...

Entre as tantas histórias que fazem parte do meu ser, tenho o poder de escolher quais vou contar, e para além disso, como vou contar... O corpo que sou dança, e aprecia o fazer em dança. Minhas primeiras memórias de dança são em concursos de rainhas do carnaval, nos quais eu estava como público, em frente ao palco, e desejava dançar como elas... Mas a minha trajetória na dança começou quando entrei para a Companhia de Dança Afro Euwá Dandaras (Santa Maria – RS), no final de 2011.

Antes de entrar na CIA Euwá Dandaras, passei boa parte da minha infância e adolescência sem ter referências negras nos lugares onde frequentava, e naquela época as questões raciais raramente eram abordadas. No ano de 2006, começo a ter acesso a internet, e a conhecer diversos artistas (principalmente cantoras) e personalidades negras que tinham certa repercussão na mídia, e assim me deparo com aquilo que chamamos de representatividade negra, pensando a representatividade como o ato de se reconhecer no outro, sentir que o outro fala a partir de um lugar igual ou semelhante ao seu. Então, passava horas olhando vídeos e clipes, tentando dançar e querendo ser igual a aquelas artistas negras. Mas todas elas, mesmo negras se enquadravam em ideais físicos de beleza impostos pelo padrão branco europeu (magras, cabelos lisos, e as vezes usavam lentes de contato azul).

Até esse momento, os lugares pelos quais eu havia passado eram: minha casa em Santa Maria - RS, uma escola particular na pré-escola (eu era a única aluna negra do turno da tarde), uma escola pública central de ensino fundamental (em toda escola tinham 2 professoras negras e uns 7 alunos negros, eu e a filha de uma das professoras éramos as únicas meninas, mas na minha turma eu continuava sendo a única negra). Isso tudo contribuiu para que a minha irmã mais velha, se tornasse um dos meus principais referenciais de mulher negra.

Minha irmã é 11 anos mais velha que eu, e eu estudei nos mesmos colégios que ela, durante todo seu período escolar minha irmã participou do projeto Dança Estudantes, que vinculava a prática de dança nas escolas com um festival de dança da cidade. Essa relação com a dança motivou-a na escolha da graduação, e como não existia um curso de Dança na UFSM, optou por Artes Cênicas e cursou por 2 anos, até perceber que não era aquela a forma de movimentação que ela buscava. Nesse meio tempo ela conheceu o grupo de dança Afro Euwá Dandaras, que era em sua maioria constituído por mulheres negras e tinha a coordenação da professora Marta Messias (Jamaica), que na época estava terminando o doutorado em Educação na UFBA e era professora auxiliar do curso de Educação Física na UFSM. O contato com a Jamaica incentivou minha irmã a cursar Educação Física e a pesquisar dentro da graduação questões raciais envolvendo a temática da dança afro.

Acompanhar e assistir as apresentações da minha irmã me despertou o interesse pela dança, especialmente pela dança afro. Até que em 2011, minha tia e primas de Porto Alegre (capital) foram morar em Santa Maria (interior). Minha tia convidou minha irmã para ensaiar o grupo show da escola de samba Vila Brasil¹, e criar um projeto de aulas de dança (samba e dança afro) nas comunidades periféricas que ficavam ao redor da escola de samba. Todas minhas primas participavam do grupo show e do projeto e eu também queria participar, mas a minha mãe não deixava. Depois o projeto foi encerrado e o

¹ Associação Artística e Cultural Vila Brasil, fundada em 15 de novembro de 1959, por Agenor Alves do Amaral, em Santa Maria – RS.

grupo show trocou para a escola de samba Barão de Itararé². No final de 2011, a CIA de Dança Afro Euwá Dandaras (que era vinculada a Escola de Samba Barão de Itararé) estava precisando de 40 pessoas para desfilarem em uma ala coreografada (dança afro) no carnaval da cidade de Uruguaiana – RS, todas meninas do grupo show foram chamadas, e as da minha família também. E esse desfile, quando eu tinha 15 anos (2012), foi a minha porta de entrada para o samba e a Dança Afro, e apesar de nunca ter dançado antes, meu corpo tinha uma certa familiaridade com as movimentações, e sobretudo dentro do grupo existia uma atmosfera de acolhimento e união.

A partir do desfile em Uruguaiana – RS, comecei a fazer parte do grupo show da escola de samba em Santa Maria – RS, e depois de um tempo da CIA de dança Afro Euwá Dandaras. Inicialmente as meninas do grupo show, foram apenas fazer aulas com as Dandaras, para trabalhar o condicionamento físico, até que começamos a aprender as coreografias, e algumas meninas mais velhas precisaram se afastar do grupo. E quando menos esperávamos, não estávamos mais só substituindo quem faltava, ganhamos (e ajudamos a confeccionar) nossos próprios figurinos e nos tornamos responsáveis por dançar uma das coreografias principais do repertório da CIA.

Participar da CIA de Dança Afro Euwá Dandaras, dançando dentro do Museu Treze de Maio³, onde antigamente era um clube de negros, no qual minha mãe e minhas tias foram rainhas, conhecendo a história dos meus antepassados e convivendo com outras mulheres negras que tinham histórias semelhantes as minhas, e conseguiram chegar em lugares onde ninguém acreditava que mulheres negras, em sua maioria periféricas, poderiam chegar, me fez ter orgulho de fazer parte de tudo aquilo, ter orgulho de fazer arte com meu corpo negro. Assim passo a me autoafirmar como mulher negra, e me percebo como resistência e representatividade.

² Sociedade Recreativa Beneficente Barão de Itararé, fundada em 15 de fevereiro de 1985, em Santa Maria – RS.

³ Museu Comunitário Treze de Maio – MTM, o “Treze”, como é popularmente conhecido o antigo Clube Social Negro Treze de Maio, criado em 1903 por ferroviários negros em Santa Maria, e tombado em 2004 como patrimônio histórico municipal de Santa Maria.

Então chego na graduação em Dança Bacharelado na UFSM, na qual entro em contato com vários estilos de dança e grupos, participo dos projetos de pesquisa e extensão LICCDA, ContemPOP, nos quais sempre ocupei papéis de coadjuvante. Na graduação também conheço o Manoel Luthierry, meu veterano (na graduação e também no mestrado), que em 2016 me convida para participar do Coletivo Negressencia, coletivo de artistas negros, fundado por ele e que foi contemplado com a bolsa Funarte (Fundação Nacional das Artes) para artistas e produtores negros. Neste coletivo encontro um espaço de protagonismo e empoderamento como mulher e artista negra. Nas Euwá Dandaras eu me percebi e me empoderei como mulher negra, mas apenas no coletivo Negressencia, no terceiro ano de graduação, que eu me reconheci pela primeira vez como artista e tive a oportunidade de assumir espaços como o de bailarina solista, produtora cultural e assistente de direção de um espetáculo. No coletivo Negressencia também começo a ter mais contato com o movimento negro, o que faz com que eu comece a prestar atenção nas questões raciais nos mais diversos meios.

Então, em 2017, no último ano de graduação, percebo que li vários referenciais em dança, nos mais diversos contextos, mas ao longo desses quatro anos, quase não li nada escrito ou referenciado por mulheres negras na dança. Decido que minha pesquisa de mestrado seria sobre a importância do referencial teórico em dança escrito por mulheres negras, então no mestrado em Artes Cênicas na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) busquei esses referenciais de mulheres negras na dança, revisando e destacando a importância dessas referências teóricas nas universidades, lembrando sempre que quando falamos em dança e artes da cena, não existe divisão entre teoria e prática.

Assim desenvolvi a pesquisa escrevendo sobre o referencial teórico produzido por três mulheres negras, artistas e professoras, e as temáticas abordadas em suas escritas, com o objetivo de contribuir para a visibilidade e representatividade da mulher negra na dança, considerando que essas referências muitas vezes são desconhecidas, invisibilizadas e recém estão

começando a ser abordadas nos cursos superiores em dança. Então, organizei uma síntese de algumas produções acadêmicas de Nadir Nóbrega de Oliveira, Inaicyrá Falcão dos Santos e Amélia Vitória de Souza Conrado, com o intuito de destacar a contribuição dessas mulheres para a área das artes da cena, e assim desenvolvo a pesquisa de mestrado, e me torno Mestra em Artes Cênicas.

Porém no decorrer do desenvolvimento da pesquisa de mestrado, ouvi muito falarem sobre “revolução epistemológica” que vem acontecendo nas universidades brasileiras, decorrente de uma maior presença de alunos não brancos nesses espaços, e essa ideia de “revolução epistemológica” ficou marcada para mim, até que comecei a me questionar: Será que essa revolução epistemológica também vem acontecendo nos nossos corpos, para além das palavras escritas, nas nossas formas de mover, dançar e criar? E a resposta para isso é sim, mas será que teria esse mesmo nome? Como isso acontece? Assim, cheguei na idealização do projeto de doutorado, com o enfoque direcionado ao corpo das mulheres negras na dança, seguindo a linha de pensamento da minha pesquisa de mestrado, e considerando os meus saberes adquiridos no decorrer das minhas trajetórias e vivências de mulher negra nascida no Rio Grande do Sul.

2. Mulheres negras e gaúchas: a dança e o encontro de identidades e saberes negros

A ancestralidade é um dos pontos principais desta pesquisa em desenvolvimento, que tem como objetivo investigar as trajetórias, vivências e saberes na dança de mulheres negras, que assim como eu, cresceram em cidades do Rio Grande do Sul (RS), estado cuja cultura e costumes são extremamente influenciados e embasados na colonização europeia. Por muito tempo no Rio Grande do Sul as contribuições (e também as populações) negras e indígenas presentes na cultura tradicional gaúcha foram invisibilizadas. Assim, muitas de nós, mulheres negras e gaúchas, crescemos em meios embranquecidos, tendo como único contato com a cultura negra a convivência

familiar, e depois de algum tempo encontramos grupos e instituições (museus, clubes, escolas de samba, coletivos...) que nos permitiram vivenciar e por muitas vezes descobrir nossa identidade negra, mas também perceber que nossos saberes e danças são permeados pela ancestralidade.

Ser negra me identifica, mas ser mulher também, além de artista da dança, brasileira, gaúcha, pesquisadora, entre outros aspectos. Essas identidades foram sendo construídas ao longo da minha trajetória de vida, conforme eu me percebia e me identificava em determinados contextos, e assim acontece com outras mulheres negras. Ao pensar sobre identidades negras, corroboro com as ideias de Kabenguele Munanga, considerando que a identidade negra não é única, pois possui uma diversidade contextual que não pode ser tratada e analisada de forma fechada.

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre "nós" e "outros", não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (Munanga, 2009, p. 11).

As sujeitas desta pesquisa são mulheres negras gaúchas que fazem ou fizeram parte do Coletivo Negressencia, coletivo de artistas negros fundado em 2015 na cidade de Santa Maria – RS, por Manoel Luthierry, e também integrantes da Companhia de Dança Afro Euwá Dandaras, fundada em 1997 em Santa Maria – RS, por Ivonete Carvalho. A escolha por integrantes destes grupos acontece pela proximidade que tenho com as mesmas, sendo que fiz parte dos dois grupos, e pelas relevantes contribuições destes grupos aos modos de fazer e pensar as artes negras no Rio Grande do Sul.

A Cia de Dança Afro Euwá Dandaras, mesmo sendo uma Companhia de dança se organiza como um grupo com caráter de projeto social, no qual várias de suas integrantes viviam em situação de vulnerabilidade social. A companhia aceitava integrantes a partir de 12 anos de idade, e havia um certo envolvimento dos familiares das integrantes com o grupo: nas viagens, apresentações, confecção de figurinos, e até mesmo na percussão do grupo. A cia de dança Afro Euwá Dandaras, é um grupo no qual muitas meninas e

mulheres começaram a se identificar como mulheres negras, por ser um espaço com muita representatividade negra, acolhimento e difusão da cultura e saberes afro-brasileiros.

As Euwá Dandaras também colaboraram para a mudança de perspectiva de vida para muitas de suas integrantes, sobre influência da coordenadora Marta Messias (Jamaica), que sempre apresentou para o grupo diversas possibilidades de futuro e profissionalização a partir dos saberes envolvidos na cultura negra, seja no meio universitário, da dança profissional, educação, estética, entre outras áreas. A importância do trabalho artístico, cultural e social realizado na CIA de Dança Afro Euwá Dandaras, reverbera através das gerações que fizeram parte do grupo, e atualmente encontramos integrantes e ex-integrantes graduandas, graduadas e pós-graduadas em diversas áreas, principalmente em educação física, dança, educação, artes cênicas e publicidade. E se hoje, eu Ariadne, estou doutoranda em dança na Universidade Federal da Bahia, é uma reverberação da minha passagem pela CIA de Dança Afro Euwá Dandaras e do contato que tive com a professora Jamaica.

O Coletivo Negressencia, já se organiza como um grupo profissional, no qual os integrantes são incentivados a se colocarem como artistas criadores, intérpretes e produtores dos trabalhos do coletivo. Todos os integrantes são maiores de idade, e chegaram ao coletivo por convite ou audições, e já possuíam alguma experiência prévia nas artes da cena. O Coletivo Negressencia nasceu a partir do projeto do espetáculo “Negressencia: mulheres cujos filhos são peixes” (2016), o qual recebeu o financiamento da bolsa funarte para artistas e produtores negros, assim possibilitando que os integrantes recebessem um salário mensal durante a montagem e apresentações do espetáculo, sendo para muitos a primeira oportunidade de pensar a arte como um trabalho. O financiamento da bolsa funarte também proporcionou que o coletivo lançasse um documentário sobre o processo de criação do espetáculo, e permitiu a circulação com o espetáculo pelo estado do Rio Grande do Sul, realizando apresentações e oficinas em Porto Alegre, Pelotas, Santa Cruz, entre outras cidades.

Após o fim do financiamento, o coletivo seguiu de forma independente, produzindo espetáculos para projetos, apresentação em escolas, intervenções, eventos, e também projetos individuais dos integrantes. Assumindo esse caráter coletivo e independente, grande parte das decisões e organizações, cênicas e burocráticas, dentro do coletivo começaram a ser pensadas em conjunto, e por vezes nos organizamos como uma gestão coletiva, na qual quem estivesse com maior disponibilidade de tempo e presença, se comprometeria a ocupar determinada função (direção, produção, escrita de projetos, comunicação). No Coletivo Negressencia foi onde me percebi como uma profissional da dança, e tive a oportunidade de estar em contato e aprender a lidar com questões artísticas e burocráticas que envolvem o fazer em dança. Mas, mesmo com essa organização profissional, o coletivo também é um espaço de acolhimento e pertencimento, no qual grande parte dos integrantes desenvolveram vínculos afetivos, e se consideram família.

Acredito que nossos corpos e saberes são constituídos pelas nossas vivências em determinados espaços. Então ao pensar em minha trajetória, consigo observar momentos significativos em que o corpo que sou e os saberes que carrego foram sendo moldados... Um desses momentos foi quando entrei na CIA de Dança Afro Euwá Dandaras, e encontrei representatividade em outras mulheres negras e tive um primeiro contato com a dança afro, nesse momento ao conviver com outras mulheres negras e com a cultura afro, comecei a me reconhecer como uma mulher negra e me empoderar dentro dessa identidade. Outro momento significativo foi quando entrei no Coletivo Negressencia, e ao estar em um ambiente de artistas negros, começo a perceber que sou uma artista negra, uma profissional da dança, algo que não aconteceu em quatro anos de graduação em dança, pois meus saberes não eram realmente considerados naquele lugar. E todas essas histórias e vivências formaram o corpo que sou hoje: mulher negra artista pesquisadora em dança.

Então, proponho em minha pesquisa de doutorado o questionamento: Quais são as epistemologias que os corpos de mulheres negras gaúchas carregam na dança e como elas foram organizadas e/ou são manifestadas em

suas danças? E começo investigando esses conhecimentos com entrevistas e rodas de conversa, partindo da questão da ancestralidade e das memórias em danças que essas mulheres negras e gaúchas carregam no corpo. E percebo que para a maioria dessas mulheres, suas primeiras referências em dança são seus familiares, festas de família, e também existe uma forte presença do samba e carnaval em suas vivências de dança.

3. Movimentando passado, presente e futuro: a ancestralidade cíclica nas danças negras

A temática da ancestralidade se coloca como ponto central nesta pesquisa em desenvolvimento, a partir do momento em que são traçadas espirais entre a dança, os saberes e as memórias. Então penso na ideia de espiralar e relaciono aos conceitos que Leda Martins (2003) apresenta sobre ancestralidade, pensando a ancestralidade como um movimento cíclico, circular, e o corpo como lugar de memória e saber, que conecta passado, presente e futuro, não em uma linha reta, mas sim em um caminho espiralado.

A concepção ancestral africana inclui, no mesmo circuito fenomenológico, as divindades, a natureza cósmica, a fauna, a flora, os elementos físicos, os mortos, os vivos, e os que ainda vão nascer, concebidos como anéis de uma complementariedade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir (Martins, 2003, p. 75).

Leda Martins ainda referencia Ngugi Wa Thiong'o (1997), em uma reflexão acerca do potencial de reverenciar os ancestrais na cosmovisão africana, como um ato de reverenciar a vida, tendo o passado como inspiração e o futuro como aspiração, assim fomentando a ideia de um movimento ancestral cíclico e espiralado do qual fazemos parte, e isso nos permite pensar o corpo como local de memória e saber. Essa reflexão se relaciona diretamente com o fazer dança, ao refletir que a dança é uma forma de expressão e registro da nossa história, presente no nosso corpo, onde também está registrada a nossa ancestralidade (que ajudou a tecer a nossa história). Essa ideia de ancestralidade cíclica vem de uma perspectiva afro brasileira plasmada em

poéticas/artísticas. Sobre a relação dança, ancestralidade e tradição negra, Fernando Ferraz (2018) diz:

Esses fazeres negros precisam ser entendidos em sua complexidade e vislumbrados em suas contradições. As práticas das danças negras conectam com sentidos de ancestralidade, pois são elaboradas a partir de saberes e fazeres da tradição, referenciais constantemente atualizados no tempo presente. Seus diversos usos do corpo refletem modos de vida incorporados coletivamente, filosofias e relações de respeito com os mestres (Ferraz, 2018, p. 3).

Então, penso que em um país que tem como prática o apagamento e esquecimento da história, nós precisamos falar e dançar sobre memórias e ancestralidade, e aqui consigo relacionar com Eduardo Oliveira (2009), pensando a ancestralidade como forma de resistência da população negra e que ajuda a determinar como essa população se organiza na sociedade, principalmente quando o Eduardo Oliveira escreve:

A ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio- Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retro-alimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (Oliveira, 2009, p. 3-4).

As ideias desenvolvidas e explicitadas por Leda Maria Martins (2003) e Eduardo David de Oliveira (2009), colocam a ancestralidade como uma das principais e mais centrais concepções das culturas africanas, a partir de perspectivas poética, filosófica e antropológica.

Essas perspectivas da ancestralidade aparecem exemplificadas nos ensaios do livro *Dançando Bahia: Ensaios sobre dança afro-brasileira, educação, memória e raça* (2023), nos quais os autores realizam reflexões acerca de manifestações negras artísticas, religiosas e populares, que carregam

saberes ancestrais e constituem aquilo que conhecemos como *Danças Afro-brasileiras*, e nos leva a pensar também sobre a diáspora africana e as artes, o que veio de África e o que surgiu no Brasil? O que se internalizou em nossos corpos com o passar dos anos? Sobre as reverberações da diáspora nas danças negras brasileiras, Fernando Ferraz (2018) escreve:

O termo danças negras também é diaspórico porque se constitui como espaço de negociação de subjetividades coletivas e individuais, no qual uma dinâmica de similitudes e diferenças constitui uma cultura negro atlântica híbrida. Essas danças compõem uma estética diaspórica que resulta de processos de perdas, cruzamentos e recriações históricas capazes de gerar respostas que subvertam a violência colonial. Sua dinâmica de rearticulações e recriações das experiências negras em seus inúmeros e diversos repertórios rítmicos e corporais não permite a reprodução fantasiosa da noção de uma herança africana estática ou homogênea (Ferraz, 2018, p. 3).

Os questionamentos acima me fazem observar que nossos corpos e as artes afro-brasileiras se encontram em uma encruzilhada de saberes e culturas, e considerando minha pesquisa sobre os saberes de mulheres negras gaúchas na dança, quais são os cruzamentos que constituem nossos corpos de artistas, negras, brasileiras, gaúchas? Referente a esta questão o artigo de Luis Rufino (2016) abre caminho para pensar corporeidades e identidades negras, a partir da ideia do orixá Exu como potência de saber.

Assim, nos caminhos apontados ao longo deste ensaio o orixá será abordado como potência que nos possibilita pensar as corporeidades, suas enunciações na reivindicação das identidades na diáspora e as suas produções de presenças que transgridem as dimensões da colonialidade. Nessa perspectiva, Exu aqui é deslocado da exclusividade dos contextos religiosos para ser problematizado como um radical que se manifesta e cruza diferentes formas de discurso, a partir das sabedorias do corpo em performance. Nesse sentido, os princípios explicativos assentes no signo citado nos fornecem condições para pensarmos as presenças e os saberes, a partir das experiências narradas no jongo, na capoeira, na umbanda e no candomblé (Rufino, 2016, p. 56-57).

Penso então, que como corpos negros, somos corpos diversos em repertórios corporais e memórias, singulares em vivências, contextos e complexidades, mas unidos coletivamente, ou melhor, aquilombados, na busca

por identificar, reconhecer e recuperar a história das nossas origens. Ao falar em aquilombar, me remeto principalmente ao Coletivo Negressencia e também a CIA de Dança Afro Euwá Dandaras. Esses dois grupos, são lugares de aquilombamentos afetivos e artísticos, e de perpetuação de saberes afro-referenciados. E sobre aquilombamentos cito Kleber Lourenço (2021):

Acreditemos nos aquilombamentos afetivos, nichos saudáveis de trocas, que possam ser vários e com tantas pessoas: daí a importância da assunção de pessoas enquanto sujeitos históricos. E quando aponto tais coisas, falo igualmente sobre a dança. E talvez para além disso: pensar quem sou implica também pensar quem somos. Descobrir e reconhecer a minha história pessoal para poder somar em coletivo através do respeito às diferenças. Isto tem haver com olhar para o passado, numa perspectiva de continuidade, para construir algo possível hoje (Lourenço, 2021, p. 26).

Então ao pensar sobre grupos e espaços nos quais nossos saberes tem espaço de destaque e perpetuação, gosto da reflexão desenvolvida no texto: “Sobre não esquecer e lembrar” (2019) de Carmem Luz, que começa com Clyde Morgan respondendo uma pergunta: “Por que dançar? Para não esquecer ou para lembrar.” (p. 288). E assim nos propõe pensar a memória como um direito, uma necessidade, uma obrigação, e nos convida a pensar a dança negra como um elo ancestral entre as experiências e histórias individuais e coletivas, não separando movimentos e emoções. A arte como mensageira entre passado e presente, dançamos por princípios, para retribuir, comemorar, reivindicar, lembrar e não esquecer...

Há, portanto, uma ética pela qual e com a qual se dança ou se deve dançar, uma ética da memória incorporada naquele e naquela que dança no instante e no espaço em que se dança. Uma ética corporal que evoca, repassa, celebra e expõe o que não pode ser esquecido, que atualiza os antepassados, dá a ver a herança recebida, fortalece as possibilidades de se manter e, ao mesmo tempo, de se ir adiante. Desse modo, não se pode esquecer e deve-se lembrar. A força comunitária e tudo o que lhe dá fundamento alimentam e provêm desse jogo vital. Dança-se com a comunidade, para a comunidade e pela manutenção de sua existência. Dança-se para celebrar, propiciar e ser propiciado por encontros amplos, para estabelecer e manter laços intergeracionais, interpessoais, de afeto, para ativar, enfim, espaços de convivência sensível. Dança-se pela consciência de ser filho ou filha, neta, neto, bisneto, bisneta ... e a certeza de vir antes daqueles que seguem: o coletivo é o centro da experiência; a comunidade, um corpo único, e o relacionamento entre os vivos e os mortos, sua imanência. Os indivíduos existem porque a relação dinâmica com o grupo no

espaço e no tempo os constitui e os fortalece. Dança-se, então, para não esquecer quem se é e do que se é, por fazer parte e porque dançar integra o jogo de retribuições e o equilíbrio comunitário (Luz, 2019, p. 291).

E ao tensionar tantos pensamentos, reflexões e noções sobre memória e ancestralidade, me lembro também porque escolhi dançar e pesquisar dança na universidade. Uma escolha que é sobre reivindicar o espaço das epistemologias negras dentro das universidades, para que haja representatividade, visibilidade e empoderamento negro nesse lugar. Então, conduzo esta pesquisa em dança em movimentos circulares, cíclicos, espiralados... Ela se desenvolve no agora, construindo um caminho para frente, e tem bases no passado, que a todo tempo precisa ser lembrado, assim não existe a possibilidade de realizar uma pesquisa reta, que não crie curvas e rotatórias que permitam o retorno. E me questiono se talvez, essa circularidade, não seja uma característica das pesquisas em danças negras, considerando que fazemos dança com nossos corpos que são lugares de memória, saber e ancestralidade em movimento.

Referências:

- FERRAZ, F. M. C. **Danças negras: historiografias e memórias de futuro.** Disponível em https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22/Dan%C3%A7as+negras.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7deb697e-9ee1-445c-a419-90d150ca0d22.
- LUZ, C. Sobre não esquecer e lembrar. In: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI, O. **Histórias da dança:** vol. 2, Antologia. São Paulo: MASP, 2020.
- MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26, p. 63-81, 2003.
- MUNANGA, K. **Negritude:** usos e sentidos. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, E. Epistemologia da ancestralidade. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**, v. 1, n. 2, 2009.
- RUFINO, L. Performances Afro-diáspora e Decolonialidade: O saber Corporal a partir de Exu e suas Encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n. 40, Niterói, p.54-80, 1. sem. 2016.

SILVA, K. R. L. Sobre corpos, cruzos, dramaturgias urgentes. *In*:
KANZELUMUKA; PAULA, M. de (org.). **Acordar o chão**: dramaturgias em
danças contemporâneas negras. São Paulo: Edição Independente, 2021.

SUÁREZ, L. M.; CONRADO, A.; DANIEL, Y. **Dançando Bahia**: Ensaio sobre
dança afro-brasileira, educação, memória e raça. Salvador: Edufba, 2023.

Ariadne Paz da Silva (UFBA)
ariadnepaz@hotmail.com

Doutoranda no programa de pós-graduação em Dança da UFBA.
Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS. Bacharel em Dança pela UFSM.

A técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista: registro e análise da técnica

Beatriz Gonzalez Lagos (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente texto aborda uma pesquisa de doutorado recém iniciada em 2023 no PPGDança da UFBA. Apresento a seguir alguns fundamentos da pesquisa e os caminhos que começaram a ser percorridos. A pesquisa propõe realizar o registro da técnica criada pela importante mestra da dança afro-brasileira Mercedes Baptista, o registro das suas criações em dança, a prática da técnica na Escola de Dança da UFBA e as oficinas de criações em dança a partir da prática desta técnica.

Palavras-chave: Mercedes Baptista; Dança afrobrasileira; Técnica.

Abstract: This text addresses doctoral research recently started in 2023 at the PPGDança at UFBA. Below I present some fundamentals of the research and paths that began to be followed. The research proposes recording the technique created by the important master of Afro-Brazilian dance Mercedes Baptista, the record of her dance creations, the practice of the technique at the UFBA Dance School and the dance creation workshops based on practice this technique.

Keywords: Mercedes Baptista; Technique; Afro-brazilian dance.

1. Episteme de estudo

“É l’Oyá, É l’Oyá. Obé Xirê. Obá Xare l’Oyá. É l’Oyá”.

Oyá se diverte, dança afiando a sua faca. Ela dança afiando a sua faca frente ao rei. Ela não vem para brigar, ela somente demonstra que é uma guerreira que está sempre pronta para guerriar. Quem me contou esta história foi Vovó Cici⁴, inicio este texto pedindo benção aos meus mais velhos e aos meus mais novos.

Eparrei Oyá!! Eparrei.

Saúdo a Oyá, orixá da Mestra Mercedes Baptista, ela, mulher

⁴ É Egbomi do terreiro Ilê Asé Opô Aganjú em Lauro de Freitas-BA, Apetepí Ifá, Doutora Honoris Causa pela UFBA, trabalha no Espaço Cultural Pierre Verger e importante contadora de histórias de Orixás.

guerreira, astuta e forte, que soube dançar maravilhosamente afiando sua faca, ventania que entrou pelas fissuras com a suavidade da brisa e também rompeu barreiras com a força de um furacão.

A pesquisa em desenvolvimento no PPGDANCA-UFBA, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz, é uma homenagem à Mestra Mercedes Baptista e ao Mestre Charles Nelson, o único discípulo direto de Mercedes Baptista que ensina a técnica de dança afro-brasileira criada por ela. É também uma homenagem a todos os mestres e mestras que deram continuidade ao legado desta grande mestra, como diz o escritor Paulo Melgaço “A dama negra da dança”.

A técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista foi elaborada com a finalidade de ter um trabalho sistematizado de dança para a preparação corporal e expressiva de dançarines, dançarinos e dançarinas negras e foi ensinada na “Academia de Danças Mercedes Baptista” fundada na década de 70, localizada em Copacabana no Rio de Janeiro.

O registro desta episteme da dança afro-brasileira se dará a partir das informações do interlocutor, o dançarino, coreógrafo, professor de dança e Dr. Honoris Causa Nelson Martins da Silva (Charles Nelson), que foi aluno da “Academia de Danças Mercedes Baptista”, discípulo direto e um dos difusores da dança afro-brasileira de Mercedes Baptista no Brasil.

Para realizar esta pesquisa, viajei para a cidade do Rio de Janeiro no dia 28 de julho de 2023 para me encontrar com meu interlocutor e amigo, o Mestre Charles Nelson. Ao chegar ao Rio de Janeiro não sabia que novos caminhos iriam se apresentar, nem as pessoas que iria encontrar, assim que por este caminho que se faz ao andar, de encontros e descoberta fui conhecendo importantes pessoas.

Comecei o processo com registros fotográficos e audiovisuais participando das aulas de dança afro-brasileira que o mestre Charles Nelson realiza todas as sextas no Espaço Cultural Focus, na praça Tiradentes, logo agendamos alguns encontros para entrevistá-lo e assim poder entender a forma como a Mestra Mercedes Baptista havia pensado a estrutura da sua técnica de

dança afro-brasileira.

É importante ressaltar que o estudo a ser desenvolvido durante esta pesquisa de doutorado tem como objetivo central fazer uma estruturação aproximada do que foi a técnica criada por Mercedes Baptista a partir das informações compartilhadas pelo Mestre Charles Nelson e outros interlocutores que conviveram e dançaram com Mercedes Baptista, dando ênfase na análise da presença de outras técnicas de dança, tais como o ballet, a dança moderna, as danças religiosas afro-caribenhas e afro-brasileiras.

Estou ciente que a forma em que a técnica será registrada será uma recriação possível desse legado, entendendo os seus desafios, impossibilidades e potencialidades. Mas sim, é importante pensar nas possibilidades que esta técnica outorga, e ao ser registrada, continuará outorgando para os trajetos de formação de dançarinos, dançarines e dançarinas e para os processos de criação em dança.

Em um estágio inicial da pesquisa propus pôr em prática a técnica e a criação em dança baseados na dança afro-brasileira de Mercedes Baptista com os estudantes da graduação e bacharelado em dança da Escola de Dança da UFBA, esta prática se iniciou no segundo semestre de 2023.2 nas aulas que lecionei junto ao Prof. Dr. Fernando Ferraz, na disciplina Estudos do Corpo IV, como professora substituta. Ao total realizei 5 aulas sobre a técnica de Mercedes Baptista, devido ao curto período desta prática em 2024.1 realizarei a prática desta técnica por um período mais longo para assim poder registrar a experiência e poder entrevistar os estudantes que participem desta prática.

Para compreender a técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista a pesquisa parte da análise da trajetória dos estudos de dança realizados por ela, a influência da técnica de dança aprendida com Nina Verchinina⁵, a técnica de Katherine Dunham⁶, a presença das danças populares brasileiras e as danças dos Orixás e Voduns, “[...] consolidada por Baptista

⁵ Bailarina do Original Ballet Russe, professora de dança moderna no Rio de Janeiro nos anos 40 e 50.

⁶ Antropóloga, dançarina e coreógrafa negra estadunidense, criadora da técnica afro-referenciada denominada Técnica Dunham.

através da articulação de técnicas distintas – balé clássico, dança moderna, danças afro-brasileiras e pés de dança das religiões de matriz africana” (Pereira, 2016, p. 43), que deram origem a técnica.

Ao utilizar o termo “técnica” é importante analisar o uso desta palavra dentro do contexto do ensino da dança. No texto *Método e Técnica: faces complementares do aprendizado em dança* (2009), Katz inicia o texto escrevendo uma possível definição de técnica como uma estrutura com passos codificados aprendidos através da imitação e repetição. Mas adiante ela aprofunda a seguinte reflexão:

Sim entendendo que o corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. [...] A informação se transmite em processo de contaminação. e não entendendo a técnica como uma atividade de repetição mecânica que prepara o corpo para dançar (Katz, 2009, p. 27).

Ao não pensar a técnica como um conjunto de saberes prontos, disponíveis para reprodução por imitação, a autora nos propõe pensar a técnica apoiada na Teoria Corpomídia, de Katz & Greiner, que trabalha o corpo como estado sempre em transformação em codependência com os ambientes por onde transita. Katz diz que:

[...] as relações entre corpo e ambiente se dão por processos coevolutivos que produzem uma rede de pré-disposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos, e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos (Katz, 2009, p. 29).

A partir desta teoria, “no corpo, a repetição vai conduzindo um processo de seleção natural da melhor maneira que cada corpo encontra para lidar com o movimento” (Katz, 2009, p. 29). Ao pensar que pelo fato de Mercedes Baptista ter tido uma profunda formação no ballet clássico me faço a pergunta se o pensamento dela ao criar uma técnica tenha sido a de uma estrutura com passos codificados, um conjunto de saberes prontos, disponíveis para reprodução por imitação ou não; como os dançarinos da companhia de dança

de Mercedes Baptista vivenciaram esta experiência de técnica em seus corpos? Esta e outras perguntas serão feitas à Charles Nelson e outras pessoas que dançaram nos trabalhos artísticos de Mercedes Baptista.

Ao me envolver cada vez mais com o estudo da técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista vão surgindo outras perguntas, mas do que entrar em questionamentos sobre os pontos positivos ou negativos da estrutura de uma técnica me interessa muito mais vislumbrar a transcendência desta dança, entender os mecanismos de existir, resistir e permanecer, a perspicácia e astúcia de fazer arte negra no sistema social racista do Brasil da década de 50, 60, 70 e das possibilidades de entrar pelas fissuras e brechas.

Foi nas conversas com a Dona Jurandir Palma, em agosto de 2023, dançarina da companhia de Mercedes Baptista e sua grande amiga, que pude entender como a dança de Mercedes Baptista mudou tantas vidas. Dona Jura, como é carinhosamente chamada, me contou como a dança de Dona Mercedes, assim chamada de forma respeitosa e carinhosa por ela, e o ser dançarina da companhia de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista mudou a sua vida e a de tantas outras pessoas que dançaram com ela, na vida do dançarino Gilberto de Assis, na vida de Mestre Dionísio, entre outros e outras. Foi graças a Companhia de dança de Mercedes Baptista que muitos dançarinos negros, negras e negres puderam viver como profissionais da dança, puderam fazer turnês internacionais e ter o reconhecimento dos seus talentos.

Para entender a dança e a história de Mercedes Baptista é necessário entender o contexto sociopolítico racista da época, para abordar este tema trago as palavras do artista e ativista negro Abdias Nascimento, importante amigo de Mercedes Baptista, cujo seus pensamentos e postura política influenciou a vida da mestra.

Abdias Nascimento Nasceu no dia 14 de março de 1914, na cidade de Franca, São Paulo e faleceu no dia 23 de maio de 2011 na cidade do Rio de Janeiro. Foi reconhecido internacionalmente como um grande intelectual e homem de cultura do mundo africano do século XX. Poeta, escritor, dramaturgo, artista visual e ativista pan-africanista, foi o fundador do TEN, Teatro

Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Foi professor Emérito da Universidade do Estado de Nova York, deputado federal, senador da República e secretário do governo no do Estado do Rio de Janeiro⁷.

Nos seus livros, Abdias Nascimento deixou em evidência diversos preconceitos raciais e de rejeição da raça negra que inviabiliza a sua existência na sociedade brasileira. Uma delas é a discriminação econômica, que até 1950 era uma prática recorrente a existência de anúncios de emprego com destaques para “não aceitamos pessoas de cor”. Porém, após a Lei Consuetudinária que passou a proibir esses anúncios na época, tais anúncios se tornaram mais sofisticados e o racismo ainda mais velado, passou a ser frequente a exigência de um item crucial para uma pessoa conseguir um emprego: “ter boa aparência” (Nascimento, 1978, p. 70). No decorrer da pesquisa aprofundarei nos textos escritos por Abdias Nascimento para ir entendendo como os seus ideais influenciaram a arte e a vida de Mercedes Baptista.

Para poder realizar o registro do passo a passo da técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista é fundamental conhecer a técnica de Katherine Dunham, técnica que está diretamente vinculada com a técnica desenvolvida por Mercedes.

Foi no 1º Congresso do Negro Brasileiro, realizado de 26 de agosto a 4 de setembro de 1950 no Distrito Federal que Mercedes conheceu Katherine Dunham, Melgaço (2007) diz que esse congresso foi mais uma iniciativa do Teatro Experimental do Negro e que teve como organizadores: Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Edison Carneiro.

Com a chegada de Dunham ao Brasil, o T.E.N. promoveu uma série de eventos objetivando o surgimento e o desenvolvimento de um intercâmbio entre as culturas negras: americana e brasileira, sendo que uma das propostas desses eventos era oferecer uma bolsa de estudos, em Nova Iorque, para um artista brasileiro que se destacasse (Melgaço, 2007, p. 32).

Em meados de 1950 Mercedes Baptista chegou em Nova Iorque para estudar na Dunham School of Dance, e foi nesta escola de dança que, “ela pôde

⁷ <https://ipeafro.org.br/personalidades/abdias-nascimento/>

compreender como as raízes sociais e culturais da dança negra podem estar a serviço da coreografia, e sobre tudo da luta pela igualdade social” (Melgaço, 2007, p. 35). Durante um ano e meio de estudo na Dunham School of Dance ela pôde aprender a técnica Dunham e entender os seus princípios, além de adquirir uma grande bagagem cultural e artística.

Devido a notícia da efetivação no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, em 1951, Mercedes retorna ao Brasil, mas ao voltar percebeu que nada havia mudado e que por ser uma bailarina negra sempre seria escalada em pouquíssimos balés e quando fosse escalada estaria nos papéis secundários. Como o ballet não lhe ofereceu um futuro de realizações começou a colocar em prática o que havia aprendido com Dunham, nos EUA (Melgaço, 2007). Como a base da técnica de Dunham eram as danças tradicionais e populares do Haiti, Mercedes começa a frequentar os terreiros de candomblé para conhecer as danças afro-brasileiras.

É neste processo que se pode entender a forte conexão entre as duas técnicas, sendo importante estudar a técnica de Dunham para logo estudar a técnica de Baptista, para deste modo poder entender como a corporalidade afro-caribenha e afro-brasileira estão presentes nas sequências de barra da sua técnica. No processo de estudo das danças dos Orixás, de Mercedes, foi muito importante para o seu desenvolvimento artístico a presença e os estudos como babalorixá Joãozinho da Gomeia.

Para além de sua trajetória como sacerdote do Candomblé, Joãozinho da Gomeia foi, de fato, um grande artista, como coreógrafo, dançarino, cantor, além de redimensionar esteticamente as vestimentas sagradas do candomblé. O filho do alfaiate João Alves Torres se dedicou, ao longo da vida, a costurar para os deuses africanos, para os palcos e para o carnaval. Com suas múltiplas habilidades, dentro do culto e fora dele, não demorou muito para que se tornasse o mais famoso sacerdote afro-religioso do Brasil, sendo o principal responsável pelo estabelecimento e difusão do Candomblé Angola pelo sudeste brasileiro (Periferia, 2020, p. 11).

O escritor Paulo Melgaço (2007), no seu livro Mercedes Baptista a criação da Identidade Negra na Dança, ressalta a presença do babalorixá Joãozinho da Gomeia dizendo que “As sessões de candomblé promovidas por

Joãozinho da Goméia (1914-1971) foram muito importantes para o início do trabalho de Mercedes. Foi com ele que ela passou a conhecer os rituais afro-brasileiros”.

A partir destas informações a pesquisa se amplia, onde além do registro da técnica esta também tem interesse nas criações coreográficas e nos espetáculos montados por Mercedes Baptista, buscando ter acesso aos possíveis registros da época, buscando conhecer como ela aplicava a sua técnica nas suas criações em dança. Sobre estes registros Melgaço (2007) relata que o Balé Folclórico de Mercedes Baptista se apresentou na França em 1965 a convite do governo brasileiro. Esta turnê foi integrada pelos alunos: Isaura de Assis, Valter Ribeiro, Dica Lima e Gilberto de Assis. Algumas das coreografias de Mercedes Baptista apresentadas foram: Coco-Baião, Batuque, Mondogô, Senzala, Corta-Jaca, África, Dança dos Zumbis, Congo, Candomblé, Aruanda, Dança dos Gaúchos, Palmares, Evocação a Xangô, Lavadeiras, Cafezal, Pregões, Gafieira e Carnaval.

A partir de uma abordagem historiográfica, etnográfica e pedagógica, almeja-se registrar a técnica da dança, as criações artísticas de Mercedes Baptista e ao mesmo tempo analisar o contexto histórico e políticos na década de 50, para pensar a importância de uma dança negracênica no Rio de Janeiro, aprofundando nas relações que ela estabeleceu com Abdias Nascimento, Katherine Dunham e o Babalorixá Joãozinho da Goméia na identidade da sua dança. Pereira (2016) relata que foi no Teatro Experimental do Negro, ao lado de Abdias Nascimento, onde ela se depara com a construção de uma estética negra para uma cena que estava em aberto diálogo com o contexto afro-diaspórico da época; a Dunham School of Dance em Nova Iorque e o Terreiro de João da Goméia, babalorixá da Baixada Fluminense.

2. Hipótese ou pergunta central

A pergunta que guia a pesquisa é: Como o registro detalhado de toda a técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista e o acesso a esta técnica

pode contribuir para novas estratégias pedagógicas afroreferenciadas para o ensino da dança de matriz africana?

Esta pergunta foi elaborada partindo da minha experiência nos estudos da dança nas escolas, nos centros comunitários, nas escolas particulares de dança, nos cursos técnicos profissionais de dança e nas universidades que oferecem a licenciatura em dança, pude perceber que a dança continua sendo ensinada a partir de diferentes técnicas de dança: técnica de ballet; técnica de dança moderna; técnica de dança contemporânea e outras.

Por mais que haja pensamentos de danças mais livres, danças que buscam a identidade autênticas da pessoa que dança; sem estruturas pré-determinadas, os ensinamentos das “técnicas” ainda estão muito presentes e muitas pessoas as buscam para aprender a dança.

Ao se fazer uma rápida análise das origens destas técnicas percebemos que elas são de origem europeia ou estadunidense, havendo uma ausência do ensino das danças afro-referenciadas ou afro-centradas, ausência vinculada ao racismo e preconceito histórico da branquitude.

Havendo uma hegemonia de danças originárias da Europa e dos Estados Unidos ao longo do tempo foram surgindo técnicas de danças estruturadas por profissionais da dança de origem africana, como por exemplo a técnica Acogny e de origem afro-estadunidense, como por exemplo a técnica Duham, entre outras. Sendo assim a técnica de dança afro-brasileira de Mercedes Baptista se afirma nesse universo de técnicas de dança afro-referenciada para ser reconhecida como uma episteme afro-brasileira que deve ser estudada e ensinada com igual valor que as outras técnicas. Uma técnica que deve ser registrada para que este conhecimento se perpetue no tempo.

É de vital importância que dançarinas, dançarinos e dançarines negres tenham acesso a esta técnica afro-referenciada de dança e que possam estudá-la e ensiná-la e ter a Mestre Mercedes Baptista como referência e que sua técnica possibilite novas criações e novos desdobramentos.

3. Referencial teórico

Os autores escolhidos e citados neste texto para fundamentar os conceitos chaves são: Paulo Melgaço, quem se dedicou a uma profunda pesquisa sobre a vida da Mestra Mercedes Baptista escrevendo os livros *Mercedes Baptista. A criação da identidade negra na dança* (2007) e *Mercedes Baptista. A dama da dança negra* (2021) e Abdias Nascimento com seu livro *O genocídio do povo negro* (1978).

Outros autores que serão referenciados no desenvolvimento da pesquisa são Nelson Lima que traz uma perspectiva da Sociologia e da Antropologia na sua dissertação *Dando conta do recado: a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências* (2005), Dayana Pereira com a dissertação *Memória, corpo e performances: a dança negra de Mercedes Baptista* (2016), Marianna Monteiro e Lilian Solá Santiago diretoras do documentário *Balé de Pé no Chão* (2005) e Fernando Ferraz que traz uma perspectiva histórica na dissertação e tese *O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento* (2012) e *O corpo da dança negra contemporânea: diálogos e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos* (2017).

Estas bases teóricas atravessam o projeto e serão complementados com os relatos de Charles Nelson e outros autores engajados com as reflexões propostas.

4. Metodologia

A pesquisa traz a metodologia da pesquisa participante, devido a “caracterizar-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (Gil, 2002, p. 55). Os registros se realizarão a partir de entrevistas dos depoimentos e das vivências do interlocutor Charles Nelson e de outros artistas vinculados com a dança de Mercedes Baptista.

5. Indicação de resultados

Por estar em um estágio inicial a pesquisa ainda não apresenta indicação de resultados a serem compartilhados.

Referências:

FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro:** investigando matrizes negras em movimento. 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea:** diálogos e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KATZ, H. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. *In:* PEREIRA, R. **Ao lado da crítica:** 10 anos de crítica de dança: 1999-2009. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

LIMA, N. **Dando conta do recado:** a dança afro no Rio de Janeiro e suas influências. 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MELGAÇO, P. **Mercedes Baptista:** a criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MELGAÇO, P. **Mercedes Baptista:** a dama negra na dança. Rio de Janeiro: Editora Ciclo Continuo, 2021.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, D. G. **Memória, corpo e performances: a dança negra de Mercedes Baptista.** 2016. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/12079/3/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Dayana%20Gomes%20Pereira%20-%202016.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Periferia. Educação, Cultura e Comunicação. v. 12, n. 3, p. 09-13, set./dez. 2020.

Beatriz Gonzalez Lagos I. (UFBA)
beatrizgonzalezlagos@gmail.com

Doutoranda do PPG Dança da UFBA. Possui Mestrado, Licenciatura e Bacharelado em Dança pela UFBA. Membro do GIRA - Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, Repertórios Afro-brasileiros e Populares na Escola de Dança da UFBA. Diretora e professora da Escola Aberta de Dança do Candeal e do Projeto Social "Ballet da Luz".

Corpo negro, dança, performance e ancestralidade: encruzilhando relatos que tracejam conexões artista- espectador da performance *Traço*

Bianca Barreto do Nascimento (UFBA)
Louise Lucena Oliveira | Ifádámiláre Ọ̀jẹ̀yímiká (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber
e epistemes outras

Resumo: O presente trabalho versa sobre a relação do espectador como suporte e co-realizador da obra de arte performática, no seu modo ao vivo, durante uma Mostra Artística realizada pelo grupo Gira na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia em junho de 2023. Tem por objetivo geral, fomentar o diálogo entre artista e espectador diante da performance, a partir da metodologia de relato de experiências descritas por ambas as pessoas, de forma individualizada. Como resultado, é possível perceber a relação entre a fisicalidade das emoções e do tempo-espaço, bem como, sua expressão e formalização no corpo do artista e do espectador, tornando-as uma das expressões da obra de arte. A fluência, percebida como desenvolvimento neste espaço-tempo, a interação e a composição do vínculo do observador com a obra, caracteriza melhor a relação com a ação artística na atualidade, que remete à relação de troca e ao próprio processo de reconstrução.

Palavras-chave: Artista; espectador; Corpo negro; Dança; Ancestralidade.

Abstract: This article is about the relationship of the spectator as support and co-director of the work of performance art, in its live mode, during an Artistic Exhibition held by the Gira group at the Dance School of the Federal University of Bahia in June 2023. Its general objective is to encourage dialogue between artist and spectator before the performance, based on the methodology of reporting experiences described by both people, in an individualized way. As a result, it is possible to perceive the relationship between the physicality of emotions and time-space, as well as their expression and formalization in the body of the artist and the spectator, making them one of the expressions of the work of art. Fluency, perceived as development in this space-time, the interaction and composition of the observer's bond with the work, better characterizes the relationship with artistic action today, which refers to the exchange relationship and the reconstruction process itself.

Keywords: Artist; viewer; Black body; Dance; Ancestry.

Akopo: Awon iwe wonyi toka si ibatan ti oluwo bi atileyin ati alabasepo ti ishe ishe ona, ni ipo igbesi aye re, lakoko Ifihan Ise ona ti o waye nipase egbe Gira ni Ile-iwe Dance ti Ile-eko giga Federal ti Bahia ni Oshu Karun odun 2023. Ibi-afede re ni Ni gbogbogbo, lati se iwuri oro sisu laarin osere ati oluwo saaju ishe ishe, da lori ilana ti awon iriri ijabo ti awon eniyan mejeeji sapejuwe, ni ona eni-koogan. Bi abajade, o see se lati se akiyesi ibatan laarin awon ti ara ti awon edun ati aaye-akoko, bakanna bi ikosile won ati isodotun ninu ara ti osere ati oluwo, ti o je ki won je okan ninu awon ifihan ti ishe-ona. Fluency, ti a fiyesi bi idagbasoke ni akoko aaye-aye yii, ibaraenisepo ati akopo ti iwe adehun oluwoye pelu

işę naa, dara julõ şe afihan ibatan pęlu işe işę ęna loni, eyiti o tōka si ibatan paşıpaaro
ati ilana atunkõ funrararę.

awõn ęrõ bõtini: Olorin; oluwo; Ara dudu; Ijõ; Awõn idile.

1. Assentamento introdutório

A fim de fomentar o diálogo entre artista e testemunha diante da performance, a partir da metodologia de relato de experiências, é que nasce a elaboração deste trabalho. Enquanto estiver disposto a ler os escritos a seguir, caro leitor, permita-se deslocar para *Traço* a partir do QR-code disponibilizado. Na pasta a qual será direcionado, encontrará imagens, relatos e, um breve formulário para que expresse a sua opinião, tornando-se assim, parte desse construto. Esse é o nosso convite para uma ressignificação do olhar sob a arte.



Fig. 1. Código QR-Code - um convite à *Traço*.

Audiodescrição: Trata-se de uma imagem em preto e branco, com formato quadrangular, que funciona como meio para acessar os registros e relatos da performance *Traço*.

Num espaço de mais ou menos 2m x 2,5m x 2,5m, coberto com papel *kraft* de gramatura 80, a artista performer, vestida toda de branco, enche um copo de vidro pequeno com água, acende um incenso de palo santo e uma vela branca. Incensa o espaço, o próprio corpo, realiza um processo intimista seu de concentração perto desses elementos, pega os gizes de carvão vegetal, se

ajoelha em frente a parede revestida de *kraft* e fecha os olhos com as mãos abertas. Em seguida encosta a testa no chão e estica seu corpo nele. Então levanta em silêncio e começa a desenhar sua mão na parede com o carvão vegetal.

A performance, de tempo dilatado, dura em torno de 9 horas seguidas, durante os quais a artista constrói um mural preenchido com suas mãos na parede. Seu intuito é invocar um gesto-ritual sobre seus ancestrais e fazer um duo com a memória individual e coletiva. A continuidade da performance, após a construção e finalização do mural, é dançar com esse registro impresso no papel e com o próprio papel também. Esse segundo momento pode acontecer de formas diferentes dependendo do espaço, tempo e evento proposto. Desse modo, houve ocasiões em que o mural permaneceu na parede por cerca de 30 dias, propondo uma dilatação ainda maior do seu tempo de fruição e acontecimento no espaço, antes da manifestação do seu segundo momento no processo. Houve também a situação de finalizar o mural e em seguida iniciar esse segundo momento da performance.

No dia 06 de junho de 2023, a performance *Traço* aconteceu na Escola de Dança da UFBA - Campus Ondina. No *hall* de entrada, numa parede branca e lisa localizada num ponto de trânsito e ligação entre salas de aula, coordenação, secretaria, elevador, banheiros, recepção e escada. Composta por dois momentos específicos, a atividade de duração dilatada, durou em torno de 9 horas consecutivas e ininterruptas. A primeira etapa da performance se iniciou às 9h da manhã com montagem do espaço para início do processo e se encerrou às 17h. Durante esse período, a artista se manteve imersa ao fazer artístico das mãos ininterruptamente na parede. Parou apenas uma vez para ir ao banheiro e se alimentar rapidamente no próprio espaço da performance, ingerindo coisas de fácil deglutição e hidratação. Às 17h, em ponto, começou a dançar sobre o papel *kraft* com movimentos curvos e circulares que deram conta da sobra de carvão vegetal no chão, coberto pelo papel. Após se certificar do fim de sua impressão, a artista deitou novamente no chão, apoiando a testa sobre as mãos para em seguida levantar e iniciar seu diálogo com o mural. O diálogo deve soar

como um barco a ser conduzido pelas águas imprevisíveis que sustentam as correntezas de um rio, conforme Ellen (1984).

O chão enquanto espaço de criação, produção, manutenção e subjetivação da oralidade, suspende no ar e move conjuntamente com o tempo e o espaço, sendo fundamento imanente e fronteiro social. *“Ao me deslocar para acender a vela e incenso, juntamente com minhas intenções feitas em forma de oração, e iniciar o deslocamento pelo espaço defumando-o com o incenso, sinto criar uma atmosfera de conexão com outros tempos, em um lugar muito íntimo que transborda em manifestações físicas de arrepios, lágrimas e hiperventilação na respiração.”*¹

À medida que se moveu, apagou os registros feitos ao longo do dia e preencheu a superfície do seu corpo e roupa com o carvão da parede. A ação foi se desdobrando até o ponto em que a artista retirou o papel da parede e espaço fixados, estabelecendo e propondo formas de interação e movimento junto com o papel. Ela se enrolou nele cobrindo toda sua superfície, se jogou sobre o papel com o corpo em queda na direção do chão, arrastou-o, deslizou com o mesmo pelo espaço, sacudiu, criou figuras e formas pelo e com o espaço e então, colocando apenas a metade superior do corpo para fora, iniciou um canto em iorubá e encerrou a performance. Desse modo, a ação coaduna com o pensamento de movediço estudos de chão proposto por Jairson Pereira Bispo, (2021), que “é no chão que assentamos nossos pensamentos, nossa história, nossas orações, saudamos o corpo, pedimos bença.”

O espaço escolhido para a realização da performance na Escola de Dança da UFBA - Campus Ondina, foi o hall de entrada, em uma parede branca e lisa localizada num espaço de trânsito e ligação entre salas de aula, coordenação, secretaria, elevador, banheiros, recepção e escada. Ao escolher performar na Escola de Dança da UFBA esse trabalho em específico, a artista quis provocar assuntos e aspectos que perpassam a negritude, as pautas raciais

¹ Relato da artista performer Louise Lucena | Ifádámiláre Òjèyímiká sobre sua ação durante a performance.

e o processo de reparação sócio-histórico e cultural afro-brasileiro. O que não conseguia mensurar, era a intensidade da relação que seria estabelecida com o espectador.

2. Tracejando por dentro do *Traço*: o fazer artístico da obra

O processo começa na proposição de sua feitura no espaço e tempo. É algo que vai sendo incorporado ao longo dos dias e horas que precedem sua realização, a partir da meditação, reflexão, preparação/organização sobre toda sua manifestação. No dia do seu acontecimento, ao iniciar o processo de montagem do espaço com o papel *kraft*, a música escolhida para ser escutada com os fones de ouvido dita e premedita o que virá a seguir. A atenção e foco aos detalhes colaboram com o processo de concentração e presentificação.

Ao me deslocar para acender a vela e incenso, juntamente com minhas intenções feitas em forma de oração, e iniciar o deslocamento pelo espaço defumando-o com o incenso, sinto criar uma atmosfera de conexão com outros tempos, em um lugar muito íntimo que transborda em manifestações físicas de arrepios, lágrimas e hiperventilação na respiração. As mãos ganham vida própria no papel, possuindo formatos e energias diferentes. Cada mão remete uma memória e história que vão se entrelaçando e construindo o painel aos poucos. Algumas me trazem o desejo do canto e da dança, outras do silêncio profundo, do choro saudosos de um passado que não é racionalizado. Às vezes a mão me traz uma sensação de indiferença, medo, tristeza e tantos outros sentimentos que constituem as ações de corpo em sociedade.

O diálogo estabelecido com o mural e as mãos ganha um ritmo e corpo próprio que me mantém imersa na ação de maneira muito intensa e em estado meditativo. Ao longo do processo, quase não sinto fome ou sede e me sinto muito desconfortável se precisar parar com minha ação por qualquer necessidade fisiológica ou ainda para interagir com as pessoas ao redor, dependendo da abordagem e do seu tempo de duração. Ainda assim, e apesar disso, percebo uma conexão com essas pessoas em que o estado de presença

e imanência criado pela performance abraça, acolhe e acessa lugares comuns de confluência dos quais, geralmente, me reconheço e me incitam a ações e interações diferentes. Dessa maneira, me sinto compelida e provocada à escuta de mim e do outro na serenidade, promovendo uma comunicação com o mínimo de fala possível e com o máximo de expressão/conexão ao mesmo tempo. Assim, acabo por incensar pessoas, sorrir, olhar, abraçar, apesar de procurar me manter o máximo possível e continuamente conectada ao mural e a ação proposta pela performance.

A construção do mural e a quantidade de mãos nele impressa acontecem de maneira muito orgânica e visceral. Da mesma forma que percebo intuitivamente seu início, também percebo seu fim. Quando as mãos param de vir no impulso da ação, percebo a hora de começar o segundo processo da performance. Tudo vai acontecendo de maneira muito instintiva no sentido de que procuro não racionalizar as tomadas de decisões sobre as ações ao longo do processo. Então esse segundo momento acontece de maneira muito semelhante ao primeiro momento. Eu me deixo ser guiada pela vontade do corpo e necessidade da interação que vai se constituindo a partir da ação estabelecida para a performance. No caso, nesse segundo momento, a ação é dançar com o mural.

Ao começar a me mover pelo chão de *kraft*, sinto uma necessidade de usar todo o pó e toco de carvão no chão para preencher os espaços vazios. E também de deitar e riscar traços de memórias coreográficas de outros trabalhos realizados por mim que suscitam igualmente minhas memórias afetivas que trouxeram naquele momento uma sensação de cura, encerramento, encruzilhada, pertencimento, princípio, acolhimento mas, principalmente fôlego para permitir o fluxo das ações e gestos pelo espaço.

Ao retirar o papel da parede e me cobrir com ele, sinto retornar para o útero de minha existência e divindade. Um lugar que religa algo que apenas sinto, mas tenho a sensação de nunca ter vivido, com memórias cruzadas de minha infância e autocuidado. Seu desenrolar, ritmo, pausas, expressões, gestos e ações permanecem em diálogo cruzado com o estado presente da ação

do momento em si mais o que foi construído e corporificado ao longo do dia, que se soma de maneira profunda e densa em meu corpo, juntamente com as memórias das outras experiências e das memórias que vão sendo acessadas naquele momento, em específico. Assim como o primeiro momento da performance, essa segunda parte possui seu próprio tempo de manifestação que é sentida pelo corpo, gesto e ação. Desse modo, acaba na hora que acabar. E então percebo que a egrégora criada no início do processo se desfaz e a performance termina.

2.1 Construção e reflexão intrínsecas à *Traço*: tomadas de escolha e percepções do artista

Viver é um ato político em que cada escolha, gesto, ação nos posicionam perante a sociedade, refletem nossas crenças, caráter, conhecimento, educação e construção identitária. Esta última, que é transpassada por múltiplos tensionamentos, camadas de subjetivação, fatores sociais, históricos e culturais, é fluída e fluxo em constante movimento de transformação e co-criação. Trago essa visão para situar e assentar as tomadas de decisões referentes às escolhas feitas ao longo e para a realização da performance. Assim, escolher realizar uma performance que habita a encruzilhada da arte, podendo ser lida como performance arte, performance ritual mas situada dentro de um seminário de dança, se configura enquanto uma escolha política, reflexiva e provocativa sobre a construção, compreensão e fazer artístico dentro de nossa sociedade e universidade, para além do fazer, pensar, propor dança dentro desses mesmos espaços.

Ao manifestar a performance, provooco em mim o questionamento sobre o quê é dança, arte e performance. Questiono qual o objetivo de realizar esse trabalho no espaço proposto e se há algum. Também me pergunto como desconstruir, manusear e brincar com esses conceitos e normas, condutas, procedimentos estruturais do espaço, cultura e sociedade.

Ao escolher performar na Escola de Dança da UFBA esse trabalho em específico, quis provocar assuntos e aspectos que perpassam a negritude,

as pautas raciais e o processo de reparação sócio-histórico e cultural afro-brasileiro. Dito isso, e ancorada pela ideia da rachadura trazida por Dénètem T. Bona em *Cosmopoéticas do Refúgio*, mas não somente por ele, e que fala sobre o lugar da margem, subalternidade e a produção profícua de conhecimento, criação e estratégias de sobrevivência, resistência e resiliência na contemporaneidade desde esses lugares, o trabalho como um todo emerge com símbolos e códigos preenchidos de significados que intencionam evocar memória, ancestralidade, origem, representatividade, visibilidade e reconhecimento da cosmologia africana. Para além de Dénètem T. Bona, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento, kabenguele Munanga, Luciane Ramos, Leda Martins, Muniz Sodré compõem o corpo intelectual que transpassam e dialogam com o trabalho, além de refletirem e denunciarem o racismo, preconceito e genocídio tanto da população negra afro-brasileira quanto de toda sua produção e contribuição intelectual e cultural para o Brasil.

Os elementos e materiais escolhidos para performar foram eleitos a partir de questões e debates sociais que perpassam pelo mito da democracia racial, história da mestiçagem no país e ritualística religiosa afro-brasileira e africana. Itens que remetem a tradição e saberes populares, incorporados na sociedade brasileira, que evocam e ritualizam o acontecimento no momento de sua manifestação. Cada um deles, do papel *kraft*, giz de carvão vegetal às roupas e escolha do local, possibilitam muitos desdobramentos críticos-reflexivos e afetivos que funcionam como mecanismos de ativação das memórias, subjetivação histórica individual e coletiva, produção de conhecimento e reparação histórica. Desse modo, cada um dos elementos, a partir da experiência vivida pela artista, suas tomadas de escolha, a interação com o público, suas subjetividades e confluências traçadas, proporcionam muitos caminhos possíveis para pensar-fazer arte, dança e educação a partir de uma perspectiva afro-referenciada.

3. Percepções espectadoras traçadas com a performance - deslocamentos pessoais & significações ancestrais

O processo formativo no período do doutorado tem sido uma constante construção. Isso porque em nada se parece com o que foi dito ao longo da vida quanto ao que é ser doutor. Com tantos tipos de pós-graduação, e tantas desigualdades que sustentam o distanciamento do saber popular da universidade, é comum questionar o que é doutorado e por que o título é tão cobiçado. Trata-se de um grau de pós-graduação *stricto sensu* que visa a aproximação dos profissionais com a pesquisa e a área acadêmica, diferenciando-se do mestrado pelo fato do segundo ser um curso com mais aprofundamento dos conceitos teóricos e buscar um novo olhar para o avanço do conhecimento. E se tratando do Doutorado em Dança, todo este percurso ganha contornos mais específicos, pois, exatamente pela maneira com a qual se estrutura a ideia de saberes na sociedade atual, é possível que encontremos quem questione o que faz o Doutor em Dança. Este artigo já serve como uma excelente resposta.

Chegar na universidade e me deparar com uma performance no meio do pátio já foi algo inquietante. Saber que o espetáculo seria estendido, me assustou. Confirmar que duraria pelo menos oito horas, por exemplo, foi algo avassalador. Isso porque pensar que ao longo do dia uma estudante de mestrado estaria naquele espaço - Escola de Dança da UFBA - atuando como artista, artista², sem auxílio, sem suporte, sem remuneração é pensar também sobre a forma como somos todos os dias explorados pelo capital, pelo mercado das artes e pela sociedade em si. Partindo dessa compreensão, escrevi, tal e qual Conceição Evaristo quando afirma que entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, (2017c, p. 11).

Compreendendo o Programa de Pós-graduação em Dança enquanto lugar de resistência e enfrentamento aos desmandos de uma sociedade

² Pensando a dança enquanto lugar de resistência e enfrentamento aos desmandos de uma sociedade machista, racista e patriarcal, é possível utilizar o termo *artivismo* para pensar a produção de algumas artistas que saem do campo do espaço físico e navegam por fronteiras ancestrais, que, também, são corporais e geográficas, protagonizando contestações etnofeministas. Suas criações circulam no mundo por meio das redes sociais, uma nova forma de apostar nas lutas feministas e libertárias. Vale pontuar que, atualmente, as redes sociais têm sido um importante campo de militância para as mulheres e para os grupos feministas.

machista, racista e patriarcal, é possível utilizar o termo *ativismo* para pensar a produção de algumas artistas que saem do campo do espaço físico e navegam por fronteiras ancestrais, que, também, são corporais e geográficas, protagonizando contestações etnofeministas³ - enegrecidas pelo debate racial. A quarta-feira, dia no qual a performance foi estreada na universidade - durante a 2ª mostra artística do Gira, foi um dia muito atípico para mim pois marcava o retorno às atividades acadêmicas no Doutorado após um longo período distante por conta de uma das perdas mais dolorosas da minha vida. Havia sepultado uma TiaMãe e, por mais que eu tivesse a certeza plena do seu descanso no orum, carregava também a saudade plena da presença física dela aqui comigo.

Ao entrar na Universidade e encontrar a companheira organizando seu espaço para a performance, como se por conexão orquestrada pela ancestralidade, meu corpo se curvou para o chão, como se fosse engatinhar, numa posição muito similar a da artista e, desloquei-me em direção a ela. Nós nos abraçamos e, nesse momento, ela compartilhou comigo um dos fones de ouvido que usava, permitindo-me partilhar do que escutava. Eram tambores. Para mim, soaram como tambores ancestrais.

Os tambores nascem da força da terra e da seiva que mora na árvore. Nasce do espírito de uma árvore, da força do animal que oferece seu couro para ser tocado. Nasce como nasce um muntu – um ser vivente. Para o povo Bakongo, a árvore está conectada com o Tempo. As raízes são moradas onde descansam os ancestrais. O tronco e os galhos representam nosso próprio Tempo, o Mundo Material.

O tronco conecta a semente, no profundo da terra ao galho mais alto, bem como, o tambor transmite mensagens dos céus para a terra e vice-versa. Sendo um dos instrumentos mais antigos do mundo, os tambores nos remetem a lembrança de que somos pele, carne, madeira, folha, somos casa, abrigo e morada dos olhos do tempo. Os tambores ancestrais aos quais me refiro, nos

³ Utilizar o termo etnofeminista aqui, junto, é opção conceitual, mas, também reflete a compreensão pessoal e ancestral de etnia e gênero não se separam dentro das lutas raciais, pelo menos, não em se tratando de mulher preta. O feminismo sozinho não me representa.

conectam com o tempo e com a memória do tempo que habita em nós - seja ele rítmico ou ancestral.

Aquele abraço representou muito mais do que apenas o encontro de dois corpos. Talvez a performance tenha iniciado ali, pois, aquele abraço me levou para o lugar de acolhimento e conforto que, talvez eu não esperasse encontrar dentro dos muros da universidade. Ressoou, como os tambores que tocavam no fone compartilhado. A nível de compreensão, quando um instrumento ressoa em determinadas frequências e cadências, ele é capaz de ativar memórias no corpo humano que incentivam o processo de rememorar essências e memórias perdidas em meio ao imediatismo tradicional da sociedade contemporânea.

Em se tratando de imediatismo da sociedade, cabe ressaltar toda essa experiência não durou cinco minutos no tempo cronológico, afinal, havia funcionalidade inscrita na minha ida à universidade - a disciplina de Seminários Avançados. Durante a aula, a minha inquietude era notória. Estava visivelmente incomodada de pensar que tinha uma colega realizando uma performance naquele prédio, sem suporte. A todo momento eu me colocava para repensar ações de modo a cuidar daquele outro que estava ali se doando para um evento dentro do espaço público acadêmico.

Assim sendo, a todo momento eu me deslocava para o pátio tentando não interferir na performance, mas ao mesmo tempo tentando dar suporte a artista pra uma coisa simples do tipo completar uma garrafa d'água, entregar um lanche, entregar um café, solicitar de outros colegas que fizessem o mesmo fotografar dá suporte de fato às doze horas minha aula finalizou e eu precisava retornar para a minha unidade escolar para trabalhar e ainda na escola eu ficava pensando: *será se ela se alimentou? Será que ela bebeu água?* Me incomodava acreditar que não teria outra pessoa preocupada com isso e de fato quando retornam para universidade às quinze e trinta Libertadores. Eles estavam ainda com o mesmo lanche que eu tinha deixado pela manhã. E uma paçoca. E foi campeão caminhar das pessoas pelo pátio olhando para performance sem interferir, mas muitas vezes também sem se relacionar diz muito sobre a maneira

como as relações interpessoais se constroem diariamente na sociedade capitalista.

3.1 As peculiaridades que tracejam a relação com os sujeitos: percepções artistas

Ao longo do dia, quando os trabalhadores passavam ao redor da performance, era notória a maneira admirada com a qual eles olhavam para aquele lugar. Isso porque, as paredes brancas da Universidade estavam agora cobertas por um papel *kraft* que carregava consigo muitas reflexões dentre as quais: a) *O que é possível enxergar dentro do próprio ambiente de trabalho?* b) *Como é possível ser visto dentro do próprio ambiente de trabalho?*

A performance ocorria com um corpo feminino negro, as mãos, um incenso, uma vela, a água e o carvão. Era um corpo preto, uma mulher negra artista realizando uma performance que dependia de si mesma a todo momento, mas cada trabalhador que ali passava via um mundo. Alguns paravam e fotografavam. Outros paravam e filmavam. Havia também quem só parasse - inclusive pela necessidade de pausar. Num dado momento uma senhora parou e tentou intercomunicar-se com a artista, entretanto parte da performance era não comunicar-se com o mundo a fora. Contudo, a espectadora dizia: *está lindo! Está muito lindo! Parece um apelo, um pedido de socorro... mas, está muito lindo!* E ela foi embora. Da mesma forma outras pessoas paravam, olhavam e seguiam.

Em um determinado momento, um trabalhador da escola de dança - um homem negro, parou, admirou e disse: *você é a melhor que nós temos!* Ela não ouviu. Talvez, não fosse para ela e, sim, para o momento, para o lugar, para a performance, para o que aquela performance estava despertando nele. Todas as pessoas, de alguma forma, foram tocadas por uma performance que não tinha voz, mas ecoava no mais íntimo de cada ser humano. Corroborando com Nascimento (2021), reitero que além de sujeito social, histórico e crítico, o ser humano é também sujeito de relações interpessoais e, essas relações estão

pautadas nos comportamentos e nas experiências vivenciadas nos seus ciclos diários.

Cada indivíduo da Escola de Dança, naquele dia, foi atravessado por mãos que apareciam num papel e pelas reflexões pessoais e subjetivas. Pensando a partir da perspectiva diaspórica e da margem social, a performance desenvolvida na fratura abissal imposta aos corpos negros, conforme Oliveira (2022), se desenvolveu na encruzilhada, tendo o corpo negro diaspórico, sua ancestralidade, contexto sócio-histórico e experiências, como vetores transversais à sua concepção.

De alguma forma, sem falar, gritar, cantar, dançar propriamente, uma mulher preta coreografou as percepções de toda uma comunidade acerca de si mesmo, acerca de cada relação estabelecida com a universidade. Talvez ela nem saiba!

4. Inconclusões: saudando a temporalidade

A criação performática é um exercício reflexivo de configuração da arte. Trata-se de algo contínuo e transcendente, que permite articular os impulsos, a produção e a reprodução dos meios e das relações, o desejo. A atividade do espectador pode ser explicitamente construtiva e sedutora, encantatória e inconsequente, brutal e avassaladora, indispensável e estimuladora, e é parte da obra como cada gota de suor do criador. Tal relação de fluência contínua e aberta é um campo de emoções e, pesquisas sobre a arte na atualidade.

Quando a Performance desenvolve a experiência do tempo presente, porém prolongado, e explora sua sedução e fascinação, põe em questão os efeitos empobrecedores da racionalização humana, bem como do imediatismo da sociedade capitalista que, por vezes, afasta o sujeito de si mesmo e do outro. *Traço* - a performance - retoma aspectos originais e criadores da existência no mundo, e provoca a humanidade do espectador - no que se refere às percepções pessoais da espectadora que vos escreve. As atitudes horas lentas, horas

velozes da performance em relação ao espectador, permite emancipar símbolos estéticos, dando-lhes característica de espaço para a criação. A responsabilidade social pela forma e por sua existência no tempo se espalha para o coletivo, rompe os limites da autoria e, se torna então, transformadora.

As limitações éticas, estéticas, espaciais, tecnológicas verificadas num espaço despreparado para receber performances prolongadas, são vencidas pela humanização dos criadores e espectadores - ou pelo menos, pode ser. O aspecto definitivo que as ações imediatistas impõem ao cotidiano, sua intensidade material, pode ser desconstruído e sensibilizado pela vivência do tempo como domínio e como obra de arte. A relação baseada no laço temporal presente entre criador e espectador na performance, contrapõe-se ao tempo presente dessa sociedade utilitarista e instrumentalizadora que é de fragmentação da subjetividade e afastamento interior dela, o que é fascinante e terrível. A temporalidade existente nessa relação pode apresentar-se enquanto possibilidade de anulação do vazio - uma nova forma de preencher. Dialogando com Renato Cohen (2002) quando afirma que seria mais adequado falar de temporalidades e não de tempo em Performance, concordo que a noção de tempo presente, refere também ao tempo como provisório, de fluir e de abandonar, para seguir a vida e não a arte.

Quanto ao olhar sobre a performance *Traço*, é notório que a interinilidade desta intervenção no tempo presente é real e suficiente para a poetização do espaço e a sua renovação. A criação de uma performance estendida aponta para uma poética que supera os ritmos cíclicos e repetitivos com os quais estamos condicionados a lidar, possibilitando a simbolização do contexto, a reflexão sobre o vazio e o prazer criativo. O trato com este estímulo humanizador torna a todos os elementos deste processo, criador, espectador e obra, em signos-sujeitos que tracejam sua própria história ancestral.

Referências:

BISPO, J. P. **Movediço estudo de chão**. 2021. 97f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

BONA, D. T. **Cosmopoéticas do refúgio**. Trad. Milena P. Duchiate. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017c.

NASCIMENTO, B. B. **Racismo, saúde e mulher negra no Ifba: impactos nos estudos, reflexos na vida**. 2021. 202f. Dissertação (Mestrado Profept) - Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2021.

OLIVEIRA, L. L. **Corp(O)ralidades: processos diferenciados de ensino/aprendizagem em dança**. [TCC], Instituto Federal de Brasília - Brasília, 2022.

Bianca Barreto do Nascimento (UFBA)
biabarfitness@gmail.com

Doutoranda em Dança pela UFBA desde 2023, Mestra em Educação (2021) pelo IFBA, Especialista em Atividade Física e Saúde no Contexto da Educação Básica (2018) e Licenciada em Educação Física (2016), pela UFBA, Engenheira de Produção (2018), pela Uniruy. Mulher Preta, atuante na produção científica e acadêmica acerca das questões étnico raciais, de gênero e saúde da população negra.

Louise Lucena de Oliveira | Ifádámiláre Òjèyímiká (UFBA)
louiselucenadanca@gmail.com

Mestranda em Dança pela UFBA (desde 2023), formada em Educação Física pela FEF - UnB/DF (2006) e em Licenciatura em Dança pelo IFB - Campus Brasília/DF (2022); atua como artista performer da dança, ativista e arte educadora. Em seu trabalho e pesquisa acadêmica dialoga com questões de gênero, étnico-raciais e diáspora negra.

Me dance uma história de amor? Oralidade e vivências pretas e dissidentes como potência em danças afetivas

Bruno Novais Dias (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de
saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo busca investigar a importância de histórias de amor de pessoas pretas e/ou LGBTQIAPN+ como potência em dança. O objetivo é refletir desde o valor da oralidade como tecnologia ancestral africana, perpassando pela relevância de registrarmos e mantermos vivos os ensinamentos compartilhados pelas nossas mestras/mestres, resultando em diálogos com a metodologia em desenvolvimento do autor intitulada *Mapeamento dos Afetos*.

Palavras-chave: Histórias de amor; Oralidade; Danças afetivas; Mapeamento dos afetos.

Abstract: This article seeks to investigate the importance of love stories of black and/or LGBTQIAPN+ people as a power in dance. The aim is to think over the value of orality as an ancestral African technology, looking through the relevance of recording and keeping alive the teachings shared by our masters/misstress, resulting in dialogues with the author's developing methodology entitled Mapping of Affects.

Keywords: Love Stories; Orality; Affective dances; Mapping of affects.

Para iniciarmos essas reflexões, compartilho¹ um conto poético sobre uma mulher negra muito sábia, inspirado em sua história de vida. O nome dela é *Ana Maria dos Santos*:

Nasceu em Jacaraci, interior da Bahia

Se mudou cedo para o Paraná

Mandaguari, a criança corria pra cá e pra lá

Assim cresceu Ana Maria.

Desde pequena arteira que nem pimenta

¹ Essa escrita se faz necessária em primeira pessoa, pois toda a pesquisa é pautada na história de vida do autor em articulações com os outros sujeitos que o mesmo irá trazendo em seus relatos.

*Porém responsável, com trabalho dobrado
Aprontava, mas ajudava no roçado.
Quando jovem, foi prometida em casamento
Nem pensava em viver tal momento
Muito arredia, voltou pra casa de alma limpa
Mulher decidindo sobre sua própria vida?
Nos anos 50 era utopia
Mas ela era Ana Maria!
Quando casou mesmo, foi por amor
Alguém de verdade para dividir o cobertor
Veio gado, veio terra, veio filhos
O pouco foi nascendo tanto quanto os milhos.
Amor demais, alardeia e faz barulho
O ritmo profundo, chamou atenção
A vizinha que era amiga, entortou o bagulho
E da inveja, brotou uma errada paixão.
Um almoço foi suficiente
O ebó foi eficiente
E a estrutura sólida quebrou como gelo.
Se foram gados, se foram terras, se perderam alguns filhos
A cachaça abraçou o homem que se rendeu aos vícios
Ana Maria em meio a emoções tomou uma decisão
De não deixar a vida lhe derrubar sem lutar por seu pão.
Pegou suas crias, pegou um buzu, e se arriscou na maior capital
Para seu marido deixou a promessa de voltar antes do natal.
Chegou sem direção e seguiu sua intuição
Sem comida, pediu ajuda no primeiro portão
Com muita educação, a inquilina lhe interrogou “porque não trabalhava?”
Ana Maria sem graça, desabafou suas desgraças
Daquele encontro, saiu motivada
E na casa ao lado, ela iniciou mais um ciclo de sua jornada.
Trabalhou em “casa de famílias” de lá, pra cá
Levava as crianças menores, enquanto as maiores cuidavam do lar*

*Quando juntou dinheiro, mulher de palavra, voltou para o Paraná
E seu marido, e toda cidade, ficou sem acreditar
Dizem que até roupa nova, ela esfregou em sua cara
Pois como de praxe, Ana Maria já estava mal falada.
Em Guarulhos, ao passar dos anos, construiu o seu pequeno reinado
Conquistou casa própria, rede de afetos e sua plenitude com Deus
Ganhou a honra de ser mensageira, e sempre nos deu seu recado
Pregando suas crenças, mas principalmente o amor entre os seus.
Veio o tempo, veio a idade, se aumentou a sabedoria
Hoje aos 90 anos, continua sendo fruto de alegria
Aprendemos o significado do amor, em suas entrelinhas
E por isso saúdo hoje e sempre, minha ancestral Ana Maria
(Dias, 2023)*

Este conto poético é de minha autoria, e Ana Maria dos Santos é minha avó materna. Construí essa poesia a partir de ignições de uma residência artística intitulada: *A vida é quase perfeita: Práticas poéticas do interior e exterior*, mediada por Daniel Alves² com três encontros durante o mês de novembro dentro do evento *Ginga de Saberes*³, promovido pelo *Bando Undirê*⁴ no qual ambos somos integrantes. A proposta dos encontros consistiu na ideia de criarmos poesias escritas e/ou performáticas com temáticas que nos impulsionaram a projetar nossa autoestima com base em histórias pessoais.

² Daniel Alves é poeta, intérprete-criador e assistente de produção. Atua em Saraus de Perus e região, compondo e declamando seus poemas autorais. Atua na criação e na cena da obra “7 voltas para lembrar” (2022-2023), e no videodança “Afetos anônimos” (2022), ambos pelo Bando Undirê. Também atuou como produtor no evento “Seminário Performático Undirê” (2022), no qual promoveu oficinas, debates e mostra artística com parceria com a Comunidade Cultural Quilombaque.

³ A Ginga de Saberes foi um evento artístico-pedagógico proposto pelo Bando Undirê, no qual dentro do prazo de seis meses, cada integrante apresentou sua pesquisa pessoal em formatos de residências artístico-formativa com no máximo quatro encontros por ciclo, trazendo linguagens como dança, teatro, poesia e performance.

⁴ O bando Undirê é um coletivo periférico majoritariamente preto, situado em Perus (SP) formado por 6 integrantes, Daniel Alves, Jaqueline Barreto, Hianna Camilla, Vinicius Revolti, Gleice Kelly e Bruno Novais. O bando possui como prioridade as linguagens de dança, teatro, poesia e performance.

Senti a necessidade de começar com este conto, pois desde o processo de construção da minha dissertação de mestrado, percebi que minha avó que me instigou a pesquisar sobre o amor preto na dança. Desde pequeno é comum meus primos e eu, ouvirmos as histórias de vida de nossa vó em reuniões de família. Com a maturidade, fui percebendo a sabedoria de Ana Maria de ir compartilhando sua trajetória em momentos muitos estratégicos, quando sentia a necessidade de nos aconselhar, dar bronca ou partilhar suas profecias.

Ao começar a estruturar uma metodologia em dança chamada de *Mapeamento dos Afetos* em dois mil e dezoito, consistindo em uma plataforma de dança que busca refletir com/pelo corpo histórias de amor que priorizam vivências pretas e dissidentes (Dias, 2020), passo a resgatar memórias de vida da minha vó. Mexido com esse processo, em dois mil e vinte um, participo da residência artística online *Ancestralidade como autoconhecimento: Perspectivas para além do processo criativo*, mediada por Vinicius Revolti⁵, no qual refletimos pelo corpo a partir de nossas ancestralidades, como pensar em construções dramáticas que partem de ensinamentos e técnicas de danças e culturas afrodiáspóricas, para pensar criação de videodanças. Importante lembrar que na época estávamos vivendo isolados devido a pandemia da Covid 19, ou seja, se conectar com memórias ancestrais naquele momento foi extremamente relevante e potente.

Desenvolvi o videodança intitulado *Que Deus te abençoe*⁶, utilizando áudios de *WhatsApp* trocados com minha avó, com ela sempre trazendo a partir da bíblia, reflexões sobre o poder do amor. Na obra, os áudios de Ana Maria me fortalecem e me instigaram a conectar com o meu lado mais leve, minha criança interior. Desde dois mil e dezessete eu já trabalhava com histórias afetivas como

⁵ Licenciado e Bacharel em Dança pela UFBA. Atualmente atua nos coletivos independente Bando Undirê (2023) e Núcleo EUS (2018-2023). Foi dançarino por dois anos na Cia de Dança Juntos e Misturados, sob a direção de Melânia Adam, trabalhando também como assistente de produção. Bailarino do projeto de 5 anos da Cia de Dança Reforma, dirigido por Guego Anunciação. Integrante do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA (GDC) – “Ziriguidum: Ideias para tocar e dançar” com a direção de Carmen Paternostro como intérprete-criador e produtor júnior. Conceptor/Diretor/Produtor do espetáculo “Abayomi: resistência e ancestralidade” – 2018.

⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=prurF6GnY04>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ponto de partida de minhas obras, porém, trabalhar com os conselhos e histórias de minha avó como ignição foi me revelando como a oralidade sempre esteve presente em minha vida.

Esse instinto de transmissão dos nossos saberes como registro, principalmente dos mais velhos com os mais novos, é um princípio muito antigo advindo de diversas culturas africanas. Jan Vansina, no texto *A tradição oral e suas metodologias* (1980), aponta que:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de evoluções-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas (Vansina, 1980, p. 1).

Desde pequeno eu sou apaixonado pela tríade do *falar, escutar e escrever*. Não à toa, comecei no teatro aos dez anos, me formei em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda em dois mil e treze e hoje atuo como dançarino, produtor e publicitário. Ao realizar minhas graduações em dança, fez total sentindo entender que *voz é corpo e escrita pode ser dança*. Leda Martins no livro *Performance do tempo espiralar* (2022), nos convida a refletir como o corpo grafa memória e também transmite, desde muito tempo atrás:

Se considerarmos que os africanos, em sua maioria, vinham de sociedades que não tinham a letra manuscrita ou impressa como meio primordial de inscrição e disseminação de seus múltiplos saberes, podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuras pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete é também uma episteme (Martins, 2022, p. 22).

Torna-se nítido quando pegamos o exemplo de Ana Maria, que quase como um instinto ancestral e sua sabedoria de gerações, consegue performar pela voz, gestos, expressões e sentimentos fragmentos de sua vida, nos tornando discípulos responsáveis por disseminar seus conhecimentos.

Lembrando que o conhecimento é igual a capoeira, é um processo de troca. Afinal, se hoje a *Dona Ana*⁷ continua a me presentear com diversas reflexões sobre o amor mesmo a distância, foi graças a transmissão de conhecimento dos seus bisnetos que à ensinaram a utilizar as tecnologias de comunicação atuais.

Graças a essa *ginga de saberes*, hoje estou aqui construindo essa pesquisa, pois quando houve o processo da escravidão no Brasil, as pessoas negras aproveitavam qualquer brecha para se conectar de alguma forma com a sua cultura raiz. Os quilombos que ~~tante~~ pouco ouvimos falar, mesmo advindos de culturas diferentes - por serem separados para dificultar o processo de comunicação - utilizavam da dança, canto e musicalidade para trocaram e se reconectarem entre si (Nascimento, 2019)⁸.

Então a oralidade ela está para além da voz, para além do falar, é sobre uma comunicação ancestral que transmite os nossos saberes por gerações, ora de maneira instintiva, ora de maneira estratégica, e outras vezes simultaneamente. Para pessoas pretas, este processo tem uma importância ainda maior, pois ~~fomes~~ ainda somos vítimas de um plano de massacre e roubo de nossa cultura. Entender sua relevância, nos fortalece como coletivo, e nos possibilita a valorizar mais os saberes das/dos nossas/nossos. Como Grada Kilomba nos informa “Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente” (Kilomba, 2019, p. 54).

Por isso que quando escolhi utilizar histórias de amor como ignição dentro da metodologia do *Mapeamento dos Afetos*, senti uma dupla sensação, primeiramente de honra por confiarem em compartilhar suas histórias comigo, e ao mesmo tempo com medo pela responsabilidade de receber relatos tão fortes e sensíveis. A escolha por focar no *amor*, é devido à complexidade que esse sentimento opera em nossas *corpas* por passarmos por um processo intenso de violência que se perdura até hoje, apenas atualizando os seus mecanismos.

⁷ Uma das formas que utilizamos em minha família para nos referirmos a minha avó.

⁸ Para saber mais sobre a formação dos quilombos brasileiros, indico a leitura do livro *O Quilombismo* de Abdias Nascimento (2019).

bell hooks, foi muita sabia em compartilhar a importância de entendermos a nossa autonomia com esse sentimento, e principalmente a necessidade que temos de amar e ser amado. Porém, a autora enfatiza que ela fala de um amor real, não esses apresentados em novelas brancas que tentam nos empurrar como ideal (hooks, 2021). A autonomia está justamente para entendermos que *amor é construção*, diária, trabalhosa, mas que talvez seja um dos maiores poderes que podemos ter.

A autora Sobunfú Somé no livro *O Espírito da Intimidade*, nos apresenta três princípios estruturais a partir do entendimento sobre amor do povo Dagara em África, sendo eles o *autoconhecimento*, *a intimidade e a comunidade* (Somé, 2013). Futuramente, estes pilares se tornaram os princípios do *Mapeamento dos afetos*, entendendo a necessidade da reflexão pelo corpo sobre esses três lugares. Ao trazer esses elementos para a minha dança e consequentemente na disseminação desses princípios em minhas oficinas e residências artísticas durante esses anos, fui notando como trabalhar com histórias pessoais com esse enfoque no amor, causa uma transformação nas formas e potencialidade de quem participa. Como gosto sempre de pontuar, não estou inventado nada novo, afinal, desde sempre artistas constroem obras baseados em seus sentimentos e histórias de vida.

A minha proposta consiste em dar ênfase na reflexão autônoma sobre esse sentimento, conectando com histórias que as pessoas avaliam porque elas as caracterizam como sendo de amor, e propor escritas dançadas pelo corpo dentro de uma *encruzilhada afetiva* que acontece a partir de provocações em criações em dança. As escolhas de autores como bell hooks, Leda Martins, Sobonfu Somé, Gal Martins entre outras/os, que trago como embasamento dessa metodologia e também com fragmentos de textos que utilizo nos processos de mediação, nos auxilia a partir de um ponto de discussão sobre o amor pela dança, que não exclui outros saberes e experiência, pelo contrário, como aponta Patricia Hill Collins no livro *Pensamento feminista negro* (2019), as nossas histórias e saberes também podem ser criação de novas epistemes (Collins, 2019).

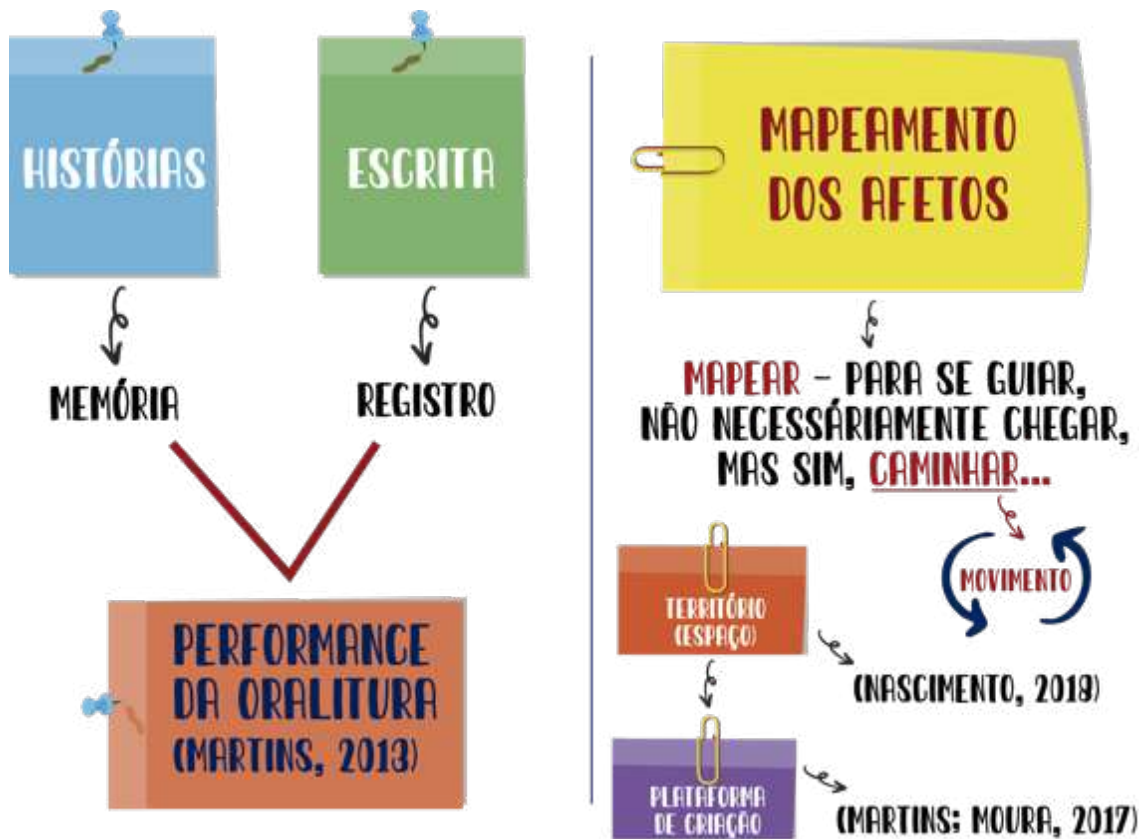


Fig. 1. Página de *layout* de uma apresentação visual sobre o Mapeamento dos Afetos, criados para a mediação de uma aula como convidado especial para o módulo Estudos críticos e analíticos III do curso de graduação em Dança da UFBA. Fonte: Acervo pessoal.

Criei esse esquema para mostrar uma parte da estrutura para a realização do *Mapeamento dos Afetos*, que venho experimentando em mediações e criações de obras. O processo inicia-se pela troca de histórias, propondo que elas sejam escritas pelo corpo, para que os primeiros contatos com esses relatos já sejam *grafados* pela dança. Essa proposta surge a partir do conceito de *Performance da oralitura*, de Leda Martins no qual:

[...] Que o corpo em performance, é, não apenas expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grava no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem (Martins, 2013, p. 66).

Ou seja, para além de refletir como dançarmos nossos afetos individuais e coletivos, o próprio processo de nos conhecermos através de nossas histórias de amor nos possibilita registrar e disseminar nossas vivências. A ideia de *mapear para se guiar, não necessariamente chegar, mas sim caminhar*, surge quando começo a ser questionado porque pensar na estrutura de mapa, podendo cair na armadilha ocidental de ditar quais caminhos são os corretos e quais não são. Com isso, passo a raciocinar que a proposta de uma construção coletiva de um mapa afetivo pelo corpo, possui o intuito de apontar diversos caminhos e encruzilhadas, sem objetivo de chegar em algum lugar, e sim, gerar uma autorreflexão de nossos sentimentos como potência em dança, mas principalmente como estratégia de autoamor e sobrevivência. Em um mundo que nos ensinaram que sentimentos como amor são perda de tempo, dançar todas nossas vivências amorosas – sejam elas de diferentes graus e configurações – torna-se também uma reivindicação de todos os nossos afetos roubados (hooks, 2021).

O destaque para *território*, surge a partir das minhas leituras do livro *Quilombola e intelectual: Possibilidade nos dias da destruição*, de Beatriz Nascimento, que nos convoca a refletir a importância do território como um dos poderes fundamentais do quilombo:

A investigação sobre o quilombo se baseia e parte da questão do poder. Por mais que um sistema social domine é possível que se crie aí dentro de um sistema diferencial e é isso que é o quilombo. Só que não é um estado de poder no sentido que a gente entende, poder político, poder de dominação. Porque ele não tem essa perspectiva, cada indivíduo é o poder, cada indivíduo é o quilombo (Nascimento, 2018, p. 334).

Essa ênfase nas individualidades dentro da pluralidade que consiste em um quilombo abordado pela autora, dialoga muito com a perspectiva do povo Dagara que mencionei logo antes. Inclusive, até a ordem mencionada faz muito sentido, quando pensamos que primeiro precisamos de *autocuidado* para estarmos bem e dispostos a criar *intimidade* com as outras pessoas, podendo assim, através do respeito e da sabedoria que a convivência nos proporciona, a

partir da troca com a outra/outra/outro, criar esse *amor da comunidade* que nos possibilita termos mais força, que nos torna quilombo.

Gal Martins, diretora preta das Cias. *Sansacroma*⁹ e *Zona Agbara*¹⁰, ambas do Capão Redondo, desenvolveu uma metodologia chamada *Dança da Indignação*, no qual em suas palavras:

[...] trata-se de uma linguagem estética em dança que pretende reverberar indignações criativas, numa abordagem poética e política que traz signos e elementos singulares na intersecção entre arte e vida, vida e arte (Martins; Moura, 2017, p. 76).

Quando tive contato com o seu livro em dois mil e dezenove intitulado *A Dança da Indignação* (2017), tive uma grata surpresa que Martins também destaca a importância do território como base de seu processo, principalmente por ser uma dançarina contemporânea preta e gorda da periferia. Ela destaca a ligação direta da expressão *território*, com o espaço geográfico, podendo mudar sua configuração devido as influências sociais. “Deste modo, os territórios possuem características móveis e se relacionam em redes de articulações de interesse comum, que podem ser naturais, biológicas, culturais, econômicas, militares, etc.” (Martins; Moura, 2017, p. 85).

Podemos articular essa característica móvel do território, relacionado com o texto de Paul Gilroy *Identidade, pertencimento e a crítica da similitude pura* (2007), quando ele nos convoca a ressignificar a ideia de *diáspora*, sem apagar toda a violência que a mesma possui imbuída do seu entendimento comum. Ao refletir sobre como o estado tenta moldar nossas identidades a partir do processo de escravidão, nos enfraquecendo ao afastar nossos ancestrais longe dos seus lares (território) e familiares, o autor propõem pensar nas reverberações e organizações que esse deslocamento forçado provocou em

⁹ Criada em 2002 pela atriz, dançarina e coreógrafa Gal Martins, a Cia. Sansacroma tem se dedicado a desenvolver trabalhos baseados no hibridismo característico às criações coreográficas na contemporaneidade. O ponto de partida das criações são as poéticas do corpo negro e como ele está inserido na sociedade. Hoje o grupo é composto por seis intérpretes, sendo eles: Manuel Victor, Claudiana Honório, Cristiano Saraiva, Lua Santana, Alma Luz Adélia e Bruno Novais.

¹⁰ Zona Agbara, grupo que pauta a visibilidade e valorização da produção artística de mulheres pretas e gordas, já possui seis anos em sua trajetória, e consta com as intérpretes: Iolanda Costa, Letícia Munhoz, Suzana Araujá, Gustav Couber, Rosângela Alves e Gal Martins.

nossa capacidade de se moldar ao *lugar* novo. “Quando a diáspora se torna um conceito, a teia ou a rede que eles nos deixam perceber pode demarcar novos entendimentos do eu, da similitude e da solidariedade (Girloy, 2007, p. 157).

Por isso, ao mapear os nossos afetos, precisamos identificar: Em qual espaço estamos discutindo sobre essas questões? Em quais lugares temos segurança para sermos mais sensíveis? Em quais territórios eu atuo? E principalmente, quais espaços me acolhem? Uma das reivindicações nos textos de bell hooks no livro *Olhares Negros: Raça e representação* (2019), é justamente apontar que se não há referência de corpos parecidas com a gente nos espaços que frequentamos ou nos conteúdos que consumimos, como iremos investigar o nosso amor próprio se não existirem pessoas semelhantes? Se continuarmos ouvindo pessoas pretas falarem que não possuem tempo para amar por precisarem priorizar o trabalho, a família, entre outras esferas sociais, seguiremos acreditando em uma narrativa na qual esse sentimento nos passa a sensação de descartável, sendo que pelo contrário, o amor precisa estar em todas as bases dessas relações tidas como fundamentais para potencializar as trocas promovida pelos encontros.

E se nos aprofundarmos nas intersecções sociais, sendo uma Bixa Preta, a questão só piora. No texto *Além de preto é gay: Diáspora da bixa preta* (2019), o psicólogo preto Lucas Veiga, nos aponta como muitas vezes os gays negros sofrem dois processos de diáspora, a primeira sendo em relação a escravidão e a segunda dos espaços “seguros” de convivência, quando se “assumem” ou são expostas devido a sua sexualidade e são expulsas por familiares e amigos. Vai se tornando cada vez mais difícil criar redes de afetos, pois vivemos em uma sociedade que estabeleceu qual é o padrão a ser seguido – branco, hétero e cristão – e tudo e todos que se afastam disso, está condenado a viver nas margens da sociedade.

Era necessário trazer essa discussão para abordar um outro ponto importante já mencionado anteriormente, que é a ideia de *encruzilhada afetiva*.

**ENCRUZILHADA
 AFETIVA**

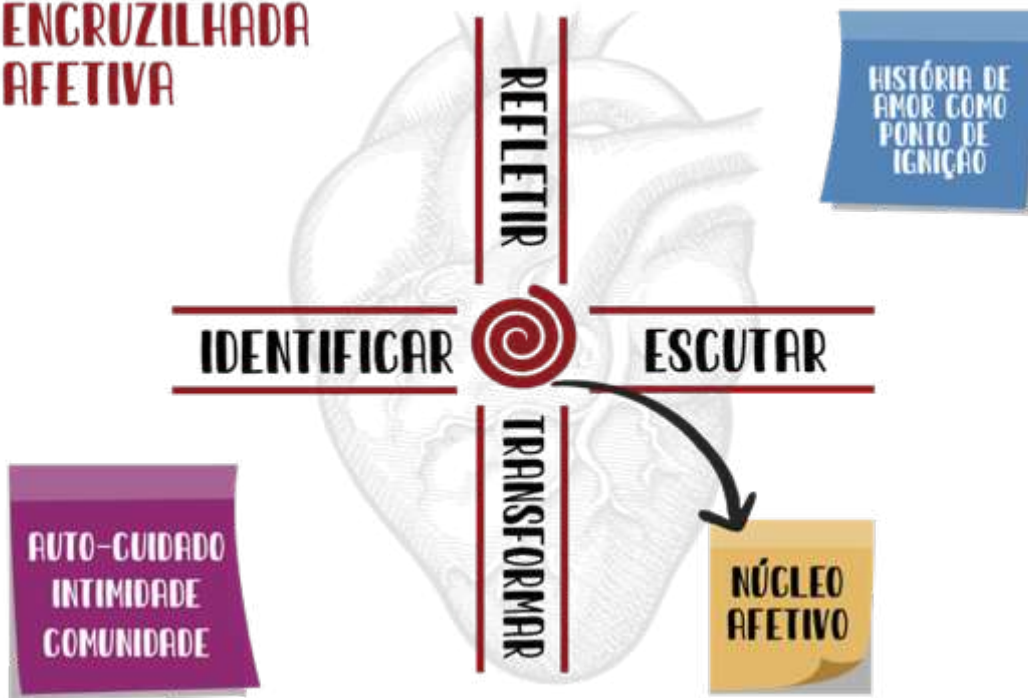


Fig. 2. Página de layout de uma apresentação visual sobre o Mapeamento dos Afetos, criados para a mediação de uma aula como convidado especial para o módulo Estudos críticos e analíticos III do curso de graduação em Dança da UFBA. Fonte: Acervo pessoal.

Em dois mil e dezenove quando eu realizava a Especialização em Estudos Contemporâneo em Dança na UFBA com o intuito de começar a estruturar e escrever sobre o *Mapeamento dos Afetos*, quatro palavras me chegaram no processo de análise que realizei ao investigar cada pessoa que compartilhou sua história de amor dançando e em outro momento contando de uma maneira linear através da voz. As palavras foram: *escutar, identificar refletir e transformar*.

No início das elaborações de minhas escritas, construí primeiramente um pensamento bem linear de como esse processo de escolha e contação dessa história acontecia, começando pelo processo de *escuta* dos seus próprios pensamentos e intuição, depois uma *identificação* de qual história seria escolhida para o processo – lembrando que sempre trago a ideia de autonomia sentimental, então as histórias podem ser escolhidas, não precisando ser a primeira que chega a mente – posteriormente a *reflexão* provocada pela dança

de escrever essa história pelo corpo e por fim, a *transformação* de uma vivência em uma improvisação e/ou coreografia em dança.

Conforme fui me aprofundando no mestrado sobre essas questões, percebi que essa *ginga* acontece de uma maneira mais *espiralar* como diz Leda Martins, no qual a *escuta, identificação, reflexão e transformação*, acontecem ao mesmo tempo. Ao *escutar* os meus pensamentos, automaticamente já estou fazendo uma curadoria interna de *identificação* e classificação dessas histórias, a *reflexão* atua durante todo o momento, e a *transformação* está desde o princípio ao movimentar a ideia e a escrita pelo corpo. Com isso surge a ideia de *encruzilhada afetiva*, reconhecendo esse lugar no qual criamos em nossos encontros de construção desse mapa como território de potência afetiva, pois assim como uma encruzilhada, nossas vivências, memórias e amores, reverberam por todos cantos e se esbarram, se encontram, se acolhem e se movem por todas as vias de nossa ancestralidade preta.

O *núcleo afetivo* seria o ponto de encontro, o lugar de intersecção entre essas danças escritas pelo corpo. Ele é localizado no centro da encruzilhada afetiva, pois é por onde todas as narrativas irão passar. Ao conduzir experiência que utilizam o *Mapeamento dos afetos* como princípio, no início passamos por dinâmicas que atuam mais no campo individual ou em grupos pequenos, pensando na construção desse amor coletivo que precisa passar primeiro pelo lugar do autoamor e da intimidade. O núcleo afetivo é gerado a partir do momento em que todas as histórias se encontram nessa encruzilhada afetiva, podendo gerar processos de distanciamento ou de aproximação entre os sujeitos, porém, os encontros entre as narrativas são inevitáveis, por estarmos no mesmo *território*.

O *núcleo afetivo* é o devir causado pela colisão das histórias, que provoca a comunidade a se mover, *não com intuito de chegar em algum lugar, e sim, caminhar*. Isso nos mostra que ele não é o resultado – afinal, nos importamos mais com o processo como um todo - mas consiste em um ponto de tensão que provoca uma ação. bell hooks nos aponta no texto *Living To Love* (1993), que o amor é *intenção e ação*. Isso retira de antemão essa ideia que o

amor é algo que está no ar e simplesmente acontece na hora certa. Amar requer trabalho, é preciso construir, por isso precisamos ter algo ou alguém que nos gere uma energia de transformação (intenção), que ocasiona em um ato de demonstrar esse amor (ação). Com isso, o *núcleo afetivo* representa esse ponto de intersecção entre as intenções de cada sujeito que provoca alguma ação, que dentro deste recorte reverberamos em dança.

Trazendo um exemplo da última residência artística que ministrei no evento já mencionado chamado *Ginga de Saberes*, começamos todos os encontros com variações de um procedimento inicial que nomeio de *banho de afeto*, sendo um momento de conexão consigo mesmo através de um auto toque guiado, emulando a ideia de um banho que provoca ao imaginar desde a textura, temperatura e de onde é essa água está localizada. O intuito é preparar essas corpas para as práticas sensíveis que irão vir.

Depois de passamos pelo processo do *pulso coletivo*, no qual trago referências de músicas das danças urbanas – estética e técnica no qual me identifico mais – buscando dinâmicas que criem uma dança coletiva com movimentos cotidianos e repertórios pessoais dos integrantes. E logo após começamos os processos de apresentar nossas histórias de amor pelo corpo. No decorrer dos encontros, trabalhamos essas histórias explorando diversos recursos que a oralidade pode nos oferecer, passando por exercícios de dançar a história da outra/outra/outro enquanto a pessoa está declamando de olhos fechados, elaborar espaços cenográficos com os recursos do local que estamos para essas contações que representa o universo da memória da vivência, construir um desfile *fashion*¹¹ utilizando essas narrativas como base de criação das roupas e do desfila, entre outras ações.

Percebe-se que este processo aparenta estar “aberto”, pois cada mapeamento nos guia para um caminho diferente. Nesta residência em específicos, construímos em coletivo um videodança, devido a um exercício que

¹¹ A ideia do *fashion*, traz conexão com as *ballrooms*, que consiste em uma comunidade performática e de competição LGBT que, em sua formação original, era majoritariamente parte de uma expressão cultural negra e latina dos EUA (Santos, 2018, p. 6).

ministrei, chamado *corpo-câmera*, sendo uma prática em que nos dividíamos em trio no qual consiste em uma pessoa performando, outra operando, e a terceira sendo o *corpo-câmera*. A lente do *corpo-câmera* são os seus olhos, então a pessoa que opera podia sugerir para abrir ou fechar a lente – os olhos – em momentos específicos, mudando sempre de lugares e perspectivas¹². Todas, todes e todos ficaram tão empolgados com a dinâmica, que passamos a fazer o mesmo exercício pensando em um vídeo coletivo.

Como eu disse, diversos artistas buscam variáveis maneiras de trabalhar com os seus afetos em dança, o *Mapeamento dos Afetos* se apresenta como uma entre tantas metodologias que visam utilizar nossas experiências de vida como ignição criativa. Acredito na relevância de destacar esse lugar da oralidade na dança, pois assim como diversos conhecimentos que vamos apenas adquirindo, sem entender a força que a reflexão sobre esses saberes pode reverberar, este pode ser mais um elemento que compõe o nosso arsenal ancestral no qual ganhamos ainda mais ao mergulhar nas complexidades dos afetos humanos.

Entender a oralidade para além da fala, nos provoca a questionar tantas outras coisas que estão para além dessa *ginga social*, que esses diversos processos de violência provocado pelo racismo e a LGBTfobia, nos afasta de nossa própria cultura. A dança, tecnologia ancestral, torna-se catalizadora nesse processo de grafar essas histórias pelo corpo, possibilitando que hoje, por exemplo, eu entenda, reflita e dissemine a história de vida da minha avó por todos os territórios possíveis.

Referências:

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2020.

DIAS, B. Afetos dissidentes, corpos videntes: Reflexões sobre a homoafetividade negra na dança contemporânea. *In*: ALCÂNTARA, C.;

¹² Essa prática surge a partir de uma aula com Daniela Guimarães: dançarina, diretora, cineasta e professora da Universidade Federal da Bahia, na Especialização em Estudos Contemporâneos em dança da UFBA.

CONRADO, A.; FERRAZ, F.; PAIXÃO, M. (org). **Dança e diáspora negra:** poéticas política, modos de saber e epistemes outras. Salvador, 2020.

GILROY, P. Identidade, pertencimento e a crítica da similitude pura. *In: Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça.* Trad. Célia Maria Marinho de Azevedo. São Paulo: Annablume, 2007. p.123-162.

hooks, bell. *Living to love: women's Health.* Emmaus: Rodale, vol. 05, 1993.

hooks, bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor** – Novas Perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, G.; MOURA, D.; REIS, R. **A dança da indignação.** São Paulo: Papel Brasil, 2017.

MARTINS, L. Performances da oralidade: corpo, lugar da memória. **Letras.** Santa Maria: Universidade Federal Santa Maria, vol. 26, 2003, p. 63-81.

MARTINS, L. **Performances do tempo espiralar.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo:** documento de uma militância Pan-Africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, B. **Quilombola e intelectual:** possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade:** ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2013.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In: KI-ZERBO, J. História geral da África – Metodologia e pré-história da África.* Brasília: Ministério da Educação, 2010.

VEIGA, L. Além de preto é gay: diáspora da bixa preta. *In: RESTIER, H.; SOUZA, R. (org). Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades.* São Paulo: Ciclo Contínuo, 2019.

Bruno Novais Dias (UFBA)
bruno_novais@hotmail.com

Especialista em estudos contemporâneos em dança pelo programa de pós-Graduação em dança da Universidade Federal da Bahia. Licenciatura e Bacharelado em dança pela Escola de Dança da UFBA. Atualmente é estudante no mestrado em dança pelo PPGDança da UFBA. Interessado em pesquisar a afetividade negra enquanto instrumento propulsor em processos criativos.

O espetacular Joãozinho da Gomeia e a dança afro-brasileira: o constante trânsito entre a dança ritual e a performance artística

Carlos Eduardo de Miranda (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber
e epistemes outras

Resumo: O artigo trata do constante trânsito entre o sagrado e o profano promovido por Joãozinho da Gomeia, babalorixá baiano, bastante controverso, que popularizou o candomblé e espetacularizou a dança dos orixás na segunda metade do Século XX no Rio de Janeiro. Embora distintas, a dança ritual- com o iniciado em transe- e a performance do que chamamos hoje dança afro-brasileira, guardam diferenças muitas vezes sutis, que se confundem entre o espaço religioso e o laico, tendo suas fronteiras constantemente borradas por seus praticantes. Nossa tese é de que sem o pioneirismo de Joãozinho da Gomeia e seu ativismo político, social e artístico, as danças afro-brasileiras não se constituiriam da forma que as conhecemos hoje. Para tal estudo confrontaremos diferentes artigos de historiadores e antropólogos que defendem tanto a importância religiosa e social do terreiro da Gomeia quanto a importância e influência artística promovida por Joãozinho da Gomeia na dança, principalmente, mas também em outros campos das artes e do pensamento afrodiaspórico.

Palavras-chave: Gomeia; candomblé; dança ritual; dança dos orixás; dança afro-brasileira

Abstract: The article deals with the constant transit between the sacred and the profane promoted by Joãozinho da Gomeia, a very controversial *babalorixá* from Bahia, who popularized Candomblé and spectacularized the dance of the *orixás* in the second half of the 20th century in Rio de Janeiro. Although distinct, the ritual dance - with the initiate in a trance - and the performance of what we today call Afro-Brazilian dance, have differences that are often subtle, which are confused between the religious and secular spaces, with their boundaries constantly crossed by their practitioners. For this study, we will compare different articles by historians and anthropologists who defend both the religious and social importance of the Terreiro da Gomeia and the importance and artistic influence promoted by Joãozinho da Gomeia - not only in dance, but also in other fields of arts and Afro-diasporic thought.

Keywords: Gomeia; Candomblé; ritual dance; dance of the orixás; afro-brazilian dance

1. O espetacular Joãozinho da Gomeia e a dança afro-brasileira: o constante trânsito entre a dança ritual e a performance artística

Muitos autores apontam a dança afro-brasileira nomeada por Mercedes Baptista como o marco na invenção da dança moderna no Brasil. Mercedes Baptista de fato criou metodologia e epistemologia próprias para a dança afro. Desconstruiu a técnica clássica e fez confluir as danças folclóricas brasileiras, a dança moderna estadunidense- sob influência do aprendizado com Katherine Dunham, além das danças litúrgicas do candomblé- a partir de observações no terreiro de Joãozinho da Gomeia e alguns de seus alunos que também eram filhos de santo da Gomeia. Criou, então, uma pedagogia para a dança moderna brasileira, onde os alunos identificavam sua própria cultura.

Embora distintas, a dança ritual- com o iniciado em transe- e a performance do que chamamos hoje dança afro-brasileira, se confundem entre o espaço religioso e o laico, tendo suas fronteiras constantemente borradas por seus praticantes. Este trabalho pretende apontar Joãozinho da Gomeia como peça-chave na transição da dança ritual- religiosa- para a dança cênica, enquanto criação artística; promovida por diferentes artistas, mas ratificada enquanto metodologia por Mercedes Baptista. Também ele foi o primeiro que se tem notícia a desafiar as tradições do candomblé baiano, misturando elementos de cultos diversos, criando inovações e, conseqüentemente, provocando a ira das ialorixás dos mais tradicionais terreiros da Bahia. Ouso ir além e afirmar que Joãozinho da Gomeia foi um dos principais responsáveis- talvez o único- por promover o trânsito em ambos os sentidos entre a dança ritual no terreiro e a dança cênica nos palcos.

João Alves Torres Filho, nascido em Inhambupe (BA) em 1914, foi iniciado no candomblé por questões de saúde aos 16 anos de idade- ele sofria intensas dores de cabeça- pelo pai de santo Severiano Manuel de Abreu, conhecido como Jubiabá, em Salvador. Estabeleceu seu terreiro num espaço que herdou da sua madrinha na Rua da Gomeia, no bairro de São Caetano. Misturava em seu ritual as tradições de Angola, Ketu e dos Candomblés de

Caboclo, sendo o Caboclo Pedra Preta o chefe espiritual de seu terreiro. Tata Londirá ou João da Pedra Preta, conforme era chamado no espaço religioso, é apontado por muitos pesquisadores como “mais famoso babalorixá da história”, que ajudou a popularizar o candomblé entre os sudestinos.

Homossexual assumido em uma Bahia homofóbica era bastante controverso, uma vez que, numa religião marcada pelo patriarcado, era constantemente rechaçado por intelectuais e pelas mães de santo dos principais terreiros de Salvador que não aceitavam as misturas de tradições em seus rituais, que um homem dançasse virado no santo em cerimônias públicas e, principalmente, a espetacularização que Joãozinho fazia da religião. Era uma época de muita perseguição política aos cultos de matriz africana, portanto discriminação era fundamental. Contudo foi essa espetacularidade, elogiada até por Jorge Amado, que ampliava a controvérsia em torno de seu nome e fez com que a fama de Joãozinho da Gomeia extrapolasse os limites de Salvador e chegasse até o Rio de Janeiro, a Capital Federal. Segundo Ana Carolina, Jorge Amado teria dito que nenhuma macumba seria tão espetacular quanto na roça da Gomeia (Pinheiro, 2018, p. 3). Fernando Ferraz diz que Jorge Amado o descrevia como um bailarino agilíssimo, com corpo flexível e olhos langues (Ferraz, 2012, p. 68).

Foi Edison Carneiro um dos principais responsáveis por catapultar sua fama para além da Bahia. Joãozinho colaborou fortemente em sua pesquisa sobre o candomblé de Caboclo e de tradição bantu nos anos 1930, tradições menos pesquisadas que a tradição nagô naquele momento. Enquanto muitos babalorixás tradicionais se recusavam por diversos- e muitas vezes justos- motivos a colaborar com pesquisadores, para ele ser objeto de estudo de um pesquisador era motivo de orgulho.

Sua participação no II Congresso Afro-brasileiro, organizado por Carneiro em Salvador em 1937, foi decisiva para projetar seu nome nacionalmente embora ainda fosse pouco respeitado como pai de santo e o congresso tivesse também participação dos principais terreiros considerados como símbolo da tradição afro-religiosa da Bahia. Ainda em dezembro de 1936,

sob a influência de Edison Carneiro e para divulgar o congresso, Joãozinho apresentou um show de candomblé transmitido ao vivo pela Rádio Comercial da Bahia. Mais tarde, faltando um mês para o congresso que aconteceria em janeiro de 1937, Carneiro organizou um evento até então inédito, chamado “Noite africana na Rádio Comercial”, onde Joãozinho da Gomeia liderou uma apresentação de músicas de candomblé.

Joãozinho, além de ser visto pela opinião pública como um “homossexual escandaloso”, comportamento inaceitável para um pai de santo, era acusado de espetacularizar e de folclorizar as práticas rituais. Contudo, sua ascensão como pai de santo resulta justamente dessa criticada espetacularização do candomblé, que tornava o vocabulário religioso mais compreensível e aceitável para as comunidades leigas. Joãozinho levou as danças rituais para além dos limites do terreiro, fazendo do show business uma plataforma para popularizar a religião, ocupou palcos de teatro, festas, eventos e até o cinema. Desafiava assim a ortodoxia tradicional dos terreiros soteropolitanos que viam em suas formas alternativas de expressar o sagrado uma transgressão as hierarquias e costumes dos terreiros.

Já com alguma notoriedade em Salvador e já tendo feito filhos-de-Santo no Sudeste, muda-se em 1946 para o Rio de Janeiro, como fizeram outros pais de santo contemporâneos dele, porém manteve aberto seu terreiro deixando seus filhos de santo baianos como responsáveis. Antes de mudar-se, escandalizou toda a comunidade religiosa ao despedir-se de Salvador com uma festa no Teatro Jandaia onde apresentou um espetáculo com “danças típicas do candomblé”.

Em 1946 o Brasil está em franca transição política e amadurecimento cultural e social, impulsionados pela Assembleia Nacional Constituinte instaurada naquele ano. O momento marca uma maior abertura e uma curiosidade da população e dos intelectuais, políticos e artistas em torno dos terreiros. Diferente dos outros babalorixás que chegaram ao Rio de Janeiro e optaram pela discrição, a trajetória de Joãozinho na Capital Federal é então marcada por constantes aparições nos jornais em fotos e notícias, nem sempre

totalmente abonadoras. Ele foi inclusive colunista do jornal “Diário Trabalhista” entre 1949 e 1951 onde assinava a coluna “Ao cair dos búzios”. Também apresentava-se como bailarino no Teatro João Caetano e no Cassino da Urca, onde conheceu muitos artistas, gente de sociedade e políticos, como: Getúlio Vargas, Tenório Cavalcanti e Juscelino Kubitschek. “Gente boa”, “gente de bem”, conforme costumava dizer.

Sendo um excelente bailarino de “danças exóticas”, com sua dança e suas apresentações no Cassino da Urca ia introduzindo o candomblé na alta sociedade carioca. Também costumava levar suas próprias filhas de santo para interpretarem as coreografias dos orixás a quem eram iniciadas. Construiu sua fama em cima dos palcos e a partir dela despertou curiosidade sobre seu terreiro aberto em Duque de Caxias. Freqüentador da noite, atraiu muitos boêmios e artistas para o terreiro da Gomeia, que acabou quase que sendo uma extensão dos palcos cariocas e roteiro de visitas para personalidades estrangeiras. As festas no terreiro eram fortemente divulgadas em cartazes afixados em locais de grande frequência de pessoas, em armazéns, pontos de ônibus, locais públicos, nas boates onde Joãozinho se apresentava. Eram as mesmas estratégias de divulgação tanto para as apresentações artísticas quanto para as festas. O afluxo de pessoas era tal que linha de ônibus Rio de Janeiro X Duque de Caxias passou a exibir o letreiro “Via Joãozinho da Gomeia”, desviando o itinerário para o endereço do terreiro. Muitos artistas eram freqüentadores assíduos da Gomeia, tais como: Ângela Maria, Cauby Peixoto, Elza Soares, além das bailarinas Eros Volússia e Mercedes Baptista, que foi apresentada a Joãozinho por seus alunos que também eram filhos da Gomeia.

Joãozinho também foi o responsável por redefinir a estética que conhecemos hoje nos terreiros e nas danças dos orixás. Alheio as críticas dos candomblés tradicionais, introduziu no candomblé “luxo e beleza”. De acordo com Gama, os jornais noticiavam que as festas públicas no terreiro da Gomeia eram regadas a champanhe servida por garçons para a gente da alta sociedade. Ela vê nesta ação uma estratégia para fugir do estigma de uma religião considerada de “preto e miserável”. Para ser aceito, Joãozinho foi inserindo no

candomblé elementos estrangeiros a tradição africana, provocando uma espécie de embranquecimento, numa negociação que “alterou significativamente as características do ritual público” (Gama, 2012, p.129). Concordando ou não, a estética luxuosa que presenciamos hoje em alguns terreiros, com figurinos com saias rodadas, muitas anáguas e adornos em formatos europeizados, como capacetes, elmos, leques, ferramentas com metais nobres, brilhos, sapatos de couro trabalhado; não existia antes de Joãozinho. Para confirmar esta afirmação basta darmos uma olhadela na farta iconografia publicada dos terreiros de Salvador e do Rio de Janeiro, antes e depois de Gomeia.

A partir dos anos 1950, provavelmente sob influência da Gomeia, as festas luxuosas entraram em moda nos terreiros do Rio de Janeiro, sobretudo nos rituais de “saída de santo” e outras celebrações públicas. Quanto mais luxuosa a festa mais prestígio social tem a comunidade do terreiro. Embora ainda encontremos candomblés que adotem esta prática; segundo Paulo Siqueira no início dos anos 1970 ouve um retorno aos elementos perdidos nas tradições ritualísticas dos terreiros, que foram abandonando os banquetes e o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas. Os banquetes foram substituídos pelas carnes dos animais sacrificados ao orixá durante o ritual e que devem ser consumidas pela comunidade religiosa. Porém, quando público presente é grande acrescenta-se a este “banquete” comidas feitas com base no dendê: acarajé, vatapá, caruru, moqueca, abará etc. (Siqueira *apud* Gama, 2012, p. 129).

A revolução estética que Joãozinho promovia, além das prerrogativas artísticas e religiosas, também era reflexo do momento econômico brasileiro. De acordo com Andréa dos Santos Nascimento, a revista Sombra, de 1947, informava que, provavelmente influenciado pelo carnaval, Joãozinho aproveitava o barateamento da seda para “investir” no brilho das indumentárias usadas no terreiro. Na mesma reportagem Joãozinho ainda é citado como um pai de santo “inovador, exímio bailarino e introdutor de passos novos em seu candomblé” (Nascimento, 2022, p. 98). As críticas mais intensas eram proferidas pelos candomblecistas tradicionais; que associavam a “explosão de cores”, as roupas

luxuosas e brilhosas, a influência do carnaval e do teatro nas cerimônias religiosas conduzidas por Joãozinho. Para eles, Joãozinho estava teatralizando e carnavalizando o candomblé, transformando a religião em show para turista. O etnomusicólogo Spirito Santo afirma que a “dança dos orixás” como conhecemos hoje foi provavelmente criada e sistematizada por Joãozinho da Gomeia, antes de ensinar elementos coreográficos tanto para Mercedes Baptista quanto para Eros Volúcia. Segundo ele, Joãozinho foi “teatralizando o culto e dando-lhe no aspecto cenográfico (no campo estrito das aparências), um status de religião ‘avançada’, organizada, que absolutamente o candomblé não tinha antes da década de 1930” (Spirito Santo, 2014, p. 8). Gama chama atenção para as críticas as apresentações de Joãozinho que o acusavam de banalizar o transe, um dos momentos mais sagrados da religião, que é justamente quando o orixá se faz presente no corpo do iniciado e, portanto, o elemento do candomblé mais estigmatizado e rejeitado pela sociedade. Segundo ela, o público leigo não percebe a diferença entre os limites da teatralização e do transe ritual (Gama, 2012, p. 134).

O fato é que, ao se estudar a biografia de Joãozinho da Gomeia, fica bastante difícil de separar as ações do pai de santo das do artista. Ele próprio se consideraria um pai de santo “por obrigação” e um “bailarino legítimo”. Ele deu aulas do que chamou de “dança de macumba” tanto para Mercedes Baptista, quanto para Eros Volúcia, Any Guaíba, Carmem Brown, Anita Otero, Sérgio Maia e muitos outros. Segundo Andrea Nascimento, Joãozinho teria afirmado em 1948 na Revista da Semana de 22: “Eros aprendeu comigo os mais legítimos passos do candomblé. Para ela, sempre fui um professor dedicado. As estilizações de ballet negro que a Eros interpreta estão alicerçadas em grande parte, nos aspectos coreográficos do meu candomblé” (Revista Semana de 22, 22-05-1948, *apud* Nascimento, 2022, p. 86). Diante de outras afirmações como esta percebemos, então, que ser reconhecido como artista criador e criador de movimentos na dança era assunto bastante importante para Joãozinho.

Nascimento aponta ainda que a relação entre Joãozinho e Eros acabou em conflito por conta de um terceiro personagem: o documentarista

Isaac Rosemberg. Tal documentarista defendia que o candomblé exercia “uma fascinante influência” na vida artística e literária do país, transformando-se “numa rica fonte coreográfica e musical que atraía os brancos por seus motivos folclóricos, coreográficos e musicais” (Nascimento, 2022, p. 86). Segundo ela, no curta metragem *Candomblé*, Rosemberg transforma Joãozinho da Gomeia em artista da dança negra e aponta Eros Volúcia como sua discípula. Eros, nada contente com esta redução, protesta dizendo-se preocupada com a preservação do seu patrimônio artístico e coreográfico e apontando o “povo de santo” como produtores de saberes que compõem o material coreográfico dos artistas da dança; estes em constante disputa em nome da originalidade e autenticidade coreográfica. De acordo com Nascimento, Joãozinho teria ficado entristecido com a desconsideração de Eros quanto a sua contribuição no patrimônio artístico e coreográfico dela. Ele defende que Eros teria “enriquecido” seu repertório coreográfico com o material que ensinou a ela (Nascimento, 2022, p. 91).

Any Guaíba, em contraponto, aponta Joãozinho como um mestre nos estudos das danças afro-brasileiras e um parceiro nos palcos. Este reconhecimento, de acordo com Nascimento, contribuiu muito para a projeção do reconhecimento artístico de Joãozinho em nível nacional, ao mesmo tempo em que a amizade da bailarina com o pai de santo lhe garantiria acesso as sessões no terreiro e a constante atualização de seu material coreográfico (Nascimento, 2022, p. 95). Também Mercedes Baptista reconheceu publicamente o terreiro da Gomeia como parte importante no seu aprendizado das danças afro-brasileiras, o que a permitiu fazer a distinção entre dança folclórica, dança regional e dança afro-brasileira, lembra Nascimento (2022, p. 127).

Percebemos, então que ter reconhecimento público como artista e criador de movimentos na dança era fundamental para Joãozinho. Como dissemos anteriormente, ele se entendia como bailarino e a sua função como pai de santo era uma obrigação que deveria cumprir. Essa “obrigação” por determinação do orixá é um relato bastante comum entre o povo de santo.

Não só a dança, mas também o teatro era espaço para os trânsitos de Joãozinho. Figuras como Grande Othelo, Abdias do Nascimento, Haroldo Costa, Ruth de Souza, Lea Garcia- todos eles artistas do TEN (Teatro Experimental do Negro), o mais importante grupo de teatro e de ativismo negro-frequentavam a roça da Gomeia e, como Joãozinho, à medida que transitavam entre o palco e o terreiro, construía suas identidades afirmativas na luta contra a discriminação racial. Naquele ponto também etnógrafos e pesquisadores do folclore já olhavam o terreiro da Gomeia como uma fonte de enorme interesse, estando presentes nas cerimônias públicas. Haroldo Costa, diretor artístico do Teatro Folclórico Brasileiro, importante companhia negra criada em 1949 por Miecio Askanasy, era frequentador assíduo da Gomeia e construiu uma linguagem própria para a companhia a partir do material recolhido em pesquisas frequentes no terreiro.

Apoiado por Joãozinho, era como se a companhia transportasse parte do terreiro para os palcos, afirma Nascimento (*Ibiden*, p. 129). Além de campo de pesquisa, o terreiro da Gomeia também serviria como uma espécie de incubadora de artistas negros para o showbusiness carioca. Mediados por Joãozinho, muitos de seus filhos de santo foram contratados por companhias negras e foram trabalhar no Teatro de Revista, cinema e Casas de espetáculo. Era comum seus filhos de santo também serem bailarinos de Mercedes Baptista e Eros Volúcia, não sendo tarefa fácil precisar se tais coreógrafas atraíam os filhos de santo de Joãozinho para suas produções ou se seus bailarinos é que eram atraídos para o terreiro. O mais obvio é pensar que o constante trânsito entre o espaço religioso e o laico era feito não só por Joãozinho, mas por toda comunidade de santo ou artística. As fronteiras entre um e outro espaço tornavam-se fluidas, constantemente borradas pelas duas comunidades.

Para além da sua sempre crescente fama como pai de santo, Joãozinho era determinado a provar que também era um artista genuíno. Interessado em ocupar profissionalmente a cena artística, em 1953 funda a Companhia Baiana de Folclore Oxumarê, que obteve um grande sucesso não só no Rio de Janeiro, mas também expandiu suas temporadas para São Paulo,

tanto na capital quanto no interior. Seu objetivo era deixar para trás a imagem de religioso que apenas dançava muito bem e inspirava bailarinos e coreógrafos em suas criações. Ele não concordava com a estilização das coreografias que outros artistas promoviam a partir do candomblé. Defendia que a estilização empobrecia a sua arte e buscava levar ao palco a “essência da dança de terreiro”. Ter sua própria companhia, além de elevar seu status artístico, lhe possibilitaria ter um maior controle sobre seu patrimônio coreográfico. Joãozinho reivindicava, então, ser criador de um estilo próprio, o que tensionaria ainda mais o campo das danças negras.

Para Nascimento, tal experiência foi um divisor de águas na carreira de Joãozinho, pois permitiu que através do contato com diversas linguagens artísticas e meios de produção cultural, construísse entrecruzamentos de setores da indústria fonográfica, televisiva, radiofônica e cinematográfica. Ela afirma “a partir de 1953, finalmente, conseguiremos localizar em separado, o artista e o pai de santo” (Nascimento, p. 137). Joãozinho desta forma ia construindo uma nova identidade, uma nova relação com a dança, que lhe permitia alcançar outros lugares ao mesmo tempo que dava status de dignidade a seu candomblé. Sua arte estaria sempre a serviço das liberdades do povo de santo.

Embora alvo constante de críticas tanto das comunidades tradicionais do candomblé quanto dos setores conservadores da sociedade e também de grande parte da mídia, sua capacidade de articular-se com setores sociais influentes; contam que era frequentador assíduo do palácio do Catete, além de utilizar a imprensa em seu favor- foi capa da Revista Cruzeiro, fantasiou-se de ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e de ABR (Associação Brasileira de Rádio) no carnaval- garantia-lhe liberdade de ação e trânsito em diversos ambientes além do espaço religioso e, sobretudo, proteção contra a violência policial que ainda ameaçava as religiões afro-brasileiras. Segundo Gama, a repercussão midiática das constantes visitas de chefes de governo e candidatos ao terreiro da Gomeia, sejam elas reportagens elogiosas ou pejorativas, é um registro privilegiado de como era a relação da sociedade carioca com o candomblé (Gama, 2012, p. 148). Para o bem ou para o mal das tradições

religiosas afro-brasileiras, o fato é que a figura polêmica de Joãozinho da Gomeia foi um dos maiores divulgadores e popularizou a religião do candomblé, sendo ele objeto de interesse constante dos veículos de informação, despertando inclusive o interesse da B. B. C. inglesa, que filmou seu terreiro. Joãozinho sabia o poder da imprensa e mantinha relações importantes com a revista “O Cruzeiro” onde foi capa, posando juntamente com algumas de suas filhas de santo com os trajes dos orixás que ele mesmo criara e dera sua versão.

Figura polêmica no mundo religioso e artístico, não ficava atrás quando o assunto era carnaval. Folião constante, desfilava nas escolas de samba Império Serrano e Imperatriz Leopoldinense, além de participar dos concursos de fantasia do Theatro Municipal, a glória de qualquer carnavalesco. Em 1956 foi pivô de um grande escândalo quando desfilou vestido de mulher, com a fantasia de Vedete Arlete no baile do Teatro João Caetano, muito frequentado por travestis. O fato gerou uma grande polêmica e a ira dos babalorixás e chefes de terreiros de Umbanda fazendo com que levasse uma reprimenda pública da Federação Umbandista. De acordo com Ferraz, Joãozinho defende-se evocando o direito ao livre-arbítrio e dizendo que não admitira que nenhum pai ou mãe de santo se intrometesse na sua vida (Ferraz, 2012, p. 66). Ao ser perguntado se a fantasia de vedete feria algum regulamento da sua religião, responde ao repórter da revista “O Cruzeiro”:

De maneira nenhuma, meu amigo. Primeiro, porque antes de brincar eu pedi licença ao meu ‘guia’. Segundo, porque o fato de ter eu me fantasiado de mulher não implica em desrespeito ao meu culto, que é uma Suíça de democracia. Os orixás sabem que a gente é feito de carne e osso e toleram, superiormente, as inerências de nossa condição humana, desde que não abusemos do livre-arbítrio (O Cruzeiro, 17/3/1956, *apud* Ferraz, 2012, p. 66).

Apesar de polêmico, Ferraz aponta que Joãozinho era o legítimo representante de “uma religião que não teme o corpo, seus usos e vontades” e fazia propaganda de si mesmo e de seu credo sem falsa modéstia. Ao mesmo repórter que replicava ironicamente a boa articulação de sua fala, responde: “Você está pensando que babalaô tem de ser analfabeto?” (Ferraz, 2012, p. 66). Gama destaca que a furiosa reação de parte dos umbandistas “sugere o quanto

a ética e a moral cristã da umbanda chocava-se com a moral africana recriada, adaptada, do universo religioso do candomblé no Brasil que não regulamenta em termos religiosos a conduta sexual dos iniciados” (Gama, 2012, p. 169). De acordo com Ferraz, sua figura ousada conseguiu flexibilizar regras ortodoxas da vida religiosa num momento em que a legitimidade dos modelos rituais garantia respeito e autonomia aos membros das comunidades de culto (Ferraz, 2012, p. 68).

Apesar de toda polêmica criada em torno da mistura de rituais e tradições, ketu, bantu e jeje, promovida por Joãozinho, em 1966 ele retorna a Bahia para fazer sua “obrigação” com Mãe Menininha do Gantois, uma das mais importantes- se não a mais importante- mães de santo da tradição do candomblé ketu baiano. Mãe Menininha, além de ser uma árdua defensora das hierarquias e tradições religiosas, também era bastante midiática, tendo filhos de santo famosos como Vinícius de Moraes, Maria Bethânia e Gal Costa que atraíam outros artistas e intelectuais fazendo o terreiro do Gantois um lugar para se estar na moda. Ter sua obrigação conduzida por Mãe Menininha daria chancela ao pai de santo Joãozinho da Gomeia, inclusive ele foi o primeiro homem a quem ela permitiu romper a proibição de vestir o orixá e dançar em público virado no santo. A obrigação com Mãe Menininha também marcaria um retorno à tradição de um pai de santo considerado moderno, inovador. Gama vê na narrativa da biografia de Joãozinho da Gomeia a construção de um mito, tanto pela imprensa quanto pela tradição oral, amado por uns e odiado por outros, mas nunca percebido com indiferença. A sua trajetória está ligada a um amplo processo histórico que permite compreender as estratégias e conflitos enfrentados pelos adeptos de religiões de matrizes afro-brasileiras na relação com a sociedade num período de intensos debates sobre as questões raciais e preconceitos religiosos estabelecidos. Segundo ela, “A memória social de João como pai-de-santo transgressor cria a ideia de um homem que, com suas ações inovadoras, muda a imagem que o candomblé tinha perante a sociedade” (Gama, 2012, p. 16). A folclorização do sagrado e a espetacularização da própria religião promovida por ele tem, então, um sentido político, uma vez que Joãozinho da Gomeia escolhe

deliberadamente enfrentar a invisibilidade imposta ao povo de santo. Neste processo de transformar o homem em espetáculo e o barracão em palco existe claramente o objetivo de enfrentamento ao racismo e ao preconceito religioso (Gama, 2012, p. 145).

Com a morte de Joãozinho da Gomeia em São Paulo em fevereiro em 1971 por conta de um tumor no cérebro, seu corpo foi trazido para Duque de Caxias acompanhado por um cortejo de dezenas de carros. Como sua vida, seu enterro foi espetacular: após 26 horas de velório no terreiro, o corpo foi acompanhado de uma grande romaria ao cemitério, com a presença de políticos e pessoas ilustres. Gama descreve o cortejo com “choros compulsivos, filhos que se jogavam na sepultura do pai de santo, outros filhos que entravam em transe com seus orixás no cemitério, e uma grande tempestade”, que no entendimento dos presentes no enterro, era a certeza de que o pai de santo seria acolhido por Oyá, a senhora dos raios e das tempestades e o orixá responsável por fazer o trânsito entre a vida e a morte. “O mar de lama e a histeria foram tão grandes no cemitério que muitos desistiram de dar o último adeus a João” (Gama, 2012, p. 189).

Acima de qualquer polêmica, Joãozinho da Gomeia conclui:

Se o candomblé assumiu uma postura de espetáculo de luzes e cores foi graças a minha Roça da Gomeia. Não posso acreditar que digam que eu desmoralizo ou desmoralizei o candomblé apenas por gostar de enfeitar meus Orixás, ou brincar no carnaval. Afinal, estou vivo! E se cheguei até aqui foi graças a minha personalidade e autenticidade, mas pelo menos tenho uma recompensa perante todo este “bafafá”: ocupei o meu lugar no mundo, e quem estiver incomodado que venha falar comigo. Afinal, eu sou ou não sou o Rei do Candomblé!? (Gomeia, *apud* Nascimento, 2003, p. 52).

Inventor de uma tradição ou não, sabemos que sem Joãozinho da Gomeia as práticas nos terreiros do Rio de Janeiro teriam uma outra forma, uma outra ritualística. Sabemos também que ele influenciou não somente a atual estética cerimonial dos terreiros, com figurinos específicos para cada orixá, festas públicas; como também criou movimentos- dança- que determinavam cada um dos orixás presentes no corpo do iniciado em transe. Joãozinho da Gomeia foi um importante mediador entre uma classe e cultura subjugadas-

apoiadas em tradições imutáveis, envolta em mistérios e mal entendimentos- e outra dominante- com soberania social, política e cultural. Sem fazer concessões a um ou outro segmento, conseguiu negociar com ambos os lados e (re)criar estéticas e atitudes que contribuíram não só para a atualização das tradições de culturas afro-orientadas e para o campo da dança, mas também para a modernização do pensamento social e cultural brasileiro.

Ao analisarmos os muitos trânsitos - não só de Joãozinho, mas de toda a comunidade ao seu redor- o ir e vir entre o universo religioso e o artístico, a recriação estética do sagrado, a encenação do ritual para performance artística, as influências da cosmologia e da imagética ritualística na criação de repertório dos mais diferentes artistas, da dança, teatro ou música; percebemos que tais trânsitos eram contínuos e cotidianos, de forma que fica quase impossível de separar as ações do homem religioso para as do artista. Ambos os universos se confundem, se mesclam, são influenciados um pelo outro e se retroalimentam. Tais procedimentos conferem diversidade, originalidade e sabor especial tanto nas criações afro-orientadas quanto nas religiões de matrizes afro-brasileiras.

Referências:

FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro**: investigando matrizes negras em movimento. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Paulista de São Paulo (IA/UNESP-SP). São Paulo, 2012. Disponível em: repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/02303629-96ee-48eb-8b28-bb5257a4556e/content. Acesso em: 08 nov. 2023.

GAMA, E. C. **Mulato, homossexual e macumbeiro**: que rei é este? Trajetória de Joãozinho da Gomeia (1914-1971). 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1563.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

NASCIMENTO, A. **Afinal, eu sou ou não sou o rei do candomblé**: aspectos da trajetória artística de Joãozinho da Gomeia (1936-1966). 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022. Disponível em:

<https://www.historia.uff.br/academico/pt-br/dissertacoes-e-teses/dissertacoes/?page=6>. Acesso em: 08 nov. 2023

NASCIMENTO, A. **De São Caetano à Caxias**: um estudo de caso sobre a expansão dos cultos afro-brasileiros na Baixada Fluminense. 2003. Monografia (Graduação em História) - Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, São Gonçalo, 2003.

Disponível em:

https://www.academia.edu/6483358/ANDR%C3%89A_NASCIMENTO. Acesso em: 08 nov. 2023.

PINHEIRO, A. C. Joãozinho da Gomeia, o rei do candomblé. **Carta Capital** (Revista Digital). 25/07/2018. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/joaozinho-da-gomeia-o-rei-do-candomble/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SANTO, S. **Joãozinho da Gomeia chuta o balde**. Blog Spirito Santo. Rio de Janeiro, 30/08/2014. Disponível em:

https://spiritosanto.wordpress.com/2014/08/30/joaozinho-da-gomeia-chuta-o-balde/?fbclid=IwAR0Z3Fp0z3tubT37xO7tWVfHg7ozzGG-ydXXxeix_BecgAZZqhbRleAesJU. Acesso em: 08 nov. 2023.

Carlos Eduardo de Miranda (UFBA)
calemiranda@hotmail.com

Licenciado em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO. Mestrando em Dança pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Corporeidade de CRIA (corpo, resistência, inventividade e ancestralidade)

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

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esse artigo apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) - mestrado - da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O trabalho tem como foco de estudos a preparação do corpo do artista da cena, através da Dança, e o Corpo Preto. Assim, o objetivo da investigação é a criação de um material para a Preparação Corporal para a Cena Teatral, tendo como base epistemológica a Teoria Fundamentos da Dança (TFD), criada pela Professora Emérita da UFRJ, Helenita Sá Earp, e a corporeidade preta. A TFD se debruça sobre a investigação dos parâmetros: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo/ritmo, as principais variacionais do corpo, segundo a Teoria. É a partir dos estudos dos parâmetros e da pesquisa sobre as corporeidades produzidas por corpos pretos em suas vivências cotidianas, que o referido material é produzido e intitulado de *Corporeidade de CRIA*.

Palavras-chave: Preparação Corporal; Corpo Preto; Dança; Corporeidade Preta; Criação.

Abstract: This article presents the results of research developed in the Postgraduate Program in Dance (PPGDan) - master's degree - at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The focus of the work is the preparation of the scene artist's body, through Dance, and the Black Body. Thus, the objective of the investigation is the creation of material for Body Preparation for the Theatrical Scene, having as its epistemological basis the Fundamental Theory of Dance (TFD), created by Professor Emeritus at UFRJ, Helenita Sá Earp, and black corporeality. TFD focuses on the investigation of parameters: movement, space, shape, dynamics and time/rhythm, the main variations of the body, according to the Theory. It is from the studies of parameters and research into the corporeities produced by black bodies in their daily experiences, that the aforementioned material is produced and titled *Corporeidade de CRIA*.

Keywords: Body Preparation; Black Body; Dance; Black Corporeality; Creation.

1. Teoria Fundamentos da Dança (TFD)

A Teoria Fundamentos da Dança, TFD, foi elaborada pela Professora Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Helenita Sá Earp. Ela também era bailarina e pesquisadora do corpo e do movimento. Para a criação da TFD, a artista trouxe como referência outros estudiosos da Dança, como Isadora Duncan, Martha Graham e Rudolph Laban. Assim, identificou e apresentou as principais variações do corpo, as nascentes do movimento, dentro da TFD: os parâmetros movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo/ritmo. Assim:

Seguindo um raciocínio científico, definiu que as unidades do sistema de dança poderiam estar organizadas em parâmetros, os quais identificou como: movimento, espaço, forma, dinâmica, tempo, e como fator essencial, o estudo dos movimentos do corpo. A partir desta identificação, estes parâmetros podem estabelecer relações entre si, gerando assim, infinitas possibilidades de combinações de formas e movimentos. Além de facilitar a compreensão destes elementos básicos e de suas variações, o estudo dos parâmetros da dança (unidades do sistema) permitem a formulação de uma ação interdisciplinar visto que esses fatores relacionados à dança possuem interseções com outras áreas de conhecimento, principalmente, com as linguagens artísticas (Gualter, *apud* Meyer; Earp, 2019, p. 136)

Dentro de cada um dos parâmetros, existem os agentes de variação. Eles são aspectos que ajudam a estruturar o corpo, gerando uma variedade de movimentações e uma infinidade de possibilidades a partir de repetições, espaços, combinações, velocidades e outras variantes. Apesar da TFD ser uma pesquisa teórica acerca e dentro do campo da Dança, seus estudos são focados no corpo. Sá Earp enxergava o corpo de maneira integral. Ou seja, na Teoria o corpo é entendido através de suas existências, sem dividi-lo. Não há espaço para a dicotomia corpo e mente. As existências física, mental e emocional abarcam a compreensão do que é o corpo e a partir delas outros aspectos que compõem o ser vão sendo desencadeadas, como as existências espiritual,

cultural, orgânica, cognitiva e racial (essa última não mencionada na TFD, mas incluída aqui nessa pesquisa). Segundo Motta:

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

A TFD não é uma metodologia, mas uma teoria que orienta o pesquisador do movimento expressivo a trabalhar possibilidades e, aí sim, criar novos caminhos metodológicos. Por se centralizar no corpo de maneira integral, é possível que ela nos dê suporte para o trabalho com o artista da cena. É nesse sentido que aproximo a TFD do trabalho de preparação do corpo, uma vez que suas ferramentas são exclusivamente para o trabalho do corpo e do movimento, tanto no aprimoramento técnico, quanto para a expansão do repertório corporal.

Para contextualizar e exemplificar o que é a sistematização da TFD, produzimos um quadro, de maneira resumida, com os parâmetros e agentes de variação. Porém, é importante ressaltar, que esse quadro foi elaborado já a partir do trabalho com a preparação corporal com a Teoria Fundamentos da Dança. Nele são encontrados os aspectos mais relevantes que se destacaram ao longo dos trabalhos de preparação do corpo com atores e ao longo da pesquisa¹:

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

¹ Quadro elaborado por Ferreira, 2022, p. 3.

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

		força: percutido, lançado, vibratório, balanceado, conduzido, pendular e ondulante
Tempo/Ritmo	Curso do movimento.	- Organização da duração da execução dos movimentos; - Relações entre sons e silêncio; - Variações rítmicas de movimentos e sequências; - Pulsação e compasso

2. O corpo preto e suas corporeidades como fonte de criação

Compreendemos corporeidade como uma rede tecida pelos aspectos visíveis e não visíveis da vida do ser humano. Seus gestos, a maneira de se vestir, o jeito de falar e andar. É a forma como o indivíduo se comporta no mundo. Tudo isso faz e é a corporeidade. No aspecto visível, o corpo físico é soberano, produzindo signos. Já na esfera não visível, a corporeidade é composta por aspectos raciais, sociais, psicológicos, espirituais, culturais e todas as questões que compõem o ser.

A corporeidade também é espaço de identificação e de pertencimento. Para pessoas pretas, se sentir pertencente, é um desafio numa sociedade racista como a nossa. No corpo preto, a esfera não visível é tão consistente que é quase palpável. Ela está na pele. Na cor. Nesse sentido, a corporeidade é uma aliada quando se trata de identificação. Através dos signos produzidos por ela, expressadas na fisicalidade do corpo, é espaço de aquilombamento. E corroboramos aqui com o conceito de quilombo e quilombismo segundo Abdias do Nascimento:

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

A existência do corpo preto é política e a resistência sempre se fez, desde a escravização dos povos africanos no Brasil, no coletivo. E assim permanece atualmente. Aquilombar para impulsionar, fortalecer e trabalhar para garantir a sobrevivência e os direitos da população preta. E aqui, na cidade do Rio de Janeiro, trazemos como destaque os aquilombamentos que acontecem em espaços historicamente, geograficamente e socialmente ocupados por pessoas pretas, como favelas, comunidades, periferias, terreiros de candomblé, rodas e escolas de samba, rodas de pagode, bailes funk e charme. Nesses espaços que também são culturais, artísticos e símbolos de resistência, que muitas corporeidades se estabelecem em coletivo, preservando suas individualidades, mas compondo o quilombo, através da corporeidade, como explica Cunha:

O corpo e seu modo de ser que, diariamente, sofrem com os significados a eles atribuídos são tidos como espaços de luta, lócus da ancestralidade, memória, conhecimento e lugar. Portanto, “Se o corpo pode simbolizar a existência, é porque a realiza e porque é sua atualidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 227). Assim sendo, a experiência da existência ocorre com base na corporeidade, no vivido. À vista disso, diversas são as questões que atravessam o corpo negro. São seus signos e representações que dão teor as relações sociais, e influenciam como cada sujeito será situado dentro da sociedade. [...] As marcas negras que são geradas no espaço, consequência das ações e lugares de resistência, dão origem a diferentes lugares. [...] Logo, as relações raciais são inscritas no espaço, criando e recriando novos espaços.

Questões que nos levam a pensar o espaço geográfico brasileiro e o corpo negro mediante a tríade estabelecida por Milton Santos individualidade, corporeidade e cidadania. Na qual, a individualidade está ligada ao corpo enquanto materialidade, um dado objetivo; a corporeidade apresenta o auto-reconhecimento enquanto indivíduo e a consciência crítica perante a sociedade; e a individualidade faz referência aos direitos políticos dos indivíduos em uma sociedade democrática (Cirqueira, 2010). Em uma sociedade como a brasileira, que possui resquícios de valores oriundos do período escravista, é notória a sobreposição da corporeidade negra em relação a individualidade (Cunha, 2022, p. 234).

É nesse contexto que as corporeidades produzidas por corpos pretos se apresentam nesta pesquisa como espaço de criação e de produção de conhecimento. Entendemos que o aquilombamento produz uma corporeidade coletiva quando os pares se encontram com a mesma intenção, a mesma energia e objetivo. Gerando assim um estado de presença do aqui e agora. Que são vivenciadas e expressadas através do corpo presente e que não desconsidera (ao contrário, é constituinte) os aspectos não visíveis e só é viabilizada devido a um fato em comum: a cor da pele.

É baseada nessa compreensão de corporeidade coletiva que identificamos três tipos de corporeidades produzidas por corpos pretos quando estão juntos. Entretanto, destacamos aqui que essa pesquisa também possui função antirracista e de serviço à sua comunidade². Assim, escolhemos fazer recortes específicos e olhar apenas para os aspectos positivos de todas os contextos cotidianos de pessoas pretas, tendo como objetivo incentivá-las e encorajá-las dando luz às narrativas diferentes das quais seus corpos são habitualmente associados.

Elencamos três momentos do cotidiano de pessoas pretas, brasileiras, cariocas e que vivem em favelas, comunidades, periferias ou no subúrbio do Rio de Janeiro (RJ), onde identificamos, a partir das experiências de vida de uma das autoras deste artigo (Dandara Ferreira, mulher preta),

² Segundo a cultura Yorubá toda obra artística “precisa cumprir para o bem viver da comunidade” (Eugênio, 2020, p. 117).

corporeidades que intitulamos de: *Corpo Ancestral*, *Corpo Baile Funk* e *Corpo Dengo*.

Cada um desses corpos está ligado a momentos da vida vivenciados, de maneira recorrente, por um determinado grupo de pessoas pretas. O *Corpo Ancestral*, tem como referência e inspiração o momento da *gira*, ritual que acontece nas religiões de matriz africana no Brasil, como o candomblé; já o *Corpo Baile Funk*, faz menção aos frequentadores dos bailes (funk) de favela do Rio e o *Corpo Dengo* se debruça sobre as relações afrocentradas, ou seja, relações amorosas entre pessoas pretas.

3. Preparação corporal e as corporeidades pretas

A Preparação Corporal é um trabalho realizado por um preparador corporal com o objetivo de ajudar o artista da cena a trabalhar e ampliar seu repertório corporal para aprimorar o seu fazer. A Preparação Corporal é um campo recente no Brasil, o termo foi utilizado, e difundido, pela primeira vez no Brasil, há quarenta anos, pelo casal de bailarinos e coreógrafos Angel³ e Klauss Vianna⁴.

Geralmente, os preparadores corporais são pesquisadores do movimento de diversas áreas que investigam o corpo e o movimento expressivo, como a Dança, por exemplo. A base teórica e/ou a metodologia são, normalmente, pautadas na sua área de atuação, como afirma Leuback:

No âmbito da academia, com crescente frequência se encontram pesquisas e/ou publicações que trazem em seu título determinada técnica como preparação corporal. [...] E esta lista não exclui procedimentos originais, articulados por pesquisadores com base em suas próprias experimentações, sistematizados enquanto possíveis processos de preparação corporal (Leuback, 2016, p. 23).

³ Angel Vianna (1928) é bailarina, coreógrafa e pesquisadora do movimento brasileira; uma das pioneiras em Dança Contemporânea no Brasil; Criadora da Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro (RJ).

⁴ Klauss Vianna (1928 - 1992) foi um bailarino, coreógrafo, preparador corporal e professor brasileiro; um dos pioneiros na pesquisa e entendimento sobre consciência/expressão corporal.

Nessa pesquisa, sugerimos, alicerçadas em nossas experiências enquanto pesquisadoras, bailarinas e preparadoras, que nossa base epistemológica seja a TFD (Teoria Fundamentos da Dança), pois o estudo dos parâmetros nos oferece ferramentas para adquirir e trabalhar determinadas habilidades corporais. Porém, a TFD não contempla o aspecto racial na composição das existências não visíveis do corpo. Dessa forma, trazemos as potencialidades dos corpos pretos, através da corporeidade, como uma outra base epistemológica para então dialogar com a TFD e assim criar um material de preparação corporal para o artista da cena.

4. Corporeidade de CRIA (corpo, resistência, inventividade e ancestralidade)

O objetivo do material não é padronizar nem caracterizar nenhum corpo, mas oferecer possibilidades de trabalho, só que tendo como base corpos pretos, inseridos em contextos culturais e artísticos que não são enxergados como espaço de produção de conhecimento e são, constantemente, marginalizados. Aqui, mudamos essa perspectiva e buscamos outras narrativas, as nossas.

Cada um dos *Corpos* (ancestral, baile funk e denço) foi construído a partir de elementos visíveis e não visíveis para compor sua corporeidade. Adicionamos também aspectos da personalidade, baseadas no humor e no comportamento que mais se destacam nesses corpos durante essas experiências do cotidiano. Na Preparação Corporal, quando o objetivo do artista é construir um personagem que já existe e/ou que já tem definido quem ele é, qual sua história e aspectos de vida, investigamos também a sua personalidade. Dessa forma, achamos importante dar para esses *Corpos* essas características, conferindo-lhes também uma personalidade e que é totalmente fundamentada numa perspectiva afroreferenciada.

Dessa forma, cada *Corpo* possui a seguinte estrutura:

- **Conceito** - apresentação e identificação. Qual significado de corporeidade; o que ela representa; o que ela oferece. É aqui que o preparador vai identificar se o que ele precisa, enquanto panorama geral, para a construção do trabalho está contido naquele corpo. Seja para a composição de um personagem para uma montagem, ou para a construção de um trabalho de aprimoramento do ofício do ator, como um espaço de formação.
- **Características predominantes da personalidade** - características da personalidade atribuídas ao *Corpo* em questão. É também uma opção para o preparador que já tem o escopo do personagem definido através dos aspectos da personalidade do mesmo.
- **Qualidades físicas** - identifica a corporalidade daquele *Corpo*. Suas potências e valências
- **O que trabalhar** - indica, dentro da TFD e dos parâmetros, o que é necessário desenvolver para alcançar as qualidades físicas e assim auxiliar no próprio fazer do artista da cena

Abaixo o material, em forma de tabela: *Corporeidade de CRIA*⁵

⁵ Essa tabela foi elaborada por Dandara da Silva Ferreira durante o processo de escrita da dissertação de mestrado (PPGDan/UFRJ) e já foi finalizada e encaminhada para a banca, com data de apresentação marcada para 11/12/2023.

CORPO ANCESTRAL

Conceito	Características predominantes da personalidade	Qualidades físicas	O que trabalhar
Corpo com saberes afroreferenciados; que possui um olhar sobre si, o outro e o mundo fora do âmbito dual, mas sim a partir de uma compreensão plural e inclusiva; que se relaciona com as forças da natureza; corpo ritualístico; não monoteísta. corpo poroso.	<ul style="list-style-type: none"> ● Atento ● Concentrado ● Prestativo ● Atencioso ● Vaidoso ● Generoso ● Sensível ● Inteligente ● Intuitivo ● Extrovertido ● Afetuoso ● Acolhedor 	<ul style="list-style-type: none"> ● Variações dos níveis e bases corporais. ● Coluna trabalhada, suporte do corpo nas variações de bases; ● Articulações potencializadas. ● Facilidade e na relação com o chão ● Pés firmes: sempre em contato direto com o chão. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>P. Espaço</i>: planos (sagital, horizontal e frontal), níveis (alto, médio e baixo) ● <i>P. Movimento</i>: movimentos segmentares (flexão, extensão, adução, abdução, propulsão, retropropulsão, lateralidade, circundução, elevação, supinação, anteversão e retroversão, inversão e eversão e oposição); Famílias da Dança (voltas, quedas e elevações e salto); Bases (de pé, de joelhos, sentada, invertida, combinada, deitada e suspensa)

Exemplos:

- Trabalhar as variações de níveis e bases a partir do Parâmetro Espaço com os planos e níveis.
- Trabalhar a base de pé a partir do Parâmetro Movimento com a família (da Dança) voltas.
- Trabalhar as articulações a partir do Parâmetro Movimento com a combinação entre os movimentos segmentares e a base combinada.

CORPO BAILE FUNK

Conceito	Características predominantes da personalidade	Qualidades físicas	O que trabalhar
Um corpo livre, sem julgamentos e medo; corpo feliz; corpo exibido e dotado de entendimento, controle e virtuosismo; corpo do coletivo; corpo malemolente. corpo performático; corpo disponível	<ul style="list-style-type: none"> ● Extrovertido ● Exibido ● Simpático ● Debochado ● Sagaz ● Esperto ● Irreverente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Agilidade e precisão: ● Cintura pélvica bem articulada e forte: ● Tônus muscular ativo: ● Resistência física. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>P. Movimento:</i> movimento de translação, rotação, movimentos segmentares, famílias da Dança, combinações, contatos e apoios, estado potencial e liberado, modos sucessivos e simultâneos, simetrias e assimetrias e bases de apoio. ● <i>P. Espaço:</i> direção, sentidos, níveis e eixos. ● <i>P. Dinâmica:</i> ligação do movimento, intensidade, entradas e passagens de força e acentos; Modos de execução: conduzido, ondulante, pendular, lançado, balanceado, percutido e vibratório. ● <i>P. Tempo/Ritmo:</i> pulso, andamento, duração, ritmo, figuras de ritmo, compasso, gêneros musicais.

Exemplos:

- Trabalhar o tônus muscular a partir do Parâmetro Dinâmica com o estudo das passagens de força e/ou com a combinação junto ao modo de execução vibratório.
- Trabalhar a agilidade e precisão combinando os Parâmetros Espaço e Tempo/Ritmo do Corpo Baile Funk.
- Trabalhar a cintura pélvica a partir do Parâmetro Dinâmica com os modos de execução.

CORPO DENGO

Conceito	Características predominantes da personalidade	Qualidades físicas	O que trabalhar
Corpo enquanto lugar de cuidado, carinho, amor, luta, força, política e poder. Corpo do encontro e do afeto; que cuida; amoroso; corpos que são lar; corpos-casa:	<ul style="list-style-type: none"> ● Amoroso ● Afetuoso ● Engraçado ● Tímido ● Teimoso ● Persistente ● Coerente ● Leal ● Protetor ● Atencioso ● Perigoso ● Passional ● Ciumento ● Inseguro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Flexível ● Expressivo ● Rítmico ● Forte ● Sensível 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>P. Forma</i>: linhas (curvas, angulares, retas e mistas), amplitude e ângulos. ● <i>P. Espaço</i>: direção, sentidos, níveis e eixos. ● <i>P. Movimento</i>: movimentos segmentares (flexão, extensão, adução, abdução, propulsão, retropulsão, lateralidade, circundução, elevação, supinação, anteversão e retroversão, inversão e eversão e oposição); contatos e apoios; estado potencial e liberado. ● <i>P. Tempo/Ritmo</i>: pulso, andamento, duração e dimensão sonora do corpo. ● <i>P. Dinâmica</i>: ligação do movimento, intensidade, entradas e passagens de força e acentos.

Exemplos:

- Trabalhar a flexibilidade a partir do Parâmetro Movimento com o estudo dos movimentos segmentares.
- Trabalhar a força a partir da combinação entre o Parâmetro Tempo/Ritmo e os agentes de variação contatos e apoios do Parâmetro Movimento.
- Trabalhar a sensibilidade a partir de laboratórios de criação experimentando as relações de pausa e continuidade presentes nos Parâmetros Tempo/Ritmo e no Parâmetro movimento através dos estados potencial e liberado.

5. Considerações finais

No Rio de Janeiro, em sua maioria, nas favelas, comunidades e periferias, quando queremos saber de onde a pessoa é, onde ela nasceu, em qual bairro/parte da cidade cresceu. Nós perguntamos “de onde tu é cria?”. Também tem uma outra expressão que é quando a gente se identifica e/ou identifica que (alguém) é de favela, o “cria de favela”. Ou determinados jeitos de falar, agir, aparência, como os meninos que descolorem os cabelos e deixam bem rente à cabeça, cabeça branca. Ou as meninas com o biquíni de fita na laje pra pegar marquinha e/ou descolorir os pêlos do corpo na praia. Ou até mesmo conhecer cada beco da favela. Afirmamos, “é cria”.

Nessa pesquisa ela também ganhou o status de sigla, que, de certa forma, resumem e norteiam essa pesquisa: corpo, resistência, inventividade e ancestralidade. Aqui estão reunidas todas essas palavras através de uma pesquisa que também é manifesto. Como todos os corpos pretos são.

Helenita nos presenteou com uma sistematização que nos ajuda a pesquisar o corpo e o movimento de maneira respeitosa, porque ela busca abranger o corpo na sua maior totalidade possível. Mas Helenita era uma mulher branca, que com seus privilégios, e em épocas bem diferentes das atuais, não estendeu seus estudos às questões de raça. Mas essa pesquisa também não procura preencher essa lacuna, mas sim, criar algo novo pelo simples fato de haver essa possibilidade.

Corporeidade de CRIA traz um método de pensar o trabalho de corpo para o Teatro a partir de parâmetros do corpo e do movimento expressivo, numa possibilidade de combinações que permitem que o artista trabalhe de maneira investigativa mais de um parâmetro e agentes de variação, ampliando suas potencialidades. E tendo como fundamento a cultura preta, brasileira e favelada.

Referências:

CUNHA, A. R. Corpos indóceis: reflexões acerca da corporeidade negra na Cidade do Rio de Janeiro. **Revista Continentes** (UFRRJ), ano 11, n. 21, 2022.

LEUBACK, D. O preparador corporal e o trânsito da concepção para o corpo em cena. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

MEYER, A.; EARP, A. C. S. (org.) **Helenita Sá Earp: vida e obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca nacional, 2019.

MOTTA, M. A. **Teoria fundamentos da dança**. Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria das Estranhezas. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor Editor, 2002.

Dandara da Silva Ferreira (UFRJ)
dandarasferreira@yahoo.com.br

Mestrando no curso de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ;
Graduada em Licenciatura em Dança pela UFRJ; Integrante do Grupo de
Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC); Coreógrafa, Bailarina
e Preparadora Corporal no Coletivo Deusa Cornuda.

Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)
inesgalvao2@gmail.com

Artista, docente e pesquisadora da Dança (UFRJ, com doutorado em Artes
Cênicas (UNIRIO)). Integrou o corpo docente fundador do curso de bacharelado
em Dança (1994) e do Mestrado em Dança da UFRJ; Coordena o Grupo de
Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico e integra a nova diretoria da
Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA/2021-2023).

Novas pistas práticas para um conceito de dramaturgia em dança afro-orientado

Edson Beserra (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este escrito tem caráter autoetnográfico e se ancora na prática artístico-profissional como artista da dança e na prática de vida como candomblecista. Traz relatos do dia a dia como professor na Escola de Música de Brasília em diálogo com as vivências como Tata no Inzo Musambo Hongolo Menha. Apresenta possíveis caminhos para o desenvolvimento de uma metodologia ou conceito de dramaturgia afro-orientada, apostando em algumas das filosofias africanas como horizontes de pesquisa e na contação de histórias como eixo criativo de organização da cena.

Palavras-chave: Dança; Processos criativos; Oralidade; Filosofias africanas; Dramaturgia.

Abstract: This writing is auto-ethnographic in nature and is anchored in my artistic-professional practice as a dance artist and my life practice as a candomblecist. It recounts my day-to-day life as a teacher at “Escola de Música de Brasília” in dialogue with my experiences as a “Tata” at “Inzo Musambo Hongolo Menha”. It presents possible ways of developing a methodology or concept of an afro-oriented dramaturgy, using some African philosophies as research horizons and storytelling as a creative axis for organizing the scene.

Keywords: Dance; Creative Processes; Orality; African philosophies; Dramaturgy.

1. Apresentando quem vos traz e quem trarei

Sou artista e pesquisador da dança, pardo, gay, candomblecista. Atuo na área da dança há trinta anos, dos quais onze foram atravessados pela experiência-vivência como candomblecista. Para minha família de santo, e quando digo família, falo de um panteão que atravessa gerações e gerações em encontro direto com os meus antepassados de África, meu nome é *Naegan*

*Sinalekue*¹. Sou Tata Cambondo Mabaya, bruxo, feiticeiro, sacerdote do Inzo Musambo Hongolo Menha², casa de santo liderada pela Nengua Dia Nkisi Mãe Dango. Para os meus pares na dança, Edson Beserra, um nome que carrego e que me carrega como profissional durante toda a minha trajetória artística.

Dentro do panorama de criação em sala de aula, trago esta proposta de escrita e análise continuada³ tendo como sujeitos, as pessoas estudantes do curso profissional de canto erudito e popular da Escola de Música de Brasília do DF. Fundada em 1974, tem como foco a prática profissional de músicos e musicistas. Nela atuo diretamente com as pessoas cantoras, ministrando as disciplinas de artes cênicas, na perspectiva da dança como área de conhecimento.

Meu primeiro contato com as pessoas estudantes da Escola se deu para atuar como professor de dança, como parte da programação do CIVEBRA 2022⁴, no contexto de retorno às atividades presenciais, pós isolamento social, estratégia de preservação das vidas humanas durante da Pandemia de COVID 19. O objetivo principal era oferecer as pessoas estudantes práticas de corpo, abolidas durante tal período, e uma montagem ao final ao largo de duas semanas de encontros diários. Foi também minha primeira residência como facilitador desde 2019, o que se mostrou como um desafio apaixonante.

Eu estava em curso como estudante na Lidança⁵ do IFB, e no PRODAN⁶, ambos finalizados concomitantemente em julho de 2022. Foi uma oportunidade rara de pôr em prática epistemes que haviam sido consolidadas durante anos como artista da dança e candomblecista. Trago o Candomblé, pois não me é possível apartá-lo de minhas práticas como profissional desde 2013,

¹ Minha djina de santo como iniciado no Inzo Musambo Hongolo Menha pela Mametu Dia Inkisi Omidewa.

² Casa de Santo de tradição Banto Angola cujo patrona é o Nkisi Angorô (associado à Oxumaré da tradição Yorubá). Liderada pela Nengua Dia Nkisi Mãe Dango, teve sua fundação em 1973.

³ BESERRA, Edson. Dramaturgia em dança como contação de histórias: em busca de um conceito afro-orientado. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 1651-1666.

⁴ Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília.

⁵ Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília Campus Brasília.

⁶ Programa de Mestrado Profissional em Dança da universidade Federal da Bahia.

ano em que me iniciei no Santo. As cosmogonias africanas reatualizadas no dia a dia como candomblecista, no Inzo Musambo Hongolo Menha, tornaram-se, ao longo desses dez anos, as premissas mais fundamentais em minha percepção de mundo, onde o material e o espiritual não se cindem em momento algum, e como este último se mesclou às minhas práticas como criador e professor.

O segundo encontro com as estudantes se deu diretamente no curso de canto profissional, como estagiário, parte de minha formação no curso da Lidança. Destaco que desde que comecei a atuar em ambientes formais de ensino, dei-me ao direito e dever de tornar os encontros em sala de aula em processos criativos que tanto me retroalimentassem como artista quanto consolidassem as metodologias de trabalho que vinha acumulando como professor no ambiente informal, residências e oficinas de dança, bem como, nos processos criativos de espetáculos. Em agosto do mesmo ano fui contratado pela Escola como professor substituto, com contrato renovado em março de 2023 e cumprimento inicial previsto até dezembro deste mesmo ano.

Em março deste ano iniciei meus estudos no PPGDança⁷, como doutorando, trazendo como projeto de pesquisa aquele iniciado como mestrando no PRODAN. Tenho em corpo, a ideia de tornar tese a hipótese de que a oralidade como processo de construção de saberes Nascimento (2020), e a contação de histórias Pacheco (2006), como embasamentos teórico e prático, trarão os pressupostos que necessito para a sistematização de um método/conceito de dramaturgia em dança próprio que pode ser utilizado, tanto dentro de uma cena expandida entendida como ambiente de ensino, quanto em espetáculos e performances das artes cênicas.

2. Uma pesquisa que segue caminhando

Tendo como foco de investigação a dramaturgia em dança desenvolvida por mim como artista (criador, diretor, dramaturgo/dramaturgista),

⁷ Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia.

e encontrado especificidades no tratamento da construção da cena, as quais relaciono com minha filosofia de vida como candomblecista e Tata do Inzo Musambo Hongolo Menha (Casa de Santo de nação angola e patrono Angorô, sediada em Hortolândia-SP), proponho como doutorando, a sistematização de alguns de meus processos criativos a serem operados nos dois primeiros anos do curso deste doutorado, com o objetivo de consolidar uma metodologia ou conceito de dramaturgia em dança orientado pela estrutura narrativa da contação de histórias, prática de oralidade milenar presente nas culturas e sociedades dos povos originários, aqui delimitadas, inicialmente, pelos povos de nação bantu/angola.



Fig.1. Festa no Inzo Musambo Hongolo Menha, 2015.

Fonte/Fotógrafa: Lina Lopes.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. O espaço é um terreiro de Candomblé, com piso claro, puxado do cinza para o branco com frisos em tom de verde escuro, recoberto com folhas de árvores.

Traz em seu plano visual três corpos das cinturas para baixo vestidos com saias brancas rodadas, com detalhes em rendas diversas com estéticas afro-orientada e com os pés descalços. Duas pessoas com peles claras e uma de pele preta. Os pés estão em movimento que se desencadeia nas saias o que denota movimentos circulares. Do lado esquerdo uma quarta pessoa também descalça e com o mesmo estilo de vestimenta segura a camada de saia de renda menor com as mãos. No fundo direito um atabaque com laço branco em torno de seu corpo de madeira.

As sabenças que venho acumulando ao longo desta trajetória como artista da dança foram e seguem sendo muito fortalecidas pela experiência-vivência como filho de Santo assentado no Inzo Musambo Hongolo Menha.

Desde que me iniciei no Candomblé e com isto acordei para o meu duplo, Naegan Sinalekue⁸, o que meu corpo produz é recoberto e recheado de uma ancestralidade que me pertence e a qual sou pertencedor. Este exercício de reciprocidade de pertença traz consigo responsabilidades das quais não posso me esquivar. A esquiva, aqui, passa a ser de tudo que possa me desviar das encruzadas que meus caminhos me levam, pois é nelas que me conheço e me reconheço.

Concordo com Lau Santos (2022) quando enuncia que “nas cosmopercepções africanas, a sonoridade das palavras ganha potência performativa quando são lidas, faladas, dançadas; buscam caminhos, reverberações em outros corpos.” Isto para mim é nítido em minhas práticas como candomblecista e como artista da dança, em minhas guianças como profissional desta área. Lá em casa, no Inzo, não fazemos nada sem o encantamento da palavra cantada e da reza. Desde colher as folhas, até lavá-las, macerá-las e torná-las banho. Nos meus procedimentos como facilitador de processos em dança, sempre busco me engajar neste rito cerimonial. Intento encantar as pessoas com minhas propostas de pesquisa de movimento, em seus/nossos processos criativos, quando compartilhados comigo. Juntas imantamos os espaços que ocupamos, com nossos corpos em movimento.

Tal qual encher um copo com água do filtro no escuro e perceber pelo tato, pelas pontas dos dedos, que já encheu, ou ainda pelo som da água que vai mudando à medida que alcança a borda nesse encher - ou mesmo pelo transbordar - vamos nos sensibilizando, acordando para o todo. Ressalto que transbordar, derreter, derramar, desaguar são já presentes neste léxico que vem se afirmando em minhas guianças. Propostas de corpo embebido. Corpos que

⁸ Minha djina de santo iniciado no Inzo Musambo Hongolo Menha pela Mametu Dia Inkisi Omidewa.

se movam tal como a água do mar em suas diferentes nuances, marés e profundidades.

Historicamente, na tradição das teorias teatrais, a Poética de Aristóteles se configura como uma das principais obras que estabelece a supremacia do texto sobre a realização cênica. Busco nesta pesquisa uma noção de dramaturgia que se distancie da perspectiva aristotélica, onde a estrutura da história contada se orienta a partir das ideias de um começo, um meio e um fim, onde o tempo cronológico dita e evidencia os rumos tomados. Busco por uma dramaturgia que se relacione com a perspectiva da encenação, onde tempo e espaço são os eixos do desenrolar das tramas, e os corpos que ali comungam das experiências possam levar e ser levados em constante fluxo.

A dramaturgia que proponho é apoiada na ambivalência entre chegada e partida, entrada e saída, partindo do princípio de um tempo circular, tal como entendida nas cosmogonias africanas, reatualizado diariamente na experiência-vivência em minha Casa de Santo. O círculo como imagem traz a ideia de continuidade cíclica. Não possui começo e nem fim. Apostando nesta imagem contígua, a dramaturgia que proponho se deita e se apoia, e ancora-se, nas minhas práticas como candomblecista em diálogo direto com as minhas práticas artísticas.

Para os antigos estar em círculo implica num nivelamento de olhares fundamental para a troca de saberes, onde a pessoa mais velha detém o poder da fala. Sua fala também é circular ainda que admita interrupções. Ali a interferência surge para elucidar o processo da contação de histórias, da oralidade enquanto princípio ativo e transformador do conhecimento que se dá neste processo de compartilhamento de saberes, prática que espelho nas salas e estúdios de dança em que coabito.

O tempo, também circular, volteia para se afirmar e pontuar o que precisa ser demarcado. Mesmo pontilhado, poroso, o círculo é contínuo, ainda que aberto às inerentes transformações que se dão no processo do viver. Diferente do tempo linear demarcado pelo começo, pelo meio e pelo fim numa horizontalidade finita, no tempo circular, presente e passado estão em constante

diálogo, onde a experiência constrói e consolida os saberes compartilhados que, de roda em roda, faz o mundo girar. Uma maneira de pensar o mundo sob perspectivas muito distintas do modo ocidental no qual estamos imersos. Para Nascimento (2020):

Esta maneira de pensar o conhecimento orienta para uma epistemologia incorporada, já que não há uma distinção radical entre corpo e mente e uma atribuição do conhecimento a uma instância meramente mental. Aprende-se e produz-se conhecimento observando, ouvindo, falando, ouvindo, cheirando, tasteando, fazendo coisas — atravessado por essa mesma oralidade que é motriz dos modos de ser e se relacionar da comunidade candomblecista (Nascimento, 2020, p. 204).

A oralidade como expressão da cultura de um povo em seus diversos modos de operação na construção de conhecimento (tátil, olfativo, gustativo, visual), (Nascimento, 2020), vem se mostrando, à medida que nós - imersos na ocidentalidade – reaproximamo-nos de tal prática, como um mecanismo povoado de sabedoria com potência de afirmação de identidades, várias e fluidas, e da cultura pluridiversa de povos em todo o território mundial.

Historicamente, o contador de histórias era o grande responsável e reconhecido pela disseminação de conhecimento desde os povos mais antigos, originários da humanidade. Retomar tal prática nos permite lembrar que somos partes de um todo, formado por uma variedade infinita que pode nos guiar por meio de um retorno aos princípios éticos que, no passado, transbordavam de maneira fluida no estético e no político.

O contador de histórias não era um mero reproduzidor de narrativas, ele também gerava seus relatos simplesmente se mantendo atento às reações psicológicas dos ouvintes. Conforme a disponibilidade ambiental, ele improvisava e ampliava seus contos, tendo como principal instrumento a palavra, que detém o poder de transformar o comportamento humano. Munduruku (2016) nos diz que:

[...] as histórias nem sempre seguem o rumo lógico. Às vezes elas seguem um caminho que passa longe da compreensão mental. Elas questionam, indagam, divagam, interrogam, constroem ou destroem; consertam ou estragam; dilaceram ou unem mundos. Fazem isso

porque costumam contradizer o que está posto ou o que é senso comum (Munduruku, 2016, p. 25).

Neste sentido o que me encanta na contação de histórias, que trago como hipótese para elucidar meus processos de criação, escolhas e sentidos, é que o tempo e o espaço são os motivadores dos deslocamentos das memórias das pessoas ouvintes. Neste deslocamento, parte essencial de minhas engrenagens dramáticas, o transporte que se dá é operado por uma relação constante entre a desconstrução de um imaginário coletivo colonizado por séculos de dominação e epistemicídio, e o repovoamento ou reflorestamento ou reterritorialização deste.

A contação de histórias enquanto prática de reatualização de saberes, ancorada na oralidade, é reconhecida historicamente como prática ancestral afro-indígena, consenso entre autores que versam sobre esta maneira de transmissão e construção de conhecimento. Inserida como prática que remonta a imagem de círculos de pessoas em torno de fogueiras onde as histórias eram reatualizadas por meio das imagens impressas nas memórias dos mais novos, intermediadas pelos mais velhos. Neste sentido a experiência de vida é fundamental como elemento permissor à posição de contador de histórias. Tal posição de acordo com os antigos era ocupada por mulheres. Observadoras das giras do mundo, carregavam em suas memórias saberes consolidados adquiridos durante toda uma vida.

A boa contadora de histórias possui a capacidade de torná-las vivas, reatualizando o passado no presente com capacidade de projeção no futuro. Ouvintes atentos podem capturar, por meio de seus imaginários, os fenômenos passíveis de reinvenção, aproveitar assim o valor seminal das experiências vividas pelas personagens retratadas nos contos e, a partir daí, recontar as histórias e os feitos por meio de suas vivências. As contadoras de histórias para os povos africanos são conhecidas como *griots*. As *griots* são matriarcas que carregam em seu ventre o poder de germinar futuros por meio da revivificação das pessoas que construíram a história dos diversos povos que compõem o panteão conhecido como África.

Seguindo nesta perspectiva trago o conceito de *memÓria*, proposto por Ferrara (2020). O autor nos convida à uma percepção da memória que carregamos, como sujeitos afro-diaspóricos na perspectiva do diálogo entre o que chama de metafísica vodum e *UBUNTU*. Também conhecida como uma das filosofias africanas mais populares mundialmente, traz em si a ideia de que o que somos só é possível face ao que fomos e aos que vieram antes de nós. Um processo de construção do ser, *NTU*, conectado à natureza e ao cosmos e engrenado por um arcabouço de experiências-vivências ancestrais encontradas no grande repositório da vida, o ori/mutuê. Para o autor:

[...] a Filosofia Africana é constituída de memória: não há, portanto, como fazer investigações sobre a Filosofia Africana sem aceitar que tanto a memória e oralidade se componham enquanto agenciamentos do próprio pensar. Tal efeito nos permite dizer que tudo no universo possui memória. A vida, por sua vez, também é uma extensão da memória (Saraiva, 2020, p. 88).

Em minhas práticas sejam como facilitador de processos, diretor ou dramaturgista, a palavra é explorada em sua potência de elaboração de mundos, como encantamento e nutrição, repovoamento de imaginários ainda não construídos, não escritos. Trago alguns elementos da natureza como verbos, no sentido de provocadores da ação, de movência. Neste jogo nos co-movemos em diálogo, por meio de jogos de impulsos e desdobramentos.

Neste sentido eu troco perguntas e respostas, por impulsos e desdobramentos e reformulo a ideia de um questionário, ou de uma entrevista, por exemplo, bem como o seu objetivo de alcançar respostas. Estes impulsos e desdobramentos num jogo de comoção para intuir, fabular o que está entre o que minha fala toca e quem ela toca. Diversas configurações desse jogo, onde a palavra, e também o toque corporal, são os motivadores da co-moção. Uma metodologia que me vem me trazendo bons resultados.



Fig. 2. Ensaio na Escola de Música de Brasília, durante o CIVEBRA em fevereiro de 2022.

Fonte/Fotógrafo: José Alberto Almeida

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal com luz ligeiramente avermelhada. Em um palco com piso marrom, ligeiramente avermelhado, de ripas de madeira, com largura estimada em 10 cm cada, vê-se cinco pessoas, do joelho para baixo, todas com peles claras e pés paralelos. As cinco pessoas estão em fila lateral, mas pelo ângulo da foto estão em perspectiva trazendo a sensação visual de que estão em diagonal da esquerda para a direita, sentido fundo direito do palco. Cada pessoa tem uma maneira de apoiar o pé no chão, com dedos mais próximos ou não, e maneiras distintas de apoiar seus dedões. Todas usam calças mais justas que batem em seus tornozelos, em tons de vinho ou preto, à exceção da primeira, em perspectiva do lado esquerdo que cuja barra quase não aparece no plano da foto e possui listras de cores diversas.

Ao longo destes últimos 16 meses em que me dediquei à docência na Escola de Música, como o responsável pela cadeira das artes cênicas, venho notando que demover o imaginário de uma prática de corpo ancorada em resultados materializados por técnicas estruturadas e formulados para o controle, pode gerar um ambiente de criação mais espontâneo e autêntico, onde o corpo de cada pessoa artista possa promover a criatividade estimulado por um imaginário que se conecta com o espaço como um todo, permeado pelo visível e pelo sutil.

Pensando em conectar práticas e saberes que fortaleçam as diversas identidades que compõem as turmas, proponho que em nossos encontros nos dediquemos à escuta atenta de nossas necessidades mais pungentes, primeiro silenciando o externo – que chamo de mundo lá de fora - no que agrego, por um

viés de prática filosófica, o estímulo com imagens que se desdobrem, em encontro a um imaginário reflorestado, como histórias contadas a partir do contato com memórias da infância. Os desdobramentos são potentes e carregados de liberdade criativa, fundamental para estudantes que tem no seu dia a dia o rigor das técnicas de canto erudito e popular, com suas necessidades posturais e excessivo controle. Evoco Noguera (2020) e ele me alerta que:

O tempo da adultidade é uma experiência em que o sujeito não consegue estar inscrito consigo mesmo no instante presente. Por outro lado, o tempo da infância não significa a experiência temporal de estar criança. Porém, um modo de experimentação da vida que, sem desprezar o passado, reconhece que o presente tem que ser vivenciado em atenção plena (Noguera, 2019, p. 61).

O reflorestamento ao qual me refiro se estimula a partir das ideias de mundo em perspectiva de interação entre tudo que habita o todo das florestas, onde somos partes deste todo e por isto o compomos, dele derivamos e nos desdobramos. Neste sentido pode-se intuir que ao promover tais experiências de laboratório prático os corpos das pessoas que ali comungam reconectam-se com elementos adormecidos gerando assim movências extraordinárias reestabelecendo um ser-estar no mundo que o apreende, o percebe, de maneira distinta, tal qual o dia a dia no meu terreiro de candomblé. Para Nascimento (2020),

[...] dada a dimensão dinâmica da realidade e da existência, um pensamento enterreirado nunca pretenderá capturar, por meio do conhecimento, a totalidade do fenômeno em qualquer descrição. Compreenderá a descrição sempre como precária e provisória, mantendo uma permanente postura de aprendiz; e esta dimensão, mais além de limitadora, alimenta a uma incessante busca pelo saber, fortalecendo um sujeito coletivo do conhecimento (Nascimento, 2020, p. 204).

Com o intuito de seguir articulando este pensamento, corporificando seus diversos fluxos entre presente, passado e futuro, trago o adinkra Sankofa (ideogramas tradicionais da cultura acã em Gana). Este preceitua que voltar ao passado para seguir no presente é vital, pois no reencontro com o que fomos é que nos tornamos o que somos e a partir daí podemos seguir, amparados por nossos ancestrais, amparados por suas sabenças. Para Noguera (2020):

Sankofa remeteria justamente ao mergulho naquilo que fomos e ainda existe em todos nós, a infância que torna possível reinventar a vida e percorrer jornadas que não foram percorridas. Neste sentido, a infância é a possibilidade de percorrermos novos erros, isto é, caminhos que não sabemos exatamente para onde apontam (Nogueira, 2020, p. 66).

O retorno ao passado na perspectiva filosófica de África é considerado um ato de respeito a trajetória dos mais velhos, dos antigos e dos nossos ancestrais mais distantes. Interessante apontar que o caminho do retorno que *Sankofa* propõe é o alicerce do prosseguir, o alicerce da sobrevivência e da resiliência por meio da tradição. O retorno ao passado não se configura como a perspectiva ocidental do voltar atrás que por vezes traduz a ideia de retrocesso.

3. Conclusões que se achegam

Para as filosofias africanas, que podem ser consideradas o grande berço teórico-metodológico das práticas candomblecistas, é preciso sentir antes de entender. O conhecimento passa pelos poros e pelos ouriçados, reverbera nas emoções até tornar-se cognoscível e a partir daí ser considerado entendimento. Não raro são relatadas experiências onde mesmo sem a compreensão real do que se canta nas zuelas e rezas em idiomas africanos, onde o choro e a emoção tomam de conta dos corpos presentes de uma maneira incontrolável, o que confirmo com base nas minhas experiências vividas no Inzo Musambo Hongolo Menha, bem como em sala de aula.

Sigo apostando na prática de vida como pesquisa, valorizando a prática profissional Rangel, Aquino e Rocha (2021), na perspectiva de implicação com os sujeitos que habitam o território Escola da Música de Brasília, e me proponho a ter nossas práticas conjuntas, facilitadas e mediadas por mim, como referência para mais uma etapa da construção deste método/conceito de dramaturgia em dança ancorado na contação de histórias.

Venho percebendo em minhas práticas profissionais que cada pessoa possui um tempo de resposta para esse procedimento e que este varia entre vinte minutos e uma hora. O fator tempo é determinante em minha pesquisa.

Uma perspectiva e percepção de um tempo não linear, circular e por vezes espiralado a depender do ori, mutuê de cada pessoa que, para nós candomblecistas, é o grande repositório de memórias ancestrais, reatualizadas diariamente em nossas vivências dentro e fora de nossas casas de santo. Em termos de dramaturgia eu venho apostando nesta circularidade da espiral como uma das hipóteses para organização das cenas que proponho, tanto nas obras de dança, quanto em cada aula, oficina ou residência.

Sinto que ainda há muito a experimentar, investigando sempre, e problematizando os achados com base nas experiências do antes, do agora e do depois, este constante porvir da pesquisa que se ancora na prática. Como artista da dança carrego mais de trinta anos de experiências, como professor e facilitador, mais de quinze e como candomblecista mais de dez anos. O diálogo entre estas experiências vem se consolidando em uma filosofia prática de vida onde o corpo só se concebe como totalidade quando em contato com o ambiente e a natureza. Onde prática artística e profissional já se encontram mescladas e apontam para uma metodologia afro-perspectivada que se ancora e se movimenta pelas histórias contadas pelo todo.

Referências:

CONRADO, A. V. de S.; SANTOS, L. P. dos; PAIXÃO, M. de L. B. da. Danças e africanidades: desafios anticoloniais na pós-graduação em dança, caminhos desobedientes para epistemologias e estéticas insurgentes. **ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022.

DOI: 10.36025/arj.v9i2.28911. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/28911>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FERRARA, L. **Ubuntu e a metafísica Vodum**: o pensar filosófico a toques de Tambor de Mina. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MUNDURUKU, D. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena *In*: MEDEIROS, F. N.; MORAES, R. T. M. **Contações de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Edição do Kindle. 2016 (p. 25, 37).

NASCIMENTO, W. F. Enterreirando a investigação: sobre um ethos da pesquisa sobre subjetividades. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 72 (no.sp.): 2020, p. 199-208.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28256>

PACHECO, L. **Pedagogia Griot**. A reinvenção da roda viva. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

RANGEL, B.; AQUINO, R. F. de; ROCHA, L. V. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2a Edição Virtual**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

SANTOS, L. Do Oríki à Elinga: princípios negro-brasileiros de atuação e encenação. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 4, e121971, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660121971vs01>.

Edson Beserra (UFBA)
edsonbeserra@gmail.com

Doutorando pelo PPGDança UFBA, Mestre pelo PRODAN-UFBA e Licenciado em Dança pelo IFB. Candomblecista, artista e pesquisador da dança, desenvolve produções em sua área há 30 anos, atua como coreógrafo, professor, diretor, curador, e dançarino e se motiva por temas que perpassem dramaturgia, performance, memória e ancestralidade afro perspectivada por um viés interseccional e transdisciplinar.

Danças afro-brasileiras: patrimônio imaterial dos palcos para as ruas

Evandro dos Passos Xavier (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Procuo aqui refletir os caminhos percorridos pela dança afro-brasileira desde o “Balé Folclórico Mercedes Baptista”, criado pela bailarina de mesmo nome nos anos 60. Artista que trouxe as danças afro-brasileiras coreografadas para os palcos brasileiros e para as ruas. Mercedes Baptista foi também a primeira pessoa preta a coreografar uma ala de escola de samba nos anos 60, apesar de alguns jornalistas e críticos, brancos, chamarem-na de maluca. Disseram eles em variados veículos de comunicação, “A Mercedes Baptista está desvirtuando o samba”. Através de dois exemplos, das escolas de samba em 2022 e da concepção da Cia. Mercedes Baptista, demonstro como a cultura afro não está estagnada, embora muitos assim a imaginem.

Palavras chave: Dança afro-brasileira; Cultura afro; Carnaval.

Abstract: Here I seek to reflect the paths taken by Afro-Brazilian dance since the “Balé Folclórica Mercedes Baptista”, created by the dancer of the same name in the 60s. Artist who brought choreographed Afro-Brazilian dances to Brazilian stages and to the streets. Mercedes Baptista was also the first black person to choreograph a samba school ection in the 60s, despite some white journalists and critics calling her crazy. They said in various media outlets, “Mercedes Baptista is distorting samba”. Through two examples, the samba schools in 2022 and the conception of Cia. Mercedes Baptista, I demonstrate how Afro culture is not stagnant, although many imagine it that way.

Keywords: Afro-Brazilian dance; Afro culture; Carnival.

“Ninguém fez enredo esse ano. Quem fez enredo foram os orixás. Os orixás escolheram o Xirê¹ para vir para avenida (...). Desde 1980, eu nunca vi algo tão sincronizado, ou seja, a reafirmação se impõe diante das adversidades” – Carlinhos Brown, abril de 2022.

Concordo com o Carlinhos Brown, quando ele diz que os orixás escolheram o Xirê¹ para vir para avenida no ano de 2022, mas acredito que eles

¹ A palavra xirê significa brincar, dançar, e denota o tom alegre da festa de candomblé, aonde os próprios orixás vêm a terras para dançar e brincar com seus filhos. Durante o xirê, um a um, todos os orixás são saudados e louvados com cantigas e coreografias próprias.

também escolheram e incorporaram em cada um daqueles corpos negros que levaram para avenida um bailado ancestral, que reafirmasse a afinação do povo preto com a contemporaneidade, sem deixar de negligenciar o passado. São singularidades que o capitalismo e a indústria do carnaval não conseguiram tirar do povo preto.

Assumo neste artigo a grafia afrobrasileira/o, sem o hífen, como um ato político e de afirmação. Para fazer entender que não somos dois brasis, um afro e o outro brasileiro. Compreendo o Brasil como uma extensão da África que deve ser valorizada e assumida constantemente.

Falo de uma dança afrobrasileira que não passa somente pela definição escrita ou pela oralidade e sim uma dança que passa pelo corpo, pelo gesto negro, pela corporeidade, pela performance negra, pelas qualidades anatômicas (boca, bunda, nariz do negro) para respirar no movimento da dança afro, no movimento das artes cênicas, ou seja, o gesto que está em cena performando esta negritude, estas raízes.

Então não passaria diretamente por uma escrita apenas. São memórias do corpo, é a ancestralidade que vem pelas procissões em louvor aos santos pretos e pretas, as congadas, os maracatus, pelo samba de carnaval, pelas danças dos orixás e pela dança afrobrasileira de Mercedes Baptista que vem carregado de uma indicação de uma tradução de um cotidiano negro para o palco e para a avenida. Do carnaval e as festas populares, cujo cotidiano do negro e a negritude são encenados pela expressão viva do gesto.

Através de dois exemplos - das escolas de samba em 2022 e da concepção da Cia. Mercedes Baptista demonstro como a cultura afro não está estagnada, embora muitos assim o imaginem. Falo da cultura afro que dialoga com a contemporaneidade sem negligenciar o passado. Procuro ainda, mostrar como a persistência pôde contribuir para desconstruir pensamentos coloniais na sociedade brasileira através da arte. Uma arte que propõe novos caminhos e desafios para os corpos negros que durante anos foram excluídos.

Creio que no desfile de 2022 o trabalho destes coreógrafos e coreógrafas das danças afrobrasileiras conseguiram mostrar o empoderamento

o profissionalismo, e ainda atender a rigidez dos carnavalescos e carnavalescas. Quesito exigido para um carnaval que virou indústria do entretenimento e se instaurou nas escolas de samba do Rio de Janeiro. Estes artistas pretos e pretas provaram que o legado da bailarina e coreógrafa Mercedes Baptista está vivo e potente nestes corpos negros. São profissionais que fazem de seus trabalhos “*artevismo negro*”, pela inclusão do povo preto. São movimentos de resistência e resiliência que se multiplicam pelo Brasil em aquilombamentos² contemporâneos.

Por um longo período as danças afrobrasileiras estiveram ausentes das escolas de samba, completamente distantes das comissões de frente e das alas coreografadas. Momento em que as danças denominadas “contemporâneas” predominaram na avenida. A industrialização do carnaval exigiu diferentes modos de se posicionar na avenida, o que se fez pensar que a dança afrobrasileira não estivesse preparada, ou a altura. Ela ficou distante da Sapucaí, porém pulsante nas favelas em projetos sociais, centros culturais e grupos organizados da cultura negra carioca. Os profissionais da cultura continuaram a trabalhar com as danças afrobrasileiras no Rio de Janeiro, formando jovens, criando grupos de dança afro e intercâmbios interestaduais com outros profissionais e núcleos do país.

Ao que se percebe o carnaval de 2022, pós-pandemia, fez florescer enredos que enalteciam a cultura afrobrasileira em várias escolas de samba. Os coreógrafos e coreógrafas das danças afrobrasileiras, com todos os percalços e “expatriações”, por um longo período, profissionalizaram sim, não apenas para agradar a máquina do carnaval, mas para mostrar que não estão dissociadas das lutas emancipatórias e de resistência do povo preto no Brasil.

Na prática da dança afro e no convívio coletivo os bailarinos e as bailarinas reconstruíram um pensamento crítico a partir de suas identificações com a cultura afrobrasileira. Tal postura crítica confronta-se com os conceitos

² A palavra surgiu a partir de quilombos. Quilombo era o local onde os homens escravizados fugiam para se livrar do cativoiro. A palavra foi tomada pelo movimento negro contemporâneo. União, reunião de pessoas negras militantes.

excludentes que perversamente demarcam o campo de dominação e, muitas vezes, reforçam atos de discriminação e preconceito, velados, tão comuns no Brasil. No país ainda domina o mito da democracia racial, com o discurso: “Somos todos iguais, no Brasil não há racismo”.

No caso da dança afro, operou-se deslocamentos e enunciações representativas que, no jogo das intersubjetividades, desdobraram-se em dinâmicas de transformação de identidades e valores. A ressignificação do corpo negro, nessas condições, tornou-se realidade a partir dos princípios dessa dança afro.

As relações de poder e dominação, principalmente, sobre o corpo negro refletem-se diretamente na condição identitária do afrodescendente. No Brasil, o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e dominação para categorizar e hierarquizar diferentes grupos sociais. Nesse sentido, Stuart Hall (2006) afirma que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado pelo outro. A identificação, assim, não seria automática, mas pode ser ganha ou perdida no jogo das relações.

Portanto, a identidade negra não é algo dado ou adquirido de forma passiva, mas se dá neste jogo. A identidade individual ou coletiva pode articular-se, não só como produto de um conjunto de tradições e costumes, mas como projeto de exercício de cidadania. Assim, não basta apenas uma tentativa de incorporação de uma identidade, pessoal ou de nação. Identidade é algo que se constrói no dia a dia, na convivência social.

Estes e estas profissionais mostraram na avenida que a dança afrobrasileira é mais que alegórica, exótica ou folclórica, segundo a análise de alguns, que para além do virtuosismo, ela educa e ressignifica corpos negros invisibilizados pela sociedade. Trouxeram para avenida o legado da coreógrafa negra Mercedes Baptista. Dialogaram com a contemporaneidade, demonstrando aos virtuosistas sua competência e ensinando que na “cosmologia africana” a cultura negra é cíclica e recorrente a sua ancestralidade.

Imagino que Mercedes Baptista sorriu e aplaudiu lá do “Orum”³, ao que assistimos neste carnaval de 2022. Como um ícone de representatividade da dança afrobrasileira que foi impedida de bailar no Teatro Municipal, por trazer em seu corpo traços da africanidade. A artista fez então da rua e dos locais populares seu palco - da estudantina, na Praça Tiradentes no Rio de Janeiro, seu legado ganhou o mundo e em 2022 a Avenida Sapucaí.

Seus ensinamentos estão vivos, pulsantes e novamente reescrevem a história do povo preto. As sementes que brotaram, estão crescidas e proliferam lindamente na avenida embora seja uma história que os livros no Brasil insistem em negligenciar. Apesar disso, o professor Paulo Melgaço nos presenteou com a obra “Mercedes Baptista - A Criação da Identidade Negra na Dança, obra que traz a história e trajetória pulsante da bailarina negra”.

O talento de Mercedes Batista nasceu em um ambiente de efervescência da cultura negra nos anos sessenta, no Rio de Janeiro, quando esta integrava o corpo de baile do Teatro Municipal, fazendo as primeiras releituras coreográficas das danças afrobrasileiras. Mercedes nasceu na cidade de Campos, no interior do estado do Rio de Janeiro. Em 1945, ao ir para a capital fluminense, soube do curso de dança dirigido pela bailarina Eros Volússia⁴, no Serviço Nacional do Teatro, e ali passou a receber as primeiras lições de balé clássico e dança folclórica.

A proposta do curso de dança ministrado por Eros Volússia no quadro das atividades do recém-criado serviço nacional do teatro era a elaboração de uma dança brasileira erudita, a partir das tradições populares. Trabalhando a convite do ministro Capanema, no contexto da política nacionalista getulista. Mercedes relata ter sofrido discriminação racial por parte de Eros Volússia: o espetáculo apresentado por ela, embora ovacionado pelo público na estreia, foi posteriormente preterido por Eros, quando convidado a ser reapresentado em

³ Segundo o Babalorixá Geraldo André – Orum é a sensação só retorno á origem. Retorno do ser a sua origem para prestar conta do quando ela, a pessoa evoluiu na sua missão nessa encarnação.

⁴ Sobre a bailarina Eros Volússia, ver PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

Niterói. Então, surgiu a necessidade de buscar novos espaços para a sua formação profissional.

O relato de Mercedes Baptista sobre a discriminação sofrida na Escola de Eros Volússia indica que, embora o interesse pela cultura de origem africana fosse crescente nos ambientes artísticos, mais hegemônicos da época, um lugar dito “real” para a atuação do bailarino negro não se efetivara. Símbolos europeus eram considerados atributos de supremacia e o tom de pele, a cor negra, continuavam simbolicamente inferiorizados. Mercedes, então, procurou o professor de dança e bailarino Yuco Lindeberg⁵ e pediu para participar das suas aulas na Escola de Dança do Teatro Municipal. A dedicação e o empenho de Mercedes fizeram com que o professor Yuco a incentivasse a prestar concurso para o Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Mercedes disse sim ao desafio do professor e foi aprovada no concurso, mas a discriminação e o preconceito não tardaram a se manifestar. No Teatro Municipal, a bailarina negra tinha poucas chances de mostrar sua dança. A discriminação naquele mundo artístico, cujo projeto de arte erudita partia de ideais europeus, impedia sua participação significativa nas montagens de espetáculos quando não a afastava totalmente dos palcos. Mesmo a exaltação de ideais nacionalistas, que também contaminava algumas produções do Teatro Municipal, não contemplava devidamente a presença do negro na formação brasileira. Nas encenações não havia espaço para o corpo negro.

Em 1948, Mercedes Baptista venceu o concurso “rainha das mulatas”, promovido pelo Teatro Experimental do Negro⁶ - TEN, o que marcou o início de uma relação de amizade e parceria com Abdias do Nascimento. Logo, Mercedes passou a atuar como bailarina, coreógrafa e colaboradora, e pôde mostrar sua experiência e domínio da técnica da dança clássica no Teatro Municipal. Abdias Nascimento percebeu que, no corpo de baile do Municipal, aquela bailarina

⁵ Primeiro bailarino do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Assumiu a direção da escola e realizou diversas temporadas para o corpo de baile do Teatro Municipal. Estudou balé e arte na Estônia, chegou ao Rio de Janeiro, em 1928 (Melgaço, 2007).

⁶ Teatro criado pelo pan-africanista, ator Abdias do Nascimento. Pela valorização do artista negro em 1944.

negra teria poucas chances de mostrar sua arte, então Mercedes no TEN, convivendo com Haroldo Costa, Solano Trindade, Ruth de Souza, outros expoentes artistas negros daquela época como ela, logo começou a coreografar, integrando-se à militância criativa e a política em busca de uma identidade afrobrasileira.

O encontro de Mercedes com Abdias foi, portanto, crucial tanto para o TEN, como para a bailarina, porque mudou o rumo da história da arte negra brasileira. Para Mercedes, as portas começaram a se abrir para que pudesse lutar contra o preconceito e mostrar sua capacidade e seu valor. Dessa forma, participou ativamente dos eventos do TEN, consolidou seu intento e tornou-se membro do Conselho de Mulheres Negras, fundado em 1950.

Diante destes fatos percebe-se que, para Mercedes exercer sua carreira como bailarina em um espaço como o Teatro Municipal do Rio de Janeiro, teria sido necessário um redimensionamento de papéis, uma desmontagem dos estereótipos e dos estigmas historicamente associados ao negro.

Não teria como eu sintetizar a relevância da dança afrobrasileira nas escolas de samba sem antes mencionar o legado desta coreógrafa. Seria leviano para mim negligenciá-la, assim como seu legado para as agremiações carnavalescas. Sobre todos os aspectos relacionados às danças afrobrasileiras. Mercedes inaugurou uma revolução na arte de dançar no Brasil ao trazer para o palco e para as salas de aula o gestual oriundo das congadas, do maracatu, das danças dos orixás, do samba, ou seja, das manifestações negras brasileiras antes relegadas ao plano do exótico e do folclore.



Fig. 1. A bailarina e coreógrafa Mercedes Baptista (1921-2014).
Fotógrafo desconhecido. Fonte: Arquivo nacional.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, fundo cinza. Uma mulher negra, não retinta, com os braços entrelaçados acima da cabeça, nos braços usa pulseiras largas, nos punhos e acima também, quase na altura dos ombros. Usa no cabelo, uma flor branca do lado direito e nas orelhas argolas grandes. Cabelos soltos. Usa um corpete dourado com vários babados.

De acordo com a professora doutora Marianna Francisca Monteiro foi a Mercedes Baptista que num certo sentido, encabeçou uma primeira iniciativa de invenção de uma dança moderna brasileira (Monteiro, 2010). Embora ainda utilizando uma pedagogia do balé clássico, buscava uma forma de quebrar com essa tradição ao incorporar elementos simbolistas e populares em suas danças.

De acordo com o sociólogo Christian Ribeiro, “a dança, em suas mais variadas formas e composições, possui como premissa elevar tanto o artista quanto ao público a outros patamares de existência” (Ribeiro, 2022)⁷. Para Ribeiro, a dança de Mercedes era um não aceitar dessa “normalidade histórica-social” que situa as populações negras a sempre ocupar lugares de invisibilidade e silêncio, de apagamento de suas próprias existências. Sem sombra de dúvidas a presença de Mercedes “em cena era o iluminar que irradia a certeza de novos tempos, da beleza e poesia encarnadas em cada movimento que realizava”.

⁷ RIBEIRO, C. Mercedes Baptista, a dançarina do impossível, senhora do mundo! GELEDÈS. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mercedes-baptista-a-dancarina-do-impossivel-senhora-do-mundo/>. Acesso em: 16 out. 2022.

O que assistimos na avenida em 2022 reinaugura um novo jeito de se coreografar centrado na corporeidade negra do povo brasileiro. O legado da bailarina e coreógrafa Mercedes Baptista está vivo e potente nestes corpos negros, que com o legado de sua obra se inserem na definição da arte enquanto forma de liberdade e revolucionária, contra os conservadorismos e preconceitos vigentes (Ribeiro, 2022). E faz tencionar a exclusão da dança afro nas instituições educacionais e artísticas, nas escolas de samba, nas escolas e salas de dança, nos cursos de graduação e pós-graduação em dança pelo Brasil.

Considerações

Este artigo evidenciou a eficácia da dança afro no sentido de operar transformações significativas em sua trajetória, ao refletir significativamente na maior festa popular do Brasil, que é o carnaval. As pessoas envolvidas, a partir de sua prática, descobrem-se como cidadãos e artistas para além dos olhares discriminatórios e excludentes de uma indústria do entretenimento que teimava em lançar sobre elas e a excluí-las.

Fiz uma sistematização e uma trajetória da dança afro marcada pela dialética da exclusão-inclusão, a caminho da consolidação de um espaço efetivo para o panorama da dança no Brasil. Revelei algumas das dinâmicas de trabalho dos profissionais de dança afro, principalmente no Rio de Janeiro e, com isso, evidenciei também a realidade mais ampla da dança afro em território nacional, ao mostrar como ela é capaz de instaurar novos lugares e vivências a partir da herança africana revisitada, como ela lança as bases de um novo cenário sociocultural e artístico.

Referências:

BALÉ de Pé no Chão - **A Dança Afro de Mercedes Baptista**. Direção: Marianna F. M. Monteiro e Lilian Solá Santiago. São Paulo: Terra Firme Digital, 2006. 1 vídeo (51 min), son., color.

- CHAGAS, C.C. **Negro, uma identidade em construção:** dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FERREIRA, R. F. **Afrodescendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Pallas, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MELGAÇO, P. **Mercedes Baptista:** a criação da identidade negra na dança. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- MELGAÇO, P. Dança afro: uma dança moderna brasileira. *In:* NORA, S.; SPANGUERO, M. (org.). **Húmus 4.** Caxias do Sul: Lorigraf, 2011.
- PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro:** nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade:** uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.
- VIANA, H. **O mistério do samba.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- ZITA, M. **Dança negro, ginga a história.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

Evandro dos Passos Xavier (UFBA)
culturageracultura@yahoo.com.br

Pós-Graduado em Estudos afro-brasileiros e africanos pela PUC-MINAS, mestre em artes cênicas pela UNESP, bolsista FORD 2009, doutorando em dança pela UFBA, diretor da associação sociocultural Bataka, bailarino, coreógrafo, ator e pesquisador em teatro negro e danças de matrizes africanas, popularmente conhecidas como danças afro-brasileiras.

O saber-fazer que está nas ruas: reflexões sobre a aprendizagem da dança do pagode baiano em festas soteropolitanas

Everton Bispo dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta pesquisa que se desenvolve em nível de doutoramento, pretende traçar a noção de aprendizagem transgressora em dança, por meio da estética plural do pagode baiano em diferentes territorialidades soteropolitanas. Evidenciar os saberes-fazer do pagode baiano, como estética transgressora contemporânea de Dança e o entendimento da aprendizagem da mesma relacionada às questões sociais, históricas, culturais que as atravessam, são alguns dos objetivos almejados. Neste sentido, dialogo com o conceito de Educação transgressora pela perspectiva de bell hooks (2017), com a ideia de Território pautada por Milton Santos (2020), e os pensamentos acerca das festas baianas levantados por Paulo de Oliveira (2002). A metodologia se faz etnográfica, a partir de um estudo baseado na observação e participação ativa nesses espaços, a fim de apresentar perspectivas que evidenciam as contribuições das ações que acontecem nesses territórios, para a difusão e aprendizagem de dança. Deste modo, essa pesquisa se justifica por se colocar no lugar de pensar e dialogar com os saberes das ruas, das periferias, dos historicamente silenciados(as), e pensar uma epistemologia em Dança que brota dos becos, vielas e seus trânsitos intersubjetivos. Por fim, espera-se como resultado desta pesquisa que o diálogo estreito com os saberes das ruas evidenciem outras epistemes para a Dança, e suas formas de organização, no que se refere aos seus processos de mediações culturais e educativas.

Palavras-chave: Pagode Baiano; Dança; Aprendizagem; Festa.

Abstract: This research, which is being carried out at doctoral level, aims to trace the notion of transgressive learning in dance, through the plural aesthetics of pagode baiano in different territorialities of Salvador. Some of the aims are to highlight the know-how of pagode baiano as a contemporary transgressive dance aesthetic and to understand how dance learning is related to the social, historical and cultural issues that run through it. In this sense, I am dialoguing with the concept of transgressive education from the perspective of bell hooks (2017), with the idea of Territory based on Milton Santos (2020), and the thoughts on baiano festivals raised by Paulo de Oliveira (2002). The methodology is ethnographic, from a study based on observation and active participation in these spaces, in order to present perspectives that highlight the contributions of the actions that take place in these territories, for the dissemination and learning of dance. In this way, this research is justified by placing itself in the place of thinking and dialoguing with the knowledge of the streets, the peripheries, the historically silenced, and thinking about an epistemology in Dance that springs from the alleys and their intersubjective transits. Finally, it is hoped that the result of this research will be that the close dialogue with street knowledge will reveal other epistemes for dance and its forms of organization, in terms of its cultural and educational mediation processes.

Keywords: Pagode baiano; Dance; Learning; Party.

1. Reflexões iniciais sobre aprendizado nas festividades

Inicialmente julgo relevante apontar que esse estudo faz parte da pesquisa que venho desenvolvendo, a nível de Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia, cujo tema permeia o entendimento da aprendizagem Dança do pagode baiano enquanto transgressora nos territórios periféricos e populares de Salvador.

Me coloco no desafio de pensar e notabilizar a rua como território de produção de conhecimento, que fortalece a cultura e envolve a Dança em um movimento de aprendizagem da mesma em espaços pouco ou nada entendidos como fontes epistemológicas. Notabilizar esse processo enquanto uma perspectiva válida e significativa de difusão do conhecimento da dança, se faz de maneira desafiadora não por considerar difícil encontrar esses conhecimentos (muito pelo contrário, eles pulsam e transbordam às ruas), mas por entender a conjuntura social de racismo epistêmico que nega o conhecimento produzido pela camada popular e/ou julga como inferior, e se constitui como um poderoso instrumento de deslegitimação do conhecimento de pessoas, maiormente, negras e pobres. Pensando nisso, é relevante entrecruzar o entendimento de racismo epistêmico com a concepção de epistemicídio, tensionado por Sueli Carneiro (2005):

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Assim, essa pesquisa será desenvolvida com a expectativa de reduzir essa violência histórica, de evidenciar os conhecimentos e práticas inerentes as festividades da cultura baiana, e de apresentar como se dá a aprendizagem de dança nesses territórios a partir de uma imersão direcionada.

Se faz urgente refletir sobre a importância dos espaços da rua e das festas como pontos marcantes para aprendizagem de dança, pois esses territórios se caracterizam, muitas vezes, como locus principal de sociabilidade e difusão da dança em contextos periféricos. Os paredões nas praças, as festividades que acontecem nos quintais de casa e os encontros nas ruas, são na maioria das experiências de pessoas periféricas, os primeiros e únicos lugares de aprendizagem de dança.

A partir disso, considero que a educação informal faz parte de uma importante estrutura de formação das pessoas dentro da sociedade. Uma parte significativa da construção da identidade, do entendimento das tradições, dos costumes e dos aprendizados diários de uma pessoa, acontece pela educação informal, tendo como principais referências as pessoas e os contextos onde se vive e frequenta. Corroborando com esse pensamento, Maria Gohn (2006) diz que:

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos (Gohn, 2006, s/p).

Sendo assim, essa comunicação trabalha na direção de notabilizar o saber-fazer¹ da dança do pagode baiano, sobretudo, enquanto cultura, experiência coletiva, significativa e formadora, destacando-a como um conhecimento da cultura popular e periférica por meio de memórias corporais ancestrais de pessoas negras, em territórios festivos soteropolitanos.

¹ A ideia de "saber-fazer", é aqui compreendida por nós enquanto uma ação que considera os conhecimentos e as práticas expressadas pelas pessoas, em relação a sua identidade, tradições e capacidades.



Fig. 1. Imagem de pessoas dançando no Salvador Fest na edição de 2016.

Fonte: Site Aratu Online².

Audiodescrição da imagem: Vários jovens (homens e mulheres), no Salvador Fest, dançando livremente perto uns dos outros e virados para várias direções, em um lugar, aparentemente gramado. A maioria dos homens encontram-se de bermuda, com alguns sem camisas e outros com camisas de diversas cores. Já as mulheres dançam com shorts jeans e camisas coloridas.

A foto acima, que foi capturada no Salvador Fest, conhecida festa popular soteropolitana, é um interessante exemplo da prática da dança do pagode baiano em espaço festivo, onde geralmente uma pessoa se coloca a frente de um grupo e os demais tentam reproduzir seus movimentos, e também em certos momentos improvisam outras movimentações.

Em análises iniciais, notei que a dança do pagode baiano está entre as que mais se difundem nesses territórios, assim, esta importante expressão da cultura baiana que nas festas de rua, ganha destaque no que se refere ao aprendizado espontâneo e muitas vezes sem a consciência dos(as) participantes que estão envolvidos(as), como exemplificado por Thiago Assis:

[...] em muitos momentos aprendemos movimentos, coreografias, que não necessariamente desejamos aprender, mas na relação com os outros e com o ambiente aprendemos. O Carnaval de Salvador é um bom exemplo para isso. É comum termos um rol de “músicas de verão” acompanhadas por coreografias que quando nos damos conta já nos

² Disponível em: <<https://aratuon.com.br/cultura/2016-09-19/paredao-zangado-sensacao-do-salvador-fest-substitui-o-palco-do-pagode-e-leva-publico-ao-delirio-veja-video/>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

apropriamos, no sentido de (re)conhecer aquela organização de movimentos (Assis, 2017, p.11).

Nesse sentido, observo que uma das perspectivas da experiência coletiva que é emergida por essa dança e esses territórios, são as criações de grupos de dança autônomos, que se instituem pelo encontro despretensioso de pessoas, precedidas pelas relações que se criam nas festas de rua/paredões/festas populares. Podendo assim, ser percebido a importância da aprendizagem informal de dança em contextos periféricos e populares, por resultarem na construção de grupos de dança, que na maioria das vezes se caracterizam como único ambiente de aprendizagem de dança por parte das pessoas desses territórios.

Assim, essa pesquisa busca formas de colaborar para o (re)conhecimento da dança enquanto área de conhecimento específico, ao mesmo tempo que pretende investigar as ruas como possibilidades de práticas educativas e formativas de Dança, que procuram envolver e potencializar as experiências das pessoas que se relacionam e são atravessadas por ela.

Nessa perspectiva é possível perceber nas pessoas, grupos, comunidades e bairros periféricos, os quais dialogam diretamente com o pagode baiano, que os estímulos culturais, sociais e políticos desses corpos e ambientes refletem as manifestações que as cercam em um movimento histórico que se atualiza na contemporaneidade. Podendo assim, haver uma conexão das práticas que ocorrem em diferentes territorialidades, ressignificando e apresentando novas percepções. Sobre as mediações possíveis entre as danças das ruas e outros espaços, Rafael Guarato (2008) diz que:

[...] é no circuito dos bairros que a dança de rua irá propagar-se, a periferia aparece como mediador entre a casa e a escola, ou entre escola e trabalho, casa e ensaios, ensaios e escola, é nela onde as pessoas encontram-se e transmitem a dança de rua. A periferia apesar de isolada, ela integra e comunica (Guarato, 2008, p. 77).

Julgamos importante apontar que evidenciar o território desse estudo, se faz tão importante e necessário quanto falar dos sujeitos os quais dialogaremos, por entender que o contexto territorial atribui significados, sentidos

e memórias a todos(as) que se relacionam ele, resultando na identidade dessas pessoas, como bem nos mostra Milton Santos (2020):

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, um identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi (Santos, 2020, p. 96).

A pesquisa nesses contextos/territórios, se faz necessário por ser uma importante ação que considera uma formação plural, significativa e em múltiplos contextos, com base na realidade das pessoas. E também por reconhecer uma identificação destas pessoas com o aprendizado gerado por meio dessas danças, que são presentes no cotidiano deles(as).

Junto a isso, percebo que estas expressões no campo da dança e da educação vem sendo pouco estudadas e entendidas como fonte de conhecimento e formação. Nessa perspectiva, me proponho a compreender e refletir sobre a dança do pagode baiano de forma crítica, apresentando as contribuições das mesmas para o estudo da cultura, da aprendizagem de dança, do conhecimento periférico e popular, atrelado a diálogos com a realidade e referências que já existem nesses territórios.

É necessário que compreendamos outras formas de se aprender, outras maneiras de se dançar, outras possibilidades de educação. Aprender é um movimento que mobiliza todo o corpo e é incorporado de diversas formas.

2. Investigando e dialogando com outros saberes

A pesquisa pretende ser desenvolvida a partir de uma metodologia etnográfica, a fim de oferecer uma visão aprofundada das colheitas e análises de dados referentes aos territórios (festas de rua, festas populares, grupos de dança), e a aprendizagem da dança do pagode baiano que acontece nesses contextos. Levando em consideração o processo de investigação da

organização social e do que pode estar registrado documentalmente ao que compete aos contextos e sujeitos imbricados nesse estudo. E ainda, considerando as vivências e relatos de pessoas que compõem esses grupos.

O estudo é baseado na observação e participação ativa nesses espaços, a fim de apresentar com propriedade perspectivas que evidenciem as contribuições das ações que acontecem nesses territórios, para a difusão da aprendizagem de dança por uma perspectiva transgressora.

A autora bell hooks (2017), a partir de seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, defende que a transgressão se faz em um movimento de transformação e mudança na educação, almejando que a mesma se preocupe com as classes oprimidas, caminhando a favor de uma educação e de aprendizagens que rompam com silenciamentos e invisibilidades, pois como colocado pela própria autora: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2017, p. 10).

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem do pagode baiano nas ruas e em territórios festivos, conflui com uma perspectiva transgressora em diversas ações. Entre elas, está o fato do pagode ser uma manifestação criada e difundida principalmente por pessoas negras; por se caracterizar como uma dança que quebra padrões hegemônicos de como se mover, se utilizando de movimentos de expansivos, às vezes sensuais e de mobilização do quadril; E por visibilizar uma cultura negra que emerge a identidade periférica.

Em conformidade com isso, projeto um método de pesquisa qualitativo, no sentido que pretendo levar em consideração documentos e acontecimentos históricos e ainda os significados das relações sociais atrelados as danças baianas, aqui já citadas. Objetivando com isso, melhor compreendê-las e apresentá-las enquanto tecnologias educacionais, baseado no conceito de arte como uma tecnologia educacional, “que pode ser considerada como elemento estratégico e estruturante para a configuração de novas formas de se pensar/sentir/fazer processos educativos” (Brandão, 2014, p. 153-154).

Para estabelecer um diálogo aprofundado entre dança e educação, Isabel Marques (2011), me ajuda a compreender e traçar relações multifacetadas entre corpo, educação, indivíduo, arte e sociedade contemporânea, articulados por aspectos epistemológicos, sócio-culturais, educacionais e artísticos. Recorro também a Zeca Ligeiro (2011), para pensar as manifestações periféricas e populares como “práticas performativas”, que são entendidas pelo autor como:

[...] algo criado e desenvolvido pela tradição, mas transformado, transgredido, recriado pelo brincante ou pelo devoto, ou seja, percebo as práticas performativas como comportamentos recuperados, mas não necessariamente obedecendo à mesma estrutura mimética apreendida. Há sempre formas de interpretar, vivenciar, representar o que foi percebido e transmito pelo mestre ao aprendiz (Ligiéro, 2011, p. 16).

Assim, refletindo também sobre a história dos espaços onde essa manifestação acontece, me volto a pensar os territórios periféricos/populares, a partir das formulações de Milton Santos (2020), que discorre sobre a ideia de território como espaço de identidade e pertencimento de um povo. Junto a isso, me volto para os estudos de Luis Fernandes e Raquel Barbosa (2016), para entender a construção social da periferia e dos corpos periféricos.

Com criação e representação majoritária de negros, pobres e periféricos, o pagode não se enquadra nos moldes estruturais de uma cultura considerada relevante e significativa, por se tratar de um estilo musical que deriva de manifestações advindas do continente africano, e por isso é entendido, muitas vezes, como uma expressão cultural menos importante, como várias outras produções da população negra.

Nessa perspectiva, vejo a necessidade de investigar o pagode baiano, em específico a aprendizagem dessa manifestação com os objetivos de investigar como as pessoas aprendem a dança do pagode baiano nas festas soteropolitanas, quais são os métodos utilizados, como ocorre a transmissão do conhecimento e quais são os desafios enfrentados nesse contexto; Analisar como as festas soteropolitanas e a dança do pagode baiano refletem e moldam

a cultura local, examinando como a dança se manifesta nas tradições e costumes da região; Avaliar como a dança do pagode baiano e as festas soteropolitanas contribuem para a coesão social, interações entre diferentes grupos e promoção da identidade cultural e ainda Identificar as formas como a dança do pagode baiano é aprendida nas festas soteropolitanas.

Para isso, Paulo Miguez de Oliveira (2002), me auxilia a refletir sobre a estruturação da cultura baiana e as festas que compõem esse universo. Pois, como colocado por ele:

Dentro de limites estreitos e de espaços reduzidos e mesmo, muitas vezes, sob intensa perseguição e repressão, a sabedoria das classes populares nunca deixou de acionar estratégias e táticas de participação no mundo da festa que, a exemplo da religião, acabou por transformar-se em território de resistência e continuidade culturais desses setores sociais (Oliveira, 2002, p. 84).

Considerando a dança e o corpo nesses territórios de festividades, especificamente a dança do pagode baiano e o corpo negro, é possível refletir sobre várias questões históricas de (des)classificação de tudo que é relacionado a essas categorias, por meio de uma hierarquia cultural que é eurocêntrica e hegemônica. Em relação ao corpo negro, é possível perceber uma visão distorcida e simplista de hipersexualização e erotização nessa dança que tem a mobilização de quadris como uma de suas características que advém de uma herança ancestral, dos ritmos africanos que elas derivam. Vincular e reduzir essas expressões culturais a avaliações inferiorizadoras é também uma violência que tenta esvaziar e invisibilizar significados e memórias de um povo, pois a relação das pessoas negras com as manifestações afrodiáspóricas se inicia e se finda no/pelo/com o corpo.

3. Conclusões provisórias sobre a relação entre Dança, festa e aprendizagem

Ressalto então, que as festas soteropolitanas possuem um importante papel na preservação e transmissão da dança do pagode baiano como parte

integral da herança cultural da região. Tratar das práxis das festas enquanto uma possibilidade aprendizagem em Dança que transgride os moldes institucionais e eurocêntricas, é acima de tudo uma contraposição ao entendimento de uma educação limitada e excludente que prega o desinteresse pelas experiências das pessoas e o distanciamento da sua realidade.

Desse modo, reforço meu entendimento dessa dança enquanto geradora de abordagens artístico-educativas numa perspectiva histórica, cultural, crítica e política por compreender que a mesma compõe um contexto atravessado por discriminações e estereótipos, porém rico epistemologicamente. Por isso, entendo também tal dança e contextos festivos dessa pesquisa, como um posicionamento político de contraposição as estruturas excludentes, eurocêntricas e racistas vigentes, que convergem com um pensamento transgressor em "um movimento contra as fronteiras e para além delas" (hooks, 2017, p. 24).

Baseando na hipótese que a rua se constitui um importante espaço formacional em Dança, considero que esse estudo se justifica ainda pelo entendimento da dança do pagode baiano enquanto manifestação geradora de abordagens artístico-educativas, oferecendo contribuições nos âmbitos histórico, cultural, educacional, epistemológico e político na afirmação da Dança como área de conhecimento.

Assim, almejamos uma colaboração da pesquisa para preencher uma lacuna na literatura acadêmica sobre a dança do pagode baiano, fornecendo informações valiosas para futuras pesquisas e estudos relacionados. Com base nisso, a pesquisa busca oferecer uma percepção ampliada das formas como a dança do pagode baiano é ensinada, aprendida e preservada.

Acredito ainda que essa pesquisa se faz importante, por que aqui me coloco no lugar de pensar e dialogar com os saberes das ruas, das periferias, dos silenciados. Na busca da transgressão do conhecimento, procurando desestruturar a epistemologia dominante como a única e legítima e evidenciar outros contextos/territórios como possuidores, produtores e disseminadores de conhecimentos.

Considerando isso, é de suma relevância pensar uma aprendizagem de dança que dialogue com os contextos e os sujeitos que se relacionam com ela diretamente, valorizando o passado histórico das pessoas e das manifestações que as cercam. Tendo em vista que no âmbito social, essa pesquisa é relevante por apresentar, representar e dar lugar à pessoas e a uma cultura, historicamente, silenciadas, inferiorizadas quanto aos conhecimentos que possuíam/possuem e que encontram dificuldades para contar suas histórias em diversos espaços, entre eles o acadêmico. A sua relevância para área da dança e da educação, se qualifica por investigar um contexto pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, por favorecer um enriquecimento das possibilidades de aprendizagem em/de/com dança e ainda por tecer diálogos entre áreas importantes da formação e do desenvolvimento social.

Em suma, considero que no âmbito social, desse estudo é relevante por apresentar, representar e dar lugar às pessoas e a uma cultura, historicamente, silenciadas, inferiorizadas quanto aos conhecimentos que possuíam/possuem e que encontram dificuldades para contar suas histórias em diversos espaços, entre eles o acadêmico. A sua relevância para área da dança e da educação, se qualifica por investigar um contexto pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, por favorecer um enriquecimento das possibilidades de aprendizagem em/de/com dança e ainda por tecer diálogos entre áreas importantes da formação e do desenvolvimento social.

As andanças e movências que nos trazem até aqui, são fruto de uma massa, de um povo, negro e periférico que continua lutando incessantemente para terem a história e a cultura de seus ancestrais respeitada e legitimada. A caminhada dessa pesquisa se constrói transgredindo a trajetória do meio acadêmico que pouco trata dessas pessoas e de suas contribuições para a sociedade brasileira. Assim sendo, o trato do pagode baiano e dos(as) agentes que o constitui, nesse contexto, se apresenta enquanto uma ação decolonial de valorização da cultura, política, história e epistemologia negra, que se corporifica na identidade étnico-racial dos corpos que majoritariamente ocupam as periferias.

Referências:

- ASSIS, T. S. de.; ROCHA, L. V. **Referências conceituais para uma pedagogia da dança**. Salvador: UFBA, 2017.
- BRANDÃO, A. E. S. **A arte como tecnologia educacional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- FERNANDES, L.; BARBOSA, R. A construção social dos corpos periféricos. **Revista Saúde soc.** vol. 25, n. 1, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010412902016000100070&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 jun. 2013.
- GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. *In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 1, 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 4 set. 2022.
- Guarato, R. **Dança de rua: corpos para além do movimento** (Uberlândia – 1970-2007). Uberlândia: EDUFU, 2008.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MARQUES, I. A. **Ensinando dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, P. C. M. de. **A organização da cultura na “Cidade da Bahia”**. 2002. Tese (Doutorado em Comunicação) — Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002.

Everton Bispo dos Santos (UFBA)
neweverton-@hotmail.com

Doutorando e Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia.
Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança, Bacharel e Licenciado em dança pela mesma Universidade. Pesquisador da relação entre Dança e escola e da cultura negra periférica, com foco no Pagode Baiano, e da inserção do mesmo no ambiente escolar.

Pela (des)semelhança: entre teorias gerais e a fugitividade nas danças afro-diaspóricas

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este trabalho faz uma ponderação sobre a fortuna crítica produzida sobre as danças afro-diaspóricas nas últimas décadas, ressaltando seu intuito em estabelecer parâmetros gerais de análise a partir da contribuição de autores como Thompson (1974), Asante (1996), Gottschild (1996), Ligiero (2011) e Monteiro (2022). Como contrapartida apresenta a noção de fugitividade como elemento disruptivo inerente a essas danças, cuja percepção oferece-nos compreensões sobre o caráter de opacidade e transfiguração desses fazeres. Tais sentidos são alimentados pelas contribuições de Glissant (2005 e 2014) e Brasileiro (2022) que nos ajudam a compreender sobre a impossibilidade de estabelecer parâmetros fixos de análise, concebendo as expressões artísticas afro-diaspóricas como experiências inacabadas e não controláveis por classificações.

Palavras-chave: Danças afro-diaspóricas; Teoria geral; Fugitividade.

Abstract: This work considers the critical knowledge produced on Afro-diasporic dances in recent decades, highlighting its intention to establish general parameters of analysis based on the contributions of authors such as Thompson (1974), Asante (1996), Gottschild (1996), Ligiero (2011) and Monteiro (2022). As a counterpoint, it presents the notion of fugitivity as a disruptive element derived from these dances, the perception of which offers us insights about the notion of opacity and transfiguration of these actions. Such meanings are fed by the contributions of Glissant (2005 and 2014) and Brasileiro (2022) who help us understand the impossibility of establishing fixed parameters of analysis, conceiving Afro-diasporic artistic expressions as unfinished experiences and not controllable by classifications.

Keywords: Afro-diasporic dances; General theory; Fugitivity.

1. Legitimação de saberes e análise logocêntrica: cabe o corpo diaspórico no esquadro?

[...] o exercício do benzimento é uma prática de cultuar metamorfoses, e a racialização é a atividade de cultuar o esquecimento da transfiguração (Brasileiro, 2022, p. 36).

A seguinte comunicação deseja interpelar a fortuna crítica sobre as artes e danças afrodiaspóricas e seu esforço em lançar teorias gerais, cujo intuito está em estabelecer parâmetros comuns de análise dessas manifestações. Autores como o africanista Robert Farris Thompson (1974) e a coreógrafa e ensaísta afrocentrada Kariamu Welsh Asante (1996) lançaram as bases de um pensamento que se esforçou por reconhecer semelhanças e enumerar fundamentos dessas danças. Suas abordagens foram reconhecidas e reverenciadas por gerações de estudiosos que aplicaram seus achados analíticos em alguns contextos afrodiaspóricos, seja em investigações sobre as ressonâncias da tradição africana iorubá em contextos brasileiros, como fizeram Suzana Martins (2008) e Yaskara Manzini (2012), seja para revelar a presença de lastros africanos na performance euro-estadunidense, esforço apresentado no trabalho da historiadora da dança Brenda Dixon Gottschild (1996).

Asante afirma que as danças africanas sempre foram substrato para a formulação e estruturação de inúmeras técnicas de dança, citando as técnicas organizadas por Katherine Dunham, Pearl Primus e a sua própria, nomeada como Mfundalai a qual segue a tradição estabelecida pelas duas primeiras. Embora até localize a complexidade da diversa experiência estética africana e diaspórica o desejo de empreender um reconhecimento e localização de princípios gerais é mais forte. A autora ressalta o papel da oralidade na preservação desses saberes, nessas danças não haveria uma marca permanente de seus criadores, como uma autoria individual, sua criatividade seria vista apenas como o meio pelo qual se ressalta as qualidades da cultura que representa.

A autora estabelece sete princípios comuns entre as danças africanas e de sua diáspora, seriam eles: a memória épica, a polirritmia, o policentrismo, dimensionalidade, sinuosidade, repetição e um holismo em relação ao movimento, em detrimento de uma orientação postural determinada como requisito. É bem verdade que grande parte desses princípios aparecem como índices de complementariedade entre dança, ritmo, comunidade e vida. Outra característica seria um senso geral de multiplicidade e complexidade relacional entre seus elementos constituintes. Nesse sentido, Asante afirma, inclusive, que a representação do cosmos no corpo seria um objetivo das danças africanas e diaspóricas.

A divulgação desses sentidos como marcadores universais e absolutos, ao gosto da abordagem afrocêntrica a qual Asante se filia, parece ter como resultado a difusão de um olhar mais preocupado no reconhecimento dessas características do que na percepção localizada e atenta sobre o funcionamento de cada manifestação examinada. O risco dessa proposição é fazer com que os pesquisadores priorizem mais os marcadores que a experiência. Será que qualquer dança africana derivada possui todos esses marcadores elencados? Seriam esses sentidos uma medida a ser aplicada para o reconhecimento de uma autenticidade afro-diaspórica?

Brenda Dixon Gottschild no livro *Digging the africanist presence in American Performance* (Escavando a presença africana na performance estadunidense) questiona quais seriam os padrões estéticos africanos reconhecíveis na cultura euro-americana. A autora, por sua vez, convoca cinco elementos africanizados presentes em formas europeias. Entretanto, ressalta que esses marcadores ocorrem simultaneamente, indicando o caráter intertextual dos processos, tendências e atitudes analisadas. Esses princípios seriam constituídos pelas seguintes ideias: abraçar o conflito, a polirritmia/policentrismo, a justaposição, o efebismo/vitalidade e a estética do *cool*¹ (termo cunhado pelo africanista Richard Thompson para indicar uma

¹ *Embracing the conflict, polycentrism/polyrhythm, high-affect juxtaposition, ephebism, the aesthetic of the cool.*

justaposição que combina moderação e vigor). Tais elementos, no entanto, longe de estabelecerem modelos fixos são parâmetros conectados com a ideia de multiplicidade, relacionalidade, processualidade e abertura à experimentação.

Apesar de seu esforço em identificar/revelar traços diaspóricos assimilados e ocultos nas formas artísticas ocidentais hegemônicas (como no balé neo-clássico ou na dança pós-moderna), sua tese ainda reproduz certa dicotomia ao apontar o balé como modelo canônico europeu, sem considerar que suas expressões também são múltiplas e absorvem características africanizadas, veja por exemplo o caso do Balé de Cuba ou do Balé do Harlem.

Alguns anos mais tarde, pesquisadores brasileiros das artes cênicas como Zeca Ligiéro (2011, 2019) e Marianna Monteiro (2022) também empreenderam tentativas de definir dinâmicas comuns nas performances afro-brasileiras. A análise de Ligiéro é tributária da noção de comportamento restaurado, proveniente da antropologia teatral e cunhada pelo diretor de teatro e teórico da performance Richard Schechner. Para Schecher (2012), comportamento restaurado são sequências organizadas de ações, textos, cenas, movimentos que podem ser armazenados, transmitidos, manipulados e transformados, tratados, portanto, como “material”, sem conexão com sua fonte inicial ou contexto de produção, desincorporado do performer, sempre um símbolo (re)apresentado e não improvisado.

A análise de Ligiéro, embora reconheça a presença de uma força motriz estabelecida nos paradigmas da tradição, capaz de reconfigurar práticas africanas a cada renovação diaspórica, esforça-se em estabelecer nos quadros de análise de diferentes práticas e rituais particulares um sistema de redes de permanência, focando nos elementos comuns essenciais da performance. Para Zeca as manifestações espetaculares afro-brasileiras agregariam um conjunto de dinâmicas culturais definidas por:

- 1) o emprego dos elementos performativos: canto, dança e música; 2) a utilização simultânea ou consecutiva do jogo e do ritual na mesma celebração; 3) o culto aos ancestrais por meio do culto ou do transe; 4) a presença de um mestre que guarda o conhecimento da tradição e que, através da iniciação, transmite o legado, e que na maioria dos casos é também o *performer* líder do ritual e/ou da celebração; 5) e a

utilização do espaço em roda - as performances se movimentam dentro do círculo enquanto a plateia assiste em volta (Ligiero, 2011, p. 108).

O risco de tal empreendimento, ao discorrer sobre múltiplas manifestações culturais negras na busca de elementos gerais, está em como o desejo de identificar princípios invariáveis acaba por alimentar uma expectativa de controle, descrição e escrutínio que flerta com a objetificação das experiências negras na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, pode, paradoxalmente, alimentar estigmas sobre sua fixidez e uniformidade. A enumeração de categorias gerais acaba por preconizar a uniformização da experiência estética negra. Tal avaliação incorre no risco de simplificação e produção de categorias homogeneizadoras.

Em contrapartida, parece-nos fundamental perceber as resistências dessas tradições acompanhadas de seus elementos anunciatórios; sua ancestralidade presentificada e viva, em potência; sua memória como recriação do vivido; a cultura diaspórica como entidade em constante movimento; seus cruzos em espirais do tempo, com chegadas e partidas; a presença dos saberes compartilhados, tramados entre o tempo e o segredo. O conceito de encruzilhada, proposto por Leda Maria Martins, ajuda-nos a compreender melhor as dinâmicas anunciadas por esses fazeres:

Da esfera do rito, e, portanto, da performance, a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção signífica diversificada e, portanto, de sentidos plurais (Martins, 2002, p. 73).

A pesquisadora Marianna Monteiro no texto *Ensaio de uma teoria da dança negra brasileira* (2022) apresenta o intuito de elaborar uma “reflexão a respeito das danças negras no Brasil buscando articular diferentes aspectos dessas práticas no interior de um único sistema”, suas ponderações correlacionam diversas práticas expressivas afro-brasileiras, delineando uma cartografia que interpela sobre as diversas nomenclaturas utilizadas por sujeitos

e espaços a respeito da performatividade afro-diaspórica. Seu intento, entretanto, não é o de fixar terminologias, mas apresentar um quadro analítico múltiplo e dinâmico, repleto de linhas de força e tensionamentos.

A elaboração desse mapa vivo reúne vetores de forças contraditórias, dando a ver conexões entre tradições africanas e europeias, friccionando experiências hegemônicas e de resistência. Essas correlações revelam a artificialidade de muitos quadros de análise, como os arranjos estéticos hegemônicos centrados nas distinções entre as linguagens artísticas.

Marianna, a partir de conceitos empregados pelo filósofo Bruno Latour, propõe o uso de duas imagens como categorias de análise, apresentadas pelas noções de purificação e hibridização. O primeiro termo faz referência às políticas da diferença e controle criadas pela modernidade, e o segundo orienta-se pelas experiências de redes e sua proliferação de híbridos, ambos tendendo a se alternarem no interior dos arranjos culturais diaspóricos vivos.

A análise da autora indica um processo de superposição de paradigmas de tradições distintas, africano e euro referenciados, processo que também decorre dos esforços de legitimação de culturas subalternizadas e sua disputa por reconhecimento a partir dos espaços de poder. Para a autora as culturas de matriz africana tendem a assumir um caráter penetrante e maleável, promovendo adaptações e conexões responsáveis por sua transformação e abrangência.

Como água que ocupa suavemente, mas de forma inexorável, todo tipo de espaço, reentrância, que contorna obstáculos sem se deter, as tradições negras estão sempre em conexão no interior de um mesmo contínuo. Suas características e especificidades decorrem de um constante devir que, para nos mantermos na metáfora hídrica, envolve a criação, a manutenção e a transformação de seus vasos comunicantes (Monteiro, 2022, p. 52).

Assim, longe de desejar fixar conceitos, ou quadros de análise sobre as expressões afrodiaspóricas, a autora elabora um olhar sobre as práticas artísticas afro derivadas dando exemplos diversos de suas configurações repletas de conexões e deslocamentos com a cultura hegemônica, capazes de estabelecer circuitos sempre renovados e recriados.

2. Corpo diaspórico e suas abordagens fugidias: opacidade e memórias da transfiguração

Autores como Édouard Glissant (2005) e Castiel Vitorino Brasileiro (2022) apresentam, em contrapartida, noções mais abertas sobre a experiência diaspórica. Não apenas reforçam o caráter de iteração dessas manifestações, uma tradição em mutação, mas sublinham a partir de noções como a opacidade e transfiguração o caráter relacional, fugidio e inacabado dessas experiências. Não um conjunto quantificável de itens a serem perscrutados, apresentados em características mensuráveis, mas desmedidas que resistem aos empreendimentos cognoscentes da modernidade.

Para Glissant na experiência diaspórica as identidades e as utopias devem deixar seus modelos únicos de perfeição e mirar a conciliação, sua função seria acumular experiências e saberes ao invés de elegê-los ou reproduzir normatividades. Como experiências vivas as culturas e artes diaspóricas não teceriam classificações cristalizadas ou modelos de pureza, mas se apresentariam como espaços plenos de vida e transformação, conexão e emancipação. Para o autor as experiências diaspóricas se crioulizam ao passar por fluxos de tradução, elaborando poéticas de diversidades solidárias, produtoras de relações e imprevisibilidade.

Nesse contexto a noção de opacidade é um direito, contraria aos esquemas unitários ou redutores. Ela abraça a produção de diferença, da imaginação, a simultaneidade de quadros de referência que não desejam prover modelos ou filtros. Ela convoca a beleza do caos e garante a não barbárie de ações totalizadoras. Para apreender seus sentidos é necessário abandonar o desejo do controle, do acesso a um conhecimento absoluto. “Não necessito mais compreender o outro, ou seja, reduzi-lo ao modelo de minha própria transparência, para viver com esse outro ou construir com ele” (Glissant, 2005, p. 73).

Imagine o voo de milhares de pássaros sobre um Lago da África ou das Américas. O Tanganica ou o Erie, ou um desses lagos dos Trópicos do Sul que se aplanam e se fundem à Terra. Veja essas revoadas de pássaros, esses enxames. Conceba a espiral que eles desenham e na qual o vento escorre. Mas não saberá enumerá-los verdadeiramente durante o seu lançar-se todo em crista e ravina, sobem e descem fora da vista, caem e enraizam-se, revoam em um só ímpeto, seu imprevisível é que os une e rodopiando aquém de toda ciência. Sua beleza golpeia e foge (Glissant, 2014, p. 21).

Assim, as formas de danças afro-diaspóricas lançam-se pelo mundo abrangem ritos e encenações, saberes de resistência e segredo. Sua força mobiliza sentidos político educacionais e comunitários, sentidos de pertencimento, descoberta e revelação. Podem ainda sustentar estruturas reprodutoras de colonialidade das mais diversas, nossa vigilância como fazedores dessas artes é o reconhecimento desses processos para sua transformação em espaços e práticas mais abertas, solidárias e de incentivo. Não devemos a todo custo solicitar programas uniformizantes, puristas, conservadores ou visões pacificadas e relativistas, reticentes as demandas políticas negras por protagonismo, reparação e visibilidade. A compreensão das danças afro-diaspóricas depende de seus contextos, sujeitos e agências, seus planos de composição e suas potências são imensuráveis. Para além das gramáticas, poéticas e presenças, sua memória viva atualiza saberes incorporados a cada gota de suor vertida, a cada rodopio, a cada gesto expressivo.

Castiel Brasileiro opera convocações pelas artes, através das quais denuncia os processos modernos de racialização e violência. Ela localiza na produção de afetos e linguagens racializadas uma forma de opressão, denunciando o processo de mercantilização da arte negra e a reprodução de expectativas de dor racial. Para a autora a transfiguração representa a disposição das experiências afro diaspóricas em construir interações ecossociais, interespecíficas, responsáveis por assegurar a integridade da diversidade vital. Seu olhar convoca a redefinição de nossa compreensão sobre a diferença como produção desejável, não linear ou binária, mas produtora de imensurabilidades percíveis.

Por estar no espaço-tempo encruzilhado acreditamos que a experiência do corpo diaspórico não pode ser capturada, a certeza terá na ginga sempre um elemento de disrupção, de dúvida, de fuga! Beatriz Nascimento já nos ensinava sobre o sentido da fuga nos Quilombos e a possibilidade desejante de elaborar e propor transformações nas ordens político e sociais da colonialidade. Também não pretendo aqui fazer uma ode inocente a transformatividade dos corpos negros, pois existem também camadas de reprodução nessa trama. Talvez o mais importante seja reconhecer essas camadas de couraças capitalistas, coloniais e seus mecanismos de reprodução e regulação, para enfim expô-los e transformá-los.

Edouard Glissant ao refletir sobre o papel das culturas ocidentais afirma que as mesmas veicularam pelo mundo uma noção de identidade como raiz única produtora de exclusão. A história do capitalismo e, por sua vez, do colonialismo é a história da produção do outro a ser civilizado, assimilado ou dizimado. Nessa visão de identidade os seres necessitam ser classificados, distinguidos, disciplinados e controlados, não há lugar para a identidade que se constitui a partir de uma poética da relação. Acreditamos ser necessário romper o confinamento monocultural e logocêntrico a que historicamente fomos reduzidos, para abraçar uma dimensão mutante, complexa e múltipla da experiência humana e seus elementos heterogêneos.

Para filósofo camaronês Achille Mbembe o legado grego da filosofia ocidental centra-se nas questões ontológicas do ser e da identidade. Em seus textos o autor reelabora tradições críticas iniciadas por Franz Fanon, ao apontar os danos estruturais causados pela colonização e seu trabalho de estabelecer uma linguagem que, não apenas definiu os limites do humano, mas excluiu o homem negro dessas fronteiras, tornando sua ontologia irrealizável. A superação desse esquema, portanto, passa pela revisão de noções sobre a identidade e o sujeito humano preconizados pelos esquemas cognitivos modernos. Ao comentar sobre as filosofias africanas Mbembe nos oferece um caminho para a superação desses paradigmas:

Nas tradições africanas ancestrais e na experiência contemporânea, o ponto de partida da interrogação sobre a existência não é a questão do ser, mas a da relação e da composição; os nódulos e os potenciais situacionais; a junção das multiplicidades e da circulação. Essa plasticidade não se tornou objeto de uma problematização consistente no discurso filosófico. Por outro lado a literatura (...), a música e as artes em geral são repletas de situações paradoxais de transformação sem ruptura, que pressupõe uma exímia arte de acomodação dos opostos (Mbembe, 2018, p. 12).

Assim, entre encruzilhadas as danças afrodiaspóricas tramam suas rotas, nesses caminhos éticas relacionais elaboram justaposições de repertórios, padrões, referências e anunciam expressões que não apenas nos civilizam, mas acumulam modos de fazer e viver. Suas dinâmicas espiralizam saberes, memórias e experiências capazes de nos ensinar sobre alteridade, singularidade e reconhecimento simultaneamente. Nesse sentido, devemos talvez resistir ao apelo do escrutínio para deixá-las abertas e livres para assumirem como a revoada de pássaros, rodopios imprevisíveis capazes de fazer tremer os códigos para recomporem-se em possibilidades ainda não reveladas.

Referências:

ASANTE, K. W. Cosmopolitanities in african dance: an aesthetic Foundation. *In*: ASANTE, M. K.; ASANTE, K. W. **African culture**: the rhythms of unity. African World Press, 1996.

BRASILEIRO, C. V. **Quando o sol aqui não mais brilhar**: a falência da negritude. São Paulo: n-1, 2022.

GLISSANT, É. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GLISSANT, É. **O pensamento do tremor**. Juiz de Fora: Gallimard, UFJF, 2014.

GOTTSCHILD, B. D. **Digging the africanist presence in american performance**: dance and other contexts. Westport: Greenwood Press, 1996.

LIGIÉRO, Z. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. *In*: LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a Corpo**: estudos das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 107-130.

LIGIERO, Z. **Teatro das origens**: estudos das performances afro-ameríndias. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

MANZINI, Y. Da porteira para dentro/da porteira para fora: da tradição nagô a dança afro-brasileira contemporânea. *In*: CORTES, G.; SANTOS, I. F.; ANDRAUS, M. B. **Rituais e linguagens da cena**: trajetórias e pesquisas sobre corpo e ancestralidade. Curitiba: CRV, 2012. p. 181-197.

MARTINS, L. M. Performance do tempo espiralar. *In*: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas - FALE - Faculdade de Letras da UFMG: PósLit, 2002. p. 69-92.

MARTINS, S. **A dança de Yemanjá Ogunté**: sob a perspectiva estética do corpo. Salvador: EGBA, 2008.

MBEMBE, A. **O fardo da raça**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MONTEIRO, M. F. M. Ensaando uma teoria da dança negra brasileira. *In*: MONTEIRO, M. F. M. e PAULA, F. K. S. de (orgs.) **Tatu tá cavucando**: dez anos de Grupo Terreiro de investigações cênicas: teatro, ritual, brincadeiras e vadiagens. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Artes da UNESP: Instituto de Artes-Unesp, 2022. p.39-55. *E-book*.

SCHECHNER, R. Comportamento restaurado. *In*: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: É Realizações, 2012.

TAYLOR, D.; FUENTES, M. **Estudios avanzados de performance**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

THOMPSON, R. F. **African art and motion**: icon and act. Los Angeles: University of California, 1974.

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
fernandoferraz@hotmail.com

Professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor e Mestre em Artes pelo IA/Unesp, Bacharel Licenciado em História pela FFLCH-USP. Professor do Programa de Pós-graduação em Dança e do Mestrado Profissional em Dança da UFBA, membro do Grupo GIRA (CNPq). Artista da dança, move-se entre os estudos da diáspora negra, dança e história.

Escrevidanças: perspectiva decolonial para ressignificar padrões das Cisdanças de Salão

Francisca Jocélia de Oliveira Freire (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente trabalho é resultado parcial da pesquisa de doutorado “Danças de salão numa perspectiva feminista e decolonial: amefricanizar e afrocentralizar o ensino”, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa tem como objeto de estudo a relação histórica da origem das danças de salão com a influência reprodutiva de um pensamento tradicional hegemônico eurocêntrico, colonial, racista e machista. Neste artigo trataremos de aspectos acerca da generificação dos movimentos, que determinam o que é para damas e cavalheiros, definidos a partir da cisnorma e da heteronormatividade nas danças de salão. A metodologia aplicada é a pesquisa-ação e considera-se aspectos acerca da história das danças de salão. Esta pesquisa busca ressignificar a dança de salão e os ambientes que a compõem, tendo como intuito questionar as cisdanças de salão e estabelecer um outro olhar, tendo como base as “escrevidanças”, termo adaptado da noção de escrevivência, de Conceição Evaristo (2009). Como resultado parcial, constata-se que as escrevidanças ultrapassam entraves impostos pela colonialidade, ressignificando as estruturas e as concepções dessas danças.

Palavra-chave: Danças de Salão; Escrevidanças; Cisdanças; Decolonialidade.

Abstract: This paper is a partial result of the research project “Ballroom Dancing from a Feminist and Decolonial Perspective: Amefricanize and Afrocentralize teaching”, developed at the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia. The research deals with the historical relationship between the origin of ballroom dancing and the reproductive influence of a traditional hegemonic Eurocentric, colonial, racist, and sexist thought. In this paper we will deal with aspects of the gendering of two movements, which determine what ladies and gentlemen are, defined on the cisnorm and heteronormativity in dance halls. The methodology applied consists of researching and considering aspects about the history of ballroom dancing. This research seeks to give new meaning to ballroom dancing and its environments, tending to intuitively question ballroom dancing and establishing a different perspective, based on the term “escrevidanças” (dance writings), adapted from the notion of “escrevivências”, by Conceição Evaristo (2020). As a partial result, it is confirmed that “escrevidanças” go beyond those imposed by coloniality, giving new meaning to the structures and conceptions of these dances.

Keywords: Dance Hall; Dance Writings; Cis dance; Decoloniality.

1. Introdução

O repertório de movimento que constitui o vocabulário pertencente às danças de salão, foi sistematizado a partir de concepções socialmente construídas e que estabeleceram a heteronormatividade como padrão. Ou seja, como se configuraram as relações estabelecidas entre homem e mulher. Tal configuração vem sendo reproduzida nos ambientes onde tais danças acontecem.

Nesta relação, a binaridade de gênero é reproduzida, sendo a cisnormatividade o padrão a ser seguido. Nas aulas de danças de salão, os passos são ensinados de acordo com os gêneros: feminino e masculino. Nesta lógica, os movimentos dançantes passam a ser classificados como específicos de mulher e específicos de homens.

Os ambientes - como bailes, apresentações, cursos, workshops e congressos - começam a sofrer influência dessas estruturas e tais padrões são reproduzidos como formato “natural” para dançar as danças de salão. O imaginário criado sobre como dispor as duplas em aula, apresentações e bailes colabora para uma performatização do movimento de acordo com o gênero.

Em uma dança que seja realizada por pessoas do mesmo gênero - entre dois homens, por exemplo - é comum que o homem que esteja como pessoa conduzida tente representar uma mulher, na busca de caracterizar elementos que são comumente referidos para mulheres socialmente. Estes aspectos machistas presentes na relação “homem que conduz e mulher que obedece” são, portanto, reafirmados e ainda estão presentes nas danças de salão.

A partir das questões sinalizadas, a pesquisa busca ressignificar a dança de salão e os ambientes que a compõem, tendo como intuito questionar também as cisdanças de salão e estabelecer um outro olhar a partir de “três elementos formadores da escrevivência: corpo, condição e experiência” (Evaristo, 2009, p. 622).

Desta forma, estabelecer as “escrevidanças de salão” poderá favorecer transformações em espaços em que as danças de salão são praticadas. Logo, iremos apresentar agentes que promovem ações peculiares e que são indispensáveis como práticas decoloniais, onde as escrevidanças são diversas e possíveis.

Como referencial teórico-metodológico para subsidiar os conceitos e a abordagem desse tema em discussão, trazemos as contribuições de Curiel (2019), para dialogar com a decolonialidade a partir de uma ótica feminista. No que diz respeito às escrevivências, dialogamos com Evaristo (2009). Bonassi (2017) para questões acerca da cisnormatividade. Drumont (1980), Louro (1997), Saffioti (2015), Pazetto e Samways (2018), Silveira (2018, 2021), Freire e Accioly (2021) para tratar de gênero, machismo, heteronormatividade e padrões nas danças de salão. Como resultado parcial, constata-se que as escrevidanças ultrapassam entraves impostos pela colonialidade, ressignificando as estruturas e as concepções das cisdanças.

2. CisHeteronormatividade e a padronização dos movimentos nas danças de salão

Nestes espaços, sejam duplas formadas por pessoas profissionais ou amadoras, tradicionalmente, os pares são constituídos por um homem e uma mulher, onde a condução é o elo de comunicação e poder dado ao homem. O homem é o provedor da dança, o que reproduz a mesma lógica de pensamento que defende que, no formato tradicional de família, o homem é o provedor da casa. Ele decide! Ele manda!

[...] à heterossexualidade compulsória que proíbe a possibilidade de dançar entre homens, naturalizando a relação homem e mulher como a única possível na dança mesmo que sua orientação sexual seja distinta (Silveira, 2021, p. 161).

Definir lugares imóveis para o gênero, colabora para a crença da heteronormatividade como padrão. Nas danças de salão, o sistema

heteronormativo “funciona como engrenagem de um mecanismo social que regula corpos e possibilidades de estar no mundo” (Silveira, 2018, p. 6). Tal regulação ignora as diversas formas de existir, impondo a performatização da masculinidade, na qual o homem interpreta sempre “o sedutor, o conquistador, o pegador”. O que escolhe com quem quer dançar e tem autoridade para definir quais os caminhos da dança, mesmo estando em dupla. Para a mulher não é diferente, também existe um papel bem definido: o de ser sensual, leve, obediente, agradável e com acessórios obrigatórios como salto, maquiagem e vestido, elementos que constituem socialmente aspectos do universo feminino. Além disso, para ser educada, é necessário aceitar o convite de qualquer cavalheiro, assim será considerada uma dama boa.

Nesse sentido, a experiência de ser dama ou ser cavalheiro também determina e cria formas muito limitadas de experiências do que é ser homem ou mulher. Alguns autores como Nau-Klapwijk (2006), Labraña e Sebastian (2000) e Romay (2006) descrevem que o homem deve exercer o papel do protetor, dominador, forte e vigoroso, enquanto à mulher cabe o papel de submissa, pequena, sensível e empática. Essa seria a maneira de equilíbrio do casal (Silveira, 2018, p. 4).

[...] fica evidente a atuação da dança na conformação da ideologia heterossexual e sexista, que se sustenta na afirmação de que homens e mulheres são diferentes – e complementares – não apenas em relação a características corporais, mas em relação a características psíquicas, racionais, comportamentais, gestuais, sendo que essa suposta diferença é usada para justificar posições socioculturais atribuídas a homens e mulheres (Pazetto; Samways, 2018, p. 169).

No entanto, mesmo sendo instituído o que é ser homem e mulher, precisamos entender que gênero é uma construção social acerca do ser masculino e do ser feminino (Saffioti, 2015), estipulada com base em valores, normas e comportamentos convencionados a partir das relações sociais e culturais nas quais as pessoas vivem. As aulas de danças de salão, ao seguir a lógica heteronormativa, elimina a possibilidade de outras pessoas se sentirem pertencentes ao ambiente onde tais danças ocorrem. Assim, excluindo quaisquer que sejam as chances de novos formatos na composição das duplas, sem vincular os movimentos à determinação por gênero feminino e masculino.

A generificação dos movimentos é algo tão enraizado nas danças de salão, que quando acontece de um homem dançar com outro homem ou uma mulher dançar com outra mulher, as pessoas definem que a pessoa que está conduzindo faz o papel de cavalheiro e a pessoa que está sendo conduzida se encontra no papel da dama. Não importa se tal dupla esteja apenas dançando, sem se preocupar com a generificação dos movimentos, elas serão enquadradas nos papéis predefinidos para cavalheiros e dama. Neste sentido, as pessoas que estão dançando passam a performatizar o gênero, criando estereótipos ao conduzir ou ser conduzida.

O homem deve andar e dançar bem ereto, olhar vivo e queixo para o alto, bunda contraída, com os cotovelos abertos e os braços retesados, exalando autoconfiança, com um sorriso seguro no rosto. A atenção com os braços e os cotovelos são lembrados a cada aula, pois, segundo Arôxa, “se o homem não anda assim, corre o risco de parecer feminino”, já que quando os braços ficam relaxados, “o próximo passo pode ser desmunhecar”, ou seja, parecer “viado” (Massena, 2006, p. 53).

Ao instituir a heteronormatividade como padrão, conseqüentemente, a cisnormatividade passa a integrar as normativas de tais danças. Ou seja, entende-se por genuína a identificação das pessoas com o sexo atribuído ao nascer. A cisnormatividade é pautada na binaridade de gênero, ou você é homem ou você é uma mulher (Bonassi, 2017). Este é o padrão a ser seguido também nestas danças. Desta forma, sendo mulher você será conduzida, sendo homem você será condutor, lugares predeterminados.

Nas aulas de Danças de Salão, como já vimos, os passos são ensinados de acordo com os gêneros feminino e masculino, desconsiderando outras possibilidades de existência de identidades de gênero. Assim, no momento de ensinar é comum ouvirmos a seguinte frase: “damas para um lado, cavalheiros para o outro”. Nesta lógica, os movimentos dançantes passam a ser reconhecidos como algo para mulheres e algo para homens, o que dialoga com a mesma lógica que defende que “rosa para meninas, azul para meninos”.

Além dos aspectos mencionados, outras problemáticas são enfatizadas acerca das questões de gênero. O machismo encontra terreno fértil

para sua propagação nos ambientes referidos. Com a lógica da hierarquização do gênero, no qual o masculino é sobreposto ao feminino, o lugar de poder é privilégio dos homens em diversas esferas sociais. E nas danças de salão, não apenas na condução, mas também no direcionamento das aulas, reconhecimento profissional e validação da atuação enquanto professor os homens são aclamados. Afinal, “o papel da dama na dança está diretamente conectado com uma conduta moral vinculada a uma norma heterossocial, onde a centralidade e o pensar concentram-se na figura masculina” (Silveira, 2018, p. 8).

É possível verificar algumas situações que colaboram na comprovação dos fatos relatados, através de artigos e pesquisas¹ que utilizaram questionários para identificar aspectos das problemáticas apresentadas neste artigo. Um dos aspectos encontrados é acerca do planejamento das aulas por dupla, atuantes nas danças de salão, especificamente em Salvador. Ao perguntar sobre o protagonismo no momento do planejamento, as autoras da pesquisa mencionam duas das respostas dadas por homens no Questionário 1: “Total por conta da experiência. Porém sempre aberto à sugestão da parceira ou da equipe” e “Sou o mentor da criação” (Freire; Accioly, 2021, p. 9). As autoras também concluíram, na mesma pesquisa, que professores homens responderam questionários direcionados para suas parceiras de dança.

Ao enviar os questionários, foi explicado que o Questionário 2 deveria ser respondido apenas por pessoas que se identificaram no Questionário 1 como mulheres. No entanto, 4 homens o responderam deliberadamente, mesmo com todas as perguntas direcionadas para estas mulheres. Isso é um dado que reflete uma situação que vai além do explícito nas respostas diretamente indicadas no questionário e acontece com frequência em aulas, eventos e cursos, onde costumeiramente o homem toma a iniciativa de responder às questões colocadas por praticantes, reafirmando o papel secundário da professora/instrutora mulher em ação, o que demonstra o quanto estamos impregnados do discurso-prática do patriarcado (Freire; Accioly, 2021, p. 8).

Tal configuração se enraizou. Os homens são detentores das danças

¹ A dissertação de mestrado da autora está disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34029>. Acesso em: 13 nov. 2023.

de salão, mesmo que para a preservação da existência de tais danças o papel de mulheres, como Maria Antonieta², tenha sido indispensável. Contudo, são os nomes masculinos que aparecem no púlpito do grande público. Nomes como Carlinhos de Jesus³ e Jaime Arôxa⁴ são comumente mencionados quando tratam de tais danças. No entanto, poucos já ouviram falar em Antonieta, mesmo sendo ela protagonista na formação de ambos profissionais mencionados, o que é comum nas danças de salão e na sociedade em geral, pois “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (Louro, 1997, p. 17).

3. Cisdanças de Salão

Ao propor uma analogia entre cisnormatividade e cisdanças de salão, busco engendrar uma noção de que as danças de salão, em sua formulação tradicional, usam como molde a cisnormatividade, reproduzindo todas as normas de um sistema de regulamentação de códigos fechados no padrão heteronormativo. Neste contexto, os ambientes como bailes, apresentações, cursos, workshops e congressos começam a sofrer influência dessas estruturas e tais padrões são reproduzidos como formato para dançar a dois.

O imaginário criado sobre como dispor as duplas em aula, apresentações e bailes colabora para validar a performatização do movimento de acordo com o gênero, homem ou mulher, ao dançar. Realizando uma busca no Google, será possível verificar que ao colocar “danças de salão”, as imagens que surgem são de duplas formadas por um homem e uma mulher, em sua maioria mulheres vestindo saia, vestido e salto, e os homens de calça, camisa

² Não se pode falar em dança de salão no Brasil sem falar de Maria Antonietta. Amazonense, transferiu-se para o Rio de Janeiro com a família quando tinha catorze anos. Após exercer diferentes ocupações, tornou-se instrutora de dança na Academia Moraes, em 1945. Desde então, sua arte lhe atende em duas necessidades fundamentais: a de sobreviver e a de "existir" (Drummond, 2009).

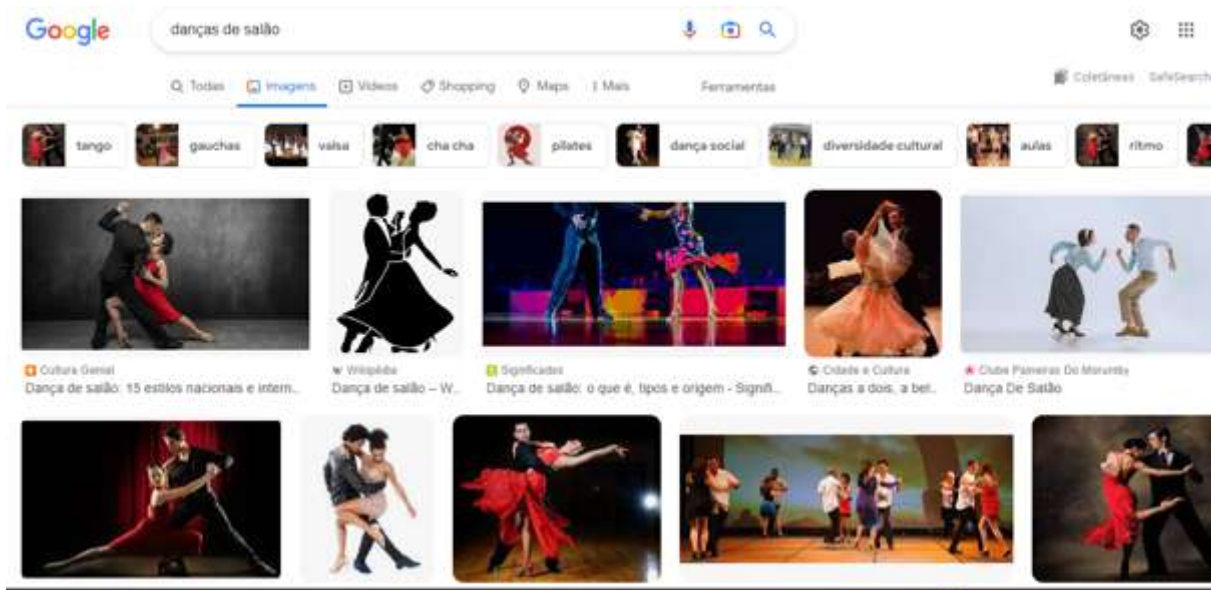
³ Para mais informações sobre Carlinhos de Jesus, disponível em: <http://www.carlinhosdejesus.com.br/carlinhos.php>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁴ Para mais informações sobre Jaime Arôxa, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Ar%C3%B4xa. Acesso em: 13 nov. 2023.

social ou terno e sapatos de dança. O que indica que a imagem construída e reproduzida acerca das danças de salão está pautada na cisnormatividade e na heteronormatividade.

Ao observarmos com atenção as poses presentes nas imagens disponibilizadas na internet, veremos que, em suma, a maioria as mulheres estão posicionadas de forma que o homem esteja na posição de superioridade, caídas em poses que demonstram sua submissão à figura masculina. Muitas pessoas ainda buscam aulas no intuito de aprender essa composição de dança que apresenta “esse par formado por um Cavalheiro e uma Dama” (Strack, 2017, p. 27).

Essas são as cisdanças, binariamente definidas e compostas por um homem e uma mulher cis, onde a representação da conquista, da sedução, da paixão e da relação heteronormativa ainda se sobrepõe como tema principal de sua contextualização. Mesmo no salão, dançando com alguém que não é sua parceira ou parceiro afetivo na vida pessoal, a história romantizada da relação afetiva constituída por homem e uma mulher é idealizada por quem dança ou quem assiste.



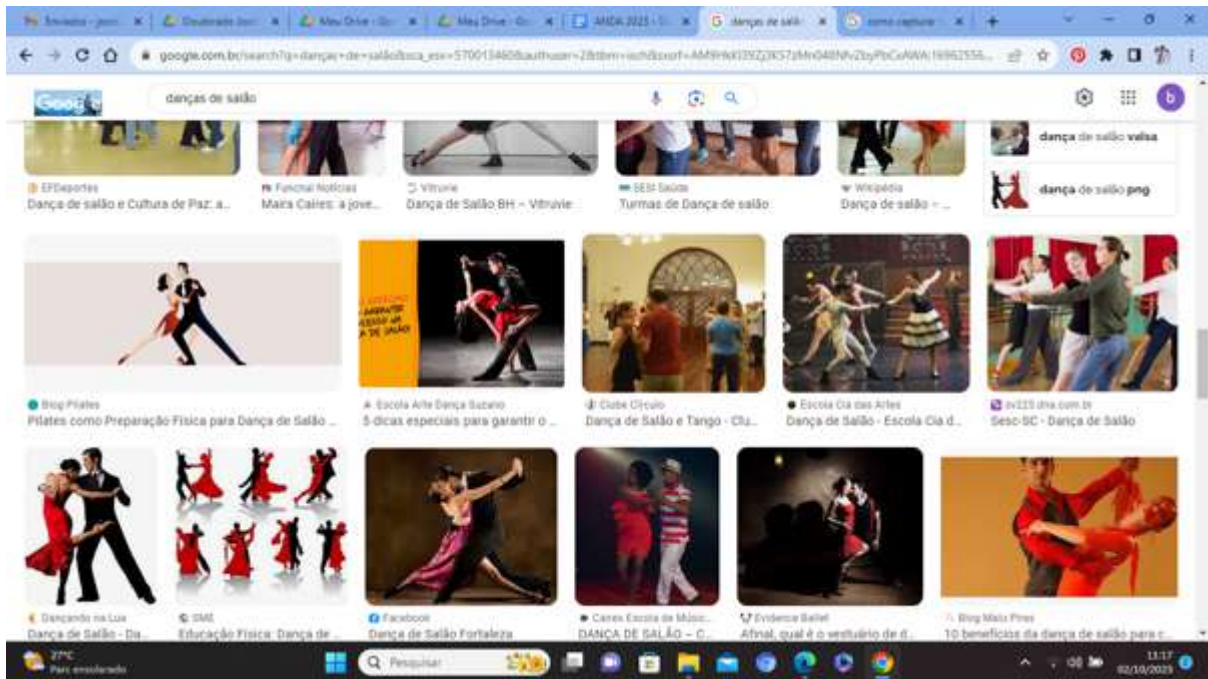


Fig. 1. Imagem de *print* da tela do computador, ao realizar uma pesquisa no Google imagens com a palavra “danças de salão”, 2023.

Fonte: *Google* imagens.

Audiodescrição da imagem: Imagens em plano horizontal. Em diversos ambientes onde as danças de salão acontecem: em sala de aula, no palco e no salão. As imagens são formadas por duplas de homens e mulheres em poses de danças de salão. São aproximadamente 21 imagens. Na maioria das imagens, as mulheres vestem vermelho e os homens preto.

Não é difícil encontrar espaços de ensino onde tal formato é reproduzido, pois o modelo mencionado ainda é a regra seguida na maioria das escolas. Nos ambientes de danças de salão, as discussões sobre gênero, sexualidade, machismo, racismo, sexismo, homofobia, transfobia e capacitismo não são abordados ou considerados como assuntos importantes a serem tratados em aula.

Os profissionais atuantes na área, muitas vezes, não passaram por uma formação que colabore para o entendimento da aula de dança como um espaço também de formação social. Desta forma, aprender a reproduzir passos, figuras, movimentos, com todas as características relatadas durante esse trabalho, passa a ser o conteúdo regente da aula.

Diante da realidade mencionada, consideramos que um dos lugares que apresentam um grande potencial para reafirmar e reproduzir concepções machistas e heteronormativas é a sala de aula e a ação pedagógica de profissionais que ensinam Danças de Salão (Freire; Accioly, 2021, p. 2).

Ao reconhecermos que determinadas discussões não estão inseridas nos espaços onde as danças aqui tratadas ocorrem, podemos analisar que tais espaços ainda são majoritariamente frequentados por pessoas que se declaram cis e heterossexuais, conforme verificado na análise de dados disposta em um dos artigos vinculado à pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação Profissional em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA), intitulada “Gancho redondo, puladinho, pião: repensando as concepções das danças de salão”.

Tivemos respostas de 66 dessas, com idades entre 20 e 76 anos. Nos quesitos: “sexo designado no nascimento” tivemos 15 (22,7%) respostas indicando “masculino” e 51 (77,3%) “feminino”; “identidade de gênero” responderam 11 “homens-cis” (16,7%), 51 “mulheres-cis” (77,3%) e 2 (3%) “não binário”, 2 (3,0%) pessoas escolheram o item “outros”, descrevendo nominalmente 1 “heterossexual” e 1 “homem”; “orientação sexual” apresentaram-se 62 (93,9%) “heterossexuais”, 1 (1,5%) “homossexual” e 3 (4,5%) “bissexuais” (Freire; Accioly, 2021, p. 6).

As danças de salão “nascem em uma sociedade patriarcal e machista, e as perspectivas produzidas por essa sociedade têm sido reafirmadas dentro de suas técnicas” (Freire; Accioly, 2021, p. 2). Portanto, a cisheteronormatividade não é colocada em pauta em um ambiente onde pessoas trans e não binárias não são vistas, lugar onde os padrões estão muito bem definidos e enraizados, mesmo que para garantir essa condição seja necessário performatizar o gênero ao dançar. Afinal, o importante é demonstrar as características que configuram o ser “dama” e “cavalheiro”.

4. Escrevidanças: perspectiva decolonial para ressignificar as Cisdanças

A partir das questões sinalizadas, a pesquisa que vem sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal

da Bahia, intitulada “Danças de salão numa perspectiva feminista e decolonial: amefricanizar e afrocentralizar o ensino”, busca ressignificar a dança de salão e os ambientes que a compõem. O intuito da pesquisa é questionar as cisdanças de salão e estabelecer um outro olhar, tendo como base “três elementos formadores da escrevivência: corpo, condição e experiência” (Evaristo, 2009, p. 622).

Na tese de doutorado, em andamento, exploro a noção de escrevidanças, presente no título do artigo, que são os registros sobre danças resultantes das relações construídas através do improviso nos salões, nas aulas, nas apresentações coreográficas, nas pesquisas e discussões que surgem do intuito de tensionar as questões sociais que reverberam nas danças de salão, criando uma relação com o termo escrevivência, criado por Conceição Evaristo (2009).

Podemos reconhecer as escrevidanças de salão através de ações peculiares que são indispensáveis como práticas feministas decoloniais, entendendo que “as propostas decoloniais, em suas diversas expressões, têm oferecido um pensamento crítico para entender a especificidade histórica e política de nossas sociedades” (Curiel, 2019, p. 32).

As escrevidanças são diversas e possíveis para a quebra de padrões e a não generificação de movimentos e comportamentos. Elas acontecem em espaços como o Baile do Meio Dia⁵, nos espetáculos produzidos pelo Casa4⁶, nas produções da Dois Rumos⁷, do Forró das Bonitas (Juliana Freire)⁸, nas discussões e eventos realizados pelo Grupo Dois em Um⁹, nas pesquisas realizadas por Paola Vasconcelos¹⁰, Géssica Barreto¹¹, Tatiana Asinelli¹²,

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/bailedomeio/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/casa4producoes/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁷ Disponível em: <https://www.doisrumos.com/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30729>. Acesso em: 13 nov. 2023.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/GrupoDoisEmUm>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://paolavasconcelos.wordpress.com/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/gessicabarreto/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹² Disponível em: <https://ppgartes.unespar.edu.br/tatiana-maria-asinelli-da-luz-keiber-dissertacao-versao-final-combinado.pdf/view>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Rodolfo Lorandi¹³, Marlyson Barbosa¹⁴, Kátiusca Dickow¹⁵, Carolina Polezi¹⁶,
entre outras.



Fig. 2. Imagem do card de divulgação do espetáculo “Me Brega Baile”, do coletivo Casa4¹⁷ (BA), apresentado na virada cultural em Belo Horizonte/MG, em setembro de 2022.

Fonte: Facebook Casa4 Produções.

Audiodescrição da imagem: Imagens em plano horizontal. Um palco, ao fundo uma cortina preta com brilhos. Ao lado esquerdo do palco, dois homens brancos abraçados se beijam. O homem do lado esquerdo veste um vestido dourado e encontra-se em pé carregando pendular o homem do lado direito que veste um vestido preto rodado.

¹³ Disponível em: <https://udesc.academia.edu/RodolfoLorandi>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33559>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10520>. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁶ Disponível em:

https://dados.fflch.usp.br/programas/egresso/6574855973847693?tipo=tudo&ano=&ano_ini=&ano_fim=§ion=ultimo_vinculo_profissional. Acesso em: 13 nov. 2023.

¹⁷ O Casa 4 nasce das inquietações de um grupo de amigos dançarinos, gays e com experiência nas danças de salão. Em suas pesquisas artísticas, o coletivo busca criar possibilidades de dançar a dois que respeitem as individualidades de seus intérpretes-criadores e não se limitam a binarismos como condutor-conduzido, dama-cavalheiro, ativo-passivo, etc. Desde a sua criação, o Coletivo Casa 4 tem o objetivo de difundir o respeito à diversidade através de suas ações artísticas em dança. Para mais informações, disponível em: <https://www.facebook.com/casa4producoes/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

Os espaços, produções, grupos e pesquisadores citados pertencem a um grupo que, nos últimos anos, buscam estabelecer novas abordagens acerca das danças de salão, com intuito de reestruturar as estruturas engessadas por crenças fechadas em uma formatação que reproduz violências, preconceitos e exclui pessoas dos lugares onde essas danças estão presentes. Agentes que promovem ações que excedem os limites implantados pela colonialidade e pela cis-heteronormatividade, resignificando as concepções dessas danças. Construindo, assim, as suas escrevidanças, o que proporciona transformações em espaços em que as danças de salão são praticadas.

Referências:

- BONASSI, B. C. **Cisnorma**: acordos societários sobre o sexo binário e cisgênero. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182706/349130.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. *In*: SEMANA DE REFLEXÕES SOBRE NEGRITUDE, GÊNERO E RAÇA, n. 7, 2019, Brasília-DF. **Anais...** Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.
- DRUMMOND, T. **Enquanto houver dança**: Biografia de Maria Antonietta Guaycurús de Souza, A Grande Dama Dos Salões. Bom Texto, 2009.
- DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. **Perspectiva**, São Paulo, n. 3, p.81-85, 1980.
- EVARISTO, C. “Escrevivência” em Becos da memória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 621-623, 2009.
- FREIRE, F. J. de O.; ACCIOLY, C. B. da C. Em questões de gênero e normatividade, quantos passos avançamos no salão? **PÓS - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 22, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.25827>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MASSENA, M. **A sedução do brasileiro**: um estudo antropológico sobre a dança de salão. Dissertação (Mestrado). 2006. Programa de Pós-Graduação

em Sociologia e Antropologia - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAZETTO, D.; SAMWAYS, S. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem Queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista educação, artes e inclusão**, v. 14, n. 3, p. 157-179, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11736>. Acesso em: 10 out. 2023.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVEIRA, P. de V. **Entre a dama e a bruxa**: relatos rebeldes na dança de salão. 2021. 258 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13409/Tese_Paola%20de%20Vasconcelos%20Silveira_Final%20%282%29.pdf?sequencia=1&isAllwed=y. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVEIRA, P. de V. **Pela urgência do fim da boa dama**: os papéis de gênero na dança de salão. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

STRACK, M. M. **Dança de salão**: cartografia de uma abordagem feminista. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LOMCBBTJBT/1/disserta__o_m_riam__vers_o_final.pdf. Acesso em: 13 nov. 2023.

Francisca Jocélia de Oliveira Freire (UFBA)
joceliafreiredancadesalao@gmail.com

Doutoranda em dança PPPGDança/UFBA (2021). Mestra em Dança pelo Prodan/UFBA, Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física Esporte Lazer Escolar pela FSBA e Licenciada em Dança e Educação Física pela UFBA. Professora efetiva de Arte no ensino fundamental II, no município de Nazaré-BA.

Poéticas dos encantados com a comunidade lençoense/BA: oralituras e(m) escrevivências para uma criação em dança

Iana Schramm Pereira (UFBA)
Joubert de Albuquerque Arrais (UFCA/UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: Poéticas, políticas, modos de saber
e epistemes outras

Resumo: O intuito desta comunicação, vinculada a uma pesquisa de mestrado acadêmico em andamento (PPGDança/UFBA), é apresentar um primeiro levantamento de ideias e argumentações sobre os encantados, seres que habitam as narrativas de Lençóis, na Chapada Diamantina (BA) - os encantados. São animais, criaturas híbridas e espectros, com características marcantes e funções mágicas, corporificadas nos saberes e imaginários da cultura popular brasileira, nos quais há forte influência indígena (Kopenawa; Albert, 2015) e africana (Conrado, 2006). Nessa perspectiva, tratamos a dança com suas oralidades e escritas em articulação teórico-prática com os conceitos de *Oralitura* (Martins, 2003) e de *Escrevivência* (Evaristo, 2003), e também em diálogo com proposições dramáticas nomeadas de *Oraldanças* (Cia Balé Baião, 2021) e instituições/ comunidades. O que converge para o *fazer-pensar-pesquisar* dança (Arrais, 2013) configuradas na oficina “Dançando o conto da Serpente da ponte do Rio Lençóis” e na dança-performance “A Mulher d’Branco”, ambas referenciadas nas poéticas dos encantados nas narrativas de encantaria lençoenses, através de diálogos interseccionais de criação em dança com mestras e mestres da cultura da oralidade, demarcando a força estético-política da tradição, memória e ancestralidade na contemporaneidade.

Palavras-chave: Criação em dança; Encantados; Oralitura; Escrevivência, Lençóis da Bahia

Abstract: The purpose of this communication, linked to ongoing academic master’ research (PPGDança/UFBA), is to present a first survey of ideas and arguments about the enchanted, these beings that inhabit the narratives of Lençóis, in Chapada Diamantina (BA). The enchanted are animals, hybrid creatures and specters, with striking characteristics and magical functions, embodied in the knowledge and imaginary of Brazilian popular culture, in which there is a Strong indigenous influence (Kopenawa; Albert, 2015) and African (Conrado, 2006). From this perspective, we treat dance in its oral and written forms in theoretical-practical articulation with the concepts of *Oralitura* (Martins, 2003) and *Escrevivência* (Evaristo, 2003), and also in dialogue with dramaturgical propositions called *Oraldanças* (Cia Balé Baião, 2021) and institutions/communities. What converges to do-think-research dance (Arrais, 2013) configured in the workshop “Dançando o conto da Serpente da Ponte do Rio Lençóis” and in the dance-performance “A Mulher D’branco”, both referenced in the poetics of the enchanted in the narratives of enchantment from Lençóis, through intersectional dialogues of dance creation with masters of oral culture, demarcating the aesthetic-political force of tradition, memory and ancestry in contemporary times.

Keywords: Dance creation; Enchanted; Orality; Writing; Lençóis in Bahia.

1. Chegança

Sempre que faltava luz, eu¹ e as outras crianças íamos para debaixo da mesa e ficávamos atentos escutando Seu Cori contar histórias sobre: O Cavalheiro Negro, que morava na rua dos negros; a Mama Vicente, que ficava no Salão de Areia; os Negos D'água, que cuidavam dos rios; as Yaras, entre outros animais e seres encantados que moram na cidade. Era quando a magia acontecia. Como ver um encantado compartilhando a encantaria.

Essas pessoas não se absorviam apenas em seus afazeres do dia a dia, elas possuíam a sensibilidade de saber ler a natureza e respeitá-la, pois, antigamente eram os únicos que sabiam prever o clima da cidade ou onde tinha diamante, identificar a planta ou erva para curar e dar banhos, criar e contar as lendas e mitos locais. Com eles, eu aprendi muito através da chamada cultura da *oralitura*: uma literatura da oralidade, cunhada pelo haitiano Ernst Mirville e usada, pela primeira vez, em 1974, enquanto neologismo que destina um espaço específico para a literatura oral (Santos, 2011), oralidade esta bastante presente entre os mais velhos na Chapada Diamantina. A base da oralitura está, portanto, no exercício da leitura de uma oralidade em direção a uma oralidade escrita, para “prezar pela memória coletiva local que está essencialmente forjada na oralidade e que representa as suas tradições” (Santos, 2011, p. 2). Isto, sem deixar perder o valor da transmissão oral dos saberes.

As tradições culturais e religiosas da cidade de Lençóis-Ba têm muita influência desses sujeitos e, assim, através da cultura da oralidade, vai se

¹ Ainda hoje, recordo de minha infância em Lençóis-Ba, quando íamos visitar a casa de Dona Maria e Seu Cori. Subia a escadaria e quando chegava em frente a porta gritava “Minha Véaaaa!! ou “Véa Mari!?” ela me convidava para entrar com uma fala que não me recordo agora, eu falava: Licença, ela respondia, da sala lateral: “Toda!” e assim adentrava... Há encontrava sentada em uma poltrona que parecia ser bem aconchegante, ia dar um abraço mais acabava ficando sentada no colo dela, por um tempo, pois ela dizia que eu era muito leve e passávamos horas conversando, quando não íamos no quintal catar acerola, dar comida às galinhas, catar feijão para fazer a comida. E assim a visita durava o dia todo. A noite vez em quando ia na varanda olhar as estrelas no céu, Seu Cori aproximava admirava junto comigo (quando não era o contrário) e eu perguntava: Vai chover amanhã Seu Cori? E ele fazia a previsão do tempo do dia seguinte olhando para o céu.

passando os ensinamentos. As narrativas, contadas pelos mais velhos, eram, muitas vezes, tenebrosas, pois serviam para que as crianças não ficassem até tarde na rua ou se perdessem na mata ou no labirinto de pedras de areia, localizada no Serrano. Para além do cuidado com as crianças, também existia respeito para com a natureza. Então, os encantados são vistos como guardiões dos rios, das matas, das pedras preciosas e que fazem peripécias com quem abusa da mãe natureza.

Ademais, ao se falar em encantados, na região da Chapada Diamantina, além de me referir a seres presentes em lendas e mitos da região, também me refiro conseqüentemente aos encantados das “brincadeiras” de Jarê, conhecidos como Candomblé de caboclos, encantados, orixás, santos e entidades, pois suas histórias, de alguma forma, se relacionam através de um elemento ou características, como é mencionado no romance Torto Arado:

As mãos da mulher-peixe eram encantadas, enfeitiçavam os peixes. Desciam lentas na água, sem provocar agitação. Quem via Miúda pescar percebia sua esperteza. Os peixes se rendiam em suas mãos, sem sentir. Santa Rita Pescadeira vagava desacompanhada, vendo a história do povo que também vagava de um lugar para outro procurando morada. Desde muito. Viu Guerra do garimpo e depois a guerra pela terra. [...] Santa Rita Pescadeira montou o corpo de Miúda para dar um sentido às suas forças, que se esvaíam sem os filhos. As saias de Miúda giravam na casa do curador. Os braços de Miúda se agitavam como a correnteza do rio da alma. [...] Seus pés se movimentavam como nadadeiras e a raposa uivava na noite em que dançava. O povo achincalhava, sem se lembrar da encantada (Vieira Junior, 2019, p. 224).

Assim pretendemos, nesta comunicação, compartilhar algumas inquietações da pesquisa de mestrado acadêmico em Dança sobre os encantados presentes em narrativas de mestras e mestres da cultura da oralidade da região da Chapada Diamantina, com foco na cidade de Lençóis-BA, como possibilidade de diálogos e mediações para construir poéticas entre tradição e contemporaneidade, memória e ancestralidade como instâncias que se retroalimentam.

O intuito é desenvolver caminhos para a valorização da cultura tradicional, através dos (as) mestres (as) da oralidade, articulando um diálogo direto e interseccional com a comunidade Lençoense e com os encantados, que são animais, criaturas híbridas, espectros, seres de características marcantes e funções mágicas, presentes no Jarê, lendas, mitos e manifestações culturais locais.

Nossa articulação teórica tem por base as *oralituras* (Martins, 2003) e as *escrevivências* (Evaristo, 2003), com a dimensão política da afrodiáspora na/da Bahia (Conrado, 2006) enquanto criação, transmissão e manutenção da cultura local, através da tradição, memória e ancestralidade para discutir a criação em dança e suas formas poéticas de escrita como oralidanças (Cia Balé Baião, 2021), o que converge para trabalharmos o *fazer-pensar-pesquisar* dança (Arrais, 2013) no sentido da epistemologia do fazer prático que caracteriza a experiência da dança.

O termo **encantado** pertence a modos de percepção de mundos afroindígenas, chega para nomear seres, entidades, guardiões invisíveis da natureza, regidos pelos elementos terra, flora, fogo e água e estão intimamente ligados às representações das moradas desses seres espirituais. É uma palavra mobilizada em cerimoniais de cura, pela religiosidade, cultos, em festejos, brincadeiras e manifestações culturais tradicionais brasileiras (comunidades tradicionais).

Ao longo da minha trajetória percebo os encantados como sendo a energia que cultivamos na/para a natureza, quando nos conectamos com ela. No momento que essa energia/conexão de retroalimentação está equilibrada ela se corporifica através de cânticos, danças, sons, toques, poesias nos espaços citados acima.

No livro *A queda do Céu*, Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) contam alguns mitos Yanomamis com o intuito de mostrar como esse mundo espiritual/mágico vinculado à terra vem sendo destruído pelo homem branco de todas as formas, é perceptível a tentativa de um genocídio ancestral, cultural, espiritual. Assim ele descreve:

Somos representantes quaisquer desse povo bárbaro e exótico proveniente de além-mar, que espanta por sua absurda incapacidade de compreender a floresta, de perceber que “a máquina mundo” é um ser vivo composto de incontáveis seres vivos, um superorganismo constantemente renovado pela atividade vigilante de seus guardiões invisíveis, os *xapiri*, imagens ‘espirituais’ do mundo que são a razão suficiente e a causa eficiente daquilo que chamamos Natureza – em yanomami, *hutukara* -, na qual os humanos estamos imersos por natureza (o pleonasma se autojustifica) (Kopenawa; Albert, 2015, p. 13).

Em algumas comunidades quilombolas, também de descendência indígena, usam a palavra encantados para se falar dos seres invisíveis, como acontece no território Lençoense (Lençóis-BA).

Para chegar na cidade de Lençóis, é preciso descer uma estrada que serpenteia em curvas adentrando a mata, passando por uma 1ª ponte sobre o rio São José e a 2ª ponte sobre o rio Lençóis, dá acesso ao centro da cidade. Por ela só passa carros pequenos, carroças, cavalos, pessoas. Uma ponte de pedra que há muitos anos atrás desmoronou, após grandes tempestades, enxurradas e trombas d’aguas. Hoje, dizem alguns mais velhos, que a ponte quando foi reconstruída e segue firme, foi feita com claras de ovos: “Cê acredita minha filha!? Que essa ponte foi feita com clara de ovo? Será? Sei não viu... Eu não acredito nisso... Mais já ouvir falar...”

Como também, embaixo dessa ponte, mora uma serpente, e caso na festa do Senhor dos Passos (padroeiro dos garimpeiros) o santo e a procissão não atravessem a ponte até a igreja, no dia 2 de fevereiro, a serpente acorda e engole/destrói toda cidade. Será que o rio Lençóis, rio de águas negras que corre por baixo dessa ponte, é a própria serpente?

A **Grande Serpente** é a 1ª narrativa trabalhada, em aula, para processo de criação em dança. Foi escolhida por ser um animal que pede oferendas para continuar, ano após ano, protegendo a cidade. Pois é assim que eu vejo. Em muitos mitos indígenas a serpente surge, como por exemplo, guardião do coco que guarda a noite, ela também está presente em lugares por onde rios serpenteiam. Nas palavras de Mateus Doce e Delma Sicsú na tese - A importância da figura da serpente no mito cosmogônico Sateré-mawé:

As serpentes sempre suscitaram um rico e variado repertório de mitos e lendas desde tempos imemoriais. Associadas, simultaneamente, ao Cosmo e ao Caos, ao mundo celeste e infernal, ao bem e ao mal, representando um dos maiores enigmas da relação simbólica da natureza animal com o humano, o sentido dessa relação só pode ser compreendido através de uma imersão nas representações do seu imaginário nas artes, nas culturas e nas religiões que congregam fantasias [...] (Doce; Sicsú, 2019, p. 2).

A escrita dessa pesquisa busca um diálogo da experiência/vivência da autora em contato com as histórias contadas pelos mestres/mestras da cultura da oralidade que vivem na cidade de Lençóis-BA. Estes têm uma forma própria de contar o que vivenciaram, enquanto (re)vivem quando contam.

Lençóis é uma cidade que se desenvolveu a partir da descoberta das jazidas de diamantes e foi considerada a “capital das lavras”. Era o lugar onde muito do comércio de pedras preciosas acontecia e uma região composta de aldeias indígenas e de quilombos, sendo a maior parte da população de descendência preta e/ou indígena. Assim, as tradições culturais e religiosas da cidade têm muita influência desses povos, que passam seus ensinamentos através da oralidade.

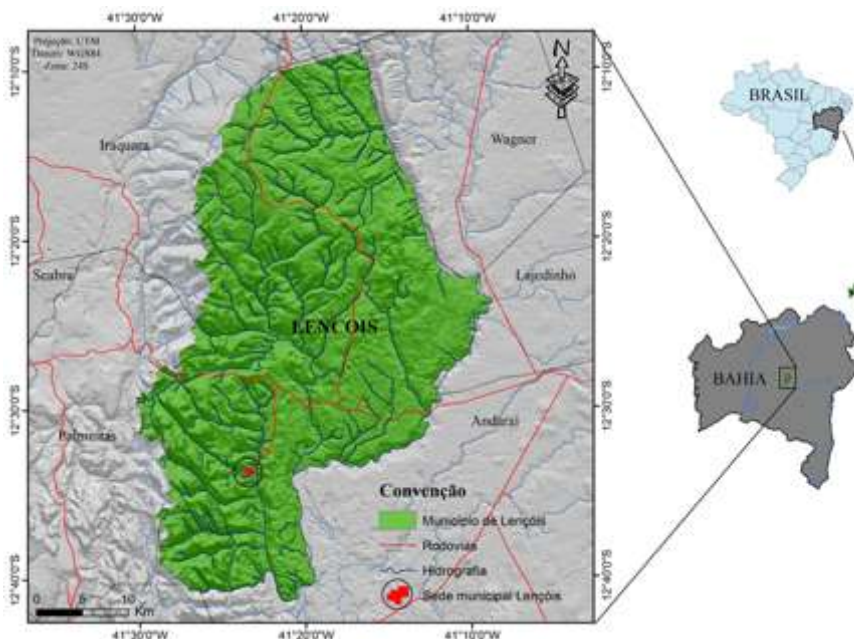


Fig. 1. Mapa de localização do município de Lençóis, Bahia. Fonte de dados: Ibama/Siscom (2007).
Audiodescrição da imagem: Imagem em plano horizontal do município de Lençóis no centro de cor verde com linhas azuis indicando rios cortando toda a área. Sede municipal de Lençóis

marcada na parte inferior do mapa de cor vermelha, área bem pequena. Na lateral direita bem pequenos o mapa do Brasil e da Bahia. Gráfico com latitudes e longitudes. Com convenções como indicações situada no centro na parte inferior da imagem.

Os garimpeiros respeitados em Lençóis eram aqueles que conseguiam adentrar a mata com respeito, se conectar com a natureza e saber lê-la. É uma comunicação sensível que vem da prática de se observar a natureza e o fluir no seu tempo. Se existia essa prática de cuidado e respeito, ela os presenteava com pedras preciosas. Sendo assim, alguns garimpeiros acabam sendo a figura que sabe guardar segredos da natureza e avisos do mundo dos sonhos e serve de ponte entre a natureza e o mundo “moderno”. Para eles, o diamante é vivo, tem alma e muita força, alguns têm vontade de conhecer as pessoas (ser encontrado).

Quando o garimpeiro está há vários dias sem encontrar diamante, ele busca se conectar com as águas do rio, no período de lua cheia, com a intenção de ver a **Mulher D’branco**, diz Usquinha (Djalma de Jesus Carvalho garimpeiro e contador de história). Esta é a 2ª narrativa, escolhida pela pesquisadora, que ganha o formato de performance através da encantada. **A Mulher D’branco** costuma aparecer em sonhos/visões de garimpeiros, para indicar o local onde tem diamante. Ao acordar, ele precisa lembrar o local onde ela apareceu e garimpar até encontrar o brilhante.

Por se situar, geograficamente, no meio das matas, rios, minadouras e pedras preciosas, Lençóis torna-se uma cidade cheia de mistérios, magia e encantos e ter presença e força do Jarê (religião de matriz afroindígena, também conhecida como candomblé de caboclos, onde se festejam os encantados, caboclos, orixás, entidades) também favorece para que essas energias se mantenham vivas nas histórias, mitos, lendas e manifestações culturais.

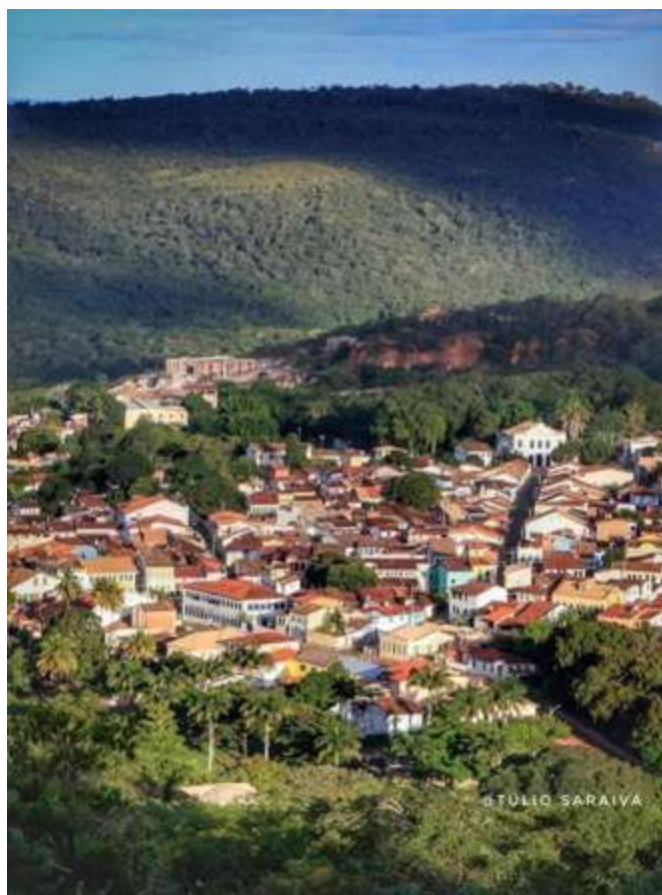


Fig. 2. Imagem aérea da cidade de Lençóis. Fonte/Fotógrafo: Túlio Saraiva.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Montanhas e matas rodeando a cidade que está no centro da foto.

Se esmiuçarmos bem os festejos, brincadeiras, movimentos culturais populares baianos, vamos encontrar um encantado escondido sendo comemorado em festas de santos cristãos. São espaços que mostram a resistência de se manter os encantados vivos. Arrisco dizer que todas as manifestações culturais artísticas de influência afroindígenas têm fundamento, ancestralidade, encantado e encantaria; agrega multidões, por exemplo na Capoeira, Boi Bumbá, Reisado, Maracatu etc.

Ferretti (2008) descreve os encantados no observar e vivenciar dos movimentos culturais de São Luís (MA), como:

1. Seres invisíveis à maioria das pessoas ou algumas vezes visíveis a certo número delas;

2. Que habitam as encantarias ou “incantes”, situados “acima da Terra e abaixo do céu”, geralmente em lugares afastados das populações humanas;
3. Que tiveram vida terrena e desapareceram misteriosamente, “sem morrer”, ou que nunca tiveram matéria;
4. Que entram em contato com algumas pessoas em sonhos, fora de lugares públicos (na solidão do mar, da mata, por exemplo) ou durante a realização de rituais mediúnicos em salões de curadores e pajé, barracões de mina, umbanda, terecô (religiões afro-brasileiras) e em outros locais onde são chamados (Ferretti, 2008, p. 1).

Alguns encantados também são representados como animais ou seres que podem ter uma forma humana e uma forma animal (antropomorfismo, perspectivismo ameríndio). A referência acima foi a que mais se assemelhou ao que acontece na cidade de Lençóis-BA.

Acessar as encantarias necessita presença, ritual, poética, compromissos e respeito. Segundo Ferretti (2008), há várias localidades no Maranhão que são conhecidas como encantarias ou encantos - moradas de encantados recebidos em transe durante rituais e invocados pela população em momentos de aflição.

Inclui-se aqui, no local de morada, os movimentos de manifestações culturais como por exemplo: Maracatu, Boi Bumbá, Capoeira etc. E também os lugares marcantes dentro da cidade de Lençóis como a entrada/ponte, encruzilhadas, matas, rios, grutas etc.

Nesse caminho, ao iniciar a vivência de entrevistas (conversas) e pesquisa de campo (visitas), com os (as) mestres (as) da cultura da oralidade, percebe-se, aos poucos, como a escuta das histórias vem transformando escrita e corpo pesquisador.

As narrativas contadas pelos mais velhos evocam um cuidado e respeito para com a natureza e com os encantados, que são vistos como guardiões dos rios, das matas, das pedras preciosas e fazem peripécias com quem abusa da mesma.

Cada história cria uma ambiência, elementos e processos cênicos. Através da dança, enquanto arte da expressão e do movimento, buscamos dar vida aos animais e seres encantados de Lençóis, lembrados na infância

através dessas narrativas. Isto se coloca enquanto um legado-retorno à comunidade, contribuindo, portanto, para rememorar e enaltecer a história e cultura de Lençóis, referenciando e reverenciando suas ancestralidades ainda em vida.

Como criação em dança, questionamos: O que a contação de histórias dos (as) mestres (a) da cultura da oralidade de Lençóis-Ba pode gerar nos processos de criação artística em dança com os encantados dessas narrativas? Como transformar em cena e dança esse entranhamento investigativo com os encantados? Como o corpo, que se move e dança, pode se tornar, aos poucos, um corpo contador de histórias no sentido de oralituras escritivas que dançam e fazem dançar? Como podemos acionar contextos e imagens para criar identificações pessoais de pertencimento no pesquisar dança com os encantados e que podem se tornar oralituras? Na perspectiva performática, “a escuta das imagens é uma das entradas para o universo em que os movimentos, os sons, as luminosidades e os aromas têm cores e desenham paisagens de saberes, âmbito privilegiado das oralituras”. (Martins, 2021, p. 78).

A metodologia da pesquisa vem, assim, sendo realizada com base na observação participante, com coleta de dados através de entrevistas (conversas) e pesquisa de campo (visitas).

As visitas às casas dos (as) mestres (as) da cultura da oralidade se iniciam no feriado do dia das mães, de 12/05/2023 a 17/05/2023, justificando sua importância para a pesquisa. Em cada mês, na cidade de Lençóis, existe um festejo cultural regido por algum encantado, seja ele vindo das histórias, mitos, lendas ou do Jarê.

O Encontro na Comunidade Quilombola do Remanso, com Mestre Aurino (Aurino Pereira de Souza, de 78 anos) se deu de forma fluida e receptiva, devido a uma proximidade de convívio. As histórias contadas por Mestre Aurino têm relação direta com ele e/ou parentes de sua família, que viu ou era o próprio encantado. Dentre elas: o homem que “invitava”, homem que não se molhava na chuva, lobisomem.

Uma história que nos despertou atenção investigativa foi a da Lagoa encantada. Reza a lenda que, em uma noite chuvosa, um vaqueiro saiu a procura da vaca parida, perdeu-se na mata e, quando a chuva cessou, ele avistou a vaca e seu bezerro na beira de uma lagoa, sem nunca ter visto lagoa alguma ali. Voltou para comunidade com os animais e contou o que viu, dando o nome Lagoa Encantada. Todos tinham medo de banhar na lagoa, respeitavam. Anos depois, o pai de Mestre Aurino mergulhou na lagoa e descobriu uma comunidade submersa, voltou para a superfície e contou um pouco, mas não tudo. Tinha sido proibido. Pescadores e moradores do quilombo já viram os “Negos d’água” pulando e caçando na beira dessa lagoa.

Essa história por exemplo, inspirou o processo de produção de um roteiro para apresentação em formato de musical junto com a comunidade e escola quilombola do Remanso. “A oralitura é âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo” (Martins, 2003, p. 77).

Cada narrativa é um mundo de possibilidades para criação cênica. No momento, o trabalho em processo se encontra construindo mundos com dois encantados já citados acima “A grande Serpente” e “A Mulher D’branco”.

Assim, no processo de ouvir tais histórias, percebemos a força envolvente dos encantados com a natureza, o espiritual, o mistério, o respeito e a magia dos elementais. Por isso que a ação de contar essas histórias é um rememorar resiliente desse tempo antigo e uma retomada da conexão do ser humano com a natureza.

2. Caminhos trilhados

A trilha dessa caminhada se inicia em Lençóis-Ba, guiada pelas lembranças e vozes dos mais velhos, levando a contação de história da região para Salvador - BA, na Escola de Dança da UFBA, através das aulas do tirocínio na disciplina Estudos do Corpo III (ECO III) - a prática de criação em dança sobre os Encantados de Mitos e Lendas de Lençóis-BA (assim chamada inicialmente, hoje intitulada: **Dançando o conto da Serpente da ponte do Rio Lençóis**)

oferendada aos estudantes. O processo desencadeou o recordar de mitos/lendas de outras cidades e locais, onde os educandos moraram ou visitaram ou criaram vínculo de pertencimento. Com essa constatação, foi perceptível o quanto essa temática é abrangente e quanto cada mito trabalhado se transforma num mundo de possibilidades de criações artísticas a ser desenvolvida. “Pensarmos a memória em um de seus outros ambientes, nos quais também se inscreve, se grafa e se postula: a voz e o corpo, desenhados nos âmbitos das performances da oralidade e das práticas rituais” (Martins, 2003, p. 63).

Durante a aula foi possível ser e criar o próprio mito. Assim, a composição do encantado se dá por trocas de informações e características que cada um/a traz para roda de conversa final sobre o ser/criatura mágica trabalhada.

A composição de movimentos e cenas acontece de forma compartilhada, criando um encantado individual e um encantado coletivo (o grupo é um só corpo, um só encantado). Quero dizer que além de trabalhar o encantado, em cada corpo, também trabalhamos com vários corpos criando um encantado.

Repetindo a dinâmica de contar histórias, encontrou-se uma voz pessoal que se tornou criativa no desenrolar dos enredos, virando uma contadora de histórias. Cada aula é composição de cena, onde acontecem descobertas de personagens, de vozes, gestos, figurinos, poemas. Os corpos criando as tais *oralituras* de dança, que nomeamos de “oralidanças”. OraliDanças é redimensionar a imagem do Griot africano, mensageiro peregrino que conta histórias, mitos e provérbios por meio da fala, do canto, da música e dança, transmitindo saberes milenares para as novas gerações (Cia Balé Baião, 2021).

Estar em cena com esse corpo sociopolítico já é em si uma dramaturgia se materializando por si própria, pois não se encena ou interpreta personagens, nem tão pouco se conta histórias fictícias. Trata-se da realidade se presenteando na performance, elucidando dizeres que provêm de pessoas reais e histórias verídicas (Moreno, 2015, p. 130).

As observações individuais de transformação do corpo como pesquisadora em formação, jovem professora e artista-dançarina atuante, interferem diretamente na forma como se oferece às aulas e se cria junto com os/as educandos/as. Logo, nesta experiência, existe uma criação/transformação em ambos.

Pensar a partir disso, reitera a importância de trabalhar com dinâmicas em sala que desencadeiam lembranças para o tempo do agora é uma reconexão histórico ancestral e potencial de criação individual/coletiva. Numa perspectiva ambiental, as encantarias nos recoloca em ligação com a natureza, nos propõe pensar: como posso contribuir para essa cultura (artística e ambiental) não findar? Pois a maioria das manifestações artísticas culturais se desenvolveu em trabalho e em contato com a natureza.

Proponho a *oralitura*, a *escrevivência*, a memória e o ritual em prática na sala de aula, juntos. A contação do mito/lenda traz imagens diferentes para cada educando, a escuta de olhos fechados, com o corpo presente, faz com que as palavras e imagens gerem movimentações nos corpos, cada pessoa encontra um ponto de partida dessa movimentação, em que as lembranças são imagens que, normalmente, remetem a lugares de pertencimento e à pessoas de suas ancestralidades. Uma viagem no tempo através da memória que remete a diversas sensações e estados. “O ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação das identidades construídas na dinâmica da história...] memória como sendo de suporte da identidade coletiva” (Abib, 2005, p. 89).

Entre idas e vindas entre Salvador e Lençóis, surge o convite de oferecer a oficina nomeada **Dançando o conto da Serpente da ponte do Rio Lençóis** e apresentar a performance **A Mulher d’Branco**, pela Festa Literária de Lençóis (FLILENÇÓIS). Na oficina, o público foi majoritariamente infantil. Cada criança contando a história da serpente ou inventando, afinal “Quem conta um conto aumenta um ponto”, a criatividade brotando por todas as partes do corpo. Estrutura da oficina: 1º Conta-se a história, depois, seguimos para preparação do corpo com dinâmicas de olhar, cochichar, sibilar (som que a cobra

faz ssss), chacoalhar, bote, movimentos sinuosos, cada um criando sua serpente individual. O desafio proposto foi montar uma serpente gigante com todo o grupo e serpentear pelo espaço. Momento de relaxamento: Cantar uma música para fazer a serpente voltar a dormir. Finalizamos com uma roda de relatos de como a serpente individual de cada um era, daí surgiram: Serpentes aladas, multicolor, azul, que soltava fogo pela cabeça, que dava o bote nas pessoas que passavam na ponte etc. Mais à frente, pretende-se gerar brinquedo/alegoria da Grande Serpente nas escolas do município para sairmos no cortejo junto com o Boi Diamante. Como diz Dona Dezinha: “Você já viu boi andar sozinho? boi gosta de estar na boiada... Por isso que ele chama todos pra brincar e sair junto com ele”



Fig. 3. Imagem da oficina Dançando o conto da Serpente da ponte do Rio Lençóis – Na 1ª Festa Literária de Lençóis (FLILENÇÓIS). Professora dança: Iana Schramm. Ponto de Cultura Grãos de Luz Griô, 2023. Fonte/Fotógrafo: O Bicho das Brenhas – instagram @obinhodasbrenhas.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Sala espaçosa, com uma janela a direita, com adultos e crianças em roda, em pé fazendo movimento sinuoso através do quadril. Crianças prestando atenção a professora que está localizada a esquerda vestida com um macacão preto.

A mulher de branco fez sua primeira aparição em Lençóis, na 1ª Festa literária de Lençóis (FliLençóis), no dia 08/09, à noite “caminhou na beira do rio

Lençóis e sumiu na mata”, foi isso que ouvir falar uma criança que presenciou tal aparição.

O estudo da movimentação da Encantada (aparição) se dá através do relato e indicações de Usquinha, que conta ter visto a aparição algumas vezes e, na confecção do véu (figurino/elemento cênico) idealizado pela intérprete, a partir da descrição feita por Usquinha. O contato com véu exige pesquisa de movimentações possíveis com esse elemento e como ele complementa/encaixa as características da encantada.

O caminhar silencioso, à beira do rio, com um véu comprido, se deu de forma lenta pela intenção e devido à dificuldade de subir e descer das pedras e de enxergar no escuro; as movimentações dos braços também precisavam ser lentas, empurrando, puxando ou levantando o véu para poder ver onde estava pisando, tal dificuldade acaba deixando condizente com a serenidade da aparição, presenciada por Usquinha.



Fig. 4. Montagem de fotografias da performance Mulher d’Branco - Festa Literária de Lençóis (FLILENÇÓIS). Performer: Iana Schramm. Leito do rio Lençóis, próximo ao Mercado Cultural, 2023. Fonte/Fotógrafo: O Bicho das Brenhas – instagram @obinhodasbrenhas.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Leito do rio com águas negras, na parte inferior da foto correndo na horizontal, parte superior pedras de tons marron, amarelo, rosa e branco no centro a performer agachada, nas pedras coberta por um véu branco. Na lateral esquerda foto mais ampliada da performer na mesma posição.

O caminhar foi crescendo e, a Serpente vem serpenteando entre Salvador e Lençóis. A Mulher d’Branco já apareceu em Salvador (duas vezes,

através da disciplina de Etnografias da Dança e do Seminário de pesquisa PPGDANÇA), em Lençóis (duas vezes, através Flilençóis e da Imersão realizada pela casa ANIMA), em Brasília (Congresso Nacional de Dança – ANDA, formato de vídeo registro) e no Vale do Capão (pelo festival - Vale que Dança – 27/10/2023).

A apresentação realizada no Congresso Nacional de Dança, em Brasília, pelo comitê temático: Dança e Diáspora Negra - poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras se deu em formato de slide, contendo diagrama dos principais conceitos e referências da pesquisa, contextualização do município de realização da mesma através de mapa, imagens e explicação oral e, para mostrar o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizadas montagens de imagens para despertar sensações e imagético ao contar as histórias, vídeo registro da Mulher d’Branco com exposição de figurino.



Fig. 5. Imagem do diagrama de conceitos e referências teóricas – Apresentado no Congresso Nacional de Dança (ANDA) na IFB (Brasília).

Audiodescrição da imagem: Imagem montada pela pesquisadora, tela de fundo preto e letras brancas, com o título: Quem convoco para essa pesquisa? Tendo no centro uma circunferência preenchida da cor amarela com os conceitos centrais da pesquisa Encantados e Encantarias, com o nome de suas referências teóricas abaixo das palavras conceito, sendo eles Davi Kopenawa e Mundicarmo Ferrente. Ao redor desse círculo outros conceitos aparecem: Oralidade/ Aurino Pereira de Souza e Djalma de Jesus Carvalho; Oralitura/Leda Maria Martins- Dança ritual/performance/presença/gesto e magia; Escrevivência/Conceição Evaristo;

Imagem/Adriana Bittencourt - memória/território/identidade; Mito/Joseph Campibell –
Lenda/história.

Esta experiência possibilitou contato com outros (as) pesquisadores (as) e suas pesquisas, troca de referências teóricas, debates sobre conceitos escolhidos e palavras para melhor consolidação da pesquisa.

O comitê temático, no qual submetemos a pesquisa, desenvolveu um papel acolhedor, ouvindo e fazendo críticas construtivas sem fragilizar as pesquisas e seus processos de desenvolvimento. Foi um comitê rico em criatividade de formatos de apresentações, com temáticas importantes e pertinentes.

Apresentar uma parte da história do município de Lençóis-Ba e suas maestrias da oralidade, como referência de uma pesquisa/registro voltada para acessibilizar essas narrativas para outros lugares e gerações, que criam oralidades/reelaborações para reverenciar os mais novos e as ancestralidades do local, é um lembrete para dizer que estamos aqui e não vamos deixar nossa cultura morrer. É uma conquista... E assim peço licença, reverencio, agradeço aos **Encantados** por guardarem e guiarem a cidade de Lençóis, a pesquisa e meu caminho.

Referências:

ABIB, Pedro Rodolfo Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP: UNICAMP / CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ARRAIS, J. de A. Quando fazer é pensar e pesquisar: andanças epistemológicas. **DANÇA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 2, n. 2, 2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8301>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CIA BALÉ BAIÃO. **Oralidades**: dizeres do corpo emergente. Pesquisa Artística. Itapipoca/CE, 2021.

CONRADO. A. V. de S. **Capoeira Angola e Dança Afro**: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, 2006.

DOCE, M. W. da S.; SICSÚ, D. P. **A importância da figura da serpente no mito cosmogônico Sateré-mawé.** Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In: Seminário Nacional X Mulher e Literatura – I Seminário Internacional Mulher e Literatura/ UFPB*, 2003.

FERRETTI, M. **Encantados e encantarias no Folclore Brasileiro.** *In: VI Seminário de Ações Integradas em Folclore.* São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://gurupi.ufma.br:8080/jspui/1/198>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavra de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *In: Língua e literatura: limites e fronteiras.* Belo Horizonte, n. 26, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MORENO, G. **Dança Balé Baião: 20 anos em companhia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

SANTOS, I. F. dos. **Corpo e ancestralidade.** São Paulo: Terceira Margem, 2006.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado.** São Paulo: Todavia, 2019.

Iana Schramm Pereira (autoria) (UFBA)
iana.schramm@hotmail.com

Mestranda em Dança (UFBA). Licenciatura e bacharelado em Dança (UFBA).
Bacharelado em Psicologia em andamento (UNIJORGE). Facilitadora de Biodança em formação (CDH-Fortaleza/CE). Aprendiz de Capoeira. Estudos na metodologia Jogo da Construção Poética. Artista. Dançarina. Coreógrafa. Produtora Cultural.

Joubert de Albuquerque Arrais (coautoria/orientação) (UFCA/UFBA)
joubertarrais@gmail.com

Doutor em Comunicação e Semiótica - PUCSP. Mestre em Dança - UFBA.
Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo - UFC. Especialista em Escrita e Criação - Unifor. Pós-doutor em Artes - PPGArtes/ICA/UFC. Professor Adjunto da Universidade Federal do Cariri - IISCA/UFCA (Juazeiro do Norte). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança - PPGDança/UFBA.

"Alegria no salão": Zenaide Bezerra e a sua casa como espaço de ensino-aprendizagem da dança frevo

Jefferson Elias de Figueirêdo (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo propõe a reflexão acerca do ensino da dança frevo e suas possibilidades de desenvolvimento, sobretudo, considerando espaços de ensino-aprendizagem que não se resumem a estruturas de ensino convencionais, como por exemplo, a rua ou o próprio espaço físico de uma residência. Apresenta uma breve contextualização da temática e se debruça no ensino do frevo a partir do trabalho desenvolvido pela mestra Zenaide Bezerra, que a um longo tempo vem usando a sala da sua casa como espaço de encontro, troca e ensino-aprendizagem para quem quer aprender a dançar frevo. Assim, esse artigo tem se fundamentado no encontro com as obras de autores como Lélis; Menezes; Nascimento (2011), Rufino (2023), Simas (2020), Vicente (2011), entre outros.

Palavras-chave: Dança; Frevo; Ensino-aprendizagem; Zenaide Bezerra.

Abstract: This article proposes reflection on the teaching of frevo dance and its development possibilities, above all, considering teaching-learning spaces that are not limited to conventional teaching structures, such as the street or the physical space of a residence. It presents a brief contextualization of the theme and focuses on the teaching of frevo based on the work developed by master Zenaide Bezerra, who for a long time has been using her living room as a meeting, exchange and teaching-learning space for those who want to learn how to play frevo. dance frevo. Thus, this article has been based on the encounter with the works of authors such as Lélis; Menezes; Nascimento (2011), Rufino (2023), Simas (2020), Vicente (2011), among others.

Keywords: Dance; Frevo; Teaching-learning; Zenaide Bezerra.

Se a educação é lida como um fundamento corporal, é com ela que jogamos nessa roda, em que as pernadas vão se dando entre plantas, quintais, mortos, sambaquis, sertões, avós, crianças, cantigas, matas, mistérios, memórias e saberes diversos.

(Luiz Rufino)

1. "Parafuso": apertando e/ou folgando narrativas sobre o ensino da dança frevo

O dançar frevo me move há 24 anos. Nessa trajetória, entre idas e vindas, no “faz que vai, mas não vai”, o frevo tem me revelado novos caminhos, os quais vou descobrindo fazendo, experimentando, gingando, dançando. Histórias, memórias, narrativas, tudo no plural, o frevo tem atravessado a minha história enquanto ser no mundo e, sobretudo, enquanto artista-docente-pesquisador em dança. Ao entrar na universidade, no ano de 2010, e, de fato, começar uma pesquisa sobre dança, inicialmente me indaguei se estudar frevo, dentro de um espaço hegemônico de produção de conhecimento, daria conta de toda uma estrutura prescrita pelo mundo acadêmico, no que diz respeito ao pensamento, referências, reconhecimento, validação, estrutura. Um projeto de universidade pouco diversificado, ainda hoje mantido e validado por uma colonialidade.

Historicamente, uma das narrativas acerca da dança frevo é a limitação a padrões pré-estabelecidos e formatados de estruturação e apresentação. Sua história e seus modos de transmissão por vezes limitam-se a uma única forma de ser contada e a um dado repertório de passos codificados de efeito visual e estético. Incomoda-me o posicionamento que, comumente, é apresentado pelos e pelas passistas de frevo, a apresentação dessa dança realizada por meio da combinação de passos e da criação de sequências, como único formato de dançar frevo. Em relação ao ensino do frevo uma das narrativas que se estabelece na história dessa dança é que a mesma foi sistematizada primeiramente pelo mestre Nascimento do Passo, que construiu seu repertório dançando e organizou um método de ensino de frevo baseado na observação, na catalogação dos movimentos existentes e na criação de novos movimentos a

partir dessa sistematização. Nascimento do Passo atuou de forma itinerante, ensinou em diversos bairros do Recife, e fundou em 1996, a Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges. Em cada lugar que passava, seu método e os passos do frevo eram absorvidos e incorporados pelos próprios alunos, que depois se tornariam professores de outros grupos. Assim, pode-se dizer que, em grande parte dos grupos, há um legado deixado por ele.

Em matéria realizada pela Tv Viva, em 1987, disponibilizada no YouTube, Nascimento do Passo, afirma:

Centenas de pessoas já procuraram o mestre para aprender, eu tenho hoje a honra de dizer que ensinei o Balé Popular do Recife a dançar o frevo, Antônio Carlos Nóbrega, cadeira de dança na Unicamp em São Paulo, Jorge Marinho, hoje tá ensinando na Secretaria de Educação de Brasília, e outras tantas que já tão por aí ensinando a dança do frevo, aprenderam com Nascimento do Passo (Depoimento de Nascimento do Passo para Tv Viva, 1987).

Nascimento do Passo teve grande importância e foi uma influência direta ao Balé Popular do Recife. O grupo observou o trabalho do mestre, catalogou, recriou e rebatizou alguns movimentos, apropriando-se de grande parte deles para a criação cênica e poética. O Balé Popular tornou-se uma forte referência das danças populares do Nordeste e inspirou toda uma geração de grupos de danças populares que surgiram como dissidência do seu trabalho. Como podemos ler na afirmação da passista de frevo, artista-docente e pesquisadora Valéria Vicente:

O Balé Popular do Recife tornou-se um grupo de referência nacional e internacional sobre as danças pernambucanas e também desenvolveu atividades de valorização e ensino dessas danças junto à classe média e às escolas particulares. Diante de tal repercussão, sua tradução do frevo influenciou de forma efetiva a imagem e a interpretação do frevo visto atualmente (Vicente, 2011, p. 5).

A historiadora Carmem Lelis, em aula dada no curso de Dança da UFPE, na disciplina de Danças Tradicionais do Nordeste 1, afirmou em sua fala sobre a importância de sabermos “Quem é o frevo?”, e não só “O que é Frevo”. Ela disse isso para nos provocar a pensarmos sobre as pessoas que fizeram e

fazem essa manifestação acontecer, para atentarmos as diversidades de corpos e a humanizá-los, a não nos distanciarmos da afetividade e da territorialidade que o frevo, desde o seu surgimento estabeleceu com o povo e com as ruas do Recife. A afirmação de Carmem me conecta com a fala de Luiz Antônio Simas (2020), em sua obra “O corpo encantado das ruas”, em que afirma:

As ruas são como arquivos, verdadeiras bibliotecas da história que pesquiso, escrevo e pela qual sou apaixonado. Ela, afinal, é ancorada em um princípio: malucos, crianças, mulheres, bichas, sambistas, funkeiros, amantes desesperados, fracassados em geral, a vizinha do lado, o fantasma, a iaô, a prostituta, a beata, a minha mãe, a passista da Mangueira, a filha de Deus e o filho do Diabo, o pierrô, a colombina, o pirata de araque, o bicheiro, o empurrador de carro alegórico, a assombração, o macumbeiro, o portuga de botequim, o Rei Momo, o Menino Jesus do teatrinho da quermesse e a rezadeira suburbana não são objetos da história. São sujeitos dela (Simas, 2020, p. 109).

O contexto trazido por Simas (2020) é a partir da cidade do Rio de Janeiro, contudo, muito se assemelha ao contexto do surgimento do frevo no Recife, dos corpos que ocupavam as ruas, da classe trabalhadora. A afirmação de que todas essas pessoas citadas “são sujeitos da história” e não objetos, me leva a refletir no quanto “o frevo branqueou para ser o que ele é hoje”. Essa frase dita por Carmem me lembra as reflexões acerca do frevo enquanto uma dança afro-diaspórica (Figueirêdo, 2020), em que busca potencializar justamente a transgressão do corpo negro que ocupava, e ainda hoje ocupa, as ruas do Recife dançando frevo.

É no corpo que construímos nossos saberes. É no dançar frevo que acessamos memórias, reconstruímos e transformamos histórias. É no corpo pulsante e na ginga que ressignificamos narrativas, potencializamos as diferenças e reinventamos modos de ser e fazer frevo. É na rua que caímos no passo, é nas encruzilhadas que os encontros acontecem e as possibilidades existem. Desse modo, na dissertação de mestrado intitulada “Faz que vai, mas não vai: frevo e história da dança, caminhos possíveis de idas e vindas”, em que a dança frevo é entendida como “encruzilhada” (Simas e Rufino, 2018; Ramos, 2017), afirmo que:

Pensar a dança frevo, como encruzilhada, é também compreendê-la no contrafluxo de uma estrutura hegemônica de invisibilidade histórica construída. “Cabe dizer que reposicionar o corpo na história e se colocar na escuta atenta dos seus enunciados é necessariamente uma ação de credibilização de outras sabedorias e textualidades.” (Rufino, 2016, p. 71). É problematizar e confrontar construções fixadas que deslegitimam as possibilidades diversas de fazeres, sobretudo, negando a importância e ocultando as sabedorias e relevância de uma classe trabalhadora, escravizada, negra, subalternizada, que encontrava nas ruas, na ginga e no passo liberdade, fúria, enfrentamento, reconhecimento, afirmação, transgressão (Figueiredo, 2020, p. 148-149).

Pensar sobre “outras sabedorias e textualidades” no fazer frevo é abrir um leque de possibilidades acerca de diferentes perspectivas de entendermos, por exemplo, o ensino dessa dança. Ao ler o artigo da historiadora, pesquisadora e professora do Departamento de História da UFPE, Isabel Guillen (2018), intitulado “Lugares de memória da cultura negra no Recife. Inscrever a memória na cidade”, reflito acerca da memória de Francisco Nascimento Filho, o mestre Nascimento do Passo, homem negro e precursor do ensino da dança frevo. No artigo a autora me provoca a refletir acerca da memória do povo negro no Recife, me levando a pensar sobre a importância e, ao mesmo tempo, invisibilidade da memória de Nascimento do Passo para a cidade, e para o frevo.

Me pergunto: olhando para o espaço urbano do Recife, onde encontrar a história e memória do mestre? Com exceção dos grupos¹ que trabalham, de forma independente, a partir de sua metodologia de ensino do frevo, na busca por dar visibilidade e continuidade ao legado do mestre, em que lugares da cidade acessamos sua história e todo trabalho desenvolvido por ele? Lanço essa pergunta porque reflito que uma das principais conquistas coletivas (e individuais, por considerar a batalha do mestre Nascimento do Passo) para a dança frevo aconteceu em 1996, ano em que a cidade do Recife ganhou uma escola municipal, pública, dedicada a essa dança. Idealizada e fundada a partir

¹ Se você quer conhecer mais acerca do trabalho desenvolvido pelo mestre Nascimento do Passo você pode acessar a partir de grupos que resistem e existem trabalhando de forma independente baseados em sua metodologia de ensino do frevo, como é o caso dos Guerreiros do Passo, Sertão Frevo e Brincantes das Ladeiras.

do trabalho e do corpo em movimento de Nascimento do Passo, que propôs uma metodologia construída e desenvolvida, sobretudo, pela sua experiência enquanto passista de frevo, a partir do seu olhar e da sua presença; da rua, dos encontros, das trocas, da energia dos corpos que dançavam livremente, embalados pela marcação, melodia, e acordes do frevo. E ainda assim, essa escola até hoje, 14 de dezembro de 2023, se quer já teve o nome do seu principal mestre e fundador. Antes nomeada como Escola de Frevo Maestro Fernando Borges (a contradição de uma escola de dança ter o nome de um maestro), hoje intitulada Escola de Frevo do Recife.

O acesso a memória e a história das/dos mestras e mestres das tradições, se dá porque via? Quem se responsabiliza por essas questões? Penso que se um mestre, como Nascimento do Passo, que criou um método de ensino e fundou uma escola pública da dança frevo, não tem seu legado legitimado no próprio espaço físico e simbólico o qual tinha relação direta, onde encontrar e acessar as memórias e narrativas outras do mesmo? A reflexão aqui se direciona ao mestre do frevo, mas é triste constatar que aqui podemos substituir o nome e o legado de Nascimento por diversos outros/outras mestres/mestras das danças tradicionais de Pernambuco, por exemplo. Trago Nascimento comigo porque fui seu aluno, porque meu dançar foi, e ainda é atravessado pelos seus fazeres, pelas memórias e pela conexão de entender a diversidade que existe no dançar frevo. Nesse sentido, convido a conhecermos a trajetória e o trabalho desenvolvido pela mestra Zenaide Queiroz Bezerra.

2. Na sala de casa: a mestra Zenaide Bezerra

[...] O frevo é um ser humano, o frevo é o nosso rock, o frevo é a luta armada de Zenaide, de Capiba, e de Spok.

(Flaira Ferro)

“Quem vem lá, sou eu. Quem vem lá, sou eu. Meu tambor bateu, quem vem lá, sou eu”. Ladainha de capoeira para saudar os mais velhos e os

mais novos, para anunciar a chegada e para reverenciar de onde eu venho e quem anda comigo. Quem é o Frevo? Essa foi a pergunta lançada pela pesquisadora Carmem Lélis que me provocou a pensar sobre as pessoas que fazem frevo, a dar nomes e (re)conhecer suas histórias. Nesse sentido, me conecto com Zenaide Bezerra, passista de frevo, mulher preta de 74 anos de idade, Patrimônio Vivo do Recife, homenageada do carnaval do Recife de 2023.



Fig. 1. Imagem da mestra Zenaide Bezerra - Paço do Frevo, Recife/PE.

Fonte/Fotógrafo: Autor desconhecido.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Ao fundo, embaçado, várias palavras numa parede vermelha e branca. Em primeiro plano, à esquerda, Zenaide Bezerra sorrindo. Mulher preta, de cabelo curto preto, usa blusa estampada com flores e folhas, microfone preto na gola da blusa e brincos em formato de gota.

“Eu começaria dizendo que sou filha de Egídio Bezerra e que aprendi a dançar com ele, que tudo que aprendi foi em casa, que nunca fiz uma faculdade, tudo vem da minha cabeça” (Lélis; Menezes; Nascimento, 2011, p. 12). Essa é a frase, dita por Zenaide, que abre o livro “Zenaide Bezerra: no passo da vida... são dois pra lá, dois pra cá”, escrito por Carmem Lélis, Hugo Menezes e Leilane Nascimento. Publicado em 2011, pela Fundação de Cultura Cidade do Recife, o livro é uma homenagem e uma forma de reconhecimento do trabalho de Zenaide, dançarina desde os 08 anos de idade, que deu continuidade ao legado do seu pai, o Rei do Passo, Egídio Bezerra.

Convoco Zenaide para, além de conhecermos um pouco sobre sua trajetória, refletirmos acerca das relações e espaços de ensino-aprendizagem da dança frevo. No livro “O corpo encantado das ruas”, o autor Luiz Antônio Simas, afirma:

Como educar? Como pensar o corpo de meninas e meninos a partir da escola, em geral um ambiente disciplinador e amansador dos corpos pulsantes? Os comprometidos com a tarefa da invenção do país nas encruzilhadas da educação não poderão se esconder mais apenas em seus aparatos teóricos, leituras clássicas e ideologias redentoras. A educação está também fora dos muros escolares (Simas, 2020, p. 55).

A partir da leitura de Simas (2020), e entendendo que as relações de ensino-aprendizagem na dança frevo acontecem além dos muros escolares, reflito sobre como podemos borrar as fronteiras entre o que está dentro e fora dos muros institucionais. Como entender que o que é construído fora do espaço definido como escola também educa e deve ser legitimado como espaço de ensino-aprendizagem? Como educar nas frestas, nas curvas? É importante demarcar que aqui ao falarmos de escolas, estamos ampliando esse entendimento, não dando conta apenas de escolas formais de ensino (educação básica), mas também de escolas de dança, de espaços institucionais de ensino.

Lanço tais questionamentos porque o trabalho desenvolvido pela mestra Zenaide Bezerra me provoca a pensar sobre isso. Ela ensina frevo na sala da sua casa. Ela aprendeu com seu pai, e segue no processo de transmissão do conhecimento com seus familiares, vizinhos e quem mais quiser chegar junto.

Como mais uma brincadeira de criança, Zenaide aprendeu a fazer o passo, Egídio deixava seus filhos pular corda, correr... Brincar de dançar. E talvez ali, sem querer, ele estivesse começando a criar sua metodologia para o ensino da dança e a técnica de preparar o corpo brincando. Seus passos são seguidos por Zenaide, a filha, que por mais de 50 anos mantém a forma de ensinar (ou de deixar prender), de garantir a resistência física de seus assistidos e a mesma “sala de aula”, a qual está sempre pronta, bastando apenas “arrastar” o sofá. Discípula de Egídio, ressignifica o que tecnicamente aprendeu com o seu pai, extraindo os ensinamentos de suas próprias lembranças. *Eu tenho o mesmo estilo dele. Eu venho, ensino, espero, explico, me sento... e deixo rolar.* Em vez de alongamento e aulas sistematizadas, ela permite brincar, correr e *ver o frevo rolar...* Com Zenaide, aprende-se a dançar o frevo olhando os mais velhos e experimentando (Lélis; Menezes; Nascimento, 2011, p. 26)



Fig. 2. Imagem da mestra Zenaide Bezerra dando aula para seus alunos na sala de sua casa - Recife/PE, 2012. Fonte/Fotógrafo: Luna Markman/G1.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Na sala de casa, com chão de azulejo, parede a direita metade cinza e metade branca, parede a esquerda com um rack e vários objetos. Ao fundo uma parede azul com dois banners pendurados e uma porta. No centro da sala, Zenaide Bezerra, mulher preta, de cabelo curto preto, usa calça legging vermelha, camisa estampada nas cores azul e verde, e tem uma sombrinha de frevo na mão direita. Está de costas para a foto e de frente para seus oito alunos, que estão espalhados pela sala e com sombrinhas de frevo nas mãos.

Pensar a sala de casa como sala de dança é compreender que existem outros modos de entendimento e de ação acerca do ato de ensinar. São outras escolhas, outros modos de fazer, outras epistemologias para desenvolver o ensino da dança. É outra visão de mundo, de educação, de dança... acontece no contrafluxo de uma estrutura pré-definida e generalizante imposta que valida o certo e o errado, quem faz e quem não faz, quem pode e quem não pode. Pensar a sala de casa como espaço de ensino-aprendizagem da dança frevo, e de outras danças, é entendê-la como um espaço educacional. A partir de um contexto que pensa a educação, e a dança, sob uma concepção descolonial, atuando no contrafluxo de um processo de ensino-aprendizagem instaurado pelo colonialismo, como nos diz Luiz Rufino (2023) em “Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas”, ao afirmar que:

Tenho perseguido a ideia de que no Brasil uma das principais tarefas da educação é a descolonização. Dessa forma, se a lógica colonial se instalou e permanece entre nós como um modo de escolarização ao mesmo tempo acontecem outros processos educativos que contrariam o modelo que se quer único. Esses processos podem e devem ser lidos

como repertórios poético/políticos/éticos/estéticos que confluem na tessitura de pedagogias descoloniais (Rufino, 2023, p. 7).

É nessa perspectiva que venho entendendo o trabalho educativo desenvolvido pela mestra Zenaide, que contraria um modelo pré-definido e imposto, que confia e acredita nos encontros, na oralidade, no respeito à ancestralidade e nas capacidades singulares de cada corpo que chega a sua casa para aprender frevo.

Empenhada no método de aprendizado como tradição, Zenaide adota uma metodologia própria e intuitiva, explorando as capacidades individuais para a assimilação e envolvimento com a dança, criando feitos próprios nos quais a condição de aluno indica o rumo da aula... *Hoje a gente não ensaiou, deixei eles pulando corda, pra aguentar dançar o frevo. A gente faz de tudo...* (Lélis; Menezes; Nascimento, 2011, p. 14-15).

É singular poder ler que “o aluno indica o rumo da aula”, e a fala da mestra afirmando que “hoje a gente não ensaiou, deixei eles pulando corda, pra aguentar dançar o frevo”. Reflito, e aqui afirmo, sobre a brincadeira de pular corda ser o ensaio, e não só uma brincadeira. Lendo a afirmação de Zenaide percebo que talvez sua fala esteja dentro de um contexto de pensar um formato “tradicional” de entendimento do que é um ensaio de dança. É duro ver como a imposição de estruturas cristalizadas de modos de fazer nos coloca em contradição. Pois, ao mesmo tempo que o brincar é trazido como ferramenta de aprendizagem, não é entendido como parte do ensaio, do trabalho. E quando faço essa reflexão é compreendendo as armadilhas do próprio sistema colonial que nos impõe a todo momento uma estrutura a ser seguida, e que mesmo que eu discorde dessa afirmação de Zenaide, sobre a brincadeira não ser o ensaio, eu reconheço sua sabedoria em acreditar na brincadeira como parte de sua metodologia de ensino.

Ela não afirma que a brincadeira não é ensaio, mas ao dizer que “hoje a gente não ensaiou, deixei eles pulando corda”, entendo que, talvez, para ela o brincar não seja pensado como parte do ensaio, mas apenas como brincar. A partir disso, trago a fala de Rufino (2023), que afirma:

No que tange aos diálogos entre corpo e educação, a brincadeira se inscreve como prática/saber/tempo/espço privilegiado para investigar as maneiras com que os corpos têm transitado e inventado formas de cuidado, proteção comunitária e transmissão de saberes (Rufino, 2023, p. 19).

E completa:

Se nada escapa da educação, se ela acontece dentro e fora dos espaços escolares, é no corpo que ela baixa para se performar como ato. O corpo é o núcleo que dá o tom de sua pulsação, faz e refaz de forma inacabada os contornos e conflitos dessa travessia. O corpo é o próprio chão, montagem e montaria da educação. É ele que faz com que ela seja um acontecimento comum aos viventes e que cada ser risque de maneira singular o viver na relação com o todo (Rufino, 2023, p. 15).

É interessante o final dessa citação de Rufino quando ele diz “[...] e que cada ser risque de maneira singular o viver na relação com o todo” (p.15). Tal afirmação corrobora diretamente com o pensamento de Zenaide acerca do ensino do frevo, em que a mesma preocupa-se com a individualidade de cada pessoa, que cada uma encontre seu modo de dançar frevo, mesmo que esteja dentro de um coletivo. Essa escolha potencializa a diversidade de corpos e o entendimento de que existem diferentes maneiras de dançar frevo, que cada corpo, com sua história e trajetória vai desenvolver sua singularidade dançante.

Segundo Lélis, Menezes e Nascimento (2011), no livro "Zenaide Bezerra: no passo da vida... são dois pra lá, dois pra cá":

A mulher que reúne a família, a meninada da vizinhança, curiosos e mais quem queira, afasta os móveis da sala e faz da casa uma escola de dança, é a mesma mestra que orgulhosa do ofício ensina a dançar. Nesse percurso chega a confundir sua própria história com a do frevo: *A pessoa sem saber vai fazendo parte daquilo ali e nem se dá conta. Só depois que o frevo tá na mídia é que você vê que está inserido, que faz parte da história. Ela tem mais de 50 anos de dança, metade da idade do frevo ela tem dançando.* (Gláucio Bezerra, filho de Zenaide) (Lélis, Menezes e Nascimento, 2011, p. 15).

É interessante reconhecer no trabalho desenvolvido por Zenaide a peculiaridade do espaço físico onde ela ensina frevo, e, ao mesmo tempo, ser provocado a refletir sobre como estamos lidando com outras perspectivas de

ensino-aprendizagem da dança frevo. Nesse sentido, pergunto: que incentivo existe, ou poderia existir, para fomentar o trabalho desenvolvido pela mestra? Como reconhecer e validar o trabalho desenvolvido pela mestra dentro de espaços de ensino estruturalmente colonizados? É importante atentarmos para como há anos ela rasura uma estrutura hegemônica de ensino e nos desperta a pensarmos sobre a importância de alargarmos as compreensões acerca dos espaços de ensino-aprendizagem da dança frevo.

Assim sendo, é relevante pontuar que este artigo se apresenta apenas enquanto um pequeno recorte reflexivo acerca da vida da mestra Zenaide Bezerra, na intenção de (re)conhecer e dialogar com a sua trajetória e o seu modo de pensar o ensino da dança frevo; e provocar reflexões sobre os formatos limitados de ensino dessa dança, fissurando a estrutura e trazendo para a roda outras possibilidades epistemológicas acerca do ensino da dança frevo.

Referências:

FERRO, F. **Revólver**. Recife, 2019. Disponível em:

<<https://vimeo.com/317098332>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

FIGUEIRÊDO, J. E. de. **“Faz que vai, mas não vai”**: frevo e história da dança, caminhos possíveis de idas e vindas. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

GUILLEN, I. C. M. Lugares de memória da cultura negra no Recife. Inscrever a memória. **Anais eletrônicos** [...]. Campinas: UNICAMP, 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524268689_A_RQUIVO_Lu_garesdememoriadaculturanegraguillen.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LÉLIS, C.; MENEZES, H.; NASCIMENTO, L. **Zenaide Bezerra: no passo da vida... são dois pra lá, dois pra cá**. Recife: Secretaria de Cultura Cidade do Recife, 2011.

PASSO, N. do. **Pelas ladeiras de Olinda, no Pátio de São Pedro e nas ruas do Recife, o grande Mestre Nascimento do Passo dá lições de vida e de Frevo**. Reportagem: Yvana Fachine. Abertura: Adão Pinheiro. Tv Viva, Recife – PE, 1987. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CvwOM7fbtYg&t=1s>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RAMOS, J. S. O dançar/jogar/improvisar nas danças brasileiras: poéticas de uma encruzilhada. *In*: MUNDIM, A. C. (org.). **Abordagens sobre improvisação em dança contemporânea**. Uberlândia: Composer, 2017.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça**: educação, jogo de corpo e outras mandingas. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mórula, 2023. 108 p.

SIMAS, L. Ao. **O corpo encantado das ruas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

VICENTE, A. V. R. Dança popular: Quem? O quê? Quando? Como? Onde? Por quê? *In*: COSTA, Liana Gesteira (org.). **Coleção RecorDança**: vol. 1 – vídeo. Olinda, PE: Associação Reviva, 2011b. p. 7-14.

Jefferson Elias de Figueirêdo (UFBA)
jeffersoneliasdefigueiredo18@gmail.com

Passista de frevo e artista da dança. Doutorando pelo PPGDança - UFBA;
Mestre em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança
(UFBA); Especialista em Dança Educacional e Inclusão (CENSUPEG);
Licenciado em Dança (UFPE). Foi Coordenador de Dança no museu Paço do
Frevo (2021), e professor substituto no curso de Dança - UFPE (2021-2022).

Corporeidades pretas em trânsito: arte, documento e antirracismo

Katya Gualter (UFRJ)
Angela Brêtas (UFRJ)
Eleonora Gabriel (UFRJ)
Joice Aglae Brondani (UFBA)
Alexandre Carvalho dos Santos (UFRJ)
Luís Eduardo Souza e Silva (UFF)
Raquel Cascaes de Albuquerque (UFRJ)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poética política, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões suscitadas a partir do visionamento do fragmento do filme “Por que Oxalá usa ekodidê”, de Clyde Morgan - um Corpo Homem Preto, artista da cena bailarino e coreógrafo, afroamericanobrasileiro que transita entre a Universidade Brasileira, a Universidade de Nova Iorque e a Comunidade de Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá/Salvador-BA. A exibição do fragmento ocorreu como parte das atividades desenvolvidas na segunda edição do projeto “Corporeidades Pretas em Trânsito: partilhas de saberes com os Mestres Manoel Dionísio e Clyde Morgan”, realizada na Cidade de Salvador/BA em maio e junho de 2023 – uma parceria entre UFRJ, UFBA, Instituto Oyá, Ilê Axé Iyá Nassó Oká/Casa Branca do Engenho Velho, Ilê Asè Obá Tundé, Ilê Obá Ilesá. A atividade do visionamento foi desenvolvida na Residência Artística dinamizada na Escola de Dança da UFBA. Buscamos convocar os/as espectadores/as a refletirem, a partir da obra fílmica, sobre a importância da dança filmada, enfatizando um tempo (época) e um espaço dos valores afro-diaspóricos no Brasil, como arte, mas também como documento que deflagra o protagonismo das Corporeidades Pretas nos espaços da formação artística, educacional, cidadã.

Palavras-chave: Corporeidades Pretas; Ancestralidades; Obra fílmica; Dança.

Abstract: The present work aims to share reflections raised from the viewing of the fragment of the film “Why Oxalá uses ekodidê”, by Clyde Morgan - a Black Man Body, artist of the scene dancer and choreographer, Afro-American-Brazilian who moves between the Brazilian University, the New York University and the Community of Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá/Salvador-BA. The exhibition of the fragment took place as part of the activities developed in the second edition of the project “Black Corporeities in Transit: knowledge sharing with Masters Manoel Dionísio and Clyde Morgan”, held in the city of Salvador/BA in May and June 2023 – a partnership between UFRJ, UFBA, Instituto Oyá, Ilê Axé Iyá Nassó Oká/Casa Branca do Engenho Velho, Ilê Asè Obá Tundé, Ilê Obá Ilesá. The viewing activity was developed at the Artistic Residency organized at the UFBA School of Dance. We seek to invite spectators to reflect, based on the film work, on the importance of filmed dance, emphasizing a time (epoch) and a space of Afro-diasporic values in Brazil, as art, but also as a document that triggers the protagonism of Black Corporeities in the spaces of artistic, educational and civic training.

Keywords: Black Corporeities; Ancestry; Film work; Dance.

1. Contextualizando um fragmento

O trabalho busca refletir acerca de um fragmento de um filme exibido no evento intitulado Corporeidades Pretas em Trânsito: Partilhas de Saberes entre os Mestres Manoel Dionísio & Clyde Morgan" - edição SSA/BA, organizado pelo GrupAR – Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede – CNPq/UFRJ, em parceria com o PPGAC (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas), a ETEA (Escola de Teatro)/UFBA e apoio da CAPES, ocorrido entre 30 de maio e 02 de junho de 2023, na Escola de Dança da UFBA com a participação de estudantes da graduação (Dança e Teatro), da Pós-Graduação (Artes Cênicas e Dança) e membros da comunidade soteropolitana.

O projeto Corporeidades Pretas em Trânsito: Partilhas de Saberes, nasceu no interior do GrupAR. O Grupo integra várias instituições acadêmicas e não-acadêmicas, tais como Associação Afro brasileira Casa do Tesouro - Egbe Ile Omidewa Ase Igbolayo/MG, Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro/CCO, Cia Étnica de Dança/RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/RJ, Casa do Jongo/RJ, Coletivo Negração/RJ, Cia Rubens Barbot Teatro de Dança/RJ, Encontro de Saberes do INCT/Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão no Ensino Superior/UNB, Núcleo de Estudos Contemporâneos do Corpo Negro-Faculdade Angel Vianna/RJ, Performar Memórias na Dança, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (Escola de Teatro e NEPAA/Núcleo de Estudos das Performances Afro Ameríndias), Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Escola de Educação Física e Dança, Faculdade de Medicina, Instituto de Psicologia, Escola de Música), Companhia Arte&Folia/Recife, Universidade Federal da Bahia (Escola de Teatro, PPGAC e PPGDAN), Universidade Federal de Santa Maria (Instituto de Artes), ESLIPA (Escola Livre de Palhaços)/RJ, Palhaçaria de Terreiro (Antonia Vilarinho)/SC, Escola de Mestre Sala, Porta Bandeira e Porta Estandarte Manoel Dionísio/RJ.

O GrupAR tem como objetivos: 1) Fomentar diálogos acerca da interação entre Ancestralidades, com foco em residências artísticas de dança e em comunidades tradicionais; 2) Ampliar a adesão das instituições parceiras ao GrupAR; 3) Estimular a adesão dessas instituições à Rede Nacional Encontro de Saberes; 4) Difundir a Escola de Mestre Sala, Porta Bandeira e Porta Estandarte Manoel Dionísio com práticas das técnicas de Mestre Sala e Porta Bandeira; 5) Criar e sedimentar polos do projeto interinstitucional Escola de Mestre Sala, Porta Bandeira e Porta Estandarte Manoel Dionísio nas diferentes instituições parceiras; 6) Fomentar diálogos acerca de mobilizações e políticas de valorização dos Corpos deslembrados historicamente no Brasil (junto a Escolas, Universidades e comunidades tradicionais) como protagonistas no processo de formação na contemporaneidade; 7) Dinamizar práticas de dança em torno das culturas corporais de comunidades tradicionais no Brasil.

O projeto Corporeidades Pretas em Trânsito: Partilhas de Saberes com os Mestres Manoel Dionísio e Clyde Morgan, por ter em seus princípios os objetivos do GrupAR, em Salvador, para além do espaço acadêmico, realizou encontros com Comunidades de Terreiros de Candomblé (Ilê Obá Ilesá - Babalorixá Luzivaldo Vigas/Luzivaldo de Logunedé; Ilê Asè Obá Tundé – Ialorixá Josinete Francisca Teles dos Santos/Nete de Oxaguiã; Ilê Axé Iyá Nassô Oká – espaço Cultural Vovó Conceição - Terreiro da Casa Branca – Ialorixá Neuza Cruz/Neuza de Xangô) e também trocou com outros mestres populares que se encontravam em Salvador – Mestre Aguinaldo Roberto Silva, Mestre de Cavalo Marinho Estrela de Ouro e Caboclo Puxador do cordão do Maracatu Leão de Ouro – ambos de Condado-PE e o dançarino popular Emerson Dias (Mestre Messinho) de Recife-PE.

Ao que pode se perceber por este breve resumo, o projeto Corporeidades Pretas em Trânsito: UFRJ/UFBA – Partilhas de Saberes com os Mestres Clyde Morgan e Manoel Dionísio, como as próprias personalidades dos mestres que dão o nome ao projeto, transbordou para o além do que foi pensado inicialmente. Mas esta é a natureza generosa destes mestres que vertem sabedoria e, também, da Rede Ancestral que estes potentes encontros

acessam. Porém, ficará para um outro momento, as abordagens sobre essa incrível residência artística.

Nos deteremos aqui, à análise de um vídeo exibido pelo dançarino Clyde Morgan, em um dos momentos da residência com o público da UFBA, denominado Porque Oxalá usa Ekodidé. O material completo tem cerca de 60 minutos de duração, mas foram apresentados apenas 10 minutos. Poderíamos pensar que 10 minutos não demonstra o que é o documentário, porém o extrato escolhido pelo mestre Clyde Morgan teve um recorte cirúrgico e durou o tempo suficiente para suscitar inúmeras reflexões que estão referidas aos conceitos de materiais de memória (Le Goff, 2003), patrimônio cultural (ICOMOS BRASIL, 1985), memória (Simson, 2003), memória institucional e mobilização antirracista.

O vídeo supracitado é o registro de um espetáculo de dança, coreografado por Clyde Alafiju Morgan, e encenado na década de 1970. Segundo Morgan, este material ficou guardado por cerca de 40 anos e foi recuperado, em parte, em um laboratório estadunidense. As imagens foram preservadas, mas o som original se perdeu, sendo assim, uma nova sonoridade/trilha sonora foi criada pela professora, doutora, cantora lírica, pesquisadora das artes da cena, e filha de Mestre Didi¹, Inaicyr Falcão².

Oliveira (2012), afirma que este espetáculo foi baseado no conto mítico escrito por Deoscóredes Maximiliano dos Santos (1917 – 2013), baiano, conhecido como Mestre Didi, escritor, escultor, e Sacerdote Alapini, do culto Egungun de tradição iorubana. Segundo a pesquisadora, este não “era o primeiro espetáculo coreografado por Morgan, mas foi o primeiro em que ele trabalhou intensamente com aspectos fundantes do *arkhév* religioso nagô, sem negar a dança moderna, o balé clássico e as danças dos orixás” (Oliveira, 2012, p. 5).

¹ Para saber mais sobre Mestre Didi, veja: 1) <https://www.escritoriodearte.com/artista/mestre-didi>. Acesso em: 15 jun. 2023; 2) <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/04/07/mestre-didi-deoscoredes-m-santos>. Acesso em: 15 jun. 2023.

² Para saber mais sobre Inaicyr Falcão, veja: <http://inaicyrafalcao.com>. Acesso em: 15 jun. 2023.

2) O fragmento e as reflexões suscitadas

Para nortear nossa análise, duas questões se impõem: 1) O que sobrevive ao tempo? 2) Por que algo que sobrevive ao tempo pode ainda nos interessar?

De acordo com Le Goff (2003) o que sobrevive ao tempo está relacionado a uma seleção efetuada pela ação dos historiadores, e pelas forças que disputam o desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade. Enfim, estamos falando acerca do que permanece, ou melhor, do que é escolhido para permanecer como possibilidade para pensarmos, compreendermos e construirmos o passado. Esse autor denomina tal seleção de materiais de memória, e a classifica em duas formas principais: os monumentos e os documentos. Os primeiros são considerados heranças do passado, por exemplo: uma obra arquitetônica comemorativa tal como uma coluna, um pórtico, etc. ou, ainda, um monumento funerário. Já o documento nasce, para os historiadores positivistas, como fundamento e comprovação do fato histórico, pois são considerados válidos apenas os documentos escritos. Entretanto, o autor tece importantes críticas a esta perspectiva afirmando que se deve compreender o termo documento de modo ampliado, logo, vídeos, fotografias, imagens etc. também podem ser considerados documentos históricos.

Ainda trazendo uma outra compreensão de memória, aquela de Bachelard (1986), afirmando que nenhuma memória é liberta de imaginação, também porque nenhuma realidade é liberta de imaginação, pois realidade e imaginação se engendram, conseqüentemente, memória e imaginação se engendram igualmente. Segundo Augras, confirmando a premissa de Bachelard “A imaginação constitui um reino autônomo, irredutível a outros modos de conhecimento. Mais ainda: ao abrir a via imaginal de percepção do mundo e de nós mesmos, o *reino das imagens nos cria*” (Augras, 2009, p. 218). O mito tem no imaginário o seu reino. Barthes (1982) quando faz seu estudo sobre mito, fala da insistência em ressurgir, contado, reinventado, reformulado ou simplesmente

copiando, uma vez que a cópia ganha no rizoma (Deleuze; Guatarri, 2009) a mesma força do que é autêntico, haja vista os próprios ritos religiosos, pois a cada momento que é apresentado é diferente a realidade na qual está sendo contada.

Silva (2003) traz em seu livro “Tecnologias do Imaginário” que a insistência da permanência de uma memória se deve a um DNA IMaginal. É neste engenho que o mito sobrevive, pungindo realidades diversas vezes ele se reinventa em um espiralar contínuo. A coreografia de Clyde Morgan é uma pungência desse mito em nossa realidade. Morgan em sua coreografia, vem dar mais uma volta na espiral do tempo do mito de Oxalá que permanece vivo de inúmeras formas na lembrança/memória destes que habitam estas realidades e a cada novo emergir suscita reflexões atuais ao seu momento de aparição.

Nesse caso, precisamos considerar o tempo alargado, pois não somente o tempo em que ele foi montado, mas o tempo em que ele está sendo revisitado, o aqui e agora, que trabalha memória, presença e realidade. No atual momento, a imagem desse mito sendo dançado/narrado nos trouxe reflexões voltadas para a realidade antirracista e contracolonial. Por meio destas reflexões suscitadas, podemos também perceber o pioneirismo desse mestre que nos anos 70 foi buscar uma mitologia e a trouxe em uma coreografia que até hoje ecoa no interior de quem o assiste de diversas formas. Uma delas é a presença do corpo preto que se mostra fora de um estereótipo subalternizado, menos importante ou espetacular, isso por si só demonstra sua consciência antirracista e contracolonial, já nos anos 70.

Quando revisitamos o vídeo são estes traços, além do mito sendo contado, que retumbam em nosso interior, pois somos transversalizados/as por ancestralidades, memórias que se deslocam em dança no espaço-tempo e provocam deslocamentos, em contínuas interações.

Destacamos a palavra ancestralidades no plural, por acreditarmos na construção coletiva como o alicerce dos processos de interação dialógica contracoloniais gerando saberes orgânicos que envolvem o Ser, criam e recriam conceitos tradutores do pluriverso dos mundos, dos povos e comunidades

tradicionais, na contramão dos saberes sintéticos que (des)envolvem o Ter e (des)potencializam o Ser (Santos, 2015). Destarte, nos destituímos do entendimento colonial, eurocristão, eurocêntrico e monoteísta da ancestralidade como algo pueril, estancado em um *locus* longínquo, distante, pretérito.

Ainda sobre o pluriverso dos mundos, Antônio Bispo dos Santos - Nego Bispo, nos provoca, nos convoca a adentrarmos por esse modo de coabitar espaços e tempos, onde as ancestralidades são, ao mesmo tempo, de cada uma e de todas as pessoas nas confluências, transfluências e confluências, sob uma perspectiva de “começo, meio e começo” - o princípio da circularidade. Passado, presente e futuro assumem a não linearidade em coexistência, e todas as Corporeidades são protagonistas (Santos, 2015, 2021).

Nesse dinamismo, Corpos e Corpas contracoloniais ganham movências (se deslocam e promovem deslocamentos) e seguem tecendo redes, nas quais residem sua subsistência, resistência, e assim, sob o domínio da mobilidade ininterrupta, contínua, as ancestralidades vão suscitando danças transformadoras.

É sob esta ótica que tratamos o excerto de vídeo exibido, ou seja, como documento histórico, entretanto não esqueceremos de suas outras dimensões ou possibilidades de análise, que aqui serão desenvolvidas de forma breve. Como o registro de uma obra de arte, mas também, *per se*, o vídeo é uma obra de arte. Neste sentido, pode ser examinado a partir do prazer estético que proporciona e que suscita variadas emoções. Além disso, concordamos com Rodrigues (2020) no que tange à dicotomia que distingue documento de arte. Em suas palavras:

[...] um registro não deve ter apartado de si seu valor documental, pois ele é capaz de instruir, de informar, além de servir como prova. Ao mesmo tempo, ele também pode se tornar autônomo e, assim, abarcar o duplo estatuto: documento e obra (Rodrigues, 2020, p. 224).

Enfim, o vídeo pode ser considerado como obra de arte pelas dimensões de estética, prazer e expressão, e como documento histórico por constituir fonte de informações, e por permitir uma espécie de “congelamento de um tempo” a fim de que se possa preservar e amplificar uma dada cultura,

viabilizando a consciência histórica (López Yepes, *apud* Rodrigues, 2020, p. 226).

Para Oliveira (2012, p. 4), a cultura está presente nesta narrativa coreográfica como “valores, linguagens, modos e formas de sociabilidade”, e assim pode-se observar a poética religiosa do candomblé transformada em música e movimentos corporais, isto é, em arte.

Por tudo isso, o vídeo se constitui ainda como patrimônio cultural pois anuncia a criatividade de coreógrafo, artistas, dançarinos e músicos que se expressam, e produzem arte a partir da especificidade de um conjunto de valores, conhecimentos, lugares, crenças e ritos que dão sentido à vida individual e coletiva de uma parcela da população, neste caso, aqueles que professam religiões de matriz africana (ICOMOS BRASIL, 1985). Cabe ressaltar que quando passam a circular, tanto o espetáculo quanto o vídeo, ampliam as possibilidades de serem acessados e de afetarem as mais diferentes parcelas da sociedade.

A consideração do vídeo como patrimônio cultural também pode se ancorar no artigo 216, da Constituição de 1988, que afirma:

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Formas de expressão, modos de criar, criações artísticas... Não há como negar que o vídeo em análise constitui um patrimônio cultural de nossa nação, mas também pode ser considerado como memória, entendida como “matéria prima para pesquisa” (Simson, 2003, p. 14). Além dessa possibilidade, a memória também pode ser compreendida a partir do resgate de informações, fatos e vivências que, por sua importância, devem ser preservados. Neste caso,

poderia compor um conjunto documental que, permitindo o acesso a fatos do passado, fortaleceria a identidade do corpo social da Escola de Dança e de Teatro da UFBA, e integraria a memória institucional desta instituição.

Simson (2003) auxilia na compreensão da relação passado e presente que o trabalho com a memória pode realizar. A autora afirma que não corremos o risco de ficar aprisionados no passado, mas que podemos ser melhor e mais fortemente conduzidos para enfrentar os problemas da contemporaneidade, em suas palavras:

Esse mergulhar conjunto e compartilhado no passado nos faz emergir mais conscientes quanto aos problemas contemporâneos da vida da comunidade estudada e geralmente nos conduz naturalmente a ações conjuntas e politicamente conscientes visando sua superação (p.17).

Goellner *et alii* (2016) reforça essa ideia do passado como condutor de indagações acerca do presente ao asseverar:

Em outras palavras: um centro de memória ou museu não é um espaço onde se depositam velhas imagens, ideias, objetos e palavras. Ao contrário, nele reúnem-se vivas experiências que ajudam a entender o presente, não no sentido de justificá-lo, mas de buscar possíveis respostas aos vários questionamentos que hoje podemos empreender. Afinal, a memória não nos aprisiona ao passado mas nos conduz à indagar sobre o presente (Goellner *et alii*, 2016, p. 201).

A partir desse entendimento, isto é, da compreensão de um passado que ilumina e que abre caminhos para questionamentos contemporâneos, cabe retomar a questão: Por que algo que sobrevive ao tempo pode ainda nos interessar? Observamos que o filme documental é uma obra de arte poderosa de mobilização, luta, resistência e afirmação da cosmovisão de comunidades religiosas de matriz africana, posto que não são representadas de modo “exótico”, no sentido de reforçar subalternidades. Assim sendo, ocupa um espaço político de existência fortalecendo a construção de uma dança contracolonial e, portanto, antirracista.

A experiência do visionamento fílmico segue assim, na contramão da subalternização, da discriminação, da subordinação dos Corpos Pretos e das

Corpas Pretas, tão marginalizados/as e oprimidos/as, rechaçados/as e retaliados/as ao longo de séculos das histórias dos nossos Brasis.

Nessa direção de entendimento, o próprio fragmento do filme constitui uma mobilização antirracista e nos instiga a viajar pelas imagens da poética das danças e musicalidades ancestrais, das corporeidades afrobrasileiras-afrodiaspóricas, seus valores em expressões, gestos, figurinos, ritmos, espaços e tempos que transcendem a cronologia hegemônica do mundo das opiniões, dos humanos.

A sequência de imagens exibida nos convida ainda a pensar novos modos de viver e de interagir coletivamente, ao encontro da compreensão de Ana Mumbuca, uma quilombola que produz uma literatura de raiz. A pesquisadora ressalta que o registro através da palavra precisa nos levar a “viajar pelas escritas e pelo falar do jeito quilombola de viver”. Questionamentos e múltiplos modos pulsantes de conhecer e de pesquisar enraizados e vivificados nos aquilombamentos ainda não estão nos livros, em uma proporção fundamentalmente necessária, às Universidades e Escolas (Silva, 2019; 2022)³.

O fragmento fílmico é, portanto, uma obra de arte contracolonial, enaltecendo as Corporeidades Pretas orixalizadas que não admitem assumir o risco de submissão à colonização, à escravização, vividas, guerreadas e vencidas pelos/as nossos/as antepassados/as. Nesse sentido, nossas ancestralidades são movências contracoloniais!!!

É possível perceber no fragmento, uma subversão da linearidade a qual somos adestradas pelos modos perversos eurocristão, eurocêntrico, monoteísta, de viver e entender os Mundos pelos quais transitamos e somos transitáveis. Na contramão dessas perversões, o fragmento fílmico nos convida a cultivar a cultura, cotidiana e incessantemente das Corporeidades Pretas como produtoras de mapas e coabitares pluriépistêmicos, geradoras de múltiplos saberes, em processos de formação plena, interagente, interatuante, conectados e articulados com o pluriverso dos mundos.

³ Para saber mais sobre Ana Claudia Matos da Silva, mais conhecida como Ana Mumbuca, veja: <https://www.encontrodeculturas.com.br/encontroliterario/convidado/ana-mumbuca>.

Com efeito, o fragmento fílmico é a conjugação de ações concretas nas quais devemos nos inspirar para construirmos a PLURiversidade (ao invés da UNiversidade), para além do adestramento, em um espaço-tempo de emancipação das Corporeidades Pretas e invenção de novas sociabilidades que essas corporeidades produziram/produzem, nos processos de libertação do *status quo* das opressões, discriminações, desigualdades.

Existimos para respeitar todos os Corpos, todas as Corpas, na sua ampla diversidade. Precisamos então reconhecer todas as nossas heranças culturais, aqui, enaltecidas nossas heranças afrodiáspóricas, deslembradas e invisibilizadas ao longo de séculos, mas que resultam nas nossas brasilidades, as quais a sequência de imagens exibida nos coloca em aproximado e intenso contato.

O trecho do filme com a duração de 10 minutos lança um dos desafios que se impõe com urgência na contemporaneidade e diz respeito à essência das nossas heranças. Saberes/fazeres ancestrais, referentes às compreensões e tecnologias milenares, remontam e apresentam uma teia complexa de raízes profundas e perenes de ciências que sustentam as noções de humanidades.

Em frações de minutos, o fragmento fílmico nos transpõe para o universo onírico e poético das Corporeidades Pretas. Em sinergia, as imagens se corporificam em ações dançantes que retratam dimensões de um sem número de acontecimentos ininterruptos, os quais transcendem os contornos físicos e nos conduzem, de fato, a construção de caminhos contracolonizadores, incluindo a evocação dos saberes terreirizados, que nos irmanam axé, nos revitalizam!

Seguimos assim, a partir da experiência fílmica, prolongadas/as por todos os caminhos trilhados, movendo tempos e espaços nas danças libertárias, coabitando Corporeidades Pretas que se descortinam potencializadas nas inter-relações, nos aquilombamentos das conexões em curso.

Dançamos, assim, as nossas memórias ancestrais moventes onde passado, presente e futuro fluem, em confluências, transfluências e confluências, sem jamais ter fim!!!

Referências:

AUGRAS, M. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Petrópolis, RJ: Vozes e Editora da PUC, 2009.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

BARTHES, R. **Mitologias**. Trad. Rita Buoggermino e Pedro de Souza. São Paulo: DIFEL, 1982.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 6. ed. RJ: Editora 34, 2009.

ICOMOS BRASIL – Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.

Declaração do México – 1985. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GOELLNER, S. V.; CUNHA, M. L. O.; MATTOS, L. C.; MACEDO, C. G. Centro de Memória do Esporte. *In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 31º*, 2016, Florianópolis, SC. **Anais...** p.5. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117313>. Acesso em: 14 jun 2023

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

OLIVEIRA, N. N. Espetáculo Porque Oxalá usa Ekodidé: conto Afro-Brasileiro de origem Yorubá para a História da Dança baiana. *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 6º*, 2022, São Cristóvão/SE. p. 1-15 **Anais [...]**. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10176/22/21.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RODRIGUES, B. C. A dicotomia documento ou obra de arte. **Museologia e interdisciplinaridade**. Brasília, v. 9, n.18, p. 224-237, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/34971/27864>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. INCTI/CNPq: Brasília, 2015.

SANTOS, A. B. dos. **I Ciclo Confluências, Transfluências e UFRJ. Quilombos chamam... Abertura**. 01 de outubro de 2021. <https://youtu.be/WU-9vQeSnfU>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SANTOS, A. B. dos. **I Ciclo Confluências, Transfluências e UFRJ. Quilombos chamam... Antonio Bispo dos Santos convida Mestra Ana Mumbuca** – 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/ipuiw94N5ZI>. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, A. C. M. da. Uma escrita contra-colonialista do quilombo Mumbuca Jalapão - TO. 2019. 107 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA. J. M. da. **Tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

SIMSON, O. R. de M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, 2003. ISSN 2316-3852. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57. Acesso em: 13 jun. 2023.

Katya Souza Gualter (UFRJ)
katyagualter@gmail.com

Doutora em Artes da Cena (UNICAMP). Mestre em Tecnologia Educacional (UFRJ). Diretora da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ). Artista docente e pesquisadora da Dança. Integrante da Câmara de Políticas Raciais, NEABI e Coletivo de Docentes Negras e Negros da UFRJ. Facilitadora de Práticas Corporais em torno das simbologias da Pombagira. Líder GrupAR/ CNPq.

Angela Brêtas (UFRJ)
labretas@gmail.com

Docente aposentada da EEFD/UFRJ. Doutora em Educação (UERJ). Mestre em Educação (UFF). Integrante da Câmara de Políticas Raciais, NEABI e Coletivo de Docentes Negras e Negros da UFRJ. Criadora do Podcast Papo de Lazer com Angela Brêtas. Líder GrupAR/CNPq.

Eleonora Gabriel (UFRJ)
lolafolc@gmail.com

Artista docente, Doutora e Mestre em Artes, docente da EEFD/UFRJ. Diretora artística da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, grupo institucional do PROART-GARINS-UFRJ. Coordenadora do projeto *Dos Mestres Populares à universidade: um diálogo de saberes*. Uma das organizadoras do Encontro de Saberes da UFRJ. Integrante da Superintendência de Super Saberes–UFRJ e pesquisadora GrupAR/CNPq.

Joice Aglae Brondani(UFBA)
jbrondani@ufba.br

Professora da Escola de Teatro e atual Coordenadora do PPGAC-UFBA. Pós-Doutora: PNPd-CAPES-UFBA; CAPES UNITO-IT; PRODOC-CAPES-UFU. Doutora e Mestra em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA. Atriz, Encenadora e Dramaturga. Fundadora da Cia. Buffa de Teatro. Atua no campo da Máscara e Cultura popular na preparação para atriz/ator. Pesquisadora GrupAR/CNPq.

Alexandre Carvalho dos Santos (UFRJ)
xandycarvalho50@gmail.com

Docente da EEFD/UFRJ. Mestre em Performance e Performatividade pelo PPGDAN-UFRJ. Coordenador do Bacharelado em Dança e do Projeto em Africanidade na Dança Educação – PADE/UFRJ. Autor do livro *Meu Corpo Terreiro: uma performance dançada na memória pela Pedagogia do Encontro*. 2023. Pesquisador GrupAR/CNPq.

Luís Eduardo Souza e Silva (UFF)
umluisilva@gmail.com

Bacharel em Dança, Licenciando em Dança pela UFRJ, e Mestrando em Estudos Contemporâneos das Artes pelo PPGCA/UFF. Atua na coordenação do Coletivo NUDAFRO/UFRJ. Fundador do Coletivo Urbano da UFRJ, projeto pioneiro que dialoga através da dança temáticas provindas de culturas urbanas e periféricas.

Raquel Cascaes de Albuquerque (UFRJ)
cascaesraquel@gmail.com

Técnico-administrativa da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. Bacharel em Direito. Atua no campo da Produção Cultural. Integrante do Projeto em Africanidade na Dança Educação - PADE/UFRJ. Pesquisadora GrupAR/CNPq.

Urbane-se: uma reflexão sobre a influência do urbano nos praticantes do movimento Hip Hop

Luís Eduardo Souza e Silva (UFF)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistememes outras

Resumo: Esta pesquisa reflete sobre a influência que o termo "urbano" tem em corpos dos praticantes de danças como o Hip Hop, House, Passinho Foda e outras danças vinculadas ao termo "danças urbanas". A reflexão proposta pelo autor aponta a necessidade de entendermos a origem e caminhos de algumas influências que atravessam a corporeidade desses corpos, principalmente o que está em volta da construção do termo urbano, de modo a entender como criar pontes e ferramentas que possibilitem a criação corporal de modo respeitoso, plural, orgânico e potente. Esta pesquisa traz, além de uma percepção do autor sobre os acontecimentos dos últimos anos, uma reflexão a partir de relatos de praticantes das danças urbanas de diversas regiões e atuações, buscando entender a partir de cada corpo como o urbano tem modificado - ou não - essa grande manifestação em dança no Brasil.

Palavras-chave: Urbano; Corporeidade; Dança; Periferia; Cultura.

Abstract: This research reflects on the influence that the term "urban" has on the bodies of dance practitioners such as Hip Hop, House, Passinho Foda and other dances linked to the term "urban dances". The reflection proposed by the author points out the need to understand the origin and paths of some influences that cross the corporeality of these bodies, especially what surrounds the construction of the term "urban", in order to understand how to create bridges and tools that enable bodily creation in a respectful, plural, organic and powerful way. This research brings, besides the author's perception about the recent years' events, a reflection based on urban dances practitioners' reports from different regions and activities, seeking to understand from each body how the urban has modified - or not - this great dance manifestation in Brazil.

Keywords: Urban; Corporeality; Dance; Periphery; Culture.

1. Buscando reconhecimento

Desde a chegada da cultura Hip Hop no Brasil, em meados dos anos 90, muito tem se discutido sobre qual a nomenclatura ideal para essas danças que participam desse movimento cultural, mesmo aquelas que provêm de culturas de outros espaços geográficos. Isso tem sido motivo de grandes discussões e também de nascimento de muitos termos com a expansão desse

movimento pelo país. Vanessa Garcia destaca alguns termos que já foram utilizados:

A titulação das práticas de dança ligadas ao Hip Hop no Brasil sempre foi instável, desde seu surgimento até então. Essa dança permaneceu por um tempo sem nome, pois os praticantes não sabiam como nomear aquela nova forma de dançar que surgia. No decorrer do tempo os termos mais utilizados foram: Hip Hop, Street Dance, Dança de Rua, Funk Style, BreakDance, Break, entre outras expressões, até a chegada do Danças Urbanas. Muitos desses termos tidos como errados pelos próprios praticantes foram veiculados por muitos anos, e apenas a partir do estudo é que se pode verificar as terminologias mais adequadas (Garcia, 2019, p. 40).

O termo danças urbanas chegou e é até hoje um dos mais utilizados pelos praticantes e fomentadores dessa manifestação cultural. *Danças Urbanas* não significa especificamente as danças da cultura Hip Hop, é na verdade um termo *guarda chuva* (Teixeira, 2022) que abrange danças atravessadas pelo movimento Hip Hop, mesmo que de forma indireta. Então, podemos pensar que, dentro desse guarda chuva teremos danças afro-americanas como o Hip Hop Dance, o Breaking Dance, o House Dance, mas, também teremos danças afro-brasileiras como o Passinho Foda, o Free Step e danças de outras localidades como o Afro House, o DanceHall e tantas outras danças que se conectam a partir de suas linguagens e de suas ideologias.

É importante percebermos que até a consolidação do termo Danças Urbanas, nenhum outro termo foi tão utilizado e "aceito" quanto ele. Embora haja diversas problemáticas ao entorno dele, principalmente no que diz respeito a forma que os mecanismos de comunicação e mídia em geral o colocam em suas produções, invisibilizando histórias e memórias importantes de cada construção cultural presente neste grande guarda chuva. Mesmo com essa e outras questões com a utilização desse termo, o fato é que ele vem se mantendo em cena e cada vez mais se enraizando nas práticas e movimentos sociais dessas danças. Hoje se tornou comum ouvirmos festivais, congressos e grandes movimentos artísticos adotarem esse termo e, principalmente, encontraremos muitos praticantes das diversas danças que ele representa acompanhando e consumindo os eventos e ações que o adotam.

Neste sentido, não estou buscando refletir aqui se é correto ou incorreto a utilização do termo, mas entender o que envolve toda essa aproximação dos praticantes de diversas modalidades aderirem a ele, coisa que outros termos muito conhecidos não alcançaram tal feito. Para algo se manter enraizando e em ênfase é necessário que haja uma conexão com todos os envolvidos, no caso das Danças Urbanas, quais seriam esses reconhecimentos gerados? Será que o termo trouxe alguma forma de pertencimento para os praticantes dessas danças?

É nítido que todas as danças que se presentificam nesse guarda chuva passaram por um período de opressão muito forte, o que as deixam constantemente à margem de todo o sistema brasileiro, principalmente quando olhamos para as noções de valor e estética, são manifestações tidas como erradas, crimes, balbúrdia e tantos outros termos negativos que a sociedade embranquecida puder usar para defini-las, sem falar no intenso processo de preconceito que essas danças sofrem. Essa é uma realidade do Hip Hop, mas também é do Funk, do Voguing, do Wacking, do House, do Breaking e de outras danças. É importante entendermos esse ponto, a "união" dessas danças não foi feita por livre escolha, ela foi feita por necessidade, foi uma ação de resistência. Isso quer dizer que o desejo dos praticantes nunca foi apagar as histórias de cada manifestação, essa é uma realidade instaurada, principalmente, pelo sistema comunicativo que dita as regras dos meios comerciais e das produções de grandes eventos e festivais. Vanessa Garcia (2019) nos relata muito bem o longo processo que essas danças sofreram para conquistar espaços nos Festivais de Dança do Brasil e como os termos foram mudando ao longo de cada edição.

O que gostaria de chamar atenção sobre esse processo é que o "Street Dance", a "Dança de Rua", o "Funk Style" e outros termos que apareceram ao longo dessas tentativas não alcançaram o que o termo "Danças Urbanas" alcançou hoje, independente de concordar ou discordar, a realidade é que ele é muito utilizado em grande parte das iniciativas artística no país. Essa é uma ação que se inicia por conta de uma demanda mercadológica, no Brasil e

no exterior, onde o termo aparece na área de música pela primeira vez em 1974 e "*descrevia uma mistura de diversos estilos musicais feitos por negros que tocavam no programa de rádio, como o soul, o disco e o funk*" (Millan, 2020) e depois foi se espalhando em outras áreas. Embora tenhamos esse registro muito atrelado a indústria artística, precisamos entender que o urbano revolucionou o mundo, no exterior já percebemos que a presença desse termo tem aproximado linguagens pretas e periféricas a música, dança, moda e outras áreas, entretanto há sim uma necessidade de consolidar estratégias que não apoiem o apagamento das diversas manifestações culturais que este termo representa no mundo, esse é um assunto extremamente urgente, principalmente para os gestores e equipamentos que constroem a indústria artística em cada localidade. Outra coisa que me chama atenção é que, no Brasil, o termo tem ficado e se enraizado em nossas ações, seria o urbano um espaço de acolhimento para essas danças? Além disso, no Brasil, as Danças Urbanas representam um número extenso e em constante crescimento de dança, algo que não aconteceu com os outros termos e que, de certa forma, dá abertura para danças que não são diretamente ligadas ou influenciadas pelo movimento Hip Hop se sentirem pertencentes, o Hip Hop foi e continua sendo muito importante em diversas ações no país, mas, é inegável que quando falamos das "danças urbanas" estamos abarcando uma série de danças que não se limitam ao Hip Hop.

Neste sentido, vamos entender para esta reflexão que o termo "Danças Urbanas" não representa uma única dança e também não é a rotulação de uma cultura ou ação social em específico, ele é um agrupamento de danças que se conectam por suas similaridades nas estruturas, corporeidades ou causas sociais. Assim como temos outros agrupamentos como: Danças Clássicas; Danças Modernas; Danças Populares; Danças a Dois. Com essa hipótese podemos entender que fazem parte das Danças Urbanas danças que possuem suas próprias especificidades e que, não necessariamente, sejam idênticas umas às outras. É importante chegarmos nesse entendimento, pois quando falamos de urbano não estamos falando de uma modalidade de dança, ou de um gênero de música, por exemplo, estamos falando de um grande guarda

chuva que carrega diversas linguagens diferentes e que se manifestam das mais variadas formas.

2. A casa urbana

O urbano tem sido na última década uma importante escola para a geração da informação, além de formar artistas de diversas linguagens, formou pessoas em suas diversas atuações. Essa ação se torna possível devido ao fato desse termo não ser meramente um nome ou uma exemplificação de algo relativo a cidade ou ao não rural, o termo urbano se tornou algo além do que a palavra pode definir, para os praticantes dessas danças se tornou uma espécie de casa, um espaço que acolhe, que afronta e que potencializa sua expressão. Em alguns encontros com dançarinas dessas práticas perguntei o que significava a palavra "urbano" para elas, os relatos nos mostram como há outras significações para esta palavra, vejam abaixo:

Relato 1:

A palavra urbano reflete dança, reflete o Rio de Janeiro, nascida e criada dentro da minha Baixada Fluminense, reflete meu estilo de vida. O urbano sempre esteve presente, é onde eu me sinto confortável. Sem trazer todo o contexto histórico e cultural das danças urbanas e sem querer soar muito clichê, mas o ritmo da cidade inspira o meu corpo, que inspira a minha dança. Minha paixão pelo urbano veio antes da dança, mas foi essa dança que ajudou a moldar a forma que eu enxergo toda construção, todo som e todo desvio como um caminho, como poesia e como arte. É a minha zona de conforto (relato de Mare Braga, estudante de dança na UFRJ).

Relato 2:

Para mim "urbano" é um conjunto de manifestações da realidade das comunidades para a comunidade e para o restante da sociedade. Tipo, eu consigo enxergar a formação de manifestações políticas através das danças, pinturas, poesias, linguagens, onde todas conversam entre si e falam da vivência das pessoas que transitam nesses espaços, e isso me traz uma sensação de

um “quilombo” para quem está inserido nessa cultura (relato de Thayná Gonçalves, estudante de dança na UFBA).

Relato 3:

Me lembrei das nossas discussões no Coletivo Urbano da UFRJ que, pensamos e pensamos e não chegamos a lugar nenhum, acho que isso é uma das coisas do urbano, ele te traz para roda, nós temos uma troca e cada um leva o que ficou dessa conversa. Pensando nisso, urbano para mim, seria mais próximo de um estado, estado de transação, estado de troca. As pessoas das urbanas já se apropriaram mesmo e afirmam: sim, somos urbanos, somos de rua. Acho que isso é uma coisa boa, por isso que falo que é um estado de troca, se pensarmos na história e nas gerações que vieram antes de nós vemos que muitas coisas já nasceram na rua. É um estado de transação, por sempre estar se movimentando, mesmo que cheguem coisas novas sempre haverá as antigas e elas entram em um diálogo e seguem (relato de Verônica Vieira, graduada em dança na UFRJ).

Relato 4:

São atravessamentos de história em movimentos corporais, questionamentos e pensamentos. Quando penso no urbano imagino vias como as estradas que tem diversos caminhos que me conectam comigo, através de histórias, olhares, cheiros, gestos e sons, urbano para mim é o dia a dia que me faz me movimentar, uns dias calmos outros agitados com pausas e respiros (relato de Jéssica Cristina, estudante de dança na UFRJ).

É interessante percebermos que os quatro relatos não atrelam o urbano a ser o contrário de rural ou até mesmo as questões exclusivamente geográficas. Em todas as sensações o urbano aparece como uma espécie de casa ou um lugar (mesmo que imagético) onde o acolhimento, a força e a potencialização se presentificam fortemente. É por isso que podemos deduzir que para a população preta e periférica o urbano tem sido uma via de escape de uma sociedade que continuamente invisibiliza as questões que atravessam essas pessoas e silencia seus corpos. Antes mesmo de aprenderem sobre passos de dança, aprendem sobre passos de vida!

Esse movimento social seria conduzido por uma ideologia (ou pelo menos por certos parâmetros ideológicos) de autovalorização da juventude de ascendência negra, por meio da recusa consciente de certos estigmas (violência, marginalidade) associados a essa juventude, imersa em uma situação de exclusão econômica, educacional e racial. Sua principal arma seria a disseminação da 'palavra': por intermédio de atividades culturais e artísticas, os jovens seriam levados a refletir sobre sua realidade e a tentar transformá-la (Rocha; Domenich; Casseano, 2011, p. 18).

Esses ideais políticos têm sido uma importante ferramenta de re-existência (Porto-Gonçalves, 2010) da população negra e a manutenção dessas ideias tem sido feita através deste espaço chamado urbano. Espaço visível e invisível, visto que há uma intensa presença de atividades geográficas, principalmente quando falamos de onde acontecem esses encontros, eles são feitos nas ruas, nos terrenos, na urbs ou na cidade, mas, não se encerra no que podemos ver, o urbano tem criado ambientes e atmosferas que não podem ser vistas e que acompanham os pertencentes a este movimento durante toda sua trajetória diária, criando uma rede de afetos e partilhas imensuráveis.

3. A presença do corpo urbano

Quando refletimos sobre o papel do urbano na vida e trajetórias dos praticantes das mais variadas danças urbanas, é importante questionarmos a importância e o significado que o termo traz para o movimento e como ele se solidificou nesta geração. É assim que podemos perceber quais são os agentes motivadores desta geração e como ela tem criado ferramentas e caminhos possíveis para a luta antirracista e contra-colonial que tem se instaurado nos diversos movimentos populares-urbanos, principalmente nos últimos anos, onde há um grande crescimento desses praticantes nos diversos espaços de formação e profissionalização em dança, como: cursos de graduação e pós graduação, companhias profissionais, institutos artísticos, escolas de formação continuada e outros espaços. É nítido que houve um crescimento dos praticantes e das danças que compõem esse movimento sócio-cultural. Neste caso, é necessário entender a partir de cada corpo como o *urbano* tem atravessado

essas grandes expressões em dança no Brasil, de forma a dialogar valores extremamente emergentes, como: a valorização a diversidade; a pluralidade cultural; a potencialização de pessoas pretas, indígenas e quilombolas; o respeito a identidade de gênero; a apreciação a vida; e outros valores que são dialogados e partilhados por esses movimentos sociais e que, de certa forma, constrói coletivamente o estilo de vida desses artistas e consequentemente atravessa suas produções artísticas e suas iniciativas na vida.

Se entendermos que o *urbano* não se limita à extensão geográfica da palavra e que para uma parte dos dançarinos ele representa algo mais íntimo e motivador, seria correto apontarmos que as corporeidades desenvolvidas por esses praticantes são muito atravessadas por todas essas características sócio-culturais que o *urbano* agencia. Esse talvez seja mais um motivo para essas danças diversas ainda utilizarem fortemente o termo "Danças Urbanas", pois de fato em outros grupamentos essas características não seriam exploradas da mesma forma, mesmo se colocássemos em opção o termo "Danças Populares" ou "Danças de Rua", o "urbano" é sem dúvida essa peça chave que faz a manutenção desse agrupamento de danças continuar forte e em evidência.

Existe uma corporeidade única desenvolvida no encontro dessas danças, inclusive na ponte relacional que elas têm umas com as outras, não é comum vermos um dançarino de Hip Hop visitar passos e movimentações de Jongo, no entanto é bastante comum um dançarino de Hip Hop visitar danças como DanceHall, House, Passinho Foda, Wacking e outras danças que fazem parte deste grande guarda chuva. Essa ponte de acesso orgânico não é, necessariamente, uma construção consciente, mas sem dúvida é uma ação que demonstra como essas diversas danças se atravessam e se compartilham. Essa corporeidade banhada em diversas essências é responsável por uma qualidade expressiva muito potente nos corpos desses praticantes, mas, nem sempre ela é acessada, principalmente quando entramos em um processo de construção de uma obra cênica. O corpo desse dançarino é então constantemente influenciado por esta ideia de *urbano*, que carrega em si muitas significações e que cria redes imensuráveis.

O que devemos pensar a partir disso? De fato, ainda é uma questão importante não perdermos as histórias e estruturas de cada dança, mas entendendo que esse corpo já está atravessado por tudo isso, como podemos aproximar essa corporeidade já existente na prática de cada dançarino as criações que se dão nos processos cênicos? Talvez essas perguntas não tenham uma única resposta, provavelmente ainda precisaremos refletir bastante sobre esses pensamentos, principalmente pelo fato do preconceito ainda ser muito enraizado nas abordagens e metodologias utilizadas para as composições cênicas, educacionais e criativas em geral. Neste caso, sinto que o primeiro passo é entender o que afeta essa construção corporal dos praticantes das Danças Urbanas, quais são os contextos, as palavras, as estéticas, as linguagens e as sonoridades que fazem essas diversas pessoas se sentirem à vontade e acessarem um lugar criativo orgânico e potente. É comum dançarinos de Hip Hop serem acolhidos por Companhias de Dança Contemporânea, por normalmente usarem abordagens que se aproveitam das corporeidades desses corpos, mas, somente a abertura para estar não é o suficiente. Se não buscarmos ferramentas urbanas, ainda estaremos reproduzindo práticas, em sua grande maioria embranquecidas, que não possibilitam o acesso a essas corporeidades. É comum ouvirmos dançarinos se queixarem de não se sentirem pertencentes ou validados ao longo de processos criativos, isso se dá principalmente pelo apagamento que a história de cada corpo sofre, principalmente os provindos de práticas urbanas. Como podemos desejar ver as movimentações que essas danças possuem, sem que nos aproximemos das características e contextualizações que fazem ela existir? Seria como buscarmos ver uma dança a dois como o Forró enquanto conduzimos práticas de uma dança clássica como o Balé. Para que tudo isso se encaixe é necessário que façamos novas escolhas de metodologias, abordagens e motivações. A utilização das características que envolvem o urbano é um caminho possível para isso, visto que esta grande casa é uma linha que atravessa e amarra grande parte das movimentações desses corpos.

O urbano, entre tantas coisas, tem sido essa importante ferramenta que nos aponta para nos re-conhecermos e nos posicionarmos no mundo, conhecer o corpo por si só já é um ato de r-existência muito importante, afinal:

O corpo é, portanto, um elemento portador de conhecimento e de expressão, levado em consideração na comunicação da dança. Cada pequena parte desse instrumento tem sua importância no processo. Conhecê-lo possibilita ao indivíduo uma consciência dos seus poderes e de sua limitação (Falcão, 2002).

Se podemos entender o urbano por esse viés, acredito que também podemos ressignificar a presença dele dentro dos espaços criativos e aprender com algo que tem movido o mundo artístico nos últimos anos, não é à toa que artistas pretos e periféricos tem se aproximado cada vez mais de ambientes profissionais a partir desta grande casa urbana. Reitero que sempre será importante contarmos, escutarmos e olharmos para as histórias de cada dança, cultura e manifestação que está embaixo desse termo guarda-chuva, não podemos apoiar o apagamento dessas importantes trajetórias. Feito isso, desmembrar tudo aquilo que o urbano representa e estudar os caminhos, paredes, solos e ares que formam essa ideia de urbano pode ser uma ação que facilite a inserção destes praticantes nos processos criativos profissionais, de modo que não percam suas corporeidades, não se limitem a movimentações "contemporâneas" e não deixem de aprofundar sua dança que carrega estéticas e qualidade diversas, provindas do encontro dessas danças urbanas. A pluralidade desses corpos sempre será um valioso saber, que não será acessado se as abordagens que utilizamos ainda sejam embasadas em práticas embranquecidas, que reproduzem em suas raízes diversos preconceitos e racismos. Como vimos nos relatos expostos aqui, o urbano tem um lugar político muito forte, é um caminho de manutenção da vida desses corpos, isso não pode ser desligado quando escolhemos nos movimentar, nosso movimento também será político, pois nossa casa é política. Entender e aplicar a importância do urbano para esses corpos a partir desse viés, é uma forma de criar acesso para esses dançarinos.

Referências:

FALCÃO, I. **Corpo e ancestralidade**. Salvador: EDUFBA, 2002.

GARCIA, V. **Danças Urbanas**: terminologias, profissionalização e festivais. Uberlândia: Composer, 2019.

MILLAN, C. **Como categorias urbanas criam barreiras para as músicas e danças negras e perpetuam o racismo**. Rolling Stone, 2020. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/como-categorias-urbanas-criam-barreiras-para-as-musicas-e-dancas-negras-e-perpetuam-o-racismo/#>

PORTO-GONÇALVES, C. W. De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano. **GEOgraphia**, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i16.a13521>.

ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. **Hip Hop**: a periferia grita. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TEIXEIRA, A.; MONNERAT, L. Coletiva de dança: o Coletivo Urbano da UFRJ estuda a presença de mulheres nas danças urbanas e no movimento Hip Hop. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 2121-2130.

Luís Eduardo Souza e Silva (UFF)
umluisilva@gmail.com

Bacharel em Dança e Licenciando em Dança pela UFRJ e Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes pelo PPGCA/UFF, é fundador do Coletivo Urbano da UFRJ, projeto pioneiro que dialoga através da dança temáticas provindas de culturas urbanas e periféricas, atua na coordenação do Coletivo NUDAFRO, na direção artística da Coletivando Cia de Dança e integra o GrupAR/CNPQ.

Reflexões historiográficas e desobedientes da dança negra no cinema brasileiro contemporâneo

Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: A dança negra contemporânea no cinema coloca em cena a cultura afro-brasileira, suas histórias e memórias narradas pelos seus protagonistas, isto é, dançarinos, coreógrafos e artistas negros da dança cênica contemporânea brasileira em diálogo permanente com a câmera. Nesta direção, as relações implicadas que se estabelecem nesse diálogo, se coadunam com o conceito de campo expandido proposto pelo artista negro e ativista britânico Isaac Julien, e suas ideias acerca da relação entre a câmera e a coreografia, e entre a dança e a imagem em movimento. Nessa perspectiva, o presente artigo analisa as impertinentes contra-dramaturgias coreográficas de corpos e corpas negras na tela por meio de estudos e análises fílmicas de documentários produzidos e encenados por homens e mulheres negros e negras do passado e do presente. Os caminhos ebológicos instituídos são os métodos propostos para realizar as análises fílmicas com base no referencial teórico e epistemológico de análise fílmica em nível do Plano, e nas operações da análise de conteúdo. O objetivo primordial deste trabalho é apontar as características estéticas da dança negra no cinema nas obras analisadas.

Palavras-chave: Análise Fílmica; Dança Negra; Contra-dramaturgia; Contradanças.

Abstract: Contemporary black dance in cinema puts Afro-Brazilian culture on stage, its stories and memories narrated by its protagonists, that is, black dancers, choreographers and artists from contemporary Brazilian dance in permanent dialog with the camera. In this sense, the relationships involved in this dialog are in line with the concept of the expanded field proposed by British black artist and activist Isaac Julien, and his ideas about the relationship between the camera and choreography, and between dance and the moving image. From this perspective, this article analyzes the impertinent choreographic counter-dramaturgies of black bodies and corpses on screen through film studies and analyses of documentaries produced and staged by black men and women from the past and present. The ebological paths established are the methods proposed to carry out the film analysis based on the theoretical and epistemological framework of film analysis at the level of the Plan and the operations of content analysis. The main objective of this work is to point out the aesthetic characteristics of black dance in cinema in the works analyzed.

Keywords: Film Analysis; Black Dance; Counter-dramaturgy; Counterdances.

1. Pensamentos ebológicos contradançaantes

Na condição de mulher negra, artista, docente e pesquisadora, considero que desde que iniciei minha carreira acadêmica alguns temas me são caros, além de complexos, pois sempre considerei necessário expressar as minhas ideias sobre qualquer assunto de meu interesse e curiosidade, a partir de uma experiência encarnada, capaz de demonstrar e comprovar a responsabilidade social, política e cultural com o tema que me proponho refletir e tecer considerações e arguições com os meus colegas, parceiros de pesquisas e discentes, tanto em nível de graduação, quanto na pós-graduação. Nessa perspectiva, não seria diferente com as pesquisas que ora realizo referente aos estudos produzidos por diferentes criadores no campo das danças negras no cinema, em especial nos videodocumentários sobre as danças negras.

Me permito fazer um parêntesis sobre o tema abordado nestes escritos para fundamentar alguns incômodos que sempre tive e ainda tenho com os livros de história da dança que estudei no passado. Esses livros infelizmente continuam indicados como referência em boa parte dos cursos de licenciatura em dança. Faço aqui uma abordagem crítica com o objetivo de não cometer equívocos semelhantes na escritura de uma historiografia da dança no cinema. Nessa perspectiva, trata-se de Projeto de Pesquisa que me debruço há cinco anos, cujo objetivo primordial é questionar e refletir sobre a presença da Dança e das Danças Negras no Cinema no passado e no presente, em diferentes perspectivas a saber: ética, estética, geopolítica, cultural e ideológica.

A reflexão crítica que ora faço parte da análise acerca do famoso livro do autor e professor de História da Dança na Universidade de Paris intitulado: a História da Dança no Ocidente, 1 edição de 1988. Observo que nem sequer cita o Brasil, desde a primeira vez que li o livro citado, fiz a pergunta que não quer calar? e nós, o Brasil, a dança brasileira, por que não há uma referência em seu livro que fala da história da dança no ocidente em diferentes períodos históricos. Bem, dificilmente este fato poderia passar despercebido por mim, que li e reli este livro diversas vezes, assim cabe uma reflexão crítica, o Brasil em sua

localização geográfica fica no ocidente, ainda que acredite que este ocidente precise ser ideologicamente re-ocidentalizado. Deste modo, há muito me pergunto e prossigo até os dias atuais por que o livro a Dança Teatral de Eduardo Sucena / coleção memória da antiga Fundacen¹ Não foi um livro indicado, ou amplamente adotado pelos cursos de Dança nas Universidades brasileiras, para que todos nós pudéssemos ter um panorama dos estudos sobre a dança produzida no Brasil, tendo em vista que o livro da antiga Fundacen foi publicado em 1989. De acordo com os críticos do passado e do presente, seus escritos são pioneiros em circunscrever a história da dança no Brasil, porém o livro do historiador francês foi e ainda é o mais adotado em grande parte de nossas escolas de dança no Brasil, do que o escrito pelo autor brasileiro, chamo atenção que ambos foram publicados nos anos 80.

Nessa perspectiva, e a partir dessas reflexões críticas sobre os livros citados, acredito que devemos praticar na pesquisa a desobediência epistêmica de Mignolo (2014), deste modo ousar praticá-la nesses escritos. De acordo com Mignolo (2014), a desobediência epistêmica implica desprender-se da modernidade e da colonialidade de forma concomitante, e para que isto aconteça será necessário instaurar novas formas de pensar e de agir no mundo. Nessa direção, a minha desobediência contra-colonial se insurge para pensar os modos de sentir, pensar e agir no âmbito da dança, mais especificamente nas questões das referências acerca da história da dança, processos de criação e suas dramaturgias no contexto da cultura afro-brasileira contemporânea.

2. Princípios ebológicos constituídos

A partir do significado da palavra Ebó que evoca ao mesmo tempo a tríade: sacrifício, oferenda e alimento, estes conjugam o ritual que os iniciados e não iniciados do candomblé, culto aos orixás de origem afro-brasileira, realizam para obter auxílio e abertura de caminhos para as diferentes dimensões de suas

¹ Fundacen- Fundação Nacional de Artes Cênicas do Ministério da Cultura.

vidas. Assim, com base nessa acepção e por analogia, intitulo os modos e meios pelos quais as imagens de corpos e corpas negras na tela são analisados em sua perspectiva ontológica e ancestral por meio dos princípios ebológicos constituídos, aqui nomeados dessa forma em virtude de possibilitar novas formas de contra-apresentar novas formas de observar, narrar, analisar e descrever as contradanças negras contemporâneas no cinema. Chamo de contradanças visando provocar e questionar se as danças negras dentro e fora do cinema são apenas danças, termo que infelizmente também possui dimensão colonial e eurocêntrica, contudo não aprofundarei estas dimensões neste artigo. Nessa perspectiva, a impertinência, e a desobediência epistêmica de Mignolo (2014) aportam essas análises e reflexões, com o objetivo de apresentar novos caminhos para pensar os saberes constituintes e constituídos na dança negra contemporânea brasileira do passado e do presente.

Considera-se que as análises fílmicas dessas contradanças também evocam sacrifícios dos corpos e corpas negras, estes para existirem e reexistirem com suas danças e seus protagonismos no dançar, ao mesmo tempo ofertam com suas danças o alimento poético e contra dramaturgico de coesão e coerência e assim realizam suas contradanças negras na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, os estudos dos professores franceses Jullier e Marie na obra traduzida intitulada, "Lendo as imagens no Cinema" (2009), orientam os procedimentos metodológicos empregados nas análises de conteúdo dos filmes neste artigo. "Lendo as imagens no Cinema" é considerada pela crítica especializada como uma das mais importantes obras contemporâneas, pois extrapola o campo da análise fílmica "em nível do plano" e os jogos que lhes são inerentes, ou seja, os autores citados situam a produção cinematográfica no tempo e no espaço geográfico, em suas condições materiais e históricas em que a película foi produzida.

Assim, far-se-á as análises fílmicas em nível do plano nos filmes de dança, mais especificamente os filmes de dança negra em campo expandido no cinema. Necessário se faz esclarecer a utilização do termo "campo expandido" ora utilizado. Este termo é cunhado a partir dos estudos realizados sobre o

conceito de cinema expandido do artista inglês Isaac Julien, cujas obras são referências complementares nas análises fílmicas em nível do Plano no presente artigo. Para este artista visual e diretor de cinema, as tecnologias digitais estabelecem a diferença entre o cinema normativo e o que ele denomina de pós-cinema ou cinema expandido. Julien também aponta sobre a característica ficcional dos videodocumentários e que, portanto, são obras de cinema, assim como podem ser apreciados fora dos espaços convencionais de cinema. Para esse cineasta o cinema pode ser feito nas praças, nos museus, galerias e entre outros espaços possíveis e capazes de comportar e compartilhar as obras audiovisuais. Dessa forma, compreende-se que as ideias de Isaac Julien se coadunam e dialogam com as questões tratadas e elencadas neste artigo, tendo em vista que as análises fílmicas realizadas no nível do Plano abarcam o ponto de vista ético, estético, social, histórico, político, etnográfico e poético.

Nessa direção, o artigo proposto analisa a presença da dança negra no cinema no "nível do plano" nos documentários. Nesse viés, os procedimentos ebológicos de análise fílmica adotados "no nível do plano" são: combinação de planos, encadeamento, justaposição (em nível da sequência dos planos). Combinação das sequências. - Análise cenográfica. - Análise de códigos. - Análise de objetos. - Análise do contexto. - Análise dos pontos de vista óptico/ético: Proximidade e distanciamento dos planos/perspectiva e profundidade. - Centralização e descentralização dos planos/ lateralidade. - Verticalidade dos planos/câmera alta e baixa. - Enquadramento e desenquadramento/frontalidade e paralelismo. As obras analisadas foram alocadas e distribuídas em duas categorias (2) e três (3) subcategorias de análises abaixo relacionadas: **Categoria I-** Videodocumentário. **Categoria II-** Filme/curta-metragem. **Subcategorias:** 1-Diáspora/identidade. 2-Gênero/identidade/sexualidade. **Subcategoria 3-** Biográfico.

Na categoria I Videodocumentário/subcategoria3/ Biográfico foi feita a análise do Memorial Negrizu: memórias de um corpo afoxé: performance artística, coreografia, entrevista, e conteúdo pedagógico: mestre Negrizu dos Santos. Ainda nessa mesma categoria foi analisado o Videodocumentário

/subcategorias/1/Diáspora/identidade: *Tridente Movente: memórias das danças afro-baiana* (2020). Também na Categoria I - foi analisado o Videodocumentário/Subcategorias2/Gênero/identidade/sexualidade: *RAIMUNDOS - Mestre King e As Figuras Masculinas da Dança na Bahia* (2016). E finalmente na Categoria II foi feita a análise do filme curta-metragem: *Alma no Olho de Zózimo Bulbul* (1974) subcategorias/1/Diáspora/ identidade.

3. Imagens contra-dramatúrgicas impertinentes nas telas

Início no presente tópico reflexões acerca das questões que se insurgem nos documentários e filmes de danças negras analisados no presente artigo, com o objetivo de ampliar o olhar sobre essas imagens audiovisuais contradançantes na tela.

Compreendo ser um dever ético e estético refletir a dança negra no cinema por dois motivos a saber: o primeiro e o mais importante dele é enfrentar o Racismo que se abate sobre os corpos e corpas negras numa perspectiva mundial, tendo em vista o avanço dos partidos de extrema direita cujas pautas são sempre de ataque aos direitos humanos dos cidadãos, em especial as pessoas negras, mulheres e a comunidade LGBTQIA+ O segundo e não menos importante que o primeiro é possibilitar novas formas de narrar, ou seja, de contranarrar as histórias sobre o povo negro, seus corpos, sua arte, sua cultura, suas contradanças e suas contra-dramaturgias.

Nessa perspectiva, em tempos de barbárie, aqui entendida no escopo do seu significado de civilização de morte, destruição, seja a ela a protagonizada pelo estado-nação ou pelos sujeitos /cidadãos deste estado-nação. "Cada povo que partilha uma etnia e uma história comum busca se constituir em nação, controlar um território e construir seu próprio Estado, dessa forma se constituindo em estado-nação" (Pereira, 2017, p. 156).

Assim, construir a historiografia da dança negra no cinema brasileiro contemporâneo pode contribuir com o debate nas Universidades acerca desta temática. Esta requer que façamos e que tenhamos um olhar abissal sobre os

documentos históricos sobre o povo negro, suas memórias, histórias, realidades e fatos contados e analisados em profundidade crítica e política que revelem suas características autênticas assentadas na experiência concreta e assim possamos evitar o caráter fetichista e reificado de cultura o qual e de acordo Lowy (2005) traduzindo as ideias de Walter Benjamin: os "documentos de cultura são também documentos de barbárie

Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E, assim como ele não está livre da barbárie, assim também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera como sua tarefa escovar a história a contrapelo (Lowy, 2005, p. 70).

A fase dois da pesquisa que ora realizo sobre a dança negra no cinema se debruça em observar as contra-dramaturgias instauradas nos corpos e em seus movimentos na tela nas obras a saber: *A alma no olho* de Zózimo Bulbul (1974), *Raimundos do multiartista Bruno de Jesus* (2016), o minidocumentário, *tridente-movente* da Tabephe produções artísticas (2020) e o documentário intitulado *Memorial Negrizu: memórias de um corpo afoxé*: performance artística, coreografia, entrevista, e conteúdo pedagógico: mestre Negrizu dos Santos (2021).

A alma no olho de Zózimo Bulbul (1974) é um filme que impressiona e impacta pelo uso inteligente que o cineasta faz das tomadas e posições que a câmera utiliza para denunciar e colocar em evidência as agressões, invisibilidade e estereótipo ao corpo negro na tela que advém das usuais práticas racistas em nosso país, não me deterei em aqui detalhar mais as análise filmicas dessa obra, pois este filme é analisado em coautoria com estudante de Iniciação Científica e submetido nos anais da ANDA/2023.

O documentário *RAIMUNDOS - Mestre King e as figuras masculinas da Dança na Bahia*. Este videodocumentário apresenta as obras e trajetórias de mais de trinta artistas masculinos na dança, incluindo bailarinos, coreógrafos e professores de dança negra no estado da Bahia. O videodocumentário destaca a trajetória do primeiro homem a ingressar por meio do exame vestibular,

atualmente denominado: Exame nacional de Ensino Médio- ENEM, na primeira Escola de Dança de nível superior da América Latina – A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, criada no ano de 1956. Trata-se do professor, coreógrafo e dançarino Raimundo Bispo dos Santos- Mestre King (1943-2018). Inovador e insurgente em sua forma de associar e contra-dramaturgizar as danças de tradição africana com a sua formação clássica, moderna entre outras. Em linguagem clara e direta não apenas mestre King, mas os outros dançarinos e artistas masculinos entrevistados no documentário colocam suas questões políticas, sociais, culturais no contexto da cultura afro-baiana e afro-brasileira. Suas vozes e seus corpos capturados pela câmera que ora aproxima, e ora distância, denotam vigor, resistência e luta com suas múltiplas e singulares identidades, mas, sobretudo apontam o compromisso com os fazeres e saberes da dança negra em Diáspora.

O documentário intitulado: *Tridente Movente: memórias das danças afro-baiana*. Este videodocumentário apresenta a trajetória de três artistas baianos da dança negra a saber: Leda Ornelas, Silvia Rita, ambas licenciadas em Dança - UFBA e o bailarino Negrizu. Vale ressaltar, que este projeto foi contemplado pela Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, Lei nº 14.017 de 29 de junho de 2020. O documentário foi produzido pela Tabephe produções e pelo grupo de pesquisa em culturas indígenas e repertórios afro-brasileiros e populares- GIRA/UFBA, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA. O documentário coloca vozes, corpo e corpos negras/negros/negres em tríade contradançando e contra-dramaturgizando memórias afro-brasileiras semelhantes em suas raízes culturais, contudo a tríade dançante também revela na diversidade de suas histórias e memórias de dança e de vida, as singularidades das danças negras do passado e do presente.

Memorial Negrizu: memórias de um corpo afoxé: performance artística, coreografia, entrevista, e conteúdo pedagógico. Este é um documentário sobre o artista e dançarino baiano, Carlos Pereira dos Santos de nome artístico Negrizu. Trata-se de um memorial virtual em um videodocumentário que reúne e celebra as histórias e memórias desse artista,

também conhecido como "moço lindo do Badauê", homenagem feita pelo cantor Caetano Veloso ao artista.

As imagens de Negrizu na tela performa e informa sua trajetória na dança constituída de uma somatória de saberes vivenciados pelo corpo negro que contra-dramaturgiza sua própria história de vida na dança negra contemporânea. Este documentário revela não somente as memórias e a dança de Negrizu, como também evidencia a poética imagética de seus movimentos. Estes dialogam com a câmera em diferentes planos e trajetórias evidenciando saltos, giros de corpo e os objetos cênicos manipulados pelo dançarino de forma orgânica e multifacetada. Deste modo, o biográfico se une ao aspecto estético de sua dança, para compor sua contradança contemporânea.

4. Finalizando o ritual contradançante e contra-dramatúrgico

Acredita-se que as questões colocadas no presente artigo possibilitam o desenvolvimento da capacidade de análise, identificação e de utilização das ferramentas e procedimentos ebológicos de análises das produções das danças negras no cinema em "nível do plano", assim como possibilita ampliar a visão política, estética, cultural e social sobre a presença dos corpos e corpas negras no cinema, em especial nos videodocumentários. Estes por sua vez, também possuem características ficcionais, pois as danças protagonizadas por meio das histórias individuais e coletivas dos corpos e corpas negras nos videodocumentários ora analisados, se expandem para além da materialidade da dança em seus aspectos técnicos e formais e adentram nas diferentes subjetividades e singularidades das (dos) artistas, suas contradanças e de suas contra-dramaturgias negras contemporâneas.

A análise em nível do plano dos documentários revela as diferentes estéticas desses artistas, isto é, os modos diferentes de pensar, falar e fazer dança negra no seu tempo e contexto histórico e social. Assim, observa-se que há uma diversidade de fazeres e sabres na pluralidade das contradanças ora aqui analisadas e contra-dramaturgizadas por diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, acredita-se que o presente artigo pode contribuir na aquisição de novas percepções e abordagens estéticas da dança negra contemporânea em campo expandido no cinema, seja nos videodocumentários ou nos filmes de longa e curta metragens produzidos e dirigidos por profissionais da dança e do cinema, cujas bases epistemológicas se assentam na cultura negra contemporânea em sua diversidade.

Referências:

- Alma no Olho. Direção, Roteiro, pesquisa e produção: Zózimo Bulbul (1973). Elenco: Zózimo Bulbul. (11:04 min).
- Isaac Julien: Geopoetics Ep. 1: Passages: Black Box - White Cube. Direção e produção Marco del Fiol e Jasmin Pinho. 2019. (24.42). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1srzlQxg-U>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- Isaac Julien: Geopoetics Ep.2: Mar de Telas. Direção e produção Solange Farkas. 2012. (25.01). Disponível em: http://site.videobrasil.org.br/canalvb/video/2214489/Mar_de_Telas_programa_7_IsaacJulien_Geopoeticas. Acesso em: 14 nov. 2020.
- JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Senac, 2009.
- LOWY, M. **Walter Benjamín**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses 'Sobre o conceito de História'. Trad. Wanda Nogueira Caldeira Brant; Jeanne Marie Gagnebin; Marcos Lutz Müller. São Paulo, Boitempo, 2005.
- Memorial Negrizu: memórias de um corpo afoxé: performance artística, coreografia, entrevista, e conteúdo pedagógico: mestre Negrizu dos Santos. Direção artística, curadoria, e trilha sonora: Thiago Trad. (2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1FAwv0g2ZJ8>. (9:08). Acesso em 22/04/21.
- MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. 2 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- PEREIRA, L. C. B. Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política. Lua Nova: **Revista de cultura e política**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/3WBTjZLvPzdLqdxxbCVNTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.
- Raimundos-Mestre King e as figuras masculinas da dança na Bahia. Direção: Bruno de Jesus. (2016). Direção geral: Inah Irenam. Elenco Anderson Rodrigo e outros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dwbrD2qh1CE>. (33:49).

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional das Artes Cênicas-FUNDACEN, 1989.

Tridente Movente: memórias das danças afro-baiana. Direção e pesquisa: Berg Kardy (2021). Direção de Imagens e Edição: Andréia Oliveira. Elenco: Leda Ornelas, Negrizu e Silvia Rita. (16min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pz1qKjXe4b8>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Maria de Lurdes B. Paixão (UFRN)
maria.paixao@ufrn.br

Líder do Grupo de Pesquisa: LINC/UFRN. Desenvolve pesquisas sobre questões afrodiaspóricas, contra-dramatúrgicascoreográficas na dança negra. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Dança/Mestrado/Doutorado da UFBA/PPG/DANÇA.

Afro-Ilê, encruzilhou: as sabenças do matriarcado como fundamento das danças negras

Natália Proença Dorneles (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Fundamentada no conhecimento das mulheres africanas e no amor que estas nutriram e semearam na diáspora afro-brasileira, essa pesquisa tem por objetivo investigar a atuação do matriarcado negro nos processos artísticos das performances em dança do Grupo Afro-Sul de Música e Dança (RS) e Bloco Ilê Aiyê (BA), refletindo sobre como suas sabenças estão presentes nas metodologias de criação, nas técnicas corporais e na construção estética das Danças Negras desenvolvidas pelos referidos grupos. Os territórios apresentados fazem parte dos movimentos que surgem na década de 1970 no Brasil na luta contra o racismo, onde através da cultura, criaram-se espaços de construção e fortalecimento da identidade da população negra, promovendo o pertencimento negro-africano.

Palavras-chave: Matriarcado; Afro-Sul; Ilê Aiyê; Danças Negras; Performances.

Abstract: Based on the knowledge of African women and the love they nurtured and sowed in the Afro-Brazilian diaspora, this research aims to investigate the role of black matriarchy in the artistic processes of Grupo Afro-Sul de Música e Dança (RS) dance performances and Bloco Ilê Aiyê (BA), reflecting on how their knowledge is present in the creation of methodologies, body techniques and aesthetic construction of the Black Dances developed by the aforementioned groups. The territories presented are part of the movements that emerged in the 1970s in Brazil in the fight against racism, where through culture spaces were created to build and strengthen the identity of the black population, promoting black-African belonging.

Keywords: Matriarcado; Danças Negras; Afro-Sul; Ilê Aiyê; Performance.

1. Quando mainha me chamou!

Peço licença para dançar, Agô. Convoco a energia vital que rege a terra, o princípio que movimenta a vida, aquele que nasceu antes que a própria mãe (Rufino, 2019), Exú, senhor da encruzilhada, Laroyê! Reverencio as

mulheres que germinam a minha existência e as convido para juntas, matrigráficos¹ nossas sabenças.

Sabenças. Ponto de encontro. Conjunto de conhecimentos. As sabenças se configuram aqui como o lugar de união dos saberes afroreferenciados produzidos pelas corpas pretas africanas e afrodiáspóricas. O professor e pesquisador Lau Santos (2022) apresenta a palavra sabenças como um “[...] conceito que se potencializa pela união do mundo material com o mundo imaterial, pois, para este autor, o vocábulo saBenças é constituído por saberes e benças (bênçãos). Portanto, em nossa concepção, são saberes abençoados”.

Encruzilhada. Lugar de acontecimento. A professora e pesquisadora Leda Maria Martins define como:

Base de pensamento e de ação, a encruzilhada, agente tradutor e operador de princípios estruturantes do pensamento negro, é cartografia basilar para a constituição epistemológica balizada pelos saberes africanos e afrodiáspóricos. E nos oferece a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam - nem sempre amistosamente - práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos, saberes diversos, enfim (Martins, 2021, p. 21).

Definido tais conceitos, aponto que o conhecimento gerado e produzido pelas mulheres negras é o alimento da pesquisa aqui apresentada, abordando o matriarcado afrobrasileiro enquanto fundamento de afirmação política e artística para as mulheres negras e suas implicações nas criações em dança.

A partir disso, a pesquisa se propõe a apresentar a dança negra desenvolvida em dois importantes territórios de referência no estudo das corp(o)ralidades negras no chão do Brasil: o Grupo Afro-Sul de Música e Dança (RS) e o Bloco Ilê Aiyê (BA), ambos fundados no ano de 1974. Os grupos desenham com suas histórias os traços da dança negra que se desenvolve na diáspora brasileira, trazendo o matriarcado como fundamento. Segundo Gomes

¹ A palavra matrigráfia vem da junção do prefixo matri e da palavra grafia, em que matri vem de matriarcado e grafia vem de escrita. Os dois aglutinados simbolizam os saberes das mulheres negras que matrigráfiam suas histórias com suas palavras, danças e poesias.

(2021, p. 2849) “o Matriarcado é um conjunto de epistemologias, são formas de sociabilidade, valores sociais, filosofia prática que direcionam a vida em comunidade para o respeito e a valorização da figura feminina em sua associação com a mãe”. No entanto, entende-se que a figura da mãe não está associada à gestação biológica, e sim comunitária, ou seja, o papel das mulheres negras se dá pelo seu fazer coletivo de matrigestar².

Ao compreender o matriarcado como esse conjunto de epistemologias e sabenças que se elaboram nas encruzilhadas das rotas pelo Atlântico, identificamos no trabalho dos referidos grupos um matriarcado que se apresenta como basilar no desenvolvimento dos seus processos político-artísticos, sendo campo de investigação da presente pesquisa. O ponto de intersecção entre esses dois territórios e a relevância dos trabalhos pedagógicos, artísticos e cênicos desenvolvidos por ambos ao longo de quase cinco décadas, tornaram-se referência para o que hoje chamamos de danças negras. As danças negras aqui são compreendidas a partir do pensamento do pesquisador e bailarino Rui Moreira, que afirma:

O Brasil cita suas Danças Negras a partir do prefixo Afro. Inspiradas na história de sua descendência Africana, as danças afro-brasileiras, por princípio, remontam uma cosmogonia a partir de valores espirituais que refletem uma corporeidade que é transmitida de geração em geração. De forma ritualizada, normalmente embalada pela percussão, esta dança remete os corpos a uma relação com o continente africano, seja por memória ancestral ou por impulso mimético (2000, p. 64).

Dito isso, a pesquisa está suleada sob a seguinte questão: de que maneira as sabenças matriarcais se fazem presentes nos processos artísticos das performances em dança elaboradas pelos referidos grupos?

O matriarcado negro sob análise na perspectiva da performance em dança se torna lugar de conexão com a ancestralidade e com a espiritualidade.

² “A Matrigestão é o reconhecimento de práticas e modos de organização a partir das experiências materno-centradas africanas, nas quais os sujeitos herdeiros da gota de sangue vêm ao mundo com o elemento feminino, elemento de útero-continuidade e útero-comunidade pelo qual seria possível gestar a continuidade a partir de uma experiência sensorial e coletiva” (Ribeiro, 2021, p.21)

Resgata através dos processos da performance, a busca pelos saberes negros fissurados pela colonização. Para Martins (2003, p. 66):

[...] o corpo em performance é, [...] principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem.

E acrescento:

É por demais sabido que a noção de performance não apresenta um consenso e nos encaminha para uma proliferação de sentidos, de sinônimos e suas diversas aplicações, seja em rituais, festas, interpretações cotidianas, música, dança, esporte, movimentos sociais e outros. Entretanto, a maioria dos conceitos concorda que seja um tipo particular de evento, em determinado cenário e perante uma audiência (Paixão; Santos, 2017, p. 161).

A performance como conceito-chave, sob a qual a pesquisa está alicerçada, presentifica tais saberes e serão aqui discutidos a partir dos lugares: “Noite da Beleza Negra” (Bloco Ilê Aiyê) e Espetáculo “Feminino Sagrado: um Olhar Descendente da Mitologia Africana” (Grupo Afro-Sul - 2016), colocados para as investigações propostas. Evento de celebração da cultura negra, a Noite da Beleza Negra é tradicionalmente conhecida pela escolha da Deusa do Ébano, que representa um dos símbolos do Bloco Afro Ilê-Aiyê. Criado em 1976 em prol da afirmação política identitária das Mulheres Negras, o concurso foi idealizado por Sergio Roberto dos Santos, com o objetivo de valorizar a beleza das mulheres negras, trazendo autoestima e representatividade para a comunidade negra.

O espetáculo *O Feminino Sagrado: um Olhar Descendente da Mitologia Africana* do Grupo Afro-Sul de Música e Dança, apresenta quatro itans da Mitologia Africana protagonizados pelas orixás femininas Oxum, Iansã, Iemanjá e Nanã. Cada itan aborda as características e particularidades do arquétipo das orixás e relaciona com as questões políticas e sociais enfrentadas pelas mulheres negras.

A escolha pelos territórios apresentados se dá a partir do trânsito que eu estabeleço entre o sul e o nordeste do país. Esse movimento faz parte do meu processo de reconhecimento e afirmação como mulher negra e artista,

tendo as vivências e as experiências nos referidos grupos potencializado meu desenvolvimento. Como bailarina-pesquisadora que se coloca no campo, compreendi que meu corpo é território fértil que se apresenta como lugar de possibilidades. Minhas inquietações abrem espaços as minhas aspirações individuais e coletivas, desaguando nas escolhas dessa pesquisa.

Como o pássaro de Sankofa, que apresenta em sua imagem a cabeça voltada para trás, nos trazendo a mensagem de olharmos para o futuro sem esquecermos do que veio antes, sankofo³ para o ventre mãe.

2. Metodologia

Minha pesquisa está situada no campo dos estudos africanos e afrodiáspóricos. Os elementos como a oralidade, a escuta, a circularidade, e o conhecimento gerado pelas experiências do corpo fundamentam a pesquisa. As escolhas metodológicas são inspiradas na metodologia afrorreferenciada da professora Karen Santos (2022), que nos apresenta as seguintes ações: conhecer, ouvir, ver e aprender como caminhos importantes para a compreensão de um estudo sobre práticas negras. Proponho também o conceito de escrevivência da escritora Conceição Evaristo, que atua na reescrita da história brasileira a partir da experiência e vivência das mulheres negras. Desse modo, a pesquisa se desenha como uma abordagem metodológica de inspiração etnográfica e autoetnográfica.

3. Do sul ao nordeste: as encruzadas entre as Áfricas brasileiras

Descendentes dos movimentos de insurgência sob tempos de repressão durante a ditadura militar no Brasil, foram criados o Bloco Ilê Aiyê e o Grupo Afro-Sul. Os grupos surgem da reunião de jovens negros, sendo

³ Sankofa faz parte dos símbolos dos povos Akan da África do oeste e está representada por um pássaro que olha para trás, que significa “volte e pegue”.

matrigestados pelas mães espirituais que guiam a comunidade, e todas as mulheres que constroem e fortalecem coletivamente esses territórios.

Inspirados em uma ideia de fraternidade negra, em que a cultura é a centralizadora das ações, as manifestações articuladas pelos grupos foram de extrema importância para os movimentos. Esses se destacaram no fortalecimento de uma identidade negra brasileira de enfrentamento ao racismo, que nas décadas de 1970 tomou grandes proporções. Com a cultura e a política indissociáveis, os grupos negros ganharam força a medida que trouxeram pautas culturais para falar sobre políticas reparatórias e emancipatórias para a população negra, desmistificando o mito da democracia racial que dominava o discurso dos opressores.

A luta política dos afroestadunidenses pelos direitos civis, bem como a libertação dos países africanos na década de 1970, teve forte influência nos movimentos negros no Brasil. Aqui, a necessidade de políticas institucionais e espaços sociais de promoção da cultura negra e dos interesses dessa população se tornaram efervescentes diante do cenário de reivindicações. Tais ações, despontaram o levante Black Power no Brasil, destacando o orgulho racial, fazendo surgir um movimento estético, político e cultural de valorização do negro com seus traços negroides e seu cabelo *black power*. Os elementos como o vestuário, a música, a dança, a espiritualidade e as manifestações negras foram valorizadas e aderidas pela população em defesa da descendência africana.

No Sul do Brasil, identificamos o Grupo Palmares, criado em 1971 na cidade de Porto Alegre, como um marco histórico no ativismo político cultural da época. Entre suas lideranças, estava o poeta e ativista gaúcho Oliveira Silveira, que foi um dos idealizadores da data de 20 de novembro, dia da Consciência Negra. O Grupo Palmares foi uma grande inspiração para os jovens negros gaúchos, sendo uma importante referência para o Grupo Afro-Sul.

Em 1978 na cidade de São Paulo, houve a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta contra a discriminação racial e a promoção dos direitos sociais da população negra, reunindo entidades e organizações políticas que juntas, articularam o debate ao enfrentamento do racismo e a emancipação

do povo preto. Segundo a professora e antropóloga Lélia Gonzalez (2020), o MNU contribuiu fortemente para o progresso da consciência democrática, antirracista e anticolonialista no Brasil, sendo de extrema relevância a presença das mulheres negras na sua criação e desenvolvimento.

Na cidade de Salvador na década de 1970, a cultura foi o campo das discussões políticas e de aproximação da população negra sobre os debates, tendo o Candomblé como a matriz central que fez emergir os Afoxés e os Blocos Afros. A criação desses grupos foi fundamental para a visibilidade da história do negro, afirmando sua identidade e o direito a liberdade. Com a frase “é o mundo negro que viemos mostrar pra você” da música “Que bloco é esse?” de Paulinho Camafeu, o Ilê Aiyê saiu às ruas do carnaval de Salvador em 1975. Uma saída que marcou o início de um movimento cultural revolucionário.

O fato é que encruzilhados pelos movimentos culturais, políticos e sociais que tanto os conectam como os divergem, os grupos criaram suas identidades e movimentaram a arte negra nos seus territórios. Tornando-se espaços de afirmação e fortalecimento coletivo, tendo a potência matrisgestora das mulheres negras como chave de recuperação da memória e do pertencimento africano.

4. O ventre do mundo

Tomamos como referência duas figuras marcantes e significativas para a história dos grupos: Mestre Lara Deodoro (Grupo Afro-Sul) e Mãe Hilda Jitolu (Bloco Afro Ilê Aiyê), que já se encontra no Orum. Reconhecidas como as matriarcas, suas trajetórias regadas de ousadia e conhecimento ancestral têm sido os pilares que sustentam e alimentam os trabalhos desenvolvidos nos grupos, sendo os expoentes da cultura negra e do matriarcado brasileiro. Suas histórias, entrecruzadas por uma ancestralidade assentada na diáspora, são a continuidade do legado das mulheres negras firmadas nos terreiros e quilombos.

Mestra Lara Deodoro apresenta em seu trabalho a criação e o desenvolvimento de uma estética e uma metodologia de ensino em dança afrogaúcha, afirmando a identidade negra no estado do Rio Grande do Sul por meio

da arte, em que o matriarcado e a mitologia africana são o centro dos processos artísticos. Enquanto no Ilê Aiyê, a figura de mãe Hilda Jitolu é a personificação do matriarcado que ancora a existência do bloco e que descende dos saberes dos terreiros de candomblé - territórios-símbolo da cultura afro-baiana.

Identificamos nos terreiros, espaços de culto as espiritualidades africanas, a ancestralidade histórica do povo preto no Brasil, onde o conhecimento das mulheres negras encontra-se matrifcados na memória e constituição desses lugares. Os primeiros terreiros surgem na Bahia no século XIX e espalham-se pelo Brasil como manifestações de resistência e fortalecimento das práticas culturais africanas. Liderados e estruturados pelas mulheres negras, os terreiros tornaram-se espaços de reorganização na luta anticolonial e é dessa reorganização política, identitária e cultural que as encantarias matriarcais se desenvolvem na diáspora brasileira. Princípios e valores foram trazidos e nesses espaços cultuados, celebrados e protegidos pelo poder espiritual a elas concedido.

Os terreiros, espaços de afirmação política das culturas africanas que se fundem na diáspora a partir das travessias atlânticas, trazem consigo as filosofias que solidificam e guiam a experiência humana nas sociedades do qual descendem, “sabendo e reconhecendo que são os saberes ancestrais femininos que tecem o cerne das filosofias africanas, das filosofias da ancestralidade e do encantamento, pois que nossos passos vêm de longe” (Machado, 2020, p. 253-254). A filósofa Katiuscia Ribeiro ainda afirma que:

As mulheres são a base da filosofia, a pedra angular que sedimenta a vida; e a vida é o princípio vital que constrói toda essa motivação territorial e organizativa do continente africano. Então, quando falamos da manutenção da nossa liberdade, precisamos recuperar a dimensão cósmica do útero, sacralizado e organizado por pensamentos filosóficos africanos e garantido pelas mulheres como aconchego primeiro das vidas individuais e comunitárias, e assim recuperar essas experiências de feminilidade que não se perderam, essa matriz que determina a manutenção e permite a dissecação de nossos saberes e fazeres ancestrais, realimentando a feminilidade preta. Nós somos esse feminino, esse elemento de matrilinearidade que está nas experiências de matrizes africanas, e que poderá mesmo voltar a ser a nossa possibilidade de emancipação (Pontes, 2021, p. 113).

Desse modo, a matrigestão é o eixo suleador das práticas que concernem as filosofias africanas e que secularmente vem nutrindo a existência e a sobrevivência das corpas africanas e afrodiaspóricas na luta pela liberdade. Nos terreiros, a figura das lalorixás ou mães de santo, como são denominadas, representam o centro político organizativo da comunidade, sendo a figura máxima do poder espiritual. Não há nada mais poderoso que a força de uma lá e a energia por ela emanada. Sua presença é sagrada e seu axé é vital para a continuidade da comunidade.

Liderados pelas mães negras, os terreiros representam os modelos das civilizações africanas e a forma como estas se organizavam no continente, a partir de sociedades matrifocais. Em comunidade, restabeleceram alguns princípios como cuidado, respeito, cooperação, irmandade, amor, ancestralidade e espiritualidade - importantes ao equilíbrio e a organização coletiva. Os laços da família africana, dilacerados pela violência colonial, se recriam nos terreiros e se fortalecem a partir das relações de amor e fraternidade “ressocializadas no útero mítico da África ancestral” (Pontes, 2022, p. 122).

Aqui no Brasil, os terreiros e os quilombos se disseminaram e ganharam outros nomes como congadas, maracatus, marabaixos, irmandades negras, escolas de samba, dentre outros. São todas manifestações culturais que levam os saberes dos terreiros e se recriaram pelos territórios, fazendo surgir organizações políticas e culturais como o Bloco Afro Ilê Aiyê e o Grupo Afro-Sul de Música e Dança.

O Bloco Afro-Ilê Aiyê nasce de fato de um terreiro de candomblé, o Ilê Axé Jitolu, criado em em 1952 por Mãe Hilda, no bairro da Liberdade, em Salvador. O ritual de saída do bloco no carnaval com pedidos de licença e proteção aos orixás, inquices e caboclos, assim como outras tradições instituídas dentro do bloco, são práticas que advém dos ritos e celebrações feitas por Mãe Hilda dentro do terreiro. Enquanto lá no sul, alicerçada nas experiências nos terreiros de suas avós e na sua espiritualidade, Mestra Iara Deodoro encontra caminhos para pensar e estruturar a dança afro-gaúcha, tendo os mitos e as danças dos orixás como fonte de inspiração.

No cenário das teorias que matrifam a presente pesquisa, apresento ainda o conceito do Mulherismo Africano, que nos abre a possibilidade para pensar as experiências das mulheres africanas e afrodiáspóricas como caminhos para reconstrução dos valores comunitários e emancipatórios das populações negras, podendo estabelecer uma relação direta com as práticas dos terreiros. Cunhado pela afroestadunidense Clenora Hudson na década de 1980, “[...] o mulherismo é um pensamento africano-centrado de elevação e recuperação do trilho civilizacional negro-africano” (Njeri; Ribeiro, 2019, p. 596), que nos permite refletir sobre a corporalidade negra a partir de uma perspectiva africana.

Com base no Mulherismo e nos princípios que fundamentam o conceito podemos estabelecer uma relação significativa com o termo *sabenças*, visto que, ambos promovem o reconhecimento das epistemologias elaboradas pelas corpos pretas da diáspora. Tais conceitos, analisados em consonância com as filosofias dos terreiros e identificados nos movimentos sociopolíticos que estruturam os saberes e os fazeres das mulheres negras, nos ajudam a compreender a capacidade e a potência da feminilidade preta na reconstrução das nossas subjetividades e reconhecimento da nossa ancestralidade.

Identificamos então, na trajetória de Mestre Iara Deodoro, Mãe Hilda Jitolu e das mulheres que junto delas sustentam esses territórios, as *sabenças* que se grafam em suas corp(or)alidades e que se tornaram fundamentos estruturantes das performances em dança elaboradas nos seus respectivos territórios.

5. Dançando Sabenças

A Noite da Beleza Negra e o espetáculo *o Feminino Sagrado*, foram escolhidos por serem as produções que apresentam uma pesquisa profunda sobre os fazeres das mulheres negras a partir da ancestralidade e da espiritualidade representadas na dança. Eles têm o protagonismo feminino e os elementos da performance entrelaçados. Reconhecemos que nos espaços de culto às espiritualidades africanas surgem os movimentos fundantes de uma

dança negra brasileira. Eles exprimem o que Silva (2017) aponta acerca dos sujeitos que reconhecem no campo da religiosidade afro-atlântica, a potência dos saberes e maneiras de existir das identidades brasileiras oriundas desse espaço, inspirando e fundamentando as noções de linguagem e técnica corporal.

Conrado (2003) ainda afirma que os conhecimentos que partem dos códigos da religiosidade afro-brasileira se fazem presentes em elementos como a dança, o canto, a música e os objetos. Os grupos artístico-culturais se alimentam desses códigos e elaboram uma linguagem técnica em dança, ou seja, inspirada nas práticas que acontecem nesses espaços, a dança negra brasileira configura suas identidades.

Cabe dizer que ao abordar as danças negras e a espiritualidade que se reorganiza na diáspora, não nos referimos apenas às danças das simbologias dos orixás, pois a espiritualidade se faz presente em toda e qualquer manifestação que se origina a partir da cultura africana, sendo indissociável das danças negras. Ainda que os processos de embranquecimento tenham interferido em nossa corporalidade, existe um conjunto de elementos que constituem estas manifestações e que se conectam através da espiritualidade.

Observamos em ambos os territórios a forma como esses saberes estão corporificados e imbricados com a espiritualidade que os constituem. A oralidade, por exemplo, como lugar de preservação, memória e continuidade do conhecimento dos povos negros, faz parte da ancestralidade que se mantém viva através das nossas mais velhas, onde o corpo-voz, se tornam danças, ritmos, cantigas, tradições, segredos e histórias. Pensar a oralidade nas danças negras nos faz compreender essa memória que atravessa o tempo e se atualiza pelas corpas negras que dela se alimentam. Os fazeres dos territórios apresentados realimentam uma cadeia de conhecimento geracional marcadas em suas performances.

Na encruzilhada das performances, a feminilidade africana representada pela figura mítica das labás, é lugar de exaltação. As histórias encenadas não performam apenas o mito, mas apresentam as múltiplas realidades da vida dessas mulheres em comunidade. Na mitologia,

reconhecemos as identidades negras que contam as histórias africanas e que presentificam o matriarcado.

A mitologia africana, apontando insistentemente as estratégias mais diversas de insubordinação, simbólicas ou reais, lhes ofereceu a possibilidade de criar mecanismos de defesa para a sobrevivência e a conservação de seus traços culturais de origem (Carneiro, 2015, p. 1).

Durante a apresentação das candidatas a Deusa do Ébano, a grande maioria traz a orixá que guia o seu Ori⁴, afirmando sua espiritualidade e personalidade, pois que, o orixá que nos rege representa as nossas características como pessoa. Atributos como “a maternidade, a paternidade, a vaidade, a capacidade de fazer guerra, a habilidade, de firmar e manter a paz, o desejo de amar, o ciúme, a perspicácia, a inteligência, a inveja, a malícia, a astúcia e a sabedoria, entre outros” (Nogueira, 2017, p. 65) caracterizam nossa individualidade e no caso das performances, são levados a cena.

Isso mostra que o concurso não se resume à beleza. Ele é a afirmação da nossa humanidade. A figura da Deusa do Ébano simboliza a importância do feminino negro para o levante cultural de toda uma comunidade, pois traz consigo a magnitude do útero matrigestor africano.

Representado pelo itan de Oxum, no espetáculo o Feminino Sagrado, identificamos entre as sabenças, o conhecimento sobre o cultivo da terra desenvolvido pelas mulheres negras ainda em África, que se destaca em uma agricultura de tecnologia ancestral. A mulher africana em seu lugar de sacralidade de fecundar, nutrir e parir foi diretamente conectada com os ciclos da terra e o desenvolvimento agrícola. Oxum é a orixá ligada à terra e à fertilidade. Sua ira é capaz de secar o solo e os ventres, assim como é capaz de germinar e florescer a vida.

Essa relação com a agricultura é presente, por exemplo, em movimentos que lembram o plantio e a colheita, a relação céu e terra (para o alto e para o chão) bem como movimentações de quadril com grandes agachamentos e pernas abertas, criando um portal simbólico entre as energias geradoras da natureza e da mulher (Gomes, 2020, p. 2851).

⁴ Cabeça em lorubá.

Essa descrição feita pela professora Joceline Gomes não é especificamente do espetáculo, mas descreve muito bem as performances em dança que se referenciam a partir dessa relação terra e ventre, afirmando que somos parte integrante da natureza. As filosofias negro-africanas constituem as perspectivas da existência humana e reafirmam as potências negras que fertilizam o mundo.

A ancestralidade é ponto chave dessa encruzilhada, pois nos permite compreender o passado, o presente e o futuro, onde os conhecimentos que se gravam em gestos fazem parte das experiências cotidianas que se configuram e se traduzem em dança e se reconfiguram com o tempo. O passado ancestral se coloca como uma referência epistemológica significativa nas produções de origem africana (Paixão; Santos, 2017).

Visto que essa pesquisa encontra-se em construção, não caberia aqui expor tudo o que vem sendo encontrado durante os processos de investigação, mas sim apresentar ao leitor os caminhos traçados e que nos ajudam a matrigrafar essa escrita. O matriarcado é a potência da comunidade negra e faz da dança seu território de conhecimento, em que os rituais e as tradições fortalecem as performances e alimentam as encantarias que se presentificam na cena.

6. Considerações finais

Os conhecimentos das mulheres negras se inscrevem na presença dos encontros traçados e tramados na diáspora negra, onde os territórios aqui apresentados reafirmam a importância, o poder e a força a elas instituído, sendo a energia vital que reORienta e move o mundo. É notório que os fundamentos que se fazem presentes nesses territórios são inseridos em suas performances, fazem parte de uma estrutura matrigestora que possibilita nossas existências, fazendo da arte sua técnica de sobrevivência.

A relevância do trabalho das mulheres negras no fomento da cena artística onde os grupos encontram-se inseridos, potencializa as discussões

sobre como seus corpos politizam o debate sobre as artes negras. Elas são agentes na criação de instituições culturais que promovem políticas reparatórias à população negra no Brasil.

Matrificar nossas sabenças é fortalecer a continuidade de um legado que historicamente foi negado, mas que se encontram ancestralizados nas corpas das mulheres negras, em que a palavra é gesto, é corpo, é dança, é batuque, é história contada pela dança. Cada conhecimento matrigestado por essas mulheres representa a luta do povo preto em se manter vivo, criando estratégias para contar suas histórias.

Finalizo aqui reverenciando e agradecendo todas as negonas que gingam comigo e potencializam a minha existência. Sigo sankofando e buscando os fios de minha história. Eu sou porque vocês são!

Referências:

CARNEIRO, S. A força das mães negras. *In: A força das Mães Negras*. [S. l.], 4 maio 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-forca-das-maes-negras/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

GONZALES, L **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Org. Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MARTINS, L. Performance da Oralitura: corpo, lugar da memória. *In: Letra*, n. 53. Universidade Federal de Santa Maria, junho, p. 63-80, 2003.

MOREIRA, R. O corpo negro e suas identidades na dança brasileira. **Revista Matriz: uma revista de arte negra**. Porto Alegre: Grupo Caixa Preta, p. 60-65, 2000.

NJERI, A.; RIBEIRO, K. **Mulherismo africana: práticas na diáspora brasileira**, Currículo sem fronteiras, ano 2019, v. 19, ed. 2, p. 595 - 608, maio/agosto 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n2.09>.

NOGUEIRA, R. **Mulheres e deusas: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

PAIXÃO, M. de L. B. da; SANTOS, M. C. O. A ironia, a paródia e o riso como elementos de crítica social na dança brasileira de origem africana. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 28, p. 159-179, 2017. DOI: 10.5965/1414573101282017159. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017159>. Acesso em: 6 out. 2023.

PIRES, K. T. de. **Agora é samba! Saberes afropassistagógicos de mulheres gaúchas.** 2022. 314 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

PONTES, K. R. **Matrigestão: o útero é a ética do coração das feminilidades africanas.** 2021. Tese (Doutorado). - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, L. Êmí. Ofò, Asé: a Elinga e a dança das Mulheres do Àse. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, e92149, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266092149>. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, J. G. Matriarcado e oralidade nas danças afro-brasileiras. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança.** 2. ed. virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2846-2859.

SILVA, L. da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny.** 2017. 281 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Natália Proença Dorneles (UFBA)
nataliadornelles06@gmail.com

Mestranda em dança pelo PPGDança UFBA. Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande Sul. Integrante do Coletivo Corpo Negra e bailarina do grupo de Música e Dança AfroSul. Pesquisadora das corporalidades negras na área da dança.

Coleção de cacarecos em pedagogias de aquilombamento: as danças que guardei em tempos e corpos outros

Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira (UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O tempo que informa o exercício do meu magistério é o mesmo tempo que organiza os meus cacarecos. E é preciso dizer que este é, justamente, um trabalho sobre a prática docente e a coleção de cacarecos que a acompanha. Há uma tentativa de ensaiar aqui um texto que possa apresentar os cacarecos como dispositivos que ajudam a recontar histórias e reviver memórias de corpos dançantes em diferentes tempos e espaços. Ou seja, eu desejo mergulhar nos meus guardados, para compreender as pedagogias que contribuíram para elaborar um percurso ético e estético do “ensinar a dançar”, pois – desconfio eu – que a não-reprodução dos modelos aprendidos possibilitaram um desensinamento, numa perspectiva de educação como prática de liberdade (Hooks, 2017). Minha coleção de cacarecos inclui registros fotográficos, materiais audiovisuais, depoimentos, pedacinhos de papel, cadernos de planejamento, bilhetes coloridos, cartas, postagens em redes sociais, festas surpresa, espetáculos concebidos como presente e um portfólio que conta histórias de histórias que foram traduzidas, inventadas ou subvertidas no encontro entre aquele que ocupa o lugar do docente e as centenas daqueles e daquelas que ocupam o lugar dos discentes. Os meus cacarecos me permitem voltar um pouco no tempo para transgredir o ato de educar. As pessoas, as quinquilharias e amontoados de memórias do vivido, também. É sobre isso que desejo versar nesse texto.

Palavras-chave: Dança; Coleção; Cacarecos; Pedagogias; Tradução nas artes da cena.

Abstract: The time that informs the exercise of my teaching is the same time that organizes my “cacarecos”, like old saved treasures. In that regard, it is a work about teaching practices and the collection of some significant objects. There is an attempt to rehearse a text that can present “cacarecos” as devices that help to bring back stories and revive memories of dancing bodies in different times and spaces. In other words, I’m proposing a dive into my old treasures, to understand the pedagogies that contributed to developing an ethical and aesthetic path of “teaching to dance”, because – I suspect – that the non-reproduction of the models learned made us think of a way to discuss unteaching as a possibility, from a perspective of education as a practice of freedom (HOOKS, 2017). My collection of oddities includes photographic records, audiovisuals materials, testimonials, pieces of paper, planning notebooks, colored notes, letters, posts on social networks, surprise parties, shows designed as gifts and a portfolio that tells stories of stories that have been translated, invented or subverted in the encounter between the one who occupies the teacher's place and the hundreds of men and women who occupy the students' place. My “cacarecos” allow me to go back in time to transgress the act of educating. The people, the bauble and all memories saved, too. That's what I want to talk about in this text.

Keywords: Dance; Collection; Old treasures saved; Pedagogies; Translation in performing arts.

1. Introdução: o dia em que revirei objetos guardados e decidi coisas

Não existe maior agonia do que
carregar uma história não contada
dentro de você
- Maya Angelou, 2018.

O presente trabalho nasce na experiência de revirar alguns objetos guardados, organizados ao longo de quinze anos dedicados ao ensino da dança. O desejo de preservar histórias sobre pessoas e episódios que conheci em diferentes contextos educativos é a inspiração que faz o pensamento mover, enquanto a ação de revirar estes guardados traz de volta as lembranças do vivido. Além disso, mexer com tais objetos evidencia uma tentativa de organização, na qual os itens foram amontoados pela forma de suas materialidades ou seu tempo de existência. De toda forma, o conjunto de materialidades que sensibiliza o meu olhar e me faz deslocar no tempo, ao ponto de reviver algumas experiências, e depreender delas as questões que movem este trabalho, instaurou aquilo que chamarei de coleção de cacarecos.

Segundo o dicionário de língua portuguesa, a palavra cacareco nomeia os “cacos, trastes velhos” (Figueiredo, 2010, p. 352), o mesmo que cacaréos, coisa sem valor, objeto excessivamente usado ou muito velho. Em outros livros que listam palavras, seus usos e sentidos, cacareco também pode nomear algo que não tem utilidade, serventia ou propósito. Contudo, se, por um lado, o uso do termo remete a um certo fragmento ou pedaço de qualquer coisa quebrada pelo tempo, por outro, o eco causado pela intensidade de seus usos é, justamente, aquilo que potencializa a sua existência. É este o sentido poético e controverso que desejo abraçar com o uso da palavra.

Entretanto, antes de continuar com o percurso da escrita desse texto, é preciso comunicar outras escolhas que fiz para assegurar os contornos éticos e estéticos que me permitirão fazer dele um dos cacarecos de minha coleção em algum momento. Dessa forma, escreverei este texto como um corpo que dança em primeira pessoa, respeitando a posição que adotei quando o apresentei no 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, em outubro

de 2023. Na ocasião, convidei as pessoas que estavam presentes no espaço para se reunirem em volta de um pano estendido no chão, sobre o qual dispus alguns objetos da minha coleção. Utilizei um projetor para ampliar textos e imagens numa parede, com intuito de conduzir os principais pontos de ancoragem da narrativa, experimentando o procedimento de comunicação oral aliado à uma ação performativa, que consentiu que outras pessoas manipulassem os cacarecos. Minha orientadora, a professora Lígia Tourinho, movia-se por entre as pessoas enquanto elas reviravam os objetos com curiosidade e afeição¹. Escreverei esse texto como um corpo que se percebe numa sala de ensaios, pesquisando os próximos movimentos e organizando o pensamento sobre sua criação durante a ação de criar. Um pensamento-corpo, talvez. Dentre os meus guardados, alguns livros costumam retomar a minha atenção toda vez que um pensamento encruzilhado se apresenta diante do desafio de tornar texto aquilo pensamos. Ao utilizar a expressão pensamento-corpo, estou pensando junto com ou a partir do livro *Diálogo Dança*, onde reencontro as cartas trocadas entre Márcia Tiburi e Thereza Rocha, onde elucubram as possibilidades de um pensamento que se move sem predicação, uma “escrita cheia de corpo para poder tatear a dança. Uma carne feita de letra para poder tocar na escrita” (Tiburi; Rocha, 2012, p. 35). Na eventual possibilidade de um pensamento-corpo, como dispositivo utilizado para tatuar a folha em branco com uma escrita inadvertida, considero a possibilidade de reelaboração que tal experiência pode proporcionar, para quem lê, escreve, dança.

Portanto, existem margens, beiras, frestas, alguns contornos inacabados e outros abismos poéticos dos quais não pretendo desviar. Convidarei alguns pensamentos-vozes para esse texto, a fim de realçar as cores,

¹ Cacareco I: lembro de ter pensado na possibilidade de fazer daquele momento um dado imaterial, intangível do processo de reelaboração da experiência do dançar. Foi como um devaneio, mas pensei: será possível suspender esse momento no tempo e colecionar as pessoas que reviram os meus guardados junto com eles? É possível colecionar pessoas? Eu lembro dos sorrisos e de algumas lágrimas deixadas sobre aquele tecido. Eu sinto o cheiro das mãos que manusearam as páginas do meu acervo e lembro da expressão de uma mulher da dança que disse: “eu gostaria de ter sido sua aluna”.

os tempos e as texturas da narrativa, dividindo o espaço das páginas-salas de ensaio com pessoas cujas ideias me inspiram e me fazem mover. Ademais, escreverei esse texto de maneira não linear, pois a experiência da escrita está mediada pela experiência do desarquivar meus guardados, os cacarecos.

Nesse sentido, decidi distribuir os elementos da narrativa em dois momentos, a saber: 1) uma introdução que apresenta as motivações do texto e as escolhas que orientam a sua escrita; 2) uma transcrição comentada de uma história que contei para um grupo de amigas, na qual evidencio questões que estão presentes na minha trajetória como professor de dança e artes cênicas, e por meio da qual pude reelaborar minhas práticas pedagógicas; 3) a partilha de matérias algumas que compõem a coleção de cacarecos, feita por meio de uma exposição de imagens, que reconstituem diferentes episódios.

Decidi utilizar, também, as notas de rodapé como um espaço experimental, com intuito de reservar ideias, memórias e sensações a respeito dos cacarecos que coleciono. Escreverei esse texto com o desejo de revisitar os sonhos² de quando ingressei na carreira docente, a fim de investigar a presença da dança nos processos de aprendizagem e a equidade racial na educação básica. O sonho, aqui, não como imagens descartadas no vazio do sono, quando o corpo brinca de desenhar com tudo que sabe, mas como uma tecnologia ancestral do Povo Yanomami, que procuram nos sonhos um modo de adquirir conhecimento.

As cordas da nossa rede são como antenas por onde o sonho dos *xapiri* desce até nós diretamente. Sem elas, ele deslizaria para longe e não poderia entrar em nós. Por isso nosso sonho é rápido, como imagens de televisão vindas de terras distantes. Nós sonhamos desse jeito desde sempre, porque somos caçadores que cresceram na floresta. *Omama* pôs o sonho dentro de nós quando nos criou. Somos seus filhos, e por isso nossos sonhos são tão distantes e inesgotáveis (Kopenawa & Albert, 2015, p. 460-461).

² Cacareco II: eu pensava sonho como um delírio, uma projeção do meu pensamento que vivia enamorado de certas utopias. Recentemente, adicionei à minha coleção de cacarecos uma concepção de sonho bem mais interessante, fruto da relação dos indígenas do Povo Yanomami com seu tempo. Sonho como projeto de vida, como projeto de reelaboração da praticância da vida. Sonhar como procedimento de planejamento, de organização de uma rotina.

Inspirado pelo universo Yanomami e suas tecnologias ancestrais, decido que vou escrever o texto enquanto revolvo os itens de minha coleção de guardados, pois o tempo que informa o exercício do meu magistério é o mesmo tempo que organiza um monte de cacarecos em mim. Todos eles me dançam.

2. Eu coleciono cacarecos e pessoas que dançam no meu corpo

Há gente caminhando dentro de mim, há trens chegando, há trens partindo. (...) Há alguém caminhando dentro de mim, há alguém chegando com passos abafados: é a minha mãe que vem me fechar os olhos para eu dormir
- Iberê Camargo, 2009.³

Eu me chamo Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira, mais conhecido como Pedro Bárbara. Sou o filho mais velho de Dona Elizabeth Elvira e o primeiro de minha família a ingressar no ensino superior. Nasci no dia quatro de dezembro, durante uma madrugada repleta de surpresas, na qual minha mãe entoou cânticos à Orixá de sua [nossa] devoção: Oyá, a origem mítica do Rio Níger, localizado no centro-Oeste do continente africano.

– “Salve, Santa Bárbara! Eparrei, Oyá”, gritavam dona Elizabeth e a doutora Maria das Graças, dona das mãos médicas que me trouxeram a este mundo.

Até onde minhas memórias me permitem lembrar, minha trajetória começa com as histórias de mamãe e seu desejo pela maternidade. Escorregar rio-vermelho abaixo na fenda da vida dos quadris largos dela foi como estrear nas mandingas do encanto.

Entre a dança dos ventos de Oyá, naquele quatro de dezembro, e as nuances do movimento que descobri na graduação, existem muitas margens, beiras, frestas, rasuras e epistemologias pelas quais anseio navegar. Existem

³ Cacareco III: quando comecei a escarafunchar meus guardados, reencontrei as cartas escritas pelo artista gaúcho Iberê Camargo. Lembro que conheci suas cartas quando ganhei de presente o livro Gaveta dos Guardados, que acabou inspirando meus estudos sobre a memória e os processos criativos, objetos de pesquisa que “caminhavam dentro de mim” (Camargo, 2009, p. 54-57).

apagamentos e silêncios prescritos também. Escrevo para desenhar aquilo que o corpo é capaz de lembrar, como se buscasse uma escrita de si.

As artes da cena atravessam minha vida desde o início. Começaram com os barramentos que me esparramaram naquela madrugada. Hoje, a dimensão da palavra permite incorporar movimento à folha que vejo em branco, quase tão furtivamente quanto o movimento que se dá a ver num fragmento de espaço vazio quando o atravesso. Ambos os casos um eterno por vir. A palavra desnuda a dança, o movimento e tudo que veio antes. A dança, por sua vez, não está em lugar nenhum. Nem antes, nem depois. “A dança é. Um pensamento sem predicação” (Tiburi; Rocha, 2012, p. 11). Trazer as artes da cena para a narrativa que apresenta minha trajetória acadêmica tem efeito estilístico, mas é, antes de tudo, um convite à criação.

O curso de graduação em dança na UFRJ me apresentou diferentes marmotos e alguns deles atravessei. Mas a dança é o terreiro⁴ onde assentei⁵ as histórias que escreverei. Foi ela que promoveu meu encontro com a Educação em 2008, quando ingressei num projeto voltado para arte-educadores em formação, coordenado pelo NUPEM – Núcleo de Pesquisas Ecológicas em Macaé – e cheguei à Escola Municipal de Pescadores, primeira escola técnica de ensino fundamental do Brasil. A parceria entre a Secretaria de Educação de Macaé e o NUPEM defendia a constituição de um espaço de ensino e pesquisa para diferentes áreas da UFRJ, a partir de uma perspectiva experimental e interdisciplinar. A principal vocação da unidade escolar estava atrelada aos saberes do mar e à cultura da pesca. A “escola de pescadores” – como costumávamos chamá-la – era um pedaço de poesia localizado na região do Pontal, entre o estuário do rio Macaé e o mar. Um terreiro fundamental para que

⁴ A categoria Terreiro é reivindicada para conceber a sala de aula como um espaço de reinvenção de práticas artístico- pedagógicas e reconstrução de imaginários. “Terreiro é o mundo reinventado a partir do que ritualizamos nele” (Rufino, 2019, p. 103).

⁵ O termo assentamento foi utilizado para demarcar pontos importantes que desencadeiam os episódios apresentados nesta sessão. Segundo o autor, “assentamento é chão sacralizado, é morada de segredos, é lugar de encantamento, é corpo ancestral, é onde se ressignifica a vida” (Rufino, 2019, p. 100).

eu compreendesse as possibilidades de aprendizagem da dança e das artes da cena num espaço formal de ensino.

O que sempre tivemos em vista com a criação da Escola de Pescadores de Macaé foi construir um modelo educacional completamente diferente, com o qual fosse possível cuidar ao mesmo tempo da formação do cidadão e do trabalhador, preparando os alunos para que eles sejam capazes de dirigir toda a cadeia de atividades produtivas relacionadas à pesca. Essa é uma forma que nos parece eficaz para construir o conceito de cidadania: estruturar a rotina escolar de modo que os alunos possam lidar antecipadamente com algumas das questões que lhes serão impostas pela rotina de trabalho, diante das quais eles terão de se posicionar tanto individual quanto coletivamente (Amorim; Silveira, 2006).

A escola de pescadores foi uma experiência inovadora, que aproximou a universidade e a escola básica, respeitando e valorizando as características da comunidade de pescadores na qual ela estava inserida. A dança e as artes da cena inseridas naquele contexto curricular tinham o desafio de proporcionar espaços dialógicos entre o mundo do trabalho e a produção de subjetividades.

A criação de uma escola de ensino fundamental, orientada por um projeto experimental e de horário integral, possibilitou à toda comunidade escolar um conjunto de vivências pedagógicas através das quais se pensava uma escola que estava para além da ideia de um prédio cercado por muros. Esse foi mais um terreiro de memórias onde colecionei diversas experiências e pessoas que me acompanham até hoje.

No decorrer dos dois anos como docente da unidade escolar, envolvi os estudantes no projeto que ficou conhecido como Cia Arte in Cena, que propôs a implementação de um núcleo experimental de artes cênicas naquele espaço entre o rio e o mar. As ações e os processos de pesquisa do projeto foram mediados pela discussão sobre educação das relações étnico-raciais e, dessa forma, o núcleo de artes tornou-se uma estratégia efetiva para implementar as leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares (Brasil, 2003).

Um dos maiores desafios da experiência com a Cia Arte in Cena em Macaé foi mostrar que era possível oportunizar espaços de fruição e criação em

artes, a partir de recursos até então desconhecidos da comunidade escolar. Em outras palavras, propor mudanças nas práticas de artes cênicas, dissonantes daquelas mais consolidadas no imaginário de docentes e discentes, despertou pontos de atenção ao longo do processo de transformação de tais práticas. As histórias, as pessoas e as materialidades colecionadas daquele tempo ajudam a traduzir a experiência da dança vista por uma perspectiva antirracista, que considera o princípio de um agenciamento das artes por meio de uma pedagogia da pluriversalidade (Nogueira, 2012).

Diante das perspectivas apontadas pelo professor Renato Nogueira, somadas às leituras de intelectuais como Cheikh Anta Diop, Abdias do Nascimento, Molefi Asante, Ama Mazama, Mogobe Ramose, Dismas Masolo e Sobonfu Somé, debrucei-me sobre o conceito de pluriversalidade e passei a adotá-lo em minhas práticas pedagógicas, possibilitando diversas formas de conceber o mundo, nas suas variadas formas de criar e comunicar o conhecimento. Nesse sentido, compreendi que a pluriversalidade era o dispositivo que reconheceria que todas as perspectivas devem ser válidas, tensionando as histórias únicas⁶.

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história. (...) Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar e daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum (Adichie, 2019, p. 26-28).

A perspectiva da construção de histórias totalizantes, únicas, que encarceram experiências em padrões que se reproduzem em diversas salas de aula, são a dimensão contrária do que se pretende com a pedagogia da

⁶ Cacareco IV: quando conheci os textos de Chimamanda Adichie, uma intelectual negra nascida na Nigéria, lembro da sensação de alegria e pertencimento causada pelos afetos que a sua escrita me provocava. A fluidez com a qual se comporta o pensamento sobre o viés das histórias únicas é de uma beleza que agencia mudanças em salas de aula. Por isso eu coleciono as provocações da autora.

pluriversalidade. Os cacarecos que trago para o texto foram inscritos no meu pensamento-corpo, enquanto eu vivia a diversidade das experiências em diferentes espaços e contextos. Percebi a diversidade de corpos que dançavam em todos os pedaços de mim. Eles ecoavam como cacos que se desprendem dos gestos para dançar e se propagar no espaço, afetando as pessoas que nele estavam. Refiro-me às narrativas, escrituras, fotografias e vídeos; aos depoimentos, memórias afetivas e corporeidades, inauguradas a partir lógica da pedagogia da pluriversalidade.

O professor Renato Nogueira é um pesquisador do campo da filosofia. De suas reivindicações é possível depreender os artifícios utilizados para questionar, de forma pluriépistemológica, a filosofia ocidental ou, como ele propõe, a ação de “denegrir como um conceito filosófico” (2012, p. 66).

Envolvido com os estudos sobre filosofia africana, comecei a me preparar para um novo desafio, o de assumir a coordenação pedagógica e uma nova cadeira para o ensino de artes cênicas, agora no Instituto Politécnico da UFRJ. A exemplo da Escola de Pescadores de Macaé, aquele projeto de escola também despontava como uma iniciativa inovadora no cenário da educação básica no Brasil. A expansão das atividades entre a Universidade e outras secretarias de educação deu início às atividades do Programa, através do qual foram concedidas bolsas de pesquisa para professores e professoras atuarem na educação básica.

Assim, foi na cidade de Cabo Frio, na região litorânea do Estado do Rio de Janeiro, que o Instituto Politécnico da UFRJ se estabeleceu e desenvolveu suas primeiras atividades experimentais, atendendo estudantes desde o ensino fundamental ao ensino médio técnico. Naquela ocasião, recebi o convite para fazer parte do corpo docente da recém-criada instituição. E, na qualidade de educador-residente, assumi a pasta de Práticas de Comunicação Social e Artes (PCSA).

Os pressupostos filosóficos da instituição eram pautados pela discussão sobre educação e o mundo do trabalho, onde o trabalho é entendido como espaço de ensino e a educação ocorre por meio do trabalho. Diante desse

contexto, levei à coordenação do Instituto Politécnico o projeto Cia Arte in Cena, que havia implementado em Macaé. Submeti-o à aprovação do colegiado e pude retomá-lo no mesmo ano, dando segmento às atividades de artes cênicas. Daquele momento em diante pude notar que a ideia de pesquisar e criar artes a partir da perspectiva de uma pedagogia pluriversal ganhou novos contornos. O protagonismo das experiências dos estudantes, o envolvimento⁷ do corpo docente e de toda comunidade escolar, potencializaram os debates sobre educação das relações étnico-raciais. O IPUFRJ tornou-se um terreiro fértil para assentar as práticas da dança e o processo das aprendizagens, que se dava na relação entre as políticas de uma educação libertadora e as experimentações do corpo em movimento.

A sala de aula como estratégia de aquilombamento surgiu nesse contexto, com o propósito de acolher as diferenças como potência e partilhar as memórias como procedimento de re-existência. Conceber diferentes possibilidades para enxergar a sala de aula como espaço de ressignificação de imaginários, resistências, de produção de subjetividades e de “acolhimento das diferenças” como potências, dissuadiam-me para outras margens do percurso de ensino de artes cênicas na escola.

O uso do termo quilombo e das palavras que derivam do mesmo, tem sentido de “aquilombar-se” nesse texto. Ou seja, a sala de aula como um espaço de aquilombamento é um lugar onde os saberes são praticados e as memórias partilhadas dançam. Ele também tem sentido de resistência, como política de afeto, na perspectiva de afirmação do quilombo como uma categoria importante no esteio das tecnologias ancestrais afro-brasileiras. A palavra quilombo é um conceito científico histórico-social, cunhado pelo professor e teórico pan-africanista brasileiro Abdias Nascimento, presente na obra “O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista”, publicada nos anos 80.

⁷ Cacareco V: a força da contradição dos termos envolvimento e des-envolvimento é uma proposição do mestre Nego Bispo, intelectual quilombola que concebe uma cosmopercepção de mundo a partir de uma relação de afro-confluência com a terra e os seres viventes. Segundo ele, a experiência do viver deve estar ligada a uma noção de envolvimento (movimento de confluência, de encontro com os outros), e não de des-envolvimento (movimento de separação, de interrupção de uma ligação).

Entretanto Clóvis Moura (1992), Beatriz Nascimento (1976 e 1981) e Kabengele Munanga (95/96) também se debruçam sobre essa categoria em seus estudos.

As trajetórias, as narrativas escrevíveis, as poéticas do corpo em movimento, suas memórias e ancestralidades ganharam novos contornos dentro da sala de aula, concebida, filosoficamente, como um terreiro pluriversal e, pedagogicamente, como um espaço de aquilombamento. Um cenário que trouxe diversas inquietações, sobretudo por propor o deslocamento de uma ideia de um ensino curricular tradicional da dança e das artes cênicas, para o ensaio de uma ideia de desensinamento.

Este novo ensaio apresentava como premissa a ideia de abraçar as experiências, as narrativas, as memórias e as ancestralidades das pessoas envolvidas, para agenciar espaços de criação, reconstrução de imaginários e de reelaboração no mundo do trabalho, a partir da interrogação dos currículos praticados (Sacristán, 2000): o prescrito, os corpos-próprios e seus cacarecos.

Dessa forma, algumas perguntas passaram a movimentar meu corpo artista-educador, fazendo-me questionar as pedagogias que utilizava: O que acontecia com os estudantes da educação básica, atravessados pelas experiências artísticas pluriversalizadas, depois que concluíam seus estudos e saíam da escola? Para onde iriam aqueles meninos e meninas que almejavam “mudar o mundo” através do teatro, da dança, da música e das produções audiovisuais? Será que continuariam seus percursos acadêmicos ou profissionais no campo das artes? Quantos? Quantas? Será que experimentar diversos caminhos para criar artes, a partir de valores afro-brasileiros⁸, apresentou aos alunos e alunas possibilidades de projetos de vida que adotassem as artes com um caminho? E, retomando a perspectiva do sonho dos

⁸ Cacareco VI: os estudos sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros da professora Azoilda Loretto da Trindade são, ainda hoje, fundamentais para a discussão em torno de uma educação antirracista, seja para o âmbito do espaço escolar ou para outros espaços e cotidianos. Azoilda Trindade (2008, p.30) compreende que “os valores civilizatórios afro-brasileiros são princípios e normas que constituem nossa existência no âmbito de nossas subjetividades e coletividades, que forjam estratégias para nossas ações e posicionamentos nas várias esferas cotidianas”.

Yanomami, quais seriam os sonhos transformados em projetos de vida, após deixarem a sala de aula concebida como um espaço de aquilombamento?

Havia muito a ser dito. Havia muito a ser ouvido. Havia muito a ser escrito sobre tantos percursos, sonhos e (des)continuidades. Os cacarecos amontoados no decorrer do tempo que dediquei à Escola de Pescadores e ao Instituto Politécnico já somava mais de cinco anos. Minha coleção de cacarecos já guardava registros fotográficos, materiais audiovisuais, depoimentos, pedacinhos de papel, cadernos de planejamento, bilhetes coloridos, cartas, postagens em redes sociais, festas surpresa e um portfólio que contava histórias de histórias que foram traduzidas, inventadas ou subvertidas no encontro entre o pensamento-corpo do docente e as centenas de corpes outres praticadas no lugar dos discentes. Os meus cacarecos me permitem voltar um pouco no tempo para transgredir o ato de educar. As pessoas, as quinquilharias e amontoados de memórias do vivido, também.

No ano de 2013, comecei a atuar como professor regente de artes cênicas na Escola Municipal Mário Paulo de Brito, uma unidade educacional localizada no subúrbio carioca, em Irajá, cujo projeto político pedagógico seguia as orientações de um modelo experimental de ensino. Reestruturei o projeto da Cia Arte in Cena e o apresentei como proposta pedagógica antirracista, recuperando os processos de aprendizagem guardados das experiências anteriores.

Aquele foi o cenário mais oportuno para seguir com a proposta de repensar novos modos de praticar as artes da cena no espaço formal de educação. Um lugar onde me deparei com a urgência de conhecer pedagogias com as quais pudesse sustentar a perspectiva de um possível desensinamento das artes da cena.

Diferente dos anos anteriores, cheguei ao chão da escola acreditando saber exatamente o que eu pretendia realizar. As perguntas que me fizeram mover tornaram-se bússolas para orientar novas ações, procedimentos e estratégias de mobilização. A Escola Municipal Mário Paulo de Brito foi como um terreiro encantado onde pude assentar meus cacarecos, partilhar histórias e

práticas pedagógicas inesquecíveis. Um lugar de rasuras, frestas, avessos e contrapelos; um pontinho fora da curva para pensar-fazer educações no plural.

Há uma passagem no livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, na qual a escritora bell hooks destaca que, durante a infância, tentava dissuadir as pessoas a fazerem as coisas por caminhos diferentes. Ela cita os estudos do filósofo britânico Terry Eagleton, convidando-nos a uma reflexão muito sensível sobre o papel das crianças diante das ações do educar. Devo dizer que este livro, e essa passagem em especial, fazem morada nas minhas melhores lembranças e estão bem guardados entre os meus cacarecos.

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendam nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (Eagleton *apud* Hooks, 2017, p. 83).

Este lugar da infância foi um dos pontos de partilha de minhas trajetórias até aqui. Os outros pontos que compõem a encruzilhada de começos dessa história estão imbricados na narrativa ou sincretizados com alguns dos cacarecos que preservam o tempo, os contextos e aquilo que fora vivido por diversas pessoas que caminharam comigo. As relações estabelecidas dentro e fora do meu quilombo encantado, da sala de aula como espaço de “negação”, de aquilombamento, de praticância de si e de coleção de danças guardadas em corpes outres, criaram cenários oportunos para que o ensino da dança e das artes cênicas pudesse ser repensado.

Entre os anos 2013 e 2019 os projetos de artes cênicas e equidade racial tomaram a escola, passando a integrar o calendário de atividades anuais da instituição. O impacto que causaram na comunidade escolar contribuiu para o aumento das discussões em torno dos projetos políticos pedagógicos, considerando a importância do trabalho arte-educativo alinhado com as políticas públicas educacionais de equidade racial e de promoção dos saberes oriundos

de diversos territórios. Todas as pessoas envolvidas com a Cia Arte in Cena participaram de diversos festivais de dança e teatro, eventos artísticos e culturais, programas de televisão e rádio, seminários e intervenções urbanas. As atividades de pesquisa e as criações realizadas por esse projeto protagonizaram algumas páginas em revistas, jornais e sites educativos.

No decorrer dos sete anos de realização de atividades na Escola Municipal Mário Paulo de Brito, foram produzidas cerca de quatorze obras de artes cênicas, algumas inspiradas em grandes clássicos da literatura brasileira, como “Tenda dos Encantos” e “Capitães da Areia”, ambas inspiradas no trabalho do escritor Jorge Amado. A montagem do espetáculo “Terceira Margem”, baseada na obra de Guimarães Rosa, foi a última criação antes de entrarmos no período pandêmico. Também foram realizados eventos culturais, feiras, instalações teatrais, seminários e intervenções artísticas em diferentes espaços da unidade escolar, com parcerias de artistas, cientistas, pesquisadores e agentes culturais locais. Mais de mil jovens fincaram os pés no chão do meu quilombo encantado, assentando suas danças, suas histórias e seus sonhos. Lembro como se fosse agora, o momento em que espreitavam a abertura das portas da sala de artes cênicas com seus “olhos de jabuticaba”, ávidos para descobrirem o que estava por vir em cada atividade. Cerca de trezentos e vinte estudantes estiveram diretamente ligados às produções artísticas da Cia Arte in Cena. A coleção de cacarecos faz acordar as danças que colecionei das experiências com os corpos outres. E a dança continua sendo o terreiro onde todas essas memórias estarão assentadas.

3. Partilha de matérias



Fig. 1. Imagem da sala de artes cênicas da Escola Municipal Mário Paulo de Brito, 2018.
Fonte/Fotógrafo: Pedro Bárbara.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Sala de aula com piso de cerâmica branco e bege. No centro da imagem já um círculo formado por colchonetes forrados com tecidos africanos estampados e coloridos. À direita da imagem há um espelho grande fixado na parede. À direita, uma bancada com algumas portas abertas e diversos cacarecos, como livros, esculturas, quadros, cadernos e peças de roupa. À frente, uma parede com uma lousa branca, uma mesa e duas cadeiras



Fig. 2. Imagem da Cia Arte in Cena na praça de Cabo Frio, 2011.
Fonte/Fotógrafo: Arquivo pessoal do autor/Ana Luiza.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Um grupo de jovens pretos, pardos e brancos, organizados em três linhas, formando um semicírculo, num espaço aberto, num dia de sol. O chão é de pedras portuguesas e algumas pessoas estão abaixadas próximos ao chão, enquanto outras estão curvadas ou de pé. A maioria dos jovens usa camisa preta com símbolo da Cia Arte in Cena. Alguns aparecem de camisa branca com peças do figurino do espetáculo.

Referências:

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AMORIM, F.; SILVEIRA, M. H. **Uma escola, um sonho, uma realidade**. In: Núcleo Interdisciplinar de Desenvolvimento Social. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://nides.ufrj.br/index.php/programas/ufrjmar/24-acervo-fernando-amorim/52-uma-escola-um-sonho-uma-realidade>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CAMARGO, I. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n.18, p. 62–73, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- RAMOSE, M. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Trad. Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. In: *Ensaio Filosóficos*, v. IV, out. 2011.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

Pedro Vitor Guimarães Rodrigues Vieira (PPGAC/UFRJ)
profpedrobarbara@gmail.com

Prof. de Artes Cênicas da SME RJ, doutorando em Artes da Cena, Mestre em
Ciência da Arte, especialista em Estudos Afro-brasileiros e bacharel em Dança.

Lígia Losada Tourinho (PPGDan e PPGAC/ UFRJ)
ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista da dança, atriz e pesquisadora carioca. Doutora em Artes (Unicamp) e
CMA (LIMS). Docente no Depto. de Arte Corporal e dos Programas de Pós-
graduação em Dança (PPGDan) e em Artes da Cena (PPGAC). Profa.
convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da Faculdade Angel Vianna
(FAV-RJ).

“DANÇA CORPO IAÔ”: corpo negro e ancestralidade na perspectiva da Cia de Dança Robson Correia

Robson Correia (UFBA)
Amelia Vitória de Souza Conrado (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo preocupa-se em pensar dança e com ela refletir acerca do reconhecimento Identitário ancestral em convicções e conceituações sobre o corpo negro. O processo de remontagem do espetáculo *Homens de Ogum*, da Cia de Dança Robson Correia foi o lugar de investigação, buscando potencializar, valorizar, disseminar a cultura afrodiáspórica, além de aprofundar a noção de conceito para pensar “Corpo Iaô”, estimulando reconhecimento identitário dos seus intérpretes enquanto jovens negros de Salvador e com isso, propondo desdobramentos artísticos, formativos e sociais. O trabalho vem ancorado em princípios de Exúas e Exús referências que da religiosidade afrobrasileira. Fundamentando as ideias aqui abordadas, dialoga-se com os seguintes autores: Candiotto, 2017; Munanga, 2020; Falcão, 2019; Conrado, 2015; Sabino; Lody, 2011; entre outros, além das impressões dos interlocutores interpretes da pesquisa realizada.

Palavras-chave: Dança; Corpo Negro; Ancestralidade; Reconhecimento Identitário.

Abstract: This article is concerned with thinking about dance and with it reflecting on ancestral identity recognition in convictions and concepts about the black body. The process of reassembling the show *Homens de Ogum*, by Cia de Dança Robson Correia, was the place of investigation, seeking to enhance, value, disseminate Afro-diasporic culture, in addition to deepening the notion of concept for thinking about “Corpo Iaô”, stimulating recognition identity of its performers as young black people from Salvador and with that, proposing artistic, training and social developments. The work is anchored in principles of Exúas and Exús, references to Afro-Brazilian religiosity. Supporting the ideas discussed here, we discuss the following authors: Candiotto, 2017; Munanga, 2020; Falcão, 2019; Conrado, 2015; Sabino; Lody 2011, among others, in addition to the impressions of the interlocutors who interpreted the research carried out.

Keywords: Dance; Black Body; Ancestry; Identity Recognition.

1. Introdução



Fig. 1. Adepta do Vodoun Kundé, covento Blékété de Akumapé. Fonte: Arquivo Pessoal.
Fotógrafo: André Frutuôso.

Audiodescrição da imagem: Nesta imagem podemos observar o vodun com vestes e torço na cabeça de cor azul-escuro, venda nos olhos de cor branca, no centro da venda existem 04 búzios também na cor branca, com os braços cruzados na altura do peito, na mão direita, segura um tridente e na esquerda, 02 ferros finos com a ponta inferior enrolada por um tecido branco, ainda no rosto existem traços brancos feitos a giz. A divindade está no palco de Aneho em celebração às festividades do Festival das Divindades Negras, em Lomé-Togo-África, no ano de 2012.

A figura 1 é vodun Blékété divindade da comunicação no Brasil é a representatividade do Orixá Exú¹ do candomblé, religiosidade de matriz africana, o deus de origem afro-brasileira é responsável pela comunicação. É com a energia dessa divindade que se adentra nesse trabalho, a fim de compartilhar, propor e provocar reflexões para contribuir com o campo da dança.

A pesquisa cujo tema *Cia de Dança Robson Correia: terreiro de formar-ação identitária para corpo iaô na dança em Salvador* foi desenvolvida no programa de Pós-graduação da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em nível de mestrado no período de 2018 à 2020, tendo como orientadora a Professora doutora Amélia Vitória de Souza Conrado² e defendida em 01 de outubro de 2021, em modo remoto, devido à crise sanitária da Pandemia da

¹ Nome dado a esse orixá na nação Ketu.

² Primeira mulher negra a ocupar uma cadeira no Programa de Pós-graduação em Dança.

COVID 19³. A dissertação propõe uma reflexão acerca da trajetória da Cia de Dança Robson Correia que em 15 anos das atividades artísticas formativas, vem trazendo como propósito, Terreiro de Formação identitária com a dança para pessoas negras. Esse artigo, portanto, faz parte do estudo desenvolvido na dissertação acima mencionada, precisamente o que é tratado no capítulo 3 a partir da seguinte questão: Como as ações e os procedimentos artísticos formativos desenvolvidos pela Cia de Dança Robson Correia podem contribuir para o reconhecimento identitário étnico-racial dos jovens Negros na Dança em Salvador?

O pressuposto é que uma companhia de Dança, pode construir uma formação, através das suas práticas artísticas, propiciando às sujeitas e aos sujeitos, meios formativos em que o sensível, criativo, educativo contribua para um processo de reconhecimento da sua identidade que seja refletida também em modos de revelar-se na própria experiência artística. Nesse sentido, o processo metodológico desta investigação, privilegiou a participação dos interlocutores e intérpretes para se refletir sobre o corpo Negro na cena artística em uma companhia de Dança.

Nesse caminhar, venho dialogando com a energia de Exú trazendo conceitos fundamentais ao entendimento do objeto de estudo, ancorado nas Exuas e nos Exús que estão cruzadas e cruzados em abordagens sob diferentes perspectivas, tais como os estudos de Inaicyra Santos em *Corpo e ancestralidade*; Kabengele Munanga na obra *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* (2019); Jorge Sabino e Raul Lody, em *Danças de Matrizes Africana*; Amélia Conrado em *Maria Meia Noite*, entre outros que estão entrecruzando as ideias desse artigo.

³ Novo Corona Vírus pandemia que assolou o mundo e teve seu pico de infecção entre 2020 e 2021.

2. Processos de criação: formação na perspectiva do corpo iaô

O surgimento da dança afro brasileira a partir do protagonismo da bailarina Mercedes Baptista ⁴ e também pelo artista e educador Raimundo Bispo dos Santos, o Mestre King ⁵, estes viveram em épocas e lugares diferenciados, mas inovaram no um modo de reinventar a dança, na dimensão do ensino, criação e encenação. Ressaltando que foi num tempo em que o racismo e a discriminação à pessoa negra, ainda era desprovido de leis e políticas públicas que os salvaguardassem das violências sociais. O que na contemporaneidade, ainda permanece, apesar de que há leis para proteção à pessoa negra. Contudo, essas referências, elaboraram uma metodologia de criação, em que a fusão entre as danças modernas e as danças interpretadas pelos grupos culturais negros que traziam nas suas práticas dançantes, gestualidade das ações do cotidiano, da religiosidade afrobrasileira, de manifestações das culturas tradicionais, anunciaram uma nova tradução em termos da cena da dança afro.

Na perspectiva de novas análises acerca dessas recriações no campo das artes, a autora Candiotta (2017), expressa seu entendimento enquanto uma fusão metodológica de criação ou recriação das danças negras com codificações das danças eurocêntricas, como estratégia de visibilidade, desde quando, as danças dos negros eram subalternizadas e tidas como “folclóricas” pelas instituições de ensino da área. Tal fato explica-se porque, gerações e gerações tiveram que treinar seus corpos com as danças de outras culturas, as quais eram tidas pelas organizações de ensino, como a única e verdadeira pratica da linguagem do movimento. Nesse sentido, ela explica que seu interesse é “lançar um olhar para os elementos históricos e contribuir para a percepção da beleza negra como um corpo que dança entrelaçado por memórias e culturas” (Candiotta, 2017, p. 2).

⁴ Primeira bailarina negra do teatro municipal do Rio de Janeiro e a criar uma técnica com a dança Afro;

⁵ Primeiro Homens Negro a Cursar Dança em Universidade brasileira e mestre de grandes profissionais da Dança Afro em Salvador.

Sob o ponto de vista da diáspora de Stuart Hall por meio do entendimento de Candiottto, o corpo do bailarino brasileiro está mergulhado em sua razão histórica e por isso, ao dançar, observa-se a versatilidade do corpo composto de ritmo e com facilidade para o entendimento musical. Para isso, é pertinente a reflexão da trajetória da primeira bailarina clássica negra a ingressar no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Mercedes Baptista, teve que enfrentar o preconceito. Em sua jornada, observa-se que é possível identificar que o negro brasileiro carrega uma ferida aberta de um corpo escravizado, discriminado e por vezes, violentado.

Vale salientar que ao trabalhar com o processo de fusão de outras danças que não seja de matriz africana, não desmerece o reconhecimento cultural dos seus praticantes, acredita-se que pensar em uma dança negra é fundamental, principalmente a partir dos procedimentos que atendam a estrutura anatômica, identidade e cultura dos afrodescendentes. Mas o processo de ruptura da fusão codificada, a qual se foi condicionado, demanda um processo temporal, pois precisamos ter o entendimento que nenhuma mudança é repentina e exige tempo de aprendizado.

Valendo-se do que a autora Candiottto (2017) chama atenção, que o corpo do bailarino brasileiro está mergulhado em sua razão histórica e por isso, ao dançar, observa-se a versatilidade do corpo e seu ritmo e a habilidade para o entendimento musical.

Esses elementos que constituem modos do fazer na dança recriada no contexto das danças afro, leva-me a refletir sobre a jornada do processo de criação cênica da Cia de Dança Robson Correia referente a estética dos trabalhos em período que suas obras vinham sendo configuradas com a presença dos códigos das estéticas de danças eurocêntricas, que mesmo trabalhando com temáticas que contextualizam emancipação de outras culturas, como a indígena e a africana, acredita-se que esse processo se funde com a minha história de vida e com a de muitas pessoas que tiveram suas vidas fundidas a um processo de negação ou invisibilidade da sua cultura, com corpos

condicionados com danças que não faziam e não fazem parte do seu universo de pertencimento identitário de matriz afrobrasileira.

Em termos de contextualização, a Cia de Dança Robson Correia é uma companhia de repertório coreográfico, em que na dinâmica de seus procedimentos de manutenção de suas obras, passam pelo processo de remontagem, o que contribui para analisar e refletir as mudanças gradativas e significantes na estética dos espetáculos, inclusive analisando quanto à presença de códigos das danças ocidentais e se há implicações quanto a legitimidade de um trabalho desenvolvido para um conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento identitário da sujeita e sujeito envolvidas e envolvidos nesse percurso.

Hoje a companhia aprofunda nos seus processos de criação, referências ancestrais, contextualizando a revalorização e aceitação da herança Africana em diáspora onde está implícito uma consciência identitária, ou seja, a negritude (Munanga, 2020, p. 19), não pelo fato de serem pessoas negras, mas por "terem sido na história, vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas".

Refletindo nos 15 anos de atividades artísticas e formativas da Cia de Dança Robson Correia, venho construído um entendimento do conceito Corpo laô, provocando questões estético-político-raciais através de um olhar às matrizes africanas, indígenas, desmistificando conhecimentos distorcidos dessas culturas para pessoas e comunidades à margem do poder na sociedade.

O processo de criação na perspectiva do Corpo laô,⁶ traz como metáfora, o deitar para nascer a partir da tomada de consciência sobre a perspectiva do autoconhecimento e sobre uma personalidade coletiva, onde dentre esses fatores estão a retomada histórica, a linguística e o fator psicológico que são característicos à personalidade cultural; essa questão de emancipação

⁶ Termologia iorubá usada no candomblé de nação Ketu/Nagô, traz a ideia de novo ou noviço.

social dos valores culturais também é trazida por Munanga (2020, p. 52), "Identidade, fidelidade e solidariedade constituem, como já vimos, três aspectos de uma só personalidade cultural negra africana, tal como a perceberem os protagonistas da negritude".



Fig. 2. O corpo Yâo. Fonte: Arquivo pessoal. Fotógrafo: Fafá Araújo. Salvador, Bahia, 2019
Audiodescrição da imagem: O dançarino Igor Couto em uma das cenas do espetáculo deitado sobre o chão de forma fetal seminú coberto por pétalas de rosas.

A luta pela emancipação da cultura afro na diáspora, como já foi refletido nesse estudo em páginas anteriores, tem seu alicerce nas religiões de matriz africana, nelas podemos encontrar o tripé da identidade, fidelidade e solidariedade. O pensamento africano e afro-diaspórico é conduzido para a realização de cerimônias, ritos e rituais através dos saberes, trazidos por nativos e nativas de África que culminaram no que chamamos hoje de religiões de matrizes africanas, em especial, o Candomblé.

Compreender o processo pelo qual o sagrado se expressa no cotidiano e o processo reverso, em que o cotidiano é expresso no sagrado, mostrou-se como um campo de exploração e de possibilidades, situado especificamente numa determinada tradição cultural (Falcão, 2019, p. 37).

A cultura do povo da nação Ketú/Nagô do continente africano, na cidade de Salvador é salvaguarda, preservada e mantida pelo povo de santo, como é denominado os praticantes da religião dos orixás. Com essa memória de riqueza cultural, existem diversos, pesquisadores, estudantes e artistas que se debruçam nesses saberes e fazeres para suas inspirações artísticas, potencializando uma das culturas mais ricas e desmistificando conceitos e ideias propagados como forma de invisibilidade cultural.

Meu objeto de investigação tem sido a tradição cultural e a criatividade, porém devidamente compreendidas como expressão da diversidade corporal dos povos que vivem no Brasil e que tem colaborado para este tecido social complexo, colorido, belo e tão mal compreendido. A homogeneidade de expressão é destruidora, sendo, por isso, indispensável compreender a pluralidade cultural brasileira (Falcão, 2019, p. 39).

Uma das personalidades que colabora diretamente nos seus processos de criação e pesquisas para a profusão dessa cultura africana é a professora, pesquisadora e artista Inacyra, sempre fazendo uma releitura do sagrado propondo uma perspectiva cênica, podemos perceber isso em um dos relatos referente a um dos seus processos criativos, diz:

Embora a fonte de inspiração tenha sido na tradição religiosa Yurubá, o tambor batá consagrado ao orixá Xangô e aos ancestrais, os eguns na Nigéria, meu objetivo foi o de transcender esse contexto, apreendendo e atualizando esse universo mítico na busca da potencialização da força espiritual criativa e física no desempenho da expressão cênica (Falcão, 2019, p. 42).

No contexto de transcender a questão religiosa e mostrar as potências que os terreiros de candomblé têm juntamente com suas deusas e deuses africanos, percebidas pelo diretor nas experiências e pesquisas teóricas e práticas realizada *in loco*, que a partir de 2010, a Cia de Dança Robson Correia dá um aprofundamento no contexto religioso, recriando nos processos de investigação cênica uma relação de formação dos dançarinos que estiveram imersos nas pesquisas. Percebemos isso na reflexão de uma das intérpretes:

Muitas vezes a leitura permite que eu entenda a cultura afro-brasileira como algo que faço parte mas traz um sentimento de algo distante a mim. E a Cia de Dança Robson Correia chega com os espetáculos “Homens de Ogum” e “O Leque de Oxum” de uma forma que confirma o meu pertencimento, trazendo a possibilidade de tomar posse e valorizar o que é meu. Fazendo-me enxergar a relação até do meu dia a dia, com coisas simples e até muitas vezes consideradas banais (ex: formas de andar, o local de trabalho, com qual material se trabalha, o que se come), com a religiosidade afro-brasileira (Rodrigues, 2021).

Nesse caminhar que a análise encontrada nos processos de criação aponta metodologias de ensino-aprendizagem, para que as pessoas envolvidas: jovens dançarinos das periferias da cidade de Salvador possam vislumbrar,

possibilidades de construção, reconhecimento e autoconhecimento das suas identidades étnico-racial, através do contexto proposto para a pesquisa dos trabalhos,

Começo a pensar sobre questões afro-diaspóricas há poucos anos. As consequências do sistema colonial perduram até hoje e ir contra a colonização é um processo recente na minha vida, que é quando eu tomo a minha consciência de quem eu sou no mundo e o que fizeram de mim, dos nossos contemporâneos e dos nossos ancestrais a mais de 500 anos. A Cia nesse ponto foi importante no meu processo desses entendimentos porque ela comunga com tudo isso: conversar, refletir, trocar e transfigurar dançando sobre afro-diáspora uma das características da Cia e me tornou minha como indivíduo (Ramos, 2019).

Vale salientar mais uma vez que os trabalhos cênicos passaram por momentos de montagem e remontagens e nesses processos podemos observar problemáticas sociais, que sugerem possibilidades de questionamentos para mim enquanto coreógrafo, dos intérpretes e quando o trabalho vai para o palco, estimula as reflexões e inquietações do público, possibilitando um processo formativo para além do trabalho de criação, mas também para o público enquanto apreciador da obra. Pode-se observar isso no relato de uma das dançarinas:

Eu sempre gosto de mostrar o resultado das coisas que faço para a minha família, principalmente resultados como bailarina, só que dessa vez apresentei e pedi só para que minha irmã assistisse até porque minha mãe e irmão tem uma resistência em entender amostra de seios em espetáculos, locais públicos, enfim. A conversa para ir tentando ter outro olhar sobre isso, existe, mas não se muda a chave da cabeça das pessoas de um dia para o outro, eu continuo nesse processo (Fulô, 2021).

Percebe-se nas entrelinhas da citação, o poder de manipulação que as instituições religiosas ocidentais têm perante a sociedade, ao dizer que o nu é pecado, dessacralizando o corpo com um olhar de erotismos, uma vez que as outras culturas, nesse caso a africana, o nu é sagrado, os seios representam fertilidade, vida, simbolizado na figura 3, a qual a cena descreve o renascimento de um corpo laô.



Fig. 3. Nutrindo Iaô. Intérpretes Luana Fulô e Igor Couto em uma das cenas do espetáculo *O Leque de Oxum*. Fonte: Arquivo pessoal. Fotógrafo: Fafá Araújo.

Audiodescrição da imagem: O dançarino está deitado de forma fetal e a dançarina com seios a vista segura no ombro direito um vaso de barro e com a mão esquerda joga sobre o dançarino que está em sua frente pétalas de rosas amarelas, a cena retrata a vonte da fertilidade que é um dos atributos da deusa Oxum.

A montagem serve como dispositivo para possíveis diálogos entre a bailarina e a família e o que vai a público, num processo de reflexão, contra um processo sistêmico para invisibilizar a cultura africana. Como traz a pesquisadora Amélia Conrado ao tratar do seu processo de criação do espetáculo *Maria Meia Noite*:

Entendendo em geral que uma montagem cênica possui aspectos próprios do fazer artístico, que, na nossa concepção, é educativo, porque se dá numa relação de escuta, de ensinamentos, de troca de experiências, mudanças de comportamentos, laços afetivos e profissionais, que se constroem, motivados por uma ética, que é postura de respeito e gesto de confiança e cumplicidade, necessários entre os envolvidos, para tornar possível a convivência e a construção da obra coreográfica, a meta é o exercício da arte de dançar e oferecer uma comunicação sensível e significativa ao público, que irá absorvê-la, questioná-la, avaliá-la e dialogar com ela (Conrado, 2015).

A reflexão da autora serve como estímulo a continuar pensando que é imprescindível o trabalho que a Cia vem abordando com a cultura afrodiáspora, assunto que deve ser tratado sempre, pois as questões raciais não foram reparadas de fato e, mesmo daqui a alguns séculos, esse será um assunto recorrente. Para gente nunca se esquecer da força e potência que nosso povo preto teve, tem e terá. Por isso tenta-se enquanto coletivo seguir as contribuições e aproximações de autores como Conrado:

Acreditamos nas possibilidades das culturas africana e afro-brasileira, razão por que escrevemos sobre a obra Maria Meia Noite, sendo uma contribuição para a memória das artes cênicas no Brasil, sobretudo para as produções que elegem princípios da dança negra e popular, como fonte de comunicação, opção política de afirmação e reconhecimento dos valores que esse segmento oferece, enquanto saber, conhecimento, estética, cultura e arte (Conrado, 2015).

Acreditar na formação desses processos que trazem nos seus procedimentos metodológicos o objetivo de uma formação identitária e conseqüentemente a contribuição na construção de um maior arcabouço das estéticas em danças negras em diásporas.

A Dança de matriz africana é um tema que, apesar do seu forte significado como arte. Símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade, é ainda praticamente inédita em coreologia-ciência da dança que estuda os movimentos e sua relação com o bailarino, o espaço e a música (Lody; Sabino, 2011, p.15).

3. Processo de remontagem do espetáculo: homens de ogum em diálogo com corpo iaô

As danças legitimam o sagrado e principalmente comunicam, trazendo antigas memórias, ancestralidade, mitos fundadores e também a estética ritualizada do orixá, que é consagrado pela sua habilidade, pela performance do bom dançar, atribuindo-o conceito do pé de dança, que significa capacidade corporal e conhecimento de cada coreografia (Sabino; Lody, 2011, p. 55).

A Cia de Dança Robson Correia a partir da década de 2010 debruça suas pesquisas no contexto da religiosidade do candomblé, focando mais precisamente nos orixás, deuses da religião em Yorubá. Segundo Sabina e Lody “As rodas são as primeiras formas de adesão ao sistema sagrado, uma verdadeira iniciação à cultura da dança. Vive-se na roda dos orixás sentimento pleno de pertença; assim, o canto, a música instrumental, e a liberdade do corpo para experimentar o sagrado formam a grande adesão da pessoa ao modelo social do candomblé.

A ideia não é levar esses deuses para os palcos, um aspecto que seria inviável, pois quando se trabalha nesse contexto não se caracterizam os

preceitos sagrados da religião, mas uma transposição cênica tendo como base os arquétipos dos deuses, em um outro espaço não sacralizado, um outro olhar, trata-se de arte, de dança, buscando mostrar as similitudes entre os homens e os deuses.

Nesse contexto além de aprofundar o conceito corpo iaô, pode-se também enquanto coletivo ter um maior contato com as práticas religiosas, enquanto simpatizante ou adepto, descobrindo que através das ações realizadas nas cerimônias percebem-se características que potencializam a identidade do coletivo enquanto sujeitas e sujeitos afrodescendentes. Pois ainda na linha de raciocínio dos autores: “Experimenta-se na pedagogia do sagrado, que é formalizada na iniciação do laô-noviço-.um amplo e complexo aprendizado para diferentes temas, destacando-se o ensino das coreografias”.

No processo de remontagem do espetáculo *Homens de Ogum* tivemos experiências profunda para entender dispositivos e pensar reconhecimento identitário através do conceito corpo iaô, por meio dos laboratórios de investigação cênica, esses aprendizados, possibilitando maior entendimento dos estudos e pesquisas em torno aos contextos e dando maior profundidade na roupagem dos espetáculos.

Ogum abre os caminhos, e no ano de 2019 foi feita a remontagem do espetáculo *Homens de Ogum* para compor o projeto *Em Celebração*, comemorando os 15 anos da Cia de Dança Robson Correia. A partir daí o espetáculo ganha abertura e mais possibilidade de entendimento referente aos arquétipos dessa divindade na sociedade contemporânea, influenciando nas qualidades de movimentação já existentes na obra e as que surgiram através das investigações cênicas partindo da noção de Corpo Iaô.

O processo investigativo da remontagem exigiu dos intérpretes uma imersão por etapas artísticas formativas, trazendo uma abordagem cênica contemporizada, promovendo discussões, reflexões, questionamentos, provocações, preposições e descobrimentos aos intérpretes e coreógrafo. As etapas perpassam pelo processo de investigação para buscar o entendimento de ancestralidade dos intérpretes, criações de personagem, laboratórios das

movimentações, discussões a respeito do trabalho e o impacto artístico, formativo e social da obra e muita leitura afrocentrada, além desses buscamos realizar pesquisas em campo, ou seja, nos terreiros de candomblés, escutar babalorixás e lalorixás.

4. Conclusão: fundamentação do corpo iaô

A pesquisa realizada junto a Cia de Dança Robson Correia teve como intuito evidenciar a jornada desta companhia enquanto Terreiro de Formação permanente em dança, identificando distintos processos de formação nas estratégias dos seus procedimentos de criação artística, possibilitando, ainda, inúmeras transformações sociais as quais considero determinantes para a conclusão desta investigação.

A proposta defende com firmeza a Arte/Dança desenvolvida pela Cia de Dança Robson Correia como estratégia ou forma de acesso à Educação. Comprova nesta defesa, que a Cia contribui para uma formação integral, através das suas práticas artísticas formativas, propiciando às sujeitas e aos sujeitos seu desenvolvimento no processo de reconhecimento da sua identidade, evidenciando esse processo dentro da própria experiência artística.

Refletindo o processo venho construído e aprofundado o entendimento do conceito Corpo Iaô, em nível de doutorado no PPGDança investiga o corpo em sua totalidade para enriquecer o processo artístico, formativo e social das sujeitas e sujeitos, provocando questões estético-político-raciais através de um olhar às matrizes africanas.

Referências:

CONRADO, A.; BIRIBA, R. Danças na afrodiaspora Brasil e Cuba: corpos em confinamento e (re)velações de realidades em tempos de pandemia mundial. *In: Congresso da ANDA*. Disponível em: <<https://portalanda.org.br/2020/06/lancamento-e-book-anda-2019/>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CONRADO, A. V. de S. Maria Meia Noite: pesquisa cênica afro- brasileira e desafios do processo criativo em dança. **Repertório**, Salvador, n. 24, p. 201-217, 2015.

CANDIOTTO, V. M. Da diáspora de Stuart Hall para a dança de Mercedes Baptista. Educação, Linguagem e Memória. *In: II Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*. Educação, Arte e Direitos Humanos. 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Coleção Cultura Negra e identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Coleção Cultura Negra e identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SABINO, J.; LODY, R. **Danças de matrizes africanas**: antropologia do movimento. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, I. F. dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

Robson Correia Santos (UFBA)
rcs_dancante@yahoo.com.br

Doutorando, Mestre em Reconhecimento Identitário afrodiasporico através da Dança, graduado pela Escola de Dança da UFBA, formado na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia - FUNCEB, onde atuou por 14 anos nas funções de coordenador, estagiário, professor e produtor cultural. Formado em direitos humanos pelo GAPA-BA. Diretor, coreógrafo e produtor da Cia de Dança Robson Correia, preparador corporal e coreógrafo da Cia Baiana de Patifaria, membro fundador do grupo de Pesquisa Gira - UFBA.

Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
ameliaconrado@ufba.br

Doutora em Educação pela UFBA. É Professora Associada da Escola de Dança da UFBA. Membro do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Dança (PPGDança), do Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). É líder do GIRA: Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, repertórios Afro-brasileiros e populares.

Danças negras (d)e favela: noite da beleza negra em Sussuarana e seus desdobramentos como símbolo de resistência

Ronald de Jesus Castro (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poética política, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal estabelecer um diálogo visando compartilhar as vivências (minhas e outras) percorridas na construção de ações socioculturais que envolvem dança(s) dentro do bairro de Sussuarana, buscando potencializar, incentivar, significar, fortalecer e valorizar a cultura negra inserida e (re)significada dentro daquele contexto, enfatizando os desdobramentos socioculturais e suas atuações. Tal feito foi motivado pela necessidade de se pensar a Noite da Beleza Negra em Sussuarana como símbolos de resistência nas diversas camadas sociais, ampliando o entendimento do contexto sociopolítico ao qual o público desta ação está inserido, fomentando não só a valorização do que se refere ao tema, mais também da construção e reconhecimento identitário dos indivíduos envolvidos de forma direta e indireta no processo. Para acorrer nosso pensamento, nos debruçamos no conceito de pedagogia da encruzilhada, defendido por Luiz Rufino (2017), uma relação específica entre teoria e prática, a partir dos resultados acometidos e já feitos e de produtos que ainda serão realizados de forma “encruzada” e periódica, conectando informações do passado, presente e futuro. Apresentando as danças negras como forma de resistência, por meio do Bloco Afro Ilê-Aiyê, pensada por Juliana Araújo (2021), na compreensão de corpo-território e educação decolonial, implicada por Eduardo Oliveira (2020), junto a outros(as) autores(as) pertinentes apresentadas ao decorrer da escrita. Estamos aludindo sobre uma atividade sociocultural, preta e periférica, que representa força e resistência na comunidade de Sussuarana, mas que entendemos como fomento educacional para construções identitárias. A fim de se reconhecer essas questões, evidenciamos a importância dos movimentos socioculturais para a cultura e população periférica.

Palavras-chave: Dança negra; Favela; Empoderamento; Política social; Resistência.

Abstract: The main objective of this research is to establish a dialogue aimed at sharing the experiences (mine and others) that have been made in the construction of socio-cultural actions that involve dance(s) within Sussuarana, seeking to enhance, encourage, signify, strengthen and value the black culture inserted and (re)signified within that context, emphasizing the socio-cultural developments and their actions. This was motivated by the need to think of the Night of Black Beauty in Sussuarana as symbols of resistance in the various social strata, broadening the understanding of the socio-political context to which the public of this action is inserted, fostering not only the valorization of what refers to the theme, but also the construction and identity recognition of the individuals involved directly and indirectly in the process. To support our thinking, we turned to the concept of the pedagogy of the crossroads, advocated by Luiz Rufino (2017), a specific relationship between theory and practice, based on the results that

have already been achieved and the products that will still be made in a "crossroads" and periodic way, connecting information from the past, present and future. Introducing black dance(s), specifically as a form of resistance, through the Bloco Afro Ilê-Aiyê, as thought up by Juliana Araújo (2021), in the understanding of body-territory and decolonial education, implied by Eduardo Oliveria (2020), along with other authors and pertinent collations presented throughout the writing. We are alluding to a sociocultural, black and peripheral activity that represents strength and resistance in the Sussuarana community, but which we understand to be an educational development for identity constructions. In order to recognize these issues, we highlight the importance of socio-cultural movements for the peripheral culture and population.

Keywords: Black dance; Favela; Empowerment; Social policy; Resistance.

1. Favelês – Subjetividade e Ancestralidade

Sabemos que as favelas, mais conhecidas como periferias, são marcadas por questões sociais latentes e condicionais. Atravessadas por muitas conquistas, lutas e resistência, foram, por seus pares, se tornando símbolo de força e potencialidade na sua construção. Porém, diversas vezes (em grande maioria), negligenciadas, silenciadas e destruídas, tanto pelo genocídio que aniquila sua população, quanto pelo epistemicídio que apaga não só sua construção cultural, mais também toda sua memória.

[...] Á destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Souza Santos, 2009, p. 183).

Para o Para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, o epistemicídio seria a outra ponta do genocídio, agindo como uma das ferramentas mais competentes e contínuas para a dominação racial, ao fortalecer a não aceitação da legitimidade desses saberes de forma a impedir o reconhecimento da população oprimida como sujeitos de direitos.

[...], mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista [...] tanto no espaço periférico, extra europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios,

os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (Souza Santos, 1995, p. 328).

A palavra "Favela" é frequentemente usada em contextos sociais e políticos para se referir a áreas urbanas marginalizadas, muitas vezes associadas a condições de pobreza, falta de infraestrutura adequada e desigualdades sociais, sendo também conhecidas pela sua densidade populacional e construção improvisada, com casas frequentemente construídas ao acaso e sem planejamento ou infraestruturas adequadas. Serviços básicos como abastecimento de água, saneamento e eletricidade podem faltar ou ser insuficientes nas favelas, levando a condições de vida difíceis para os moradores.

No contexto de resistência, as favelas podem ser vistas como um espaço de luta e resistência contra diversas formas de opressão e marginalização. Esses territórios se organizam em movimentos sociais para reivindicar seus direitos, buscar melhorias nas condições de vida e combater a exclusão social, fortalecendo-se pelo ativismo comunitário para enfrentar questões como falta de acesso a serviços básicos, habitação precária, discriminação e violência.

Iniciativas de empoderamento econômico, como cooperativas e empreendimento locais, projetos educacionais e de conscientização nas periferias, capacitando-os com conhecimento e habilidades para melhorar suas condições de vida e desafiar estruturas injustas são metodologias criadas e desenvolvidas de forma cognitiva, além de ser um berço de expressões culturais únicas e formas de arte que refletem a identidade e as experiências das comunidades locais, incluindo as concepções de artes integradas como norte para o fortalecimento sociocultural na sua construção estrutural cognitiva.

Todo esse arcabouço civilizatório, que inclui as concepções e os valores, foi transplantado junto com elas nas suas estruturas cognitivas (Queiroz, Clécia, 2019. p. 79).

É importante reconhecer que a resistência na periferia não é homogênea, e as suas estratégias podem variar de acordo com as características específicas de cada indivíduo, de cada corpo enquanto

subjetividade em seu território (Miranda, 2020) e as questões que enfrentam. Em muitos dos casos, a resistência está intrinsecamente ligada às lutas por justiça social, igualdade, reconhecimento da dignidade humana e o reconhecimento da cultura e arte como plataformas de transformação social, como motivado pelo bairro de Sussuarana, em Salvador.

2. Contextualizando a Onça

O bairro de Sussuarana em Salvador, Bahia, Brasil, fica no miolo central de Salvador e é considerado o segundo maior bairro com incidência periférica da capital¹. Foi criado a partir de um processo de urbanização e expansão da cidade. O bairro é conhecido por ser um antigo quilombo que se tornou um celeiro cultural de Salvador², sendo remanescente do quilombo do Cabula, destruído em 1807.

Sussuarana tem sua origem na década de 1960, quando houve um crescimento significativo da população e a necessidade de novas áreas residenciais. Como muitos bairros em crescimento, Sussuarana testemunhou a chegada de novos moradores em busca de oportunidades, o que contribuiu para a diversidade da comunidade. O bairro, ao longo dos anos, foi se estruturando com a instalação de serviços, comércios e infraestrutura básica para atender às necessidades da população local. Possuindo uma população total de aproximadamente 110 mil habitantes³, sendo que 47,96% são homens e 52,04% mulheres, segundo o último censo 2010. No quesito por Cor/Raça 10,76% se autodenominam Brancos, 34,93% Pretos, 52,67% Pardos e 1,39% amarelos⁴.

Como muitas áreas urbanas, a história de Sussuarana reflete o crescimento e desenvolvimento da cidade de Salvador. O crescimento do bairro

¹ Disponível em: <https://www.auditorioibirapuera.com.br/qual-a-favela-mais-perigosa-de-salvador>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

² Disponível em: <https://www.ibahia.com/mundobahiafm/fala-bahia/sussuarana-antigo-quilombo-que-e-celeiro-cultural-de-salvador-288653>. Acesso em: 10 nov. 2023.

³ Disponível em: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=65. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁴ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sussuarana_(Salvador)). Acesso em: 10 nov. 2023.

foi tanto que ele começou a ser subdividido em localidades, como Nova Sussuarana, Novo Horizonte, Sussuarana Velha e Parque Jocélia II, além de ainda contar vários loteamentos e conjuntos habitacionais.

É sempre interessante explorar as histórias locais, e Sussuarana certamente tem suas peculiaridades que contribuíram para a formação da identidade desse bairro em Salvador, por exemplo: O nome "Sussuarana" provavelmente deriva do felino Puma concolor, conhecido popularmente como sussuarana, que habitava a região.

A onça, chamada assim de forma carinhosa por seus moradores, pode ser considerada um símbolo de resistência devido à trajetória de sua comunidade, que enfrentou desafios socioeconômicos e buscou superá-los ao longo do tempo. Muitas vezes, áreas urbanas como Sussuarana são formadas por populações que enfrentam adversidades, mas que demonstram resiliência e capacidade de superação. A resistência em Sussuarana pode ser percebida nas iniciativas locais para melhorar condições de vida, tendo como formulação suas ações comunitárias, sociais e socioculturais. Essa capacidade de resistir e se organizar reflete a força da comunidade em face de desafios e contribui para a construção de uma identidade coletiva, tendo a Rede Sociocultural de Sussuarana como referência de décadas, compreendendo assim totalmente como "a onça" se tornou um símbolo de resistência em Salvador.



Fig. 1. Imagem do Jornal A Tarde - SUSSUARANA É UM BAIRRO QUE PODE ACABAR VIRANDO FAVELA, 09.07.1974, p.17

Fonte: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=65. Acesso em 10 nov. 2023.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Uma única folha de papel antiga, com informações sobre o bairro de Sussuarana do ano de 1974.



Fig. 2. Imagem do Jornal A Tarde - MUTIRÃO SALVA ESCOLA EM 5 DIAS TARDE, 12.11.2006, p.13, Cristina de Moraes.

Fonte: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=65. Acesso em: 10 nov. 2023.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Uma única folha de papel antiga, com informações sobre um mutirão em prol de uma escola municipal no bairro de Sussuarana do ano de 2006.

3. “O Corre” - Movimentos Socioculturais

Os movimentos sociais são “ações coletivas mantidas por grupos organizados da sociedade que visam lutar por alguma causa social.” (Porfírio, 2020). Em um contexto bem cotidiano, os movimentos sociais populares visam fortalecer, potencializar e dar voz às pessoas “rejeitadas” pela sociedade, dos processos e relações democráticas de participação e decisão, e buscam incentivar a sua organização na luta por seus direitos, bem como, para ocuparem seu espaço na sociedade.

Quando se defende uma sociedade mais democrática, os movimentos sociais assumem fundamental importância, visto que conseguem a inserção de mais pessoas no universo dos direitos. Pessoas essas que, muitas vezes, são marginalizadas, excluídas, tendo seus direitos negados (Silva, 2021).



Fig. 3. Manchete do Jornal Correios - CONTRUINDO SOLIDARIEDADECORREIO DA BAHIA, 12.08.2005, Aqui Salvador, p.6, Camila Vieira

Fonte: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=4&cod_polo=65. Acesso em: 10 nov. 2023.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Uma única folha de papel antiga, com informações sobre uma manchete no bairro de Sussuarana do ano de 2005.

O nascimento de um movimento sociocultural está interligado ao contexto mais amplo da estrutura social e da subalternidade, especialmente nas comunidades periféricas do Brasil, as famosas favelas, como foi explicado acima. Historicamente, muitos movimentos se desenvolveram devido a fatores como resquícios da escravidão, que mesmo com tanto tempo, tem impactos significativos na construção identitária e ideológica de diversos indivíduos, a discriminação racial e social, resultando em olhares estereotipados para as comunidades marginalizadas predominantemente compostas por afrodescendentes.

A relação entre os movimentos socioculturais, a estrutura social e a subalternidade destacam desafios persistentes enfrentados por comunidades especificamente negras, ressaltando a importância de abordar questões de “falta”, desde a falta de investimento, quando da falta de retorno.

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social (Gohn, 2011).

Esse “pega visão”⁵ local, geralmente condicionado por movimentos Socioculturais, como o Núcleo Artístico de Favela – NAF, Coletivo Negritude Sussuarana e diversos outros coletivos, grupos e organizações que compõem a Rede Sociocultural de Sussuarana, utilizam em suas metodologias de trabalho a disseminação do pensamento antirracista, reconhecendo que as favelas têm raízes profundas na história de discriminação racial e estruturas sociais desiguais.

Trazendo em sua conduta, perspectivas como a do quilombismo (Nascimento, 2002) a Rede Sociocultural de Sussuarana é vista como espaço de resistência e resiliência, onde moradores e moradoras, lutam de forma direta e indireta contra toda forma de opressão histórica e latente. O molde dessas visões vai além das simples descrições físicas do ambiente e das suas correlações. O movimento da onça incorpora a narrativa de resistência cultural, social e econômica, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as contribuições da comunidade (e seus contextos internos) para a sociedade como um todo. Ao mesmo tempo que busca eliminar as estruturas que perpetuam a desigualdade racial, fazendo com que seja um ciclo que reduza impactos. Visando assim desconstruir estereótipos, e apresentar outras realidades e referências.

Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo econômico (Nascimento, Abdias, 2002).

Não é à toa que a Sussuarana é vista e tida como um dos celeiros Culturais de Salvador, pois destacamos a importância da solidariedade e

⁵ Gíria utilizada para informar ações como: Atenção, foco. Disponível em: <https://qualeagiria.com.br/giria/pega-a-visao> Acesso em: 12 nov. 2023.

proliferação da cultura, principalmente negra, fortalecida em diáspora para toda comunidade. Construindo relações que fortalecem o fomento de multiplicadores e multiplicadoras constantes. Mesmo com marcas do colonialismo, nos propomos a se consolidar enquanto ativistas sociopolíticos, se esforçando a preservar e promover a identidade cultural, que a mais de 20 anos se torna referência na capital e até mesmo o estado da Bahia.

Ao unir forças em uma perspectiva comunitária, buscamos desafiar e transformar sistemas que historicamente marginalizaram as favelas e o povo preto, buscando autonomia, preservação e empoderamento. Sendo fontes de riqueza cultural, talento e contribuições significativas para a sociedade, assim desenvolvendo ações e projetos que buscam reverter os estigmas do preconceito e a redução de impactos estruturais e sistêmicos.

A Caminhada da Consciência Negra, Cursos e Oficinas de qualificação e capacitação artísticas, ações solidárias, distribuição de alimentos, O Grito da Onça, seminários, bate-papos e a Noite da Beleza Negra em Sussuarana são grandes exemplos de construções coletivas que de forma direta e indireta, auxiliam, fomentam e potencializam o que chamamos de aprendizado decolonial (Pinheiro, 2018).

4. Ancestralidade - Noite da Beleza Negra em Sussuarana e seus desdobramentos

Se materializando inicialmente com um concurso de dança afro, o evento acontece anualmente. Nele concorrem adolescentes e jovens, homens e mulheres de toda Salvador. No corpo de jurados estão inseridos artistas, jornalistas e personalidades do cenário brasileiro. A rainha, o príncipe e a princesa vencedores da Noite são convidados a conduzir como representantes da comunidade a “Caminhada da Consciência Negra em Sussuarana”. Um dia de junção dos grupos culturais para apresentar sua arte, cores e ritmos para toda a comunidade.

Com temas, como: “Percussão, ancestralidade em forma de som”, “Favela – Uma história de Resistência”, “A periferia (re)existe”, “Intersecções Ancestrais – Danças Negras e Periferia”, “A mulher negra tem história” entre diversos outros, essa ação se [re]afirma há mais de 10 anos.

O projeto Noite da Beleza Negra em Sussuarana vem sendo realizado desde 2010 com o intuito de fortalecimento da dança negra e toda sua estética. Sendo uma mobilização social que obtém resultados diretos na comunidade de Sussuarana, contribuindo para a autoafirmação de muitas mulheres e homens negros.

Trazendo suas potencialidades no gingado da dança, no cabelo crespo e na forma de falar, pegamos como referência o formato utilizado pelo bloco afro Ilê Aiyê, que é pioneiro da questão racial, respeitando a singularidade da comunidade, na consistência de realização dessa atividade e acrescentando novas categorias, pois além de ressaltar o empoderamento das mulheres, também envolvemos os homens. O intuito do evento é fazer com que os participantes percebam-se enquanto rainhas, príncipes e princesas negras e negras.



Fig. 4. Noite da Beleza Negra em Sussuarana, jul. 2022.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Pessoas ao redor da Rainha Odara 2022, que está com vestido azul, braços abertos e sorrindo, utilizando uma coroa dourada. O

Príncipe Odara 2022 está em pé, sorrindo com uma faixa escrita com o nome príncipe. Na foto, temos 5 mulheres e 5 homens. A mesma acontece no ano de 2022.

Incrementamos os desdobramentos do projeto com oficinas para a formação das pessoas que participam do evento e para as pessoas que acompanham as atividades, sendo elas da comunidade ou não, beneficiando assim diretamente e indiretamente, centenas de pessoas.

Percebemos que Sussuarana enquanto polo cultural, é munido de vários grupos onde muitas vezes não conseguem se manter por falta de estrutura e formação, possibilitando assim com nossas ações, um intercâmbio de saberes, que possibilita o apoio necessário para sua continuidade e o seu fortalecimento.

Como diversos outros eventos socioculturais, a Noite da Beleza Negra em Sussuarana é um espaço de encontro com a ancestralidade, reconhecimento identitário, reafirmação do empoderamento e das diversas formas de compreensão diaspóricas, porém, tem uma pitada diferenciada, que se conecta sob uma relação específica entre teoria e prática, a partir de resultados acometidos, fomentados por produtos que são realizados de forma “encruzada” e periódica, conectando informações do passado, presente e futuro, como uma encruzilhada e sua pedagogia.

A configuração perspectivada pela encruzilhada moderna transgredir o rigor da distinção e da impossibilidade de copresença entre os dois lados. Isso se dá porque, no lugar de uma linha abissal, se postaria uma encruzilhada. Nessa encruza, Norte e Sul se entroncam. Dessa maneira, os respectivos efeitos produzidos pelo cruzo das duas partes são arrebatados pelos princípios/potências assentes no signo Exu (Rufino, Luiz, 2017, p. 13).

5. Colé de “mermo” – Ouvir também é aprender



Fig. 5. Noite da Beleza Negra em Sussuarana, Ronald Castro, nov. 2014.

Audiodescrição da imagem: Fotos, em uma montagem, juntas, em plano horizontal. Jovem, negro, com pinturas no rosto, uma faixa de estampa no corpo, sem camisa e um kufi na cabeça no ano de 2014.

A Noite da Beleza Negra em Sussuarana é um evento que dá vontade de participar, assistir e construir, para que nunca deixe de acontecer. Ao menos, essa foi a minha sensação, quando participei pela primeira (e única) vez do concurso em 2014. Com um misto de sensações, participar não se tornou uma competição, mas, um aprendizado constante do que de fato era a construção social, política e cultural. Tendo um grande impacto na minha vida, fazendo com que no ano seguinte eu já estivesse colaborando na produção e, anos depois, me tornando um dos coordenadores do Coletivo Negritude Sussuarana (Coletivo que hoje é responsável pela realização da Noite) e Núcleo Artístico de Favela (que é corresponsável nas ações sociais da Rede Sociocultural de Sussuarana).

Para Antônia Elita Santos, de 62 anos, que é moradora do bairro de Sussuarana, integrante do Coletivo Negritude Sussuarana e uma das idealizadoras das ações e desdobramentos de equidade racial, a Noite da Beleza Negra de Sussuarana se tornou um marco para a comunidade, fazendo parte dos calendários do “Julho das Pretas” e “Novembro Negro” da capital e estado da Bahia, sendo uma potência dentro e fora da comunidade, “além de concorrer a outros espaços, dentro e fora da comunidade, mostrando o poder e a beleza do nosso povo preto. Sem falar nos Jurados que ficam encantados com a

organização e preparação desses jovens, que finaliza seu gingado e beleza nas ruas de Sussuarana na Caminhada da Consciência Negra”⁶.



Fig. 6. Caminhada da Consciência Negra em Sussuarana, nov. 2021.

Audiodescrição da imagem: Foto, em plano horizontal. Muitas pessoas juntas, algumas, segurando instrumentos musicais percussivos, outras vestidas com indumentárias afro, algumas de mascarar e a maioria de branco. Foto de Finalização da Caminhada da Consciência negra em Sussuarana que aconteceu em nov. de 2021.

Já para Lucinete de Jesus Castro, de 50 anos, o evento mostra a força que temos. Enquanto coletivo, comunidade, favela e povo preto. Avançando cada vez mais, na busca dos nossos ideais e valores. Aponta que questões não positivas do evento são a falta de valorização de algumas pessoas da comunidade, por não compreender a dimensão cultural, ideológica e formativa que tem as ações realizadas. “Me sinto muito feliz e lisonjeada ao participar da Noite da Beleza Negra em Sussuarana. Como negra, mulher preta de favela, fico ansiosa para que o dia chegue, para ver pessoas que se reconhecem e se veem ali”⁷.

⁶ Frase dita em áudio, por meio de aplicativo de mensagem, quando perguntada sobre a Noite da Beleza Negra de Sussuarana e seus desdobramentos. Acesso em: 05 nov. 2023.

⁷ Frase dita em áudio, por meio de aplicativo de mensagem, quando perguntada sobre a Noite da Beleza Negra de Sussuarana e seus desdobramentos. Acesso em: 05 nov. 2023.



Fig. 7. Noite da Beleza Negra em Sussuarana, jul. 2023.

Audiodescrição da imagem: Foto, em plano vertical. Da esquerda para a direita, a princesa, a rainha e o príncipe Odara 2023, vestidos com indumentarias afro e suas respectivas faixas, segurando prêmios do concurso que aconteceu em jul. 2023.

Danubia Santos e Santos, 37 anos, que é moradora de Sussuarana, uma das idealizadoras da ação e Coordenadora do Coletivo Negritude Sussuarana, enfatiza que o evento representa a mulher negra nos mínimos detalhes. “Nós, mulheres negras, estamos sempre na linha de frente segurando as pontas, é importante para darmos esse espaço de valorização merecido. Sussuarana por exemplo, é vizinha do poder público e queremos a valorização dos nossos mestres e mestras que dão aulas de dança, percussão, capoeira etc., muitas vezes colaborando para a formação de crianças e jovens que não tem nenhum investimento⁸”.

⁸ Disponível em: <https://jornalmassa.com.br/cidades/danca-e-destaque-em-programacao-do-julho-das-pretas-em-sussuarana-1229152>> Acesso em: 12 nov. 2023.

Sendo entrevistada pelo Jornal Massa (2023), Danubia informa que a ação tem grande impacto na comunidade.

Percebemos muita diferença, hoje temos escolas que realizam a beleza negra com suas crianças, nos convidam para palestras, oficinas de turbantes ou até nosso reinado para dança. Empoderar a beleza negra vai muito além da estética, é uma medida reparativa para nós que sempre tivemos nossos fenótipos caracterizados como feios. Agora, vemos crianças exibindo orgulhosamente seus cabelos crespos, é lindo (Jornal Massa, 2023).



Fig. 8. Caminhada da Beleza Negra em Sussuarana, nov. 2021.

Audiodescrição da imagem: Foto, em plano horizontal. Rainha Odara 2021 com vestido azul e detalhes dourados, com coroa, girando, e sorrindo na finalização da caminhada da Consciência Negra em nov. 2021.

6. Dando o Papo – Considerações finais

O artigo buscou apresentar o recorte de um grande movimento que a mais de 10 anos transforma a realidade da Favela a qual está inserida, contribuindo no processo de desenvolvimento social e facilitando o acesso da periferia a cultura negra. Dialogando assim, com a valorização estética, na redução de impactos estruturais, como o preconceito, colaborando para a desconstrução de quaisquer tipos de discriminação, fortalecendo os grupos

culturais, religiosos e comunitários de Sussuarana. Pois, nesse sentido, desenvolvem, produzem, fomentam e promovem relações enraizadas que, para além de redimensionar o movimento, como conduta norteadora da ação, conectam de forma consciente os sentimentos, realidades, pensamentos e desejo de fazer a diferença, entendendo com que esse ser artístico esteja conectado com um senso de pertencimento e conscientização étnico político racial, induzindo a reflexão da correlação do território e do seu corpo enquanto esse território.

O vínculo cultural ao corpo-território abre campo para encontrar a substância da cultura como centro de interesse da educação: o fazer coletivo, os espaços de significação das expressões dos corpos-territórios afro-brasileiros, a cultura imaterial decorrente da vivência desses grupos... Abre-se a possibilidade para a uma educação decolonial (Miranda, 2020, p. 19).

O impacto dessas ações descritas no bairro de Sussuarana demonstram que incentivar potencialidades artísticas existentes na comunidade e oportunizar os moradores a compreender as trocas de saberes, fizeram com que o debate engajado sobre questões étnicas, sociais, culturais e de gênero para elevar a autoestima, são fortalecidos. Percebemos também que ao logo desses anos surgiram algumas mudanças, principalmente na participação dos jovens nas ações voltadas para a questão racial. Em 2011, foram 10 inscritos, sendo apenas, 3 homens para concorrer a noite. Vimos que esse número cresceu gradativamente, chegando a média de 50 inscritos, no ano de 2019.

Compreender esse legado é um ato de reconhecimento da riqueza cultural, da resistência histórica e da importância de eventos que viabilizam contribuições relevantes na construção da identidade nacional e global. Alcançando não somente a intersecção sócio-étnico-cultural dessa ação como plataforma de empoderamento, mais também, como formação afro educacional para os envolvidos, que se beneficiam diretamente e indiretamente nessa inserção. Desconstruindo assim, estereótipos e ideologias coloniais. Fomentando a metodologia decolonial de aplicação arte educacional e social nos espaços de

disseminação dos desdobramentos da e para a Noite da Beleza Negra em Sussuarana.

O combate à colonialidade é uma prática de responsabilidade com a vida em sua integralidade, diversidade e imanência. A ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condição de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo credível (Rufino, Luiz, 2017, p. 38).

Concluo apresentando o quão importante é, no contexto artístico social e político, o diálogo com as culturas negras periféricas que permeiam as vivências e subjetividades de cada indivíduo que participa direta ou indiretamente da **Noite da Beleza Negra em Sussuarana**. Fazendo com que não seja somente o corpo pelo corpo, mas os desdobramentos aos quais esse corpo fomenta.

É importante salientar que nesse contexto a dança revela-se também como uma forma de resistência. A dimensão política e social é, portanto, indissociável da presença e ação corporal no mundo (Araújo, 2021, p. 9).



Fig. 9. Lorena Santos, Princesa Odara, nov. 2021.

Audiodescrição da imagem: Menina negra, usando turbante dourado e prata, colar e brincos argola, segurando um leque vermelho, em nov. 2021.

Eu, sou preto, da favela e com orgulho de onde venho. Amo minhas raízes e por elas que tenho muito respeito e admiração. Escrevo isso

hoje pra provar que minha mente é destemida de ilusão. Pobres coitados, muitos andam sendo alienados, e pelo sistema são manipulados. Para! Olha para mim, não sou mais um e você vai concluir. Minha luta é para valer e desse jeito vou além. Destruindo o preconceito de tudo que me constrange. CALA A BOCA falante, conhecimento é o que falta. Nem todo mundo na periferia segura uma arma. - Ronald Castro.

Referências:

ARAUJO DE PAULA, J. **Bloco afro Ilê-Aiyê: uma história de luta antirracista: Afro ilê-aiyêGroup: a history of anti-racist struggle.** Caminhos da História, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 98–111, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/caminhosdahistoria/article/view/3695>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, 16 (47), ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005> Acesso em: 12 nov. 2023.

JORNAL MASSA - Dança é destaque em programação do Julho das Pretas em Sussuarana. 2023. Disponível em: <https://jornalmassa.com.br/cidades/danca-e-destaque-em-programacao-do-julho-das-pretas-em-sussuarana-1229152> Acesso em: 12 de nov. 2023.

MIRANDA, E. O. Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32375> / Acesso em: 10 jun. 2023.

NASCIMENTO, A. In: **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** 2. ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Palmares; OR Editor Produtor, 2002, p. 269-274.

PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. (orgs.). **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PORFÍRIO, F. Movimentos sociais. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2023.

QUEIROZ, C. M. A. de. **Aprendendo a ler com minhas camaradas: seres, cenas, cenários e difusão do samba de roda através das sambadeiras do Recôncavo Baian.** 2019.

RUFINO, L. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas.** 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.btd.uerj.br/handle/1/10434>. Acesso em: 08 jun. 2023.

RUFINO, L. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 13p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10434>. Acesso em: 07 jun. 2023.

SILVA, E. M. Da *et al.* **A importância dos movimentos sociais para a formação de uma sociedade mais democrática**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79891>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Ronald de Jesus Castro (UFBA)
euronaldcastro.official@gmail.com

É brasileiro, graduado na Escola de Dança da UFBA, cursando Especialização em Gênero, raça, etnia e sexualidade na UNEB e o Mestrado Profissional em Dança na UFBA. Atua como Arte Educador, Dançarino/Coreógrafo e Produtor cultural. É idealizador e um dos coordenadores do NAF - Núcleo Artístico de Favela e um dos coordenadores do Coletivo Negritude Sussuarana.

Hip Hop enquanto história de um povo: uma discussão não linear sobre resistência, identificação e reafirmação

Sergio Neves Lube (UFBA)
Ivana Carvalho Marins (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Esta escrita pretende discutir sobre os contatos entre o *Hip Hop*, independente do recorte observado, com diferentes manifestações culturais. Baseada em minhas vivências enquanto alguém fora do contexto inicial do *Hip Hop*, leituras realizadas e, acima de tudo, trocas com pessoas de diferentes âmbitos onde o *Hip Hop* pode ser observado. Em vez de um entendimento ou explicação sobre uma cultura, pontuo características de resistência, identificação, reafirmação e aquilombamento, relacionando com as ideias de um corpomídia, que ao se reconfigurar constantemente, retrabalha o *Hip Hop* e apresenta novas formas de ser e fazer. O intuito dessa pesquisa que introduzo é aprofundar discussões e causar provocações sobre formas de fazer para corpos divergentes, através do *Hip Hop* ou não.

Palavras-chave: Dança e *Hip Hop*; Resistência, identificação e reafirmação; *Hip Hop* e diáspora negra; Corpos divergentes no *Hip Hop*.

Abstract: This paper intends to discuss the contacts between Hip Hop, regardless of the observed cut, with different cultural manifestations. Based on my experiences as someone outside the initial context of Hip Hop, my readings and, above all, my exchanges with people from different backgrounds where Hip Hop can be observed. Instead of an understanding or explanation about a culture, I point out characteristics of resistance, identification, reaffirmation and assessment, relating to ideas of a body, which by constantly reconfiguring itself, reworks Hip Hop and presents new ways of being and doing. The purpose of this research that I introduce is to deepen discussions and cause provocations about ways of doing for divergent bodies, through Hip Hop or not.

Keywords: Dance and Hip Hop; Resistance, identification and reaffirmation; Hip Hop and black diaspora; Divergent bodies in Hip Hop.

1. “Come as you are”

Escolhi começar por aqui, pois se vou falar do que quero a apresentação tem que ser sempre o começo. Enquanto pessoa branca estudante, da graduação em licenciatura em dança na Escola de Dança da UFBA, dos movimentos que me proponho estudar, do meu próprio ser, saliento meu impulso em pesquisar uma cultura na qual encontrei um espaço onde aprendi a me identificar: a cultura *Hip Hop*. Por mais afastados (em diversos sentidos) que meus contextos pessoais possam estar, as diferentes versões que meu corpo teve contato ao decorrer de meu vivenciar me contaminaram para esse caminho.

Percebo a necessidade de ser descritivo sobre o que me refiro quando usar o termo “*Hip Hop*” e o termo “Hip Hop produto” nas próximas linhas, diferenciados também em sua forma de escrever. Inicialmente, destaco que esses dois termos não são coisas diferentes. Em uma dessas opções me refiro a uma cultura a qual sou estrangeiro, pois não pertenço ao contexto dela, apenas me aproximo em momentos diferentes, por isso opto em utilizar uma grafia itálica para evidenciar mais ainda essa relação. Enquanto “Hip Hop produto” será um termo que utilizarei, por escolha própria enquanto ainda não conheço um termo que se encaixe melhor, como uma forma de reunir os diversos recortes exportados pela mídia, pelo mercado globalmente e pelas próprias pessoas, independente do grau de proximidade ou afastamento com uma forma “raiz” de *Hip Hop*, se realmente existir uma formatação dessas. Importante dizer que essas tentativas de representar, e (re)definir, a cultura *Hip Hop* foram efetuadas em momentos diferentes da história, pois se trata de um processo recorrente, anterior ao surgimento do *Hip Hop*, e praticado com vários tipos de culturas diferentes até os dias atuais.

O Hip Hop produto, em suas infinitas possibilidades, não chega exatamente do mesmo jeito nos locais em que entra, o Hip Hop produto que foi exportado para o Brasil, e as conexões tecidas com as culturas locais, é diferente do que a Coréia do Sul recebeu e teceu suas conexões. Além dessas diferenças

geográficas, que podem parecer mais evidentes, as reinterpretações variam de acordo com as vivências e experiências de cada corpo, inclusive em pessoas que vivenciam contextos similares. Acredito na possibilidade das reflexões que proponho serem consequência de uma ancestralidade, entretanto, percebendo as interações que acontecem com os corpos que fugiriam da mesma ancestralidade, me impulsiono a pensar que o Hip Hop, e sua multiplicidade, vão além desse fator. Trato então a ancestralidade desses corpos como indo além de relações consanguíneas, que não se resume a uma única matriz cultural (Oliveira, 2012).

As reverberações causadas pelo contato com o Hip Hop produto causaram um efeito intrigante em que percebo não uma influência unilateral direcionada segmentada, se caracteriza mais como uma relação de troca, em que o corpo e a sua exposição ao *Hip Hop*, no grau que for, gera mudanças no que estava e também no que chega, como uma contaminação mútua. Me aproximo aqui do conceito de um corpomídia trabalhado por Katz e Greiner (2005), a ideia de que o corpo não funciona como um recipiente esperando ser preenchido por informações do mundo ou que o ambiente ao qual esse corpo se encontra está esperando ser interpretado. As trocas entre corpo e ambiente ocorrem em processos coevolutivos, com fluxo e trocas constantes. O corpomídia não se porta como um espaço vazio que vai processar as informações e devolvê-las. Segundo Katz e Greiner (2005),

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (Katz; Greiner, 2005, p. 131).

Cada uma dessas versões do Hip Hop produto gerou contaminações de um jeito próprio, desde os grupos de *boybands* das décadas de 1990 e 2000 como *N'Sync* e os variados filmes de dança com protagonistas brancos

executando coreografias visualmente impactantes, que faziam o espectador considerar a ideia de que *Hip Hop* se pautava na execução de coreografias, numa configuração de vídeos; até a figuras como *Beyoncé* e *Jay Z*, que em suas produções trabalham diferentes elementos afroreferenciados e formulam uma exaltação da cultura negra afrodiaspórica, discurso que vemos em movimentos como o *Black Pride* ou que observa-se dentro do *funk*, representado fortemente pela figura de *James Brown*. Essas representações reverberaram em novas formas de fazer *Hip Hop*, porém também refortaleceram as formas que existem a partir dos corpos mais jovens contaminados por essas referências.

Além disso, as culturas locais tecerão contatos diferentes, pois os pontos e características em comum que facilitam a conexão divergem de um território para o outro, proporcionando em contaminações distintas dos praticantes daquele novo lugar onde o *Hip Hop* se faz. A exemplo, temos o documentário amarElo¹, onde vemos bastidores da produção do álbum homônimo do artista brasileiro Emicida ao mesmo tempo em que somos levados a uma forma de pensar *rap* dentro do Brasil, relacionando com o samba produzido pelos negros do nosso país. O documentário propõe conexões entre aquele fazer estrangeiro que aparentava ser novidade e o fazer do samba.

Dentro meu pesquisar, dentre várias questões, olhar para esse processo me gera questionamentos específicos onde pretendo debruçar o meu viver nesse recorte da minha história. Por que o *Hip Hop* consegue comunicar com tantas pessoas diferentes? Quais espaços são esses que procuram abarcar as diferenças? São espaços verdadeiramente inclusivos? Onde estou em relação a esses espaços? Como as contaminações que recebo podem ser perpetuadas a partir do que percebo como *Hip Hop*?

¹ Ver: AMARELO - É TUDO PRA ONTEM. Disponível em:
<<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-288258/>>.

2. Onde me situo

No movimento *Hip Hop*, não é incomum a formação de grupos, seja para apenas se divertirem ou em prol de um objetivo, e seus integrantes tratam os grupos como famílias. Uma das possíveis origens desse fazer vêm de um momento em que o *Hip Hop* ainda não possuía esse nome, mas se mostrava presente, porém de uma outra forma. No auge da violência em e contra o Bronx, a guerra entre as gangues tomava as notícias dos grandes veículos de imprensa, a população branca de NYC fingia uma preocupação com o futuro daqueles jovens, majoritariamente negros e latinos, que estavam sendo “enfeitiçados” pela vida criminosa.

Enquanto na realidade, a formação desses grupos era uma via encontrada, especialmente pela população mais jovem, de união em torno da própria sobrevivência, uma forma de escapar de toda aquela situação caótica em que o Bronx se encontrava, que constantemente era apontada pelas forças governamentais e a elite social como culpa do próprio Bronx, em vez de assumirem a responsabilidade pelo próprio histórico racista. Em Chang (2005), podemos ler sobre as diversas gangues que se formaram e como algumas delas seus líderes foram se politizando com o tempo, entendendo cada vez mais a estrutura racista que oprimia todos indiscriminadamente, a exemplo dos *Ghetto Brothers*, que com o tempo foi se reestruturando e propondo a paz entre as gangues como uma possível solução para a situação da comunidade como um todo.

Porém essa não era a primeira e nem seria a última vez em que os povos que ali residiam eram reprimidos pelo sistema, assim como o *Hip Hop* não seria a primeira manifestação cultural permeada de resistência. Todo esse processo de se juntar para resistir me remete aos diversos conceitos de quilombo, especialmente o conceito de que quilombo seria um sinônimo de povo negro e de esperança para uma sociedade melhor (Nascimento, 2018).

Desde que as pessoas escravizadas foram levadas para os EUA, o povo negro buscava e reinventava ferramentas para lutar por sua liberdade e

direito de existir. Observo os mesmos princípios que culminam no *Hip Hop* dentro de outros manifestos desse mesmo povo historicamente oprimido, a exemplo dos grupos de menestrel, shows que se mostraram como uma possibilidade de indústria e crescimento financeiro; das reuniões na Congo Square onde culturas puderam convergir e revoltas foram planejadas a partir desses encontros (Stearns, 1969); das danças e sons contagiantes do *funk*², que ganharam projeção mundial com seus valores estéticos afrocentrados e seus discursos recheados de referências a movimentos de resistência negra, como os *Black Panthers* (Vincent, 1996).

Observar o *Hip Hop* exige conhecer sobre toda a história do que veio antes e a história dos que se encontraram durante, porém o foco desse trabalho não será falar em detalhes sobre todas as manifestações que culminaram no *Hip Hop* ou que se encontraram com o *Hip Hop*. Existem outros pesquisadores, com mais proximidade que eu, falando sobre essa história, estímulo (inclusive eu mesmo) a procurar essas pessoas para aprender mais sobre.

3. Apenas um breve resumo para não deixar em branco

Com todo o histórico do *Hip Hop* (e os que antes vieram), era inevitável dentro desse movimento que pessoas pudessem encontrar espaços seguros, independentes de seus contextos, pois as pessoas que a constituíam sempre usaram esse tipo de espaço para fugir de estruturas opressivas. Como podemos observar na fala de DJ Kool Herc a seguir, o *Hip Hop* proporcionava um espaço universal, apesar de ser majoritariamente negro:

Para mim, o hip hop diz, “venha como você é.” Nós somos uma família. Não é sobre segurança. Não é sobre bling-bling. Não é sobre o quanto sua arma atira. Não é sobre um tênis de 200 dólares. Não é sobre eu ser melhor que você ou você ser melhor que eu. É sobre eu e você, conectados. É por isso que tem apelo universal. Deu às pessoas jovens uma forma de entender a realidade deles, não importando se era do subúrbio ou da cidade ou de qualquer lugar que seja³ (Chang, 2005, p. 9, tradução nossa).

² Aqui me refiro ao *funk* produzido nos EUA e não ao *funk* produzido no Brasil.

³ *To me, hip-hop says, “Come as you are.” We are a family. It ain’t about security. It ain’t about bling-bling. It ain’t about how much your gun can shoot. It ain’t about two-hundred-dollar*

Os irmãos Cindy e Clive Campbell foram figuras de grande importância para o desenvolvimento do *Hip Hop*, especialmente Cindy Campbell, que procurando formas de ganhar dinheiro que pagassem melhor do que os trabalhos disponíveis, percebeu a oportunidade de ter um bom lucro organizando festas (Chang, 2005). No dia 11 de agosto de 1973, Cindy com seu irmão, Clive Campbell, conhecido popularmente como DJ Kool Herc, realizaram sua primeira festa. O que se sucederia a partir daquela festa seriam tantas outras onde o acordo principal era se divertir, para isso, era necessário não haver brigas e nenhum problema acontecer, de forma a manter a paz e evitar problemas com as autoridades (Chang, 2005). Seriam esses eventos, em diferentes áreas e com diferentes pessoas frequentando, que proporcionariam uma base para a cultura *Hip Hop* se desenvolver a margem da grande mídia.

Apesar do mito que as batalhas de dança, majoritariamente de *break*, nas festas de *Hip Hop* surgiram como uma forma de pararem as brigas entre as gangues, existe sim uma relação entre os conflitos, a trégua ocorrida e o crescimento das festas do *Hip Hop*. A guerra entre as gangues estava no seu ápice quando Cornell “Black Benjie” Benjamin foi assassinado em uma disputa, em que este, integrante chave dos Ghetto Brothers’, havia entrado para tentar pacificar. Nesse momento da história, a família a qual Black Benjie pertencia estavam entre as maiores gangues do Bronx, então todos os olhos se voltaram para qual seria a reação. Contra tudo que os abutres da mídia queriam para escrever suas notícias relatando como as pessoas do Bronx eram inevitavelmente violentas, Benjamin “Yellow Benjie” Melendez, então presidente dos Ghetto Brothers’, anunciou que não daria ordem de retaliação, pois isso não traria seu amigo de volta, mas que iria fazer um chamado de trégua e reunião pública entre todas as gangues, para discutir como lidarem dali para frente para evitar que semelhantes parassem de matar uns aos outros (Chang, 2005).

sneakers. It is not about me being better than you or you being better than me. It's about you and me, connecting one-to-one. That's why it has universal appeal. It has given young people a way to understand their world, whether they are from the suburbs or the city or wherever.

A reunião ocorreu e uma trégua foi estabelecida, por mais frágil que fosse (especialmente após uma segunda reunião, essa realizada privativamente), permitiu que os dançarinos, que antes só trocavam com seus semelhantes e companheiros, dentro das festas promovidas pelas suas gangues, pudessem frequentar festas em outros locais e dançar com novas pessoas, percebendo as diferenças que existiam entre a forma de dança de cada. O mito surge porque as batalhas que começaram a ocorrer para definir o melhor dançarino (assim como o melhor MC, melhor DJ, melhor festa etc.) acabaram por se tornar uma outra via de confronto (não violento) entre grupos rivais, entretanto os confrontos (violentos) nunca cessaram totalmente. As batalhas não surgem para pacificar uma guerra entre semelhantes, porém prosperam graças a trégua.

A característica pacífica dessas festas, apesar do esforço da mídia em dizer o contrário, permitiu que muitas pessoas que não pertencessem ao Bronx pudessem chegar e conhecer. Por mais que tentassem sempre associar o corpo negro dos EUA ao crime, o *Hip Hop* cada vez mais se popularizava, assim crescia um público com a demanda de consumir aquela cultura, as grandes empresas, entretanto, não obtinham sucesso em assinar com algum artista ou conseguir esboçar uma versão sem o corpo negro, não conseguiam transformar aquela cultura em um produto tão facilmente como fizeram em outros momentos da história, exemplo do *tap*, que Gori (2022) aponta em seu trabalho o nível de apagamento e embranquecimento, ao ponto de chegar no Brasil o movimento ser tão descaracterizado que seu nome é traduzido (para sapateado) e difundido como se sua origem se desse no corpo branco.

Quando as primeiras gravações surgirem, com um protagonismo maior dos que faziam parte do *Hip Hop*, a exemplo da gravação *Rapper's Delight*⁴, fruto da insistência da fundadora de uma gravadora independente, Sylvia Robinson, que enfrentou a descrença de que o *Hip Hop* poderia ser gravado, conseguiu juntar 3 pessoas sem nenhuma fama prévia e criar uma

⁴ Primeira gravação do que era considerado *hip hop* na época a ser lançada que atingiu padrões altos de fama. (Chang, 2005, p. 88)

gravação de 15 minutos (Chang, 2005). A popularidade aumentava ainda mais, enquanto a mídia jornalística se esforçava ainda mais a associar o *Hip Hop* com o uso de drogas, violência e práticas ilegais. Nesse momento, as representações que apareciam mostravam a realidade como ela era, o *Hip Hop* sempre foi sobre falar o que as pessoas estavam vivendo no seu dia a dia.

Muito dessa história percebe-se semelhança no funk carioca, onde os artistas falam sobre drogas, tráfico, armas e violência, pois esta é a realidade das favelas da cidade Rio de Janeiro, como é dito na série documental “funk.doc”⁵. Os artistas do funk carioca, desde o início do movimento até os dias mais atuais, retratam com naturalidade assuntos que, no ver da sociedade brasileira mais tradicionalista, são considerados polêmicos. Vemos representações de sexo, uso de drogas ilícitas e falas sobre o tráfico de drogas, esse último comumente responsável por financiar que artistas iniciantes possam se projetar profissionalmente.

A sociedade branca estadunidense não gostava que a violência, em grande parte provocada como resposta aos séculos de racismo estrutural e opressão, estava sendo mostrada pelo que era na TV para os jovens e crianças, os gritos de resistência entoados em músicas nas rádios incomodavam (e ainda incomodam) a elite, pois desmentiam todo o discurso que essa elite propagava.

Quando a mídia branca finalmente consegue criar seus produtos e tenta globalizar um *Hip Hop* produto branco, sem falar de violência, sem falar de racismo, sem falar da realidade, muitos artistas, majoritariamente negros, possuíam seus próprios recursos e tinham uma projeção mercadológica estabelecida. Isso tornou inevitável que as pessoas que recebessem aquele produto branco e procurassem mais sobre terminavam chegando em recortes diferentes, sem esse apagamento tão forte, conhecendo artistas que confrontavam abertamente as estruturas de opressão. Essas pessoas encontraram uma possibilidade nova de feitura que ia na contramão da padronização total dos corpos, o contato com o *Hip Hop* produto foi o suficiente

⁵ Ver: FUNK.DOC: POPULAR & PROIBIDO. Disponível em:
<<https://www.adorocinema.com/series/serie-32634/>>

para impulsionar corpos divergentes dos padrões sociais, além dos corpos negros, criassem, ou fortalecessem, seus próprios espaços dentro, e fora, do *Hip Hop*.

4. Uma história mutável

Em Chang (2005), DJ Kool Herc aponta que, do ponto de vista dele, a reconfiguração do *Hip Hop* acontece num período médio de 5 em 5 anos, com o crescimento de novas gerações que, em contato com as suas referências, exercem uma mistura das informações em seus corpos e propõe novas possibilidades, se tornando agora a referências das próximas gerações. Uma ideia de coevolução entre as informações dos corpos e do mundo, do corpo que é mídia de si mesmo (Katz; Greiner, 2005), mas percebo também esse processo coevolutivo de trocas toda vez que o *Hip Hop* entra em contato com culturas, especialmente culturas populares, saindo das exclusividades de relações intergeracionais.

O protagonismo do corpo negro dentro do *Hip Hop* em sua trajetória é incontestável, até hoje a cultura *Hip Hop* tem uma presença forte nos barros periféricos dos EUA, especialmente entre as gerações mais novas. Diversas formas de dançar *Hip Hop* continuam surgindo e se popularizando, independente se as gerações anteriores reconhecem aquilo como a mesma coisa que fazem ou não. Porém vemos outras manifestações, outras formatações, outras variações, outros corpos sendo infectadas pelo *Hip Hop*, seja em contato direto com a fonte ou com apenas versões resumidas do *Hip Hop* produto. De acordo com Marins e Silva (2022):

Artistas como Taemin, quando empreendem para não subjugar a própria Dança a um modelo alçado na lógica cis-heteronormativa compulsória e binária, fissuram, perturbam, tremulam as estruturas das construções sociais e culturais que constituem sujeitos e se isentam de problematizações, especialmente sobre o caráter social do que é percebido como naturalizado, como o corpo e a sexualidade. (Marins Silva, 2022, p. 8).

O K-pop é uma manifestação atual, de um país distante geográfica e culturalmente dos EUA, com processos de resistência a opressão estrutural que encontram seu espaço de representatividade e botam em evidência formas diferentes de fazer, uma forma com suas similaridades ao que acontece no *Hip Hop*. O artista Taemin traz referências no seu corpo das danças urbanas, principalmente do *popping*⁶, enquanto usa de sua dança para tensionar estruturas binárias de gênero com seu corpo que diverge dos padrões, propondo uma dança não-binária (Marins; Silva, 2022).

Ressalto que são movimentos diferentes, porém o K-pop tem se feito presente nos locais de maior vulnerabilidade social, tanto na Coréia do Sul quanto no resto do mundo, dando a corpos divergentes espaços de troca, empoderamento e acolhimento, assim como o *Hip Hop* e tantas outras manifestações se fazem presente nesses locais. O contato constante entre esses diferentes movimentos, que coexistem no presente, mesmo com contextos diferentes, influi em uma contaminação generalizada de todas essas formas de fazer.

Retomando a ideia de aquilombamento proposto por Nascimento (2018), expando para o conceito de Quilombo de Afetos (Dias, 2021), espaços em que a promoção de segurança transcende parar criação de redes de afetos, onde os grupos que se formam impulsionam seus membros para trabalharem seus sonhos, anseios e desejos. Através da dança, por exemplo, os grupos que são formados, tanto no *Hip Hop* quanto no K-pop (e, também, em outros estilos), constroem laços e conexões de afetos, solidariedade, resistência e revolução.

⁶ Estilo de dança geralmente associado a cultura *hip hop* por ter se feito presente em seus contextos. Basea-se em técnicas diversas como contrações musculares pontuais, interrupção de movimentos, relação forte com a música, dentro outras.

5. Onde sou encaixado nessa história

Sou impulsionado a partir de uma pergunta que me faço todos os dias: o que tenho a ver com isso tudo? Como uma pessoa branca, mergulhada em privilégios, poderia se sentir pertencente a um movimento que surge da opressão que os privilégios derivam? Penso na possibilidade de nunca pertencer, mas isso não significa que não poderia, assim como tantos outros que não pertenciam a essa história, ter o fazer contaminado pelo *Hip Hop*. As possibilidades de espaços que o *Hip Hop* criava e cria são espaços em que a regra máxima sempre foi respeito, independente de quem entrasse desde que entrasse de forma honesta e respeitosa. Essa característica não significa que conflitos nunca aconteceram, a história nos mostra conflitos, internos e externos, existindo também.

Provocado por tal reflexão, olho para minha vivência, enquanto pessoa não binária, pessoa com TDAH diagnosticado na fase adulta, mesmo quando as estruturas de opressão a essa minha existência divergente eram tão fortes que sequer percebia a possibilidade de não ser um homem cis hetero neurotípico. Os primeiros lugares que tive a chance de ser quem quisesse ser e me impulsionar a novos caminhos foram relacionados com o *Hip Hop*, mesmo nos contatos com os filmes de dança, tipo *step up* e *High School Musical*, que assistia repetidamente enquanto mais novo, sem perceber qual formatação do *Hip Hop* produto e nível de distorção da realidade era aquele, carregando o intuito vender um discurso colonial.

Proponho então usar o *Hip Hop*, a partir de um recorte que têm consciência do seu lugar e da sua condição de apenas uma parcela do movimento referência, como gatilho para espaços cada vez mais inclusivos. O *Hip Hop* proporciona criação de espaços diversos, acolhedores para aqueles que divergem, independente se quem chega estava lá antes ou não. Enquanto pessoa professora, procurando trabalhar potencialidades dos que meus caminhos cruzam, defendo um ensinar não somente da história e técnicas do *Hip Hop*, mas procurar trabalhar esse acolhimento de multi-identidades.

Enquanto pessoa artista, defendo a minha própria dança, independentemente de como se apresente no momento, como sendo minha e não como sendo *Hip Hop* ou outra coisa.

6. Próximos passos

Essa pesquisa continuada, sem início ou final claro, me projeta em direções diversas. Percebo a necessidade de viver contextos de *Hip Hop* diferente dos que já vivi, pois, para defender meu entendimento, preciso estar presente em novos locais, para só assim poder expandir cada vez mais meu perceber. Entender como o *Hip Hop* é feito no tempo em que estou é o que me permitirá seguir me contaminando.

Porém viver só do presente não seria suficiente, o *Hip Hop* é sobre ancestralidade, o passado não pode ser construído de outra forma. Leda Maria, em seu discurso na palestra realizada no Congresso do ANDA 2023, me provoca a pensar no tempo espiralar, no ir e vir do meu corpo na minha própria história. Conhecer outras fontes e ouvir novas velhas vozes que surgirem no meu caminho, me colocar disposto sempre a aprender e desaprender, me refazendo enquanto refaço. Entender cada vez mais sobre como meu corpo divergente pode acolher outros corpos divergentes, tanto do padrão social, quanto de mim e podem me aproximar mais dessa história de um povo.

Referências:

CHANG, J. **Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop Generation**. New York: St. Martin's Press, 2005.

DIAS, B. N. Improvisando para (sobre)viver: diálogo entre danças pretas urbanas de resistência. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança** – 2. ed. virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2594-2608.

GORI, A. L. de C. L. Que dança tap é esta no sapateado do Brasil? **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**, 7, 2022, edição virtual.

Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 1577-1587.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do Corpomídia. *In*: GREINER, Christine. **O corpo**. Pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

MARINS, I. C.; SILVA, M. V. M. da. A dança de Taemin: fluidez como performatividade. **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança**, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 724-737.

NASCIMENTO, B. **Quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018, p. 273-294

OLIVEIRA, E. **Filosofia da Ancestralidade como filosofia africana**: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n.18, 2012, p. 28-47.

STEARNS M; STEARNS J. **Jazz Dance**, The Story of American Vernacular Dance. New York: McMillan Co., 1969.

VINCENT, R. **Funk**: The music, the people, and the rhythm of the one. New York: St. Martin's Press, 1996.

Sergio Neves Lube (UFBA)
sneveslube@gmail.com

Dançarino, artista, pessoa discente em Licenciatura de Dança na UFBA, pesquisadora de (algumas) danças urbanas com foco em Hip Hop, professor e aprendiz. Pessoa Neurodivergente em resistência.

Ivana Carvalho Marins (UFBA)
ivy@ufba.br

Servidora Técnico-Administrativa/UFBA. Doutoranda do PPGDança, Mestre pelo PPGEISU, Bacharela Interdisciplinar em Saúde e Aluna de Dança, todos pela UFBA. Pesquisadora de Dança K-pop, suas narrativas e Semiótica.

Rotas, cruzos e meios de aprendizagem: um documentário sobre as danças mandèn no contexto brasileiro

Simone Fortes Scirea (UFBA)

Comitê Temático Dança e Diáspora Negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo esboça reflexões sobre as danças mandèn em Florianópolis, através dos conteúdos que serão apresentados no vídeo documentário: "Rotas, cruzos e meios de aprendizagem", e os processos para construção deste vídeo. Abrange dimensões históricas, éticas e poéticas sobre esses repertórios, bem como, percorre trajetórias artísticas localizadas no sul do país para compreender elementos conjunturais responsáveis pela disseminação desses saberes. Reflete caminhos metodológicos e auto-etnográficos das formas de ensino e aprendizagem das danças de matriz africana, realizadas no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Danças mandèn; Etnografias da dança; Diáspora africana no Brasil; Processos de ensino-aprendizagem.

Abstract: This article outlines reflections on Mandèn dances in Florianópolis, through the content that will be presented in the documentary video: "Routes, crosses and means of learning", and the processes for creating this video. It covers historical, ethical and poetic dimensions of these repertoires, as well as covering artistic trajectories located in the south of the country to understand conjunctural elements responsible for the dissemination of this knowledge. It reflects methodological and auto-ethnographic paths of teaching and learning African dances, carried out in the Brazilian context.

Keywords: Mandèn dances; Dance ethnographies; African diaspora in Brazil; Teaching-learning processes.

Abordaremos conteúdos expostos no vídeo documentário *Rotas, cruzos e meios de aprendizagem*, bem como os processos de execução e roteirização deste. Constrói-se a partir de duas abordagens: uma cartografia junto aos fazeres de mestres(as) africanos (as), e a outra, uma abordagem auto etnográfica a partir das experiências de ensino das danças mandèn no contexto brasileiro. A partir de um contexto vivencial, pontuo alguns dos fundamentos de trabalho identificados no percurso formativo pessoal/coletivo de atuação profissional.

O documentário expõe imagens estéticas de movimentos das danças mandèn, bem como, aborda alguns tópicos de relevância para formação e construção destes saberes, a partir de experiências vivenciadas tanto em Guiné, com mestres e mestras da cultura mandèn, e quando dos processos de ensino e aprendizagem destas danças em Florianópolis, SC. Trata os conteúdos das danças mandèn enquanto possibilidade para formação de bailarinos(as) afro, e seus diálogos possíveis entre territórios da diáspora. Pretende, enquanto produto final, expor material de registro destes conteúdos que por hora ainda pouco se encontra em forma de escrita e vídeo, e assim, contribuir na visibilização de valores e saberes afro referenciados no contexto da dança e cultura, prezando pelas qualidades dançantes inerentes a estes fazeres, permeados por reflexões, técnicas em dança e valores ancestrais.

1. Quais danças africanas?

O continente africano é o lar de grande variedade de culturas, cada uma das quais é caracterizada pelas suas línguas, tradições e formas de arte. As danças e cultura mandèn¹ estão presentes no Oeste africano. O país africano Guiné (de capital Conakry) é o berço dos grandes balés africanos - são danças que vem do cotidiano do povo mandèn, muitas delas de ritos de passagem, e que, nos balés se configuram em formatos de coreografias, mas com uma linguagem muito específica na parte rítmica percussiva e maneiras/passos/moveres do corpo que se organiza junto aos ritmos tocados por percussionistas. A música e a dança africana estão intrinsecamente ligadas.

¹ Mandèn, ou mandinga ou Kendê-mandê é um tronco linguístico localizado no Oeste da África, entre os países de Guiné e Mali. Foi um grande e prestigiado Império da idade Média, que obteve grande expansão, comandado pelo imperador Sundjata Keita (1205-1255) que unificou os clãs da tribo mandinga[#] e fundou o Império Mali, incentivando assim a irmandade entre os povos distintos. Esse tronco compõe-se de mais de 20 etnias. São de origem Mandinga os grupos étnico-linguísticos malinkês, sussus, guerses, fulanis e tantos outros, cada um deles se concentra em determinadas regiões de países do Oeste africano. Essas etnias apresentam formas rituais particulares nas quais a dança acontece, seja nos ritos de passagem, cura ou de transmissão de mensagens ancestrais.

A percussão desempenha um papel vital no contexto cotidiano das comunidades tradicionais, para celebrar eventos importantes, como celebrações de casamentos (*dembadon*), nascimento ou morte, colheitas bem-sucedidas, entre outros ritos de passagem. Nos balés africanos a dança também está em simbiose à música percussiva, sincopada ao som dos tambores *dununs* e *djembes*², *balafones* e *kora*³, entre outros instrumentos de tradição mandinga.

As danças mandèn não vêm exclusivamente de um lugar atrelado a religiosidade, mas aos ritos de passagem, que lhes são sagrados e celebrados. Pode durar meses ou mais de um ano, entre começo, meio e fim e são sempre acompanhados de ritmos e danças específicas para determinado ritual.

As coreografias dos balés africanos são provenientes das danças rituais do cotidiano da cultura mandèn, numa estrutura performática corporal e arranjos musicais da percussão. São disseminadas como arte pelo mundo afora, por artistas africanos e pesquisadores(as) destas. As montagens e coreografias são constantemente reinventadas, com possibilidades de recriações diversas, mas, considera que cada ritmo mandèn (são vários) tenha uma forma/movimento de dançar, que vem da tradição. Por exemplo, um ritmo *dunumba*⁴ (dança dos homens fortes) difere consideravelmente de dançar um Mane (danças de mulheres em celebração de casamento, nascimento...).

² *Djembes* e *Dununs* são tambores que fazem parte da cultura mandèn. O trio de *dununs* tocado com baqueta e uma espécie de “*campanas*” (sinos) adaptado ao dunum, é dividido entre o *kensedeni* (tambor mais agudo), *sangban* (médio) e *dunumba* (grande), que juntos em polirritmia definem o ritmo. O *djembe* embora tenha as bases tocadas para determinados ritmos, é o instrumento solista, ou seja, responsável por marcar as sonoridades junto a dança ou em momento solo de dança.

³ *Kora* e *Balafon* são instrumentos mais melódicos, muito presentes nas culturas africanas. Geralmente tocadas por músicos de família griot, acompanhadas de canções e histórias cotidianas de determinado povo.

⁴ *Dunumba* é uma família de ritmos, aos quais um dos mais tocados são: *kon*, *bahdá*, *bolokonondo*, *fakaba*, *takossaba*, entre outros. É tradicionalmente conhecida como dança dos homens fortes, da região de alta Guiné, quando do rito de passagem e iniciação da fase da criança para fase adulta. É também o nome do tambor mais grave, parte de um dos trios tocado juntamente com *sangban* e *kensedeni*. Também é uma manifestação de rua, num determinado bairro ou vila, um encontro que se faz muito presente na capital Conakry, em que o povo se junta em círculo a tocar e dançar diversos ritmos e dança-se uma ou mais pessoas no centro da roda.

2. Rotas, cruzos e meios de aprendizagem: um documentário sobre as danças mandèn no contexto brasileiro

Este documentário será construído a partir de duas abordagens: uma cartografia junto aos fazeres dos mestres(as) africanos (as) em Florianópolis. A cartografia aqui é compreendida como:

"A experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer" (Passos; Barros, 2009, p. 17).

De acordo com a citação acima, podemos anunciar que foi a partir do fazer, trilhados neste percurso em danças mandèn em Florianópolis, que se tornou possível esta pesquisa enquanto saber. Este documentário é iniciado pela fala dos(as) mestres(as) a fim de compreender os referenciais desta pesquisa.

Em continuidade a esta cartografia traremos uma segunda abordagem: uma auto etnografia a partir de meu percurso formativo e atuação profissional junto ao Coletivo Abayomi⁵. Mônica Dantas analisa a perspectiva metodológica como ação: "que permite o ir e vir entre as experiências pessoais e as dimensões culturais, buscando reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu (...) o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas" (Dantas, 2016, p. 173).

Ou seja, as produções artísticas e os caminhos trilhados em dança, nos conduz a uma compreensão sobre os modos de fazer, que envolvem valores culturais, políticos, artísticos e sociais.

As ações realizadas pelo Coletivo Abayomi nos apresentam caminhos de análise das possibilidades de construção de saberes afro referenciados em território brasileiro. Dentre estas ações podemos citar a produção de cursos/oficinas já realizados com mestras e mestres africanos: Fanta, Fadima e

⁵ O Coletivo Abayomi é um grupo artístico formado em 2009 com foco nas danças e percussão africana e suas diásporas. Realiza encontros semanais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre as principais ações que realiza estão a pesquisa e fomento da cultura africana quando da produção da vinda dos(as) mestres (as) africanos (as) na cidade, desenvolvimento de trabalhos artísticos com o grupo de apresentação e oficinas de dança e percussão constantes. Na direção artística está Simone Fortes e direção musical Erik Djikstra (fundadores do grupo).

Koria Konatê, Djanko Camará, Sekouba Oulare, Moustapha Bangoura, Modou Diatta, Aminata Toure, Aboubacar Sidibè, Youssouf Koumbassa, entre outros(as). Bem como, o evento *Stage África Raices*⁶, com atuação de produção local do Coletivo Abayomi em 3 anos consecutivos em Florianópolis. Também faz parte desta construção de saberes a viagem realizada por 8 integrantes do coletivo Abayomi, à Guiné. Teve como objetivo a investigação e capacitação em dança, música e cultura africana mandinga, e resultou na realização de trabalho artístico autoral no Brasil, intitulado *Ainikè*⁷, nas linguagens de dança e música; bem como, contribuiu para o fortalecimento das práticas docentes e artísticas; enquanto continuidade, disseminação e fomento às culturas africanas.

Estes mapeamentos são exemplos de ações expostos no vídeo documentário, no intuito de refletir as práticas pedagógicas das danças mandên no Brasil, bem como, observar rotas e caminhos de valores e saberes imbricados nos legados da cultura de matriz africana, quando das formas coletivizadas de ensino, de respeito aos mais velhos, do lugar da dança para além da performance artística (enquanto contextos ritualísticos), ou seja, dos fundamentos da cultura ancestral para transformação social. Aborda de forma crítica e cuidadosa os processos de organização destas danças no Sul do Brasil, considerando o contexto étnico racial e os processos históricos de colonização que envolve, e das ações afirmativas possíveis para construção de ambientes menos eurocêntricos.

O vídeo documentário é uma edição dos arquivos de imagens da autora, elaborado a cerca de 20 anos de sua trajetória em danças de matriz africana, em Florianópolis, gravadas na maioria informalmente, através de aparelhos celulares, e editado pelo músico e cineasta, Guilherme Ledoux.

⁶ Realizado pela produtora chilena *África Raices*. Evento de imersão e acampamento de uma semana para aulas vivenciais de dança, música, canto, história e cultura da Guiné em Florianópolis nos anos de 2015, 2016 e 2017.

⁷ *Ainikè* quer dizer "oi" ou "obrigado", na língua malinké de Guiné. O trabalho teve como mote na construção da obra as corporeidades do povo mandên que beira o rio Níger (Djoliba), sua força de trabalho, alegria e coletividade cotidiana que beira um outro tempo. Propõe encontros poéticos com orixá Oxum, divindade cultuada na Nigéria e no Brasil, simbolizada pelos rios e cachoeiras que refletem a energia do amor e do autocuidado, de si e do outro, como uma grande mãe.

Entre o material para *decoupage* foram selecionadas:

- Vídeos de coreografias de final de semestre⁸ das aulas do Coletivo Abayomi (UFSC)
- Aulas com mestres(as) em eventos produzidos pelo Coletivo Abayomi (Wassa Wassa, Stage Camp África Raices, Alapalá)
- Imagens/vídeos de aulas na Guiné (anos 2013, 2016 e 2020).
- Aquecimentos e processos criativos de aulas conduzidos pela autora, para o coletivo Abayomi.
- Imagens/vídeos de aulas de danças africanas na UFSC e centros comunitários da cidade.
- Reflexões sobre as danças mandèn no território brasileiro, no contexto aulas de dança e formação de bailarinos(as) afro.
- Reflexões sobre público alvo e políticas de cotas em Florianópolis: ações que transformam.

Posteriormente foi roteirizado em dois temas geradores: o primeiro bloco deste vídeo é a cartografia apresentada através de entrevistas narrada pelos(as) mestres(as). O segundo bloco é sobre a trajetória da autora, não propriamente com foco na mesma, mas com o registro de suas investigações, observações, reflexões sobre os processos pedagógicos e construções artísticas enquanto fundamentos e transformações possíveis em dança, visando registrar um olhar e entendimento menos eurocêntrico para o universo da dança.

2.1. Cartografia junto aos fazeres dos mestres (as) africanos (as) em Florianópolis

Os(as) seguintes mestres(as) referências de maior contato em Florianópolis (dentre outros), escolhidos para este documentário são artistas da cultura mandèn residentes no Brasil: Koria Konatê (dança), Djanko Camara (dança) e Sekouba Oulare (percussão). Abaixo cito um breve registro destes(as)

⁸ A cada final de semestre, fazíamos os registros das sequências coreográficas trabalhadas em aula - em torno de 8 sequências/ritmos por semestre, sendo 2 ritmos por mês.

mestres(as), quando de suas biografias enquanto artista da cultura mandèn. Estes são entrevistados, a fim de registrar suas histórias e suas falas sobre a cultura mandèn, sobre suas trajetórias artísticas, sobre seus cotidianos antes e hoje no Brasil, sobre suas visões mediante suas práticas, e sobre a perpetuação e disseminação desta cultura em territórios não africanos, enquanto arte, através das danças e músicas mandèn.

Djanko Camara é dançarino, coreógrafo, músico e cantor. De etnia malinkè⁹, nascido na região de Faranah, na Guiné. Aos 5 anos de idade começou sua formação nas artes e tradições Mandinga. Ainda jovem mudou-se para Conacry, capital da Guiné, para receber uma completa formação junto aos grandes mestres e companhias de dança. Durante 7 anos integrou o Ballet Bangoura, considerado o melhor dançarino mandinga de todos os tempos. Reconhecido como virtuoso, Djanko foi chamado a participar do ballet nacional "Les Ballets Africains" durante um ano. Posteriormente passou a fazer parte do "Ballet Nacional Djoliba". Junto a Djoliba viajou por vários países da África e Europa. Durante o ano de 2012 chegou ao Chile e em 2014 no Brasil, e desde então, dedicou-se a difundir sua cultura ao redor do mundo, sendo um dos artistas contemporâneos mais respeitados pela sua pedagogia e forma de transmissão de seus saberes em dança, bem como, por sua simplicidade. Residiu em Florianópolis, em Santa Catarina por 5 anos, ao qual foi diretor artístico da produtora "África Raízes Internacional" e idealizador do "Stage Camp África Raízes", o Festival mais importante da Cultura Mandinga na América Latina, ao qual o Coletivo Abayomi foi a produtora e apoiadora local do evento. Orienta oficinas de dança, percussão, canto, tradição mandinga e espetáculos por vários países. No momento, ainda no Brasil, exerce a profissão de

⁹ Os Malinkês, também conhecidos como Mandinga ou Mandinka, uma das etnias dentre muitas que residem na região oeste da África, nos países de Guiné, Mali, Senegal, Costa do Marfim, Gâmbi, Burkina Faso, entre outros. Os Malinkês são de tradição oral, e que através de contos, mitos e poesia, desempenham um papel importante na transmissão de sua cultura. Foram historicamente conhecidos por sua participação no Império Mali, um antigo império africano que floresceu entre os séculos XIII e XVI. O império Mali era um dos maiores e mais ricos da história da África Ocidental, com destaque para líderes notáveis, como Sundiata Keita, o fundador do império. Além disso, os Malinkê têm contribuído significativamente para a música e dança tradicionais da região.

funcionário num frigorífico na cidade de Videira - SC, junto a demais amigos artistas de Guiné contratados para serviços ligados a esta empresa.

Koria Konatê é bailarina e cantora, filha do grande mestre Famoudou Konatê e irmã de Fanta Konatê e Fadima Konatê. De etnia malinkê, nasceu em Sangbaralá, uma aldeia localizada em Alta Guiné, à beira do rio Djoliba (Niger). Dança sua tradição e em balés desde muito cedo e atualmente reside no Brasil. Compõe o grupo Hamaná formado por sua família da Guiné e faz parte como artista bailarina e cantora do Instituto África Viva e grupo Djembedon, junto com sua irmã Fanta Konatê (São Paulo - Brasil) e o brasileiro Luis Kinugawa¹⁰.

Sekouba¹¹ Oulare nasceu em Koumandi e cresceu em Faranah, na Alta Guiné, em uma família de artistas. Seu pai, Fadouba Oulare, foi um percussionista de renome nacional e mundial. Sekouba é músico desde muito jovem. Ele participou de dois balés dirigidos por seus pais: L'Apersaf e Le petit sorciers de Fadouba. Saiu da África em 2016 e a partir de 2021 fixou residência em Florianópolis. Fez viagens ao Chile, Argentina, França, Bélgica, Singapura, Itália e Holanda. Desde 2018 coordena viagens de estudos para a Guiné com o projeto Stage Sankaran, abrangendo estudantes de vários países do mundo, para capacitação em dança e percussão mandèn. Desde 2019 coordena a formação Tam Tam Sankaran onde dá formação em canto, história e percussão guineense. Publicou o livro *Viaje a la historia de los ritmos malinkês* em espanhol, com financiamento do Ministério da Cultura da Argentina. Este livro foi traduzido para o francês e está em sua segunda edição, com mais de 1.000 exemplares vendidos. É reconhecido internacionalmente por sua pedagogia, transmitindo seus saberes com profundidade e paciência.

2.2. Abordagem auto etnográfica

¹⁰ Fundador e presidente da ONG que viabiliza condições para o desenvolvimento humano, pesquisando e promovendo culturas tradicionais.

¹¹ Ba que quer dizer "grande", na língua malinkê, ou seja, *Sekouba*, traduz-se a "Grande Sekou".

Trago como referência desta investigação o Coletivo Abayomi, que enquanto diretora artística, professora e bailarina grupo, foi justo este o local que me permitiu criar, planejar aulas, conceber idéias e experimentá-las na prática, bem como, perceber os corpos presentes, as pessoas iniciantes que chegam e, como chegam e como se desenvolvem, que ambiente se cria e o que é considerado relevante nestas aulas. Entre a constância das aulas, ensaios, criação e apresentações artísticas junto ao Abayomi, pude perceber, observar e sentir estes caminhos, os lugares de embate e desafios enquanto praticante, bailarina, pesquisadora e docente destas danças. As experiências junto ao Coletivo Abayomi, foi um dos motes propulsores para esta investigação de forma mais abrangente, dentro dos processos de ensino e aprendizagem destas danças no contexto brasileiro. Um olhar voltado também para a maneira de como isto reverbera para construção de novas paisagens em dança.

Há por aqui, uma grande intenção de estar mais próxima dos mestres de tradição, para uma melhor assimilação vivencial no desenvolver de determinada linguagem e compreensão dos fundamentos. Compreender/viver estes espaços é fazer pertencer, é tornar os caminhos sagrados no brincar/fazer/viver e comunicar cotidianamente também nos contextos escolares e para além deles. "A cultura encarna no corpo. Considera-se que a atenção esteja voltada aos modos oralizados de construção de conhecimentos por meio de práticas vivenciais com mestres/as artistas da Guiné que residem no Brasil, e com professores(as) brasileiros(as) que atuam na cena das danças mandén.

Então, este lugar, em que o corpo chega para "aprender" estas danças por via do fazer e imersa nas aulas de dança, a priori pode ser lido como um treinamento para aprendizagem destas danças. Mas que, não se trata apenas disso, mas quais relações se desenvolvem no decorrer do corpo/ser que dança, a tornar possível estes aprendizados em potencial conectados ao contexto territorial presente. Bem como, de que forma essas paisagens podem reverberar em questões a desmistificar saberes cristalizados sobre técnicas específicas de base para formação de bailarinos(as) e construir novas histórias,

valores e conhecimentos afro referenciados, tendo como referência de pesquisa as danças do oeste africano, aqui abordadas.

3. Quais técnicas em danças?

As proposições de ensino e aprendizagem expostas no vídeo documentário são construídas com base nas observações e percepções sobre os coletivos e pessoas que praticam estas danças no Brasil, bem como das vivências em aulas com mestres(as) da cultura mandèn e numa investigação a partir da chegada destes conteúdos em território brasileiro. Desde quando chegam às danças mandèn em Florianópolis e enquanto professora e bailarina destas práticas, é dado enfoque em torno das pedagogias no contexto "aulas de dança". Neste processo, visa compreender algumas das técnicas específicas das danças mandèn, cuja transmissão tradicional acontece pelo princípio da imitação, repetição e treinamento junto ao ritmo percussivo. Porém, é possível experimentar e criar planos de aulas, por exemplo, que envolvem dinâmicas de aquecimento que visem o autocuidado e preparação corporal direcionados para esta linguagem/grupo, considerando o contexto e local de acontecimento destas aulas/encontros - a observar os corpos/seres presentes para estas práticas. Isso porque, em culturas africanas (aqui me refiro as mandèn), o corpo está ativamente em movimento, desde o acordar, encher baldes de água no rio ou em poços de água em terrenos residenciais, lavar roupas e louças em bacias/baldes no chão ou no rio, enfim, para pontuar a prontidão corporal desta cultura que exige que o corpo esteja constantemente em ação. O que difere das culturas ocidentalizadas, onde muitos dos corpos que chegam para aprender, pouco movem de forma integrada, ao qual, diz a mestra Fanta Konatê: "os malinkês dançam com seu corpo por inteiro, movem tudo, e quanto mais inclinado estiver o tronco em relação ao chão, mais bonita é a dança".

Cito aqui, alguns dos fundamentos dos processos de ensino/aprendizagem que integram a compreensão das práticas das danças mandèn:

Correlação entre repertórios de movimentos afro mandèn e sua preparação. Proposição de aquecimentos específicos no contexto aulas de dança afro mandèn. Quais corporalidades presentes nos ambientes, quais estruturas moventes, e o que nas danças mandèn nos é exigido em termos de condicionamento físico e gestualidade? Como se estruturam essas danças em aulas, no intuito tanto de facilitar o percurso de aprendizado e compreensão das danças mandèn, de preparar o corpo a evitar possíveis lesões futuras e traçar caminhos de percepção do próprio corpo/ser - de forma integral.

Sensibilização de um corpo/ser que dança: práticas introdutórias que possam desenvolver um lugar de sentidos e percepção corporal tendo como base as danças mandèn: o pisar sobre o solo com movimentos conscientes sobre os pés em que, na maioria das vezes o peso do corpo em sua verticalidade se concentra no metatarso do pé, numa firme e leve suspensão do corpo para cima, porém com o tronco levemente inclinado em reverência ao chão que pisa (a encontrar um ponto de "conforto" nesta posição, trazendo uma estrutura de leveza com firmeza). A coluna vertebral se move de forma flexível e serpenteada. A cabeça acompanha o movimento da coluna. As articulações de punho, cotovelos e ombros, respiráveis e soltas, num movimento que também é acompanhado pela cabeça. O pulsar do diafragma (expansão e contração) de forma solta (no sentido de liberação de energia), pulsante e balançada. As articulações de joelho, que liberam as pernas e os pés quando em movimentos mais frenéticos. Esta consciência sobre estes mover pode ser conduzida pela fala de quem conduz a prática, acompanhadas com instrumentos mais melódicos como a Kora e Balafon¹², experimentadas e sentidas de forma fluida, podendo adentrar em pequenas sequências de movimentos, bem como, criar ambientes de criação e percepção do gesto autoral com proposições de improvisação ao instante presente.

¹² Kora e Balafon são instrumentos muito presentes nas culturas africanas. Geralmente tocadas por músicos de família griot, acompanhadas de canções e histórias cotidianas de determinado povo.

Em continuidade, cito alguns tópicos presentes nas danças/culturas mandèn:

Escuta Rítmica: atenção e escuta corporal junto à parte musical, como condição fundamental para compreender a dança e corporeidade dos ritmos mandèn; A noção de polirritmia e os sinais da percussão para dança indicam uma mudança de movimento ou trazem uma mensagem. Como, por exemplo, o momento do "choff" onde o ritmo da percussão acelera, e é o momento mais quente da dança, indica que vai terminar ou iniciar algo, então nessa hora, o(a) bailarino(a) vai no seu máximo vigor de movimento, conectado ao compasso rítmico da música. Ou seja, a dança em simbiose com o ritmo nos exige uma escuta que atravessa o corpo, ao contrário de uma percepção de tempo realizada por contagens externas, num enquadramento de tempo que não é contado em números.

Senioridade enquanto princípio, ou seja, a forma de relação social que prioriza as pessoas mais velhas. Em alguns países da África e das práticas de matriz africana, trata "o velho como um grande baobá" - como diz a mestra Germaine Acogny, "que se move com a experiência e é marcado pela noção de tempo". Então a partir dessa relação com os mestres e mestras, verifiquei a importância dessa aproximação como fonte de saber, que é transmitida também pela oralidade.

Ambientes de axé: `axé` que quer dizer força de vida... Numa aula de dança africana mandèn, o vigor e alegria são presentes e crescentes. Criar um ambiente favorável para que a energia da aula seja crescente, proporcionando desenvolvimento e fortalecimento do corpo/ser, físico e espiritual. A musicalidade da percussão é peça fundamental enquanto ferramenta facilitadora para que se dance, bem como a energia, abordagem e presença de quem conduz a aula.

O uso das articulações e da coluna vertebral, o vigor, esse lugar de força e leveza são elementos evidentes nas danças mandèn, bem como, a maneira como estas práticas nos desenvolvem enquanto artistas da dança e nos ensinam processos coletivos, numa relação à musicalidade presente. Neste

trânsito e construção de saberes, observo as formas de desenvolvimento destas danças e alguns caminhos possíveis para que estas danças se tornem potentes e presentes em culturas não africanas.

Durante o percurso de aulas orientadas em Florianópolis - Sul do Brasil, sugiro um dos direcionamentos de planos de ensino, numa organização de base que envolve um começo, um meio e um fim:

Ou seja, o *começo* com aquecimento específico considerando a linguagem, gestual e como movem estes corpos (quais técnicas de dança africana?). Através deste mover é observado a estrutura do corpo presente..., como estes são capazes de assimilar o movimento entre o que se vê (percepção do que se vê e como isso ressoa no corpo) e de como o corpo se move através do que se ouve (orientações da professora através da fala, durante a prática). Alguns pontos observados nas estéticas das danças mandèn, podem ser caracterizadas: a cabeça enquanto um membro que está sempre em balanço com o corpo, na continuidade do mover da coluna. A presença "viva" das mãos, que se move em conexão com a cabeça e o olhar. O pisar firme dos pés em leve suspensão (empurrando o chão pelo sentir do metatarso, elevando os calcanhares), a coluna vertebral enquanto uma estrutura de mover serpenteado, o diafragma em expansão e contração, um corpo que pulsa por inteiro, as articulações respiráveis de ombro, cotovelo e punho, e a postura com o tronco inclinado para baixo, em relação ao chão. Acho válida a criação sonora com instrumentos mais melódicos como *balafon* ou *kora*, contribuindo nos processos de uma consciência sobre a fluidez do corpo, num sentir mais "amaciado" dos movimentos.

"O *meio*" seria os conteúdos ou "recheio", ou seja, os fundamentos rítmicos de danças, inspirados na tradição de balés africanos mandèn. Estes, por sua vez vêm de contextos tradicionais ritualísticos, mas que, configuram-se no formato de sequências coreográficas, intimamente relacionadas a um ritmo mandèn, que vem de ritos do cotidiano do povo mandèn e se reconfiguram no contexto dos balés africanos, enquanto arte e performance.

E "o *final*" seria a possibilidade de criação, onde o(a) dançarino(a) solista improvisa, munido dos repertórios das danças mandèn, em simbiose com o *dejembefola* (tocador do instrumento djembe - "que faz o djembe falar") solista. Os processos de improvisação em danças mandèn se configuram entre o(a) dançarino(a) e o(a) percussionista solista. Estes compõem juntos no instante presente, porém, trata-se de improvisação dentro de uma linguagem, a ater-se ao ritmo que está sendo tocado. No entanto, ao produzir estas danças em territórios não africanos, com pessoas em processo de conhecimento destas, é permitido que esta se expresse como queira, com o que tem a oferecer em termos de gestual e movimento. Algo sempre é colocado em jogo quando se lança neste lugar de improviso. Uma delas é a possibilidade de ritualizar o momento presente, de oferecer o que se tem, de conectar seja com seu gesto e sensações internas provocadas pelo som da percussão, e vice-versa. E os caminhos para construção destas paisagens vão se construindo aos poucos, pela prática. É também, uma das formas de tornar possível a expansão de um crescente coletivo, onde mais pessoas acessem este lugar da experiência presentificada.

Qual é a autonomia do corpo que, pela expressão criadora integra e permeia diversos espaços, abre-se a diferentes trânsitos e engajamentos? Como recuperar a aura da dança em espaços laicos? Fazê-la singular, prenha de élan, ritualizada e, ao mesmo tempo, profana. Deixar que sua expressão seja coletiva e criativa, política e poética, livre para mover-se entre diferentes espaços (Ferraz, 2012, p. 23).

Conforme Ferraz, independente de onde essas danças se localizam, e quais contextos elas acontecem, tem algo que podemos identificar como um ponto de encontro entre elas, que são as possibilidades de acionamento ritualizado e poético, mesmo que estas estejam situadas em territórios deslocados de tradição ou lugar de origem. Esta noção multidimensional, que permeia entre o ritual e a criação artística, entre o sagrado e o profano, move-se conforme o espaço e o propósito da manifestação em questão.

É um clichê e quase crença cultural de que as danças (ocidentalizadas) são base para "formação" de bailarinos/as e artistas da dança,

enquanto estudo do corpo e estudo do movimento. Seria possível desenvolver uma técnica específica para se desenvolver um corpo bailarino(a) "afro"? Que técnica e métodos seriam estes? Que tipo de dança afro me refiro? Como movem estes corpos?

Não é preciso ser um grande conhecedor da história do Brasil para visualizar processos em que a cultura negra foi ora reprimida, ora oficializada, e transformada em símbolo de uma cultura nacional. Entre os sujeitos da demonização da cultura negra estão os senhores patriarcais escravistas, os projetos eugenistas de nossa elite provinciana, e, mais contemporaneamente, a ação criminosa de pastores pentecostais multimídia. Em outros momentos, geralmente sob o verniz estigmatizante das políticas oficiais, a cultura negra foi aclamada, servindo aos interesses do mercado de entretenimento, ávido por arrancar dinheiro de estrangeiros deslumbrados por sua imagem, enquanto camuflava o racismo e a situação de exclusão social vivida pelo negro em nossa sociedade (Ferraz, 2012, p. 19).

A citação do autor anuncia alguns tópicos sobre os processos históricos de escravidão, preconceito e má compreensão destes fazeres/culturas/artes marginalizadas socialmente no Brasil, muitos foram e são os impedimentos para que o "movimento" destas práticas continue. Em Florianópolis não seria diferente..., é constante a intolerância ao som dos tambores, a dificuldade de se encontrar um local que aceite nossas práticas, o preconceito impregnado socialmente, tanto nas práticas religiosas dos terreiros, como no meio artístico quando inicialmente (há duas décadas) da dificuldade de se aprovar projetos na categoria que não fosse simplesmente vista enquanto "folclore". Este é um dos contextos apresentados em Florianópolis SC, sul do Brasil. Com base e percepção diante disto, foi necessário passo a passo, criar formas de fortalecimento destas práticas, e viabilizar ações de visibilização e fomento da cultura e arte de matriz africana em Florianópolis. O Coletivo Abayomi, bem como outros coletivos (Maracatu Arrasta Ilha e Capoeira Ginga Erê, por exemplo)¹³ anualmente produzem a vinda de mestres a Florianópolis, bem como, produzem eventos relacionados à cultura de matriz africana, entre

¹³ Cito estes 3 coletivos por serem os que ocupam o mesmo espaço dentro da UFSC e compõem juntos o Coletivo afro Floripa há mais de duas décadas e realizam várias ações conjuntas.

outras ações constantes. A vinda dos mestres e mestras para aulas vivenciais intensifica as práticas, une as pessoas envolvidas nos coletivos, dissemina estas enquanto arte e cultura e cria espaços de maior visibilidade, além de contribuir para formação das pessoas nestas práticas.

4. Conclusão

As percepções, levantamentos e questionamentos produzidos nesta pesquisa e bem representadas enquanto vídeo documentário, nos direciona a compreender nossos fazeres, seja como dançarino(a), artista da dança e criador intérprete, seja na docência em dança ou enquanto produtores(as) culturais de nossas práticas. Envolvem, por sua vez, pistas e/ou elementos substanciais de permanência e continuidade. Abrange questões relacionadas à própria prática enquanto formação e ascensão das danças mandên em território brasileiro, bem como, das ações de fomento e ações de visibilidade, atreladas às necessidades emergenciais de como e onde se produzem estas danças.

Referências:

DANTAS, M. F. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, auto-etnografia e estudos em dança. **Urdimento**. v. 2, n. 27, Florianópolis, p. 168-183, 2016.

FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro: investigando matrizes negras em movimento**. 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da Unesp. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2012.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

KATZ, H. O coreógrafo como DJ. *In*: Vários autores. **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade; 1998.

Simone Fortes Scirea (UFBA)
simoneabayomi@gmail.com

Artista da dança, pesquisa danças africanas do Oeste e diaspóricas. Diretora artística, professora e coreógrafa do Coletivo Abayomi (SC). Graduada em Artes Visuais, pós-graduada em Dança Educação e Cultura, mestranda em Dança no Prodan/UFBA.

Ebologia ancestral: rasuras contracoreográficas para dançar africanidades

Uildemberg da Silva Cardeal (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras.

Resumo: Ebologia ancestral são rasuras contracoreográficas para se dançar africanidades, uma proposta de mergulho nos aspectos culturais e ancestrais presentes no contexto da Feira de São Joaquim, território exuniano de inspiração e criação artística para o solo de dança. As narrativas que dão corpo ao presente artigo se consubstanciam em diálogo com os estudos do corpo e da ancestralidade proposto por Santos 2006, Onisajé 2016; para refletir negritude, colonialismo, as insurgências de um corpo preto, o banzo e a revolução em tempos atuais Santos 2019, 2023. A “metodologinga” nutre-se do legado de outros corpos exunianos que vieram antes, transitar por suas sabenças posta no mundo tem sido o caminho de autorreconhecimento, autoaceitação e liberdade para uma dança que se diz contra a coreografia.

Palavras-chave: EXÛ; Bimba; Môa; Negrizú; Dança; Corpo kilombo.

Abstract: Ancestral Ebologia are counter-choreographic erasures for dancing Africanities, a proposal to delve into the cultural and ancestral aspects present in the context of the São Joaquim Fair, an Exunian territory of inspiration and artistic creation for the dance floor. The narratives that give shape to this article are embodied in dialogue with the studies of the body and ancestry proposed by Santos 2006, Onisajé 2016; to reflect blackness, colonialism, the insurgencies of a black body, the banzo and the revolution in current times Santos 2019, 2023. The methodology is nourished by the legacy of other exunian bodies that came before, moving through their knowledge placed in the world has been the path of self-recognition, self-acceptance and freedom for a dance that says it is against choreography.

Keywords: EXÛ; Bimba; Môa; Negrizú; Dance; Kilomb body.

1. PRESENTE – AÇÃO: ritual de fazimento

Agô, Laroyê, Xetruá, Patacouri são palavras carregadas de uma força imprescindível para a feitura deste ebó, como rito de início pedir licença e a bença aos que vieram antes, aos que resistem comigo no tempo do agora, e aos que virão, perfaz o modus operandis ancestral desse corpo preto exuniano, que seja no estalar dos dedos, ou no friccionar das palmas das mãos enquanto

balanceio o corpo lado e outro, reverencio e evoco Exú, moojubá, para que nos possibilite recriar mundos com tais confabulações; Os donos da terra, Os Xapiri espíritos guardiões das matas, do corpo, do ferro, da guerra... piixixixixi ... piiiixixixixi (ao som do caxixi), Agô, licença concedida, rasuro com minhas africanidades o que está posto como única verdade dita estética da dança.

Dançar como ir à Feira de São Joaquim.

Ah, o Mercado!

Muitas são as formas de praticá-lo enquanto Terreiro. – Inventam-se mundos, inventam-se Terreiros (Simas e Rufino, p. 44).

Situada na Cidade Baixa de Salvador, lugar de caos e acordos, possível território exuniano de Seu Akessan¹, Senhor do mercado, aquele que rege as relações, as trocas, e a comunicação que se expressa no gesto. A complexidade dos signos da referida Feira, está dada desde sua estrutura geográfica, suas três porteiras de acesso, suas ruas e becos estreitos favorecem encontros capazes de alargar a memória sociocultural do lugar; o cheiro da maré que está logo ali nos fundos, somado a todos os outros odores definem a identidade do lugar.

No auge criativo de perambular nos entrebecos da Feira, que é também da vida com todos seus estímulos, altos e baixos, somados às apostilas e sugestões de outras leituras de mundo, carregadas de suas reverberações, tudo vira dança. Frente à tamanha variedade do que se comprar na Feira, já nem sei o que mercar na vida acadêmica, qual peixe vender quando já não se sabe nem quem si é, permita-se ser bode, galo, bixo, bixa, e sankofar as memórias dos tempos no corpo. Olhar para trás e considerar o que foi feito, o que daí pode ser recontado, quais narrativas dos atravessamentos provocados nos (des)Encontros entre seus pares, aponta o que é (des)favorável a arriar nas encruzilhadas minhas/nossas africanias e compor estados dança e performances do corpo preto em cena e no alvo das políticas de morte, sendo ele contra os ditames eurocêntricos, contra os sete/oito da coreografia, para isso

¹ Qualidade de Exú das trocas, das negociações.

atentem-se a refutar todo dia resquício do que não dialoga de maneira orgânica com nossos saberes ancestrais.

Feira é tomada como laboratório criativo, com tanta inspiração o cruzo arte-ciência se agiganta de narrativas, tais quais nem sei se devo falar, mas sei que posso dançar. Debochar. Gargalhar. Ironizar. Exuzilhar, para conter o céu, para evitar que o banzo nos acalce, para afungentar Ikú, desafios cotidianos de ser um corpo exuniano na terra.

O convite é a você que está diante desse ajuntamento de palavras: experimente a adentrar a porteira da Feira e conectar-se com as infinitas possibilidades de presenças visíveis e não visíveis, geradoras do arrobó criativo que chamarei rasuras contracoreograficas para a dança que se pretende nessa pesquisa. Estando na Feira, perceba comportamentos em sua volta, os alaridos, os mercadores anunciando seus produtos. Como seu corpo interage com tudo que te ocorre?

Vamos juntos, rumo as etapas do processo dessa dança que se inspira e reverencia a ancestralidade, do presente-passado-futuro, que pulsa no legado de mestres e mestras pessoas pretas que nos antecederam, e que contribuíram de forma significativa para a manutenção dos modos africano brasileiros de produção de sentido entre nós.

Aqui estou para dar providência dos aviamentos para este ebó que tudo mais é que, interditos de um corpo, de uma dança, por fim, uma oferenda de ações, que para Rufino (2019, p. 43) é encantamento, dinamização, abertura dos caminhos, pela necessidade de encruzilhar-se aos seus quatro cantos e estabelecer diálogos entre coisas, seres visíveis e invisíveis, sipáh o que ainda não foi dito.

Quem é de sentir, arpeia-se com o peso histórico desse carregó colonial em nossas costas, não se sabe ao certo quantas ebologias se fazem necessário para expressar em dança as muitas Áfricanias que nos movem. A revolução é resultante do despir-se diuturnamente do colonizador que se impregnou em nós, um desafio para nossa gente, que sucumbe silenciada noite

e dia aos montes. Numa aquisição e outra, o corpo se agiganta nas relações de trocas com transeuntes, mercadores e mercadoras, que ali coabitam.

A Feira assim como o corpo, é também um Terreiro de múltiplas manifestações. Uma pausa. Tiim - tim juntamos os copos ao centro, emanando boas vibrações extensiva aos ausentes na mesa, antes do primeiro gole, vale reverenciar a presença do Seu Akessan, o dono do chão, que está por todos os lados, coisas e pessoas.

Praticamos terreiros nas mais variadas formas de invenção de vida cotidiana. Nas festas, nas brincadeiras, nas alegorias da vida comum, na carnavalização do mundo, na avenida em que os corpos performatizam seus saberes em forma de desfile. Ao lançarmos versos como pedido de licença, ao cruzarmos do chão “dando de beber” ou até mesmo na esquina mais próxima onde o marafo foi cuspidado como forma de interlocução com o invisível, o terreiro está (Simas e Rufino, p. 45).

Assim criamos mundos. Onde quer que seja, presentificamos Exú enquanto Aláròyé [falastrão] e a oralidade como princípio africano-brasileiro abrem espaços de nutrição do processo de criação em dança. Aguçar os sentidos e deixar que todos os sons te inundem de possibilidades de afetação, somem estímulos ao movimento pretendido, divirta-se com o burburinho costumeiro da Feira, ressignifique-o e dance.

O ato de tecer relações subjetivas entre o corpo encruzilhado e sua ancestralidade, as lugaridades por onde o corpo transita, sua identidade e memórias inspiram cenas, e são contracoloniais apenas por estar no contrafluxo do que está posto.

Se o primeiro momento desse rolê é gerido por tudo que já foi dito acima, após a pausa, a revisão das aquisições, o brinde e a reverência... O segundo diz respeito a ir dar conta do que ainda falta na bagagem para continuidade do ebó e suas reverberações, uma quitanda aqui e outra ali resolvida à questão, todos os aviamentos em mãos, voltemos ao kilombo.

2. Do Kilombo Engenho ao mundo: DANÇA e GINGA por manutenção de vida

Quem é de saber, sabe, que nossos ancestrares refugiavam-se para as matas mais fechadas e altas de sua época para terem suas dignidades garantidas, cultos e modos de vida preservados, longe de seus colonos. Geograficamente aqui, nesse chão que vos falo, bairro Engenho Velho de Brotas, que doravante chamarei Kilombo Urbano, de onde sou constituído, de onde celebro a ancestralidade de reexistiu à tentativa de apagamento de nossa memória, e que aqui construíram seu legado. O bairro ficou conhecido por suas grandiosas fazendas de cana de açúcar, como a Fazenda dos Machados, por exemplo, suspeito que daí o nome Engenho, uma das principais fontes econômicas da era colonial, a palavra Engenho remonta em nós pessoas pretas a sensação de luta cotidiana por manutenção de vida, por tudo que hoje sabemos.

Pode assim dizer que sou um corpo do mato, urbanizado, aliado de sua essência, mas sou, e não tem sido fácil seguir escavacando espelhamentos em quem veio antes, replicando seus modos de produção artística, afro, indígena referenciadas, para alcance da nova geração. Entender-se corpo afroindígena na contemporaneidade é ser alvo da necropolítica, que chega a sentença que chega primeiro a nós, pessoas iguais a mim, uma problemática antiga, desses entre mundos.

O sistema capitalista, que nos capturou sobremaneira, nos convoca ao automatismo exacerbado, fazendo com que percamos nossas identidades, abafando os sons de nossas subjetividades, que diz sobre quem somos nós na fila do pão, que pulsam nas naturezas internas e externas (se é que se dissociam), fuja-mos dessa direção que nos quer confusos, perdidos no tempo e espaço do nosso próprio território.

Em diálogo com o que sugere o professor Kabengele Munanga, tenho considerado como essenciais para produção de sentido do cruzo arte ciência, os fatores históricos, linguístico, psicológico, culturais, político-ideológicos e raciais que atravessam presentes nos múltiplos caminhos ofertados por Exú.

As obras de vídeo-dança, intituladas: *Enugbarijó*; *Ólobé* e *Mejixoroquê* compõem uma triangulação poética de micro danças geridas desde as encruzadas do kilombo urbano Engenho para evitar a queda do céu, criadas no ápice da travessia do caos pandêmico. Para além das reflexões possíveis para se pensar o corpo, o ócio criativo, a luta e as conquistas de corpos pretos em nossa história, convoca-se o público a pensar seu corpo, seus hábitos e as elaborações de narrativas artísticas como autocura e principalmente se libertar.

Nesse cruzo epistêmico, o que se deseja é construir efetivamente humanidades, portanto, trazer ao centro da discussão, a poética, a política, e os modos de promoção da arte produzida por pessoas pretas e faveladas na Bahia, trago Bimba, Môa e Negrizú e toda sua linhagem, para reinvenção de uma África nossa “pautada no direito à alteridade civilizatória africano-brasileira” (Luz, 2013, p. 175).

Essa escrita é motivada pela Dança que reverencia, reconhece e visibiliza o legado desses 3 mestres nas artes do corpo dança, capoeira e percussão.

No *release* da obra de vídeo-dança intitulada *Mejixoroquê* – 2021, de Berg Kardy e seus pares, transpõem-se em escrita e movimento a reverência e força ancestral de curas possíveis da conexão corpo do mato corpo/natureza. Convido a conhecer a obra que segue disponível no *link*: <https://youtu.be/4qla60tZhhA>.

Deus capaz
de ardis,
controlador
dos caminhos.
Laroyê.

Mejí mejí
das matas encantadas
o dono do corte feroz
o Senhor das estradas barrosa
Xetruá.

Mata fechada,
Corpo ancestre

caminhos de barro
que se fazem dançando.

Lanças de lutas
Que afetam o corpo
São lâminas que dançam
cortando o tempo.
Patacourí.

Em tais produções as narrativas são mitos pessoais e atravessadas pelo contexto, que tem como agenda reescrever histórias, narrativas desde corpos pretos, reconstruir nossa identidade cultural seja ela coletiva e/ou individual, para um melhor entendimento dos nossos modos e manutenção da vida em harmonia.

A grande mestra, professora Dra. Inaicyrá Falcão, no capítulo Batá e recriação artística do seu livro *Corpo e Ancestralidade*, ao mencionar a importância do mito como elemento facilitador da dramaturgia de suas produções artísticas cita a antropóloga Juana E. dos Santos que aponta: “cada participante é o protagonista de uma atividade ritual na qual o mundo histórico, psicológico, étnico e cósmico africano ritualizam-se. E diria ainda, conectam-se e dançam.

Dançar com, em volta, e para as árvores aciona o que mais de genuíno nos conecta primeiro com a natureza que somos. E o desafio é de como descrever a natureza que te compõem, as táticas de sobrevivência que se tem aflorado para chegar aos quase 50 anos, sendo um corpo no alvo e o alvo no corpo, quando o sistema determina que nossa condição de vida e morte, que nós homens pretos não passaríamos dos 21 anos? Em minhas micropolíticas de vida cabe assumir os pelos da barba, axila e de uma perna, descoloridos, e deixar a estética da favela causar o estranhamento que necessitam para transverem mundos, para um desnudarmos dos resquícios do racismo que ainda existe forte entre nós.

Pessoas pretas são vistas e julgadas de longe. Porque será que a estética e produção que foge do padrão ainda assusta a sociedade

contemporânea? É urgente à necessidade de movimentos de empoderamento afroreferenciado da população jovem, a fim de auxiliá-los na aceitação de si e a vencer os tabus impostos ao corpo. No chão criativo do kilombo Engenho tivemos nos idos dos anos 70, os jovens loucos da curva do Asilo, como eram conhecidos os fundadores do Afoxé Badauê que ditavam a moda e o estilo da época, salve o saudoso Mestres Môa do Katendê, Negrizú Santos e os demais, assim como o bloco Afro Ilê Ayê e tantos outros que caminham nessa direção da “identidade, fidelidade, solidariedade” na definição de negritude (Césaire *apud* Munanga, 2020) e de auto-aceitação que influi no bem estar, incluiria ainda, felicidade.

Na fritação de qual rumo tomar para fechar esse ciclo, arrancando os fios brancos da barba, viajo no como tem sido recepcionado nos espaços de poder o corpo preto, seu discurso, sua dança levando em consideração nossos modos, subjetividades e todas as influências que nos constituem ser um corpo-tela em constante produção de sentido afrodiaspóricos no mundo. A experiência tem sido inevitavelmente adoecedora, muitos de nós padecemos no caminho das tentativas criativas frustradas pelo mercado/academia, e a cura perpassa o âmbito da autoestima e aceitação, nessa via ser um corpo exuniano é, sobretudo entender-se corpo kilombo, que dança e ginga do Engenho á Ondina distraindo lku, racistas e fascistas.

3. (in)CONCLUSÃO do quê?

Desconfio ser ocidental a necessidade de concluir as ideias em produção textual, mas nem tenho certeza de nada, única certeza que tenho, é que para o corpo exuniano, fechado aqui só mesmo o Corpo, sim, para tudo que não nos presta, aprisiona e coisifica.

Confesso não saber lidar com tudo isso aqui, por isso fugindo do colonizador, me escondo dos caramaradas, não troco ideia, sumo na minha caverna evitar trocar ideias e ser.

Após acesso as últimas palavras aqui, é momento de quem as leu criar seus paralelos, discordar, repropor, e como é de Exú o domínio de todas as possibilidades, o evoque, porque movido por Ele, em sua presença de tantos poderes e faces, o que nos ocorre são questões, dúvidas, intentos, portanto essa in-conclusão é seminal, porque nos permite seguir pensando, em comunicação, em movimento, encantando vidas, sem jamais encerrar o assunto. Sigamos, Sambemos. Qual sua insurgência? Dentro de suas insurgências cabe um espaço para uma dança, de acolhimento das insurgências do outro?

Referências:

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

ONISAJÉ, F. J. B. **Ancestralidade em cena**: candomblé e teatro na formação de uma encenadora. 2016. Dissertação (Mestrado), 2016.

SANTOS, L. A dramaturgia do(s) orikí(s): corporeidades e danças das palavras encantadas. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança** – 2ª ed. virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 2913-2928.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significações, 2. ed. Ayô Editora, 2019.

BRITO, M. A. de. **Exu**: ÈsùElebára é VodunLegbà. Mawó Adelson de Brito. Ilustração Henrique de Brito. Projeto Nagô Vodun. Salvador: Press Color, 2018.

SODRÉ, M. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **A ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2018.

Uildemberg da Silva Cardeal (Grupo Gira/ PPGDança/UFBa)
BERG KARDY é ser humano, soteropolitano, homem preto intelectual, do quilombo urbano Engenho Velho de Brotas, artista, dançarino, educador, performer, produtor cultural na @tabepheproducoes, pesquisador interessado no cruzo arte-ciência, corpos exunianos, ancestralidade e processos criativos em dança no Mestrado Acadêmico - PPGDança/UFBa.

Breaking, diáspora e confluência entre danças emergentes em ambientes periféricos urbanos

Vitor da Rosa (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: O presente artigo, pretende analisar o *Breaking* e suas interfaces na contemporaneidade, usando a noção de identidade como ponto de partida para o pensamento de uma ação emancipatória para a comunidade do Hip Hop. Aborda o *Breaking* e as suas confluências afrodiasporicas entre culturas negras e latino americanas, considerando o Hip Hop como pressuposto para analisar uma ação política imbricada à prática, realizando fricções nesta escrita, que problematiza a tentativa de esvaziamento e fragmentação cultural enfrentado pelo Hip Hop nos contextos acadêmicos e da dança contemporânea protagonizada pela branquitude. Ao pensarmos sobre esvaziamento cultural desse fazer de dança contextualizamos os impactos do capitalismo, assim como do embranquecimento de práticas afro orientadas para a identidade das pessoas pertencentes ao Hip Hop, expondo algumas preocupações enfrentadas pela comunidade.

Palavras-chave: *Breaking*; Hip Hop; Diáspora Negra; Dança Contemporânea.

Abstract: The present work seeks to analyze, as well as raise hypotheses about *Breaking* and its interfaces in postmodernity, taking identity as a starting point for thinking about an emancipatory action for the Hip Hop community. Addressing *Breaking* and its Afrodiasporic confluences between black and Latin American cultures as the central theme of this writing. Also having Hip Hop as a presupposition to analyze a political action intertwined with practice, creating frictions in this writing, which problematize the attempt at cultural emptying and fragmentation faced by Hip Hop in the context of universities and contemporary dance led by whiteness. When thinking about cultural emptying, we also carried out in the text an analysis of the impacts of capitalism, as well as the whitening of Afro-oriented practices for the identity of people belonging to Hip Hop, exposing some concerns faced by the global community.

Keywords: *Breaking*; Hip hop; Black Diaspora, Contemporary Dance.

O presente artigo pretende analisar a dança *Breaking* e seus atravessamentos afrodiaspóricos, trazendo ponderações sobre seus modos de fazer inserido nas comunidades periféricas e alimentando-se das ressonâncias da comunicação realizada durante a ANDA, no VII Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Para falarmos de *Breaking*, se faz necessária primeiramente uma introdução ao contexto cultural ao qual o *Breaking* está

inserido. O *Breaking* é uma dança oriunda da cultura Hip Hop. Este, que por sua vez, se trata de um movimento cultural afro-estadunidense, que se pauta em quatro pilares, sendo eles: o *Breaking*, o Grafitti, o *Deejay* e o MC. Cada um dos quatro elementos formam a cultura Hip Hop, que surge como um movimento cultural iniciado por diversão nas ruas, e boates do Bronx, e posteriormente teve valores éticos agregados ao movimento, buscando a transformação social através da arte como movimento político.

A cultura Hip Hop surge em meados dos anos 70 nas periferias Nova Iorque, mais especificamente no bairro do Bronx, localidade a qual concentrava uma quantia majoritária de moradores negros e latinos, vindos de países como Cuba, Costa Rica e Jamaica. Com a chegada destes imigrantes, o cenário cultural passou a se transformar em Nova Iorque, sob a influência das culturas latinas em diáspora, que passaram a integrar essa localidade, trazendo consigo, movimentos culturais como a Rumba¹, que posteriormente daria origem a Salsa. É neste contexto de encontros diaspóricos que se dá a criação do *Breaking*. Assim, como a cultura *Sound System* trazida da Jamaica, que influenciou todo o cenário cultural de Nova Iorque, a exemplo disso, temos Kool Herc, imigrante Jamaicano considerado por muitos o “Padrinho da Cultura Hip Hop”, e de sua irmã Cindy Campbell, que foi a produtora e organizadora da festa lendária na Av. Sedgwick 1520, sendo considerada por muitos, um marco para o início da cultura Hip Hop². Para além da influência afro-latina, o início do *Breaking* também é atravessado pelas danças sociais afroestadunidenses como o Lindie Hop, o Tap Dance e o Jazz. Para Thomaz F. DeFrantz:

Nas comunidades afroestadunidenses na América do Norte, não podemos diminuir a importância da dança social. Esta permite a seus praticantes acesso a modos de expressão pessoal que fornece pistas imediatas da capacidade física, do desejo, da

¹ Rumba, o Mambo, a Guaracha, o Reggaeton, que dariam origem a Salsa, já em solo norte-americano. VC Da Rosa - Revista de Ciências Humanas, 2022.

² Uma coisa é certa, Cindy Campbell foi fundamental para que essa festa acontecesse. Ela não foi apenas a produtora da festa, foi também a promotora, pensou na compra de bebidas, confeccionou os convites à mão, e entre as diversas lendas em torno da data, ainda dizem que Kool Herc estava de castigo e ela convenceu os pais a liberarem ele para a festa. site (Bocada Forte - 2023). Disponível em: <https://www.bocadaforte.com.br/destaque-bf/depois-de-11-de-agosto-de-1973-os-quetos-do-mundo-nunca-mais-foram-os-mesmos>.

flexibilidade social e da habilidade para inovar. Na dança social descobrimos uma gama cada vez maior de possibilidades que definem a presença individual dentro de uma dinâmica de grupo (Defrantz).

1. A política da rua: *breaking* e seus modos de afirmação identitária

A partir da compreensão da gama de referências afro diaspóricas que compõe, embasam e dão início ao *Breaking* podemos melhor compreender a fala do filósofo e pioneiro do hip hop, KRS One, que é uma das principais referências dentro desta comunidade. Ele afirma que o “hip hop é política, política de rua”. Esse viés político, que não se trata de uma atuação partidária, mas sim, de uma ideologia de contracultura, surge como resultante de uma cultura que emergiu em lugares desfavorecidos economicamente, em meados da década de 70 nos Estados Unidos. Essa geração de jovens que fizeram parte da criação do hip hop, acompanhou o assassinato de Martin Luther King, Malcon X³, e outras lideranças do movimento negro que lutavam em prol dos direitos civis. Logo, a partir deste cenário, surge o Hip Hop protagonizado por pessoas negras e latinas. Ou seja, dentro da vivência da cultura Hip Hop, o contexto social não se dissocia da prática do *Breaking*, assim como não se dissocia do lugar político que visa promover a conscientização sobre o lugar social ocupado, pela comunidade do Hip Hop, visando também, a retomada de sua autoestima e pertencimento. Desta forma, integrar-se a comunidade do Hip Hop, contribui para cessar o silenciamento e a subalternização do corpo preto periférico, transformando este agente pertencente ao hip hop, em protagonista da sua própria história.

O Bboy e a Bgirl, que têm sua ação imbricada dentro da hipótese de *corpo performance*, levantada por Leda Martins (2003, p. 66), no qual “o corpo

³ “Voltemos agora aos anos 70, Malcolm X é assassinado, Martin Luther king é assassinado, JFK é Assassinado, Medgar Evers é assassinado, e os membros dos panteras negras assassinados, eu cresci no meio disso, o hip hop nasceu o meio disso”. KRS ONE - Entrevista disponível em [KRS-One / fala sobre o Movimento Hip Hop, Ativismo, Feminismo, Política, etc - YouTube](#)

em performance, é, não apenas expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa o gesto e no movimento”⁴. Podemos assim compreender, que a inscrição de conhecimento citado por Leda, pode-se no *Breaking*, ser interpretada como o desenvolvimento características individuais, que no campo gestual e simbólico, atravessam a experiência do indivíduo em uma dinâmica de grupo, e respondem aos estímulos ofertados pelos ambientes por onde a diáspora se apresenta. Promovendo assim, a manutenção e resiliência de saberes e práticas afro orientadas, que se fazem entrelaçados nas manifestações de cunho afrodiáspora.

O *Breaking*, parte deste recorte social supracitado, e na contemporaneidade, vem dialogando com outros dispositivos e modos de se fazer dança, sendo explorado através de lugares da dança contemporânea, protagonizados pela branquitude, e recentemente foi agregado à elite do esporte mundial, compondo o quadro das Olimpíadas, a partir de 2024 em Paris⁵.

Na atualidade, surge uma preocupação da comunidade global do Hip Hop, diante da tentativa de apagamento das questões sociais que integram os elementos da cultura, que se dá através do esvaziamento cultural e social de suas práticas, ameaçando de forma direta, gestos, símbolos, e questões implicadas neste fazer, promovendo assim, um impacto o ser individual que se alimenta do coletivo, perdendo não só o caráter de transformação social, mas descaracterização de uma cultura, que reflete acerca das questões da crise de identidade, que a mesma tem encontrado com a lidado com a intervenção dá branquitude. Para o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Mercer, 1990, p. 43 *apud* Hall, 2006, p. 18).

⁴ Nesse sentido, o que o corpo não se repete apenas como hábito, mas como técnica é procedimento de inscrição é recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento. (Martins, 2003, p. 66).

⁵ Paris 2024 terá uma injeção de ânimo com B-Boys e B-Girls mostrando seus movimentos dinâmicos na estreia Olímpica do Breaking. Site: [Olympics](https://olympics.com). 2023.

Para discorrer sobre o tema, tomo como ponto de partida a minha experiência durante o congresso da ANDA, no qual fui provocado pela fala da professora Dra. Leda Maria Martins, que durante a sua participação na abertura do congresso, comentou sobre o mesmo, se tratar de um evento direcionado à dança, e não ver os corpos dançarem, criticando a estrutura eurocêntrica imposta e reproduzida por espaços acadêmicos, que dissociam o fazer dança, do pensar dança, criando assim, uma barreira quase intangível entre o mundo prático e teórico.

Durante minha apresentação, logo ao início, convoquei uma mais velha do *Breaking* que se fazia presente, a Bgirl e mestranda IfáDamilare Ójèimika⁶, para realizar uma *Cypher*⁷. Essa abordagem e forma de iniciar minha fala, surgiu minutos antes da apresentação, como uma necessidade de ação/ato político, de contrapor e romper estes modos de pensar e fazer dança, que se pautam em ferramentas e métodos eurocêntricos para produzir e difundir conhecimentos em dança dentro de determinadas estruturas que compõem a academia.

Após a *Cypher*, durante a apresentação oral de minha pesquisa, na qual discorri sobre a escrita realizada acima, abordando o tema da diáspora negra no *Breaking*, em um dado momento, provoquei os congressistas com uma pergunta: “dentro da academia, quem vocês têm como referência para pensar o *Breaking*, que nome vem a cabeça?” Em coro, ouvi cerca de 5 pessoas citando “Vanilton Lakka, o Lakka”. Se tratando de *Breaking*, Vanilton Lakka é um dos poucos Doutores no Brasil que abordam o tema. Por sua vez, as narrativas e escritas criadas em ambiente acadêmico pelo mesmo, mostram nitidamente que se trata da visão de alguém externo à comunidade, que não pertence a mesma.

⁶ Formada em Educação Física pela UnB e em Licenciatura em Dança pelo IFB - Campus Brasília/DF, em *Breaking* pela vida e pelo Bsbgirls/DF, atualmente é mestranda no PPGDANÇA da UFBA e atua profissionalmente como ativista, arte-educadora, dançarina intérprete, coreógrafa, preparadora corporal, escritora e produtora cultural. Possui conhecimento dentro das cosmologias africanas, em específico nas danças urbanas da diáspora negra e danças tradicionais do Oeste africano.

⁷ A *Cypher* se trata de uma roda de dança, um lugar de troca e partilha que faz parte da composição arquitetônica que compõe o universo do *Breaking*.

E mesmo diante disso, produz sobre o tema, ganhando uma visibilidade para falar sobre o mesmo. No entanto, pessoas que vivem o *Breaking*, na prática, que se estende além da academia, não conseguem acessar seu trabalho, tão pouco, disseminar suas próprias experiências no ambiente acadêmico.

A provocação acima, não tem o intuito de pessoalizar nenhuma discussão, mas sim de refletir sobre os aspectos de coerência e responsabilidade na disseminação do *Breaking*. Compreendendo a escassez de produções nesta especificidade, se faz ainda mais necessário se responsabilizar pelo o que se diz e se põe a representar. Por exemplo, em um artigo chamado *A cena das danças urbanas em cena: a interface danças urbanas e dança contemporânea* em dado momento, existe a seguinte informação: “B. boy: Nome usado para designar o dançarino de Danças de Ruas que dança o Estilo B. boy. Este estilo é composto pelos movimentos: *Toop Rocyc, Up Rocyc, Freez, Power Movie* e o *Foot Work*” (Freitas, 2015, p. 3). Na descrição acima do que supostamente seria o Bboy, existem uma série de informações errôneas, que vão desde nomear o estilo de dança de Bboy, enquanto o Bboy é o sujeito masculino que pratica o *Breaking*, até erros básicos na escrita do que ele nomeia de “movimento”, onde são citadas as palavras *Toop Rocyc, Up Rocyc* e *Freez*, enquanto dentro do *Breaking*, reconhecemos 4 fundamentos, sendo *Top Rock, Foot Work, Freeze* e *Power Movie*. Já o *up rocy* citado pelo mesmo, se trata de uma dança chamada *Up rock* e/ou *Rocking*, esta dança, fez parte do contexto cultural ao qual o *Breaking* se desenvolveu, e está ligado de maneira direta ao mesmo, mas por sua vez, não compõe os fundamentos do *Breaking*.

É interessante também perceber que no referido artigo a dança *Breaking* parece ser inserida num contexto de legitimação a partir de sua presença nos grupos de dança contemporânea e seus acessos às políticas de fomento a partir desse viés. Seria essa a única forma de reconhecimento desse fazer?

Essa crítica, busca enaltecer e enfatizar as questões de responsabilidade ao disseminar a cultura hip hop em espaços cujos agentes protagonistas não se fazem presentes, por diversas questões estruturais, que

perpassam as discussões de raça e classe. O *Breaking*, que por sua vez, é composto por uma quantia majoritária de pessoas negras periféricas, cujos acessos aos espaços, como a Universidade, foram historicamente negados, assim como as companhias de dança, que partem de uma premissa eurocêntrica e enfatizam corpos moldados pela dança clássica. Por isso, ainda existe uma escassez de produções nesta especificidade que sejam realizadas por seus protagonistas, ou seja artistas negros e periféricos, com repertórios e vocabulários culturais advindos da política de rua, como é chamada por KRS ONE. Em dado momento do texto supracitado, buscando abordar as relações entre dança contemporânea e *Breaking*, surge a seguinte frase “criadores mesmo que não tendo genealogia ligada a esse universo, tem se aproximado dele, utilizando a corporeidade dos indivíduos, técnicas ou questões originárias da cultura hip hop em suas criações” (Freitas, 2015, p. 2). Diante da frase anterior, existem várias camadas a serem abertas nesta escrita, partindo do pressuposto da introdução do presente artigo, no qual são enfatizadas questões raciais, sociais e políticas intrínsecas ao Hip Hop, e logo, ao *Breaking*.

Ao refletir sobre a escrita acima, que de uma forma violenta, descreve com leveza, o que pode se compreender como apropriação cultural, uma vez que se compreende o *Breaking* como uma dança afro diaspórica, que é pilar de uma cultura cujo seus ideais políticos e sociais estão intrínsecos a esta prática. Ao citar que criadores “estão utilizando corporeidades, indivíduos, técnicas e questões da cultura Hip Hop”, se faz necessária também levantar a discussão sobre quem e quais são os corpos que protagonizam determinada dança contemporânea, e quem e quais são os corpos que protagonizam o *Breaking*? Esta pergunta, aparece aqui com a finalidade de enfatizar a problemática da apropriação cultural que é recorrente, tanto dentro do campo acadêmico, assim como em alguns lugares da dança contemporânea. Como já foi trazido no texto, a fricção realizada nesta escrita, não tem a finalidade de limitar o que o *Breaking* pode ou não ser, mas sim, dar visibilidade às questões raciais, políticas e sociais intrínsecas nesta prática, que ao ser exercida por “pessoas que não

necessariamente tem sua genealogia ligadas a este universo”, como cita o autor, dá vazão a um esvaziamento cultural da prática.

Em contrapartida podemos verificar o trabalho da companhia Fragmento Urbano e sua proposição encruzilhada *style*. Essa companhia conseguiu acessar os fomentos públicos de dança contemporânea na cidade de São Paulo, no entanto, é constituída por pessoas oriundas do universo do hip hop.

O *Breaking* como movimento cultural, apesar de ter uma estética própria, que constrói uma identidade cultural, ao qual dialoga com o contexto social no qual é proveniente, nunca se colocou somente como movimento estético. Tendo em seu cerne, uma identidade cultural que carrega símbolos e gestos, os quais refletem os cotidianos periféricos e as lutas travadas diária e historicamente contra as opressões vividas pela população negra periférica. Para o pensador jamaicano Stuart Hall, no texto *Identidade Cultural e Diáspora*, a identidade cultural seria concebida como:

As identidades culturais são os pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, que se concretizam adentro dos discursos da história e da cultura. Não são uma essência mas um posicionamento. Daí haver sempre uma política da identidade, uma política do posicionamento, que não encontra garantia absoluta numa "lei da origem" que seja desproblematizada e transcendental (Hall, 2006, p. 25).

A identidade cultural do *Breaking* está diretamente associada às condições estruturais ligadas ao contexto ao qual o mesmo é proveniente. Segundo o pensamento de Rosana Martins:

[...] compreende-se que a narrativa identitária na cultura hip-hop se constrói por meio de uma reflexividade que tem um papel muito importante no processo de (re)construção, (re)significação e compõem as subjetividades dos atores sociais, o sujeito que reflete sobre seu social e se torna o protagonista social de sua própria história (Martins, 2013, p. 261).

Para o Bboy e/ou Bgirl, a prática do *Breaking*, se trata de um movimento que propõe o pertencimento a um lugar dentro da sociedade, que carrega consigo símbolos e gestos, na construção deste movimento cultural. Ser Bboy ou Bgirl é mais do que praticar *Breaking*, é fazer parte de um movimento

de resistência, o qual possibilita o potencializar da autoestima, e da possibilidade de compor uma ação de forma contrária, ao imposto pelo sistema colonialista, que busca aniquilar a população negra, através de estratégias de genocídio que se efetivam por meio da ausência e/ou negações de políticas básicas para o desenvolvimento humano e profissional. Para Rosana Martins:

A cultura hip hop, caracterizada como uma prática social promovida pelos jovens pobres, principalmente pelos jovens negros, atua no sentido de dar visibilidade à população negra, no sentido da constituição da identidade e no crescimento da autoestima do negro-descendente, uma percepção de si mesmo menos estigmatizada⁸ (Martins, 2013, p. 261).

Neste sentido, o Hip Hop se torna uma voz em comum, não só na luta política, que visa diminuição das desigualdades sociais e raciais, mas também cumpre um papel fundamental na construção da liberdade de expressão, que se dá através do corpo, da voz, da música e dá lata de *spray*, imbricadas na prática do Hip Hop, buscando confrontar os descasos sociais historicamente impostos para a população negra no ocidente.

Segundo a Bgirl FabGirl, uma das principais referências o cenário do *Breaking* nacional, em fala durante sessão solene do Minc em outubro de 2023, a mesma afirma “o Hip Hop salva vidas, todas e todos nós sabemos disso, mas ninguém nos falou que ele as mantém”. A fala de FabGirl, levanta uma importante discussão acerca da marginalização do movimento Hip Hop, uma vez que compreende-se o poder de transformação social através do mesmo, promovendo através do agente social, uma percepção de mundo ampliada em torno das possibilidades de alterações na sua realidade econômica e social, que é frustrada ao se deparar com o mercado de trabalho, diante dos mecanismos já instalados pelo sistema capitalista, que se moldou historicamente a partir de brancas perspectivas. Essa perspectiva mercadológica exclui práticas afro orientadas, ou embranquece as mesmas para que caibam neste lugar como

⁸ Nesse contexto, o sentimento de pertencer a uma identidade étnica, encontra-se associado no hip hop, politicamente, a uma abordagem crítico-emancipatória de diálogo com o espaço público, de se compreender parte de uma história e de se territorializar no espaço de forma representativa (Martins, 2013, p. 261).

produto vendável. A exemplo disso, temos o Jazz, que apesar de se tratar de uma cultura negra afroestadunidense, que parte do princípio das danças sociais, só encontrou espaço de validação social desta prática, a partir do contato com a Broadway, sendo este, o jazz que se instalou no Brasil, dentro do cenário de academias e festivais de dança.

As discussões sobre a identidade do bboy e da bgirl, se fazem necessárias para refletir onde e como o *Breaking* aparece dentro dos espaços que validam a dança (universidades e companhias), e que conseguem monetizar o fazer dança, contribuindo com a sua profissionalização. O *Breaking* enquanto prática afrodiaspórica periférica, na qual o ser Bboy e/ou Bgirl cumprem o papel de expressar através da dança as questões que lhe cercam e constroem como indivíduos, compõem uma carga cultural, política e social. Ideais esses, que não necessariamente fazem parte do campo de interesses dos criadores de dança contemporânea dentro do âmbito das companhias, tão pouco de uma branquitude que vem produzindo conhecimento acerca do *Breaking* na academia, de forma rasa, errônea e superficial.

A cena da dança contemporânea gerida pela branquitude, bem como, as abordagens acadêmicas que se pautam no eurocentrismo, acabam por deslocar o *Breaking* da cultura Hip Hop, promovendo um esvaziamento cultural, que se pauta em uma indústria que busca fragmentar⁹ os fazeres afro diaspóricas, visando a mercantilização e usurpação de elementos da cultura periférica.

Como já citado nesta escrita, limitar o que o *Breaking* pode ou não ser, não é o objetivo desta pesquisa, mas sim dar visibilidade às questões ocultas nas discussões em dança, onde o *Breaking* passa a ter um valor cultural,

⁹ Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (Hall, 2006, p. 9.)

entretanto percebemos mecanismos de cooptação econômica camuflados de aceitação social, a partir de uma vinculação à práticas e modos de operar dança que partem de lugares eurocêntricos. Por exemplo, existem na atualidade, diversas companhias de dança que buscam ampliar seus vocabulários e repertórios corporais, a partir do *Breaking*, principalmente no que diz respeito a movimentações que rompem uma verticalidade historicamente imposta pela dança clássica, como uma tentativa de ruptura dessa estética. Contudo, são raros e poucos os casos de Bboy e Bgirls que conseguem ingressar nas companhias estatais. Uma vez que compreendemos que este lugar da dança, permite determinada estabilidade financeira, assim como, o reconhecimento deste indivíduo como profissional da dança seja possível.

Enquanto o Bboy e a Bgirl seguem ocupando as margens da sociedade, condicionados a uma não possibilidade de desenvolvimento artístico e profissional de forma mútua, uma vez que os meios de sobrevivência como aqueles acessados pela dança contemporânea, não são uma opção de existir profissionalmente para a maioria dos Bboys e Bgirls.

Durante uma aula do artista pernambucano e mestre de cultura popular Emerson Dias, realizada pelo grupo de pesquisa GIRA da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em outubro de 2023, o mesmo citou a importância de zelar pelos fundamentos de uma cultura, não como maneira de limitar a mesma de novas possibilidades, mas como maneira de proteger e zelar pelos fundamentos. pensando na manutenção e continuidade dos saberes contidos no cerne de cada cultura. Estes fundamentos constroem a estrutura estética e identitária de cada manifestação cultural que surge do diálogo com a diáspora negra.

A preocupação do esvaziamento cultural da cultura Hip Hop, não é uma questão enfrentada somente pelo *Breaking*, outros elementos da cultura como o Graffiti, o DJ e o MC, também tem passado por esse processo. Para melhor compreendermos este tema, eu convoco uma fala de Frank Ejara, onde em uma publicação realizada através da rede social Instagram o mesmo levantou a seguinte reflexão:

Por conta de uma economia de direitos autorais, os grandes eventos de Breaking estão acabando com a música do Breaking com produções baratas, genéricas, sem dinâmica e musicalidade. O resultado já podemos ver na dança que se apega a movimentos é toda a dimensão do Breaking se perde na sonoridade onde a música virou só fundo sonoro (Frank Ejara, 2023 via *instagram* @frankejara).

A crítica de Frank Ejara, elucida os impactos diretos da mercantilização do *Breaking*. Ao citar o grandes eventos, Frank se referente ao lugares onde circulam o dinheiro dentro do *Breaking*, estes eventos patrocinados por grandes marcas, têm ganhado cada vez mais espaço dentro do campo da mídia e da publicidade, ditando assim, um possível novo padrão, alterando os sujeitos coletivos, do e no modo de ser e fazer, assim como a desvinculação da musicalidade proveniente do *Breaking* da cultura Hip Hop, compreendendo que a musicalidade do *Breaking*, nomeada BreaBeat, sempre foi um elo de ligação direta entre o *Breaking*, o MC e o DJ. E na atualidade, os BreakBeat têm sido criados de acordo com os interesses da mídia, e não mais do Hip Hop. Ao criticar os grandes eventos, Frank também comenta sobre os mesmos estarem acabando com o *Breaking* através da fragmentação e esvaziamento de toda a dimensão social que o *Breaking* cumpre na atualidade.

2. Considerações finais

Ao refletirmos sobre a cultura hip hop e a dança *Breaking*, se faz indiscutível o seu caráter de transformação social, assim como de conscientização referente às questões sociais que permeiam os contextos periféricos urbanos ao qual essa prática é oriunda. Nesta escrita, são enfatizadas fricções que se referem ao esvaziamento do caráter social e político fornecido pela vivência tida dentro da cultura Hip Hop. No decorrer do texto, discutimos os atravessamentos de identidade do *Breaking*, sua política de rua e o diálogo do *Breaking* com outros dispositivos e modos de se fazer dança, a exemplo, usamos a dança contemporânea protagonizada historicamente pela branquitude, e o acessos historicamente negados aos corpos negros periféricos na busca de

validação de saberes afro orientados por meio de lugares como a academia. Assim como, também se fez presente nesta escrita, os impactos gerados pela mercantilização e fragmentação da cultura hip hop, que passa por um processo de resistência diante das tentativas de embranquecimento desta comunidade. Como citado pelo Rapper brasileiro BK na música O céu é o limite “o rap é pra geral, pretos brancos, rico, pobre. Ok, mas nois sabe qual o lado de morre”¹⁰. O Hip Hop, apesar de ter uma posição de contracultura na educação social e racial, nunca excluiu pessoas pelo tom de pele. Contudo, se faz necessária a reflexão de quais corpos conseguem ascensão através dos elementos do Hip Hop, qual é a conduta desses corpos em relação ao Hip Hop, quando os mesmos estão em ascensão como indivíduo e não como comunidade.

Eu, Bboy Nagana, membro do grupo Gana Gang, sou fruto da transformação social proposta pelo Hip Hop. Iniciei minha trajetória dentro da comunidade aos 11 anos a partir de um projeto social do CRAS do bairro Saturno. Filho de mãe solo, aos 15 anos entrei em uma delegacia acompanhado pela mãe para responder a um processo de tentativa de homicídio, do qual eu nem participei, mas tive que assumir a culpa por ser o “menor” que estava cotidianamente com o grupo que realizou a tentativa. Aos 17 anos, me esquivei de balas que vieram em minha direção por conta de uma briga entre bairros rivais. Aos 19 anos me mudei para Curitiba para cursar Bacharelado e licenciatura em Dança, e aos 26 ingressei em primeiro lugar no PRODAN (mestrado profissional em dança da UFBA). Trago um pouco da minha vivência para além da academia e do *Breaking* nesta escrita, para enfatizar o cotidiano negro periférico ao qual estive suscetível e que pode me desvincular a partir do contato com o *Breaking*. No agora, me encontro em Salvador-BA, onde em cerca de 6 meses, consegui dialogar com boa parte das comunidades do *Breaking* local, utilizando os acessos que tenho na universidade, para promover treinos semanais na escola de dança, com o intuito de fomentar e difundir essa prática dentro da academia. Assim como, também considero essa escrita uma ação

¹⁰ <https://www.letras.mus.br/devastoprod/o-ceu-o-limite-part-rincon-bk-rael-emicida-djonga-e-mano-brown/>

política moldada em prol do Hip Hop, com a finalidade de denunciar o embranquecimento de nossas práticas, e de potencializar o protagonismo das danças negras periféricas, para as pessoas negras das periferias. É sobre “colocar os pingos nos is”.

Também é válido pontuar aqui, que a fricção tomada no texto, não se pauta em desvalidar a dança contemporânea e suas questões, até porque, minhas produções enquanto artista da dança permeiam este modo de criação. A exemplo, tomo o meu espetáculo mais recente chamado *Diante do Existir*, o espetáculo em questão, foi tema de um artigo que reflete sobre o processo artí-stico e investigativo nomeado *Diante do existir: dançando a Decolonialidade*. Este artigo foi escrito objetivando instaurar uma discussão acerca da colonialidade na dança. O trabalho apresenta como hipótese um caminho possível para a decolonialidade do movimento do corpo que dança, cria e investiga.¹¹

Assim como, a crítica dada a academia, não se faz de forma generalizada, pois neste momento, eu e outras pessoas temos ocupado espaços e integrado o ambiente acadêmico, produzindo e levantando questões que rompem com os pactos da branquitude, assim como, propõe o enfrentamento ao eurocentrismo historicamente instaurado neste ambiente. Contudo, este espaço de validação da dança, assim como os acessos profissionais a partir da inserção no ambiente acadêmico, também são lugares a serem ocupados por corpos que contrastam com a estrutura já posta. Sendo eu, gota d'água no rio de que é ancestralidade afrodiaspórica. Não somente reconhecendo a luta dos ancestrais, mas também compreendendo a necessidade de seguir abrindo caminhos.

¹¹ Tal caminho situa-se na imersão na grafia do corpo, está como deflagradora da colonialidade ao expor memórias, traumas e demais inscrições corporalizadas. Para tanto é assumida a oposição às concepções inerentes às práticas epistêmicas eurocêntricas ou responsáveis pela manutenção da colonialidade do saber. Neste sentido, tanto a perspectiva teórica como a empí-rica foram enfatizadas e consideradas para o desenvolvimento e estruturação deste trabalho (Rosa; Cálipo, 2021).

Referências:

DEFRAZANTZ, T. Improvisando as danças sociais. *In*: VOSS, R. R. **Caminhos da pesquisa em dança**: a interculturalidade é diáspora. Recife: Editora UFPE, 2016.

EJARA, F. Ninguém quer tocar o assunto pois o barco parece estar indo bem né? 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cys8LzkON8D/>.

FREITAS, V. A cena das danças urbanas em cena: a interface danças urbanas e dança contemporânea. **Anais** do IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança Comitê Dança em Configurações Estéticas, jun. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura**: corpo, lugar da memória. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MARTINS, R. Hip hop, arte e cultura política: expressões culturais e representações da diáspora africana, *Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS* v. 19, n. 2, jul./dez. 2013.

ONE. KRS. Hip Hop. Mix. KRS-One / fala sobre o Movimento Hip Hop, Ativismo, Feminismo, Política, etc. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pjg-lKPK0eo&t=283s>.

ROSA, V. C. da; CÁLIPO, N. Diante do existir: dançando a decolonialidade. **O Mosaico**, 13(3). 2021.

Vitor da Rosa (UFBA)
vitodarosa1@gmail.com

Vitor da Rosa, também conhecido como Nagana, é Bboy, artista e pesquisador da dança. Bacharel e Licenciado em Dança pela FAP (Faculdade de Artes do Paraná) e mestrando pelo PRODAN - UFBA (Universidade Federal da Bahia). Pesquisa a diáspora negra e o *Breaking*, abordando também interfaces como raça e classe para discorrer sobre os temas centrais.

Escritas de nós: as mulheres negras (re)afirmando existências através da prática de *Dancehall*

Vivian da Cunha Santos da Silva Eliseu (UFBA)
Maria de Lourdes Barros da Paixão (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e
epistemes outras

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que propõe investigar como as vivências com a dança *Dancehall* possibilitam o conhecimento do próprio corpo e contribuem para a autoestima de mulheres pretas. Serão apresentados os contextos históricos das danças urbanas, termo que abarca danças de diversas culturas negras que surgiram na diáspora africana dentre elas, mais especificamente, o universo cultural que é a cultura *Dancehall*. A finalização da pesquisa realizada deu-se através de oficinas de *Dancehall* com as bailarinas do Grupo de Dança Afro Negraô, localizado em Vitória, no estado do Espírito Santo, e os atravessamentos que ocorreram nessas vivências.

Palavras-Chave: Danças Urbanas; *Dancehall*; Mulheres negras.

Abstract: This article is part of ongoing research that aims to investigate how experiences with *Dancehall* dance enable knowledge of one's own body and contribute to the self-esteem of black women. The historical contexts of urban dances will be presented, a term that encompasses dances from different black cultures that emerge in the African diaspora, and among them more specifically the cultural universe that is *Dancehall* culture. Concluding with the research carried out through *Dancehall* workshops, with the dancers of the Afro Negraô Dance Group, located in Vitória, in the state of Espírito Santo, and the crossings that occurred in the experiences carried out.

Keywords: Urban Dances; *Dancehall*; Black women.

*Por que eles dançam? Pra dizer que são gente. Para recuperar a
humanidade. Para afirmar seus territórios e suas existências.*
(Gil Amâncio, 2016)

Beatriz do Nascimento apresenta, no filme “Ori”, a busca pela visibilidade enquanto lugar de existência: “é preciso imagem para recuperar a identidade, tem que tornar-se visível, porque o rosto de um é o reflexo do outro, o corpo de um é o reflexo do outro e em cada um o reflexo de todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade [...]”. Esse pensamento nos faz refletir sobre como as culturas negras proporcionam o lugar de existência ao

indivíduo negro e um reencontro com a ancestralidade, com os seus pares e consigo mesmo.

A presente pesquisa tem como intuito investigar como as vivências com a dança *Dancehall* possibilitam o conhecimento do próprio corpo e corroboram para a autoestima de mulheres pretas que são potencializadas ou acionadas a partir das práticas dessa dança, apresentando uma abordagem com os breves percursos da história das danças urbanas e da cultura *Dancehall*; abordando os processos de empoderamento das mulheres negras; realizando uma inter-relação entre o corpo que “é documento, de diversas travessias, forçadas ou não, e das experiências urbanas que ficam inscritas em diversas escalas de temporalidade, do próprio corpo daquele que a experimenta, e dessa forma também o define, mesmo que involuntariamente” (Jacques; Brito, 2008, p. 3); e as memórias inscritas nele bem como a ancestralidade, desdobrando-se nas experiências que possibilitam o sujeito a reafirmar sua existência no mundo.

No segundo momento serão abordados os processos desencadeados pelos métodos de arte educação realizados através de encontros formativos sobre a cultura *Dancehall* que compreenderam vivências teórico-práticas dessa cultura. Os encontros aconteceram com as bailarinas que compõem o elenco da Cia de Dança Afro Negraô (grupo de danças afro) localizado em Vitória, no estado do Espírito Santo, e ao longo do trabalho se dará a apresentação dos resultados através de uma entrevista semiestruturada que foi realizada com as participantes.

1. Diálogos sobre as Danças Urbanas e a cultura *Dancehall*

A dança da Cultura *Dancehall*, que leva o mesmo nome, se apresentou no Brasil como parte do movimento cultural das danças urbanas. Como nos apresenta Colombero, as danças urbanas “[...] recebem esta nomenclatura pelo fato de ser um gênero de dança que não veio do meio acadêmico, ou seja, de escola ou academias de danças, mas sim surgiu em meio ao povo, nas festas dos bairros americanos” (Colombero, 2011, p. 89), sendo

assim, elas se constituem como manifestações culturais que surgiram nas periferias e tinham o objetivo de se comunicar e se expressar criando, assim, diversas expressões culturais denominadas afro diaspóricas. Essas manifestações surgiram em contextos nos quais os povos que foram sequestrados de países do continente africano, durante o período da escravização, chegaram com memórias corporais de suas culturas, por isso foram reelaboradas e transformadas nos territórios onde foram inseridos.

A diáspora negra é o lugar do encontro e, como complementa Silva, é “o lugar de ação, onde foram inscritas trajetórias marcadas pela resistência, afirmação e transbordamento” (Silva, 2017, p. 128). Dessa maneira, pessoas que foram sequestradas do continente africano e escravizadas em todo o mundo, criavam manifestações culturais como forma de comunicação e, por meio da dança e da música, por exemplo, houve a resistência e o incentivo a diversos fenômenos sociopolíticos que impactavam diretamente em suas vidas.

Como exemplo dessas culturas, podemos observar a cultura *Dancehall*; na Jamaica, a cultura *Hip Hop*; nos Estados Unidos e no Brasil, a cultura do *Funk*. Podemos conectar aqui um conceito de Julio Tavares apresentado por Santos, chamado “corpo arma”, que diz que apenas por meio do domínio consciente do corpo-arquivo e de sua força presencial, do encantamento e da memória ancestral, esses seres humanos, na condição de escravizados, puderam potencializar suas energias corporais como instrumento de resistência e libertação. Assim surgia o corpo-arma (Santos, 2020, p. 9 *apud* Tavares, 2012), o corpo que está presente nessas danças urbanas, nas movimentações de resistências e de luta.

A essência primordial para que essas manifestações aconteçam são as experiências subjetivas vividas pelos indivíduos que as praticam. As pessoas praticantes das danças africanas da diáspora dizem de si, de como enfrentam e respondem ao mundo e, através dessas experiências, reafirmam suas existências, suas memórias e a sua ancestralidade.

Pensar em experiências negras que se dão através do corpo é “tornar possível a existência exige-nos um domínio e uma consciência do corpo, lugar

primeiro do existir, com e no qual estou no mundo apto a viver o presente vivido. É dessa maneira que dou conta do corpo como lugar que concede acesso ao meu eu [...]” (Tavares, 2012, p. 54).

E como afirma Santos “existir é ter consciência do corpo como lugar primeiro do nosso saber, do nosso lugar no mundo” (Santos, 2020, p. 15). Durante anos o povo preto comunicou e comunica através do corpo as questões sociais e políticas que perpassam suas vidas – comunicação que se dá com o outro e consigo mesmo - e a partir dessas manifestações afirmavam suas existências.

1.1 *Dancehall*: um breve histórico

As primeiras manifestações de música da cultura *Dancehall* foram vistas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na Jamaica, no contexto da diáspora africana e tiveram sua maior amplitude na década de 1990, onde se tornaram mais populares no mundo. O termo se originou dos espaços onde os *sound systems* (sistemas de som) realizavam suas festas e tocavam as gravações populares jamaicanas. Essas festas eram chamadas de “*dance halls*” (salões de dança). Os jovens não podiam ir para os Centros dançar, por isso, criaram movimentos para poderem se expressar e se comunicar. É importante ressaltar que é um universo cultural.

Dancehall é uma cultura propriamente dita, é um estilo de vida, é dança e é música. Por meio dela, os jovens tentam lidar com os problemas da violência, da pobreza, o racismo e, neste contexto, ela atua como uma forma de comunicação e transmissão da cultura negra da classe mais baixa e é onde ela atinge sua expressão mais profunda. Donna Hoppe faz a seguinte reflexão: “[...] a cultura do *Dancehall* é um espaço para a criação e disseminação cultural de símbolos e ideologias que refletem e legitimam as realidades vividas de seus adeptos, particularmente aqueles das cidades do interior da Jamaica” (Hoppe, 2006, p. 27).

Este fenômeno cultural se estruturou em três eras, a partir da

evolução musical que impactou nas movimentações e são datadas, aproximadamente, da seguinte forma: *Old School*, anos 1980 a 2000/2001; *Middle School*, anos 2000/2001 a 2008/2010; e *New School*, de 2011 até os dias de hoje (essas informações foram adquiridas com pesquisadores da cultura sobre o *Dancehall* em cursos e palestras que participamos).

A primeira fase que será abordada é a chamada *Old School*, em que as primeiras manifestações da dança que foram vistas eram executadas por mulheres.

Nos anos 80, as mulheres tinham destaque, tendo em conta a situação sociopolítica que se vivia na altura e a violência que dela advinha para elas. A roupa, o cabelo, a maquiagem eram parte integrante da personagem que era criada para a comunidade do *Dancehall*, toda uma nova linguagem nascia e esta era intimamente ligada com o outfit e a beleza (Bakare-Yusuf, 2015).

No final dos anos 80, começaram as mudanças no ritmo e a surgir os movimentos baseados em músicas instrucionais, em que os cantores das músicas falavam as movimentações e os dançarinos as executavam no momento da dança.

Neste período, as mulheres começaram a não ser tanto o centro do *Dancehall*. “É neste momento que aparece o homem que revolucionou o mundo do *Dancehall* permitindo a entrada “oficial” do sexo masculino na comunidade dançante dando-lhe destaque e mudando para sempre o paradigma do *Dancehall*” (Duarte, 2011, p. 37). Gerald Levy, mais conhecido como Bogle ou Mister Wacky, membro do grupo *Black Roses Crew*, é considerado o rei do *Dancehall* e criador de uma grande variedade de passos e é destaque pelas movimentações expansivas e criativas.

O dançarino Boysie afirma que “[...] no *Dancehall* os movimentos criados nunca são denominados *dancehall steps*, passos de *Dancehall*, mas sim, *dancehall moves*, movimentos de *Dancehall* [...]” (Duarte, 2011, p. 38), portanto, abordaremos conforme a nomenclatura dada pela comunidade *Dancehall* neste trabalho. As movimentações da velha escola, destacam movimentos sociais, que relatam ações do dia a dia das pessoas e trazem a base da corporalidade da

dança bem marcante que são: os joelhos dobrados, base baixa, quadris, ombros e ondulações.

Em meados dos anos 2000/2001, outros dançarinos e dançarinas se destacaram, as movimentações ficaram mais enérgicas e começou a surgir a escola média (*middle school*). Esta era está dividida em antes e depois de Bogle, visto que o dançarino foi assassinado em 2005 e as pessoas se revoltaram, causando uma mudança mais significativa nas músicas e nas movimentações de dança, dando origem a criações mais expressivas com ideias para tirar o que era ruim das pessoas. E a nova escola (*new school*), com início aproximadamente em 2011, até os dias de hoje, apresenta como características maiores inovações nas movimentações corporais dos dançarinos.

As primeiras manifestações musicais do *Dancehall* no Brasil, surgiram nas periferias brasileiras nos anos 1990 e eram mescladas com o *Hip Hop* e os bailes *blacks*; já nos anos 2000 surgiram as primeiras manifestações de dançarinos do estilo. Essa dança chegou ao Brasil dentro do movimento das danças urbanas.

A comunidade de dançarinos no Brasil é uma das maiores na América Latina, além disso, são promovidos congressos e workshops com dançarinos, pesquisadores brasileiros e jamaicanos. Em São Paulo, há uma escola própria do estilo, a Academia *Dancehall*, idealizada por Ng Coquinho, que é uma das grandes referências do *Dancehall* no Brasil.

1.2 As mulheres na cultura Dancehall

Essa cultura contribui para que as mulheres se sintam corajosas e fortes, mostrando feminilidade e confiança. Elas demonstram que esse é o meu corpo, posso me expressar como eu quero e me sinto bem comigo mesma. Você pode ter a barriga grande, uma bunda gorda ou chata, tanto faz, você é aceito, amado e sentirá o amor-próprio. O *Dancehall* permite isso. O empoderamento feminino! (Latonya Styles, 2020).

Na Jamaica e em outros países da Europa onde essa cultura é popular, existe o concurso das *Dancehall Queens*, que premia a rainha do

Dancehall. A primeira *Dancehall* Queen foi Carlene Smith, coroada em 1990. Carlene teve o primeiro contato com o *Dancehall*,

[...] através da sua irmã mais velha Pinkie que namorava com um cantor de *Dancehall* o que fazia com que ela tivesse acesso aos concertos, festas, ainda na sua juventude, afirma que assim que começou a fazer parte deste mundo se apaixonou pela atmosfera que se vivia nos eventos de *Dancehall*, sentiu que queria fazer parte desta comunidade, e que havia espaço para ser ela própria dentro do estilo. Frisou que foi muito fácil encontrar-se a si própria dentro do *Dancehall*. Desde jovem que ser sexy era parte do seu Eu feminino e que o *Dancehall* lhe proporcionava um espaço sem regras onde poderia explorar este lado: vestir o que quisesse, dançar como quisesse e acima de tudo expressar-se como mulher da maneira que se via já desde a sua juventude, sendo que com o apoio da sua família tudo se tornou muito natural para si. Partilhou que no início foi vítima de alguma rejeição por parte da comunidade, visto que a maneira como se apresentava era totalmente diferente do que seria “esperado” de uma mulher. A exposição que assumia como confortável provocou uma das maiores revoluções na moda Jamaicana e criou um novo estilo e movimento para as mulheres dentro da comunidade, dando-lhe oportunidade de serem quem quisessem naquele espaço e momento (Duarte, 2011, p. 44).

E como nos apresenta Duarte,

Ainda em conversas com Carlene Smith, esta afirmou que anos após ter ganho o Fashion Clash, nos anos 90, (*Dancehall* Medz, Julho 2020) foi contactada por um grupo de pessoas lideradas por um homem: Brian “Big Head” Martin, sendo que lhe pediram autorização para utilizar o seu título e criar uma competição cujo título atribuído à vencedora seria: *Dancehall* Queen (DHQ). Assim sendo, a participação das mulheres no *Dancehall* passou também a ser sob a forma de competições onde ganhariam o título de *Dancehall* Queen, através das suas capacidades ligadas à dança, roupa, personalidade, sendo na maior parte das vezes as decisões tomadas por um júri pré-seleccionado ou pela plateia (Duarte, 2011, p. 42).

A estudiosa da cultura jamaicana Carolyn Cooper, nos apresenta que é possível ver o que as mulheres fazem no *Dancehall*, a fluidez da pélvis, um elemento muito evidente nas culturas, tanto do continente africano quanto da sua diáspora, que vem direto da África. “São movimentos transportados no sangue. Está impresso em nossos genes. História é aprendida. Além disso, nem tudo é genético. Mas você faz isso passar de geração em geração”. (Cooper, 2020, p. 58).

Bakare-Yusuf, (2015) afirma que, ao contrário de outras subculturas juvenis da diáspora africana, o *Dancehall* é único, na medida em que as mulheres são altamente visíveis. A festa, denominada no crioulo *patois*, *session*, *bashment* dance é a ocasião para uma sobrecarga visual, maximalismo e expressão máxima da sua feminilidade. As mulheres se recusam a ser rotuladas de acordo com a sua classe/estatuto social que ocupam em relação ao sexo masculino, às suas posses econômicas, ao local onde vivem, assumindo o poder sobre a decisão de quem são e de como querem ser reconhecidas dentro da comunidade.

Muitas mulheres são destaques na dança hoje e, na Jamaica, no Brasil e no mundo, os movimentos femininos demonstram o poder da mulher. Quando entram nas rodas nos bailes, são rainhas e ali performam toda a feminilidade e empoderamento. São processos a partir desta dança que possibilitam um reconhecimento do próprio corpo e dos lugares que podem ocupar. Um corpo político, como nos aponta Oliveira, é um corpo que “não é simplesmente fonte de todo movimento e ação”, mas “[...] um acontecimento que inaugura a existência” (Santos *apud* Oliveira, 2007, p. 103).

2. Metodologia

O estudo aqui apresentado foi de natureza quantitativa e qualitativa. “[...] a pesquisa quantitativa está ligada ao dado imediato. O que isso quer dizer? Significa que ela se preocupa com a quantificação dos dados, comprovando se uma teoria é válida ou não a partir de análises estatísticas” e o método qualitativo Minayo (2010, p. 57) define como o [...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário aplicado, através do *Google Forms*, com perguntas sobre autoestima, autoconhecimento e sobre as experiências vivenciadas através das oficinas de *Dancehall* no grupo

Negraô. A pesquisa foi realizada após a execução de quatro vivências de *Dancehall* com o grupo de dança afro Negraô em que eu, Vivian Cunha, também estou como bailarina e produtora cultural. O processo foi realizado durante o desenvolvimento criativo e preparações para o novo espetáculo do grupo, chamado "Embira". As vivências com a dança foram realizadas durante 05 meses, entre maio e junho de 2022.

Após a finalização, houve a aplicação de um questionário semiestruturado, com perguntas diretivas sobre o primeiro contato com a dança *Dancehall* a respeito da participação nas vivências propostas para o grupo e em como elas contribuíram para a autoestima, autoconfiança e vida dessas mulheres que participaram.

O método de investigação dos dados obtidos nas entrevistas foi a análise do conteúdo que considera o texto como um meio de expressão do sujeito, em que o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (Caregnato e Mutti, 2006).

3. Grupo de Dança Afro Negraô

O Negraô foi fundado em 08 de maio de 1991, no estado do Espírito Santo e, tem como fundadores, Ariane Meireles, Valter, Cecília e Renato Santos, que já possuíam uma relevante trajetória no cenário cultural no território capixaba. O grupo surge com o objetivo de difundir a cultura afro-brasileira e afro-capixaba e tem um caráter cultural e social.

Essa iniciativa veio com a ajuda da grande mestra da dança Lenira Borges, que trouxe à capital a bailarina e coreógrafa Mercedes Batista (RJ), no ano de 1980, plantando em terras capixabas a forma de expressar o corpo negro cenicamente. Coube a nós, artistas negros, cultivar essa arte e aos precursores do grupo ficou a grande tarefa de potencializar e multiplicar a dança afro-brasileira. Hoje, cada um deles, nossos precursores de coragem e dança, vem numa longa caminhada dentro do cenário cultural e artístico da cidade de Vitória – e de todo o Estado – em luta e resistência, por meio da cultura afro-brasileira, trazendo aos teatros uma nova dança, um “novo” corpo, a arte, os cantos e instrumentos de percussão, como o atabaque (Fernandes, 2021, p. 141).

O grupo se destacou na participação de diversos festivais no território capixaba, em uma época em que o ballet clássico e a dança contemporânea eram as únicas modalidades abordadas nesses espaços. Além de participar em grandes festivais nacionais e internacionais como no México em 1995 e 1996, no Concurso Internacional de Dança Contemporânea e Prêmio INBA – UAN II, respectivamente, e em Guayaquil (República do Equador), em 1996, no Festival de Dança Folclórica.

Na trajetória do grupo, em 32 anos, estão obras que apresentam a cultura negra capixaba e brasileira. São 13 trabalhos, sendo o primeiro espetáculo intitulado *Obá Xirê – Dança dos Deuses* (1992); *Lenda dos orixás: Iansã, Ogum e Xangô*, coreografado pelo baiano Paco Gomes; e, a partir de 1993, com a chegada de Gilberto Mendes (capixaba), que teve sua formação na Universidade Federal da Bahia, o grupo desenvolveu uma linguagem afro contemporânea. Gil Mendes assina a maioria das coreografias do grupo. Apresento os trabalhos do grupo a partir do ano de criação: *A Dança de Chico Prego ou Elegia a São José do Queimado* (1993). Direção: Verônica Gomes. Coreografia: Ariane Meireles e Gil Mendes (ES); *Viagem ao universo da dança afro-brasileira* (1994). Coreografia: Gil Mendes (ES). Direção Artística: Verônica Gomes (ES); *Viagem ao universo da dança afro-brasileira* (1994). Coreografia: Gil Mendes (ES). Direção Artística: Verônica Gomes (ES); *Caramurus e Peroás* (1994). Roubo da imagem de São Benedito do Convento São Francisco. Coreografia: Gil Mendes (ES); *Retalhos de afro* (1995). Destaque para Ariane Meireles com o prêmio de melhor coreógrafa e melhor bailarina no Festival de Dança Contemporânea, na Cidade do México (MEX). Coreografia: Ariane Meireles (ES) e Gil Mendes (ES); 1997 – *Ritumba* (1997). Reestruturado em 2003, foge aos padrões tradicionais dos rótulos de dança afro como retrato do primitivo e do folclore. Coreografia: Gil Mendes (ES). *Farra* (1999). Coreografia: Gil Mendes (ES); *Furdúncio* (2005). Manifestações populares existentes no Espírito Santo. Coreografia: Gil Mendes (ES); Remontagem *Furdúncio e Ritumba* (2005). Coreografia: Gil Mendes (ES);

Makwenda Makwisa – Memórias de um Corpo Negro. Representação de elementos tradicionais, religiosos e releituras folclóricas de manifestações da cultura afro-brasileira. Coreografia: Gil Mendes (ES).



Fig. 1. Espetáculo *Ritumba*, Grupo Negraô.

Fonte: Acervo Negraô, 1997.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Seis dançarinos em um palco, três bailarinos sentados e três bailarinas estão de pé, com a mão direita levantada. As mulheres vestem uma camisa bege e saias, os homens camisas e short. Todos estão descalços sobre um palco preto. A foto tem fundo escuro.

Em 2011, Giovanna Gonzaga assume a coordenação do grupo e, em 2015, convida a coreógrafa baiana Tatiana Campelo para coreografar a obra *O Congado*, que estreou no mesmo ano na capital Vitória. Em 2016, Giovanna dirige e coreografa *Negro de Todas as Cores* trazendo a diversidade da dança negra, abordando as danças afro urbanas, contemporânea, afroreggae e diversas manifestações afro-brasileiras.

A partir de 2019, Elidio Neto assume a direção coreográfica do grupo, na remontagem de *Ma'kuenda Ma'kuisa: memórias de um corpo negro* e montagem do novo espetáculo, *Embira*, que estreou em 2021. E durante o processo de preparação para este trabalho, o diretor propôs que eu, Vivian Cunha, desenvolvesse vivências a partir da dança *Dancehall* com as bailarinas.



Fig. 3. Espetáculo *Embira*, Grupo Negraô.
Fonte: Acervo Negraô, 2022.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Cinco dançarinas em um palco. Quatro bailarinas estão no nível médio e uma está de pé. A mulher de pé está segurando um monte com galhos na cabeça. Todas vestem saias brancas e estão sem blusas, com o peitoral pintado com bolinhas brancas. Todos estão descalços sobre um palco preto. A foto tem fundo marrom escuro, com tons claros.

O Negraô é reconhecido como Utilidade Pública Estadual, pela Lei 5338, e tem um trabalho preferencial voltado para as periferias, com as aulas (chamadas de “aulões”) de dança afro, colaborando, assim, com o resgate da autoestima, valorização do indivíduo e sua inserção na sociedade.

A dança negra no Estado ganha força com a difusão da Cia de Dança NegraÔ. Os integrantes, além de levarem a arte da dança a inúmeros lugares, incentivaram a criação de Cias de Dança, trabalhos em Escola de Samba, Grupos Teatrais, Projetos Sociais, entre outros. Corpos negros foram se multiplicando e se expressando a cada lugar onde se instalavam e comunicavam. A Cia de Dança NegraÔ tem sua importância não só no teor artístico, mas social e político, onde pôde formar cidadãos ativos e propagadores de cultura e de pensamento. O bater do tambor ecoa no espaço e ao contato com o corpo gera movimento, expressão, pensamento, vida e arte e foi por meio do ecoar desse pensamento que hoje podemos desfrutar desse legado e da pluralidade da dança negra (Fernandes, 2021, p. 144).

É importante ressaltar que foi através desses aulões que a maioria dos integrantes vieram e tiveram o contato com a dança e a oportunidade de se profissionalizar; importante destacar que são abertos todos os anos. Dentro

deles foram proporcionadas vivências com diversas manifestações da cultura negra como, por exemplo, rodas de conversa, penteados afros, percussão, canto, dentre outros.

4. Resultados e discussão

O estudo foi realizado com quatro mulheres que fazem parte do grupo Negraô. Foram 05 encontros iniciados com uma roda de conversa em que cada uma contou um pouco de sua história, apesar de nos conhecermos e estarmos no mesmo grupo, não conhecemos as histórias de vida umas das outras. Logo depois contei resumidamente a história da cultura *Dancehall* e tudo o que abarca esse universo cultural.

Na parte prática foram apresentadas as bases da dança: joelhos flexionados, o quadril, peitoral e ombros - exploramos a partir de movimentações específicas dessas áreas do corpo - e em todos os encontros iniciamos desta maneira. Após esta parte exploratória, iniciei as passagens de movimentos próprios da dança, os chamados *dancehall movies*. Ao final dos encontros, desenvolvemos uma célula coreográfica a partir das movimentações praticadas nos mesmos, tendo como percepção,

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como 'somos um corpo no mundo', somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, 2017, p. 94).

Todas as mulheres participantes se declararam como mulheres negras. A faixa etária abrangeu entre 21 e 42 anos de idade. Em relação ao grau de escolaridade, uma informou ter ensino superior completo; outra cursando ensino superior; outra com ensino técnico e outra com ensino médio incompleto.

Considerando a aproximação com as danças urbanas e mais especificamente a dança *Dancehall*, que foi proposta nas vivências, uma das mulheres conhece a dança há mais de sete anos e as outras três entre um e dois

anos. Em relação a como se deram esses contatos, duas mulheres já tinham tido um contato com o *Dancehall* em oficinas, uma delas teve o primeiro contato com a vivência desenvolvida nesta pesquisa e uma delas já pratica a dança desde a adolescência, em um grupo do qual era integrante.

A partir da observação das vivências realizadas, do material obtido e da análise das respostas no formulário, trago os encaminhamentos de uma proposta central colocada neste trabalho sobre como a dança *Dancehall* possibilita processos de conhecimento do próprio corpo e melhora na autoestima de mulheres pretas.

Iniciei o questionário com duas perguntas para as participantes: "se as participantes observaram benefícios após as aulas" e "se elas perceberam benefícios especificamente em relação à autoestima e autoconfiança após os encontros". Foi solicitado que elas fizessem suas avaliações enumerando-as entre 1 e 5, em que a escala se dá como 5 muito e 1 pouco, para ambas as questões (três delas avaliaram como 5 e uma como 4).

Trago as falas de Lorena e Julia, que expressam o quanto a dança pode gerar novos modos de ser e se ver no mundo.

"O Dancehall mudou completamente minha vida; a partir da vivência me percebo mais aberta a novas possibilidades, fortaleceu minha autoestima e me faz constantemente refletir sobre o ser mulher na atualidade, trabalhando de forma constante meu autoconhecimento" (Lorena, 27).

"As vivências foram muito boas, entendi movimentações novas no meu corpo em que outras linguagens não mexem, possibilitando conhecimento sobre todo meu corpo e as possibilidades que ele tem" (Julia, 21).

O que corrobora com o que Tavares coloca, sobre a imagem corporal, a maneira pela qual a pessoa percebe o seu próprio corpo e a relação que estabelece com ele, de forma positiva ou não, interfere no desenvolvimento da sua identidade. Refletindo através da imagem sobre o próprio corpo, sua história

de vida e o percurso vivido por este corpo, demonstrando as maneiras de sua existência (Tavares, 2003).

No Brasil a maioria da população é negra, os padrões estabelecidos de beleza veiculados nas novelas, comerciais, filmes ou em revistas, sempre foram de pessoas brancas. Por mais que tenham mudanças nos dias de hoje, ainda nos restam os rastros de não sermos esteticamente aceitas, pela sociedade que impactam na autoestima e até mesmo no conhecimento do próprio corpo.

Para a mulher negra, sua identidade pode se fragmentar devido a angústia que é sentida através da não aceitação de seu próprio corpo, podendo buscar diversas formas de transformá-lo, muitas vezes, radicalmente. Esses procedimentos são perigosos uma vez que, a única referência que a mulher negra tem de “ser”, foi construída a partir do referencial estético que ela está desejando alterar (Souza, 2018, p. 32).

Percebo o quanto a dança *Dancehall*, a partir das atividades propostas nas aulas, possibilitou às participantes reflexões sobre a consciência do seu corpo como um todo e do que pode esse corpo. Muniz Sodré (2017) nos diz que “a dança é uma experiência sensível e, sendo assim, expressa aquilo que sentimos a partir de nós. Sentido é a nossa conexão primeira com o mundo e está no corpo de quem sente”.

“Me sentia livre, completamente capaz de qualquer coisa, uma satisfação como mulher preta respeitando o meu espaço, me sentir capaz e isso foi muito importante para mim” (Andreza, 42).

“As vivências possibilitaram sentir a liberdade do corpo, quebra de conceitos e autoconhecimento. Venho de uma longa caminhada nas danças urbanas, quando criança, minha atuação era relacionada ao enfrentamento da não aceitação da mulher na cena hip-hop, dessa forma masculinizava meu corpo, a partir de vestimentas e escolhendo estilos mais brutos buscando aceitação. O Dancehall me possibilitou compreender a liberdade que meu corpo tem e me entender enquanto mulher negra na cena da dança capixaba” (Lorena, 27).

“Entender a potência de um corpo negro enquanto sensualidade e força ao mesmo tempo, descobrir movimentações novas no quadril que reverbera para as pernas, tronco e ombros” (Julia, 21).

5. Considerações finais

As falas das participantes demonstram que, mesmo em pouco tempo de práticas propostas no projeto, elas sentiram impacto em suas vidas e na maneira que viam seus corpos e seu lugar na sociedade, trazendo uma compreensão de que os encontros foram emancipatórios e libertadores.

Sabemos que há uma grande jornada a ser trilhada que nos faça subverter os modelos vigentes normativos de identificação do que é imposto como belo ou aceitável. Nós, mulheres negras, precisamos dialogar com formas outras que nos possibilitem novas perspectivas sobre nós mesmas e a potência que somos e o *Dancehall* é uma das maneiras pelas quais podemos chegar nesse lugar, pois nos permite perceber, conhecer nosso corpo e nos apropriar dele. Sigamos!

Referências:

BAKARE-YUSUF, B. Clashing Interpretations in Jamaican Dancehall Culture. *Small Axe* 10.3, p. 161–173, 2006.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 15(4): 679-84, out./dez. 2006.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Danças urbanas**: uma história a ser narrada. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar – FEUSP, p. 1-13, jul. 2011.

DUARTE, D. C. R. NAANY NEVER GO AH WAR FILME SIDUNG INNA. 2020. SLAVERY: contributo para uma definição do papel da mulher no Dancehall. Mestrado em Artes Cênicas Especialização em Interpretação e Direção Artística. Porto. 2021.

- FERNANDES, J. Dossiê História e historiografia da educação capixaba. **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**. Ano 5, n. 10, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Revista_APEES_numero_10_ISSN2763535X.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2023.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Rio de Janeiro, p. 223-244, out. 1980.
- GUY, L. C. **The inside of black roses**. Prague: Wah Gwan Prague, 2020.
- JACQUES, P. B.; BRITTO, F. D. (orgs.). Paisagens do corpo. **Cadernos do PPGAU/UFBA**, Salvador, ano VI, n. especial, 2008.
- MUNIZ, K.; SOUZA, A. L. S. (org.). **Cultura política nas periferias: estratégias de reexistência**. Linguagem como Mandinga: população negra e periférica reinventando epistemologias. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.
- NASCIMENTO, B. Orí (1989). Fragmento do release de divulgação para o lançamento de Orí (1989), dirigido por Raquel Gerber. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKjKGeg-t1s&t=59s>>. Acesso em: 6 mai. 2022.
- HOPPE, D. P. Dancehall: origins, history, future. *In*: **Groundings**, Issue 26, p. 7-28, jul. 2011.
- TOLEDO, A. C. A. **Movimento quadril: dos ricochetes da bunda feminina preta à articulação de subjetividades afro centradas**. 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SANTOS, L. Èmí, Ofò, Asé: a Elinga e a dança das Mulheres do Àse. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, e92149, 2020.
- SILVA, L. R. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica** Germaine Acogny. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- TAVARES, M. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

Vivian da Cunha Santos da Silva Eliseu (UFBA)
vivianeliseu@ufba.br

Artista da Dança, Atriz, Educadora Social e Produtora Cultural. Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduanda de Licenciatura em Dança, na mesma Universidade. Pós-graduada em Dança com habilitação em Dança-Terapia. Graduada em Administração. Bailarina e atriz no Coletivo Emaranhado e Grupo Negraô. Desenvolve pesquisas voltadas para o corpo e memória, a partir das danças afrodiáspóricas, atualmente pesquisa a dança jamaicana *Dancehall* e a dança afro-brasileira.

Maria de Lourdes Barros da Paixão (UFBA)
marilupaixaoufrn@gmail.com

Mestrado e Doutorado pela UNICAMP e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Desenvolve pesquisas sobre questões afrodiáspóricas, contra-dramatúrgicas coreográficas e contra-coreoeditada na dança negra contemporânea em mediações tecnológicas. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Dança/ Mestrado/Doutorado da UFBA/PPG/DANÇA junto a linha de Pesquisa 4 - Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas.

Método moquear: processos e princípios metodológicos de ensino da dança afrodiaspórica capixaba

Yuriê Pâmella Perazzini (UFBA)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Resumo: Este artigo se concentra na dança afro-brasileira cênica e na experiência da autora, enfatizando sua diversidade e complexidade, com ênfase na abordagem transdisciplinar. O objetivo principal é compreender e ressaltar as misturas que as motrizes culturais das danças afrodiaspóricas nas Américas vêm se ampliando, evitando a ideia de pureza e de uma única "matriz africana". A autora compartilha sua trajetória como professora, coreógrafa e artista, destacando o papel fundamental das práticas artísticas na emancipação dos corpos afrodescendentes e na desconstrução de estruturas dominantes. Além disso, o artigo ressalta a importância de ocupar espaços acadêmicos para promover abordagens antirracistas no ensino e aprendizagem da dança dentro e fora das salas de dança. Também é enfatizada a conexão entre o corpo, a dança e a espiritualidade, e é apresentado o método "Moquear" como uma maneira de permitir que pessoas de diferentes origens participem das danças afro e se conectem com suas memórias e vozes ancestrais.

Palavras-chave: Escrivivência; Dança afro-brasileira cênica; Moquear; Danças urbanas; Dança afro capixaba.

Abstract: This article focuses on scenic Afro-Brazilian dance and the author's experience, emphasizing its diversity and complexity, with emphasis on the transdisciplinary approach. The main objective is to understand and highlight the mixtures that the cultural drivers of Afro-diasporic dances in the Americas have been expanding, avoiding the idea of purity and a single "African matrix". The author shares her trajectory as a teacher, choreographer and artist, highlighting the fundamental role of artistic practices in the emancipation of Afro-descendant bodies and the deconstruction of dominant structures. In addition, the article highlights the importance of occupying academic spaces to promote anti-racist approaches in the teaching and learning of dance inside and outside the dance rooms. The connection between body, dance and spirituality is also emphasized, and the "Moquear" method is presented as a way to allow people from different backgrounds to participate in Afro dances and connect with their ancestral memories and voices.

Keywords: Escrivivência; Scenic afro-brasilian dance; Moquear; Urban dances; Capixaba afro dance.

1. Amor como fundamento

Este texto é parte da pesquisa que a autora vem se dedicando no curso de mestrado acadêmico em dança pelo programa PPGDança – UFBA, com o apoio da CAPES. Sua proposta é apresentar pitadas dos “temperos” que estarão no terceiro capítulo da dissertação, apresentando a sistematização do processo metodológico do método moquear.

Conheceremos alguns elementos importantes na construção dos caminhos e processos metodológicos, as bases e fundamentos que atenuam seu modo de fazer e semear as danças afro-brasileiras misturadas com as danças jamaicanas e estadunidenses, influenciadas pela diáspora africana nas Américas.

A proposta é deixar o leitor deste artigo com um forte desejo por ampliar seus sentidos para que a gente se encontre em algum momento presencialmente e desfrute dessa criação coletiva de mais uma dança afro-brasileira, cheia de temperos afrodiaspóricos, autoconhecimento e muito amor. Como Bell Hooks (2021) fala, “[...] queremos viver numa cultura em que o amor possa florescer. Ansiamos por acabar com o desamor, tão prevalente em nossa sociedade” (Hooks, 2021, p. 43).

Também acredito no amor e, de alguma maneira, me comprometi em aprender a amar e a ser amada dentro e fora do espaço de trabalho, visto que já ouvi e sigo ouvindo que o espaço de trabalho não é lugar de trocas de afeto. Eu discordo, pois acredito que a todo momento estamos sendo afetadas (os/es) por tudo. A questão é criar espaços que existam amor, principalmente em ambientes de vulnerabilidades, tais como as salas de aula. Compreendendo um pouco mais sobre o sentimento, Hooks fala sobre quais são os ingredientes do amor:

A afeição é apenas um dos ingredientes do amor. Para amar verdadeiramente, devemos aprender a misturar vários ingredientes – cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta (Hooks, 2021, p. 47).

Perceber a profundidade de cada um desses ingredientes como um caminho de autorreconhecimento já é um grande desafio, principalmente porque tudo começa dentro do ambiente familiar. Ambiente este, que em muitas realidades, é o primeiro lugar de encontrar, experienciar e se alimentar com o desamor – nas famílias disfuncionais. Este é o caso de onde cresci. Percebo os cruzamentos que existem na minha história e na da bell hooks, acredito que possa ser a sua também, quando se começa a buscar nas nossas experiências lugares que reforçam o amor. Daí vem a semente desta proposta metodológica, das experiências de viver o amor verdadeiro (uma combinação de cuidado, compromisso, confiança, sabedoria, responsabilidade e respeito), que nutriu meu espírito ferido e permitiu que eu sobrevivesse a atos de desamor (Hooks, 2021, p. 50).

Moquear é o ato de cozinhar alimentos sem acréscimos de água, é praticamente o ato de assar. E é a partir dessa metáfora com o ato de fazer o alimento que irá nos nutrir, para sobreviver, que dou esse nome a esta proposta. É percebendo os espaços que se tem buscado se nutrir de amor que conseguiremos caminhar mais leves e, assim, poder dançar uma nova dança. A dança que te nutre de amor.

Esse foi o início de um desdobramento dos pensamentos que circundam uma trajetória de autocuidado a partir das *dançaS afroS*¹. Venho para reforçar que sou da geração que viveu, aprendeu, compartilhou e agora segue escrevendo como protagonista do seu fazer.

Criar uma metodologia consiste em criar consistências com responsabilidade e compromisso com a educação, ou seja, com a transmissão e troca de saberes. É algo que precisa, no mínimo, do entendimento de qual é ou quais são o ou os seu(s) objetivo(s), fundamento (s), para quem você está direcionando a proposta. Para mim, uma das coisas mais lindas e importantes dentro desses cruzos de dançaS afroS, são misturas inesperadas que emergem

¹ *dançaS afroS*: confira com mais detalhes o debate sobre esse termo no artigo do ANDA do ano de 2022 neste [link](https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/mercedes-baptista-a-arte-academica-da-danca-afro-brasileira-cenica-e-seus-transc?lang=pt-br): <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/mercedes-baptista-a-arte-academica-da-danca-afro-brasileira-cenica-e-seus-transc?lang=pt-br>

dos corpos conscientes de quem são! Mistura de métodos e técnicas para possibilitar diferentes caminhos de entendimentos para diferentes corpos dançantes.

Rejeição. Demorei a entender que o motivo que me levou a escolher ser professora, pesquisadora e artista ativista afrodescendente tinha esse sentimento tão duro. Demorei a entender o quanto ele se faz presente em diversos ambientes, principalmente no contexto cênico. Aos oito anos de idade, decidi que seria essa pessoa, que ajudaria o mundo a ser mais sensível através da arte de dançar a partir do respeito aos diversos corpos e as diferentes danças. E que toda dança tem sua dignidade, principalmente aquelas que mexem mais o quadril e que se movem a partir de diferentes eixos.

A construção do método moquear surge a partir das minhas experiências na caminhada com as danças afro-urbanas como hip hop *dance*, afro *house*, *dancehall*, funk brasileiro, samba *reggae* e a manifestação da capoeira, batucadas, jazz dance, entre outras. Serviram de base, também, as experiências vividas a partir das apresentações nas praças, ruas e/ou palcos, como também nos momentos e espaços onde ministrava aulas, conduzia residências artísticas ou até mesmo produzindo eventos em diferentes ambientes, da periferia até nos bairros nobres pelo Brasil. Para além do fazer, ela vem se construindo nas relações com as pessoas, as memórias, os ritmos e o território.

2. Mão no moquém

Para se construir um moquém para moquear é preciso ser a pessoa escolhida; entrar na mata; trazer a madeira para construir a estrutura, preparar a terra; construir o moquém; caçar o alimento; preparar e temperar o alimento; colocar o alimento no moquém e esperar o tempo certo para que a família e/ou a comunidade possam usufruir do alimento e, assim, gerar energia vital para cada pessoa que se serviu desse preparo.

Mão no moquém é o que estamos fazendo quando, neste artigo, compartilhamos parte da escrita sistêmica da metodologia *Dance Fusion: Como descolonizar um corpo? – método moquear*, que vem sendo construída desde 2015, dentro e fora do contexto sala de aula de dança. Ao compartilhar parte da trajetória como professora, coreógrafa e artista, a pesquisa ganha sabores diferentes, pois sabemos que ela vem se apresentando e se corporificando a cada passo dançado e coreografado na grafia acadêmica, destacando o papel fundamental das práticas artísticas na emancipação dos corpos.

Ressalto a importância de ocupar espaços acadêmicos para promover abordagens antirracistas no ensino e na aprendizagem da dança dentro e fora das salas de dança, visto que esse espaço é potente para semear práticas pedagógicas e, de alguma maneira, sensibilizar futuros professores e professoras de dança desde ações que acontecem nas escolas do bairro até os palcos onde o espetáculo *Moquear: Sem receita* já chegou. E quando trago a palavra *ocupar*, quero trazer o sentido de que, hoje, estamos falando do nosso trabalho e das nossas experiências como (co)produtores da história da dança afro-brasileira. Estamos continuando o legado das nossas ancestrais.

Proponho uma metodologia que compreende a dança afro, na qual geralmente, no nosso imaginário, é direcionado imediatamente para a dança dos orixás. Que ampliemos nossa percepção para com ela e que mais danças, também de origem afro, sejam trazidas mais para perto e que possamos caminhar juntas, apresentando as diversidades dos nossos ancestrais afrodescendentes.

As influências das diversas etnias africanas que vieram para as Américas foram tão grandes, que proponho uma prática metodológica que convide várias danças a se juntarem para emancipar corpos ainda sobre a dominação de algo que elas não querem mais, como, por exemplo, poder se sentir confortável com seu corpo e sua dança.

Atribuo essa emancipação ao ato de tomada ou retomada de consciência em diferentes camadas, assim como Paulo Freire também nos direciona quando fala de emancipação e autonomia dos corpos. A autonomia

corporal, em sua integralidade na condição de corpo humano, integra a morada que é a nossa estrutura corporal orgânica, nomeada a matéria física Carne, seus desejos que são suas escolhas e que se tornam sua história, aqui compreendido como indivíduo e sua memória, diretamente relacionada a sua conexão espiritual, que ora chamamos de espiritualidade ancestral.

Por isso, entender a proposta de motrizes, que fala da diversidade africana nos interessa, pois este é o fundamento desta proposta de ensino da dança. Escrevendo sobre este tema, e chamado a dança afro, que usamos habitualmente no singular, de *dançaS afroS*, com a letra S em maiúsculo, para que assim entendamos as diferentes danças de diferentes etnias afros que vêm do continente onde a matriz é africana e que criou possibilidades e danças para que nossos corpos se expressem com liberdade.

O presente estudo procura apontar para a existência não apenas de uma única “matriz africana”, mas, sobretudo, de “motrizes” desenvolvidas por africanos e seus descendentes e simpatizantes no Brasil, presente também na diáspora, em celebrações festivas e ritualísticas no continente americano, independentemente dos limites territoriais e ou linguísticos (Ligiéro, 2011, p. 112).

O Brasil é tão diverso, cada Estado é tão singular e ao mesmo tempo tão coletivo, justamente por conta desta afrodiáspora. Perceber a beleza dessa mistura é pensar na possibilidade de dançar amor e alegria. E quando dançamos esses sentimentos, a nossa dança se transforma em ato de boas sementeiras. Compreender de onde se vem é crucial para que sistemas opressores de dominação de corpos possam parar para que nós vivamos um ambiente com mais paz e respeito para todas as pessoas. O que é parte de ser brasileira é a nossa maneira de celebrar com diferentes etnias, com muita movência, rebolado e consciência do que é ser corpo no mundo.

Vamos ver que, em muitas dessas *dançaS afroS*, o rebolado está presente. Acredito que o quadril, essa matriz, onde tudo se inicia na vida

humana, é a grande Kalunga², lugar de travessia e também de morte e vida. Esse fundamento em comum nas diversas *dançaS afroS* contribui para o pensamento da união de diferentes culturas, destacando a pluralidade e a complexidade para defini-las, no singular ou em uma técnica da dança afro. Isso nos mostra que a cada momento que a sociedade e a cultura vêm ganhando mais conhecimento da história africana nas Américas, podemos contribuir com outros modos de se pensar, produzir, praticar e nomear nossas práticas afrodiaspóricas. Taísa Machado (2020), criadora do *AfroFunk*, mulher preta periférica, cria da quebrada do Rio de Janeiro, falou sobre o rebolado: “Fazer esses movimentos em espiral ajuda a alinhar corpo, mente e espírito. Das sinapses até as moléculas de DNA, tudo no corpo é espiral (Machado, 2020, p. 44)”. Vemos esse mesmo fundamento nas danças afro-brasileiras, como o funk brasileiro, o hip hop dance, no Batuku em Cabo Verde. Todas essas danças são *dançaS afroS*.

O desejo não é criar um conceito, mas aproximar as pessoas das presenças das *dançaS afroS* presentes no nosso cotidiano, fontes de representatividade de uma grande parte da população brasileira que sofre por escolher essas danças como seu lugar de expressão. E sofrem preconceito, exclusão e racismo por não serem danças eurocentradas, como, por exemplo, o balé. Veja que não excluo o balé, pois o balé também é uma dança urbana, criado neste contexto urbano – e temos também o balé de Mercedes Baptista. Porém, quando os espaços de ensino da dança te obrigam a fazer o balé antes do hip hop dance, alegando que quem não dança balé não dança outra dança, eu discordo.

Existe tanta disputa dentro desse tema que, durante um bom tempo, nos víamos como inimigos, sendo ambas, danças urbanas. Nos corredores dos palcos cênicos pelo Brasil, presenciei, por diversas vezes, o descaso das dançarinas de balé conosco, dançarinas de danças urbanas. Achille Mbembe

² Kalunga: aqui usada de maneira metafórica para relacionar as águas da Kalunga espiritual, com a as águas do ventre, que também é compreendido por outras cosmo percepções como o lugar de travessias da vida, também relacionada à morte/vida.

(2018) diz que: “Deveríamos acrescentar que, por sua vez, o branco é, sob vários aspectos, uma fantasia da imaginação europeia que o Ocidente se esforçou para naturalizar e universalizar” (Mbembe, 2018, p. 88).

Coloco em evidência a fala de Mbembe para percebermos o quanto os comportamentos hostis estão presentes de maneira, inclusive, subjetiva, no comportamento das dançarinas e dançarinos. Isso contribui com a evasão e/ou exploração de afrodescendentes no contexto cênico da dança. E essa é uma prática constante nas escolas de dança da Grande Vitória, no Espírito Santo.

A partir daí, nos fazendo pensar quem são os verdadeiros inimigos, pois esse corpo afrodescendente é visto em muitos ambientes como um objeto que desperta inseguranças.

Com a imaginação espicaçada pelo ódio, as democracias liberais não param de alimentar todo o tipo de obsessões acerca da verdadeira identidade do inimigo. Mas afinal, quem é ele? Será uma nação, uma religião, uma civilização, uma cultura ou uma ideia? (Mbembe, 2017, p. 89).

É a partir dessa inquietação que emergem e brotam cada vez mais outros modos de se fazer dançaS afroS, de se apresentar, se pensar, se ensinar, compartilhar e difundir. Somos uma diversidade de culturas de múltiplas etnias, de múltiplos ritmos e muita criatividade. Viemos com os saberes ancestrais registrados nos nossos corpos, com desejo de serem compartilhados e dançados. Vamos do hip hop ao samba. Mbembe (2018) segue nos fazendo refletir os impactos disso na nossa cultura e no nosso comportamento como sujeitos:

[...] A fantasia do branco age, desse ponto de vista, como uma constelação de objetos de desejo e de marcadores públicos de privilégio. Esses objetos e marcadores afetam tanto o corpo quanto a imagem, a linguagem e a riqueza. Aliás, sabe-se que toda fantasia sempre busca se instituir no real enquanto verdade social efetiva. A fantasia do branco foi bem-sucedida nisso porque, por fim, se tornou a marca de um modo ocidental de estar no mundo, de uma determinada figuração da brutalidade e da crueldade, de uma determinada figuração da brutalidade e da crueldade, de uma forma singular da predação e de uma capacidade inigualada de sujeição e de exploração de povos estrangeiros (Mbembe, 2018, p. 90).

É importante compreender que os nossos fazeres individuais colaboram com a sociedade em diversas camadas: no contexto artístico, social, cultural, econômico e racial, entre outras camadas estruturantes, e que exige de nós sabermos da nossa história. Por isso, o princípio metodológico que venho chamando de *Método moquear* tem como foco o protagonismo Africano. Essas são algumas estratégias para abrimos fissuras nas estruturas coloniais e ampliarmos nossas cosmopercepções, como Oyèrúnke Oyewùmí (2021, p. 29) nos apresenta ao dizer que a cosmopercepção é “uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais”. Daí vem o Dance Fusion, para entendermos o protagonismo afrodescendente como algo que inclui corpos de diferentes contextos.

Pois bem, seguimos na construção da metodologia e seus fundamentos. O amor é o ingrediente número 1. É importante ter o amor e o autoamor sempre presente. O ingrediente 2 é conhecer o seu corpo desde as funções vitais, como perceber e trabalhar junto com a respiração, a consciência da sua estrutura óssea e muscular a partir da percepção do seu corpo nos espaços, dos apoios, da exploração do plano gravitacional, peso, ritmo e coordenação, até chegar a conseguir se sentir e se perceber *um* com a dança. O ingrediente 3 tem a ver com qual história você vai escrever e contar – assim nasce o improvisado. O ingrediente 4 é celebrar o *eu sou* – aqui unimos todos os ingredientes, colocamos no MOQUÉM, deixamos o “fogo queimar” e servimos e construímos toda as camadas cênicas que queremos, criamos o nosso espetáculo de dança!

Tudo isso se encontra, se funde e depois oportuniza diferentes corpos a se empoderarem e a pisar e dançar em espaços como palcos italianos, que, durante muito tempo, foram destinados exclusivamente para as pessoas profissionais, porque elas sim são consideradas dignas a serem chamadas “da dança”, as pessoas profissionais. Mas, com esta proposta, construo várias maneiras junto com o grupo que estou trabalhando, para afirmar o quanto fomos separados do princípio básico e divino, o dançar.

3. Espaço cênico é para todas as pessoas, eu acredito!

Levo essa afirmação a sério. Comecei a criar encontros com dançarinas e dançarinos nas ruas, a partir das tradições das culturas urbanas como *Jams* baseadas no *Sound System* como também *Flash Mobs*, tornando a cidade meu espaço cênico. Depois de anos me dedicando, quase de maneira exclusiva, para as escolas de danças privadas na grande Vitória (de 2002 até 2018) que não colocavam as danças urbanas no mesmo patamar que o balé. Fui me cansando dessa realidade e comecei a estudar as possibilidades de fusões e todo o contexto profissional que envolveriam as apresentações. Em 2018 decidi criar o meu primeiro espetáculo solo, *Moquear: Sem receita*.

Consegui transformar minhas ideias de união de diferentes danças afroS num espetáculo de dança cênica afro-brasileira. Foi ali que decidi começar escrever sobre esse sistema de emancipação da ideia de que o corpo pode ir para o espaço cênico. Me desafiei a dançar improvisando. Como acontece nas minhas aulas, eu me retiro da frente da estudante e do estudante. Geralmente também não uso espelhos, para que as pessoas se percebam. Brinco que não tem receita para se descolonizar, que precisamos constantemente estar presentes e conscientes no mundo. E que a nossa vibração precisa estar alinhada com o que desejamos para o mundo. Se desejamos mais respeito, precisamos dançar com respeito, se precisamos de paz e amor, vamos dançar na vibração de paz e amor.

Abaixo compartilho uma fotografia feita durante uma turnê do espetáculo *Moquear: Sem receita*. Nessa imagem estou deitada sobre outras imagens. Ali está a representação de outras mulheres que, como eu, seguem construindo outros caminhos para poder existir e seguir contribuindo com as danças afro-brasileiras cênicas.



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Moquear: Sem receita* (Vitória/ES). Bailarina: Yuriê Perazzini, 2022. Fonte/Fotógrafo: Luara Monteiro.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Mulher afro-brasileira deitada sobre rede de descanso, centralizada na foto. Com o corpo coberto por temperos, vestida com figurino: blusa de alça, saia de renda e acessórios. Os temperos fazem imagens de outra pessoa deitada sobre a renda no qual a dançarina deita sobre a imagem. Iluminação nas cores terrosas com fundo escuro, dando destaque para o corpo da dançarina.

O processo criativo desse espetáculo durou intenso um ano de encontros duas vezes na semana com duração de três horas cada, totalizando seis horas semanais, dentre trabalho corporal, musicalidade, pesquisas bibliográficas, residência artística, conversas, choros, risadas, corpo de mulher preta seminu dentro do equipamento público MUCANE³, sigla referente ao Museu Capixaba do Negro – Veronica da Pas⁴. Teve a direção de Ivna Messina, minha super parceira em tantas jornadas dançantes e dramaturgia de Alê Bertoli, mulher branca da quebrada que entende e sente profundamente os atravessamentos que eu sempre trazia para ela. Diversos fatos históricos

³ MUCANE: O Museu Capixaba do Negro "Verônica da Pas", também conhecido como Mucane, é museu brasileiro, localizado no município de Vitória, no Espírito Santo. Fundado em de maio de 1993, é tido como o principal equipamento municipal vitorienense relacionado a atividades de difusão e memória da identidade e cultura dos povos afrodescendentes.

⁴ Veronica da Pas: Formada em Medicina pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (Emescam), em uma época na qual poucos tinham o privilégio de cursar o ensino superior, Maria Verônica abraçou a Psiquiatria e defendeu arduamente a desinstitucionalização da saúde mental. Foi uma das responsáveis pelo Projeto Amandla, que trouxe o líder sul-africano Nelson Mandela ao Espírito Santo na década de 1990.

aconteceram que atravessaram meu corpo e a dança que surgia no improviso. A morte de Marielle Franco, a morte do capoeirista Damião na quebrada de Vix, no morro da Piedade, o estouro da porta de vidro da sala de dança do MUCANE enquanto eu ensaiava, sem motivo.

Foi durante esse processo de criação artística do espetáculo que tudo foi ganhando mais peso. O nome *Dance Fusion* ganhou uma reflexão e se tornou: *Dance Fusion: Como descolonizar um corpo?* Até então, a preocupação era unir as danças afrodiaspóricas que já estavam inscritas no meu corpo e esse era o cruzo que já fazia desde meu início como professora de *street dance*.

Consegui fazer isso de maneira artística e pedagógica. Agora, depois de seguir dançando o espetáculo, comecei a sistematizar o processo que fiz para que ele servisse de sugestão metodológica para o ensino das *dançaS afroS* em diferentes contextos e para diferentes temas e pessoas. Com essa sistematização, fui convidada pela rede SESC, tanto em Vitória quanto em Minas Gerais, Poços de Caldas, para ministrar essas aulas e, ao final dos encontros, as pessoas participantes terão a honra de subir no palco e dançar suas próprias escrevivências coreografadas e pensadas por elas mesmo, como um rito de celebração pessoal para o coletivo, que chamamos de Celebração do *Eu Sou*.

Como estou criando algo que vai além do produto mercadológico, é mais uma proposta sensível aos corpos. São criados espaços para a antropofagia acontecer. A cada encontro praticado, a celebração se alimenta e realimenta e se constrói e reconstrói. Perceba que estou dizendo que ela se realimenta, sendo assim, todas as pessoas que passam por ela contribuem. A proposta metodológica seguirá para sempre se reinventando, pois vai depender de quem está mediando os encontros – essa pessoa, ou essas pessoas, precisa(m) entender o principal alicerce que fundamenta essa proposta, é a surpresa da escuta corporal que surge no movimento do improviso, tendo, como ingrediente de guiança, o Amor.

A sistematização de *Dance Fusion: Como descolonizar um corpo?* – *método moquear* anseia em acabar com o desamor no mundo. Por isso, misturar línguas, técnicas, ritmos, danças, culturas, classes e, de alguma maneira, buscar

promover o reencontro ancestral que nos conecta ao DNA de antes do sofrimento opressor dominante de corpos que aconteceram no período de enfrentamentos e guerras. Não se caracteriza como uma conclusão, mas, sim, como uma abertura de caminhos que se cruzam com as histórias pessoais, com os espaços de poder dentro do universo da dança e os palcos italianos.

Referências:

- CONRADO, A. V. de S. **Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, Bahia, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Vila das letras, 2015.
- FOURSHEY, C. C.; GONZALES, R. M.; SAIDI, C. **África Bantu: de 3500 a.C. até o presente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- HOOKS, B. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo. WMF: Martins Fontes, 2017.
- LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**. Estudos das performances brasileiras. Garamond Ltda. 2011.
- MACHADO, T. **O Afrofunk e a ciência do rebolado**. Rio de Janeiro: Cobogó. 2020.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- OYĒWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- PERAZZINI, Yuriê. Mercedes Baptista: a arte acadêmica da dança afro-brasileira cênica e seus transcursos nas danças urbanas no território capixaba. *In: ANAIS DO VII ENCONTRO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 2022, Online. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2022. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/mercedes-baptista-a-arte-academica-da-danca-afro-brasileira-cenica-e-seus-transc?lang=pt-br>> Acesso em: 16 nov. 2023.
- SÁNCHEZ, C. **Ecologia do corpo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SANTOS, L. Do Oríkì à Elinga: princípios negro-brasileiros de atuação e encenação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.13, n.3, 2022.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, vol.17, n39, maio/ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002. Acesso em: 10 ago. 2022.

Yuriê Pâmella Perazzini (UFBA)
yurie_pam@hotmail.com

Capoeirista, artista, professora, coreógrafa, pesquisadora, gestora do espaço cultural Casa Urbana e precursora das *Street Dance* no Espírito Santo. Mestranda em dança pela UFBA; Graduada em Educação Física; Pós-graduada em Dança e Consciência Corporal pela Estácio de Sá e Estudos Contemporâneos em dança pela UFBA.

RESUMOS EXPANDIDOS

Grupo Gira - uma zona de respiro: imaginação, sonho e memórias de futuro

Daia Moura (UFSCAR)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Braços elevados aos céus, movimentos de vai e vem que interligam o Orum e o Ayê. O corpo é o entre. É o caminho e o elo das energias que vibram nas salas repletas de gente dançando ao som de tambores no evento do Grupo Gira. Esta comunicação é resultante do processo de Estágio de Pesquisa no Grupo Gira (Grupo de Pesquisa em Culturas Indígenas, repertórios afro-brasileiros e populares) da Universidade Federal da Bahia. O Estágio contou com atividades desenvolvidas acordadas como parte da pesquisa de doutorado em andamento “Respirar Utopias e as corporeidades: discursos cênicos de artistas negras na cidade de São Paulo”, possibilitada pelo aporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). A pesquisa possui redes de atuação e a premissa articulada com a realidade concreta de sufocamento dos corpos negros, e intencional alijamento do direito à arte e a cultura, à memória e a própria história provocados pelo processo histórico de racismo e violência de gênero. As atividades culturais e artísticas, os encontros potentes, as reverberações das obras cênicas constituem o movimento de fuga desse sufocamento, articulados aqui em torno dos conceitos de aquilombamento e ativismo.

As obras cênicas, os procedimentos criativos e formativos de mulheres negras possuem discursos de resistência, com teatralidades e performatividades que atuam buscando promover o respirar, ativismos em prol da vida digna e plena em sociedade, o bem (con)viver. De modo que o intercâmbio nacional possível por intermédio de Estágio de pesquisa, acrescenta importantes aportes teóricos para o refinamento e aprofundamento das análises de obras afrodiáspóricas, objetivo central da pesquisa de doutoramento. Sempre com foco na observação das memórias, sonhos e empreendimentos de

mulheres negras pesquisadoras como a Professora Doutora Amélia Conrado, corpo ponte, corpo quilombo que agrega e abriga dissidências sob o aconchego dos vários braços cálidos em que se ramificam os ideais do Grupo Gira.

Entrar em uma sala da escola de dança, respirar o ar quente da Bahia, sentir os pés descalços no chão e pulsar junto, vibrar com... Dobrar os joelhos e abaixar a cabeça. É o ijexá que está na base de quase tudo. O tumtumtum dos tambores afinando com as batidas do coração, ampliando cada vez mais a expansão dos pulmões e diafragma. Amassar o chão com os pés e olhando ora para a terra, ora para o céu girar livremente. Indo muito além das questões teóricas e dando rasteiras na lógica cartesiana que orbita a universidade e paralisa os corpos cotidianamente, as ações do Grupo Gira promovem reflexões a partir do corpo. Pensar dançando e dançar pensando, recoloca e reconecta fundamentos muito importantes das culturas afrodiáspóricas, finca a bandeira da arte negra no espaço de conhecimento institucionalizado. Encontro eco na voz de Evandro Passos: “dinâmicas de trabalho com a dança afro contribuem para desfazer tradicionais conceitos de inferioridade e folclorização, buscando-se uma compreensão do conjunto dessa dança como arte e movimento social” (Passos, 2022, p. 28).

O corpo situado nessa reflexão é negro. Seus movimentos sonhados, reelaborados e salvaguardados ao longo dos tempos. Estamos em 2023 e as condicionantes sociopolíticas e históricas reiteram lugares vulneráveis aos corpos negros, principalmente de mulheres. Os encontros do Grupo Gira fortalecem as redes acadêmicas e artísticas e possibilitam intercâmbios entre grupos de pesquisa do país. Um chão forte, sustentação de movimentos e coreografias sonhadas desde o passado por ancestrais negros e indígenas. Gira é Sankofa. Movimento continuado, atualizado e reelaborado por Amélia Conrado, Lau Santos, Fernando Ferraz, Maria de Lourdes da Paixão, inúmeras pesquisadoras parceiras que são atravessadas por esses ideais, muitas bebem dessa fonte que desperta imaginação de futuros plenos.

Nas vivências notam-se rastros marcantes das tecnologias de sobrevivência de culturas afrodiáspóricas. Movimentos percebidos através da

metodologia da Viandança que venho exercitando-criando. Um olhar que viaja, participa, registra e compartilha processos analíticos que sejam situados na realidade e contexto sócio-histórico, artístico, cultural e geográfico das corporeidades e territórios envolvidos.

Este estudo inicial destaca a importância deste Grupo de Pesquisa. Salienta-se a pertinência e rigor acadêmico das pesquisas abrigadas, os aspectos afetivos e o fortalecimento de debates e referenciais atualizados e articulados com os diversos movimentos artísticos e sociais negros. O grupo é uma casa das epistemologias negras, um epicentro de investigações artísticas, acadêmicas, políticas. Espaço percebido como uma Zona de Respiro, com ética quilombola e amorosa que atua consciente e incansavelmente nas lutas pela vida. Um potente espaço de (re)elaboração da experiência afrodiaspórica, das experiências indígenas e dissidentes, no corpo e pelo corpo. Oxalá nasçam Gira's em todas as universidades do país.

Referências:

CONRADO, A; DANIEL, Y.; SUÁREZ, L. M. **Dançando Bahia**: ensaios sobre dança afro-brasileira, educação memória e raça. Tradução Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2023.

MOURA, D. **Mulher negra e(n)cena**: performances, encontros e utopias. 2019. 390f. Dissertação (Mestrado em Educação) – CCHB, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

PASSOS, E. **Dança afro-brasileira**: identidade e ressignificação negra. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

Daia de Moura Bernardes Coelho (UFSCAR)
meusilenciodanca@gmail.com
Performer e arte-educadora.

Mestra e doutoranda em educação pela UFSCAR-Sorocaba.
Integrante do NEGDS - Núcleo de Estudos de Gênero, Diferenças e Sexualidades da UFSCAR. Cocriadora da Plataforma de Pesquisas Cunhãntã e do Projeto Entre de Performatividades em Realidade Virtual.

Pretagonismo: o papel da representatividade na democratização do Balé Clássico

Eloísa Rodrigues Sampaio (FCT/UNESP)
Fabiana Alves dos Santos (FCT/UNESP)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

Esta pesquisa bibliográfica foi elaborada partindo das ideias de nossa saudosa Conceição Evaristo, que ao dançar com as letras-palavras-textos nos presenteou com o termo “escrevivência”. É “escrevivendo” que eu, Eloísa, autora principal, conecto minhas experiências individuais como mulher afrodiáspórica, com experiências coletivas de outras pessoas negras em diáspora, e a partir desse entrelaçar de “vidas”, vividas e vivenciadas em suas múltiplas negritudes, que começo a entender e conceituar ideias, que podem ser utilizadas para questionar espaços, comportamentos e padrões (Duarte; Nunes, 2020).

O objetivo do estudo é abordar como o racismo interfere no desenvolvimento profissional de bailarinas e bailarinos negras/os que atuam no balé clássico, refletindo sobre o pretagonismo como meio facilitador para tornar o balé uma prática democrática.

Para tanto, foi realizada uma busca nos repositórios acadêmicos de institutos e universidades públicas que possuem graduação em dança, analisando o que está sendo produzido sobre questões raciais na área do balé clássico, para construir novas formas de diálogo que auxiliem na transformação de um balé elitizado para um balé ao alcance de todos.

Como resultado, foram selecionados 11 trabalhos, que tinham relação com o estudo proposto. No artigo de Victor Oliveira e Tiago Oliveira (2021), tivemos contato com o termo Performance Negra, que se refere a todo movimento político e estético que, junto com o Movimento Negro, busca fazer transformações culturais e sociais, cultuam, preservam, reinventam e

ressignificam valores ancestrais africanos, que sofreram com o apagamento de sua contribuição científica, cultural, social e artística por causa da ótica racista.

A performance possui caráter contracolonial e não excludente, que se opõe às práticas culturais associadas a estrutura colonialista dominante, fazendo com que suas práticas sejam convidativas para pessoas de qualquer sexo e qualquer idade, mesmo que não tenham experiência com a prática.

Partindo deste ponto, é necessário considerar que, uma arte orientada pelos princípios brancos, tal qual o balé clássico, coordena esforços que colocam bailarinas/os negras/os em um lugar de invisibilidade, enfraquece o potencial revolucionário dessa arte como prática de libertação (Anuniação, 2021).

A pesquisa de Sekani Robinson (2022) mostrou que bailarinas/os negras/os ficam fisicamente e emocionalmente esgotados por ter que lidar com as microagressões raciais cotidianas, que existem em espaços predominantemente e historicamente brancos. Assim, ao invés de focar nos seus treinos e ensaios, precisam desviar sua atenção para lidar com o estresse causado pelo racismo. Essa batalha racial gera uma fadiga em resposta comportamental ao estresse e impacto cumulativo causado pelas discriminações.

Como resposta a este problema, Anuniação (2021) propõe um novo modo de trabalhar enquanto professor de dança, uma forma de usar suas aulas para contracolonizar, rompendo com o pensamento de corte que envolve o balé clássico e instigando seus estudantes a alterarem a configuração dos espaços, confrontando-os e transformando-os. Seu intuito é fazer com que o corpo negro seja livre para escolher e que tenha oportunidades para dar continuidade em seus sonhos e escolhas, independente do estilo de dança em que estiver inserido, tornando esta arte uma atividade mentalmente menos exaustiva e mais prazerosa. Ele alega que padronizar a estética de dança que negros ocupam, faz parte de um pensamento dominador e colonizador, que impede pessoas negras de darem continuidade aquilo que almejam.

Construir práticas libertadoras, transgressoras e estruturadas para resistir às representações do racismo e colonialismo na criação em dança

envolve a construção da consciência ético-transformadora. Isto viabiliza a restauração do encantamento em dança através de um projeto contrário à hegemonia e que combata formas de dominação racial juntamente com políticas de desaparecimento e morte (Simas; Rufino, 2020).

Referências:

ANUNCIÇÃO, G. O. **Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam.** 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33956>. Acesso em: 09 dez. 2022.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ROBINSON, S. L. **Dancing while black: managing racial fatigue in Ballet.** UC Santa Barbara. 2022. Disponível em: ProQuest ID: Robinson_ucsb_0035D_15541. Merritt ID: ark:/13030/m5sn7j5k. Acesso em: 12 nov. 2022.

RUFINO, L.; SIMAS, L. A. **Encantamento sobre política de vida.** Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

Eloísa Rodrigues Sampaio (FCT/UNESP)
eloisa.sampaio@unesp.br

Bacharela em Educação Física pela UNESP, campus de Presidente Prudente e graduanda em Educação Física na modalidade Licenciatura, também pela FCT/UNESP. Membro do Laboratório de InVestigação em Exercício (LIVE). Praticante de dança. Pesquisa sobre: dança, relações raciais, saúde pública e atividade física.

Fabiana Alves dos Santos (FCT/UNESP)
fabiana.alves@unesp.br

Pedagoga com habilitação em Gestão Escolar, formada pela UNESP, campus de Presidente Prudente. Atua como Animadora Cultural no Sesc de Presidente Prudente. Autora do livro “As bonecas Abayomi pelo Brasil”.

A dança negra brasileira no cinema contemporâneo: análise fílmica de *Alma no olho* (1973) de Zózimo Bulbul

Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN)

João Luiz de Medeiros Júnior (UFRN)

Comitê Temático Dança e diáspora negra: poéticas políticas, modos de saber e epistemes outras

1. Introdução

O filme *Alma no Olho* (1973), marco do cinema negro brasileiro, de Zózimo Bulbul, aborda o racismo estrutural e a cultura negra. Este trabalho continua a pesquisa sobre a historiografia da dança negra no cinema, investigando o impacto das obras de artistas negros na sociedade.

2. Metodologia

A abordagem teórico-metodológica adotada baseia-se em Jullier e Marie (2009), proporcionando suporte para análises técnicas em diferentes perspectivas. A análise fílmica, segundo esses autores, não segue uma fórmula única, sendo necessária sensibilidade. O livro *Lendo as imagens do cinema* oferece ferramentas para apurar o olhar do espectador, apresentando técnicas da linguagem audiovisual.

Zózimo Bulbul, influenciado por HQs, utiliza a estética de *Alma no Olho* em forma de *storytelling*. O filme aborda a diáspora do povo negro para o Brasil durante a escravidão, resgatando suas ancestralidades embranquecidas pelos portugueses. O primeiro *take* da obra dá-se em um plano *close-up*, ou plano detalhe, nos olhos do ator com o título da obra em evidência sobre eles, como mostra a imagem abaixo que foi retirada da obra:



Fig. 1. Imagem do filme *Alma no Olho* (1973) de Zózimo Bulbul.

Fonte: Canal no Youtube “corposmigrantes”.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Enquadramento com foco no rosto do ator, mostrando do início de sua testa até o início do seu bigode. O título do filme está escrito em letras brancas e está sobreposto na altura dos olhos do ator.

Utilizando o plano detalhe para a filmagem da maioria de seus *takes*, Zózimo exalta o seu corpo negro nos minutos iniciais da obra, mostrando de perto sua pele, seus pelos, suas curvas, seu sorriso etc., fazendo uma ode a um corpo marginalizado e excluído pela sociedade. O personagem interpretado por Zózimo expressa felicidade por meio da dança, utilizando-a para se afirmar no mundo. Em outra cena, Zózimo incorpora outro personagem, mostrado em um plano americano, vestindo indumentárias com simbologias africanas e adotando um pente garfo no cabelo em referência ao movimento *blackpower* da época.

Entretanto, na sequência seguinte dirigida pelo cineasta, Zózimo retrata a jornada dos negros nos navios para o Brasil, mostrando o personagem acorrentado por correntes brancas. Nessa cena, há uma simbologia: todos os elementos cênicos nos próximos *takes* são brancos. Isso reflete a preocupação estética do cineasta com o contraste entre a pele do personagem e o ambiente, simbolizando gradualmente o domínio equivocado do homem branco sobre o corpo negro. Veja na imagem abaixo:



Fig. 2. Imagem do filme *Alma no Olho* (1973) de Zózimo Bulbul.

Fonte: Canal no Youtube "corposmigrantes".

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Enquadramento em plano geral, vemos o ator deitado no chão, vestindo apenas um calção branco e seus braços estão algemados por uma corrente branca.

Após o traslado, são exibidos personagens que personificam estereótipos impostos à comunidade negra, limitando sua ascensão social, incluindo agricultor, mendigo, lutador de boxe, jogador de futebol, sambista, entre outros. Após vivenciar diversos processos, o personagem compreende que, mesmo ao se tornar mais intelectualizado, nunca será plenamente aceito pela sociedade. Ao tentar se conformar a esse padrão imposto pelo homem branco, percebe que se distancia de suas raízes. Assim, ele reconecta-se às suas origens em uma sequência marcante, caminhando em direção à câmera e quebrando a corrente, como ilustrado na imagem abaixo:



Fig. 3. Imagem do filme *Alma no Olho* (1973) de Zózimo Bulbul.

Fonte: Canal no Youtube “corposmigrantes”.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Enquadramento em plano médio, onde vemos a silhueta do ator, que está com os braços estendidos acima da cabeça, mostrando-nos a corrente branca que agora está partida ao meio.

3. Resultados

Alma no Olho é decupado do ponto de vista político, poético e estético, compreendendo a mensagem comunicacional do cineasta. A preocupação estética é evidente, com a escolha de um fundo branco para contrastar com a negritude, valorizando o corpo negro, diferenciando-se de muitos filmes da época.

4. Considerações finais

Zózimo Bulbul, como outros artistas negros, utiliza sua arte contra o preconceito racial. A pesquisa destaca a importância de valorizar obras e artistas negros, ressaltando a necessidade de inclusão desses referenciais nos cursos de dança, contribuindo para a equidade no sistema educacional.

Referências:

ALMA NO OLHO. Direção de Zózimo Bulbul. 1 filme (11 min 06 seg). [S.l.: s.n.] 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PFDBtH7AHWo>. Acesso em: 25 mai. 2023.

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Senac, 2009.

Maria de Lurdes Barros da Paixão (UFRN)
maria.paixao@ufrn.br

Líder do Grupo de Pesquisa: LINC/UFRN. Desenvolve pesquisas sobre questões afrodiaspóricas, contra-dramatúrgicascoreográficas na dança negra e, ainda, sobre a historiografia da dança no cinema. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Dança – Mestrado e Doutorado da UFBA.

João Luiz de Medeiros Júnior (UFRN)
luizjrmedeiros@gmail.com

Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRN. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPQ da UFRN. Bolsista voluntário do projeto de extensão Grupo Parafolclórico de Dança da UFRN. Participa do projeto de pesquisa “Olhos” sobre teatro e acessibilidade do Centro de Educação da UFRN.

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

O estandarte de uma brincadeira: memórias de um brincador~mediador

Sebastião de Sales Silva (IFTO)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais,
folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: o presente artigo tem como objetivo apresentar as memórias do professor~brincador Sebastião Silva, que foi convidado a compartilhar a mediação do Comitê Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos, no VII Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, no ano de 2023, realizado no IFB (Brasília). O texto dançado vislumbra narrar os momentos do Comitê, apresentando as trocas de experiências, desde a construção do estandarte até a passagem do mesmo. O formato da escrita é um convite a temática anual do evento que se denominou de *Danças como insurgências e criação em outros modos de ser*. Com isso, o modo de escrever é *insurgente*, performativo, político, pedagógico e poético – e se apresenta como um relato de experiência onde as memórias do Comitê são cantadas, dançadas e narradas.

Palavras-chave: Dança; Cultura Popular; Memórias; Mediação; Comitê de Cultura.

Abstract: The present article aims to showcase the memories of the teacher-playmaker Sebastião Silva, who facilitated the *Dança e(m) Cultura* Committee: popular, traditional, folkloric, ethnic poetics, and other intersections, at the VII Congress of the National Association of Dance Researchers - (ANDA in its Portuguese acronym) in 2023. The danced text aspires to narrate the moments of the aforementioned Committee, presenting instances of shared experiences, from the creation of the standard to its procession. The writing style extends an invitation to the annual theme entitled 'Dances as insurgencies and creation in other modes of being.' Consequently, the writing is insurgent, performative, political, pedagogical, and poetic – presented in the form of an experiential account, wherein the Committee's memories are sung, danced, and narrated.

Keywords: Dance; Popular Culture; Memories; Mediation; Culture Committee.

1. Corpo~miolo: as partes de uma pesquisa sem fim

“Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. É meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro. É meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro”

(Loa em forma de canção, autoria própria, 2023).

O VII Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, aconteceu no Instituto Federal de Brasília – IFB, nos dias 11, 12, 13 e 14 de outubro de 2023. Regido pela temática “*Danças como insurgências e criação em outros modos de ser*” o congresso abria os caminhos para um encontro político, poético e pedagógico. O artigo aqui dançado narra, conta, poetiza e dança essa linguagem como uma possibilidade de reinvenção, interrupção, subversão e recriação *insurgente*. O ponto de partida se dá a partir do modo de escrita, uma escrita costurada, amotinada, rebelde que vai de encontro aos modos hegemônicos, clássicos; não sei de devo pedir licença à Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Acredito que não, mas vou convidá-la para dançar – o ritmo poderá ser a partir dos aboios da Dança do Boi de Reis, em compassos massareando o início da brincadeira, de forma mais lenta ou ainda no trupicar dos pés, dançado em impulsos de um corpo que brinca, em ritmo acelerado. Sei que existe uma norma, um apito que dita as formas de escrever, de encaixar os pensamentos, um *template* para guiar e entrar nos padrões da revista; mas se a minha, a nossa dança é *insurgente*, como criar outros modos de ser fugindo dos padrões normativos impostos? Teríamos espaço para escrever fora do tamanho 12, espaçamento 1,5, letra Arial de maneira justificada? O Comitê de Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos¹ cabe dentro dessa padronização? Como colocar um

¹ Este comitê se propõe ao estudo, reflexão e difusão de saberes/fazeres em dança na contemporaneidade que tem como eixo condutor as produções de significado em torno de culturas populares e tradicionais. Para tanto, interessa-se por danças de matrizes culturais diversas, em suas múltiplas possibilidades cênicas, políticas, tecnológicas, experimentais e

estandarte aqui nesse espaço? Pois bem, fui convidado para colaborar com a mediação das apresentações de trabalho do Comitê em questão, junto aos seus coordenadores, e farei uma costura deste Estandarte.

Resolvi pegar as fitas, as linhas, as agulhas, os espelhos, a cola, as tesouras, os tecidos e as memórias; coloquei-as de frente com você que me lê e te convido a dançar de forma *insurgente*. Assim como o Boi de Reis que nasce, morre e ressuscita, esse texto é um chamamento, um convite para repensarmos modos de ser, de fazer, de pesquisar e de registrar a dança e suas *insurgências*, seus

A
T
R
A
V
E
S
S
A
M
E
N
T
O
S

educacionais, articulando produção de conhecimento que se orienta em diferentes medidas por conceitos como folclore, tradição, etnia, povo, cultura, territórios e por todos os possíveis atravessamentos e desdobramentos decorrentes destas noções. Disponível em: <https://member.galoa.science/anda/page/115-comites-tematicos>). Acesso em: 19 nov. 2023.

2. Corpo~estandarte: entre linhas, agulhas, tecidos e memórias

É sabido que os movimentos da Cultura Popular são ciceroneados pelo estandarte. Não seria diferente dentro do Comitê da *Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos*. Confesso que ao chegar na sala e de deparar com as linhas, agulhas, tecidos e tantas outras coisas que estavam no chão daquela sala me emocionou, parei por um instante na porta e pensei: estamos mudando os formatos, os modos de criação em arte. A academia, o lugar da produção científica, está dando espaço para outros modos de ser e fazer arte, até porque sabemos que o modo cartesiano, clássico não abraça as movências e atravessamentos das pesquisas *insurgentes* de maneira geral.

Nesse cenário, abrimos cortinas para dialogarmos sobre a dinâmica, a proposta metodológica que o Comitê em tela resolveu adotar. Fui convidado pela coordenação² do referido Comitê para contribuir com algumas questões, atravessando e entrelaçando as pesquisas apresentadas. Ministrei uma oficina de danças populares a partir da minha pesquisa sobre a dança do Boi de Reis. Nos tópicos a seguir entendemos como aconteceu cada uma dessas mediações.

2.1 Construindo e tecendo memórias

A dinâmica de apresentação do Comitê Temático (CT) é característica do universo da cultura popular. Lembrei de quando eu brincava na rua como os meus amigos no interior do Estado do Rio Grande do Norte – a gente se reunia nas calçadas, nos becos e vielas sem muitas “regras”, até tinha algumas preestabelecidas, mas íamos vivendo os momentos, o intuito maior era brincar. Era não ver a hora passar, lembro-me de forma saudosista que aprendi muito

² O comitê até o ano de 2023 foi coordenado pelos professores Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel) e pelo Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel), que de maneira muito honrosa e simbólica passaram o estandarte da coordenação para outras figuras do mundo da dança. Decidi escrever um tópico específico sobre essa passagem ritualística; ver: *As guardiãs dos saberes: o encontro da Mestra, da Contramestra e da Diana*.

com os meus, com as minhas maestrias, a brincadeira em si, foi, a minha grande Mestre.

Quando eu cheguei na sala em que o Comitê estava reunido tive uma impressão de que já tinha visto aquela cena – pessoas ao redor de um tecido colorido, estampado, fitas de todas as cores pelo chão, agulhas sendo cingidas e dançadas com as linhas, costurando o imaginário do tempo. Figuras em formas de pessoas, Mestras que só ouvia falar pelo nome ou quando o meu amigo (um dos coordenadores do CT), o Marco Aurelio me indagava: *tu conheces Lola e Lurdinha?* Quando a minha resposta não atendia a expectativa de um sim, ele me dizia: *como assim?! (indignado) Tu não conheces? Pois vais conhecer. Elas junto com a Carminha formam o trio da cultura popular.*

Cheguei e me sentei na roda, olhei fitando cada figura que estava ali e logo foi apresentado àquelas velhas sábias em forma de abraços fraternos, de sorrisos largos e de expressões marcantes. Pensei comigo: estou em casa. Encontrei os meus, as minhas maestrias. Aqui eu posso falar o que penso e escrever as memórias deste Comitê em conjunto com grandes Mestras, com aprendizes das brincadeiras populares e com tantas outras pessoas que foram passando naquele terreiro em formato de sala de aula, a porta estava sempre aberta, quem ia passando, se achegava; como “regra” precisava apenas pegar uma linha e colocar na agulha e costurar um pedaço de memória, dando forma e contorno aquele estandarte em construção.



Fig. 1. Imagem do estandarte em construção. Fonte: Comitê dança e cultura, 2023.
Audiodescrição da imagem: Fotografia colorida, em plano detalhe. Na palma da mão de uma pessoa negra, 5 lantejoulas vermelhas. Ao fundo, desfocado, o estandarte branco estendido no chão enquanto é enfeitado por muitas mãos, que lhes dão cores e vidas.



Fig. 2. Imagem do estandarte em construção. Fonte: Comitê dança e cultura, 2023.
Audiodescrição da imagem: Fotografia colorida, na horizontal, tirada de baixo para cima. Estendido sobre o chão de madeira, um estandarte branco. Duas mulheres se debruçam sobre ele, enquanto o decoram com flores, fitas e laços. Outras duas mulheres observam a tarefa, uma sentada ao lado, no canto esquerdo da imagem e a outra de pé, atrás, com as mãos apoiadas na cintura. Ao fundo, as paredes pintadas de branco, até a metade e o restante de verde. Uma janela deixa com que a luz permeie suavemente a sala.

Formávamos uma roda e de maneira espiralada o grupo ia se apresentando. A partir de cada apresentação, íamos tecendo memórias, o estandarte ganhava vida. As histórias orais nos faziam lembrar do que o novo povo já vivia. História e estórias em forma de contos, cantorias e de muita dança. Cada pessoa deixava o seu registro geral, a sua identidade: quem era, de onde vinha e por quais caminhos andava a sua pesquisa.

2.2 As linhas do Comitê³

As linhas que desenham o Comitê foram compostas a partir de agrupamentos. Percebi que os coordenadores tinham planejado um formato das apresentações em blocos. Apresento e tecerei comentários, mediando entre aquilo que estava sendo proposto e de como o grupo respondeu aos chamados. De maneira pedagógica, iniciamos com pesquisas voltadas para as danças de salão e com os saberes populares dentro e fora da academia, descrevo a seguir os três blocos que teceram o nosso estandarte.

O primeiro bloco começou com a apresentação do bailarino Roberto Rodrigues; ele nos convidava a fazer um *passinho* a partir de sua pesquisa intitulada “*Experiência empírica, observação e repetição: dilatações possíveis para se pensar aprendizagens em dança em territórios festivos na cidade de Aparecida de Goiânia*” – uma pesquisa forte e potente acerca do universo do *passinho*, nos convidando a investigar sobre novas possibilidades de ensinar e aprender a técnica em dança.

As fitas estavam apenas sendo coladas no estandarte. Após a primeira apresentação, a professora Flávia Nascimento nos tira para uma dança a dois, a partir do projeto “*Danças de salão e a extensão universitária: reflexões iniciais sobre a prática desta modalidade de dança na cidade de Pelotas/RS*” –

³ Para maiores informações sobre os trabalhos apresentados, acessar: [https://proceedings.science/cnpd-2023/trabalhos?track_id=6406&lang=pt-br#fR\[track.title.pt-br\]\[0\]=Dan%C3%A7a+e%28m%29+Cultura%3A+po%C3%A9ticas+populares%2C+tradicionais%2C+folcl%C3%B3ricas%2C+%C3%A9tnicas+e+outros+atravessamentos](https://proceedings.science/cnpd-2023/trabalhos?track_id=6406&lang=pt-br#fR[track.title.pt-br][0]=Dan%C3%A7a+e%28m%29+Cultura%3A+po%C3%A9ticas+populares%2C+tradicionais%2C+folcl%C3%B3ricas%2C+%C3%A9tnicas+e+outros+atravessamentos).

um projeto que gerou interesse em mais de mil pessoas; fala sobre a importância da extensão universitária, seus desafios e possibilidades. A dança de salão foi a porta de entrada das apresentações, de Goiânia passamos para Pelotas e da cidade dos doces coloniais fomos ao Rio de Janeiro, com a pesquisa *“Da graduação ao mestrado: um olhar sobre gestão pública como garantia de preservação de Danças Populares”*, de autoria de Diogo Nascimento; um pesquisador da periferia do Rio de Janeiro/RJ, um produtor e mantenedor da Cultura Popular.

Ainda sobre o primeiro bloco, vinha pedindo passagem uma das Mestras do nosso Comitê, Eleonora Gabriel. Nossa *Lola* puxou a turma para uma apresentação dançante sobre *“Os saberes tradicionais e suas contribuições para a formação superior – caminhos pluriepistêmicos em arte e educação”*, só quem é Mestre de si é capaz de fazer uma apresentação tão sensível, marcante, fomos colocados dentro da roda, refletíamos sobre o papel que arte-educação tem e de como as maestrias populares precisam ocupar os espaços formais.

Um canto, um grito, um batuque nos convida a sair de dentro do miolo da sala, o professor e pesquisador Jessé da Cruz, se benzia e nos benzia a partir da *“BORIGRAFIA: Cultura Preta, metodologia entrecruzada e os valores afro-civilizatórios na cena”* – fazia tempo que uma apresentação não mexia tanto comigo. O intérprete-pesquisador apresentou seu trabalho de maneira performática, na encruzilhada dos corredores do Instituto de Brasília; era um convite para o que mais tarde seria a oficina e a brincadeira do Boi, na qual Jessé bateu um tambor para o meu Boi dançar; escrevo sobre a experiência no tópico *tecidos de uma oficina de alma brincante*.

Outrossim, o segundo bloco ousaria a dizer, a batizá-lo de encruzilhadas dançantes. Nele, o corpo da brincadeira, a malandragem, a pesquisa em dança, os batuques e das batidas de pés em forma de trupés formaram a segunda capa do tecido e guardava memórias ancestrais. Tudo começou com a festa da rua de Laís Castro e suas *“Turmas bate bolas e a performance trilha marginal”*, uma investigação sobre o carnaval de rua do Rio de Janeiro, seus brincantes e performatividades.

O Rio de Janeiro foi cenário de muitas telas do nosso Comitê, de maneira malandra, Manuella Lavinhas nos trazia “*Madureira, o meu lugar: memórias suburbanas incorporadas*”; a performance nos embebedou a todos com a sua apresentação ritualística, consegui me transportar para as ruas do Rio de Janeiro, para o terreiro, para lugares de saberes ancestrais. Fiquei embebecido e vivi momentos de jogo com a performer; ela gingava com o meu corpo; que ora também foi malandro.

Fomos iniciados na “*Etnocenologia e pesquisa em Dança*”, a pesquisadora Milianie Lage nos convidava de maneira implicativa a pensar: o que é uma pesquisa em Dança? Não tinha respostas, tinha dúvidas quanto ao que estava sendo proposto. Sua dança-pesquisa me chifrava a repensar sobre os estudos etnocenológicos, seus contextos e atravessamentos. O tempo foi passando e o horário das apresentações foi terminando, tínhamos ali dois desejos: comentar as apresentações do dia ou vivenciar a oficina *tecidos de uma oficina de alma brincante*; o grupo teria que escolher e de maneira impulsiva todos gritavam: oficina, oficina, oficina!!! – os corpos queriam se mover, sair do chão.

2.3 Tecidos de uma oficina de alma brincante

Acredito que antes de descrever a oficina, preciso me apresentar. Eu sei que deveria ter feito isso no início do corpo do texto; mas lembra que a ideia deste artigo é ir quebrando de maneira fluída, dinâmica com algumas normas; pois bem, deixei para *colocar a minha figura* nesse momento do texto. Colocar figura é o nome que damos na brincadeira do Boi de Reis ou em outras danças/manifestações populares para quando a pessoa assume, empresta o corpo para uma persona do imaginário popular, a exemplo, o Boi, a alma, o velho, o Jaraguá do Boi de Reis.

Eu sou Sebastião de Sales Silva, neto de Sebastião Paulino da Silva e de Maria José de Sales, pai e mãe do meu pai, o Birico Francisco Canindé da Silva; neto ainda de João Gonçalves de Sales e de Marina Ferreira dos Santos,

pai e mãe da minha mãe, a Catirina Janilda Gonçalves de Sales Silva – deles recebi o estandarte da brincadeira, sou cria e criador da cultura popular.

Carrego no corpo a alma de brincantes e o meu corpo~estandarte foi costurado, cingido e tecido por estas figuras. Minha raiz e árvore genealógica é tecida pela brincadeira, pois meu avô Sebastião e o meu pai Francisco foram brincantes de Boi de Reis, colocavam a figura do Mateus da brincadeira, sobre esse feitio ler a dissertação *Saudades Z(é): metaforizando a construção do corpo brincante*⁴; já a minha mãe e minhas avós cingiram esse miolo brincador em corpo e ancestralidades, me benzendo em mandingas e sabenças⁵. O meu avô João era boiadeiro; carrego dele a sina de aboiar, de chamar os Bois e de viver em constantes atravessamentos o encantamento e a magia de uma brincadeira popular por nome de Boi de Reis.

O Boi de Reis é uma manifestação cultural tradicional brasileira. É importante frisar que tradicionalmente é uma brincadeira realizada por homens, acontece no Brasil como um todo, marcando uma presença numerosa no Norte e Nordeste brasileiro; no entanto, é sabido que no Centro-Oeste, no Sul e Sudeste também é Terreiro de Bois. Essa manifestação em formato de brincadeira faz parte das festividades populares e tem características marcantes que envolvem música, dança, teatro e rituais.

A brincadeira do Boi de Reis geralmente ocorre durante o período natalino, por um lado, a brincadeira tem uma ligação forte com as narrativas de Jesus, em especial, com a sua morte e ressurreição; o Boi é o morto e depois ressuscita; uma representação simbólica. O Boi é a figura principal da manifestação brincante, representada por uma pessoa usando uma estrutura de madeira coberta com tecidos coloridos, mostrando os pés, representando a fusão do homem com o bicho.

O estandarte do nosso Comitê poderia ser comparado a um Boi, pois o mesmo é decorado de maneira elaborada, com fitas, espelhos, tecidos

⁴ Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/22628/1/SaudadesZ%28%C3%A9%29Metaforizando_Silva_2017.pdf.

⁵ Ler sobre em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36820/1/Tese%20_%20Po%C3%A9tica%20de%20Serestar%20Catirinas%20_%20Sebasti%C3%A3o%20de%20Sales%20Silva.pdf.

coloridos e desempenha um papel simbólico, político e social do universo da Cultura Popular – é assim que vejo o Comitê da *Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos*, temos nele o encontro do sagrado ancestral, desde as maestrias mais velhas até as mais novas, uma fusão de encontros, uma reelaboração de conhecimentos, uma produção de sentidos e significados. Nessa roda, todas as pessoas são parte importante, são miolos que dão vida e ressignificam a presença da Cultura Popular dentro da universidade.

Paralelamente, consigo ver relações com as figuras da brincadeira; pessoas assumindo as figuras de Mestre, da Catirina e do Mateus (regendo o Comitê), outras colocando os seus Galantes para dançar (dando sentido e alma para a continuidade da brincadeira) e alguns representando os seus saberes vivos como os bichos, chifrando, galopando e encantando com as suas poesias e formas de brincar, sendo *insurgentes*, criando modos de serestar suas pesquisas.

“*Tecidos de uma oficina de alma brincante*” aconteceu como uma proposta pedagógica e poética acerca do universo da brincadeira do Boi de Reis. Na ANDA, ela desenvolveu-se basicamente em dois momentos: o primeiro que denomino de “*esquentando os couros do Boi*” e, o segundo, de “*o Boi pede passagem*”.

A proposição de *esquentar os couros* se dá na brincadeira de três formas, a saber: dançando forró, bebendo cachaça e comendo uma boa feijoada. Essa prática acontece nos interiores de Estados do Nordeste: homens se encontram na casa do Mestre da brincadeira, esquentam o corpo dançando forró um com o outro, se aquecem bebendo uma boa cachaça, em sua maioria um bom Pitú e fortalecem os músculos comendo uma boa feijoada; tudo isso para cair no estado de brincadeira, para se transformar nas figuras do Boi, dentre elas: as humanas (Mestre, Mateus, Catirina); as animais (Boi, Bode, Burrinha) e as encantadas (Jaraguá, Alma e Velho).

Na ANDA em si, esquentamos os couros com um bom forró, tocando ainda dentro da sala, como costumam fazer os brincadores mais velhos (primeiro

esquentam os couros dentro de casa para depois sair para o terreiro) em estado de festa, encantamento e magia. A alegria, o gozo e os impulsos da turma do Comitê de Cultura provocaram em mim a criação de uma loa cantada, a que abre esse artigo: *Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. Ê meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro. Ê meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro.*

As mandingas e sabenças advém das nossas maestrias populares. Na turma, o performer Jessé assume a música junto com Circe⁶ – filha da nossa Mestre Lurdinha, a partir do que sou provocado por eles e pela trupe a me colocar em estado de criação; crio e recrio modos de ser e estar naquela roda. Sou impulsionado a criar a dança, as memórias de almas brincantes; atravesso o tempo de uma brincadeira. Ensaio com a turma as loas, as músicas e, depois de tudo orquestrado, saímos da sala e ganhamos o terreiro cantando: “*Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. Meu boi, meu boi, meu Boi Mandingueiro. Ê meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro. Ê meu boi, Comitê da Cultura é no Terreiro*”. (Loa em forma de canção, autoria própria, 2023)

Na brincadeira, o Boi pede passagem. É notório a mudança dos corpos que habitavam aquele lugar. Quem passava na encruzilhada aonde a brincadeira estava acontecendo não conseguia ficar parado. A roda brincante ia aumentando, o tempo ia se passando e os corpos que ali estavam se imbricavam em estado de festa, de magia, de encantamento e de atravessamentos através da brincadeira do Boi, conforme vocês podem acessar a obra filmica⁷.

⁶ Que nos presenteou com a sua pesquisa “O processo de criação coreográfica do espetáculo “Flor do Deserto”: as danças tradicionais como dispositivos criativos na composição da dramaturgia”.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7G2nKA7VJUM>.



Fig. 3. Imagem do “eu quero a língua do Boi”. Fonte: Comitê dança e cultura, 2023.

Audiodescrição da imagem: Fotografia colorida, na horizontal e em plano geral. Em uma sala de aula com piso de madeira, 28 pessoas posam para a foto após a oficina de dança. Elas estão sorridentes, com a língua esticada para fora e os braços abertos. A frente delas, estendido no chão, um estandarte de fundo branco com detalhes coloridos, em tons de amarelo, vermelho, rosa e verde. Ao fundo, uma parede branca, com uma janela à esquerda e outra à direita.

A obra filmica é uma produção de Bia Mattar, uma de nossas galantes, que tivemos a honra de conhecer o seu trabalho “*Do barro ao palco: a dramaturgia do sapateado no Coco de Tebei*”... o quanto que jogamos e brincamos juntos não tem preço. E isso faz parte do povo da Cultura Popular, você conhece hoje a pessoa e já sai por aí trocando e colocando figuras.

O boi pede passagem... o estandarte vai à frente da nossa brincadeira e o que parece ser o fim é o começo ou o que disse sabiamente o grande Mestre Nêgo Bispo – *começo-meio-começo*. Na roda, no cruzo da brincadeira, a coordenação precisou mudar o curso e vi que a passagem do bastão iria acontecer; encerrávamos mais um dia, o amanhã seria *das guardiãs dos saberes: o encontro da Mestra, da Contramestra e da Diana*.

3. As guardiãs dos saberes: o encontro da Mestra, da Contramestra e da Diana

Como dito nas primeiras páginas desse texto, a coordenação do Comitê da *Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos*, foi de 2018 até o ano de 2023 conduzida pelos professores Marco Aurelio Souza e Thiago Amorim. A partir de 2024, o estandarte, a trupe será conduzida pelas três figuras da Cultura Popular: Carminha, Lola e Lurdinha, que carinhosamente resolvi chamá-las de Mestra, Contramestra e Diana, fazendo alusão as figuras do Pastoril.

A condução do Comitê muda de energia, agora será regido pelo sagrado feminino, sairemos do Boi, no caso, da condução dos Bois e ganhará força e fluidez destas mulheres e com isso precisaremos mudar os compassos, um salve as nossas Mestras do saber.



Fig. 4. Imagem de passagem do estandarte. Fonte: Comitê dança e cultura, 2023.

Audiodescrição da imagem: Fotografia colorida, em plano geral. Cinco pessoas estão lado a lado, sorridentes, dentro de uma sala com piso de madeira. Da esquerda para a direita: Mestra Lola, Mestra Carminha, Thiago, Marco e Mestra Lurdinha. Os dois homens, ao centro, seguram o estandarte com adornos coloridos, nele está escrito: "Andanças Populares". Mestra Lola é uma mulher de cabelos loiros cacheados e roupa preta. Carminha, uma mulher de cabelos brancos como as nuvens e vestido estampado em tons de vermelho, amarelo e laranja. Thiago

tem cabelos curtos escuros, camisa clara com estampa de folhas e calça marrom. Marco é um homem alto, calvo, usa camisa cinza e bermuda rosa. Lurdinha tem cabelos curtos, escuros, veste blusa preta e saia branca.

As maestrias populares são figuras que desempenham um papel, uma função fundamental e de grande importância na *preservação e perpetuação* dos conhecimentos tradicionais, culturais e artísticos em comunidades ao redor do mundo. Carminha (a Mestre do cordão encarnado) é professora na Universidade Federal de Pelotas – UFPel e tem grandes contribuições acerca das danças de tradições gaúchas; Lola (a Contramestra do cordão azul) é professora na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e tem um trabalho com a comunidade, com a extensão de maneira muito comprometida com os mestres de tradição e Lurdinha (a Diana que não tem partido, sendo dos dois cordões) é professora no Instituto Federal do Ceará – IFCE e é responsável pela preservação e memória da povaria daquele lugar; presta um serviço à comunidade, à cultura popular do seu povo.

Nesse tecido, nessa tela pintada como as casinhas do interior, podemos dizer que as três merecem serem intituladas como Mestras, pois são guardiãs dos saberes locais e regionais e fazem um trabalho de referência em suas respectivas universidades e institutos federais, mantendo viva a cultura popular enquanto herança cultural da nossa sociedade, do nosso povo brasileiro.

Na condução delas, iremos compreender como manter viva a relação entre as mestrias populares, desde a valorização da presença das pessoas Mestras na academia até epistemes outras – seja na recriação de espaços de aprendizado, valorando os terreiros, as comunidades e tradições. O aprendizado muitas vezes ocorre de maneira informal, com lições compartilhadas através da prática direta, de histórias orais, de histórias compartilhadas, cantadas, narradas e dançadas.

Durante os dias que aconteceram o nosso Congresso, percebíamos a interação das três e observei que todos ali presentes tinham admiração e respeito quando cada uma delas se posicionava; são Mestras, professoras dos saberes tradicionais, o que as torna mais ainda especiais, por manter viva a

capacidade de envolver as comunidades, aglutinando pessoas para preservação e manutenção das brincadeiras populares.

É sabido, louvável e honroso o trabalho que o Mateus e o Birico – a dupla Marco e Thiago fizeram – dando grandes contribuições para as pesquisa em arte, em dança, em Cultura Popular – nos emocionamos juntos com a transição, com a troca do tecido, o apito, com os trupés, com a preocupação em manter a roda da Cultura Popular pulsante e viva na academia, mesmo quando pediram a sua língua e quiseram matá-la, como eles disseram: “abraçamos popular, abracem o popular”, ressignifico e evoco: “não deixem o popular morrer”!

O aboio dessa escrita está em seu epílogo, ficam os rastros de um estandarte que precisava ser levantando diariamente. Ele não é apenas um tecido com fitas e espelhos coloridos. É dele que advém conhecimentos valiosos, que incorporam as nossas an(danças), as nossas histórias, as nossas heranças, que foram passadas de geração em geração; nos deixem dançar, até o fim, se é que ele existe; nos deixem ser *começo-meio-começo* – ensinamento passado pelo encantado Nêgo Bispo em suas cosmopercepção, axé!

Referências:

SILVA, S. de S. **Saudades Z(é)**: metaforizando a construção do corpo brincante. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

_____. **Poética de Serestar Catirinas**. 2022. 229f. Tese (Doutorado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

Sebastião de Sales Silva (IFTO)
sebastiao.silva@ifto.edu.br

Primeiro Doutor em Dança da América Latina formado por uma universidade pública, pela - UFBA. É brincador popular - no qual, coloca as figuras do Boi de Reis; como o Mateus, a Catirina, o Mestre e o próprio Boi. Mestre em Artes Cênicas, Especialista em Literatura e Cultura, Licenciado em Dança, Graduado em Teatro pela - UFRN e Formado em Pedagogia - UVA.

ARTIGOS

Maculelê: perspectivas em cruzeta

Bruna Mascaro Seabra de Melo (UFBA)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais,
folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre o Maculelê, frequentemente interpretado como prática popular de resistência das culturas advindas da África. O estudo debruça-se em compreender cinco estruturas organizativas que constituem o Maculelê: o caráter de dança, luta, jogo, ritual e brincadeira. Para tanto, o trabalho procura compreender os trajetos históricos das denominações das culturas brasileiras através de termos como Folclore, Cultura Popular e Patrimônio. A pesquisa conta com um estudo de campo realizado em Salvador e Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Foram realizadas diversas entrevistas com mestres, mestras, pesquisadores, pesquisadoras, fazedores e fazedoras do Maculelê, que culminaram na realização de um vídeo-documentário longa-metragem intitulado “Maculelê: entre paus, grimas e cacetes”. Com isto, buscamos avançar em questões que alimentam debates sobre o Maculelê, colaborando com estudos que se ocupam da reflexão sobre as danças brasileiras.

Palavras-chave: Maculelê; Dança; Luta; Brincadeira; Ritual.

Abstract: This work seeks to reflect on Maculelê, often interpreted as a popular practice of resistance among cultures originating from Africa. The study focuses on understanding five organizational structures that constitute Maculelê: the character of dance, fight, game, ritual and play. To this end, the work seeks to understand the historical paths of the denominations of Brazilian cultures through terms such as Folklore, Popular Culture and Heritage. The research relies on a field study carried out in Salvador and Santo Amaro da Purificação, in Bahia. Several interviews were carried out with masters, teachers, researchers, men and women makers of Maculelê, which culminated in the making of a feature-length documentary video entitled “Maculelê: entre paus, grimas e cacetes”. With this, we seek to advance issues that fuel debates about Maculelê, collaborating with studies that reflect on Brazilian dances.

Keywords: Maculelê; Dance; Fight; Joke; Ritual.

1. O Maculelê e as motrizes das danças afro-brasileiras

O estudo em questão se origina na tentativa de pesquisar as relações entre conhecimentos de tradições distintas: a acadêmica e a popular. Para tanto, é necessário compreender os agenciamentos envolvidos na definição de termos como Folclore, Cultura Popular e Patrimônio ao longo da história do Brasil. Jorge das Graças Veloso, ator, diretor, dramaturgo e professor do departamento de Artes Cênicas/IdA/UnB, reflete sobre diversas controvérsias e problemáticas que sustentam as definições destes termos no artigo *Folclore, cultura popular e autodeterminação: uma abordagem etnocenológica aos pensares e fazeres estéticos na produção de patrimônios identitários*.

Veloso (2018) aponta que o processo de denominação das culturas brasileiras tem conexão direta com alguns ideais construídos ao longo do tempo, que almejavam o desenvolvimento de um patriotismo. O movimento de consolidação das ideias de Estados Nacionais toma força no século XIX, buscando saídas para fazer com que as pessoas permanecessem dentro de seus territórios. Para que isso acontecesse, era necessário ativar outros mecanismos de pertencimento que não somente as demarcações de fronteiras, desenvolvendo, assim, um conjunto de práticas e estratégias para a solidificação deste ideal. Sobre isso, o autor expõe:

Surgiam, também, movimentos de resistência que viam nas “festas, na poesia, nos jogos, nas músicas e nas danças das classes subalternas [...] sistemas de preservação do ‘espírito do povo’ [estabelecido nas chamadas “antiguidades populares”, consideradas como saberes passíveis de desaparecimento] – a verdadeira base de muitos nacionalismos emergentes (Veloso, 2018, p. 4).

Segundo o autor, é nesse cenário que, em 1848, William John Thoms publica uma carta na revista *The Atheneum*, utilizando o termo Folk-lore (“*saber tradicional do povo*”) como um campo de estudo. Diante disso, nos fins do século XIX, se desenvolve no Brasil, de acordo com Veloso (2018, p. 4) a “epistemologia de uma brasilidade, sempre ancorada nos registros e na defesa da

“preservação”, inclusive destacando os seus recortes regionalistas, como princípios fundantes do que poderia ser considerado como nacional”.

Nesse processo, é impossível deixar de mencionar a Campanha em Defesa do Folclore Brasileiro, que desenvolve o Congresso Brasileiro de Folclore, formula uma Carta Nacional do Folclore e cunha as noções de Cultura Brasileira que serão aprofundadas e problematizadas durante o século XX. Embora as definições de Folclore tenham sido duramente criticadas no meio acadêmico, isto não impediu que a construção da narrativa patriótica tenha se consolidado através da construção de uma identidade nacional de brasilidade.

Chamo de ideais pela compreensão de que, para essa perspectiva homogênea prevalecer, via de regra se elimina todos os aspectos de diversidade e pluralidade culturais de nossos povos, tratando a questão sempre como se vivêssemos harmoniosamente num país de um só povo. Sabido é que nossa “pátria” é um conglomerado de distintos grupos culturais, étnicos, econômicos e identitários, que subexistem submersos, muitas vezes, em abstratos desejos separatistas, como é tão recorrente no sul do país (Veloso, 2018, p. 5).

Sobre as problemáticas que envolvem o conceito de Folclore, o antropólogo argentino Néstor García Canclini sinaliza que o paradigma folclorista perdeu força devido aos estudos dos processos de hibridação cultural. Nesse sentido, o autor defende que a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, está respaldada por “processos que podem ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos gerados na interculturalidade e em meio a processos de hibridação cultural” (Canclini, 2015, p. 18). Para ele, o Folclore estrutura-se num imaginário melancólico das tradições, concepção problemática decorrente do pensamento moderno e é necessária outra compreensão de análise do popular, que leve em consideração as interações na e da contemporaneidade.

Veloso (2018) aponta que esse fato não se restringe apenas ao termo Folclore, mas se perpetua a partir dos ideais da “Cultura Popular” e, posteriormente, do “Patrimônio Imaterial”. No Brasil, em dado momento, houve uma ruptura na utilização dos termos Folclore e Cultura Popular. Tal separação se justifica pelo fato de o termo Folclore estar associado a algo do passado,

cristalizado no tempo, o que ia de encontro às ideias desenvolvimentistas do então governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960) e da construção da nova capital federal, Brasília.

Como a ideia de nação já estava consolidada, surgiu a necessidade de utilizar outro termo para, estrategicamente, “falar do mesmo”. No ambiente acadêmico, a definição de Cultura Popular tomava força com certo ar de renovação e “reparação” crítica. Sobre isso, Veloso diz:

O que compreendo desse movimento, no entanto, é de que novamente surgia somente um conceito para responder às demandas das mesmas elites intelectuais de antes. Não existe, na história da humanidade, a possibilidade de uma tradição sobreviver, a não ser pela capacidade de se resignificar que ela tem. Somente através da atualização é que o tradicional sobrevive. Todas as vezes que um saber foi tratado como devendo permanecer “puro”, “original”, inexoravelmente ele desapareceu. Assim são as práticas humanas. Capazes de se inventar e se reinventar sempre, muitas vezes somente como estratégias de sobrevivência (Veloso, 2018, p. 6).

Esta reflexão nos possibilita compreender que o processo de construção do termo Cultura Popular, embora utilizado de forma respeitosa para tratar de um tipo de conhecimento, nos tempos de hoje, ainda reproduz lógicas estigmatizantes. Diante disso, perguntamos: para quem e para quê é conveniente a perpetuação destes termos? Principalmente quando consideramos que convivemos, diariamente, com diversos tipos de cruzamentos que vão de encontro a estas separações. Para Veloso (2018), não existem culturas distanciadas por adjetivos, existem apenas culturas.

Politicamente, o termo Cultura Popular foi incorporado para se falar das manifestações expressivas dos grupos sociais a ele associados, com todas as problemáticas verificáveis nesta relação. Essa definição passou a ser utilizada não mais somente para apartar, para distinção dos chamados eruditos. Mesmo não sendo utilizada por quase nenhum fazedor, tornou-se uma demarcação política, dita de resistência, chegando aos meios institucionais, até ocupar recortes específicos em editais de fomento das secretarias de cultura espalhadas pelo país inteiro. Mesmo que isso, a meu ver, tenha se tornado mais uma maneira de exclusão, pois o que está se afirmando, novamente, é que os fazeres estéticos desses grupos não devem competir, em igualdade de condições, com os outros (Veloso, 2018, p. 6).

Portanto, percebemos que atribuir às culturas um lugar fronteiriço, levando em consideração às ambiguidades e pluralidades, contribui para o entendimento de que a mesma não é estanque, mas está em contínuo estado de transformação e interação. O que nos interessa, na verdade, não é buscar o que não muda, mas entender por que e como muda em relação com os novos sistemas sociais.

Para Veloso (2018), o cerne do problema está no fato da construção de narrativas serem sempre externas aos fazedores das culturas, discursos distantes das pessoas que produzem o conhecimento encarnado. Esse fato relega, mais uma vez, aos fazedores um lugar de exclusão. Posteriormente, dos mesmos lugares que originaram e perpetuaram os discursos sobre o Folclore e a Cultura Popular, surgiu o processo de ampliação do termo, a partir de um discurso de Patrimonialização, incluindo agora aspectos imateriais ou intangíveis.

Além do que, com toda a pompa com que se tenta valorizar as concepções de patrimônio imaterial, seria como se, por si só, os registros das maneiras de ser e de fazer dos grupos determinassem a sua permanência e a sua contribuição para a Identidade Brasileira. Afloram, entretanto, outras discussões relevantes. Em muitos lugares de fala, o que se acentua é mais uma dicotomia: uma separação entre a preservação da materialidade da memória, dos edifícios e mobiliários, e o registro dos bens do patrimônio de natureza intangível. Mesmo com a inegável contribuição de relativizar as históricas dicotomias de erudito/popular, rural/urbano, tradicional/moderno, acadêmico/senso comum, citados acima, são problematizações ainda não superadas. Se a própria UNESCO, em sua recomendação de 1989, restringe patrimônio imaterial aos saberes e fazeres da Cultura Tradicional e Popular, a questão permanece tratada somente no âmbito de seus pensadores externos, e, geralmente, a partir de proposições de um corpus teórico-metodológico etnocentrado (Veloso, 2018, p. 9).

Ao longo dos anos, as reflexões em torno das culturas brasileiras se debruçaram em entender a complexidade dos processos sociais, contribuindo para a desmistificação de alguns estereótipos. Podemos perceber que o exercício de compreensão de termos empregados historicamente considera as discussões sobre processos identitários em conexão com o entendimento político de luta e das contínuas negociações mediadas pelos sujeitos que

protagonizam as tradições. É urgente que possamos abordar e apresentar os sujeitos e as experiências a partir de um exercício da escuta de quem vive e como denomina aquilo que vive.

É importante mencionar que, embora haja toda uma história de retrocesso, outros contornos são desenhados nos tempos atuais. Estão em curso outros modos de compreender e localizar as práticas expressivas. É perceptível que os grupos minorizados impuseram suas necessidades, ocuparam espaços e “tomaram o que lhes é de direito”. Não há outra saída, não há outra alternativa, além de aceitar o fato de que não há mais espaço para tudo aquilo que foi negligenciado.

Diante da necessidade de reconhecer as dinâmicas de alteridade, Veloso, portanto, opta por não utilizar estes termos e prefere:

Não usar nenhuma generalização para me referir a qualquer recorte de pesquisa que me aproximo, tratando, sempre, cada um deles pelos léxicos adotados internamente por seus praticantes. As manifestações expressivas dos agrupamentos sociais, para mim, sejam elas do universo artístico ou dos ritos espetaculares, tem suas próprias regras e pressupostos, que são sempre únicos em cada caso. Então, não percebendo necessidade de inseri-las em grupos gerais, procuro tratar cada caso por aquilo que é (Veloso, 2018, p. 2).

Ou seja, cada manifestação é tratada a partir do modo como se autorreferencia. O autor discorre que, apesar de apresentar similitudes, tais expressões não devem ser lidas em uma definição generalizante, que não dá conta das peculiaridades e percepções de mundo.

No que tange a produção bibliográfica que aborda o tema do Maculelê, Emilia Biancardi, etnomusicóloga baiana e fundadora do grupo Viva Bahia, produziu, em 1989, o livro *Olelé Maculelê*, considerado uma das grandes referências teóricas do assunto. Infelizmente, ainda há poucos materiais teóricos que abordem o Maculelê. No livro, a autora apresenta a perspectiva de alguns pesquisadores sobre o Maculelê, como Zilda Paim, Hildegardes Vianna, Herundino Leal, Plínio de Almeida, Edison Carneiro, Nelson de Araújo, Maria Mutti, Mabel Velloso de Mesquita e Maria Rosita Salgado Góes. No livro, Biancardi (1989) apresenta ainda os saberes de mestres e importantes

fazedores do Maculelê, a exemplo de Mestre Popó e seu filho, conhecido como Zezinho de Popó.

Há diversas controvérsias sobre a origem do Maculelê, mas boa parte dos estudos concordam no fato do Maculelê ser uma prática de origem africana que se desenvolveu nos canaviais de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano, e compõe, há mais de duzentos anos, as tradicionais festas em homenagem a Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora da Purificação.

Biancardi (1989) afirma que há um registro do jornal *O Popular*, em uma edição de 10 de dezembro de 1873, que comprova a existência do Maculelê, onde consta: "Faleceu no dia 1 de dezembro, a africana Raimunda Quitéria, com a idade de 110 anos, e que, apesar da idade, ainda capinava e varria o adro da igreja da Purificação para as folias do maculelê" (Biancardi, 1989, p. 7).

Existem diversas versões sobre as origens do Maculelê, do termo e de possíveis associações a outras danças da diáspora africana. Neste estudo, não pretendemos afirmar com precisão a origem do Maculelê, mas, antes, apresentar os diversos olhares e perspectivas que foram construídas ao longo do tempo sobre a prática.

Sobre o processo histórico do Maculelê, a autora afirma que após a abolição da escravatura no Brasil o Maculelê entrou em declínio. Inclusive, entre meados do início do século XX à década de 1940, a dança desapareceu por muitos anos da festa da Purificação. Foi quando Paulino de Almeida Andrade, Mestre Popó, reuniu um grupo de familiares e amigos e compartilhou os ensinamentos que havia aprendido com seu pai. Mestre Popó é considerado o grande responsável por manter viva a tradição do Maculelê, contudo, sofreu diversas críticas por ter recriado e "modernizado" a tradição.

Segundo consta no livro *Olélê Maculelê*, Mestre Popó conta que aprendeu a dançar Maculelê entre os oito e doze anos de idade, com africanos malês mais velhos, quando Barão e João de Obá organizavam a brincadeira. Com a morte de João de Obá e Barão, houve o hiato de longos anos sem a

presença do Maculelê na região. A partir de 1943 ou 1944, Mestre Popó retoma o Maculelê com a responsabilidade de reativá-lo. O mestre afirma que realizou algumas mudanças e inovações, pois era muito criança quando começou a praticar e não recordava de tudo de modo fiel.

Popó formou então o Grupo de Maculelê de Santo Amaro e, desde então, o Maculelê começou a ser visto e reconhecido em diversos lugares, com exposições frequentes em Salvador e outras localidades.

Se o Maculelê se capilarizou pelo Brasil e mundo afora, o conjunto de Maculelê do ICEIA teve grande participação nesse processo. Na época, Emilia Biancardi dirigia o grupo e convidou Zezinho de Popó, como era conhecido, para orientar e ensinar Maculelê ao grupo. Em meados de 1963, o conjunto do ICEIA, dirigido por Zezinho, passou a utilizar o facão no lugar das grimas de madeira. Posteriormente, o grupo viria a se tornar o Viva Bahia.

Emilia Biancardi afirma que foi nesse tempo histórico que diversos grupos folclóricos foram criados e se proliferaram. Inclusive, comenta que Mestre Bimba e as academias de Pastinha e Canjiquinha, incluíram o Maculelê no repertório dos grupos "como forma segura de subsistir" (BIANCARDI, 1989, p. 55).

A partir das complexidades históricas que envolvem o desenvolvimento do Maculelê no Brasil, percebemos que algumas expressões da cultura negra respondem ao frequente entendimento de que sua principal função é resguardar um passado africano no Brasil, tendo como referência comum à chamada "matriz africana" – uma espécie de origem legitimadora da identidade africana na diáspora, não importando a sua multiplicidade nem a diversidade cultural. Zeca Ligiéro, escritor, Ph.D, artista visual e professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), coloca que o termo "matriz":

Remete a uma única origem, quando o que se observa é que, dessas origens, dinâmicas próprias foram preservadas; entretanto muitas de suas formas iniciais foram perdidas ao contato e contágio com outras culturas. Além do mais, não poderíamos falar em uma única matriz africana, pois incontáveis e díspares são as culturas daquele

continente, mesmo considerando somente aquelas provenientes das regiões subsaarianas (Ligiéro, 2011, p. 112).

Com o processo de escravização, os povos negros se viram obrigados a se reconstituir a partir dos legados africanos e europeus, o que gerou a produção de outras organizações identitárias, fruto das suas realidades. Sobre isso, o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall, complementa:

Na cultura popular negra, estritamente falando, em termos etnográficos, não existem formas puras. Todas essas formas são sempre produto de sincronizações parciais, de engajamentos que atravessam fronteiras culturais, de confluências de mais de uma tradição cultural, de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar a partir de materiais preexistentes. Essas formas são sempre impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula (Hall, 2003, p. 343).

Por coadunar com os entendimentos acima e compreender que a experiência da diáspora gerou contínuos processos de hibridações, sugiro compreender tais expressões por meio do conceito proposto por Ligiéro (2011, p. 111) de “motrizes culturais”. O adjetivo motriz, do latim *motrice* de *motore*, que faz mover, é também substantivo, classificado como força ou coisa que produz movimento. Portanto, ao definir motrizes africanas, me refiro não somente a uma força que provoca ação, mas também a uma qualidade implícita do que se move e de quem se move; neste caso, estou adjetivando-a. Portanto, em alguns casos, ela é o próprio substantivo e, em outros, aquilo que caracteriza uma ação individual ou coletiva e que a distingue das demais.

Apesar de o autor apresentar um conceito cabível a qualquer outra expressão popular, ele propõe este entendimento a um conjunto de dinâmicas culturais performativas que combinam na capoeira, no samba e no candomblé – práticas afro-brasileiras – elementos como a dança, o canto, a música, o figurino, o espaço, entre outros, agrupados em celebrações religiosas em distintas manifestações do mundo afro-brasileiro.

Portanto, quando Ligiéro (2011) se refere às motrizes culturais, sugere que as mesmas não são propriedade de um grupo étnico ou de uma

cultura única. A motriz pode ou não preservar a língua e os rituais de onde o povo migrou ao readaptá-los em outro contexto. Todavia, lembramos que o estudo das motrizes culturais não intenciona apontar o desaparecimento das raízes africanas, e sim propor a observação de que tais práticas reinventam, reconstroem e reestruturam a tradição. Dessa forma, a experiência social destas práticas culturais é permeada por constante reinvenção, onde cada momento histórico possui significados e características próprias.

Este estudo se localiza, portanto, no desejo de compreender o Maculelê, frequentemente interpretado como prática popular de resistência das culturas advindas da África. Como outras expressões da cultura afro-brasileira, a corporalidade do Maculelê está estruturada na mistura de uma multiplicidade de elementos que a constitui, “sobretudo pela combinação da dança, canto e percussão, bem como no seu constante ziguezaguear entre jogo e luta, entre ritual e diversão” (Ligiéro, 2011, p. 124).

2. Saberes e fazeres em cruzeta

A cruzeta – que dá nome ao título do estudo – é o nome do movimento do Maculelê em que as mãos firmam as grimas em forma de cruz, à frente da cabeça, como um mecanismo de defesa ao ataque iminente. As linhas de forças presentes nas grimas, reunidas e alinhadas, são aqui uma associação possível para falar sobre as encruzilhadas.

No livro *Fogo no Mato: a ciência encantada das macumbas*, escrito por Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018), os autores trazem a noção de encruzilhada como uma potência de mundo, onde a vida é concebida através da ideia de cruzamentos de caminhos. Para eles:

Educados na lógica normativa, somos incapazes de atentar para as culturas de síncope, aquelas que subvertem ritmos, rompem constâncias, acham soluções imprevisíveis e criam maneiras imaginativas de se preencher o vazio, com corpos, vozes, cantos. O problema é que para reconhecer isso temos que sair do conforto dos sofás epistemológicos e nos lançar na encruzilhada da alteridade,

menos como mecanismo de compreensão apenas (normalmente estéril) e mais como vivência compartilhada (Simas; Rufino, 2019, p. 159).

Desse modo, podemos compreender que a cruzeta do Maculelê, assim como o conceito de encruzilhada defendido pelos autores são perspectivas de mundo, um projeto de educação que desobedece a lógica dominante e valoriza os entroncamentos das diversidades.

A pedagogia das encruzilhadas é versada como contragolpe, um projeto político/epistemológico/educativo que tem como finalidade principal desobsediar os carregos do racismo/colonialismo através da transgressão do cânone ocidental. Esse projeto compreende uma série de ações táticas que chamamos de cruzos (Simas; Rufino, 2019, p. 213).

O Maculelê ginga entre a dança, o canto e a percussão e orbita entre jogo, luta, ritual e brincadeira. Mais do que identificar qual aspecto é mais preponderante ou recorrente, buscamos a lógica inversa: compreender o Maculelê a partir de uma dinâmica que é multirreferencial, multidirecional, multiorientada e multifacetada. Ou seja, a prática do Maculelê é uma rede de elementos multi, inter e transdisciplinares em ação, norteadas pela interlocução, interação e troca entre vários conhecimentos.

Diversas expressões afro-diaspóricas encontram-se neste entendimento de um corpo polissêmico, de sentidos multifacetados, com tramas complexas de interrelações e que tensionam estruturas e padrões verticais e hierárquicos. Mestre Janja, Rosângela Costa Araújo, propõe uma epistemologia da ginga, que articula uma abordagem multirreferenciada e evidencia as formas de resistir em uma perspectiva de gênero. A autora indaga:

Como proceder na construção de um campo de pesquisa multirreferenciado (Burnham, 2012) e polilógico que incorpore, de maneira interseccional, estes constructos de múltiplas temporalidades e performances cognoscentes, ontológicas e epistemologicamente amparada nos enraizamentos de nossas africanidades, sendo ou não sendo africano/a-descendente? Em que medida seus distintos referenciais de lutas são capazes de atualizar, no campo dos movimentos sociais, outras abordagens políticas, integrando os fazeres corporais? Que condutas atualizam, aos olhos de novos patriarcados, suas condições de

desordeiras, destemidas, valentonas, ou seja, de mulheres “da pá virada”? (Araújo, 2017, p. 9-10).

Compreendemos que reforçar a presença dos diversos aspectos organizativos do Maculelê citados anteriormente, contribui, inclusive, para desestabilizar percepções ainda presentes no universo da Capoeira e do Maculelê, tais como o sexismo, virilidade, desempenho e outras nuances que permeiam o sistema patriarcal e são reprodutoras de violências diversas. Logo, reforçar que Maculelê é, ao mesmo tempo, dança, luta, jogo, ritual e brincadeira, abre margem para que se desmonte possíveis opressões de gênero, na busca da multirreferencialidade como uma forma de perceber o mundo. Nas próximas páginas, refletiremos sobre cada um desses aspectos organizativos e constituintes do Maculelê.

A partir destas reflexões, percebemos que a dança, luta, jogo, ritual e brincadeira se cruzam na prática do Maculelê, apoiando-se na ideia de que os diferentes mundos, fazeres e saberes da vida se encontram, se chocam e interagem. Sobre a perspectiva do encontro, Simas e Rufino comentam que:

O cruço, como a arte das amarrações e dos enlaces de inúmeros saberes praticados, produz os efeitos de encanto; aqueles que se constituem através das mobilidades e das potências presentes nas zonas de contato – encruzilhadas – formadas por múltiplos saberes. O alargamento do presente, a coexistência de outras cosmovisões e temporalidades e o conhecimento como prática de autoconhecimento são indicações de possibilidades, a partir do exercício do cruço e das encantarias versadas em seus entroncamentos (Simas; Rufino, 2019, p. 373).

É importante mencionar que durante a pesquisa houve a realização de um documentário longa-metragem produzido com entrevistas e diálogos desenvolvidos ao longo do estudo de campo. O filme, intitulado *Maculelê: entre paus, grimas e cacetes* foi realizado com o incentivo do Edital Microprojeto Cultural, viabilizado pelo Governo do Estado de Pernambuco. Ver e ouvir outras pessoas é dar espaço para outras narrativas que não somente a minha. Para assistir, basta digitar *Maculelê: entre paus, grimas e cacetes* no Youtube, ou acessar o QR Code a seguir.



Fig. 1. QR Code Documentário *Maculelê: entre paus, grimas e cacetes*
Fonte: Criado pela autora (2023).

O debate contido no filme considera os mestres, mestras, fazedores, fazedoras, pesquisadores e pesquisadoras protagonistas deste processo dialógico. O filme se debruça no desafio de discutir, de modo mais amplo, aspectos artísticos, sociais e históricos do Maculelê de Santo Amaro da Purificação e de Salvador.

Embarquei na jornada de pesquisar o Maculelê sem pretensão de esgotar o tema, mas no desejo de que outras pessoas tenham acesso e sigam pesquisando esta prática cultural. Logo, este estudo se ancorou na necessidade de dar visibilidade ao Maculelê e ao trabalho desses dançarinos/brincadores, com base na importância da construção de uma memória da dança, buscando assim, colaborar no registro de tais trabalhos para área da dança.

Diante disso, pensamos que o Maculelê merece maior atenção nos processos artístico-pedagógicos em dança. Ainda, entendemos que esta compreensão alimenta a necessidade de enxergar o Maculelê em constante estado de transformação, reconstruindo e se transformando diante dos desejos e interesses dos seus fazedores e da sociedade na qual se faz presente.

Tal posicionamento está vinculado diretamente ao fato de a cultura popular ser vista com certo distanciamento por parte das pesquisas acadêmicas em dança. Esse “estar alheio” a essa discussão reverbera na criação de grandes bloqueios e dificuldades em entender o Maculelê como potencial de produção de conhecimento para a dança.

Percebemos que o estudo do Maculelê nos requisita atravessar outras áreas de conhecimento. Através do Maculelê, entendi que Antropologia, Etnografia, História, Educação, Música, Sociologia, Filosofia e Teologia são

alguns dos diversos espaços teóricos que co-habitam a prática e atestam que a dança não é uma experiência reduzida e cindida, e sim multifacetada.

Com isso, buscamos avançar em questões que alimentam debates sobre a dança, reconhecendo e refletindo os princípios artísticos e políticos imbricados no Maculelê. O estudo pretende colaborar com pesquisas que se ocupam de reflexões das culturas brasileira, compreendendo a complexidade do tema e a diversidade de perspectivas.

Referências:

A VERDADEIRA história do Maculelê. Direção e roteiro: Almir Nascimento. Direção de produção: Pedro Urizzi, 2017. 1 vídeo (15 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DaWZKDpZdXA>. Acesso em: 12 abr. 2023.

ARAÚJO, R. C. Ginga: uma epistemologia feminista. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11; Women's Worlds Congress, 13. **Anais Eletrônicos** [...] Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://acordabahia.ufba.br/sites/default/files/Araujo.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BIANCARDI, E. **Olelê maculelê**. Brasília: Ed. Especial, 1989.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entender e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2015.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MACULELÊ: entre paus, grimas e cacetes. Pesquisa de Gabrielle Conde e Bruna Mascaro. Direção de fotografia e montagem: Rayanne Moraes, 2021. 1 vídeo (1 h 7 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j7wg7AOreIM>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VELOSO, J. das G. Folclore, cultura popular e autodeterminação: uma abordagem etnocenológica aos pensares e fazeres estéticos na produção de patrimônios identitários. X CONGRESSO DA ABRACE. **Anais** [...] Natal, 2018. v. 19. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3992>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Bruna Mascaro Seabra de Melo (UFBA)

brunamasscaro@gmail.com

Artista da dança, educadora, pesquisadora e produtora cultural. Graduiu-se em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco e é mestra em Dança pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Atualmente, se especializa em Gestão Cultural: Cultura, Desenvolvimento e Mercado pelo Senac SP. Associada à Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e à Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

O processo de criação coreográfica do espetáculo *Flor do Deserto* do Grupo Miralra: as danças tradicionais como dispositivos criativos na composição da dramaturgia

Circe Macena de Souza (IFCE)
Rony Cardoso Marques (IFCE)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas, e outros atravessamentos

Resumo: Este artigo tem o objetivo de compartilhar e analisar o processo de criação coreográfica de um espetáculo cênico musical chamado *Flor do Deserto*, do Grupo Miralra, buscando compreender de que forma as danças populares tradicionais podem ser dispositivos criativos e podem contribuir com a dramaturgia da obra ao contar uma história cujo tema gira em torno da Cultura Popular Tradicional. O percurso metodológico é a etnopesquisa. O trabalho discute conceitos e temas como Tradição; Fazer Dramatúrgico; e Processos Criativos em Dança. Compartilhar o processo criativo de *Flor do Deserto* não é a comprovação de resultados, mas a possibilidade do entendimento de um percurso criativo de uma obra em que um dos dispositivos criativos é a dança tradicional, possibilitando assim o compartilhamento acadêmico com outros grupos e intérpretes que trabalham com essa perspectiva.

Palavras-chave: Caldeirão da Santa Cruz do Deserto; Criação Coreográfica; Danças Tradicionais; Espetáculo *Flor do Deserto*. Grupo Miralra.

Abstract: This article aims to share and analyze the choreographic creation process of a musical scenic show called *Flor do Deserto*, by Miralra Group, seeking to understand how traditional popular dances can be creative devices and can contribute to the dramaturgy of work by telling a story whose theme revolves around Traditional Popular Culture. The methodological path is ethno-research. The work discusses concepts and themes such as Tradition; Translation of Tradition; Do Dramaturgical Doing; and Creative Processes in Dance. Sharing the creative process of *Flor do Deserto* is not proof of results, but the possibility of understanding the creative path of a work in which one of the creative devices is traditional dance, thus enabling academic sharing with other groups and performers who work with this perspective.

Keywords: Caldeirão da Santa Cruz do Deserto; Choreographic Creation; Traditional Dances; *Flor do Deserto* Show; Miralra Group.

1. O laboratório onde *Flor do Deserto* foi criado: o Grupo Miralra e os processos de criação coreográfica

O Grupo Miralra¹ é um Laboratório de Práticas Culturais Tradicionais que realiza um trabalho de pesquisa, ensino e extensão dentro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, campus Fortaleza, desde 1982. O grupo trabalha em prol do conhecimento, reconhecimento, difusão e dinamização dos saberes e fazeres tradicionais brasileiros, principalmente os que dizem respeito ao povo cearense.

Uma das formas de compartilhar o que é realizado internamente é através do sensível, por meio da criação de espetáculos cênicos que envolvem música, teatro, poesia e, sobretudo, dança. Assim, o espetáculo *Flor do Deserto* surge dentro desse grupo artístico, que possui a direção geral de Lourdes Macena; direção coreográfica de Circe Macena; e direção musical de Nonato Cordeiro.

No âmbito da pesquisa, os estudos do grupo são multidisciplinares, pois o trabalho com a Cultura Tradicional pode englobar práticas que tenham relações com outras áreas. Dentro dessas práticas, a dança tradicional é uma parte integrante e essencial nos processos.

Como o grupo trabalha com os saberes e fazeres tradicionais, toda criação cênica surge a partir da pesquisa com manifestações culturais tradicionais. Sobre o conceito de Tradição, Souza afirma:

Não é a tradição algo preso ao passado, mas de certa forma a ligação desse com o presente, podendo criar significados para o futuro, e favorecer ao homem saber quem é, porque é e de onde vem. É importante notar que a tradição pode ser, no presente, um elemento forte de um passado que permanece em nós vivo e latente. Ela é compreendida a partir dos padrões veiculados pela memória coletiva que foi se instalando em cada época, de acordo com a aceitabilidade e a identificação do grupo. A tradição é fortalecida pela memória do grupo social, ela guarda vida, é vida (Souza, 2013, p. 63).

¹ *MIRA*, em tupi-guarani, significa lugar, povo, nação. *IRA*, na mesma língua, quer dizer doce, mel. Com essas duas palavras indígenas, o grupo homenageia o povo cearense que tem a tradição de ser um povo hospitaleiro e que recebe bem. Sendo assim, *MIRA IRA* significa povo doce, povo bom, amigo, hospitaleiro. É assim que vemos o povo da nossa terra. Disponível em: www.digitalmundomiraira.com.br/miraira/grupomiraira/ Acesso em: 12 nov. 2023.

Portanto, Tradição é algo que se inicia no passado, está viva no presente e pode criar novos significados para o futuro. Dessa forma, as danças tradicionais permanecem vivas, latentes e pulsantes nos corpos daqueles que as dançam na atualidade. Geralmente, esses corpos são dotados de uma resistência, pois persistem em continuar dançando pela enorme felicidade que o dançar proporciona.

Fazendo uma comparação sobre danças tradicionais e o que afirmou Souza sobre o conceito de Tradição, a corporeidade dessas danças é passada de geração em geração, pelos padrões veiculados pela memória coletiva. Essas danças são fortalecidas pela memória do grupo social. Essas danças guardam vida. Elas são vida.

Quando um trabalho de criação coreográfica surge no Grupo Miralra, as danças em questão e seus brincantes são pesquisados. O trabalho de pesquisa com os grupos de danças tradicionais, na maioria das vezes, segue uma metodologia baseada na pesquisa etnográfica², em que a pesquisa de campo e a observação participante são praticadas.

Após essa pesquisa e estudo da corporeidade dos brincantes, os pesquisadores partem para a sala de ensaio para realizarem um trabalho de estudo de corpo e criação de coreografias a partir da poética com a qual querem vincular o trabalho de pesquisa.

Como um dos objetivos do Miralra é realizar um trabalho que valorize a Educação Patrimonial Imaterial, a criação em dança, em relação a corporeidade dos dançarinos do Miralra e em relação a estrutura das coreografias, não se distancia muito da corporeidade dos brincantes e da estrutura das coreografias dos grupos tradicionais. No entanto, essa criação não é uma reprodução do trabalho de campo.

² A pesquisa etnográfica foi originalmente desenvolvida na Antropologia. Ela descreve e interpreta o que as pessoas fazem em um determinado ambiente, a partir de como essas pessoas apreendem o seu fazer. Esse tipo de pesquisa estuda a cultura de um povo ou grupo a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos. Para uma leitura mais aprofundada sobre pesquisa etnográfica, consultar Wielewicky (2001), disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

Antigamente, os grupos que realizavam tais trabalhos eram chamados de grupos de projeção folclórica ou parafolclóricos. No entanto, esses termos sofrem interpretações equivocadas por parte de alguns pesquisadores, pois desconsideram os sentidos educativos, sociais e culturais dessas práticas, categorizando tais atividades como práticas imitativas. Sobre esse ponto, Souza discorre:

Vale destacar a desconstrução de alguns cursos acadêmicos de formação de professores que consideram esses grupos como uma prática imitativa, de reprodução da dança tradicional popular, utilização não adequada dos saberes tradicionais e populares dos Mestres e Mestras. Ou seja, colocam de forma pejorativa e desconstrutiva por não conhecerem, provavelmente, a vida de aprendizagens múltiplas que essas práticas possibilitam (Souza, 2023, p. 4).

Assim, o trabalho artístico do Grupo Miralra surge a partir da aprendizagem com os Mestres/Tesouros Vivos da Cultura Popular Tradicional³ e seus brincantes. Não como uma forma de representá-los, mas como uma forma de experienciar no corpo do artista/intérprete aquilo que foi aprendido com eles, sempre dando os devidos créditos e promovendo uma valorização das práticas tradicionais, para que outras pessoas também possam reconhecer a importância delas no cotidiano.

Além desse tipo de criação coreográfica que parte das próprias danças tradicionais, o Grupo Miralra também cria composições que surgem a partir de temas relacionados à tradição. Para exemplificar, no Ceará, existem figuras que caracterizam o estado: o pescador, a rendeira e o vaqueiro. Dessa forma, existem quadros artísticos coreografados que englobam esses tipos característicos. Esses quadros são criados com músicas, passos e figurinos que estão no universo da Cultura Popular Tradicional.

As coreografias que estão presentes no espetáculo *Flor do Deserto* são tanto inspiradas em danças tradicionais quanto em temas que estão relacionados à Tradição. Para analisar o processo criativo coreográfico do

³ Segundo o Projeto de Lei Nº 1.176, de 2011, os Mestres da Cultura, também chamados de Patrimônios Vivos da Cultura, são pessoas que se reconhecem e são reconhecidas pelo seu grupo ou comunidade como representantes e herdeiros dos saberes e fazeres da cultura tradicional de transmissão oral.

espetáculo, é imprescindível primeiramente conhecer a história que inspirou a obra. Portanto, a próxima seção deste trabalho focará no Caldeirão da Santa Cruz do Deserto.

2. A história real a qual *Flor do Deserto* aborda: O Caldeirão da Santa Cruz do Deserto

O espetáculo foi inspirado na obra teatral *O auto do Caldeirão*, de Oswald Barroso (2011). Um trabalho de criação para dança foi realizado, mantendo algumas partes teatrais presentes na obra original e inserindo, na dramaturgia, obras de outros autores como Nêgo Bispo (2015) e Ailton Krenak (2019).

O texto teatral surgiu a partir de um movimento agrário, religioso e de resistência que aconteceu no município de Crato, no Cariri cearense, na primeira metade do século XX. Dessa forma, ficção e realidade se misturam nesse texto.

O referido movimento originou-se em uma época em que as estruturas de poder se organizavam a partir de uma prática conhecida como Coronelismo. Nessa prática vigente na República Velha (1889-1930), os coronéis detinham um poder econômico e político, por possuírem grandes latifúndios. Assim, eles decidiam quem estaria nos cargos políticos através da violência e da troca de favores.

No Nordeste, havia três opções de vida para as pessoas. A primeira opção era servir aos coronéis, ou seja, aceitar a subserviência a essas figuras que manipulavam as estruturas políticas a seu favor. A segunda era virar um jagunço do coronel, sendo protegido por eles. Essas duas opções aceitavam a estrutura vigente, assumindo o coronel como uma figura que podia centralizar esse poder e manipular as pessoas. A terceira opção era ir a movimentos sociais que tinham por característica principal não se resignar com aquilo que era posto.

Desse modo, alguns movimentos foram contrários a essa ordem vigente, como é o caso do Cangaço, que procurou combater fortemente as estruturas de poder através da luta armada. Outros movimentos, também almejando a justiça social, preferiram recorrer ao sagrado e ao trabalho para

continuarem resistindo. Os participantes desses movimentos eram chamados de romeiros, que eram indivíduos que andavam em busca de melhores condições de vida e tinham a fé como seu combustível. Essas atividades ficaram conhecidas como movimentos messiânicos.

Um exemplo desse último tipo de movimento é o caso do Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, que tinha na oração e no trabalho comunitário a sua forma de resistência, o que incomodou diversos latifundiários da época.

O Caldeirão foi liderado pelo Beato José Lourenço, que foi seguidor de outro líder religioso chamado Padre Cícero, de Juazeiro do Norte. Depois que saiu da Paraíba para Juazeiro, o Beato José Lourenço conheceu o Padre Cícero.

No Crato, segundo Gomes (2009), o beato conseguiu arrendar um lote de terra no Sítio Baixa Dantas. Por confiar no Beato, Padre Cícero enviava pessoas marginalizadas para esse sítio, como assassinos, ladrões e miseráveis, a fim de que José Lourenço os ajudasse através do trabalho e da fé.

Após suas terras serem invadidas por jagunços, o Beato e os seus seguidores conseguiram reconstruir o povoado. Em 1921, Padre Cícero ganhou um boi, chamado de Boi Mansinho, e entregou aos cuidados do Beato. Os inimigos de Padre Cícero diziam que o povo estava adorando ao boi. Dessa forma, o boi foi morto e o beato foi preso por ordem de Floro Bartolomeu, deputado federal da época. Após isso, José Lourenço foi solto por influência de Padre Cícero.

Quando o Sítio Baixa Dantas foi vendido, o novo proprietário decidiu que os seguidores do Beato tinham que sair das terras. Então, Padre Cícero resolveu alojar os romeiros em uma fazenda chamada Caldeirão da Santa Cruz do Deserto. Nessa fazenda, o trabalho e a fé prevaleciam. Os moradores, liderados pelo Beato, desenvolveram uma filosofia em que tudo era de todos. Essa organização igualitária incomodou os governantes da época. Em 1937, o Caldeirão foi invadido pelas forças do governo de Getúlio Vargas, acusando a comunidade de comunismo. Foi um massacre que, pela primeira vez na História do Brasil, utilizou aviões como objetos de guerra. Até hoje, o Exército Brasileiro

e a Polícia Militar do Ceará nunca informaram a vala comum em que os corpos foram enterrados.

O sangue e a dor da perda dos entes estão enraizados no solo seco do Sertão Cearense. Esse enorme massacre, infelizmente, faz parte da história do estado e muitas vezes é esquecido. É essa a história que *Flor do Deserto* leva ao palco através do sensível.

O título do espetáculo é uma metáfora que faz alusão às flores que foram plantadas do Cariri para o mundo, através da filosofia do Beato José Lourenço e do Padre Cícero.

3. O Espetáculo *Flor do Deserto*: estrutura, coreografias e as danças tradicionais na composição da dramaturgia

A fim de fazer uma análise coreográfica de *Flor do Deserto*, a etnopesquisa é utilizada enquanto percurso metodológico, por todos os sujeitos estarem presentes no processo de composição da obra, tanto na criação quanto na execução das coreografias, entendendo que todos os elementos experienciados na construção são importantes.

Para discorrer sobre a relação das danças tradicionais como dispositivo criativo da obra cênica musical, algumas coreografias do espetáculo serão analisadas, partilhando o processo criativo.

Dentro do que já foi exposto sobre o que o espetáculo aborda, as coreografias contam uma história que fala sobre um povo romeiro simples do sertão que possui muita fé e teve uma trajetória de luta e resistência. Elas apresentam uma teatralidade que envolve brincadeira, festejo, fé, resistência e trabalho.

Além da dança, o espetáculo mantém, como já foi abordado na seção 2, algumas partes teatrais do texto no qual foi inspirado. Nessas partes com teatro, os dançarinos/intérpretes ficam em cena compondo a dramaturgia, muitas vezes fazendo ações de trabalho.

O vocal (é assim que o Miralra chama o conjunto de músicos que fazem parte do grupo) também compõe o espetáculo. Em alguns momentos, os

músicos participam da cena com os dançarinos/intérpretes e com os atores. Portanto, é possível perceber que música, teatro e dança estão imbricados na dramaturgia. Os corpos presentes no espetáculo cantam, dançam e atuam para contarem a história do Caldeirão.

Para abordar as coreografias, também será necessário discorrer minimamente sobre a música, pois elas estabelecem uma intrínseca relação. Até porque, como diz a diretora geral do grupo: “nas danças tradicionais, a música é a cama onde tudo se deita.”⁴

Muitas coreografias desse espetáculo se materializam através dos ritmos tradicionais cearenses e dos passos tradicionais associados a eles. Tais ritmos são a marcha, o xote e o baião, que também são denominados como “arrasta-pé”. Em várias danças populares tradicionais, é possível encontrar a presença desses passos em suas coreografias.

Assim, passos de marcha, xote e baião também fazem parte das coreografias que compõem a dramaturgia do espetáculo. Neste artigo, a dramaturgia é entendida como a produção de sentidos de todos os elementos que são postos em cena. Essa produção é fruto do fazer dramaturgico, que, de acordo com Caldas e Gadelha, é:

[...] plural, errático, transversal, distributivo e expansível sobre variados domínios cênicos e artísticos, nutrido por variados domínios não necessariamente cênicos nem artísticos, ligado a uma poética de sentido inscrita no espaço-tempo singular de cada obra - de cada uma de suas efetuações performativas -, operando das mediatas decisões das salas de ensaio até as imediatas decisões que modulam um gesto cada vez que é performado (Caldas; Gadelha, 2016, p. 13).

Esse trabalho descrito pelos autores também está inserido na prática das composições coreográficas do Grupo Miralra, tendo os coreógrafos um cuidado ao criar qualquer coreografia, pensando nas implicações que elas podem ter para os objetivos estéticos, éticos e políticos com os quais o espetáculo se vincula.

⁴ Não foi registrada, de forma escrita ou gravada, essa fala de Lourdes Macena, mas os autores do artigo já presenciaram diversas vezes a diretora proferi-la.

Tendo em vista esse trabalho *plural, errático, transversal, distributivo e expansível* (Caldas; Gadelha, 2016, p. 13) do fazer dramático, as coreografias do espetáculo não são postas como completamente fixas e prontas, assim como Pais afirma sobre o processo criativo:

Cada processo criativo é singular e corresponde a uma conjuntura específica de condições, pessoas e responsabilidades. Cada criação é diferente e as funções dos elementos do grupo estão em aberto, prontas para serem reinventadas. As variáveis existem em maior número do que as condições fixas, na certeza, porém, de que toda a proposta dramática que privilegie a presença da alteridade tem lugar num espaço de transformação (Pais, 2016, p. 39).

Ao sentirem uma necessidade de mudança em consequência de fatores internos ou externos ao espetáculo, os coreógrafos possuem a liberdade para fazer as modificações dentro do que a proposta do espetáculo apregoa.

Para que as coreografias sejam abordadas, é necessário entender como o espetáculo se estruturou. Na Tabela 1, é possível visualizar a estrutura de *Flor do Deserto* a partir de uma divisão das coreografias por características semelhantes em relação ao momento dramático em que elas se encontram.

Os nomes das coreografias foram dadas pelos coreógrafos para facilitar a comunicação no processo de criação e nos ensaios. A inspiração para esses nomes vem ou a partir dos próprios nomes das músicas às quais elas estão associadas ou a partir do tema com o qual aquela coreografia específica está relacionada.

Tabela 1 - Estrutura do Espetáculo *Flor do Deserto*

Parte 1	1ª coreografia: Beata
	2ª coreografia: Boi Mansinho 1
	3ª coreografia: Feira
	4ª coreografia: Boi Mansinho 2
	5ª coreografia: Torrado Torróo

	6ª coreografia: Cortejo de Despedida
Parte 2	7ª coreografia: Ciranda
	8ª coreografia: Quebrar o coco
	9ª coreografia: Rodas Tapera
	10ª coreografia: Maneiro Pau
	11ª coreografia: Farinha Aí
Parte 3	12ª coreografia: Invasão
	13ª coreografia: Santa Cruz do Deserto
	14ª Coreografia: Caldeirão
	15ª Coreografia: Boi Mansinho 3

Fonte: Criação dos autores a partir de como os coreógrafos nomeiam as coreografias de *Flor do Deserto*.

O começo da Parte 1 cria uma ambientação à história que vai se seguir. O espetáculo começa com duas músicas que falam sobre duas figuras importantes para a região do Crato. A primeira música, composta por Tim Maia, fala sobre Padre Cícero. Como foi possível perceber na seção 2, ele foi importante para a história do Caldeirão. Essa parte é feita somente pelo vocal.

A segunda música, composta por Lourdes Macena, fala sobre a Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo, também conhecida como Beata Maria de Araújo. A música conta a história dessa mulher que realizou um milagre. Quando o padre Cícero entregou uma hóstia à beata, essa hóstia se transformou em sangue.

A primeira coreografia do espetáculo é realizada com essa música. Essa coreografia utiliza muito ritmo de baião em sua composição. Os dançarinos/intérpretes entram no palco para fazerem ações que remetem à vida

árdua que a beata levou: a perda dos pais; e o trabalho com artesanato, fiando algodão e fazendo bonecas, e com olaria, fazendo a contagem de tijolos. Além desses infortúnios, tanto a música quanto os dançarinos/intérpretes indagam ao público onde está o corpo da Beata, pois seus restos mortais foram saqueados de seu túmulo e nunca foram encontrados.

A segunda coreografia, chamada de *Boi Mansinho*, apresenta muito o ritmo de marcha. Com a letra da música de Oswald Barroso e melodia do próprio grupo, essa coreografia também apresenta um passo inspirado nos Bois de Limoeiro e de Sobral. A dança do Boi Mansinho é alegre e festiva.

A terceira coreografia, batizada de *Feira*, tem relação com a reconstrução do Sítio Baixa Dantas depois da invasão dos jagunços. No espetáculo, essa reconstrução é feita com uma feira, para distribuir e compartilhar comida. A música desse momento é uma adaptação de *O Balaieiro*, de Jackson do Pandeiro. A coreografia foi inspirada em passos dos Cocos do Sertão do Ceará. As danças de Coco apresentam muito um sapateado improvisado. Porém, no espetáculo, essa parte não é improvisada. Os dançarinos/intérpretes quebram a quarta parede, gerando uma interação com o público. A dança é frenética, cheia de pulos, com muita triangulação entre os dançarinos e a plateia, para envolver o público nesse ambiente barulhento e um tanto caótico de uma feira a céu aberto.

A quarta coreografia apresenta um ritmo de baião. Assim como *Boi Mansinho 1*, *Boi Mansinho 2* é uma dança alegre e festiva, tendo sempre uma relação com o Boi.

A coreografia *Torrado Torrão* é realizada com a música homônima composta por Nonato Cordeiro. A música fala sobre um Ceará dos sonhos e da esperança, porém a história do Ceará é marcada por seca, fome, desânimo, aflição e campos de concentração. Na composição dessas coreografias, os dançarinos/intérpretes estão com objetos cênicos que remetem ao trabalho (enxadas e trouxas de roupa). A inspiração para essa dança foi a xilogravura nordestina, que é uma arte tradicional que utiliza a madeira como uma base de carimbo para reprodução de imagens em papel. Os temas das xilogravuras

nordestinas constantemente giram em torno da Cultura Tradicional. Nessa arte, as pessoas, na maioria das vezes, são retratadas de perfil. Assim, os dançarinos/intérpretes fazem boa parte da coreografia com o olhar direcionado para as linhas diagonais do palco.

O *Cortejo de Despedida* serve como uma estratégia cênica para gerar o entendimento de que os romeiros estão se despedindo de um lugar para chegar em outro. Os objetos cênicos são chapéus de palha, trouxas amarradas em enxadas, terços etc. Os dançarinos/intérpretes dão uma volta no palco batendo rapidamente os pés e fazendo poses precisas que mudam ao ritmo da música. Essas poses foram criadas por cada dançarino/intérprete de acordo com a forma como apreendiam a dramaturgia. Foi pedido a eles que essas poses tivessem relação com uma trajetória de despedida, como se fossem romeiros saindo de um lugar e indo a outro.

A *Ciranda* é uma coreografia feita com a música *Ciranda do Caminho*, de Ângela Linhares, e que produz um sentido dramático de indicar a felicidade em chegar no Caldeirão da Santa Cruz do Deserto. Cirandas são brincadeiras de roda envolvendo dança e música. A inspiração para essa coreografia vem das cirandas pernambucanas, em que os cirandeiros, na marcação do zabumba, pisam o pé esquerdo à frente, estando a roda girando no sentido anti-horário.

Na parte 2, há coreografias que envolvem uma esfera de trabalho, que são *Quebrar o coco*, *Maneiro Pau* e *Farinha Aí*. Os elementos cênicos presentes nessas três coreografias são pilões, enxadas, grandes colheres, facões, cacetes de jucá e peneiras.

As coreografias são criadas a partir das Brincadeiras de Coco e do Maneiro Pau, que são manifestações tradicionais do Ceará. A partir dessas brincadeiras, o grupo dialoga com a lida do trabalho dos romeiros. Há também uma coreografia, intitulada *Rodas Tapera*, em que a direção insere na dramaturgia a presença de povos originários, que também participaram do Caldeirão.

O espetáculo começa a apresentar uma densidade maior na Parte 3, pois é anunciada a morte de Padre Cícero e, na história real, após a morte do

Padim, a perseguição e a invasão ao Caldeirão começaram. A coreografia *Invasão* compõe dramaturgicamente essa parte do espetáculo, apresentando algumas marcações fixas, mas com sua maior parte improvisada, na qual os dançarinos/intérpretes fazem um círculo com os braços formando uma espécie de corrente de proteção, enquanto o espaço cênico é invadido por soldados.

A coreografia *Santa Cruz do Deserto* é feita com a música da banda Zabumbeiros Cariris⁵. Ela apresenta passos feitos em ritmo de baião e maracatu. Em algumas partes, apresenta uma estética em que os dançarinos/intérpretes se apoiam nos corpos um dos outros. A coreografia tem relação direta com uma cena de assassinato que acontece no meio do palco.

A penúltima dança é feita com a música *Caldeirão da Santa Cruz do Deserto*, de Dr. Raiz⁶. Ela apresenta baião e maracatu em seus ritmos e possui alguns passos inspirados em sapateados de Cocos. Parte dessa coreografia trabalha muito com o gesto associado ao que é dito na letra da música, com os dançarinos/intérpretes formando o desenho de uma cruz no palco. No começo e no fim dessa dança, os dançarinos/intérpretes formam um conjunto com as mãos levantadas como se fosse um só corpo de fé e devoção.

A última coreografia, nomeada de *Boi Mansinho 3*, é dançada em ritmo de baião. Assim como *Boi Mansinho 1 e 2*, esse momento é alegre e festivo. Essa dança transmite a resistência de um povo romeiro simples e sofrido em continuar dançando e cantando, trazendo uma característica muito presente nas brincadeiras de Bumba Meu Boi, que é a morte e a ressurreição. E assim encerra o espetáculo, criando uma dança de esperança, de amor e de explosão em folia, gerando essa metáfora em que a brincadeira com o Boi Mansinho, em sua morte e ressurreição, tornou vivo os ensinamentos do Beato José Lourenço, como Flores do Deserto que foram plantadas, tendo essas flores herdado toda essa filosofia de amor e partilha.

⁵ Para mais informações do grupo, acessar o Mapa Cultural:
<https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/21298/>

⁶ Grupo musical de Juazeiro do Norte, para saber mais:
<https://www.youtube.com/watch?v=pOZLqdNRnEw>

4. Considerações finais

Um espetáculo cênico musical que trabalha com o universo da Cultura Tradicional exige um grande esforço de tempo e de pesquisa. Relacionar todos os elementos tradicionais estudados para criar uma dramaturgia unificada é um trabalho que envolve pesquisadores, diretores, coreógrafos, dançarinos, músicos, atores, iluminadores etc. Todos pensando nas necessidades do espetáculo e em seus objetivos.

Neste trabalho, foi analisada somente a parte coreográfica da obra, mas outros elementos igualmente importantes podem ser estudados e analisados em outros trabalhos acadêmicos. Compartilhar o processo de criação coreográfica para a composição da dramaturgia já mostra o quão rico é o trabalho de pesquisa do espetáculo inteiro.

Discorrer sobre a importância das danças tradicionais para a criação das coreografias do espetáculo mostra o enorme potencial artístico que essas danças possuem. No entanto, ainda continuam sendo tão desvalorizadas em alguns circuitos artísticos.

A importância de se pensar o processo criativo do espetáculo cênico-musical *Flor do Deserto* não é a comprovação de resultados, mas a possibilidade do entendimento de um percurso criativo de uma obra em que um dos dispositivos criativos é a dança tradicional, possibilitando assim o compartilhamento acadêmico com outros grupos e intérpretes que trabalham com essa perspectiva.

Referências:

BARROSO, O. **Entre ritos, risos e batalhas. Dramaturgia.** Fortaleza: SECULT, 2011.

CALDAS, P.; GADELHA, E. (orgs.). **Dança e dramaturgia[s].** São Paulo: Nexus, 2016.

CORTÊS, G. SANTOS, I. F. dos S. A Tradução da Tradição: Possibilidades de construções teóricas na análise de obras e processos de criação em danças brasileiras. *In: VII REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-*

- GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Pesquisa em Dança no Brasil: Processos e Investigações. 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. v.14. n.1.
- GOMES, A. M. de A. O conflito religioso do Caldeirão de Santa Cruz do Deserto. **Revista USP**, São Paulo, jun.-ago. 2009, n. 82, p. 54-67.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOS, A. B. dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.
- SOUZA, M. de L. M. de. **Sendo como se fosse: as danças dramáticas na ação docente do ator-professor**. 2014. 295f. Tese (Doutorado em Artes) - Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-9GFHGX>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- SOUZA, M. de L. M. de S. Sem mar, sem lugar, sem mestre: meu corpo como o território que a Cana Verde do Ceará habita. *In*: ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA, 2021, Salvador. **Anais eletrônicos [...]** Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/sem-mar-sem-lugar-sem-mestre-meu-corpo-como-o-territorio-que-a-cana-verde-do-cea?lang=pt-br>> Acesso em: 12 nov. 2023.
- PAIS, A. O crime compensa ou o poder da dramaturgia. *In*: CALDAS, P.; GADELHA, E. (orgs.). **Dança e dramaturgia[s]**. São Paulo: Nexus, 2016.
- WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta scientiarum**, Paraná, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_etnografica.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

Circe Macena de Souza (IFCE)
circemacena@gmail.com

Atriz, dançarina e diretora de Fortaleza (CE). Docente do curso de licenciatura em Teatro e dos cursos técnicos integrados do IFCE - campus Fortaleza. Mestre em Artes (IFCE/2019), graduada em Licenciatura em Teatro (IFCE/2016), técnica em Dança pela Escola Porto Iracema das Artes (2019). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Cultura Folclórica Aplicada IFCE/CNPQ.

Rony Cardoso Marques (IFCE)
ronycmarques@gmail.com

Dançarino e brincante no Grupo Miralra. Graduado em Licenciatura em Letras pela UECE. Especialista em Artes na Educação: Dança, Música e Teatro pela FAVENI. Técnico em Dança pela Escola Porto Iracema das Artes. Pesquisador no Grupo de Estudos em Cultura Folclórica Aplicada IFCE/CNPQ.

Da graduação ao mestrado: um olhar sobre gestão pública como garantia de preservação de Danças Populares

Diogo Nascimento da Silva (PPCULT/UFF)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais,
folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: A cultura popular guardada nos saberes adquiridos na mata, nas danças, culinária, artesanato, literatura, medicinais naturais e tantos saberes outros nos ajudam a construir, visitar e projetar Brasil. Nossa identidade é forjada nesse caminho e ao nos depararmos com esses Brasis reconhecemos nossas diferenças e semelhanças. Busca-se a partir desse panorama, compreender a participação de políticas públicas, privatização e gestões coletivas para garantir a continuidade e desenvolvimento de espaços que trazem a Dança de salão como prática social dos sujeitos, problematizando seus muitos usos e colaboração para garantir direitos instituídos em nossa constituição.

Palavras-chave: Cultura Popular. Memória. Constituição. Dança de salão. Políticas públicas.

Abstract: The popular culture stored in the knowledge acquired in the forest, in dances, cooking, crafts, literature, natural medicines and so much other knowledge helps us to build, revisit and design Brazil. Our identity is forged along this path and when we come across these Brazils, we recognize our differences and similarities. From this panorama, the aim is to understand the participation of public policies, privatization and collective management to guarantee the continuity and development of spaces that bring Ballroom Dancing as a social practice of the subjects, problematizing its many uses and collaboration to guarantee rights established in our constitution.

Keywords: Popular Culture. Memory. Constitution. Ballroom dance. Public policy.

1. Introdução

O Trabalho de Conclusão do curso do Bacharelado em Dança vivido na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2012-2021) intitulado *Um Filme de Carnaval - Quesito Comissão de Frente* é um projeto feito em formato de documentário gravado em som e vídeo, que mostra o processo de criação da Comissão de Frente do Carnaval do Rio de Janeiro. Entre os objetivos está o desejo de contar essa história, fortalecer esses fazeres e valorizar a Cultura brasileira, a Dança e os fazedores de Cultura que se dedicam em manter vivas as nossas memórias coletivas, experienciadas de maneiras diferentes por vários grupos da sociedade. As imagens e entrevistas foram captadas em 2018, ano de preparação, e 2019, ano do desfile. Fizeram parte do projeto as Escolas de Samba: Imperatriz Leopoldinense, Alegria da Zona Sul e Beija Flor de Nilópolis. Contamos com entrevistas concedidas por nomes consagrados do Carnaval, como Carlinhos de Jesus e Marcelo Misailidis. O processo resultou em um material potente, orientado pela Doutora Eleonora Gabriel (EEFD/UFRJ), e foi aprovado com nota máxima pela banca e tem colaborado para nortear a importância de políticas Culturais para a valorização do segmento e de toda cadeia produtiva da festa do Carnaval do Rio de Janeiro.

A construção da escrita sobre o filme e atravessamentos artísticos da escolha do caminho de registro das imagens e da memória que eu quero contar, vieram de minhas lembranças vividas em festas carnavalescas. Minhas lembranças de Carnaval se misturam com as procissões das igrejas, os palhaços da folia de Reis, os blocos oficiais da minha comunidade que passavam na porta da minha casa, e que meu pai e eu acompanhávamos como se fosse um rio. Não tinha como não entrar. E vivo até hoje em minha memória o bloco das piranhas, onde eu colocava o meu short da “Babalu”, personagem da - novela da época -, dançando e brincando em uma liberdade completa. Homens e mulheres com poucas roupas, muito pano colorido e muito beijo na boca. Não posso esquecer-me das carreatas de carros e motos dos “meninos” que como um carro alegórico desfilava de um morro para o outro com seus

personagens do ano todo, ou não.

Agora, após dois anos de sua existência, ainda reverbero e amplo o entendimento da urgência em criarmos gestões que entendam a cultura para além de um evento (VICH,2013), dessa vez como pesquisador no programa de mestrado em Cultura e Territorialidade (PPCULT/UFF) me agarro novamente ao desafio de problematizar o lugar da Cultura da Dança nas pastas da gestão dos poderes públicos a partir da provocação reflexiva da possível importância dos bailes de Gafieira na ressocialização e retorno ao convívio com a cidade pós COVID-19.

Era época de ver saci pelas ruas, índios, marinheiros, nega maluca, piratas, bate-bolas, arlequins, crianças perdidas anunciadas no palanque, ruas fechadas sem hora para dormir, família reunida, viagens, desfile do Cacique de Ramos na Av. Rio Branco e na quarta-feira de cinzas o grito de campeão ecoava em algum canto da Cidade.

O projeto *UM FILME DE CARNAVAL* partiu da vontade e inquietação que tenho de falar do que me atravessa. Atravessa-me, provoca e dar corpo. Imagino tanta coisa e de tantas formas, que seria uma traição comigo mesmo se não desse outras cores para tudo que sinto e vejo. Eu sou multiartista e me sinto provocado pelas coisas de maneiras diferentes o tempo todo. Às vezes quero cantar a dança, dançar a música, escrever o som, dar cor às letras e filmar a vida que vejo.

Agora, como mestrando, tenho o desafio e interesse em problematizar a continuidade das atividades populares artísticas preservadas nos bailes de Gafieira da cidade do Rio de Janeiro. A partir de pesquisa de observação e relatos em forma de entrevista por frequentadores do baile do “meio dia”, que acontece há 26 anos no centro do Rio, na rua Sete de Setembro, dentro de um sobrado.

O encontro com a Universidade e a pluralidade que existe dentro dela fortalece minha confiança e me colocou dentro de um lugar de infinitas conexões artísticas e de entendimento sobre os múltiplos campos de desenvolvimento, preservação e criação de um fazer na Arte. Estar na faculdade

me proporcionou um fazer político, social e agregador, preocupado com as questões do entorno.

Algo relevante a ser observado é que a volta dos bailes de gafieira traz a possibilidade de superar o luto do período pandêmico, considerando não apenas perdas de pessoas, mas também de espaços e tempos que foram interrompidos, adiados e perdidos. Se relacionar é uma necessidade humana e promover ambientes para esse exercício é uma tecnologia vivida e experienciada pela cultura popular há tempos.

A comunidade fomenta os elementos que encaminham a viabilidade deste ser socialmente estável e saudável sob todos os pontos de vista do protocolo humano. Viver em grupo viabiliza inclusive a capacidade humana de viver sozinho. Ou seja, só se vive bem solitariamente se for possível viver com o outro (Paiva, 1988).

Se somos Dança e o universo está em Dança ao promover movimentos cósmicos, é impossível imaginar e tolerar que gestões culturais não garantam a permanência de espaços que preservem a memória coletiva de sujeitos de direito.

[...] A Dança cósmica surge da Potência original inderivada para as diversas potencialidades que, num processo sem fim, define as diferentes formas de vida, os vivos. Tudo no universo tem Dança. Tudo no universo está em dança. (...) Não há ação que venha diretamente desta Causa primordial de todos os fenômenos que não esteja em Dança. O Universo está sempre sendo e produzindo a Dança cósmica. Este é o verdadeiro estado criador [criador], onde o infinito se materializa em infindáveis finitos (Meyer, 2012, p. 74).

Especificamente, pretende-se contribuir para um olhar voltado ao debate de criação de políticas públicas que garantam a continuidade e o apoio para os trabalhadores e espaços. Além disso, espera-se promover diálogos sobre a sociedade e os benefícios de lugares que garantam o acesso à cultura produzida na cidade na intenção de contribuir na preservação, desenvolvimento e memória da cultura popular brasileira.

A Cultura Popular com sua dimensão histórica, carga valorativa, sua produção de saberes, práticas civilizatórias foram forjadas (limitadas e resumidas) para atenderem produções de sentidos sociais (Laura, 2001). Nosso

entendimento de Cultura e do valor concreto e subjetivo para e com a sociedade ainda não nos atravessa com a densidade e sentido de riqueza que o fenômeno nos oferta. Somos afetados diariamente em nossas práticas coletivas e sociais. Sentimos, mas não a reconhecemos. E essa falta de reconhecimento nos traz até aqui. Ainda temos a todo Governo que se faz e se desfaz, lutar para preservar direitos já garantidos em constituição. Nosso entendimento sobre o lugar da cultura ainda é sobre algo externo e não parte das relações cotidianas de nossas práticas sociais, coletivas e individuais. Reconhecemos sua importância. Mas, desconhecemos a cultura como algo para além de uma visão de um povo que tem suas relações medidas e reduzida a um único modo de existir (Barros, 2007).

O artigo se limita a esses apontamentos, entendendo seus múltiplos atravessamentos sociais, econômicos, geográficos e tantos outros. Mas, aqui traremos alguns usos provocados pelo caminho da Dança de salão e suas práticas coletivas, construção de identidades, noção de lugar, manutenção da memória social, sentimento de pertencimento e tensões com políticas públicas voltadas para a preservação de cultura popular. Falamos também a partir de um lugar sobrevivente e único na praça Tiradentes no Rio de Janeiro. Lugar esse que sobrevive há 26 anos 3 e sendo memória de um espaço e território que já foi referência e berço de muitos momentos históricos em nossa construção como o Brasil.

Busca-se a partir desse panorama, compreender a participação de políticas públicas para garantir a continuidade e desenvolvimento de espaços que trazem a Dança de Salão como prática social dos sujeitos, problematizando seus muitos usos e colaboração para garantir direitos instituídos em nossa constituição. O objetivo desse artigo é também a partir de uma conversa com autores que desdobraram os usos de cultura em nossas práticas sociais e com autores que se dedicaram a apontar os deveres de gestores culturais em cadeiras públicas, tensionar esses atravessamentos e vislumbrar possibilidade de caminhos para a manutenção e continuidade de espaços e coletivos que trabalham com a garantia de existência dessas manifestações. O espaço de observação que será tema de pesquisa de conclusão de Mestrado é o único

lugar em funcionamento, na região, oferecendo formação com aulas regulares e ambiente de manifestação e encontros dos sujeitos através dos bailes dançantes, às sextas-feiras no horário de meio dia. É assim que ele é conhecido, “O baile do Meio Dia” tem sido resistência e luta contra a gentrificação da região por completo ao permanecer promovendo encontro para os corpos continuarem a tecer suas experiências e manifestarem suas subjetividades.

A praça Tiradentes, como já citada, foi espaço de diversos acontecimentos e grande polo de manifestações e entretenimentos adultos para a região central da cidade do Rio de Janeiro. Hoje, quase todos eles não existem mais, salvaguarda os teatros João Caetano em funcionamento e o Teatro Carlos Gomes em reforma. Somando os dois temos mais de vinte décadas de história que nos ajudam a pensar as relações sociais, econômicas, políticas e raciais que operam nesse momento. Podemos prever que a chegada da indústria cultural e o crescimento das mídias, que promoveram mudanças significativas em nossa vida pública em escala nacional tenha influenciado a continuidade desses espaços. Até mesmo a lendária Estudantina, um dos primeiros espaços para o desenvolvimento da Gafieira, não resistiu. Permaneceu apenas o baile do meio dia da Escola Centro Cultural Carioca – CCC, agora batizado de Novo CCC. Isso nos leva às seguintes perguntas: até quando o Novo CCC aguenta? Como se mantém existindo? Uma política cultural 4 garantiria a continuidade de espaços culturais ligados a manifestações artísticas de expressões populares?

2. Cultura Popular

Iniciamos esse capítulo já expressando o incômodo em nomear os fazeres e saberes de grupos distintos tão ricos em suas práticas, em uma palavra que tem em seus usos o histórico de servir para diminuir as produções de saberes de civilizações outras, que não as do grupo dito como centralidade global a ser reproduzida, seguida e venerada. Essa idealização de uma centralidade, foi e ainda é de uma força, que a definição encontrada e sugerida por uma inteligência artificial, nomeada de “Luzia”, alimentada por dados

diversos, criou uma definição compreendida por nós até os dias de hoje, como podemos ver:

Cultura Popular é um conjunto de expressões, costumes, tradições, manifestações artísticas e comportamentos que são compartilhados e valorizados por um determinado grupo de pessoas em uma sociedade. Essa cultura é transmitida oralmente ou por meio de práticas cotidianas, e reflete a identidade e os valores desse grupo. Na cultura popular, encontramos elementos como música, dança, festas populares, lendas, artesanato, culinária, entre outros (Luzia, *WhatsApp*, 2023).

Aparentemente essa inteligência artificial não foi capaz de refletir a respeito da complexidade, tensões, disputas e aglutinações híbridas entre essas trocas, fazeres e saberes. Então, a partir desta observação e sabendo que a Inteligência artificial é carregada e restabelecida (alimentada) de informações geradas por pessoas humanas, é possível dizer que essas informações produzidas por nós, estão gerando incapacidades passadas para modelos considerados “futuros guardiões” de nossas memórias. Isso no mínimo nos gera preocupações outras para as lutas populares por equidade a suas práticas.

A cultura popular é viva, complexa e nada fixa. Ela promove transformações diárias sobre suas definições. O que eu quero dizer é que a tentativa de uma leitura concreta sobre algo que está sempre em transformação é falida. A cultura popular está dentro da disputa contemporânea. Os guardiões e guardiãs dos fazeres e saberes, são produtores também de narrativas e discursos que dialogam com os encontros de linguagens que acontecem em seus meios sociais e midiáticos. A tradição se encontra com as narrativas das disputas sociais que essas pessoas estão inseridas.

Uma segunda lembrança que acredito ser de extrema importância e que jamais esqueçamos e nunca tiremos de vista é a constituição. Constituição esta, que nos ajuda a legitimar pontos de partidas de cobranças a respeito de direitos garantidos em nossa democracia. É fato também que essa constituição demanda apontamentos diários e adequações a partir de reconhecimento de suas fragilidades e não cobertura das reais necessidades da sociedade. Entendemos que não se trata de uma tarefa fácil, visto que a sociedade

apresenta novas demandas o tempo todo. Algo esperado, se tratando de coletivos que a todo tempo estão percebendo a desigualdade que estão, e notando a falta dos direitos constituídos que garantem o exercício da vida pública, cultural, social e individual. Assim, podemos aproveitar para levantar outra bandeira importante nesse diálogo permanente para fazer valer os direitos já garantidos e instituídos em nossa constituição: aproximação com aparelhos políticos, acompanhamento das ações de gestores representante de interesses sociais e revisão sobre os olhares a respeito da cultura popular como algo feito no passado e de entendimento de baixo valor. Não podemos esquecer que uma boa parcela do mundo é interessada em nossas práticas culturais.

3. Constituição e Cultura

A inviolabilidade de direitos e liberdades básicas garantidas na constituição de 1988 são reconhecimentos que permanecem em diálogos e disputas intermináveis. Em cada governo que se apresenta, sentimos os ganhos e os atrasos na distribuição que é atravessada por idealismos de nossos representantes públicos e suas alianças partidárias. A constituição de 1934 foi especialmente determinante para o salto econômico dentro e fora do território nacional. Foi durante esse período que as mulheres obtiveram seu direito ao voto e entendemos que esse fato altera de maneira expressiva os rumos das decisões e escolhas dentro de um projeto de nação. Reforço esse fato dos votos femininos serem determinantes para o avanço de políticas públicas voltada para a cultura, por observarmos que as mulheres eram e até hoje ainda são consideradas responsáveis pela criação dos filhos e mediante a isso ficaram por muito tempo, por cargo das mulheres a inserção da família nas culturas praticadas socialmente: lazeres, contato com a natureza, escola, convívio familiar e segurança. Esse avanço de direito ao voto pelas mulheres garantido em constituição, trouxe para a disputa por garantias culturais tensões importantes para fortalecer o 9 campo pelo direito à cultura como fluência (distribuição, alcance) a ser garantida e estimulada em suas políticas.

Tivemos a partir desse período outros acontecimentos fundamentais para as futuras mudanças como a de Mário de Andrade e sua presença no Departamento de Cultura de São Paulo (criado em 1935) “que buscou a democratização da cultura através de ações como: cursos musicais, pesquisa sócio etnográfica, recreação infantil, bibliotecas públicas, o embrião do SPHAN e tantos outros movimentos que ajudaram a direcionar uma construção de políticas culturais apoiadas na diversidade e na democracia. Democratizar é aproximar culturas; não isolá-las” (Rodrigues, 2022).

Os movimentos políticos e movimentos promovidos pela sociedade civil foram determinantes para os ganhos futuros para o avanço do lugar da cultura em nossas vidas coletivas e individuais. Reforçamos aqui, mais uma vez, a importância da instituição em constituição de tal reconhecimento para o fenômeno praticado em nossas vidas descrito como cultura. Esse lugar, e, aqui aponto lugar como espaço ocupado e vivido, onde contribuimos para as decisões e aplicações de suas políticas; estabelecemos, garantimos e cobramos a figura do Estado seu repasse e empenho para exigir a distribuição, valorização e preservação dos bens culturais.

A filósofa Marilena Chauí nos ensina que cabe ao Estado: “assegurar o direito de acesso às obras culturais produzidas, particularmente o direito de fruí-las, o direito de criar as obras, isto é, produzi-las, e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais” (Chauí, 2006).

4. Considerações Finais

A busca por reconhecimento da importância das práticas desenvolvidas na chamada “cultura popular”, que reforço que essa denominação continua a nos atrapalhar na redistribuição dentro do campo da política que deve a esse setor da humanidade seu direito ao acesso e desenvolvimento, garantido em constituição como dever do Estado, continua sendo uma de nossas maiores disputas em nossa história. Valorizar os bens culturais e as pessoas que ajudam a preservar, contar e criar novos capítulos de nossas vivências deveriam

receber escuta mais igualitária com outros assuntos de nação. A Professora Dra. Ana Enne (2005), junto com outros pensadores e teóricos, nos convidam a reforçar o campo do discurso como luta e avanços mais democráticos em nossa visão.

É no campo do discurso, como indica M. Bakhtin (1987), dentre outros, que o signo trava suas batalhas ideológicas, que os sujeitos colocam em campo suas disputas hegemônicas e contra hegemônicas. Neste sentido, a prática discursiva torna-se referência fundamental tanto para pensar a luta de classes quanto às disputas pela construção das identidades individuais e sociais. No campo discursivo, temos a arena mais aberta da disputa pelo direito de significar.

A partir e diante de nossas reflexões, tenho a sensação que a vida continua para quem a prática e a tensiona e rompe com a temporalidade lineares e constrói tempos outros, onde passado e presente se encontram ao mesmo tempo, se olhando e refletindo a marca em ambos e reconhecendo que nenhum existiria sem o outro, pois, ao preservar quem somos nas relações e nas práticas culturais que atravessam todas relações, jamais morrerá. A Cultura artística em seu “ativismo” (Lúcia, 2019) ao resistir em suas produções de existência criando táticas de sobrevivência devolvem para o corpo o experimento com a cidade e as pessoas. Desejamos com isso, que o NOVO CCC, permaneça produzindo encontros e descubra o cruzamento entre o público, privado e a coletividade para a manutenção e continuidade de suas ações.

Referências:

BARROS, J. M. **Diversidade Cultural e Desenvolvimento Humano** – Curso de Gestão e Desenvolvimento Cultural Pensar e Agir com Cultura, Cultura e Desenvolvimento Local 2007.

BENJAMIN, W. **Teses sobre o conceito de história (1940)**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura, p. 222-232, 1987.

CAVALCANTI, M. L. **Revista Tempo Brasileiro**. Patrimônio Imaterial. LONDRES, Cecília (org.). Out-Dez, n. 147. pp. 69-78. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

- CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006.
- EFEGÊ, J. **Maxixe - A Dança Excomungada**. Rio de Janeiro: companhia gráfica Lux, 1974.
- ENNE, A. L. S.; DINIZ, B. P. “O ‘Caso Mão Branca’ na imprensa do Rio de Janeiro: narrativa jornalística, ficção e o fluxo do sensacional”. Trabalho apresentado ao NP – 02 Jornalismo.
- FENERICK, J. A. **Tradição e experimentalismo**: a dança dos sentidos na música popular. *História* (São Paulo), v. 37, p. e2018033, 19, 2018.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Revista Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.
- HALL, S. **Notas sobre a desconstrução do ‘popular’**. In: Da Diáspora. Identidades e Mediações Culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.*, Belo Horizonte: Editora da UFMG/Humanitas/Unesco, 2003.
- JACQUES, P. B. **Corpografias urbanas**. *Arquitextos*, São Paulo, v. 8, 2008.
- LÚCIA, A. R. P. **Preparado Trabalho para su presentación no X Congresso Latino-Americano de Ciência Política (ALACIP)** organizado em conjunta da Associação Latino-Americana de Ciência Política, da Associação Mexicana de Ciência Política e do Tecnológico de Monterrey, 31 de julho, 1, 2 e 3 ago. 2019.
- LUZIA: es un asistente personal inteligente, 100% seguro y confidencial, que te ayuda en Whatsapp y en otras aplicaciones de mensajería instantánea. 1111B South Governors Avenue, 6353 Dover, Delaware 19904. USA.
- MEYER, A. **Fundamentos da dança de Helenita Sá Earp Apostila Didática**. Rio de Janeiro: 2012.
- PAIVA, R. **O espírito comum**: comunidade, mídia e globalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- RODRIGUES, L. A. F. **Dimensões econômicas da cultura**: experiências no campo da economia criativa no Rio de Janeiro. Flávia Lages de Castro, Mário F. de Pragmácio Telles (coord.). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.
- RODRIGUES, L. A. F. L., Ana R Pardo. **Desmanche e retrocesso das políticas públicas Federais de Cultura no Brasil**. Ano 7, dezembro de 2020.
- VICH, V. Desculturalizar a cultura. In: **PragMATIZES** – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, n. 8, p. 11-21, Niterói, mar. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/10398>.
- VICH, V. O que é um gestor cultural? In: CALABRE, L.; LIMA, D. R. (org.). **Políticas culturais**: conjunturas e territorialidades. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; São Paulo: Itaú Cultural, 2017. p. 49-54.

Diogo do Nascimento da Silva (PPCULT/UFF)
cepp.diogo@gmail.com
Mestrando em Cultura e Territorialidade-PPCULT-UFF.
Graduado em Bacharelado em Dança – UFRJ.

Os saberes tradicionais e suas contribuições para a formação superior – caminhos pluriepistêmicos em arte e educação

Eleonora Gabriel (UFRJ)
Frank Wilson Roberto (UFRJ)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Esse artigo aborda as iniciativas da Escola de Educação Física e Desportos que vêm sendo implantadas para o atendimento das ações afirmativas como as Leis 10639/03, 11645/08 e 14723/23, através de uma análise das mudanças curriculares acontecidas nos cursos de graduação da escola e os projetos, eventos e ações criadas com esse fim.

Palavras-chaves: Cultura popular; Ações afirmativas; Lei das cotas; Racismo.

Abstract: This article addresses the initiatives of the School of Physical Education and Sports that have been implemented to meet affirmative actions such as Laws 10639/03, 11645/08 and 14723/23, through an analysis of the curricular changes that have taken place in the school's undergraduate courses and the projects, events and actions created for this purpose.

Keywords: Popular culture; Affirmative action; Quota Law; Racism.

1. Caminhos iniciais

Em tempos de saudar e avaliar os dez anos da implantação da lei de cotas nas universidades brasileiras, podemos comemorar a recente sanção de sua revisão para um modelo mais amplo e inclusivo (Lei 14.723/2023). Segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP, desde a instituição das cotas, o número de beneficiados subiu de 40 mil para 108 mil por ano. Em dez anos, 1,148 milhões de estudantes foram admitidos no ensino superior através da lei. Além de outros aperfeiçoamentos das ações afirmativas, quilombolas passaram a ser incluídos nos mesmos moldes que pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Assim é fundamental que, diante de uma medida de reparação histórica que se torna permanente e frequentemente aperfeiçoada, se faça uma

reflexão sobre as ações que vem sendo implantadas nos currículos de formação que correspondam ao novo perfil que as universidades passaram a ter desde a última década.

Sim, as universidades mudaram e diante dessa demanda advinda desta parcela da população antes apartada do espaço acadêmico das universidades, é importante destacar e refletir sobre o que é proposto como medida concreta para as transformações necessárias ao atendimento de tal demanda. Atrelado a esse fato, temos o marco fundante desse processo que foi a elaboração das leis 10.639/2003 e 11645/2008 que desencadearam modificações na formação das graduações. Nesse contexto é necessário buscar respostas para a seguinte questão: de que forma os cursos de graduação vem preparando seu corpo discente para atender o chamado por uma revisão epistêmica?

Com esse tema em foco, vislumbramos uma série de medidas que apontem no caminho de adequar a formação superior a essas tendências: criação de componentes curriculares atualizados e coerentes com essas pautas, transformações nos conteúdos programáticos, busca de novas referências conceituais, criação e fomento de projetos de pesquisa e extensão, criação de ações de pesquisa e extensão que integrem a universidade e a sociedade, estímulo ao discente para um maior protagonismo. Ouvir, enxergar e dar voz a um mundo muito mais diverso e plural.

Tendo esse como tema de discussão, relatamos e analisamos as iniciativas com esse fim da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ onde são desenvolvidos seis cursos de graduação, sendo três de Dança, dois de Educação Física e um de Musicoterapia.

Trazemos para essa discussão a relação dos componentes curriculares que abordam o campo das culturas populares e saberes tradicionais, as propostas metodológicas implantadas, os projetos e ações de pesquisa, ensino e extensão, além dos indicativos apontados nas discussões recentes sobre a reforma curricular dos cursos de Dança.

Optamos por seguir uma lógica ligada aos contextos de cada período apresentado, buscando referências nos registros das organizações curriculares em comparação com os avanços trazidos pela implantação e modificação das leis que regem o ensino superior como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-1996). Pretendemos dar destaque ao momento mais recente que tem como marco as leis de democratização do acesso às universidades públicas e as transformações advindas desse processo.

O apontamento de que urge debatermos esse tema se refere à mudança de nossos modos de fazer ligados a uma epistemologia que não mais atende à atual demanda da sociedade brasileira. Nossa cultura é muito mais ampla e plural e as contribuições dos saberes tradicionais tem um potencial para essas transformações sonhadas. Como nos lembra o mestre Ailton Krenak reforçando que há um *“debate acerca da exigência de abertura para novos paradigmas na produção de conhecimento. O tempo reclama novas epistemologias, visões para um mundo em vertigem”* (Krenak, 2017, p. 1-2).

Como uma ilustração dessas possibilidades de ações, exemplificamos com uma proposta metodológica que atravessa o tema da ancestralidade: PESQUISA SOBRE SI. Esta é uma estratégia de ensino que incentiva o discente pesquisador a descobrir suas origens, a investigar na árvore genealógica, nas suas vidas, as expressões humanas que vêm de casa, da rua, das ascendências. São muitos os saberes, reflexões de ideias e a consequente criação cênica do que se vive e do que se quer dizer, marcando tempos e espaços. Narrativas de muitos brasileiros que muitas vezes não têm ou tiveram direito à voz na História. A proposta de investigação de cada pessoa, incentiva o discente-pesquisador a *“(re)descobrir-se”* através de entrevistas realizadas com seus familiares, locais de nascimento e/ou moradias, revisitando as histórias que envolvem os movimentos humanos: eventos migratórios, rituais de passagem, festas, heranças e criações, que perpetuam e dinamizam as tradições culturais, e o tanto de arte expressas nessas manifestações. Muitas histórias... produzidas no entrelaçar das histórias de vida, envolvendo fatos, pessoas e objetos demarcados pelo afeto e amplia o olhar para os encontros (e

desencontros também) coletivos, de comunidades e povos que contemplam essas histórias em seus corpos (Gabriel, 2017).

Essa observação e análise poderia transformar algo no ensino e criação em dança no Brasil? As descobertas de diversas histórias de vida podem ser inspiração para novas reflexões e práticas artísticas e educacionais? Os resultados nos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Teoria em Dança UFRJ tem sido muito interessante.

Assim, à procura dessa transformação epistêmica em que se buscam outras visões de mundo que ponham em xeque muito do que o processo de colonização nos impôs e que nosso papel de agentes educadores de uma universidade pública, sentimo-nos apoiados na fala de Krenak (2017):

Os movimentos sociais e especialmente milhares de excluídos dos espaços de produção e de fruição - desta produção que é esperada das pesquisas nas Universidades e Institutos de Educação e Ensino Superior, - seguem reproduzindo práticas conservadoras que limitam a presença de novas ideias e visões de mundo, percepções estranhas à velha reprodução de modelos encrustada em nossas instituições, que resistem às mudanças, mesmo quando essas são exigidas por lei, - como a que estabelece a criação de vagas para indígenas e negros nos Institutos de Ensino Superior, a Lei 11.645, que esta Universidade ainda reluta em promover de forma ampla (Krenak, 2017, p. 2).

2. Um breve relato de um percurso pioneiro

Desde os anos 1970, com a implantação das disciplinas ligadas ao folclore brasileiro no curso de Licenciatura em Educação Física, a Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ vem se aproximando dos mestres e mestras das culturas populares. Esse fato é marcante pelo ingresso da professora Sônia Chemale exclusivamente para a cadeira de Danças folclóricas. Como uma professora, artista e agente da cultura popular, Sônia participava de várias frentes ligadas à pesquisa, ensino e relações com os mestres e mestras e comunidades tradicionais. Uma de suas pesquisas era com a comunidade do Moçambique de Osório (RS), sua terra natal, onde manteve uma relação muito próxima, tornando mais visível essa rica manifestação fora de seu território original.

Anteriormente, o pioneirismo teve início com a formação do primeiro corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física, na antiga Escola Nacional de Educação Física (ENEFD), onde a professora Maria Helena de Sá Earp foi convidada a inserir no primeiro currículo criado, as disciplinas ligadas ao movimento poético e livre, destoando das tendências militares e médicas que predominavam na educação física de então. Isso levou à criação de um espaço de desenvolvimento do que mais adiante contornou-se como dança, ampliado e sedimentado na reforma Universitária de 1968 como o Departamento de Arte Corporal, um entre os seis departamentos da EEFDF.

Não demorou para as manifestações das culturas populares se tornarem presença inspiradora nesse espaço universitário de ensino e criação em dança, tanto nas aulas quanto no grupo artístico (Grupo Dança) criado em 1943.

Sônia Chemale deu continuidade a esse processo convidando mestres e mestras para partilharem seus saberes nas turmas da Licenciatura em Educação Física, aproximando os diferentes modos de produção de saberes, movimento fundamental para a formação de docentes diante de um contexto de repressão representada pelo período do governo militar.

Esta prática foi continuada pela professora Eleonora Gabriel, ex-aluna de Sônia Chemale, que assumiu a disciplina nos anos 1980 e manteve a mesma metodologia integrando as pesquisas de campo que estabeleciam uma relação de parceria com os mestres e mestras e as comunidades, retornando um rico material para as atividades da graduação.

Dando continuidade ao projeto artístico iniciado em 1971 por Sônia, manteve ativo o Grupo de Danças Folclóricas da UFRJ, renomeada em 1990 como Companhia Folclórica do Rio-UFRJ. Nessa trajetória, muitos mestres e mestras experimentaram a prática de laboratórios, oficinas, aulas, rodas de conversa no ambiente universitário. Foi marcante nessa fase, a presença de Tia Eva do Jongo da Serrinha, Mestre Nico do Mineiro-pau e Boi pintadinho de Santo Antônio de Pádua e Dona Teté do Cacuriá do Maranhão.

O projeto Companhia Folclórica do Rio-UFRJ expandiu-se desde sua retomada como projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística e Cultural da UFRJ (Pibiac) em 1987, com a dinâmica de realizações de pesquisas de campo em diversas localidades onde as comunidades mantinham acesas suas manifestações culturais tradicionais ou mesmo em espaços onde ainda eram guardadas apenas na memória dos mais antigos. Essas pesquisas criavam uma aproximação entre a universidade e as comunidades e seus mestres e mestras, estabelecendo uma rede de ações para ambos os lados. Assim, essa troca de saberes intensificou-se, com a vinda constante dessas agentes da cultura popular no espaço acadêmico, ressonando em um sentimento de valorização dos saberes e fazeres tradicionais, reconhecidos pelos saberes tratados socialmente como oficiais.

Assim, a partir dessas ricas experiências, em 2005 foi elaborado o projeto **Encontro com Mestres Populares na UFRJ** a partir de edital da Pró-Reitoria de Extensão, tendo passado a contar com uma verba destinada à organização das atividades e pagamento de pró-labore aos mestres e mestras. Nesse projeto, a partir das experiências acumuladas, destacamos o objetivo principal de:

Promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais de caráter populares, valorizando a inserção do mestre da cultura popular no ensino superior, por meio da realização de oficinas teórica e prática com temas geradores associados às artes como dança, música e teatro. O contato direto de mestres tradicionais com o corpo discente e docente da graduação sugere uma nova perspectiva na transmissão do conhecimento artístico e sua inserção diferenciada na escola de ensino básico.¹

Na primeira versão do Encontro em 2007, foram convidados mestres e mestras de grupos de diversas manifestações culturais da Região Sudeste e o evento consistia na realização de aulas, oficinas, rodas de conversa, palestras e o grande encontro entre todos os grupos no último dia. Esse evento teve

¹ Projeto apresentado no edital Pibex da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Disponível em: http://sigproj.ufrj.br/projetos/imprimir.php?modalidade=0&projeto_id=325327&local=home&modo=1&original=1.

continuidade nos três anos seguintes sendo apoiado pela Secretaria de Identidade Diversidade Cultural (SID) do Ministério da Cultura.

É interessante destacar como a presença de mestras e mestres e muitos integrantes de seus grupos causaram uma estranheza construtiva no espaço acadêmico com seus trajes coloridos, estandartes e bandeiras, violas, sanfonas, flautas, caixas, pandeiros, alfaias, congas, atabaques, agogôs, chocalhos, tamancos, sandálias, sapatos e botas, arcos floridos e coroas de reis e rainhas nos corredores e salas de aula.

A entrada do mestre popular no cotidiano universitário possibilita um novo olhar sobre o conteúdo programático da disciplina e corrobora com a ação de flexibilização curricular apontada na Lei de Diretrizes e Bases (1996), possibilitando ao discente a construção da autonomia a partir da leitura da realidade social, na qual a manifestação artística apresentada se insere em nossa sociedade. Além de dialogar com determinação oriunda do Ministério da Cultura através da implementação por Portaria Normativa Interministerial Nº 1 de 04 de outubro de 2007, de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino.²

A partir de 2011, o projeto foi reformulado e os mestres e mestras passaram a permanecer durante uma semana ministrando suas oficinas para as turmas de graduação da EEFD e o projeto Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, além de participar de uma Roda Cultural no último dia. As vivências eram abertas também ao público em geral. Assim foi mantido até o ano de 2019 e mesmo com as restrições orçamentárias que as universidades passaram a ter, foram buscadas estratégias alternativas para manter o pagamento aos mestres e mestras.

Esses são alguns dos passos que edificaram o caminho da cultura popular na EEFD. Outro capítulo importante se refere ao pioneirismo da capoeira, inicialmente implantada como disciplina optativa, que passou à obrigatória nos cursos de Educação Física. Esse fato foi importante para a construção de um diálogo entre os mestres que ingressavam na escola, trazendo seus saberes tradicionais para o encontro com os saberes acadêmicos, ligados

² *Idem.*

às práticas de treinamento, metodologias de ensino, estrutura e funcionamento do corpo humano, além de aspectos sociais, políticos, estéticos, éticos entre outros.

3. Mudanças legais e transformações curriculares

O curso de Bacharelado em Dança foi implementado na UFRJ em 1994, a partir da ideia de ampliação das vagas discentes através de oferta de cursos noturnos e ocupação do espaço ocioso da universidade. Esse fato já apontava para uma preocupação com um perfil de estudante trabalhador e políticas de inclusão social.

Nesse tempo, as discussões sobre as ações afirmativas nas universidades públicas ainda não estavam em pauta. Conforme destacam Passos e Rodrigues (2015) analisando a partir de uma perspectiva cronológica:

A partir da década de 1990, mais propriamente a partir de 1995 após os resultados indicados pelo Grupo de Trabalho Interministerial – População Negra e do Seminário sobre Multiculturalismo e Racismo promovido pelo governo federal (1996) é possível observar a aprovação de alguns programas de ações afirmativas (PAA). Mas, foram os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul e a pressão dos movimentos negros que impulsionaram o desenvolvimento de ações no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios ou diretamente a partir da Presidência da República.

Todo esse processo tomou maior vulto, com a sanção da Lei 10639 em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Inclui ainda no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, contrapondo-se às históricas ideias do Dia da Libertação da Escravatura em 13 de maio, tão marcante nos livros escolares. Mais adiante, em 2008, a Lei 11645 também vai instituir alterações na

LDB, incluindo a mesma obrigatoriedade às histórias e culturas dos povos indígenas.

Em agosto de 2012, o decreto n. 7824 de 11, de outubro de 2012, conhecido como Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas no acesso ao ensino superior a partir de três critérios: frequência à escola pública, renda familiar per capita e cor/raça do candidato. A UFRJ passa a seguir a Lei das Cotas a partir do acesso de 2013, após debate acalorado em seus colegiados, demonstrando haver em seu corpo social uma significativa resistência.

Assim, o currículo original da criação do curso (1994) apresenta uma configuração que seguia uma filosofia construída ao longo de mais de 60 anos, que já observa a dança dentro de uma perspectiva inclusiva, onde todo e qualquer corpo pode experimentar os processos de ensino e criação, o que foi muito importante para a solidificação da dança no currículo da Licenciatura em Educação Física desde 1939. As discussões sobre questões étnico-raciais não tiveram nesse período um espaço destacado.

Como relatado anteriormente, a disciplina Folclore Brasileiro já fazia parte do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física como optativa desde os anos 1970 (com a denominação de Dança IV dentro da organização das disciplinas de dança) e tornou-se obrigatória em 1992. Fazendo uma observação na evolução histórica do currículo dos Cursos de Dança a partir da incidência de componentes curriculares que apresentassem relações diretas com temas como etnicidade ou cultura popular, podemos apresentar o seguinte quadro:

- No currículo inaugural, havia a inserção das disciplinas **Folclore Brasileiro** no oitavo período e **Tópicos Especiais em Danças Folclóricas Brasileiras A** no nono período;
- Essa mesma configuração manteve-se na versão curricular entre os anos de 1997 e 2001;
- No currículo ofertado a partir de 2002 a uma alteração significativa, com a disciplina **Folclore Brasileiro** sendo oferecida no terceiro período letivo e **Tópicos Especiais em Danças Folclóricas Brasileiras A**, oferecida no quarto

período e a criação de disciplinas optativas de escolha restrita denominadas de **Atividade de Integração em Danças Populares e Contemporaneidade**, oferecidas em três períodos. São criadas ainda as disciplinas optativas de escolha condicionada **Atividade de Pesquisa em Folclore e Contemporaneidade, Atividade de Etnopesquisa em Dança e Tópicos Especiais em Cultura afro-brasileira**;

- Em 2010 são implantados os cursos de Licenciatura em Dança e Teoria da Dança. Suas versões curriculares apresentam um núcleo comum. Na versão curricular de 2010 são mantidas as disciplinas **Folclore Brasileiro** oferecida no terceiro período letivo e **Tópicos Especiais em Danças Folclóricas Brasileiras A** no quarto período. Na relação de disciplinas optativas de escolha restrita são criadas duas disciplinas de **Dança Afro-Brasileira** de 60 horas (A e B) e dois **Tópicos Especiais em Dança Afro-Brasileira** de 30 horas (A e B), além da oferta da disciplina **Fundamentos da Capoeira** de 60 horas. São criadas também as disciplinas optativas de escolha condicionada **Atividade em Etnopesquisa em Dança, Tópicos especiais em Cultura Afro-Brasileira, Práticas Corporais em Comunidades Quilombolas e Indígenas, Comunidades Tradicionais Indígenas e Quilombolas e Práticas de Saúde, Etnocologia, Cultura Brasileira e Dança, Folclore Brasileiro na Prática de Dança Educação**. Todas essas são mantidas na versão curricular mais atual iniciada em 2020.

É importante destacar que as disciplinas optativas criam um espaço de aprofundamento que integra estudantes que têm interesse em investigar de forma mais aguda temas específicos. Em alguns casos, essas disciplinas eram oferecidas junto aos projetos de pesquisa e extensão criando conexões mais ricas.

Assim também vem acontecendo no desenvolvimento dos Trabalhos de conclusão de curso com a oferta de determinada disciplina propiciando um mergulho em determinado assunto, podendo acontecer individualmente ou em grupo.

Outro destaque relevante é o fato de, devido às exigências legais da oferta pelos cursos de graduação de disciplinas ligadas às questões étnico-raciais (bem como meio-ambiente), a disciplina Folclore Brasileiro passou a constar como optativa de vários cursos, ampliando a presença de estudantes de outras carreiras nas turmas oferecidas.

4. Projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão

A partir de 2017, após ampla discussão do seu corpo social, a Escola de Educação Física e Desportos implanta o seu modelo para a inserção da extensão como componente curricular, seguindo as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária (2014). Esse plano determina a proporção de 10% da carga horária de cada curso para atividades de extensão na forma de projetos, eventos e cursos. Assim, todos/as discentes tem a obrigatoriedade de cumprir uma carga horária em ações de extensão, o que impulsionou a criação de novos projetos e abertura dos mesmos à participação de um número maior de estudantes. Observamos que a criação de projetos tem se oferecido como espaço para o diálogo com diversos saberes. A seguir listaremos alguns desses projetos:

- **Dos Mestres à Universidade – Um Encontro de Saberes:** Continuidade do Encontro com Mestres na UFRJ, esse projeto traz para a universidade Mestres e Mestras da cultura popular para atuarem nas turmas de graduação e na Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, durante uma semana, compartilhando seus saberes através de oficinas, palestras, rodas de conversa e vivências diversas. Desdobrou-se na criação de uma disciplina específica denominada Encontro de Saberes.



Fig. 10. Cartaz do encontro com mestres. Fonte: <https://www.instagram.com/ciafolclorica.dorioufrj/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz com fundo azul no lado direito e fotografia de um grupo de dançarinos no lado esquerdo a frente homem com traje branco e chapéu com flores segurando arcos na mão.



Fig. 9. Cartaz do encontro de saberes
Fonte:

<https://www.instagram.com/ciafolclorica.dorioufrj/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz com fundo vermelho tendo no meio foto de mulher com vestido azul cabelos pretos e uma tiara na testa com uma flor.



Fig. 12. Cartaz do I Ciclo Confluências...
Fonte:

<https://www.instagram.com/ciafolcloricadorioufrj/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz de fundo bege com detalhes em grafismos marrons tendo duas fotos de dois homens à esquerda o homem de barba pele escura a direita homem de cabelos curtos camisa branca.



Fig. 11. Cartaz do I Ciclo Confluências... quilombos chamam
Fonte:

<https://www.instagram.com/ciafolcloricadorioufrj/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz de fundo bege com detalhes em grafismos marrons tendo duas fotos à esquerda um homem de barba e pele escura à direita uma mulher negra de óculos com tranças e colares de metal no pescoço.

- **Projeto em Africanidades na Dança Educação**³: surgiu em 2010, fortalecido na Lei Estadual 5506/09 que reconhece o Candomblé como Patrimônio Imaterial do Estado do Rio de Janeiro, e amparado na Lei: 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino. Discute e ressalta a importância das religiões de matrizes africanas para a formação e manutenção da Cultura brasileira, desta forma o projeto realiza atividades de integração constante entre Comunidades de Terreiros de Candomblé e Acadêmica. Discute sobre as religiões de matrizes africanas, difundindo o assunto africanidade na universidade, buscando legitimar e valorizar os saberes ancestrais da cultura afro-brasileira, e o respeito à diversidade.



Fig. 14. Cartaz do espetáculo *Meu corpo terreiro* – PADE – UFRJ.

Fonte:

<https://www.instagram.com/padeufrj/>

Audiodescrição da imagem: foto em plano vertical. Em um cenário escuro dois homens vestidos de calças e sem camisas e duas mulheres vestidos com saias rodadas brancas e blusas brancas



Fig. 13. Seminário realizado no AXé Jagun Loyá

Fonte: <https://www.instagram.com/padeufrj/>

Audiodescrição da imagem: Em uma sala com duas paredes brancas e uma laranja com as palavras ilê axé Jagun Loyá, quatro homens, nove mulheres e seis crianças sorriem. Estão com camisas laranjas e calças e saias brancas. Duas mulheres com roupas estampadas.

³ <https://padeufrj.wordpress.com/terreiros-parceiros/>.



Fig. 7. Cartaz da live.

Fonte:

<https://www.instagram.com/padeufrj/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz de fundo laranja com grafismos mais escuros. Duas imagens separadas de dois homens. O da esquerda veste camisa estampada com turbantes e colares no pescoço e a foto é em preto e branco. O da direita veste roupa branca com barrete branco na cabeça.



Fig. 8. Cartaz de divulgação de evento.

Fonte:

<https://www.instagram.com/padeufrj/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz em tons de cinza, preto e branco, com fotografia de close do pescoço de homem com colar com contas brancas e transparentes.

- O Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança - onucleo⁴, coordenado pelas professoras Ruth Torralba e Lídia Lorangeira é um coletivo de pesquisadoras artistas da dança, que, desde 2020, tem criado alianças afetivas e promovido encontro de saberes com a Teko Haw Maraka'nà onde são realizadas atividades ligadas aos projetos conduzidos pelos líderes do espaço em uma perspectiva de universidade indígena pluriepistêmica. Muitas das atividades do projeto são realizadas na própria aldeia e seus integrantes também realizam atividades no Campus da UFRJ.

⁴ <https://nucleodeestudoseencontros.blogspot.com/>.



Fig. 16. Cartaz do evento.

Fonte:

<https://www.instagram.com/onucleo/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz com foto de mãos pintadas de azul adornada com anéis de miçanga e madeira em cima de folhas de palmeira.



Fig. 15. Cartaz do evento.

Fonte:

<https://www.instagram.com/onucleo/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz com fotografia de duas mulheres de cabelos escuros camiseta preta e adereços de origem indígena seus rostos têm pinturas com tinta preta e vermelha e um homem com camisa clara e cocar com penas azuis e brinco de madeira.



Fig. 17. Cartaz do evento.

Fonte:

<https://www.instagram.com/onucleo/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz com foto do chão onde aparecem dois pés cobertos com folhas e penas de pássaros.

O **Núcleo de Pesquisa em Dança e Cultura Afro-brasileira - Nudafro**⁵ é formado por discentes, docentes, técnicos-administrativos, parceiros de outros projetos e simpatizantes. Originou-se do projeto Memória Corporal da Cultura Afro-Brasileira ativo de 2003 a 2007. Promove reflexões e dissemina práticas e pensamentos de dança afroreferenciadas, com enfoque nas práticas performativas afro-urbana-ancestral, corporeidade negra e elaboração cênica. As ações, direcionadas para diferentes atores sociais estimulam a reflexão acerca da pesquisa artística desenvolvida por afrodescendentes (dança, música, literatura, etc.) e sua dimensão simbólica, histórica, religiosa, filosófica e social. O NUDAFRO, continuamente, revigora o seu axé ao ritualizar saberes e práticas através de experiências sinestésicas criativas baseadas em outras epistemologias e possibilidades de atuação do corpo no mundo, valorizando o aprender e o fazer por meio da oralidade; da tradição e da ancestralidade negra; da rememoração de mitos, do cantar; do batucar; da literatura afro-brasileira; das danças negras; da produção de artefatos e de uma estética negro-referenciada. O objetivo é contribuir com a reelaboração de pensamentos, discursos e ações sobre as relações étnico-raciais, apresentando estratégias e inspirações ancoradas na diversidade, no respeito, nos direitos humanos, na pedagogia da ancestralidade e na estética negro-referenciada.

⁵ <https://conecta.parque.ufrj.br/laboratorio/2934>.



Fig. 19. Cartaz do espetáculo Agô.
 Fonte: <https://www.instagram.com/nudafro/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz com foto de fundo preto com uma luz azulada iluminando bailarinos agrupados com as mãos para o alto usam roupas diversas.



Fig. 18. Foto de divulgação.
 Fonte:
<https://www.instagram.com/nudafro/>
Audiodescrição da imagem: Foto em preto e branco de homem trajando roupa clara tem cabelos com tranças.

Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede (GrupAR) – é um grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Katya Gualter e Angela Bretas, cadastrado no CNPq, junto com 16 instituições sendo representadas por mais de 40 integrantes. O GrupAR desenvolve encontros sistemáticos e ações que buscam partilhas e trocas de saberes em diferentes ambientes de pesquisa acadêmica com foco em corpos marginalizados. Entre universidades, como a própria UFRJ, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e espaços de cultura, como a Casa do Jongo e a Casa da Arte e Folia do Recife, estão representantes de culturas tradicionais de todo o Brasil. Promoveram um encontro entre o mestre Manoel Dionísio da Escola de Mestre-sala, Porta-bandeira e Porta-estandarte e o coreógrafo Norte-americano radicado na Bahia Clyde Morgan.



Fig. 20. Mestres parceiros Clyde Morgan e Manoel Dionísio.

Fonte: GrupAR

Audiodescrição da imagem: Dois homens negros com camisetas brancas em uma sala próximos com os braços abertos como se fosse um abraço.



Fig. 21. Integrantes do GrupAR.

Fonte: Moisés Pimentel (SGCOM/UFRJ).

Audiodescrição da imagem: Em uma sala de piso de tacos de madeira e paredes claras estão em pé lado a lado dois homens e quatro mulheres. Os homens estão de calça e camisetas e as mulheres duas vestem saís escuras e duas vestem calças escuras.

- O **Laboratório Grafias do gesto – UFRJ**, coordenado pelos professor/a Marcus Vinícius Machado de Almeida e Waleska Britto realiza o projeto **Memórias da Dança Afrobrasileira e Acervo Gilberto de Assis**. Recentemente realizaram o encontro em comemoração aos 100 anos de Mercedes Batista trazendo para o espaço da universidade diversos personagens importantes que fazem parte dessa história de grande importância no cenário da dança brasileira. Atualmente é responsável pelo projeto Gilberto de Assis: memórias da dança Afro-brasileira, o qual pesquisa e estrutura a técnica de dança afro proveniente de Mercedes Baptista.



Fig. 22. Cartaz de divulgação do evento.

Fonte: <https://www.laboratoriografiasdogestoufrj.com/mercedes-baptista>

Audiodescrição da imagem: Cartaz com fundo de laranja e foto de dançarina à direita em posição com pernas afastadas e tronco inclinado à esquerda com braços cotovelos na altura dos ombros e mãos na linha da cabeça. Usa um traje curto estampado com colares.

- **Projeto Comunidade**, coordenado pela coreógrafa Denise de Sá, teve início em 2004, com uma ação de estudantes denominada Forró do Fundão. Desde então se diversificou sempre inserindo as linguagens de dança populares em diálogo com o mercado. Traz para o espaço acadêmico diversas vertentes das danças urbanas como Stiletto, Vogue, House, Afrofunk, Hip hop, entre outras. Investiga e promove eventos ligados à cultura “Ball”, às danças em pares como samba, forró e Zouk.



Fig. 18. Cartaz de divulgação do Seminário.
 Fonte: <https://www.instagram.com/comunidancaufrj/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz de fundo azul com grafismos em tons de cinza e marrom.

Fig. 23. Cartaz de divulgação de evento.
 Fonte: <https://www.instagram.com/comunidancaufrj/>
Audiodescrição da imagem: Cartaz de fundo azul com tons de cinza e marrom com foto de dançarino ao centro utilizando uma roupa branca e um chapéu brilhante.

- **Projeto de Extensão Núcleo SaPUCa - Núcleo de Pesquisa e Extensão de Samba no Pé Urbano Carioca** – coordenado pelas professoras Agatha Oliveira, Luciane Cócáro e os estudantes Thaynã Vieira e Gabriel Rozário. Investiga o samba no pé na sua territorialidade urbana e propõe uma metodologia ligada ao gestual do malandro, figura icônica da cultura carioca.



Fig. 24. Cartaz de evento.

Fonte:

<https://www.instagram.com/nucleosapuca/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz com foto de dois homens jogando capoeira usando calças brancas sem camisa à esquerda à direita foto de mulher com vestido de saia rodada estampado em tons verdes.



Fig. 25. Cartaz de divulgação

Fonte:

<https://www.instagram.com/nucleosapuca/>

Audiodescrição da imagem: Cartaz com fundo bege com elementos gráficos marrons e letras pretas e brancas.

5. Conclusões

As mudanças apresentadas nesse artigo se referem a um processo impulsionado em sua gênese pelas reivindicações históricas dos movimentos de conquista dos direitos da população afrodescendente e indígena no Brasil. Como destacado acima, um passo fundamental foi a elaboração das leis das 10639/2003 11645/2008 e a Lei de Cotas de 2012.

A demanda oriunda desse processo vem demonstrando que, a institucionalização das questões referentes aos povos africanos e indígenas brasileiros, mais do que um desafio, impulsionou a criatividade e o engajamento de boa parte do corpo social, dentro dos processos de formação universitária. Quem se abstêm desse processo vem sofrendo com a dificuldade de lidar com os temas dos debates contemporâneos como o racismo e o feminismo e todas as suas interseções.

É fundamental destacar a importância da mudança de paradigmas que torna a universidade um espaço que pode enfim, encontrar de forma produtiva com uma camada significativa da sociedade brasileira. A inserção de diferentes epistemologias através de experiências vividas em contato direto com mestras e mestres das culturas tradicionais e com espaços consagrados de práticas de saber diferentes do ambiente acadêmico da universidade, oferece ao estudante experiências plenas de significado.

Observamos que a organização curricular é parte de uma estrutura que deve servir para a potencialização do processo de formação. Só os títulos contidos ou as ementas dos componentes curriculares não garantem que haja um real aproveitamento daquele espaço de produção de saber. A ruptura com o modelo vigente de aula, de espaço e de relações docente-discente-instituição pode incrementar o que o sonho de alguém que elevou sua voz, tratou como utopia possível.

Nos encontramos dessa forma com as análises trazidas por Krenak (2017) em relação às universidades:

[...] o “meu lugar” instaura uma perspectiva de saber ligado ao corpo, ao território e à ancestralidade. Ele nos lembra como, em países que foram colonizados como o Brasil, as Universidades constituem saberes através de “vozes estranhas”, estrangeiras, “vozes de outros lugares” que insistem em tentar reduzir as diferenças locais, as subjetividades e saberes de cada bioma.

Observando pelo lado inverso, vemos como a presença de mestres e mestras dentro do espaço da universidade ou em diálogo e sinestesia com o mesmo, promove reflexões sobre as possibilidades mais democráticas de acesso, antes vistas como uma realidade inatingível e destinada a outros detentores de privilégios históricos.

Esse retrato aqui apresentado é um recorte de um caso que ao longo de um curto espaço de tempo, vem respondendo a esse apelo por uma reparação histórica e que pode ser percebido através da produção científica, artística e cultural de seus discentes, e de seus desdobramentos nas relações com a sociedade.

É muito significativo perceber o crescimento do espaço de produções que tratam de temas antes distantes do ambiente acadêmico ou observados sob óticas conceituais coadjuvantes e não centrais, o tão citado “lugar de fala”. Hoje fala-se sem medo de Orixás, pajelanças, pomba-giras, rituais xamânicos, rodas de Jongo, sambistas, passistas, mestres-salas e porta-bandeiras, histórias de avó, ancestralidade, fé, ritos, funk, favela, passinho, frevo, folias, umbigada entre outros temas bastante recentes quando visto pela ótica de seus protagonistas.

Uma grande conquista desse percurso veio através da união de várias iniciativas semelhantes ligadas às culturas tradicionais que levou à criação da Superintendência de Saberes Tradicionais – SuperSaberes, ligada ao Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Um órgão específico para costurar esse grande tecido feito a muitas mãos dentro de uma universidade pública.

Viva diversidade que vem construindo uma universidade muito melhor!

Referências:

- BISPO, A. dos S. **Colonização, quilombos: modos e significações**. 2. ed. Brasília: Ayó, 2019.
- CARVALHO, J. J. de. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna, *In: Seminário Folclore e Cultura Popular: as várias faces de um debate*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Folclore - IBAC-RJ, 1992.
- CARVALHO, X. **Meu corpo terreiro: uma performance dançada na memória pela Pedagogia do Encontro**. Rio de Janeiro: Ori editora, 2023.
- CONEXÃO UFRJ. <https://conexao.ufrj.br/2022/10/10-anos-da-lei-de-cotas-na-ufrj/>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- FORPROEX, 2001. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.
- FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GABRIEL, E. **Rodas e redes de saberes e criação, o encontro dançante entre a universidade e a cultura popular ao som da Tamborzada**. 2017. Tese (Doutorado em Artes) - PPG-Artes, UERJ, 2017.
- GOMES, N. L. **Cotas étnicas. Seminário Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática**, 9 mai. 2003. UFMG, p. 1-9. Disponível em: <https://silo.tips/download/cotas-etnicas-1-nilma-lino-gomes-2>. Acesso em: 10 out. 2019.

KRENAK, A. Pensando com a cabeça na terra. **Anais da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia**. 2017, p. 1-11. Acesso em: 20 jun. 2023.

LEI Nº 10.639 de 09 de JANEIRO DE 2003, D.O.U. de 10/01/2003, p. 1. Acesso em: 10 jun. 2023.

LEI Nº 11.645, de 10 MARÇO de 2008, D.O.U. de 11/03/2008, p. 1. Acesso em: 12 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PASSOS, J. C. dos; RODRIGUES, T. C. **A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015. Acesso em: 09 nov. 2017.

ROBERTO, F. W.; COSTA, M. C. da; COSTA, S. L.; GABRIEL, E.; GUALTER, K. de S.; NASCIMENTO, J. SuperSaberes – a construção da Superintendência de Saberes Tradicionais da UFRJ. **PragMATIZES** - Revista Latino-americana de Estudos em Cultura, Niterói, n. 25.

ROBERTO, F. W.; GABRIEL, E.; SANTOS, A. C. dos. Encontro de saberes na UFRJ – Cultura popular e decolonialidade na formação universitária. *In: Anais do Encontro de Saberes* – PPGAC, UFBA, Salvador, 2023.

SENADO FEDERAL. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/11/lei-prorroga-e-amplia-cotas-na-educacao>. Acesso em: 15 nov. de 2023.

TORRALBA, R. Upuahu iwi i pe – sonhar o chão com os pés no chão. **Revista Aspas**, v. 12, n.1, 2022.

Eleonora Gabriel (EEFD-UFRJ)
lolafolc@gmail.com

Artista da Dança, pesquisadora das culturas populares. Docente da UFRJ, doutora em Artes, diretora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e integrante do coletivo Superintendência de Saberes-UFRJ. Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede

Frank Wilson Roberto (EEFD-UFRJ)
frankwknarf@gmail.com

Artista/brincante e pesquisador das culturas populares. Docente da UFRJ, doutor em Memória Social (Unirio), integrante da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ e do coletivo Superintendência de Saberes-UFRJ. Pesquisador CNPq do GrupAR/Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede.

Danças de salão e a extensão universitária: reflexões iniciais sobre a prática desta modalidade de dança na cidade de Pelotas/RS

Flávia Marchi Nascimento (UFPel)
Josiane Gisela Franken Corrêa (UFPel)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O Dançar A2 Pelotas é um projeto do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas que busca fomentar a indissociabilidade do tripé universitário, mas traz como destaque a extensão. Lançado em maio de 2023, o objetivo principal é promover e fortalecer a prática das danças de salão no contexto da cidade de Pelotas/RS. No referido projeto, são ofertadas aulas gratuitas dessa modalidade à comunidade local. Deste modo, esta pesquisa de caráter qualitativo, configura-se como um estudo exploratório-reflexivo e tem como objetivo refletir sobre a prática das danças de salão em Pelotas. Como principais resultados podemos indicar que existe uma demanda social por esta prática de dança na cidade, uma vez que o projeto recebeu mais de mil pessoas inscritas para as aulas. Este é um dado importante tanto para a universidade, bem como para se repensar a estruturação das aulas tradicionais dessa modalidade de dança. Além disso, chama a atenção o grande número de mulheres inscritas, o que pode nos indicar a necessidade de investir em ações de ensino e pesquisa que tratem de novas abordagens nas/das danças de salão. Portanto, ao focar a extensão como um dos principais pilares, o projeto buscou atender à demanda da comunidade e nesse momento, tem buscado criar novas possibilidades de abordagem das danças de salão, considerando a democratização da arte e o respeito à diversidade de gênero.

Palavras-chave: Extensão universitária; Danças de salão; Demanda social.

Abstract: Dançar A2 Pelotas is a project from the Dance-teaching diploma course at the Federal University of Pelotas that seeks to promote the inseparability of the university triad (teaching, research and community interaction, known as extension in Brazil), with a particular emphasis on community interaction. Launched in May 2023, the main objective is to promote and strengthen the practice of ballroom dancing in the city of Pelotas/RS. As part of this project, free classes are made available to the local community. As such, this qualitative research takes the form of an exploratory-reflective study and aims to reflect on the practice of ballroom dancing in Pelotas. The main results indicate that there is a high demand for this style of dance in the city, as more than a thousand local people enrolled in the classes. This represents important data for the university and for rethinking the traditional lessons for this style of dance. Additionally, the large number of female participants is striking, suggesting there is a need to invest in research and teaching methods that will address new approaches to ballroom dancing classes. Therefore, by focusing on community interaction, the Dançar A2 Pelotas project seeks to meet the demand from within the community and, at this moment, has created new possibilities for ballroom dancing classes, that focused on the democratization of art and respect for gender diversity.

Keywords: Community interaction; Ballroom Dancing; Social demand.

1. Introdução

De caráter social, as danças de salão fazem parte da história e da cultura de diferentes povos. No Brasil, as danças de salão são muito populares e têm uma forte influência das danças latino-americanas, como samba, salsa, merengue e tango. Elas também incorporam elementos de danças europeias, como valsa, foxtrote, entre outras.

A cidade de Pelotas, situada ao sul do Estado do Rio Grande do Sul, tem escolas e academias que ofertam essa modalidade de dança. Porém, se levarmos em consideração o número de habitantes¹ do município, podemos dizer que a prática ainda se encontra reduzida no contexto pelotense.

Foi a partir destes indicativos contextuais e, levando em consideração o papel social da universidade pública, que surge o desejo de se criar um Projeto Unificado² com ênfase na extensão acerca do tema das danças de salão. O Dançar A2 Pelotas, coordenado pela professora Flávia Marchi Nascimento, iniciou as suas atividades em março de 2023.

Entre as ações previstas no referido projeto, estão aulas de danças de salão para a comunidade. Diferente de outros projetos de extensão, o Dançar A2 Pelotas envolveu além da comunidade, professores/as de dança já reconhecidos/as na área do ensino das danças de salão.

Foi a partir desse contexto, que ofertamos na fase inicial do projeto, duas turmas à comunidade. Através de um formulário de inscrição (*google forms*) em poucos dias de divulgação pelas redes sociais, obtivemos 885 inscrições, ou quase mil pessoas, já se tinha a possibilidade de inscrição em duplas/casal. Nesta perspectiva, elaboramos um segundo formulário, desta vez com o objetivo de compreender o porquê de tamanha demanda que o projeto recebeu. Deste

¹ De acordo com os dados disponíveis do Censo - IBGE a cidade de Pelotas tem a população estimada de 343.826 pessoas.

² Desde dezembro de 2019 a UFPel adotou o modelo de Projetos Unificados no sistema Cobalto. Nesse novo modelo, um projeto é possível prever ações de ensino, pesquisa e extensão.

modo. As reflexões partem de alguns dos dados coletados dos dois formulários respondidos pelos inscritos para participarem das aulas ofertadas no projeto.

É importante destacar a relevância de pesquisas e novos saberes sobre as danças de salão, uma vez que a produção neste campo ainda é considerada pequena, conforme já indicado em estudo de Nunes e Nascimento (2020). Assim, este estudo busca na sua reflexão, uma compreensão mais aprofundada da modalidade danças de salão no contexto de pesquisa selecionado.

Deste modo, este texto faz parte do projeto unificado Dançar A2 Pelotas, vinculado ao Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel/CNPq) da Universidade Federal de Pelotas. Temos como objetivo refletir sobre a prática das danças de salão no contexto pelotense, relacionando o papel da universidade pública com as demandas sociais.

2. O Projeto Dançar A2 Pelotas: a extensão e a demanda social pela universidade

A extensão universitária é uma atividade acadêmica que busca articular o conhecimento produzido na universidade com as demandas e necessidades da sociedade. É uma forma de colocar em prática os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que são fundamentais para o funcionamento das instituições de ensino superior. Dessa forma, a extensão visa levar o conhecimento acadêmico para além dos muros da universidade, estabelecendo uma relação mais direta e colaborativa com a comunidade.

Nos últimos 20 anos, a prática extensionista experimentou um notável desenvolvimento, sendo impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que estabeleceu a destinação de 10% do currículo dos cursos superiores para atividades de extensão. Desde essa iniciativa, diversas discussões têm enriquecido as práticas universitárias, promovendo uma maior integração com a comunidade e facilitando o compartilhamento de conhecimentos adquiridos em um ambiente privilegiado, como é o caso da universidade.

Recentemente a extensão universitária ganhou um destaque maior ainda, através da resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE)

que trata da curricularização da extensão. Segundo o CNE a extensão na educação superior brasileira é uma atividade integrada à estrutura curricular e à organização da pesquisa. Conforme destacado pelo referido conselho, a extensão representa um processo interdisciplinar abrangente, com dimensões político-educacionais, culturais, científicas e tecnológicas, visando facilitar uma interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os diversos setores da sociedade. Essa interação é promovida por meio da produção e aplicação do conhecimento, estabelecendo uma conexão contínua com as atividades de ensino e pesquisa. Deste modo, o objetivo da curricularização da extensão é que estabelece as atividades de extensão **devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento)** do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte dos Projetos Pedagógicos do Cursos de graduação.

O Dançar A2 Pelotas é um projeto do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas que busca fomentar a indissociabilidade do tripé universitário, mas traz como destaque a extensão. Lançado em maio de 2023, o objetivo principal é promover e fortalecer a prática da Dança de Salão no contexto da cidade de Pelotas. Nesse sentido, são oferecidas aulas gratuitas dessa modalidade à comunidade local.

É crucial destacar que o projeto foi concebido com uma abordagem que vai além de uma simples assistência, visando não apenas fornecer um serviço gratuito à comunidade, mas também fortalecer as danças de salão, reconhecendo e valorizando os profissionais que já atuam em escolas e espaços de dança na região. O projeto conta com a participação de sete professores que atuam tanto em Pelotas quanto em Rio Grande, cidade vizinha.

Em apenas duas semanas de divulgação nas redes sociais, o Dançar A2 Pelotas recebeu um total de 1025 inscrições, sendo 809 de mulheres e 117 de homens. Após o período de inscrição por meio do formulário do *Google Forms*, as vagas foram sorteadas. Inicialmente, planejava-se formar duas turmas mistas, cada uma com 30 participantes. No entanto, devido à alta demanda na cidade, foram abertas mais 10 vagas para cada turma.

Além disso, a disparidade significativa entre o número de inscrições de mulheres em comparação com os homens levou à decisão de criar uma turma exclusiva para mulheres, como parte da ação de extensão denominada "Entre Elas". Atualmente, o Dançar A2 Pelotas atende a 110 pessoas da comunidade, contando também com a colaboração de 12 estudantes voluntários que se envolvem em atividades de pesquisa, ensino e extensão.

3. Metodologia

De caráter qualitativo, a pesquisa configura-se como um estudo exploratório-reflexivo e tem como objetivo refletir sobre a prática das danças de salão na cidade de Pelotas/RS. Segundo Gil (1999) o propósito essencial da pesquisa exploratória é avançar, esclarecer e aprimorar conceitos e ideias, visando a formulação de problemas mais específicos ou de hipóteses passíveis de investigações mais aprofundadas.

Deste modo, entre os objetivos específicos consideramos necessário compreender qual o papel social da universidade pública e refletir como as ações de extensão podem ser pensadas e desenvolvidas nesse contexto. Além disso, entender a demanda que o projeto recebeu pode contribuir para a difusão desta prática de dança.

Para a construção das reflexões apontadas pelo texto, utilizamos como dados as respostas de dois formulários respondidos pela comunidade da cidade. O primeiro formulário é o de inscrição para participar no projeto, do qual retiramos três dados: número de inscritos; inscrição em dupla ou sozinho; inscrição por gênero. O segundo formulário foi criado com o objetivo de entender a demanda que o projeto recebeu, pois consideramos um número alto de interessados/as. Deste, retiramos se fazem aulas regulares de danças de salão, senão, o porquê; e a questão da indicação dos melhores turnos para ter aulas práticas dessa modalidade de dança. No primeiro formulário, obtivemos 885 inscrições e no segundo, tivemos 232 questionários respondidos.

4. Resultados e discussão

A universidade pública tem um papel social fundamental na sociedade. Ela é um espaço de produção de conhecimento, pesquisa e inovação, que tem como objetivo principal a formação de profissionais capacitados e conscientes de sua responsabilidade social. No Estado do Rio Grande do Sul tem-se atualmente oito universidades públicas, entre elas a Universidade Federal de Pelotas.

Para dar conta de seu papel social, a universidade pública está baseada no conhecido tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, dentro do Curso de Dança-Licenciatura, criamos um projeto unificado, que tem ações previstas de ensino, pesquisa e extensão. E, como objetivo de ação extensionista, o projeto Dançar A2 Pelotas busca promover aulas de danças de salão voltadas à comunidade pelotense.

Pensando na relação da universidade pública e seu papel social, optamos não apenas por ofertar aulas de dança de maneira gratuita, mas sim difundir e incentivar a prática dessa modalidade de dança, valorizando também os profissionais que trabalham na área. Assim, o grupo de professores/as que compõem o quadro docente são profissionais que atuam nas escolas e espaços que ofertam as aulas de danças de salão na cidade.

Lançamos em maio deste ano o primeiro formulário com o objetivo de preenchermos as 80 vagas. Em duas semanas recebemos 885 inscrições. Os interessados/as poderiam se inscrever sozinhos ou em duplas, deste modo tivemos 1025 pessoas interessadas em fazer as aulas de dança do projeto.

Ainda sobre os dados do primeiro formulário destacamos a grande diferença entre o número de mulheres e homens inscritos. Tivemos 908 inscrições femininas e 117 masculinas. Ou seja, um número tão representativo nos leva a pensar sobre a necessidade de programas e projetos voltados ao público feminino. O saber empírico que vem através de participação em aulas, eventos e bailes de danças de salão em Pelotas, revela que essa desproporcionalidade também é percebida nestes espaços. Isso nos fez refletir

sobre a possibilidade de abrir turmas de danças somente para mulheres e a necessidade de outras formas de abordagem que extrapolam a tradicional configuração de damas e cavalheiros ou a definição entre condutores e conduzidos. Seria possível então, construir novas estruturas ou abordagens desta prática?

O grande número de inscritos/as nos fez elaborar um segundo questionário com o objetivo de compreender tal demanda. Consideramos alta a procura pelo projeto. Sabemos, é claro, que por não haver cobrança de taxa de matrícula e/ou mensalidade, explica parte dessa adesão. Mas quais seriam as outras variáveis que compõem esse contexto? Deste modo, enviamos um segundo formulário via e-mail a todos/as que se inscreveram para participar do projeto e obtivemos 232 respostas.

Entre as questões deste segundo formulário, perguntamos sobre a prática regular de aulas de danças de salão, todos/as afirmaram não fazer aulas atualmente. Quando perguntados os motivos da negativa, 53,4% alegam motivo financeiro; 22,4% dizem não ter parceiro/a para dançar nas aulas; 14,7 dizem não saber onde tem escolas e espaços de danças e 13,4% alegam falta de tempo.

Os dados de certa maneira confirmam a relação entre a gratuidade das aulas e a alta demanda da comunidade por projetos sociais na universidade. No entanto, temos outros dois dados importantes na reflexão, a própria estruturação das aulas de danças de salão, na qual tem-se bem definidos o papel masculino (cavalheiro) e feminino (dama) e a relação com o número de mulheres que buscam pela prática das danças de salão. Seria possível então, construir novas estruturas ou abordagens dessa prática? Talvez aulas somente para mulheres e um tipo de condução compartilhada entre as parceiras que dançam juntas?

Em uma aula tradicional de danças de salão, cabe normalmente a figura masculina a incumbência de conduzir, enquanto a figura feminina faz o papel oposto, o de se deixar conduzir. Porto e Santos (2023) explicam que

Na Dança de Salão tradicional, a dupla de dançarinos é composta de um homem e uma mulher, que recebem as clássicas denominações *cavalheiro* e *dama*, relacionadas, respectivamente, às atribuições de *conduzir* e *deixar-se conduzir*. Tal nomenclatura não se refere apenas à interação dos movimentos dos dançarinos e aos seus deslocamentos no espaço, mas também aos seus comportamentos, pois implica que o homem se comporte com virilidade, assumindo uma postura de protetor, e que a figura feminina esteja atenta às movimentações daquele que a conduz enquanto se move de forma delicada e graciosa (Porto e Santos, 2023, p. 6).

Em contrapartida, a quantidade de mulheres inscritas no projeto Dançar A2 Pelotas demonstra um interesse maior desse público para a prática dessa modalidade de dança, o que de certa forma podemos observar tanto no contexto das aulas nos espaços e academias de dança, tanto quanto nos bailes de danças de salão em Pelotas. Ou seja, nesses espaços as mulheres estão também em maior número, o que vai de encontro com a formatação original cavalheiro e dama na prática das danças de salão.

Para essa questão de desequilíbrio entre homens e mulheres que buscam as práticas de dança, cabe dois questionamentos importantes. Primeiro, é a manutenção por parte dos espaços e academias de danças de salão nessa configuração tradicional entre cavalheiros e damas. Desta forma, cabe refletir sobre a possibilidade de investimento em aulas voltadas para atender ao público feminino, uma vez que se percebe que as mulheres parecem ter mais interesses em práticas coletivas, como nesse caso, as danças de salão. Acreditamos que esse é um nicho com grande potencial para aumentar o número de alunas nos espaços e academias de dança.

Nesta perspectiva, também perguntamos qual seriam os melhores horários para se ter as aulas e 50,9% responderam o turno da tarde, seguidos de 34,9% pela manhã, 26,3% a tardezinha, apenas 24,1% a noite e 22,8% aos finais de semana. Um dos aspectos a se destacar nesta questão reside em que muitos dos espaços de danças de salão ofertam a maioria das aulas a tardezinha e a noite. O que nos leva a pensar sobre a oferta dos horários pelos espaços de dança e a demanda social por outros horários.

Mesmo que a maior demanda social seja pelo motivo financeiro, 14,4% dizem não saber onde procurar pelas aulas de danças de salão na cidade, o que nos faz refletir na importância da divulgação dos espaços que oferecem este serviço. Dado este que pode ajudar os profissionais que já atuam a pensar sobre como este aspecto pode influenciar na procura pelas aulas ofertadas em seus espaços de trabalho.

A segunda reflexão que pode ser apontada, pensando nessa diferença entre o número de homens e mulheres nas danças de salão é condução. Na estruturação de um dançar a dois, a condução sempre foi papel masculino. Mas na contemporaneidade, nos bailes de danças de salão é possível ver as mulheres dançando juntas. Deste modo, compreendemos como importante estudos de novas abordagens que buscam um novo conduzir, uma vez que as mulheres dançam juntas.

Foi nesta perspectiva, e pela grande demanda do público feminino, que o Dançar A2 Pelotas abriu uma turma de danças de salão somente para mulheres, com o objetivo de investigar novas formas de ensinar a aprender as danças de salão, acompanhando as mudanças sociais. A turma composta somente por mulheres, a qual chamamos de Entre El@s, tem uma professora para o ensino das danças de salão, o que já demonstra também uma mudança na estruturação das aulas tradicionais, que normalmente é realizada em duplas, mas com a figura masculina do professor ainda predominante.

Nesse contexto, sabemos que o ato de conduzir também preciso ser revisto, uma vez que, nesta nova turma não há a figura do cavalheiro e dama. Corroboram com esta ideia Nunes e Froehlich (2018) ao afirmarem que

outro ponto importante nas práticas de condução na dança de salão relaciona-se à sexualidade e à identidade de gênero. As propostas de uma dama mais presente na condução da dança e as novas possibilidades de formação de pares com dois homens ou duas mulheres – ambos se permitindo atuar como cavalheiro e dama – provocam modificações profundas no contexto da dança de salão, e conseqüentemente, nas formas de conduzir (Nunes e Froehlich, 2018, p. 93).

Assim, compreendendo que a universidade deve estar atenta às mudanças sociais, a turma do Entre El@s tem incentivado a repensar o ensino e a prática das danças de salão. A pesquisa que vem sendo desenvolvida, ainda em sua fase inicial, já demonstra uma organização das aulas bem diferentes das aulas tradicionais, fazendo-nos compreender a importância da escuta das alunas nesse processo por novas abordagens de ensino e aprendizagem dessa modalidade de dança.

O surgimento do Dançar A2 Pelotas visa atender à demanda social por danças de salão na comunidade de Pelotas. Em questão de semanas, o projeto atraiu grande interesse para as suas duas turmas iniciais, destacando a evidente necessidade e relevância de iniciativas que respondam diretamente às aspirações da comunidade local.

Acreditamos que a entrelaçamento em um único projeto que tenha a extensão como parte propulsora da pesquisa e o ensino, pode contribuir para a construção de novos saberes sobre a prática de danças de salão, contribuindo de forma significativa na relação entre a universidade e sociedade

5. Considerações finais

A reflexão aqui proposta diz respeito à fase inicial do Projeto Dançar A2 Pelotas, que se configura como um projeto unificado com ênfase em extensão da UFPel que oferece aulas de danças de salão para a comunidade local, como já colocado.

A importância da extensão é incontestável, desempenhando um papel crucial no contexto social como parte integrante do processo de formação acadêmica. Além disso, a extensão representa um meio de comunicação e interação entre a universidade e a comunidade, estabelecendo um diálogo essencial. Para uma extensão verdadeiramente comprometida com as demandas sociais contemporâneas, essa abordagem representa uma escolha significativa para estudantes e professores de dança, assegurando que a prática ocorra de maneira significativa em todos os contextos envolvidos.

Diante do exposto, consideramos que no contexto específico da cidade de Pelotas, embora haja escolas e academias que oferecem essa modalidade de dança, a prática ainda se encontra em um estágio reduzido em relação ao tamanho da população. Perante este cenário, o projeto Dançar A2 Pelotas surge como uma iniciativa que une a universidade pública e a comunidade em torno da valorização e difusão das danças de salão. Ao focar a extensão como um dos principais pilares, o projeto busca atender à demanda da comunidade e criar novas possibilidades de abordagem, considerando a democratização da arte e o respeito à diversidade de gênero.

Referências:

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei nº 13005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mai. 2021.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pelotas/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- NUNES, B. B.; FROEHLICH, M. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 14, n. 2, abr./jun., p. 91-116, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/10172/pdf/40510>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- NUNES, B. B; NASCIMENTO, F. M. Produção de Conhecimento sobre Danças de Salão: um levantamento de livros, teses e dissertações no Brasil. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 41, p. 1- 20, 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/701>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- PORTO, R. T., & SANTOS, V. L. B. dos. Resignificando a Ação de Conduzir na Dança de Salão: uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–31, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660128163vs0>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Flávia Marchi Nascimento (UFPel)
flavia.marchi@hotmail.com

Professora do Curso de Dança - Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação (UFPel). Idealizadora e coordenadora do Projeto Dançar A2 Pelotas (OMEGA UFPel/CNPq).

Josiane Franken Corrêa (UFPel)
josianefranken@gmail.com

Professora do Curso de Dança - Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Artes Cênicas (UFRGS). Colaboradora do Projeto Dançar A2 Pelotas (OMEGA UFPel/CNPq).

BORIGRAFIA: cultura preta, metodologia entrecruzada e os valores afro-civilizatórios na cena

Jesse da Cruz (UFSM)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O presente artigo, em forma de despacho, pretende apresentar um conceito expandido denominado “BORIGRAFIA”, que busca na encruzilhada, possibilidades de compreensão do sentido do orí, a cabeça, e a vontade de comer de Exu, que promove a circularidade que compreende a diáspora afro-brasileira e seus valores civilizatórios. Tal pluridimensionalidade - em matéria de predestinação, fabricação e natureza do orí e, bem assim, pela diversidade de entidades religiosas para as quais o borí, o ritual de alimento à cabeça mítica, se realiza. Será a Borigrafia uma possibilidade de Cura que promove a dramaturgia negra enquanto protagonista de si?

Palavras-chave: Borigrafia; Cultura Preta; Valores Afro-Civilizatórios; Cruzo; Ori.

Abstract: AbThis article, in the form of an order, intends to present an expanded concept called “BORIGRAFIA”, which seeks at the crossroads, possibilities of understanding the meaning of the orí, the head, and the desire to eat from Exu, which promotes the circularity that comprises the Afro-Brazilian diaspora and its civilizational values. Such pluridimensionality - in terms of predestination, fabrication and nature of the orí and, also, due to the diversity of religious entities for which the borí, the ritual of feeding the mythical head, takes place. Is Borigrafia a possibility for Healing that promotes black dramaturgy as a protagonist of the self?

Keywords: Borigrafia; BlackCulture; afro-civilizing values; Cruzo; Ori.

1. Borigrafia em sua metodologia entrecruzada



Fig 1. *Ebó Epistemológico*. Intérprete: Jesse da Cruz. Crédito: coletivo do comitê temático “Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos” – ANDA 2023 – Brasília 12/12/2023.

Audiodescrição da imagem: Duas fotos uma ao lado da outra em plano vertical. Um tecido xadrez verde e branco no chão com papéis e caneta espalhada sobre o tecido com palavras escritas pelo público. Ao fundo Jesse da Cruz sem camiseta, cabeça raspada, esta de calça branca e guias de Axé no pescoço com a cabeça inclinada ao chão lendo as palavras. Ao seu lado uma peneira e na sua mão uma cabaça cortada ao meio.

Início este artigo com duas figuras contínuas da performance denominado *Ebó Epistemológico* apresentado de forma performativa no 7º Congresso Nacional de Dança realizado pela ANDA, 2023, em Brasília. A mesma cruza a práxis da produção científica e da ação artística a partir da epistemologia da macumba, da Borigrafia enquanto método de pesquisar e pensar.

Este “Padê de Exu”¹, enquanto iniciação introdutória, apresenta os

¹ *Padê* tem a sua origem no iorubá com a palavra *Ipàdê* que significa “encontro”. Utiliza-se nesta abertura tal palavra também como simbologia ao culto, do candomblé, chamado de *Padê*

percursos e cruzos propostos por uma pesquisa de tese de doutorado, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. A tese originalmente intitulada: “Borigrafia: um procedimento contracolonial em arte e educação”², que se desenvolveu junto a Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES) sob orientação da Professora Doutora Claudia Madruga Cunha.

A tese tem como objetivo

[...] compreender a relação do corpo preto em seus diferentes territórios a partir do Ori, aqui denominados de cruzos, encruzos, na criação do conceito expandido de Borigrafia. Um corpo preto dançante, docente, pesquisador, artista, ator, macumbeiro, LGBTQIA+. E a partir destes caminhos, ou seja, suas cruzografias, como a Borigrafia pode se tornar um procedimento artístico-pedagógico para processos criativos, com fundamento afro-diaspórico, difundindo saberes contracoloniais (Cruz, 2023).

Nesta pesquisa, a cartografia deleuziana-guattariana (1997) com suas linhas, sobreposições, espaços lisos e estriados, vira uma “Encruzilhada” de conhecimentos, saberes, experiências, experimentos e criações. Tomando a perspectiva de um procedimento contracolonial que ousa movimentar saberes e conhecimentos que se diferenciam da tradição ocidental europeia, traz destes autores que defendem uma ética e estética plural em um procedimento metodológico intitulado cartografia.

O estilo cartográfico de pesquisa, sugerido de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), e posteriormente operado como Pesquisa Rizoma (Cunha, 2019, 2020a, 2020b, 2022), é resignificado por mim em nova forma: a Borigrafia! Propus a Borigrafia adaptando as demandas do pensamento pós-estruturalista francês e seus modos de uso, ao contexto brasileiro e a gama de autores que, nesta produção de conhecimento, inspiram um solo, terreiro ou

de Exu - cerimônia feita antes de todas as outras em respeito ao Orixá Exu para cultuá-lo e alimentá-lo. Exu, Orixá da comunicação, àquele que se cultua antes de todos os outros.

² Foi defendida em 16 de março de 2023, sob a orientação da Dra. Claudia Madruga Cunha (UFPR) e compuseram a banca os seguintes membros: Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPeI), Eduardo Guedes Pacheco (UERS), Jorge Luiz Rocha de Vasconcellos (UFF), Carolina dos Anjos de Borba (UFPR).

terreno de criação para uma arte a partir da dança afrodiaspórica e seus saberes intrínsecos enquanto dramaturgia negra.

Ousei fazer uso da cartografia e da Pesquisa Rizoma (Cunha, 2019, 2020a, 2020b, 2022) em um procedimento iniciático, um experimento, uma ação de BORI ou BORIGRÁFICA, que propõem um diálogo entre a filosofia francesa e o pensamento contracolonial de Frantz Fanon (2008); Aimé Cesaíre (2012); Achille Mbembe (2018); Luiz Antônio Simas (2019); Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2019), entre outros. Com esse coletivo fui construindo um cruzamento de ideias e de procedimentos metodológicos, sendo que todas estas orientações são sobre agrupadas e sobre orientadas pela potência de Exu.

Exu, enquanto entidade, não é apenas a boca que tudo come, como é também o entendimento subentendido de tudo que se expressa aqui. As prescrições Exusíacas que vem dos terreiros de candomblé governaram minha pesquisa e inspiram essa escrita, ambas conectam a leitura que Gilles Deleuze (2018) faz da Ética de Baruch Espinosa (2008). Cabe dizer por aqui que os pensadores europeus com os quais a pesquisa dialoga fundam um pensar sobre o chão e chamam de território, as demarcações materiais e imateriais, que se fazem na relação entre pensamento e vida.

O filósofo Gilles Deleuze (1994, 2001, 2004) e o psicanalista Felix Guattari (1995, 2018), propõem maneiras de ler o mundo, de observar a realidade por meio de um olhar ramificado, como um plano sobreposto de linhas em movimento: a cartografia.

Este procedimento e estilo de pesquisa acabaram por inspirar este encarnado que escreve a tecer relações entre o pensamento que vem de sua experiência de vida e atuação profissional com os que vieram antes (Fanon, 2008, 2012, 2018; Césaire, 1971, 2012); com os que estão vivos (Mbembe, 2018; Bispo, 2018; Simas, 2019, 2021) e nos provocam com seus pensares, com o que é premente em suas ideias de ser problematizado e atualizado no presente.

Na tentativa de escapar aos subterfúgios da tradição ocidental cristã, cuja ideia de razão é fundadora do bom senso e dos bons costumes e, nessa perspectiva, têm colonizado os modos de se entender o que é conhecimento,

desde a modernidade, a BORIGRAFIA pretende provocar um entendimento decolonizador, capaz de romper com algumas rigidezes que se instalam de modo estrutural e são produtoras de um saber poder colonial, que se faz senso comum do passado até nossos dias.

Ao mencionar o uso de pesquisadores europeus, uso para reafirmar a necessidade da criação dos que falam conosco diretamente.

Para realização desta pesquisa constrói-se a criação de um percurso de uma metodologia que aqui se denomina BORIGRAFIA, repleto de símbolos que referem saberes e fazeres da cultura popular, com ênfase as manifestações que entrecruzam os saberes dos humanos e dos inumanos, a partir das Orixalidades e encantados enquanto potência e imanência.

O objetivo é discutir e compreender a relação do corpo preto em seus diferentes territórios a partir do Ori, aqui denominados de cruzos, encruzos, na criação do conceito expandido de BORIGRAFIA. E a partir destes caminhos, ou seja, suas cruzografias, como a BORIGRAFIA pode se tornar um procedimento artístico-pedagógico para processos criativos, com fundamento que difundem saberes contracoloniais em pesquisas com a cultura popular, seja na etnicidade e seus registros ou na criação cênica e semântica a partir dela.

Esta metodologia em continuidade de investigação deriva de uma tese de doutorado do encarnado, assim me chamarei – o escrito/pesquisador deste artigo, que problematiza o pesquisar e criar na cultura popular com o foco no seu processo educacional. Nesta encruzilhada discutiremos os valores afro-civilizatórios e construção de fundamentos cênico a partir da macumbaria para a elaboração de tradução da tradição na cena que resultem em vantagem para si, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de criação estética e corporal.

Despacho Exu, na feitura do seu Ipadê, para que os caminhos se abram e a encruzilhada seja atravessada. A criação de um estilo “BORIGRÁFICO”, potência de um corpo preto que dança sua ancestralidade, sua orixalidade, envolve questões ético-estéticas de um corpo racializado como corpo preto.

Ao falarmos sobre cultura afro e suas possibilidades de pesquisa, nos deparamos com Frantz Fanon (2008), quando ele pergunta o que pode uma pessoa preta, ou em Júlio Tavares (2020) quando questiona o que pode um corpo preto. Dois questionamentos que dialogam sobre o pertencimento e suas potências, visto que ao se questionar o que podemos, por vez tem um significado de não chegarmos, se não chegamos não sentimos pertencente a este espaço e consequentemente não sabemos se podemos chegar.

Refliro a partir dos meus cruzos: O que pode um corpo preto bailarino e professor, que se abre ao enfrentamento e a transgressão do colonialismo, assumindo outras estéticas, poéticas e políticas na produção dos espetáculos que cria com a macumbaria e a ancestralidade de seu povo, e no ensino de técnicas e sensibilidades moventes em uma dança que estilizou ou se apropriou?

Assim como ao questionamento sobre um dos desdobramentos da BORIGRAFIA que é como usufruir os saberes ancestrais afro diaspóricos e suas circularidades na preparação da cena, preservando a partir de uma tradução da tradição, os movimentos, fazeres, sincretismo e estética preta macumbística em um corpo que interpreta?

Oyěwùmí (2002) nos provoca a pensar, problematizando o corpo a partir da narrativa ocidental sobre as múltiplas estruturas, estéticas e composição de corpos, visto que, nas palavras da autora, “a noção de sociedade que emerge dessa concepção é que a sociedade é constituída por corpos e como corpos – corpos masculinos, corpos femininos, corpos judaicos, corpos arianos, corpos negros, corpos brancos, corpos ricos, corpos pobres” (Oyěwùmí, 2002, p. 392).

A dramaturgia que se expande no meu corpo preto, por vezes, treinado, com o intuito de chamar a atenção para a espetacularização e

fisicalidade do corpo-presente na cultura ocidental, e, por vezes, encarnado em uma transcodificação da espetacularidade, atravessa também uma dramaturgia do popular que não está preocupada com a projeção estética na cena, visto que a mesma compreende as particularidades de cada corpo que o dança. Esta diferença da performatividade técnica e uma apreciação estética de si é o que compõe a escrita desta BORIGRAFIA.

Ao pensar a BORIGRAFIA, se faz importante destacar as diferenças com a noção de biografia, para esta pesquisa, fundamentada no processo de criação. A biografia consiste em definições pré-estabelecidas sobre a dinâmica de corpo, sobre uma história de fora para dentro na perspectiva de alguém. Nela por vezes podemos cair no narcisismo ou caminhos que se acentuam em atuações pessoais.

Já a BORIGRAFIA vai para além de uma metonímia da biologia tanto do corpo físico como das metáforas do corpo, um campo de imanência de um corpo micro resistente por uma identidade minoritária. É sobre questionar o que alimenta a cabeça, dentro da trajetória o que te alimentou quem alimentou ou não sua cabeça. Não é uma zona narcisista e, sim, exusíaca, pois ao mesmo tempo em que come, vomita.

É necessário pontuar as diferenças que percebemos entre as noções de biografia e BORIGRAFIA para fortalecimento deste conceito expandido, visto que a biografia caminha na lógica narcisista do pensamento ou do desenho do eu mesmo. Assim é, que quando não narrado pelo/a autor/a, ele opera em uma lógica antropológica do outro. Este olhar já nos trouxe inúmeros problemas para identificar indivíduos e povos, corpos e manifestações, pois não havia uma vivência nos territórios, havia apenas um registro com suas próprias convicções.

A BORIGRAFIA é o ato de tensionar e auto-provocar o lugar do corpo deste encarnado pesquisador, que cruza um procedimento processual em criação para pensar na arte-educação com um corpo afro-orientado, sem reduzir o próprio estado de criação e movimentação. É o ato do estar presente e arguir em si as relações dos alimentos que compõem a cabeça. Neste processo, não há BORIGRAFIA feita pelo de fora para dentro, só se permite a construção sendo

de dentro para dentro e dentro para fora.



Fig. 2. BORIGAFIA. Fonte/Fotógrafo: Rony Costa

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Corpo masculino, preto (pardo), vestindo um vestido de alça na cor branca com detalhes em pele de animal. Na cabeça sustenta com a mão esquerda um cesto coberto por um tecido africano azulado com detalhes coloridos, que cobre seus olhos, orelhas e nariz, deixando amostra apenas sua boca aberta. Ao fundo uma mata verde e fechada.

Diante a figura 2, podemos pensar em comer os saberes que nos depositam ou nos articulam nesta encruzilhada da vida. O balaio em cima do ORI é aquilo que recebemos, a BOCA aberta é aquilo que comemos. O que alimenta o seu Ori?

2. Valores afro-civilizatórios e a cultura preta

Apesar da forte presença de afrodescendentes no Brasil e dos debates sobre as relações raciais nas últimas décadas, a África, como um mosaico da realidade em sua dimensão continental, foi pouco considerada ou

mesmo invisível até a década de 1970. Zamparoni (2007) observa essa ideia que ainda hoje prevalece

[...] é a de uma África exótica, terra selvagem, como selvagem seriam os animais e pessoas que nela habitam: miseráveis, desumanos, que se destroem em sucessivas guerras fratricidas, seres irracionais em meio aos quais assolam doenças devastadoras. Enfim, desumana. Em outra vertente o continente é reduzido a uma cidade, nem mesmo um país. O termo África passa, nesses discursos, a servir para referenciar um lugar qualquer exótico e homogêneo (Zamparoni, 2007, p. 46).

É contada como se a África fosse um só e, dependendo da perspectiva, como se aquele continente representasse a heresia e o paraíso destruídos e corrompidos pelo colonialismo. Sansone (2002) apontou que

[...] a África tem sido um ícone contestado, tem sido usada e abusada, tanto pela intelectualidade, quanto pela cultura de massas; tanto pelo discurso da elite quanto pelo discurso popular sobre a nação e os povos que supostamente criaram e se misturaram no Novo Mundo; e, por último, tanto pela política conservadora como pela progressista (Sansone, 2002, p. 249).

Em seguida, Zamparoni (2007) edifica no imaginário popular e, em alguns casos, acadêmico, um tipo de cultura africana que está se tornando representativa de todo o continente.

Ciente desse imaginário idealizado do continente africano, pesquisa então a literatura e analisa a perspectiva dos valores culturais afro-brasileiros, sabendo que, em termos filosóficos, trata-se de uma questão de princípios, ou seja, da raiz dos elementos que irão trespassar a constituir uma cultura. Para Luz (2000), na análise do processo histórico negro-africano, percebe-se uma linha de continuidade em certos princípios e valores capazes de estruturar códigos e relações sociais. Esses princípios, para ele,

[...] regem a vida que eles garantem a expansão dos valores civilizatórios, mesmo quando ameaçados pelas conjunturas históricas mais desfavoráveis, como foi o caso da luta contra a escravidão e o colonialismo. (...) Na Afro-América, especialmente no Brasil, o legado africano se expandiu de tal forma que hoje vivemos da mesma maneira os princípios e os valores desta tradição civilizatória, apesar de algumas transformações que, todavia, não alteram em sua totalidade a dinâmica constituinte de um mesmo continuum (Luz, 2000, p. 31).

O principal legado que a cultura africana deixou em território brasileiro, durante e após o período de escravização pode ser resumido nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Esses valores apoiam a civilização africana no período pré-colonial e posteriormente ao mundo afrodescendente na readequação de sua visão de mundo neste país. Sodré (2000), citando o pensamento de Huntington, entende que a civilização

[...] é a forma mais elevada de agrupamento pela cultura e o fator de identidade cultural mais amplo de que dispõem os povos, independentemente daquilo que os distingue das outras espécies. Língua, história, religião, costumes, instituições e processo subjetivo de identificação são os elementos objetivos comuns que definem a civilização, permitindo aos sujeitos a tomada de consciência de sua identidade. Nessa abordagem, civilização distingue-se de cultura pela amplitude do nível de identificação do sujeito (Huntington *apud* Sodré, 2000, p. 18).

Muniz Sodré redige no prefácio do livro *Agadá: a dinâmica da civilização afro-brasileira*, de Marco Aurélio Luz (2000), que, pela primeira vez, a presença do negro foi colocada em uma dinâmica civilizacional, “qualificando-a como uma dialética própria na questão do entrecruzamento das diversas “nações” (etnias) que aqui chegaram como grupos primários” (Luz, 2000, p. 12).

Como nos alimenta Olorode (2007),

[...] o arcabouço civilizatório negro-africano, de forma ressignificada (afro-descendente ou afro-brasileiro), resiste, insiste e persiste na sua manutenção no país como num continuum, a despeito da ideologia do racismo, que insiste em desqualificar a efetiva e consubstancial participação do Povo Negro em todos os níveis, mas, sobretudo, no tocante à economia fundadora do Brasil [s/p].

Os valores culturais afro-brasileiros são, portanto, um conjunto de princípios “tirados” de práticas, discursos, atitudes, jeitos de sentir e ver o mundo típico dos grupos sociais afrodescendentes. Não constituem um todo uniforme ou pactuado, pois depende da população analisada e do ponto de vista do analista.

Diante do exposto, importante compreender os valores para pesquisas de cunho popular afro-diaspórica, a fim de minimizar uma pesquisa

que volte a se distanciar ou criar característica a partir de outra cosmovisão ou filosofia que não seja da própria cultura.



Fig. 3. Valores Afro-Civilizatórios. Fonte/Fotógrafo: Arquivo pessoal do pesquisador. Diagrama produzido a partir de Brandão (2006c, p. 16). Elaborado por José Inácio Sperber. **Audiodescrição da imagem:** Foto em plano horizontal. Corpo masculino, careca, esta nú do peito até a cabeça, ângulo da imagem. Tem no corpo escrito palavras. Ao fundo da imagem é um plano preto com palavras escritas de diversas cores. Palavras ao fundo são as mesmas pintadas no corpo, sendo: Circularidade, Oralidade, Energia Vital (Axé), Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Ludicidade e Memória.

Diante da figura 3, percebemos que os valores afro civilizatórios não têm uma ordem e ao mesmo tempo se entrecruzam, potencializando as mutações, a diversidade e as outras formas de ser e estar no mundo.

3. Despacho sem final



Fig. 4. A Boca que Tudo Come.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, tirado de cima para baixo. Corpo masculino, careca, no chão, com os braços e mãos tentando agarrar a lente da máquina fotográfica e com a boca aberta. Veste um vestido branco com detalhes na cola com tecidos afro. Atrás, no chão, há alguns adereços afro.

Ao pensar a metodologia entrecruzada é olhar a movimentação estética e corporal proposta pela filosofia exusíaca.

Quem é Exu? Exu é um conceito? Uma entidade?

Compreende-se que Exu é uma acessibilidade filosófica necessária para pensar o corpo e seus atravessamentos, o conhecimento e a ética. Assim como se percebe que a encruzilhada, enquanto conceito criado por Exu, é uma emergência para pensar uma estrutura criada e dizimada pela desolação colonial e pelo furor militarizado, escravista e catequético de “homens de bem” desprovidos do principal atributo de quem a atravessa: ser responsável.

Recorrer à “Borigrafia” se faz necessário para ativar as ancestralidades. Em uma Encruzilhada com os Orixás, princípio explicativo do mundo e de suas coisas, que nos lança na condição imperativa de responder ao outro com a própria vida, me faço diálogo, relação e imanência com os que vieram antes de mim e os que estão por vir.

Despacho que para além de estético é político, proposto como ato de denúncia e invocação aos saberes da terra, da ancestralidade, das orixalidades, enquanto potência de ser e estar. Faz parte de um conjunto de pesquisadores pretos e pretas, indígenas e de outros grupos colocados à vulnerabilidade, para tirar as vendas dos epistemicídios que somos.

Todo despacho é continuidade e descontinuidade, ação ritualística para um recomeço. O despacho, no axé, é elemento fundamental, refere a um voltar à terra, retorno ao momento em que se agradece novamente aos Orixás pela oferenda dada; é continuidade do comer, mas em momento em que a terra que agora é aquela que come.

O despacho nada tem a ver com jogar fora. Nada se vai fora. A terra que ali recebe a oferenda do despacho, acolhe os nutrientes, acolhe os rejeitos e organicamente os encaminha para um novo espaço, um novo ciclo. Este despacho-considerações finais é a busca por romper com a lógica da racionalidade branca, onde finalizar é compreendida como última etapa. Aqui, é um novo começo.

Novo começo porque esta pesquisa problematizou algumas lacunas epistemológicas criando um conceito expandido, além de deixar em aberto espaços outros para que pesquisadoras/es possam usufruir desta construção borigráfica enquanto um espaço na encruzilhada do saber.

O todo que compõem a metodologia entrecruzada, aquela feita na encruzilhada, foi pensado numa estética Exusíaca, neste pensar cada parte diz de um platô, que também refere a cruzamentos que formam novas Encruzilhadas de saberes. Temos assim, o Padê, que é o momento em si da abertura, convencionalmente tida como introdução, mas apresentada como um ritual, uma primeira oferenda para pesquisa-macumbística.

Chegando no fim sem fim, afirmo a necessidade de uma epistemologia da macumba, um arcabouço teórico e prática que já existe nas manifestações afro-diaspóricas e que podem fundamentar a didática e a criação artística de qualquer docente, como nos apresenta a deusa Elza Soares em “Exu nas Escolas”.

Referências:

CRUZ, J. da. **Borigrafia**: um procedimento contracolonial em arte e educação. 2023. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs** (Pele negra, máscaras brancas). Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

LUZ, M. A. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2. ed. Salvador: Eufba, 2000.

OLORODE, O. K. [Pereira, J.]. Religião Afro e Educação Comunitária: a função social e político-pedagógica das comunidades-terreiros/terreiras. **Jornal Írohín**, 04/03/2007. Disponível em:
<http://www.irohín.org.br/onl/new.php?sec=news&id=533> Acesso em: 15 jan. 2023.

OYĒWŪMÍ, O. Visualizing the body: western theories and african subjects. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (ed.). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.

SANSONE, L. Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o século XX. **Afro-Ásia**, n. 27, p. 249-269, 2002.

SODRÉ, M. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

TAVARES, J. C. **Gramática das corporeidades afrodiaspóricas**. Perspectivas etnográficas. Curitiba: Appris, 2020.

ZAMPARONI, V. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Ciência e Cultura**, v. 59 n. 2, p. 46-49, 2007.

Jesse da Cruz (UFSM)
jesse.cruz@ufsm.br

Prof. Dr. Adjunto na Graduação Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Brincante, artista e ativista.

Pesquisa com base na cultura popular e seus diferentes territórios. Discute o processo de criação na cena a partir do Ori, denominados de cruzos, encruzos, na criação do conceito expandido de BORIGRAFIA.

Madureira, o meu lugar: memórias suburbanas incorporadas

Manuella Lavinias (UFRJ)

Mariana Trotta (UFRJ)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este artigo trata das experiências da artista-pesquisadora Manuella Lavinias no bairro de Madureira, onde nasceu e foi criada. A importância que as memórias do bairro possuem na construção de sua corporeidade, no seu senso coletivo, em suas referências artísticas e em seus processos de criação em arte. O caminho que levou à criação da performance Zé Navalha - Terreiros Poéticos Urbanos, em parceria com o artista-pesquisador Ambulante Cultural, que também possui forte ligação com o bairro. Madureira ensina a observar os entres, as interseções entre o real e espiritual, a festa e o rito, a obra de arte e a oferenda. Viver a cultura popular, dançar o sagrado, celebrar o profano, cantar e evocar as memórias dos tempos e dos espaços. Criar conhecimentos nas interseções, nos entres, nas ligações. Um fazer arte em conexão com a intuição, com o invisível, em um espaço onírico, transcendendo os limites e diluindo as bordas.

Palavras-chave: Corpo; Memória; Território; Ancestralidade; Contemporaneidade.

Abstract: This article deals with the experiences of artist-researcher Manuella Lavinias in the Madureira neighborhood, where she was born and raised. The importance is that the neighborhood's memories have in the construction of its corporeality, in its collective sense, in its artistic references and in its art creation processes. The path that led to the creation of the performance Zé Navalha - Terreiros Poéticos Urbanos, in partnership with the artist-researcher Ambulante Cultural, who also has a strong connection with the neighborhood. Madureira teaches you to observe the in-betweens, the intersections between the real and the spiritual, the party and the rite, the work of art and the offering. Experience popular culture, dance the sacred, celebrate the profane, sing and evoke memories of times and spaces. Creating knowledge at intersections, in between, in connections. Making art in connection with intuition, with the invisible, in a dreamlike space, transcending the limits and diluting the edges.

Keywords: Body; Memory; Territory; Ancestrality; Contemporary.

1. Eu vim de lá, eu vim de lá

Alô Madureira
Vou cantar para enfeitar
Coisas simples no meu verso
Pois só o simples é belo
E o belo simples será
Madureira

Uma bola de gude, uma atiradeira
Madureira
Papagaio empinado e o pião na feira
Madureira
É um garoto levado pulando a fogueira
Madureira
E o sorriso da moça que é namoradeira
Madureira

Uma água de coco, uma rede, uma esteira
Madureira
Por detrás da janela uma Lua, uma estrela
Madureira

Um golinho de cana como abrideira
Madureira
Um tutu de feijão e uma couve à mineira
Madureira

Uma água rolando lá na cachoeira
Madureira
A vela que se acende na segunda-feira
Madureira
É uma reza rezada pela rezadeira
Madureira
O pedido da mão de uma moça solteira
Madureira...

(João Nogueira)

Eu vim de lá pequenininha, e tenho percorrido diversos lugares pelo Rio de Janeiro e Brasil ensinando-aprendendo danças, mas agora volto ao meu chão de partida, o meu lugar: Madureira. Edgard Romero ao som de Beto Sem Braço, o charme do Viaduto Negrão de Lima, a feijoada com samba na João Vicente e a Tenda Caboclo Sete Flechas, o jongo no Beco do Novais, as quadrilhas juninas da praça do Patriarca e na São Luiz Gonzaga, a roda nos Bancários no dia Cosme e Damião. Madureira tem sotaque, movimento e cultura própria. Como me ensinou Ana Jo da Serrinha, no jongo se senta para aprender

e depois se senta para ensinar. Num gesto de continuidade para manter a memória viva. Hoje sento em Madureira, para ensinar-aprender novas rotas e aberturas de caminhos através da dança que nasceu em mim, no meu lugar.

Após uma década de afastamento acadêmico e mergulho na experiência da sala de aula, de ensaios e nos palcos, como professora de dança contemporânea, preparadora corporal e coreógrafa, em 2020 retornei à mesma universidade onde me graduei buscando aprofundamento científico nos estudos do corpo. Desenvolvi então a dissertação de mestrado intitulada Cultive Danças - Reflexões teórico-práticas sobre o ensino-aprendizagem em dança para o cultivo de metodologias plurais.

Os caminhos percorridos durante o Mestrado, me levaram a observar corpos, lugares e histórias. Essa observação provocou um mergulho profundo no meu próprio corpo, em minhas memórias, nas minhas origens. E assim, naturalmente aconteceu um retorno à Madureira da infância, onde aprendi a me relacionar, me manifestar, festejar, ritualizar e dançar.

Um novo olhar para perceber e viver Madureira no presente, compreendendo o quanto todas as experiências ali vividas me fizeram ser quem sou hoje quanto artista, mulher, mãe, educadora, pesquisadora e entusiasta por viver realizando meus movimentos. Perceber como os contornos do bairro, os encontros, os lugares, as esquinas, os botecos, as pessoas, as artes, as danças, as músicas se fazem presente no meu caminhar apontando rumos para meus desejos como artista-pesquisadora, movimentando meus quadris, batendo meus pés no chão, reverberando em todo o corpo. Inspirando minhas composições coreográficas e escritas musicais, instigado as discussões de temas e conteúdos em minhas aulas e principalmente inaugurando um novo momento de consciência nesse corpo que sou eu, Madureira viva em mim.

No tempo o corpo bailarina. Qual sentido se pode extrair desse corpo-imagem que dança, gira em espiral? A qual tempo-cultura ele nos remete? Poderíamos pensar num tempo-território ancestral, em que, pela origem, as formas do presente se organizam? Dançar, para muitas culturas originárias, significa também incorporar, trazer de volta, repetir, atualizar memórias, culturas, no movimento do corpo em *tempo espiralar*: “um tempo que não elide as cronologias, mas que a subverte” (Martins, 2021, p. 42).



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Memórias Artesanais* - Coletivo Cultive (Rio de Janeiro/RJ).
Intérpretes: Manuella Lavinias, Gabriela Haddad e Gabriella Lavinias, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. No palco do teatro Cacilda Becker. No centro a intérprete Manuella Lavinias (autora deste artigo) está de lado, com o braço direito erguido, segurando um pandeiro. Veste um *cropped* de crochê bege e uma calça cor de telha.

Ao fundo uma intérprete se equilibra na perna esquerda, de frente, com a outra perna levantada e flexionada. Ela veste blusa e calça branca. Outra está com o tronco flexionado, mãos tocando o chão e pernas estendidas, a intérprete veste a cor telha.

Nos últimos tempos, após a conclusão do mestrado estive mergulhada no bairro. Trabalhei como assistente de produção na exibição do filme *Herdeiros* de Thais Nepomuceno, que ocorreu no MUHCAB em abril de 2023. O filme documental *Herdeiros* é uma busca pela própria herança cultural e a história às vezes dolorosa envolvida nela e, ao mesmo tempo, um alerta para as futuras gerações sobre como preservá-la, mantê-la viva. É uma força para revisar a história colonial que cercam as formas de arte mais libertadoras: música

e dança. Situado na favela do Morro da Serrinha, no Rio, Herdeiros conta a história do legado cultural e musical dos africanos no Brasil de hoje, traçando as raízes profundas do carnaval através das comunidades afro-brasileiras e sua tradição de transmitir oralmente sua cultura ancestral e história para as próximas gerações. Por meio de entrevistas com figuras importantes da cultura local, vemos como as expressões musicais do samba e do jongo são uma parte central da vida dos moradores.



Fig. 2. Imagem do cartaz de divulgação do filme *Herdeiros* de Thais Nepomuceno (Rio de Janeiro/RJ). Griot Celso Marinho do Beco do Novaes, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Thais Nepomuceno

Audiodescrição da imagem: No centro há uma foto em plano horizontal do griot Celso Marinho com as duas mãos apontadas para a diagonal esquerda, frente, enquanto canta. Ele veste um terno escuro e camisa clara. Ao fundo um muro de grafite com a imagem de Zumbi dos Palmares e algumas pichações. O cartaz contém o nome do filme, as logomarcas dos patrocinadores e as informações da exibição.

O trabalho na exibição do filme *Herdeiros* me possibilitou estar com frequência no Império Serrano, podendo ouvir e aprender um pouco mais sobre a relação dos artistas e moradores com o jongo, o samba e o funk. Percebendo a riqueza cultural que é parte construtora da memória de Madureira. Essas novas

relações abriram caminhos de sentidos e apresentaram novas rotas como pesquisadora.

Em abril deste ano, criei e produzi a ocupação Abre Caminhos, no Teatro Cacilda Becker, do dia 27 a 30. Promovendo encontros entre artistas de múltiplas linguagens propondo olhares poéticos sobre os corpos, as ruas e as histórias que se cruzam nos terrenos das experiências. A ocupação teve como principal objetivo abrir caminhos e cruzamentos artísticos, criando coletivamente um terreno fértil para o cultivo de novas sementes poéticas.

Os palcos da ocupação Abre Caminhos receberam artistas do Jongo, do samba, do *rap*, espetáculos de dança e teatro, performances, intervenções audiovisuais, exibição de filmes, exposição de pinturas e palco aberto para artistas apresentarem trabalhos em processo ou fragmentos de obras. A integração entre as manifestações artísticas, as diversas temáticas dos trabalhos, a pluralidade de artistas de diversas faixas etárias e territórios do Rio de Janeiro, criou cruzamentos poéticos e novas parcerias inusitadas. E principalmente abriu um campo criativo fértil para refletirmos sobre o quanto a arte é capaz de manter viva a memória dos corpos e dos territórios, além de novas memórias no presente que movimentam futuros possíveis, onde tecnologia, ecologia e ancestralidade caminhem juntas.

As atrações foram estruturadas em conjunto com a criação do projeto Abre Caminhos, como frentes fortalecedoras da memória através de estratégias e linhas de pesquisa artística diferentes. O jongo simbolizando a ancestralidade, o samba criando uma transição temporal entre saberes antigos e contemporâneos, e o espetáculo memórias artesanais criando uma espiral no tempo onde presente, passado e futuro se relacionam através das memórias e subjetividades individuais e coletivas.

O evento Abre Caminhos nasceu como uma ocupação cultural criada com o objetivo de valorizar artistas e obras importantes, de territórios do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, principalmente das zonas Norte e Oeste, fortalecendo a representatividade regional. Buscando também democratizar a ocupação de teatros, centros culturais e espaços relevantes para o grande

público. Ampliando campos de trabalho e desenvolvimento econômico, cruzando saberes de mestres populares do jongo, manifestação de raiz africana que originou o samba. Com espetáculos e performances que tratam de temáticas de valorização da memória das pessoas e dos lugares, cruzando histórias e provocando experiências plurais e inovadoras, onde a ancestralidade e futuro se fundem no presente.



Fig. 3. Imagem da apresentação do Jongo do Beco do Novaes, da favela da Serrinha, Madureira, na *Ocupação Abre Caminhos* - Coletivo Cultive (Rio de Janeiro/RJ).

Músicos: Celso Marinho, Fernandinho da Serrinha e Kadu Rodrigues.

Dançarina: Anna Jo, 2023. Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No palco do teatro Cacilda Becker. Do lado esquerdo Fernandinho, sentado, toca dois tambores (tambu e candongueiro) e veste camisa social branca de mangas compridas, no centro Celso Marinho canta sentado, com as mãos a frente gesticulando, vestindo uma camisa de botão azul escuro e calça branca, descalço com sua bengala de madeira apoiada entre as pernas. Do lado direito Kadu toca um tambor, sentado, sorrindo, veste camiseta vermelha, calça jeans e tênis preto. Também do lado direito, porém mais a frente, Anna Jo dança, a foto mostra o rastro de seu movimento, e ela veste saia camiseta, saia e turbante branco.

No dia 28, segundo dia de evento, pude receber a oficina de Jongo de Ana Jo, a exibição do filme *Herdeiros* e a apresentação do griot Celso Marinho com os músicos percussionistas Kadu Rodrigues e Fernandinho da Serrinha, com Ana Jo guiando a dança. O filme *Herdeiros* também foi exibido. Essa

experiência nos possibilitou cruzamentos com outro trabalho meu apresentado na ocupação. O espetáculo *Arruá - Um giro pelo subúrbio* no qual atuo como dramaturga e intérprete, recebeu um samba do griot Celso Marinho, em um vídeo onde o mesmo interpreta a canção autoral.



Fig. 4. Imagem da apresentação do Jongo do Beco do Novaes, da favela da Serrinha, Madureira, na *Ocupação Abre Caminhos* - Coletivo Cultive (Rio de Janeiro/RJ).

Músico: Kadu Rodrigues. Dançarina: Ana Jo, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No palco do teatro Cacilda Becker. Do lado esquerdo Kadu toca um tambor, sentado, veste camiseta vermelha, calça jeans e tênis preto. Do lado direito, Anna Jo dança, a foto mostra o rastro de seu movimento, e ela veste saia camiseta, saia e turbante branco.

Esses encontros e reencontros entre e Madureira, o trabalho cinematográfico de Thais Nepomuceno e as novas relações e descobertas no Império Serrano e na Serrinha, impulsionaram novos rumos para seguir em pesquisa.

As memórias dos corpos e do território de Madureira, são objetos de estudo para esse novo momento de estudo e investigação que se inicia. Os

corpos das crianças, dos jovens, adultos e idosos, o corpo da rua, o corpo da dança, o corpo da música, dos ritos, das festas e dos trânsitos do bairro.

Desejo ouvir artistas de diversas gerações, moradores de Madureira, pessoas que fazem parte da memória do bairro. Observar corpos em movimentos ancestrais formadores de todo um importante cenário artístico-cultural, e corpos contemporâneos e suas pontes artístico-temporais.

A *Pedagogia das encruzilhadas* de Luiz Rufino (2019), abre o horizonte navegando em filosofias que problematizam o ser e a realidade para além do “tempo presente”. Nos permite pensar o presente de forma alargada, transgredindo a linearidade histórica que o achata entre passado e futuro, gerando um efeito dinâmico e transmutador que nos possibilita a defesa do não acabamento do mundo. Onde a ancestralidade emerge como um contínuo efeito de encantamento que nos livra da escassez do esquecimento.

O espaço é vivo, transforma o indivíduo e suas experiências, como também o indivíduo transforma o espaço experienciando-o. O indivíduo vive do espaço e do que o espaço nele constrói. O espaço é substancial ao corpo em movimento. Trata-se de um espaço que o corpo percebe como um outro corpo.

Quando nos debruçamos em desenvolver e propor vivências artísticas do corpo em movimento, precisamos compreender esse *eu corpo* em seu universo, suas experiências e memórias, ancestralidade, sentimentos, desejos e percepção a sobre o contexto individual e coletivo.

A pé sentimos o percurso em nosso caminhar. Quem anda a pé, e ainda preserva a calma, percebe as transformações. Andar a pé e acompanhado do outro é alterar o tempo, ir caminhando e vivendo, ouvindo e falando, ensinando e aprendendo. Andar com o outro é tomar novos rumos, descobrir atalhos, paradas interessantes e detalhes não vistos antes. Hoje, presente, vivencio e observo a Madureira do passado transcendendo futuros, unindo gerações e abrindo novos caminhos.

2. Obra-oferenda

Corpo que dança, que ginga, que chora
Que sente o desejo de ser quem se é
Corpo em transe que gira na roda
Bambeia no jogo, mas fica de pé
E se cai, vai, sabe cair
Nunca anda só, Sabe pra onde ir
Encontra na noite o descanso do dia
Na cerva gelada a mente esvazia
Num samba de roda evoca seus guias
Na paz da madrugada saúda a bohemia

De quem chão você parte
Por onde você anda
Com caminhos abertos constrói seu destino e faz sua dança
De quem chão você parte
Por onde você anda
Corpo gingado, coração aberto e fé nas andanças

Sagrado, profano
Que chora, que sangra, grangalha, que goza, que dá
Vazão à libido, ao que foi reprimido, de dentro pra fora
Senta, levanta
Rebola, repete e transpira
Atenta, evoca
Mexendo o quadril na batida
Tire seu olhar de culpa de cima do corpo em movimento
Vá. Deixe incorporar, saberes trazidos na espiral do tempo
Palavras o vento leva, a pele tudo registra
Território de cura, corpo na rua, sabedoria da pista

De quem chão você parte
Por onde você anda
Com caminhos abertos constrói seu destino e faz sua dança
De quem chão você parte
Por onde você anda
Corpo gingado, coração aberto e fé nas andanças

(Canção que escrevi com Seu Zé)

A Cultura Popular dança o sagrado, celebra o profano, canta e evoca as memórias dos tempos e dos espaços. Cria e constrói conhecimento nas interseções, nos entres. O lugar da performance onde não se nomeia, onde o espiritual e o material celebram no corpo em estado de poesia, cruzando e borrando as bordas, talvez tenha sido um dos maiores ensinamentos que o chão de Madureira tem me proporcionado ao longo da minha caminhada dançante e

brincante. Percebo que a separação do conhecimento é uma herança colonial muito presente em nossa sociedade. O subúrbio se organiza na desordem, nos encontros e desencontros, no sincretismo que cria ritos, na musicalidade que carrega a sua origem e se transforma gerando novos ritmos e estilos. No samba que evoca o sagrado em roda, enquanto se bebe cerveja antes oferecida para a entidade.

Madureira me ensina a observar os entres, as interseções entre o real e espiritual, a festa e o rito, a obra de arte e a oferenda. Um fazer arte em conexão com a intuição, com o invisível, em um espaço onírico, transcendendo os limites e diluindo as bordas.

Para Leda Maria Martins (2021), a arte é uma dádiva e uma oferenda. Segundo a poetisa, ensaísta, dramaturga, professora e doutora em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, as práticas artísticas podem incorporar e ilustrar valores, são um modo de apreensão e interpretação do mundo. Um meio de permanência e de pertencimento dos indivíduos, circunscritos no desejado prazer de ser, estar, existir, consonar, distribuir e irradiar.

Diferente do pensamento colonial segregador, as filosofias Africanas unem, incorporam saberes. Leda nos ensina que numa das línguas Banto do Congo, o *Kicongo*, o verbo *tanga*, designa os atos de escrever e de dançar, tendo sua raiz derivada do substantivo *ntangu*, uma das designações de tempo, em uma correlação plurissignificativa.

Numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo e como tempo as temporalidades curvilíneas. A performance ritual é, pois, simultaneamente, um riscado, um traço, um retrós, um tempo recorrente e um ato de inscrição, uma afrografia (Martins, 2021, p. 81).

Tenho escrito acompanhada, principalmente de Zé. Malandro, entidade de umbanda, que me acompanha desde a adolescência, na verdade foi quando soube de sua presença. Quando tinha por volta de 17 anos, dancei a *Ópera do Malandra*, coreografada por Andrea Dias para o espetáculo de Carlota Portella, onde recebia bolsa para estudar danças. No fim de uma das apresentações, uma mãe de santo que assistiu o espetáculo veio até a mim e me parabenizou pelo belo malandro que me acompanhava. Disse que não se

referia ao malandro que todos viam no palco dançando, mas de um malandro que poucos conseguem ver, uma entidade, um guia espiritual que me acompanhava. Segui dançando por muito tempo fragmentos deste trabalho, por anos, com diferentes elencos, em diversos lugares.

Com o passar dos anos Zé foi gradativamente se apresentando, deixando pistas, se manifestando por intermédio de pessoas na rua, por pistas trazidas por entidades no terreiro, em meus sonhos e intuições, e principalmente no meu fazer artístico. Seu Zé tomou corpo na arte, nossa relação cresceu intimamente, até o nosso encontro na incorporação.

Foi então que ele veio na criação artística, me apresentou caminhos, me pediu ações e a presença de alguns símbolos, me fez buscar estudos específicos e inventar alguns outros. Em longas conversas com meu amigo e grande artista Ambulante Cultural e sua pesquisa com as ervas sonoras. Inspirando a escrita deste artigo, nasceu *Zé Navalha - Terreiros Poéticos Urbanos*.

Pedir licença e saber chegar é um gesto de simplicidade e de malandragem de rua dentro dos terreiros sagrados. Sempre em busca de permissão, Zé Navalha entra na sua gira poética urbana, caminhando na linha tênue entre o sonho e a realidade, unindo os reinos material e espiritual. Este é um portal que atravessa o meio-termo, atravessando lacunas, rachaduras e contradições. Discos de vinil, movimentos fluidos e palavras eloquentes evocam sons, símbolos e sabedoria, transformando-se em encruzilhadas. Onde o corpo se torna território e o território se torna corpo, navegando no tempo e no espaço, criando um espaço ritualístico de reinvenção da vida, através do fluxo da gira. Zé Navalha desenvolve-se em movimentos circulares e espirais, atraindo o público, tornando-os parte essencial da experiência do que chamamos de performance-gira.

O significado de abrir o Rosário, no Congado, ou de abrir uma gira de Umbanda tem uma relação direta com os pontos específicos do espaço que guardam e recebem a memória daqueles que realizam o rito. O abrir também representa a possibilidade de dinamizar os espaços, envolvendo o movimento interior e exterior integrados nas mínimas ações. Dessa forma, dá-se a conversão dos espaços sagrados,

estando a sua arrumação relacionada ao tempo necessário da ocupação para que a memória dos antepassados possa se reinstaurar no presente. No mesmo lugar em que se abre também se fecha o Rosário, a gira, o giro ou a roda. No fechamento, o tempo presente é bem localizado e o futuro de novas realizações da festividade é projetado e guardado no enigmático espaço-tempo simbolizado pelo altar ou pelo conga. [...] Os espaços estão inseridos nos corpos das pessoas numa interligação costurada em atos rituais (Rodrigues, 2005, p. 96).

O DJ e artista de linguagens plurais, Ambulante Cultural, orquestra um banho de ervas onde instrumentos percussivos, falas, *samplers* de trechos de músicas brasileiras, pontos e *afrobeats* se misturam, enquanto eu embarco em um transe poético, em movimento pelo espaço. Símbolos, rituais, inovações e memórias de rua misturam-se perfeitamente nesse experimento artístico. A parceria entre mim e Marcos Vinícius, MV Hemp, mais conhecido como Ambulante Cultural, começou no início dos anos 2000 nas ruas de Madureira. A colaboração cresceu em encontros de *rap* na Lapa e chegou a palcos e espaços alternativos.



Fig. 5. Imagem da Performance Corpo Verso, inserida no espetáculo Memórias Artesanais, na Ocupação Abre Caminhos - Coletivo Cultive (Rio de Janeiro/RJ).

Artista: Ambulante Cultural, 2023. Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No palco do teatro Cacilda Becker. Ambulante Cultural está sentado no chão, entre vinis, um toca disco e um computador. Ele veste camiseta branca com uma pequena estampa no centro, calça jeans e tênis.

Em abril de 2023 embarcamos em um experimento intitulado *Corpo Verso*, criando pontes fluidas entre a música, a dança e a poesia, em performance no palco do Teatro Cacilda Becker, no Rio de Janeiro. Esse trabalho desencadeou novos campos de exploração criativa híbrida.

A performance *Zé Navalha* conduz o público através do encantamento, em uma instalação visual-sonora-sensorial, utilizando projeções de tecido com imagens e elementos simbólicos da cultura de terreiro, suas entidades de rua e encruzilhadas. Em um ambiente ritualístico, construindo um terreiro poético, evocando saberes ancestrais e contemporâneos. O espaço cênico é organizado de forma circular, convidando o público a participar da gira.

A performance pode ocorrer em diferentes espaços cênicos ou espaços públicos. Este trabalho pode ser realizado conforme sugerido ou adaptado a outros ambientes cênicos.

Transitar em diferentes espaços com a performance tem também como objetivo a formação de novas plateias para as artes, buscando mais acessibilidade e inclusão. A linguagem transdisciplinar é uma característica desse trabalho que cruza as linguagens das artes visuais, música, dança, poesia e performance, fomentando a pesquisa e a produção em arte, valorizando as especificidades de cada linguagem e descobrindo caminhos poéticos inusitados.



Fig. 6. Imagem da performance *Zé Navalha* - Terreiros Poéticos Urbanos (Rio de Janeiro/RJ).
Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Cartas colocadas no chão da rua, da esquerda para a direita, carta com a figura do orixá Yansã Oyá, A de espadas, dois de ouros, Xangô Agodô, Omolu e A de copas, há uma guimba de cigarro e um galho entre as cartas.

Zé Navalha busca a valorização da cultura de terreiro e da arte brasileira. Terreiro é um espaço plano e amplo, de terra ou não, situado no interior ou adjacente a uma casa; pátio; praça; terraço. Espaço ao ar livre onde acontecem certas celebrações populares. No Brasil, refere-se ao local onde são realizados o candomblé, a umbanda e outros rituais afro-brasileiros. A arte brasileira se constrói a partir de processos de interseções multiétnicas e multilíngues. Conceitualmente, percebemos o mundo como um campo de possibilidades inacabadas. Nele existem diferentes terreiros que evocam saberes, memórias e convergências.

Em uma gira poética urbana, com respeito, cuidado e responsabilidade, ele trilha uma linha delicada entre o onírico e a realidade, a matéria e o espírito. Discos de vinil, movimentos e palavras convocam sons, símbolos e conhecimentos que se metamorfoseiam nas encruzilhadas. 'Zé Navalha' desenrola-se de forma circular e em espiral. Símbolos de rua, rituais, invenções e memórias estão entrelaçados nesta ação artística experimental. Abraçando o inesperado, no ritmo do balanço, a improvisação pede um jogo de corpos, onde pontos de ligação sugerem direções, para coletivamente construirmos essa obra. O público é parte integral, ativa e criativa desse trabalho. Construir relações artísticas que alarguem o olhar sensível do coletivo para as cenas e para a vida.



Fig. 7. Imagem da Performance *Corpo Verso* na *Ocupação Abre Caminhos* - Coletivo Cultive (Rio de Janeiro/RJ). Manuella Lavinas, Ambulante Cultural, Camila Holanda, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Renata Spinelli.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. No palco do teatro Cacilda Becker. Do lado esquerdo Manuella dança segurando a calça que está vestida, ela também veste um cropped de crochê. Do lado direito Ambulante Cultural dança olhando para Manuella, e veste uma camisa branca e calça. No centro, ao fundo, Camila observa sentada, vestida de branco, próxima ao cenário branco de macramê.

Sigo caminhando ao lado do meu parceiro de trabalho, como artista-pesquisadores, em ação e produção há quase 20 anos na cultura carioca, valorizando a arte nascida no subúrbio, nas periferias. Valorizando os mestres dos saberes populares, a cultura da margem e os saberes dos corpos, territórios e suas memórias. Esse trabalho é uma oportunidade para realizar com maturidade e consistência a união entre duas décadas das pesquisas de ambos os artistas.

No âmbito das oralituras,
o gesto não é apenas uma representação mimética
de um aparato simbólico,
veiculado pela performance.
Ou, ainda, o gesto não é apenas
narrativo ou descritivo, mas,
fundamentalmente, performativo.
O gesto, como *poiesis* do movimento

e como forma mínima,
pode suscitar os sentidos plenos.

O gesto esculpe, no espaço, as feições da memória,
não seu traço mnemônico de cópia especular
do real objetivo,
mas sua pujança de tempo em movimento.
Em África, assim como nas Américas,
“o bom dançarino é o que conversa com a música,
que claramente ouve e sente as batidas,
e é capaz de usar diferentes partes do corpo
para criar a visualização dos ritmos”.

Dançar a palavra, cantar o gesto,
fazer ressoar em todo movimento um desenho da voz,
um prisma de dicções,
uma caligrafia rítmica, uma cadência.
Assim se realiza a emissão da textualidade oral,
nos diversos dispositivos pelos quais
e nos quais se compõe.

(Leda Maria Martins)

Referências:

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RODRIGUES, G. E. F. **Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

RUFINO, L. **Pedagogia da encruzilhada.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

Anexos:

SAMBA SOBRE BAR: Celso Marinho. 1 vídeo (2 min 29 seg), MP4, son, color. Rio de Janeiro: Beco do Novais - Serrinha, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dP6bKtvBvoljPOauH09AioWRUzD9gpAM/view?usp=drivesdk>.

Instagram do evento cultural *Abre Caminhos*, Teatro Cacilda Becker, RJ, 2023: <https://instagram.com/ocupaabrecaminhos?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>

Manuella Lavinias (UFRJ)

manuattitudede coletiva@gmail.com

Mestre em dança pelo PPGDan/UFRJ (2022), mesma instituição na qual se graduou Bacharel. Atua como diretora artística na Cultive Dança e Teatro (fundada em 2017), diretora e coreógrafa no Coletivo Cultive, produtora cultural do evento Abre Caminhos (2022). Dramaturga premiada pela FUNARJ (2021). No Coletivo Meia Porta atua como dramaturga e intérprete.

Mariana Trotta (UFRJ)

Professora do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan - UFRJ). Professora Associada do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DAC/UFRJ), para os cursos de Bacharelado, Licenciatura e Teoria da Dança.

Passagem e despedida: ritos de desencarne no batuque afro-gaúcho de Nação Jêje em Arroio Grande - RS

Mayson Gonçalves Brum (UFPel)
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares,
tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O presente artigo busca identificar e compreender as características e o funcionamento dos Ritos Fúnebres e de Desencarne, bem como refletir sobre a noção de morte/passagem no Batuque Afro-Gaúcho de Nação Jêje. O estudo aconteceu entre os meses de março e outubro de 2023 mediante uma pesquisa bibliográfica e de campo, de caráter etnográfico e auto-etnográfico (Miguel, 2000; Versiani, 2005), junto ao Reino de Ogum, Iansã e Exú Tirirí, localizado na cidade de Arroio Grande-RS, onde se adotou a perspectiva de participação-observante (Wacquant, 2002). A pesquisa é uma ação de investigação do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade vinculada ao Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq), em parceria com o Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel - NUFOLK. Destaca-se que o desencarne tem um papel importante dentro das casas de matriz africana, uma vez que a morte tem o sentido de grandiosidade e de agradecimento ao Orixá vinculado a cada pessoa que faz a passagem do plano encarnatório para o plano espiritual (o Orixá de cada um/uma), de modo que tais condições se refletem nos ritos fúnebres desta vertente de religiosidade afro-gaúcha.

Palavras-chave: Batuque; Desencarne; Religiosidade Afro-Gaúcha; Arroio Grande.

Abstract: This article explores the characteristics and practices of the funeral and Disincarnation Rites in Batuque Afro-Gaúcho of Nação Jeje and reflects on the concept of death in this context. The study was conducted between March and October 2023 using bibliographical and field research methods with an auto-ethnographic approach (Miguel, 2000; Versiani, 2005). The field research was conducted in the Kingdom of Ogum, Iansã, and Exú Tirirí, located in Arroio Grande-RS. This research is part of the Popular Poetics in Contemporary Research Project, which is linked to the OMEGA Research Group - Observatory of Memory, Education, Gesture and Art (UFPel/CNPq), in partnership with NUFOLK (Center for Folklore and Popular Cultures at UFPel). It is worth mentioning that the concept of disincarnation holds great importance in African-origin households. Death is considered a moment of grandeur and gratitude towards the Orixá (a deity) associated with the departed person's transition from the physical to the spiritual plane. The Orixá linked with everyone's essence is reflected in the funeral rites of the Afro-Gaúcha religion.

Keywords: Batuque; Disincarnation; Afro-Gaúcha Religion; Arroio Grande.

1. Abrindo os caminhos...

Para iniciar esse trabalho, pedimos AGÔ¹ ao Orixá dos Caminhos, Bará. Pedimos que ajude a trilhar as linhas de pensamento e que as encruzilhadas possam tornar o texto de maior entendimento e alcance a todos ambientes aos quais chegar.

O presente trabalho tem como tema *Passagem e despedida: ritos de desencarne no batuque afro-gaúcho de Nação Jêje em Arroio Grande - RS* e está vinculado ao Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade vinculada ao Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPEL/CNPq), em parceria com o Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPEL – NUFOLK. O projeto de pesquisa Poéticas Populares na Contemporaneidade procura investigar noções epistemológicas e processos artísticos e educativos em torno dos campos abarcados pelas artes populares no contexto atual, de modo a problematizar conceitos como Tradição, Memória, Cultura Popular, Folclore e Parafolclore, bem como seus possíveis atravessamentos. Também é interesse do projeto propor e analisar Práticas Experimentais e Metodologias Criativas em Artes Populares, articulando-se através de perspectivas que protagonizam o papel do corpo, da dança, do folclore e das tecnologias no cenário contemporâneo.

No presente artigo, traçamos o objetivo de conhecer o sentido da morte/passagem/desencarne no batuque afro-gaúcho e identificar como acontecem tais ritos de passagem no Reino Africano de Ogum, Iansã e Exú Tirirí, da cidade de Arroio Grande, região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Este movimento de investigação se deu através de observações, participação, conversas com pessoas ligadas e esses cultos, que culminaram com a entrevista da Yalorixá Mãe Preta D'Ogum, a quem deixamos nosso agradecimento pela partilha de ensinamentos da sua Nação.

¹ Agô significa “licença”, no idioma Iorubá.

O papel deste trabalho, além de identificar esses aspectos dos ritos de passagem e o quanto ele é importante para o desligamento da alma do plano encarnatório para o espiritual, também configura-se em um estudo que é de uma grande importância de ser abordado, pois está diretamente ligado às religiosidades de matriz africana e que exalta a história do povo negro na diáspora, seus mitos, crenças, cosmologias e seus rituais.

Compreendendo que o Batuque do Rio Grande do Sul está ligado à religiosidade dos nossos ancestrais que por aqui passaram, essa pesquisa nos convida a adentrar em um mundo cheio de cultura e ancestralidade, perpassado por momentos de estudo dentro do universo dos terreiros.

Observando especificamente o contexto do Batuque da cidade de Arroio Grande - RS, a história da religiosidade afro-diaspórica mais difundida na cidade é a que tem como matriarca do Batuque na cidade a Yalorixá Mãe Ema D'Xango, entendendo também que o batuque dentro da cidade de Arroio Grande está ligado muito a oralidade de fatos e que as práticas religiosas de uma certa forma estão ligadas a uma única referência religiosa, durante a pesquisa em conversas com outras pessoas foi identificada uma prática referente ao batuque na cidade um pouco antes da chegada da Yalorixá Mãe Ema D'Xango.

A pesquisa está configurada a partir de uma metodologia híbrida, na qual a bricolagem metodológica é composta pela etnografia e a autoetnografia. De acordo com Angrosino (2009), a etnografia é atravessada pelos estudos culturais, campo epistemológico que espera que os pesquisadores sejam autorreflexivos, sempre atentos a quem eles são em relação a gênero, raça etc. A etnografia tem como base o estudo do coletivo e suas determinadas culturas, segundo Angrosino (2009, p. 16):

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não como indivíduo. Sendo a etnografia é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades.

Versiani (2005), por sua vez, destaca que:

[Na Autoetnografia,] o sujeito produtor de conhecimento passa a explicitar seu próprio ponto de vista circunstanciado, suas heranças socioculturais e seus pressupostos teórico-críticos que, por sua vez, podem ir se alterando ao longo do processo investigativo pela atuação de fatores específicos e contingentes, como mudanças de localização e status do pesquisador, de seus interesses, dos processos de interação entre pesquisador e outros sujeitos com os quais se relaciona ao longo da pesquisa (Versiani, 2005, p. 210-211).

Aqui, o Reino Africano de Ogum, Iansã e Exú Tirirí de Arroio Grande-RS é tido como ambiente de estudos e pesquisas de campo, em que pese nossa investigação se deu através de uma bricolagem metodológica (auto)etnográfica, permeada por uma participação observante (Wacquant, 2002). A metodologia etnográfica de participação observante de Loïc Wacquant é uma abordagem que combina elementos da etnografia e da observação participante para compreender de forma profunda e contextualizada as dinâmicas sociais em estudo, o que implica não apenas a observação distante, mas também a participação ativa nas práticas cotidianas da comunidade estudada.

Ao adotar essa postura participante, buscamos compreender as experiências vividas por todos os sujeitos participantes, capturando nuances culturais e sociais que poderiam escapar a uma análise meramente observacional. Com tal abordagem, portanto, busca-se superar as limitações da pesquisa puramente objetiva, proporcionando uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em questão: o batuque afro-gaúcho.

2. Religiosidade Afro-Gaúcha - diáspora e resistência: O Batuque/A Nação

Os povos africanos trazidos para o Brasil foram divididos em dois grandes grupos que foram ambos denominados pela posição geográfica que são: os sudaneses, localizados no centro/norte, e os bantos, localizados ao sul do continente africano. Segundo Corrêa (2009), cada povo tinha suas características e atribuições próprias: os bantos eram considerados mais fortes fisicamente e ficavam responsáveis pelas tarefas agrícolas; já os sudaneses, por suas características, realizavam os trabalhos que estavam mais vinculados aos centros urbanos.

A chegada desses grupos escravizados deu início ao processo de desenvolvimento das religiões afro-orientadas no Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Speroni (2009), o Batuque ou Nação teria se desenvolvido entre os anos de 1833 e 1859, na cidade de Rio Grande - RS, e, posteriormente, na cidade de Pelotas-RS, tornando-se esta a cidade de maior expressão africana das religiões afro-brasileiras no referido Estado.

O Batuque está ligado a culto aos Orixás trazidos pelos africanos e reorganizado enquanto ritual no Rio Grande do Sul, assim como ocorreu em outros estados e regiões do Brasil. Oro (2002) explica que há mais de uma versão para o surgimento do Batuque no Rio Grande do Sul, algumas versões apontam para a ideia de que tal manifestação tenha sido trazida para a região por uma escravizada que era proveniente da cidade de Recife-PE, o que nos leva a entender como, por muito tempo, as mulheres sempre desempenharam o papel mais importante dentro da casa de santo, como zeladora e mãe de santo. Neste sentido, podemos perceber a potência de mulher negra dentro do panteão religioso afro-orientado, tendo em vista também que são as mulheres, no plural, e que não está associada a uma única pessoa, mas, sim, à etnia africana que estruturou sua religiosidade como uma forma de resistência no processo da diáspora, mostrando uma variedade de aspectos que são muito importantes para que possamos assim traçar uma linha de raciocínio e compreender melhor essa manifestação cultural batuqueira.

Conceitualmente, temos que:

O nome Batuque (assim como o nome “umbanda” ou “candomblé”) inclui grande número de tradições heterogêneas. As nações ou “lados” do Batuque são o nagô (de menor expressão e mais próximo às expressões dos candomblés das regiões nordeste e sudeste do país), o Oyó (Igbomina e Bangan), a Kambina (ou Cabinda), o Jeje e o Ijexá. É muito difícil definir, com precisão, as especificidades de cada nação, suas origens e desenvolvimento. Há uma mescla histórica e explícita dos “lados” onde se formam nações “híbridas” como a nação Jeje-Ijexá, caso mais tradicional de hibridez. Em menor medida, mas igualmente expressivas, se fala em nação Oyó-Ijexá, ou mesmo Jeje-Kambina (Revista Calundu, 2020).

Podemos entender, o nosso Batuque Afro-Gaúcho como religião que está muito ligada à oralidade, segundo Castillo (2010). Em alusão ao Candomblé, também

no Batuque o corpo é a materialidade do conhecimento relacionado o universo simbólico da cosmologia africana, uma vez que os ritos que chamam os Orixás à terra (bem como outras práticas religiosas) não estão baseados em textos escritos. Corrêa (2016) afirma que os primeiros correios de Batuque surgiram entre as décadas de 1730 e 1750, o que por sua vez se aproxima da fundação das cidades de Rio Grande e Pelotas, cidades que traçam umas das primeiras linhas migratórias forçadas responsáveis pelo tráfico negreiro de pessoas escravizadas provenientes de África. Corrêa (2016, p. 46) destaca também que:

Ainda, há registros de escravizados advindos de outras partes do Brasil como Pernambuco e Bahia que levantam a possibilidade do Batuque ter origem no Candomblé ou mesmo no Xangô de Recife. Contudo, essa afirmação não se sustenta devido aos Orixás cultuados, ou assim concebidos, no Batuque serem de base Jeje-Nagô em que mescla e aglutina Orixás com Voduns como é o caso de Bará e Xapanã, ambos ainda cultuados como Voduns em África.

Com isso, a base da nossa religião de Batuque (ou Nação) é o culto aos Orixás, onde são cultuados doze Orixás, sendo eles Bará, Ogum, Iansã, Xangô, Odé & Otim, Ossanha, Obá, Xapanã, Oxum, Iemanjá e Oxalá, e também os Ibejis². Quando falamos da Nação Jêje, não podemos deixar de citar uma grande referência que temos dentro do nosso Batuque, que é o Príncipe Custódio (Figura 1, a seguir). Joaquim Custódio de Almeida, Osuanlele Okizi Erupê nasceu no Golfo da Guiné, África, no ano de 1831, vindo a falecer, no Brasil, mais precisamente em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 28 de maio de 1835. Ele era um líder africano, natural de uma antiga região de Daomé, hoje conhecida como Benin.

² Os Orixás Ibejis, são orixás infantis que representam saúde, vitalidade, força e alegria, bem como a inocência. [...] tem sido adotado um menino e uma menina, representada por Oxum e Xangô na forma de criança, visando manter a dualidade nesta forma infantil (Silva, 2017).



Fig. 1. Príncipe Custódio - Joaquim Custódio de Almeida,
Osuanlele Okizi Erupê. Fonte: Sul21 - *site* de cultura.

Audiodescrição da imagem: Um homem em pé com o braço direito dobrado sobre o corpo, e o esquerdo ao longo do corpo; o homem está numa sala com alguns móveis, sendo aparentemente uma cadeira ao seu lado esquerdo (direito da foto); a foto é antiga e está em preto e branco.

A presença do elemento jêje, segundo depoimento verbal de Mãe Preta de D'Ogum, vem através de algumas divindades que são cultuadas ou mencionadas em algumas rezas e cantigas (Legba, Sogbô), reforçando a influência da presença do Príncipe Custódio. Príncipe Custódio é tido como referência dentro do Batuque por sua grande influência como representante negro da nossa sociedade, e hoje podemos perceber o quão forte é essa influência e a referência negra que ele tem através das casas de religião que tem o seu retrato nas paredes dos terreiros (exemplo na Figura 2).



Fig. 2. Ancestrais. Fonte: Foto retirada do Reino de Ogum, Iansã e Exú Tirirí.

Audiodescrição da imagem: Na foto, temos um quadro retangular parafusado na parede verde com uma moldura na cor dourada, trazendo fotos do ancestrais já falecidos, que são Príncipe Custódio, Mãe Chininha, Pai Jão do Exu Bi, Mãe Hayde D' Oxum e Mãe Ema. D'Xangô; ao lado esquerdo desta moldura principal, há um quadro com imagem de Iemanjá com vestido azul.

Dentro do grande grupo das religiões afro-orientadas, situam-se os sem-números de Candomblés, Batuques, Xangôs, que genericamente são chamados Nações. Três grandes grupos étnicos estão na origem dessas Nações: o jêje, proveniente da região do atual Benin; o nagô ou iorubá, vindos da atual Nigéria e parte do Benin; e o bantu, da costa ocidental sul da África, principalmente de Angola e Congo.

De acordo com a Revista Letras (2020), a tradição do toque da Nação Jeje é cultuada por poucos adeptos, o que se difere das outras nações pela presença dos Aguidavis (baquetas usadas na percussão do tambor) e o Onilu (feito de couro de cabrito dos dois lados e atado com cordas tensionadas que afinam o tambor). O Batuque de Nação Jeje se iniciava com a dança de pares ao qual era realizado somente por sacerdotes masculinos ou filhas que teriam o seu Orí de Orixá masculino (que teriam orixá masculino assentado), o que é possível perceber que alguns desses aspectos hoje já não são executados. Cabe indagar quais foram os fatores que ocasionaram essas mudanças, que por muitas das vezes tem esse papel de ressignificar os fundamentos para que não

se percam ou sejam extintos. Tal reflexão pode ser aprofundada em outros estudos futuros.

3. Batuque em Arroio Grande – Rio Grande do Sul

Arroio Grande é uma cidade localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, tem aproximadamente 18.935 habitantes. O Batuque nesta cidade, segundo o que foi relatado nos depoimentos orais recebidos, surgiu através de Ema Costa Braga (Figura 3), mais conhecida como Mãe Ema. Mãe Ema D’Xangô Aganju nasceu em 06 de dezembro de 1942, na Cidade do Rio Grande/RS, sendo considerada pioneira do Africanismo em Arroio Grande, ligada à Nação Nagô. Mãe Ema foi iniciada na Religião dos Orixás através da “feitura” de Amaci. Porém, nessa Nação ela ficou por pouco tempo. Após um tempo na nação Nagô, Mãe Ema então passa para Nação Jeje Foi pelas mãos da saudosa Yalorixá Hayde de Oxum Iraí – uma das baluartes do Batuque na Cidade do Rio Grande, que Mãe Ema foi consagrada aos Orixás, em especial, a Xangô – seu Orixá de Ori (cabeça), tendo aprendido todos os fundamentos dessa Nação. trazida para o Rio Grande do Sul no final do século XIX.



Fig. 3. Registro de Batuque na Casa de Mãe Ema.
Fonte: Página Facebook TUDO SOBRE JEJE E NAGÔ.

Audiodescrição da imagem: A foto é antiga; à esquerda na imagem, aparece uma pessoa sentada com vestimentas do dia a dia; na parte central e principal da imagem, temos 9 pessoas vestidas de branco, sendo na região frontal 3 pessoas sentadas em um banco onde ficam os tamboreiros; no meio 2 crianças sendo uma com os braços abertos e na inferior 3 pessoas uma mulher, um homem e outra mulher com um bebê no colo. Na foto, nota-se a presença de Mãe Ema D’Xangô, juntamente com a sua filha de orixá Mãe Preta D’ Ogum.

Na década de 1970, Mãe Ema partiu de sua terra natal para fixar moradia em Arroio Grande, trazendo, além de filhos carnisais, toda a bagagem de conhecimento religioso adquirido em Rio Grande. Adotou a Cidade Simpatia³ como sua, e lá foi acolhida ao longo dos anos. Ao longo dos anos, como falado anteriormente, mãe Ema iniciou vários filhos e filhas no Batuque, sendo a sua primeira filha de santo foi a Mãe Preta D' Ogum, a qual colabora com este trabalho por meio de seus depoimentos e também com a permissão de acesso à casa de religião e seus rituais.

A Casa de Religião Reino Africano de Ogum, Iansã e Exú Tirirí, como já foi mencionado, está localizada na cidade de Arroio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul. A casa tem esse nome pois Maria Iolanda Lemos Gonçalves, mais conhecida como Mãe Preta é filha do Orixá Ogum (Figura 4) e tem seu corpo comandado por Iansã, sendo Exu o seu guardião, e quem dá início à sua caminhada na Umbanda é Exú Tirirí. Mãe Preta (imagem abaixo) tem cerca de 150 filhos e 40 afilhados de santo, espalhados entre as cidades de Arroio Grande, Jaguarão, Pelotas, Rio Grande, Porto Alegre e também na região na cidade de São Paulo.



Fig. 4. Mãe Preta D'Ogum. Fonte: página pessoal da Ialorixá.

³ Cidade Simpatia é a forma que ficou conhecida a cidade de Arroio Grande - RS.

Audiodescrição da imagem: Na foto do lado esquerdo uma parede vermelha, ladrilho com imagem de São Jorge, placa de fundação da casa contendo a data e uma frase, no mesmo lado um tronco enrolado com papel alumínio e em cima cravado com espeto uma costela de vaca com 7 osso ao redor dessa oferenda podemos perceber laranjas cortadas em rodela, alface e tomate. Do lado direito Mãe Preta D' Ogum, com vestimentas festivas na cor do seu orixá em verde e branco e vermelho atrás a entrada do seu Ile, em uma homenagem feita a Ogum em 2020.

4. A passagem – morte – desencarne: sentidos e ritos

As religiões de matriz africana, assim como diversas outras religiões, também passam por vários processos, rituais e cultos próprios, sejam eles para celebrar a chegada à vida neste plano ou a passagem dos nossos irmãos para outros planos. No Batuque Afro-Gaúcho não é diferente: celebramos a vida e também o desencarne. Segundo Tavares (2001, p. 2):

Durante a idade média e meados do século XVIII, havia uma relação de proximidade entre vivos e mortos na Europa. A morte era pública e o morrer em casa, próximo a familiares e amigos, era o essencial. No Brasil colonial acontecia da mesma forma, a morte era vista. As pessoas eram veladas em casa e enterradas nas cercanias das igrejas em solo sagrado pertencente às suas irmandades, estando assim mais próximo de Deus e da salvação eterna. Os cortejos fúnebres cortavam a cidade, quanto mais influente e rico o defunto, maior a pompa e o número de pessoas nos seu funeral.

Lembro que Mãe Preta D'Ogum, ao começar a relatar como funcionava alguns ritos de desencarne, em específico o da sua Mãe de Santo, contou que deu banho e vestiu e colocou os aparamentos corretos, a fim de que a agência funerária conduzisse o corpo para ser velado e para que os rituais pudessem ser feitos até a residência da pessoa morta.

Feito isso, a entrada da pessoa para ser velada já é um ritual: a forma com que o caixão é posto com os pés para a rua com o intuito da alma ser liberta. Este momento, para nós, religiosos do Batuque, é de uma grande importância, porque nos dá o direito de nos despedirmos da pessoa com a qual convivemos por determinado tempo, muitas vezes ocupando o mesmo sentimento de pai ou mãe carnal.

Assim, o sentido da morte tem uma função de acolhimento espiritual para seus amigos e familiares, como lembra Nibert Elias (2001), em que o

tratamento dado aos cadáveres e o cuidado com as sepulturas eram atividades realizadas pelas famílias e agora passaram a ser realizadas por especialistas remunerados (estamos nos referindo à limpeza do corpo e não dos rituais realizados).

A morte no catolicismo é concebida como uma passagem de um mundo para outro, havendo obrigações entre vivos e mortos, estes últimos estando num momento de liminaridade. O indivíduo deve se preparar para a morte, e após o seu acontecimento cabe aos vivos a preparação do ritual de passagem que proporcione a transição tranquila do morto que em espírito deverá seguir em direção ao seu destino final, para uma outra vida (Elias, 2001, p. 2).

Através do legado deixado por Mãe Ema, os rituais realizados neste momento fúnebre começam no dia da morte do batuqueiro, quando são retirados os Orixás da pessoa das prateleiras e colocados sobre um pano branco dentro do quarto de santo. As vasilhas onde estão os orixás ficam até o dia da missa de sétimo dia para que se possa obter um melhor entendimento da passagem. É preciso explicar que os rituais são feitos através de uma hierarquia religiosa, ou seja, nem sempre serão feitos da mesma forma, digo isso por conta das etapas que são realizadas para se iniciar no Batuque o Amaci⁴, Aribibó⁵, Aori⁶ e pôr fim a obrigação de quatro pés. Para cada etapa, existe uma forma de realizar o rito de desligamento (morte/desencarne). Por exemplo, se a pessoa tivesse somente o Amaci, o processo se daria de uma forma diferente de outra pessoa que estaria um grau distinto.

Segundo Mãe Preta D'Ogum, ao relatar a dinâmica que se dá na ocasião da morte de um Pai de Santo, após realizar a retirada dos santos da prateleira (Figura 5), e despachar o Bará⁷ - o primeiro orixá a ser desligado da pessoa - a casa passa, então, a ser organizada para que ocorra o velório. Este

⁴ Amaci são ervas específicas de cada orixá determinadas pelo pai ou mãe de santo que significa a iniciação do filho de santo no batuque, onde o pai ou a mãe de santo lava a cabeça dessa pessoa.

⁵ Aribibó é a sacralização de Pombos Brancos, que significa o segundo contato com orixá de cabeça, mas agora com o sangue.

⁶ Bori é um rito que é feito na cabeça com sacralização de aves e pombos, e búzios.

⁷ Orixá masculino que é assentado para quem se inicia de quatro pés na Nação Jêje, todos temos o Bará.

momento marca o início dos rituais de despedida, tanto do Pai de Santo, como também do seu Orixá.

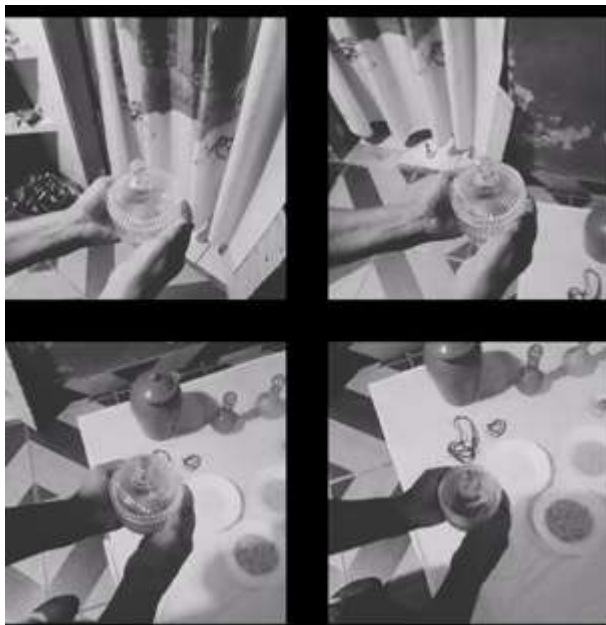


Fig. 5. Simbolização da retirada dos santos. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: A imagem traz um quadro com quatro cenas contínuas de uma mesma ação. Sobre uma toalha branca estendida no chão, existem vasilhas e quartinhas, simbolizando a retirada dos santos da pessoa desencarnada; no chão, junto às demais coisas, existem pratos que simbolizam algumas comidas que fazem parte do rito.

Dependendo do seu grau dentro da religião, são veladas na própria capela do cemitério (lugar onde são enterrados os mortos), onde dentro desse processo o corpo também é posto com os pés para rua e, em alguns momentos do ritual, é cantado e tocado o tambor⁸ com as cordas frouxas, trazendo a ideia de desprendimento do espírito da pessoa do seu corpo físico.

Esse toque é feito durante alguns momentos da noite, pois nas palavras de Mãe Preta, existe a sacralização de animais, uma vez que a sacralização é feita somente quando este velório acontece dentro de uma casa de religião. Tais ritos são feitos dentro de uma área específica existente em

⁸ Tambor é um instrumento africano que é muito utilizado na religião de matriz Africana que é feito com o couro (pele) de algum animal servem para contar histórias - de agora e dos antepassados - e para transmitir notícias e novidades.

Casas de Batuque; os toques e cantigas são momentos semelhantes às demais festas de Batuques, porém, com algumas particularidades que menciona que ali está sendo desligada a pessoa falecida do plano terreno e encaminhada para Orum⁹.

Sobre o momento das últimas homenagens prestadas ao ente querido, Machado (2013) diz que:

O enterro é apenas uma parte da despedida. Nele deve-se ir com a guia do orixá de corpo (no batuque, ao invés de enredo, se tem um orixá dono da cabeça, que casa com outro que será o dono do corpo) tal, leva-se cinza – para afastar os eguns– e um pedaço de morim (tipo de tecido) branco para abanar o que há de ruim e se despedir do morto.

Como nos traz Machado (2013), o enterro é só uma parte da despedida feita ao falecido, já enterrado. Por sua vez, a pessoa responsável pelos rituais de despedida convida a todos que são ou não religiosos (neste caso, irmãos de sangue, irmão de santo, parente não religiosos da pessoa), para uma reunião onde serão explicados os procedimentos a serem realizados durante os sete dias antes da missa da igreja.

5. Missa e Eru

No sétimo dia, é encomendada a Missa Católica, conforme explicado por Mãe Preta, no qual todos que participaram do enterro devem ir. As missas da igreja geralmente acontecem às 18h; depois da missa; é feito o café, que é um importante ritual feito para o morto. Após a missa, todos irão até a casa que será realizada o Eru.

Na porta de entrada, fica um irmão de santo que vai explicar os procedimentos necessários para adentrar o local; ao lado da porta, contém um imóvel com alguns pratos que são preenchidos com pomba branca (giz), pó de tijolo, cinza e carvão sabão da costa e palitos de dente; junto destes itens

⁹ Orum é a palavra de origem Iorubá para se referir ao plano celestial, céu.

também fica uma bacia branca com omieró (uma espécie de amaci feito com ervas específicas para o ritual).

Tais pratos são destinados a quem for entrando para que passe a ponta dos dedos, na direção da esquerda para direita, no que está em cima da mesa até chegar na bacia com as ervas, onde é lavada a mão toda. Após realizarem tais ações e já dentro da casa, as pessoas dão uma volta na missa que já está servido o café, onde só existe a cadeira da pessoa falecida; as demais pessoas que tomaram o café ficam em pé. Importante salientar que, concomitantemente a cozinha segue seu fluxo, onde estão algumas pessoas trabalhando e o local não pára de funcionar para estejam feitas as frentes (comidas destinadas aos Orixás) – (Figura 6).

No final de todos estes processos, dá-se o início do desligamento propriamente dito, no qual são entoadas as cantigas de Orixá e de Egum. Cabe mencionar como importante que, em alguns casos, são feitos os toques dos orixás também no dia do desligamento; e isso é determinado, conforme já descrito, a partir das hierarquias dentro da religião.



Fig. 6. Simbolização das comidas feitas para o Egum. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: A imagem está em preto e branco e apresenta três faixas verticais nas quais uma mão manuseia alimentos, especialmente grãos, que são destinados à produção das comidas para os Orixás

Mãe Preta nos fala que todos os rituais feitos têm o intuito de encaminhar a pessoa para a vida espiritual e desligar ela na vida terrena. Além disso, ela conta que a sua Mãe de Santo não fazia esses rituais com todos os filhos de santo. Segundo ela, só participavam filhos de santo mais velhos e as mães mais velhas da casa (tais como Mãe Cleusa D' Bara e Mãe Hayde D'Oxum).

Esta Yalorixá nos traz ainda em seu depoimento a característica de sigilo dos ritos de desencarne e passagem: “é um ritual muito sigiloso por que tem que ter um respeito muito grande”. Ela ainda ressalta que tais rituais não eram comentados em rodas de conversas se não fosse estritamente necessário, pois tinha até a ideia de que se fosse falado demais ou explicado a respeito chamaria para perto algumas energias específicas. Conforme ela relata, “só sabiam dos fundamentos as pessoas que estavam nesses momentos e o intuito não era não ensinar os filhos a fazer, mas deixar que o tempo fizesse com que isso acontecesse”, ou seja, se o seu orixá sentisse que você tivesse preparado iria te dar o momento para tal responsabilidade.

6. Considerações finais

Este estudo teve como objetivo conhecer o sentido da morte/passagem/desencarne no batuque afro-gaúcho e identificar como acontecem tais ritos de passagem no Reino Africano de Ogum, Iansã e Exú Tirirí, da cidade de Arroio Grande, região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Desta forma, este trabalho além de estar sendo um grande ensinamento, proporcionou grandes desafios enfrentados ao longo da pesquisa, na medida em que as conversas e as entrevistas feitas com Yalorixá foram um mergulho na cultura, nos ritos e nos segredos no Batuque da referida casa de religião.

A pesquisa é de grande importância para entendermos também como se instalou o Batuque na cidade de Arroio Grande, tendo como referência a Yalorixá Mãe Ema D'Xangô, que teve grande influência sobre o desdobramento da religiosidade afro-orientada na cidade.

Os ritos de passagem dentro das religiões de matriz africana são extremamente importantes pois, o fazer orixá (iniciar alguém na religião é muito importante) requer muito tempo e sabedoria assim como o desfazer é de uma grande responsabilidade.

Quando falamos desses rituais pude perceber a influência desses corpos dentro desses processos de desencarne, onde a dança se faz presente e compõem os ritos através de cantigas e o toque dos atabaques que pode ser um corpo que expressa sentimento; são corpos que danças a despedida e agradece aos Orixás a presença daquela pessoa na vida e no plano encarnatório; os movimentos usados têm também a ligação com a terra.

Pensando também no ensino da dança como, entendemos que esses conteúdos e temas podem adentrar nas escolas como uma forma de educação cultural às crianças e jovens, negras e não negras também, pois existem ainda muitas formas de preconceitos com crianças de terreiro onde a intolerância religiosa se faz presente.

A religiosidade afro-gaúcha do Batuque carrega várias culturas que também fazem parte das religiões de matriz africana como a música, a dança, culinária, entre outras coisas, que podem também ser passadas para os alunos, e trazendo para o ensino da arte e dos outros componentes curriculares a formação de seres humanos melhores. Com isso, o trabalho é de uma grande importância para nós, pensando no papel importantíssimo que os professores, também autores desse texto, tem como pesquisadores de manifestações populares dentro e fora da universidade.

Referências:

- ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. *In*: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-34.
- CASTILLO, L. E. **Entre a oralidade e a escrita**: a etnografia nos candomblés da Bahia. Salvador: Lisa Earl Castillo, 2010.
- CORRÊA, N. **O batuque do Rio Grande do Sul**: antropologia de uma religião afro-rio-grandense. 3. ed. São Luís: Cultura & Arte, 2016.

CORREA, N. F. **O batuque do Rio Grande do Sul**. 2.ed. São Luís: Cultura & Arte, 2006.

ORO, A. P. O atual campo afro-religioso gaúcho. **Civitas: revista de ciências sociais**. Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 556-565, 2012.

SILVA, M. H. N. da. **O príncipe custódio e a religião afro-gaúcha**. 1999. p. 226. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pernambuco, 1999.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Mayson Gonçalves Brum (UFPel)
maysonbrumj@gmail.com

Acadêmico do Curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Bolsista PROBIC/FAPERGS do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade (OMEGA UFPel - CNPq).

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
thiago.amorim@ufpel.edu.br

Doutor em Ciências da Linguagem pela UNISUL - SC. Professor do Curso de Dança – Licenciatura e Professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFPel. Pesquisador do Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel. Coordenador do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade (OMEGA UFPel - CNPq).

Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel)
marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e do Programa de Pós-Graduação em Artes. Coordenador e pesquisador do Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel (OMEGA UFPel - CNPq).

E tem boi no Sul? Trajetória e configuração contemporânea da manifestação do Boizinho de Encruzilhada do Sul – RS

Nathanael Peres Martins (UFPel)
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: O presente estudo é uma ação de pesquisa do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade vinculada ao Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq), em parceria com o Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel - NUFOLK. Tal estudo visa conhecer a trajetória e apresentar a configuração contemporânea da manifestação tradicional do Bumba-meu-Boi, ou Boizinho, de Encruzilhada do Sul (RS), praticada na cidade há mais de 50 anos e organizada pela Família Silveira. No trabalho, adotamos a perspectiva metodológica de pesquisa qualitativa com entrevista semi-estruturada, articulada com pesquisas bibliográfica e documental, apoiada em autores como Côrtes (2006) e Santana (2019), entre outros. Considera-se que a tradição familiar é fundamental para que não se deixe morrer a manifestação cultural do boi no Rio Grande do Sul, o que acontece com a ajuda da população local. Nos demais estados do país a brincadeira do boi acontece no ciclo junino, contudo no Sul do país, ela se manifesta no ciclo carnavalesco, como a farra do boi em Santa Catarina, e o boizinho no Rio Grande do Sul. Este boi gaúcho tem características próprias pois a manifestação é representada por apenas um único boi, feito por arame e pano que atua como a “pele” do boi. Esse boi percorre as ruas da cidade, brincando, correndo e interagindo com as pessoas, o boi anima por onde passa em seu trajeto até o centro da cidade.

Palavras-chave: Bumba meu boi; Encruzilhada do Sul; Boizinho; Farra do boi; Cultura popular.

Abstract: The present study is a research action of the Poéticas Populares na Contemporaneidade Project linked to the Research Group OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq), in partnership with the Nucleus of Folklore and Popular Cultures of UFPel - NUFOLK. This study aims to know the trajectory and present the contemporary configuration of the traditional manifestation of *Bumba-meu-Boi*, or *Boizinho*, from Encruzilhada do Sul (RS), practiced in the city for over 50 years and organized by the Silveira Family. In this study, we adopted the methodological perspective of qualitative research with semi-structured interviews, articulated with bibliographical and documentary research, supported by authors such as Côrtes (2006) and Santana (2019), among others. It is considered that the family tradition is fundamental so that the cultural manifestation of the ox in Rio Grande do Sul is not allowed to die, which happens with the help of the local population. In the other states of the country, the ox game takes place in the June cycle, however in the south of the country, it manifests itself in the carnival cycle, such as the boi party in Santa Catarina, and the *boizinho* in Rio Grande do Sul. This gaúcho ox has its own characteristics

because it is represented by only one ox, made of wire and cloth that acts as the “skin” of the ox. This ox roams the city streets, playing, running, and interacting with people, the ox animates wherever it goes on its way to the city center.

Keywords: Bumba meu boi; Encruzilhada do Sul; Boizinho; Farra do boi; Popular culture.

1. Contextualização do estudo

O presente estudo visa socializar os resultados iniciais da continuação da pesquisa sobre Bumba-Meu-Boi da cidade de Encruzilhada do Sul - RS, iniciada em 2016 no projeto de pesquisa “Poéticas Populares na Contemporaneidade” e que está vinculada ao Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel – NUFOLK. O referido projeto de pesquisa procura investigar noções epistemológicas e processos artísticos e educativos em torno dos campos abarcados pelas artes populares no contexto atual, de modo a problematizar conceitos como Tradição, Memória, Cultura Popular, Folclore e Parafolclore, bem como seus possíveis atravessamentos. Também é interesse do projeto propor e analisar “Práticas Experimentais e Metodologias Criativas em Artes Populares”, articulando-se através de perspectivas que protagonizam o papel do corpo, da dança, do folclore e das tecnologias no cenário contemporâneo. Este projeto integra o Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (CNPq) do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas - RS.

Para a realização deste estudo optamos como procedimentos metodológicos a utilização de revisão biográfica, documental e realização de entrevista semi-estruturada com Diogo Silveira Kucharski, coordenador da referida manifestação popular.

2. Manifestação do Bumba meu Boi no estado do Rio Grande do Sul

A manifestação do Bumba-Meu-Boi é registrada em vários estados brasileiros e com características próprias. Ela é tida como uma mistura de tradições africanas, indígenas e europeias. O Bumba-Meu-Boi, que teve sua primeira manifestação na região do Nordeste, possui diferenças particulares em cada um dos estados brasileiros. Pelos estados nordestinos é tradicional que a manifestação aconteça durante o ciclo junino, com muita cor, dança, canto e com uma dramaturgia popular que é enriquecida com elementos típicos de cada estado e em forma de espetáculo. É comum que a manifestação conte com um grupo de pessoas que encenam a morte e a ressurreição do boi utilizando uma estrutura que simboliza o animal e com personagens como Catirina, o pai Francisco, a sinhazinha, e o pajé.

Na manifestação que é realizada atualmente na cidade de Encruzilhada do Sul - RS, ela se manifesta de forma peculiar, pois a brincadeira acontece com apenas um “Boi” de arame (carregado por pessoas que se revezam para carregar) e um pano em forma de “pele”, que corre atrás da população, brincando e assustando as crianças, acompanhados do veterinário responsável por reanimar o boi. Popularmente no sul do país o Boi é nomeado de: Boi Pintado, Boizinho, Boi Bumbá, Bumba-Meu-Boi e etc. Em muitos casos, o Boi leva o nome do lugar ou da pessoa que o organiza.

No estado do Rio Grande do Sul, esta manifestação aconteceu por alguns anos em diversas cidades (Viamão, Osório, Vacaria, Santo Antônio da Patrulha, Jaguarão, Torres, Caxias do Sul, Passo Fundo e Encruzilhada do Sul), conforme indica o pesquisador Paixão Côrtes (2006). O mesmo pesquisador sinaliza que em cada cidade a manifestação apresenta peculiaridades como em Viamão e Osório que era chamado de boi-tatá, “um boi emitindo luz de lanterna através dos olhos e da boca” (Côrtes, 2006, p. 248). Em Santo Antônio da Patrulha era conhecido como boizinho. Em Vacaria era chamado de bumba-meu-boi-bumbá.

Verificamos que em todo o estado do Rio Grande do Sul, essa tradição foi se perdendo e permanece viva apenas na cidade de Encruzilhada do Sul por mais de um século, conforme indica Côrtes (2006, p. 252) “Na cidade rio-grandense de Encruzilhada do Sul, o bumba-meu-boi está ainda vivo no período carnavalesco, tradição que se mantém há cerca de um século”.

2.1. Bumba-Meu-Boi na cidade de Encruzilhada do Sul

A cidade de Encruzilhada do Sul é uma cidade do estado do Rio Grande do Sul localizada na região da mesorregião Sudeste Rio-Grandense e microrregião do Vale do Rio Pardo, conforme se pode verificar na figura 1.



Fig. 1. Mapa do Rio Grande do Sul, sinalizando Encruzilhada do Sul.

Fonte: Site *wikimedia*. Disponível no site

commons.wikimedia.org/wiki/File:RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, com o desenho do estado do Rio Grande do Sul, com uma marcação em vermelho na cidade de Encruzilhada do Sul.

O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) aponta que a cidade contém aproximadamente 26.039 de população, área territorial de 3.347.861 km.

A economia da cidade de Encruzilhada do Sul se baseia no comércio, fruticultura, silvicultura e agropecuária, com grandes produções de soja, trigo, arroz, bovino, ovinos e os pomares de oliveiras, gerando empregos com um salário mínimo elevado, o pequeno número de novas oportunidades de negócios é um fator de atenção no município. Já em comparativo com outras cidades do país sua posição desce consideravelmente, levando em consideração seus números enquanto população e geração de empregos.

Outra atividade que se tornou importante para a economia da cidade é a relação com o turismo e a cultura, que no mês de fevereiro recebe muitos visitantes para brincar de boi no dia que datou-se o acontecimento do Bumba-meu-Boi de Encruzilhada do Sul para uma semana após o feriado de carnaval, no dia da enterra dos ossos.

O seu Firmino Silveira foi a pessoa responsável por fazer com que o boi voltasse às ruas da cidade de Encruzilhada do Sul, transformando a manifestação que era uma brincadeira de rua em um desfile do Boizinho, que também acontece até os dias de hoje na rua.



Fig. 2. Seu Firmino Silveira, coordenador do Bumba-Meu-Boi de Encruzilhada do Sul – RS.

Fonte: Site História e arquitetura. Disponível em: historiaearquitetura.blogspot.com/2013/02.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical, com o coordenador do desfile (homem negro de terceira idade) com uma camiseta vermelha comum e vestimentas tradicionalistas gaúcha na parte inferior (bombacha e bota nas cores pretas), em sua cabeça um chapéu de palha com algumas fitas na cor preta, vermelha e branca. Em sua mão direita, está a bandeira da manifestação, na cor vermelha, com o desenho da cabeça de um boi, centralizado na bandeira propriamente dita, na volta do desenho, escrito “Bumba-Meu-Boi” na parte de cima, “Encruzilhada do Sul” na parte de baixo. A ação da imagem se passa à noite, no meio da rua, com asfalto de paralelepípedo.

Firmino Silveira coordenou a manifestação por mais de 50 anos. Enquanto Firmino Silveira estava na coordenação da manifestação, o desfile acontecia com a saída do boi em sua casa, com soltadas de fogos. Seu Firmino Silveira sempre saía no desfile pilchado³¹⁴, de bota, bombacha, colete e lenço, tocando sua gaita e com dois tropeiros³¹⁵ também foram pilchados, carregando a bandeira do Bumba-Meu-Boi.

Humberto Fossa (pesquisador e historiador do boizinho na época que seu Firmino era o coordenador) ia mascarado e ainda no seu elenco, tinha um veterinário, um rapaz que estava para “animar” o boi, com seu pulverizador bomba flit, que serviria como injeção para o boi como podemos ver na figura 3.

³¹⁴ Citando uma das autoras do livro *Indumentária Gaúcha* Ilva Maria Borba Goulart: “A tradição gaúcha está intrinsecamente ligada à história da formação do Rio Grande do Sul, que é uma formação pastoril, o que justifica ser a “pilcha gaúcha” o traje característico do Rio Grande do Sul” (Goulart, 2003, p. 161).

³¹⁵ Tropeiro: condutores de tropas de cavalo ou mulas, que atravessavam extensas áreas transportando gado e mercadorias, os percursos podiam levar semanas, envolvendo regiões do sul, sudeste e centro-oeste do Brasil. Essa atividade existiu desde o século XVII até início do século XX.



Fig. 3. Foto do veterinário do boizinho no desfile de 2023.

Fonte: Arquivo pessoal de Diogo Silveira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical, homem branco interpretando atuação de veterinário em desfile do boizinho, na cidade de Encruzilhada do Sul. Onde ele está vestindo uma camiseta comemorativa do evento na cor branca, com o símbolo centralizado na parte da frente de sua camiseta, utilizando em sua parte inferior uma calça na cor preta, em sua mão direita, está simulando uma aplicação de uma vacina, a partir de uma bomba *fliits* (sentido figurado), sob o tecido que está representando o a pele do bumba-meu-boi. Na foto está somente centralizada a ação do veterinário, tendo o foco em suas mãos, na figura do boizinho recebendo a vacina, evidenciando no fundo da imagem o tronco e o quadril do mesmo, além de outras pessoas ao lado direito (respectivamente nesta ordem), homem com a mesma camiseta comemorativa, e uma mulher de vestido roxo com detalhes em dourado.

Seu Firmino brincava com o boi desde criança pelas ruas da cidade com seus amigos e que depois de adulto, Firmino viu a tradição de brincar com o bumba meu boi ser esquecida.

Para impedir que ela fosse definitivamente perdida, como aconteceu nos demais municípios do Estado, os quais a cultivavam, Firmino decidiu fazer o boi renascer. Foi então que juntou um grupo e levou a festa de volta às ruas (Jornal Correio Popular Encruzilhadense, 10 fev. 2007).

Seu Firmino Silveira faleceu no dia 2 de fevereiro de 2007, no dia de Iemanjá, com isso passou o cargo para seu neto Diogo Silveira, que atualmente é o coordenador da manifestação.



Fig. 4. Recorte do Jornal Correio Popular Encruzilhadense.
 Fonte: Jornal Correio Popular Encruzilhadense 2007.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical, recortes retirados de jornal em preto e branco, com informações descritivo e fotográfico, uma das fotografias se localiza na parte inferior, nela um homem de pé, Diogo Silveira (coordenador da manifestação), ele segurando a bandeira do Bumba Meu Boi, vestindo uma camiseta e um boné (foto em preto e branco), segunda foto se localiza na parte superior do jornal, muitas pessoas localizada na fotografia, com apenas uma bandeira da manifestação (foto em preto e branco).

Para substituir a coordenação da manifestação do Bumba-meu-boi de Encruzilhada do Sul, Diogo Silveira, neto de seu Firmino Silveira, foi a pessoa escolhida. Ele representa uma nova geração de brincantes da manifestação encruzilhadense.



Fig. 5 Diogo Silveira, atual coordenador do Bumba-Meu-boi.

Fonte: *Site História e arquitetura*. Disponível em: historiaearquitetura.blogspot.com/2013/02.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical, registro realizada à noite, expondo suas partes superiores do homem na fotografia. Em sua cabeça, um chapéu de palha com algumas fitas na cor vermelha, branca e preta, vestindo camiseta da manifestação, escrita o nome Bumba-Meu-Boi, sorrindo para a foto, sinalizando com a mão esquerda o sinal de certo, com o seu olhar voltado para a esquerda.

Diogo em entrevista realizada por meio da plataforma Webconf conta que a manifestação do Bumba-Meu-Boi, se concentra na cidade de Encruzilhada do Sul, é organizada por várias famílias: a família Silveira, a família Nogueira, a família Nascente, a família Azambuja, a família Pereira, e a família Reis, essas famílias estão dispostas a ajudar a família Silveira na manutenção e desenvolvimento da manifestação. Afirma ainda que seu Firmino Silveira (seu avô) ficou à frente da manifestação por volta de cinquenta anos.

Substituir o meu avô como coordenador oficial do bumba-meu-boi, é motivo de grande orgulho para mim [...] no primeiro carnaval após a morte do vô, pensamos em não realizar a festa, mas ele não queria que a festa parasse, então continuamos (Entrevista realizada em 23 de março de 2023).

Diogo Silveira tem muitos planos para que se cresça ainda mais a manifestação, sem perder a sua essência. Iniciou o planejamento para criação de uma associação para que se possa conseguir melhor arrecadação, seja por meio de editais públicos ou com vendas de chaveiros, camisetas e muitos produtos autênticos. Ele espera que a associação se torne uma referência na região e que quando os turistas cheguem à cidade possam procurar o espaço e desfrutar de todo o material exposto.

Para o ano de 2024, Diogo Silveira afirma que vai utilizar a tecnologia na construção do boi. Espera conseguir deixar ela mais leve, pois atualmente o bozinho tem aproximadamente 27 kg e se torna pesado para a pessoa que a carrega. Esta tradição nunca foi mudada desde quando seu Firmino Silveira brincava com ela.

A preparação para o desfile, acontece quase que na integralidade de forma remota através de um grupo de *WhatsApp*, onde se organizam durante o ano todo, e em algumas reuniões presenciais com o coletivo.

Diogo conta que a segurança do evento se dá com apoio de recursos financeiros oriundos do poder público municipal. Os comerciantes locais ajudam com doação de alimentos, com isso eles acabam realizando uma solenidade entre os participantes da manifestação, após desfile, a grande parte dos gastos acaba saindo do bolso dos membros. Diogo Silveira ressalta que “*com ajuda ou sem ajuda, a gente desfila igual, para alegrar as pessoas no centro, essa é a essência, é mágico, centro lotado, tio, avô, mãe, turista, sempre querem tocar no boi, correr dele, tiram foto com ele, é fantástico o que acontece naquela noite*” (entrevista realizada em 23 de março de 2023).

O desfile continua sendo a saída do boi na antiga casa de seu Firmino Silveira, com soltadas de fogos, sempre com o destino final ao centro da cidade,

percurso que tem 2 km de distância.

Os personagens que desfilam hoje seriam o boi, um suposto veterinário, a queima de fogos na saída do boi e um rapaz tocando um berrante, que seria o sonho do seu Firmino Silveira ter um berrante no elenco, foi retirado os tropeiros por conta de segurança, por ter bastante criança na volta do boizinho.

Tem seis bandeiras acompanhando o desfile, elas são praticamente iguais, o que muda de cada uma é alguns detalhes. No meio do desfile o boi passa nas casas, para ganhar bebidas e comidas durante o desfile, a vizinhança gosta muito quando o boi passa na sua casa.

Tiago Guedes: A senhora tem medo que o boi vá na sua casa?

Odina Soares: Não, não, é uma honra que ele venha até aqui”

(Entrevista realizada pela RBS em 18 fev. 2013).

O boizinho com sua “pele” sempre foi de lençol, normalmente se tem a mescla de cor, bem simples, ele tem uma marca no lado esquerdo, bem na picanha do boi, H1 marca do Humberto Fossa.

O Folguedo, foi oficialmente declarado patrimônio cultural imaterial do Município, através da Lei nº 4.164, sancionada em 26 de abril de 2023, como patrimônio propriamente dito, no estado do Rio Grande do Sul.



Fig. 7. Desfile 2023. Fonte: Arquivo pessoal de Diogo Silveira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Boizinho centralizado na foto, com sua "pele" de pano, na cor branca, com pintas pretas, em suas guampas, pompom metalizado na cor vermelha e laranja, nos seus olhos tem uma luz radiante. Adentrando em um bar, no lado esquerdo da fotografia, se tem um balcão, com algumas guloseimas e no lado direito, algumas pessoas atrás do boi (pessoas de costas).

3. Participação em outros locais

No período de 15 a 18 de dezembro de 2010, Diogo participou do Encontro de bois de norte a sul - ano 2 em Florianópolis - SC. Durante sua apresentação pela manhã, ele descreveu a experiência como fantástica, com a participação do Bumba-Meu-Boi de Encruzilhada do Sul. Em uma entrevista realizada em 23 de março de 2023, Diogo compartilhou sua experiência no encontro, onde solicitou que as crianças subissem ao palco para ilustrar a tradição em Encruzilhada do Sul. Ele descreveu que as crianças correram atrás do boi enquanto o boi as assustava, proporcionando uma vivência do desfile tradicional. Segundo ele, a apresentação do Bumba-Meu-Boi não é um espetáculo, mas sim um desfile nas ruas, envolvendo a vizinhança é caracterizado por brincadeiras e enfrentamentos com o boi.

O boizinho foi convidado para participar do desfile de carnaval em 2005 na cidade de Santa Cruz do Sul, desfilando na Escola de Samba Unidos de Santa Cruz que conquistou o título de campeã em 2000 e 2003, a escola se preparou para apresentar a comunidade o tema "História do Carnaval" diz o carnavalesco Jorge Roberto Rodrigues da Unidos de Santa Cruz *"Foi através do jornal Gazeta do Sul, que tomamos conhecimento da importância do Bumba-Meu-Boi na história do carnaval e convidamos o seu Firmino para desfilar conosco"*.

No dia 27 de outubro de 2004, foi agraciado com o troféu cultura gaúcha em um evento ocorrido na cidade de Porto Alegre. Atualmente, o referido troféu é encontrado em exposição na renomada Casa de Cultura Humberto Fossa, situada na cidade de Encruzilhada do Sul - RS.



Fig. 8. Foto do troféu em recorte do Jornal do Sudeste Fonte: Jornal do Sudeste, 4 nov. 2004.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Recorte retirado do jornal, imagem de um troféu. Abaixo do troféu com uma descrição "Troféu Cultura Gaúcha, conquistado pelo Bumba-Meu-Boi, está exposto na Casa de Cultura Humberto Fossa".

A plateia que acompanhava a entrega dos troféus em Porto Alegre teve uma surpresa: quando foi anunciado o Bumba-Meu-boi, o animal estilizado, símbolo da festa, que estava escondido, subiu ao palco e mostrou um pouco das brincadeiras vistas nas ruas de Encruzilhada (Jornal do sudeste, 2004, p. 17).

Contudo o seu Firmino comandando o folguedo por anos, se emociona ao ver que sua trajetória está pelo caminho correto e agradece o carinho de todos pela grande apreciação, *“Sair com o boi representa para mim uma enorme satisfação. Quando vem chegando o Carnaval, as pessoas já começam a me procurar, dizendo que estão esperando o boi”* destaca seu Firmino em entrevista.

No entanto, o estimado seu Firmino, que liderou o folguedo por muitos anos, emocionado ao perceber que sua jornada está no caminho certo e expressa sua gratidão pelo carinho e apreço de todos. Em uma entrevista, ele enfatiza: "Participar do desfile com o boi me traz imensa satisfação. À medida que o Carnaval se aproxima, as pessoas já começam a me procurar, ansiosas pela presença do boi".

Pós pandemia por conta do Covid-19 o Diogo Silveira teve a brilhante ideia de levar o boizinho para as escolas da cidade de Encruzilhada do Sul, por conta de ter diversas crianças com dois, três anos de idade, que não conheceu o boizinho pelas ruas ainda, e isso foi sensacional, Diogo entrou debaixo do boi e demonstrou de forma lúdica para as crianças, para que elas se sentiram à vontade para conhecê-lo, com isso teve muitas que tiveram a coragem de andar dentro do boi e brincar com ele, outros ficaram com bastante medo, mas acaba se perdendo, para os corajosos, que acabou sendo todos, o Diogo levou guloseimas para dar para as crianças e deixar elas ainda mais felizes.



Fig. 9: Imagem na Escolinha Branca de Neve. Fonte: Arquivo pessoal de Diogo Silveira.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, registro em uma escola infantil.

Grande concentração de crianças ao lado direito da fotografia, sentados em uma escada, usando máscara contra doenças, todas olhando para o boi, que está no lado esquerdo da foto.

Boizinho na cor preta, em sua guampas com pompom metalizado na cor dourada, um pouco mais à esquerda da foto, algumas crianças também de máscara contra doenças, segurando a bandeira da manifestação, no centro da bandeira tem um desenho da cabeça de um boi, também escrito "Bumba meu boi" na parte de cima e embaixo "Encruzilhada do Sul".

4. Principais diferenças entre Bumba-Meu-Boi da região Sul e do Nordeste do país.

Podemos perceber que a manifestação popular do boi está presente em muitos estados do Brasil, mudando seu nome e algumas características. Vamos conferir essa variedade de nomes: Amazonas: boi-bumbá; Paraíba: boi de reis; Ceará: boi surubi; Rio Grande do Norte: boi-calemba ou calumba; Bahia: rancho de boi; Espírito Santo: bumba de reis; Rio de Janeiro: boi-pintadinho; Santa Catarina: boi de mamão; Rio Grande do Sul: boizinho ou bumba-meu-boi. No dia 30 de junho é considerado o Dia Nacional do Bumba-meu-Boi. Boi é popularmente conhecido no país, principalmente do estado do Amazonas, o qual existe um festival chamado Festival de Parintins que acontece no Bumbódromo

da cidade com a apresentação dos bois bumbás Garantido (vermelho e branco) e Caprichoso (azul, preto e branco), com respeito, mas também muita rivalidade entre as torcidas. No caso do “Boi” com o qual estamos pesquisando, ele recebe o nome da sua cidade de origem: O Bumba-Meu-Boi de Encruzilhada do Sul.

Entrevistamos pessoas idosas que viram esta festa no começo do século.

Lá pelo Norte do país, como muitos devem ter visto através da televisão, a festa muitas vezes se resume na apresentação do Boi e de figuras como o cavalinho, o urubu, a dona Maria, o Pai Francisco, índios, etc., todos cantando e dançando.

Mas, aqui em Encruzilhada a tradição faz com que a apresentação de um boi de arame e pano, são diferentes. Ele vai às ruas, comandado por Firmino Silveira, e corre, atropela, brinca e agita a cidade na maior e mais movimentada festa popular que aqui se realiza todos os anos (Jornal 19 de julho, 06/03/1993).

Com isso vimos que há bastante diferença entre o bozinho do Sul para o Nordeste do país, contudo eles são da mesma origem, trilhando caminhos diferentes de representatividade, porém de qualquer forma é incrível ver eles em suas festanças.

5. Algumas considerações

A manifestação estudada do bozinho de Encruzilhada do Sul - RS representa uma tradição cultural, que foi preservada ao longo de décadas graças ao empenho de famílias da comunidade local que desempenham um papel central na preservação e no enriquecimento desta tradição popular ao longo das décadas. Essas famílias não apenas perpetuaram a manifestação, mas também adaptaram-na aos novos tempos e desafios da contemporaneidade. Com a troca da liderança de Firmino Silveira para seu neto Diogo Silveira, fica explicitado como as tradições populares ainda continuam sendo transmitidas de geração em geração. A continuidade da manifestação está garantida, pois o filho Rafael Kucharski de Diogo já sinaliza o desejo em assumir papéis de liderança na coordenação e manutenção da manifestação. Isso destaca ainda mais a importância da tradição oral e participativa na manifestação popular.

Diogo Silveira enfatiza que desfila na festividade com alegria e entusiasmo independentemente das circunstâncias, o que reflete a verdadeira essência do Bumba-meu boi rio-grandense: encantar o público, envolver as gerações mais jovens e criar memórias duradouras para todos os presentes. O centro lotado e a empolgação das pessoas demonstram o impacto positivo que essa manifestação tem na comunidade.

Observamos que em algumas cidades do estado do Rio Grande do Sul, a manifestação do Bumba-Meu-Boi variava com suas particularidades e especificidades de acordo com cada cidade. No início do século XXI Cortez (2007) afirma que no estado do Rio Grande do Sul somente na cidade de Encruzilhada do Sul a manifestação ainda era mantida, entretanto no decorrer deste estudo encontramos relatos que existe a manifestação do boizinho em São José do Norte - RS, e que em continuação deste estudo, iremos procurar saber mais sobre ela.

Este estudo não se finaliza nesta escrita, ele tem continuidade no projeto de pesquisa. Partiremos para a pesquisa em campo, tentando vivenciar todos os momentos com as famílias da manifestação, anotando fatos e percepções sobre cada detalhe que acontecer durante o desfile. Realizaremos entrevistas com diferentes pessoas que participam da organização e na brincadeira do boi, para aprofundar a análise.

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras (Ikeda, 2013).

Na contemporaneidade, a relação entre cultura popular, tradição e sociedade, assumem um papel importante na preservação da identidade e na expressão criativa das comunidades. Embora estejamos imersos em um contexto global, é saber reconhecer e valorizar as manifestações culturais tradicionais como elementos essenciais na preservação da identidade coletiva. As tradições, ao representarem a história, os valores e as raízes de um povo,

desempenham um papel fundamental na construção e transmissão do conhecimento cultural ao longo das gerações.

A cultura popular é o resultado de uma interação contínua entre pessoas de determinadas regiões e recobre um complexo de padrões de comportamento e crenças de um povo. Nasceu da adaptação do ser humano ao ambiente onde vive e abrange inúmeras áreas de conhecimento: crenças, artes, moral, linguagem, ideias, hábitos, tradições, uso e costumes, artesanatos, folclore, etc. A cultura popular surge das tradições e costumes e é transmitida de geração para geração, principalmente, de forma oral (Cidade de São Paulo cultura, 13/06/2008).

Nesse sentido, a cultura popular refere-se às expressões e práticas culturais que emergem das camadas mais amplas da sociedade, muitas vezes enraizadas nas tradições e no cotidiano das pessoas. Tendo variedade de manifestações como música, dança, artesanato e entre muitas outras. É caracterizada por ser compartilhada e transmitida de geração em geração, representando a identidade de um povo e suas formas de vida. Ela é moldada pelas experiências coletivas, valores, crenças e histórias de uma comunidade específica.

Assim, a presença da cultura popular e das tradições na contemporaneidade não apenas perpetua a memória coletiva, mas também promove o diálogo intergeracional, fortalece os laços comunitários e contribui para a diversidade cultural. Portanto, é fundamental reconhecer, valorizar e respeitar as manifestações culturais tradicionais como patrimônio imaterial que enriquece nossa sociedade de forma significativa.

Referências:

ABREU, R. L. de. **Map of Rio Grande do Sul state**. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RioGrandedoSul_MesoMicroMunicip.svg>. Acesso em: 26 out. 2023.

Bom Dia Rio Grande. **Bumba meu boi diverte foliões em Encruzilhada do Sul, RS** | Globoplay. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/2412422/>>. Acesso em: 26 out. 2023.

CARVALHO, E. S. História e Arquitetura: **Encruzilhada do Sul e a tradição do Bumba-meu-boi**. Disponível em:

<<http://historiaearquitetura.blogspot.com/2013/02/encruzilhada-do-sul-e-tradicao-do-bumba.html>>. Acesso em: 26 out. 2023.

Cidade São Paulo cultura. **O que é cultura popular**. 13/06/2013. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/biblioteca_bel_monte/cultura_popular/o_que_e_cultura_popular/index.php?p=4684.

Acesso em: 26 out. 2023.

CÔRTEZ, J. C. P. **Folclore gaúcho**: festas, bailes, música e religiosidade rural. Porto Alegre: CORAG, 2006. 426p.

Encruzilhada do Sul (RS). Cidades e Estados. **IBGE**. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/encruzilhada-do-sul.html>>.

Acesso em: 26 out. 2023.

Folclore de Margem: **Manifestações do RS**. Disponível em:

<<https://folcloredemargem.blogspot.com/p/manifestacoes-do-rs.html>>.

Acesso em: 26 out. 2023.

IKEDA, A. T. **Cultura popular no presente**: fomento, salvaguarda e devoração. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Departamento de Artes Cênicas Educação e Fundamentos da Comunicação, São Paulo, Brasil. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300013>.

NIEMEYER, O. **História e Arquitetura**: encruzilhada do Sul e a tradição do Bumba-meu-boi. Disponível em:

<<https://historiaearquitetura.blogspot.com/2013/02/encruzilhada-do-sul-e-tradicao-do-bumba.html>>. Acesso em: 26 out. 2023.

RIBEIRO, A. **Tropeiros das Gerais**. Disponível em:

<<https://www.tropeirosdasgerais.com.br/historia.htm>>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTANA, J. F. **A Festa do Bumba-Meu-Boi no município de Encruzilhada do Sul**: um estudo de caso sobre contribuições afrodescendentes nos processos de identidade étnico-racial múltipla na sociedade brasileira. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

Nathanael Peres Martins (UFPel)
nathanaelperes99@gmail.com

Acadêmico do Curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Bolsista
PROBIC/FAPERGS do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade
(OMEGA UFPel - CNPq).

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)
thiago.amorim@ufpel.edu.br

Doutor em Ciências da Linguagem pela UNISUL, SC. Professor do Curso de
Dança – Licenciatura e Professor do Programa de Pós-Graduação em História
da UFPel. Pesquisador do Núcleo de Folclore e Culturas Populares da UFPel.
Coordenador do Projeto Poéticas Populares na Contemporaneidade (OMEGA
UFPel - CNPq).

Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPel)
marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de
Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da
Universidade Federal de Pelotas. Coordenador e pesquisador do Núcleo de
Folclore e Culturas Populares da UFPel (OMEGA UFPel - CNPq).

Experiência empírica, observação e repetição: dilatações possíveis para se pensar aprendizagens em dança em territórios festivos na cidade de Aparecida de Goiânia - GO

Roberto Rodrigues (IFG)
Jonas de Lima Sales (UNB)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Parte-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. A pesquisa em questão aborda experiências com *passinhos* em eventos conhecidos como Movimento Flashback na cidade de Aparecida de Goiânia- Goiás. Para tanto, parte de observações, experimentações e de narrativas de sujeitos que convivem nesses territórios e protagonizam os bailes. De modo particular, reflete-se a questão da observação e da repetição como aspecto gerador de aprendizagem a partir da prática empírica em dança, entendendo-a como traço estético dos modos dançantes que caracterizam os *passinhos* e, ao mesmo tempo, como estratégia de compartilhamento e que possibilita que pessoas (praticantes e não praticantes) possam interagir e dançar juntas. Deste modo, parte-se para uma breve reflexão em torno de possíveis dilatações para se pensar nas dimensões da experiência empírica, da observação e da repetição a partir de suas singularidades no contexto investigado.

Palavras-chave: Experiência empírica em dança; Observação; Repetição; Aprendizagem.

Abstract: It starts with an excerpt from ongoing doctoral research in the Postgraduate Program in Performing Arts at the University of Brasília. The research in question addresses experiences with dances in events known as the Flashback Movement in the city of Aparecida de Goiânia- Goiás. To this end, it is based on observations, experiments and narratives from subjects who live in these territories and take part in the dances. In particular, the issue of observation and repetition is reflected as an aspect that generates learning from empirical dance practice, understanding it as an aesthetic trait of the dancing ways that characterize the steps and, at the same time, as a sharing strategy and that allows people (practitioners and non-practitioners) to interact and dance together. In this way, we begin with a brief reflection on possible expansions to think about the dimensions of empirical experience, observation and repetition based on their singularities in the investigated context.

Keywords: Empirical experience in dance; Observation; Repetition; Learning.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade de Brasília. A pesquisa em questão aborda experiências com *passinhos* em eventos conhecidos como Movimento Flashback na cidade de Aparecida de Goiânia- Goiás. O texto apresenta reflexões no tempo presente, frutos dos atravessamentos atuais da pesquisa e como desdobramento da apresentação realizada neste comitê temático, no ano de 2022¹.

O Movimento Flashback na cidade de Aparecida de Goiânia teve seus primeiros eventos por volta do ano de 2012 na Feira Coberta da Cidade Vera Cruz, bairro periférico da cidade. Surge como uma reunião entre amigos para dançar músicas características e advindas das culturas negras norte-americanas, inicialmente em ritmos como funk e soul que conquistaram espaço nas mídias brasileiras em fins da década de 1970 e 1980, conhecidos em muitos lugares do nosso país como musicalidade black (Rodrigues e Sales, 2022, p. 2047).

A pesquisa parte da frequência e participação nesses bailes para investigar suas potencialidades e, particularmente, os modos como se aprende e compartilha saberes no contexto específico dos eventos protagonizados pelo Movimento Flashback. Têm-se, então, a experiência, o contato direto com as pessoas frequentadoras, integrantes e não integrantes de grupos de dança, que interagem entre si, constituindo ambiências festivas pautadas na coletividade, nos afetos proporcionados pelo dançar junto e potencializando modos de aprendizagem que podem ser lidos e refletidos a partir de suas singularidades nesses territórios festivos.

No que tange à participação de grupos específicos ligados às danças no contexto urbano de Aparecida de Goiânia, o *Movimento* abarca diferentes fazedores/as e dançarinos/as de diferentes estéticas, como o *break*, *smurf*

¹ Ver: Rodrigues, R.; Sales, J. de L. Modos dançantes festivos urbanos: cruzando experiências para (re)construir pedagogias da dança. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 2045-2057.

dance, dentre outros nomes que aparecem nas entrevistas². Assim, cabe mencionar que nos interessa particularmente as manifestações dançadas por pessoas e grupos que praticam os *passinhos*. Destaca-se que essa nomenclatura não é a mesma que a utilizada para se referir à estética do passinho criada nas periferias da cidade do Rio de Janeiro a partir da musicalidade do funk carioca. Os *passinhos*, aqui, fazem referência a um modo de dançar peculiar que encontra sintonias com os movimentos de clubes, bailes e danceterias que em finais da década de 1970 se espalharam por diferentes cidades do país conectados às musicalidades do *funk* norte-americano, *soul* e músicas eletrônicas.

Para tanto, reflete-se a questão da observação e da repetição como aspectos geradores de aprendizagem a partir da prática empírica em dança, entendendo-a como traço estético dos modos dançantes que caracterizam os *passinhos* e, ao mesmo tempo, como estratégia de compartilhamento de saberes-fazeres constituídos de forma peculiar nesse contexto.

Deste modo, quer-se dilatar os olhares em torno dessas dimensões para que se possa visualizar especificidades, contornos particulares que esses modos dançantes nos apontam e que podem reverberar em outros modos de compreensão em torno das aprendizagens, dos modos pelos quais as pessoas se relacionam com os saberes dançados e compartilhados nesses territórios. Reposicionar categorias como a experiência empírica, a observação e a repetição na dança, pode ser uma aposta epistêmica que parte das próprias experimentações, das relações disparadas por corpos e modos dançantes festivos para refletirmos outros possíveis.

² No presente texto são trazidas algumas narrativas colhidas em formato de entrevistas. As entrevistas foram cedidas de forma voluntária, observando-se e respeitando os preceitos éticos da pesquisa, a partir da concordância das pessoas participantes que consentiram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2. Experiência empírica, observação e repetição³



Fig. 1. Pessoas dançantes no baile de passinhos, 2022. Fonte: acervo do autor.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Na pista de dança, ambientada por iluminação e estruturas metálicas montadas, pessoas dançam seguindo os mesmos passos de maneira aparentemente sincronizada. Elas vestem roupas distintas, com cores em tons de vermelho, laranja, cores pretas e brancas. Elas estão distribuídas no espaço da pista com seus corpos em uma mesma direção.

Refletirmos sobre tais elementos, a partir da própria experiência, que não se baseia em um ensino formalizado e que se entrecruza, também, com questões como a inventividade, uma certa autonomia corporal e a aprendizagem disparada pela repetição, nos possibilita entender esses modos dançantes e, portanto, que seus modos de aprendizagem acontecem por uma experiência empírica em dança. Por esse viés, é possível redimensionar essa categoria para

³ De forma mais ampliada, nas reflexões que vimos traçando na empreitada da pesquisa, essas dimensões estão conectadas às provocações de Victor Hugo Neves de Oliveira no texto *Danças familiares pretas: notas sobre a aprendizagem da Dança de São Gonçalo de Amarante*. A pesquisa de Victor Hugo dialoga especificamente com práticas dançantes na região de Laranjeiras, Sergipe – Brasil. No entanto, buscamos, aqui, pensar nas conexões possíveis entre os territórios festivos dos bailes e a discussão proposta pelo pesquisador, no sentido de refletir que se trata de modos de saberes-fazeres que se constituem pela potência dos encontros e reconhecimentos culturais que reconfiguram o princípio da ancestralidade. Sem querer, contudo, generalizar o termo e, ainda, conectados às provocações do próprio autor, seguimos adiante rumo a possíveis imbricamentos entre os contextos de compartilhamento e aprendizagem de danças que guardam entre si sintonias pelo fato de que são atravessadas por relações vinculados à experiência empírica, através da observação, da repetição e o aspecto familiar.

pensá-la no âmbito do corpo e do movimento e, conseqüentemente, pelas sensibilidades que estão envolvidas nesses processos de aprendizagem. Além disso, a dimensão empírica em dança está conectada mais profundamente à noção de experiência larrosiana⁴. Nesse sentido, as relações possibilitadas pela própria prática da experimentação, os acontecimentos e atravessamentos do corpo em movimento é o que constitui a aprendizagem pelo viés da experiência empírica em dança.

Eu via o pessoal fazendo passinhos, os grupinhos fazendo passinhos... eu ficava olhando, tentando acompanhar... Errava, mas tentava... no outro domingo eu já tava de novo (sic). E aprendia. Repetindo, repetindo, se divertindo... É assim que começa... E a coisa vai acontecendo. Primeiro olha, tenta fazer, repetir... De repente você tá dançando com todo mundo. E isso agora é a nossa vida... Parece que quando a gente vai no Flashback no domingo, a semana começa diferente... é uma outra coisa (Leandra, 2023, depoimento).

Na fala de Leandra, integrante do grupo “Família Fênix”, identificamos os elementos que propomos pensar na dimensão empírica em dança. Ao destacar a observação e a repetição, como fatores que permitiram que ela aprendesse os *passinhos*, reiteramos que a própria experimentação, disparada por esses elementos, é o que configura a aprendizagem desses modos dançantes. Percebe-se, também, o fator de como esse ambiente festivo atravessa a vida dessas pessoas, constituindo uma espécie de modo de vida. Ao dizer que “[...] isso agora é a nossa vida” (*ibid*), Leandra reflete esse espaço de compartilhamento de saberes-fazeres e a própria experiência com esses modos dançantes, como lugares que se ampliam e expandem as relações que aí se estabelecem.

A experiência empírica em dança se constitui por esses atravessamentos corporais, enredados pelos afetos, pelas relações que se estabelece entre os diferentes corpos e, de maneira singular, pelo modo como a experimentação, pautada pela observação e repetição gera aprendizagens. Nesse sentido, a dimensão empírica pode ser pensada através da dilatação dessas relações propiciadas, de forma singular, nesses territórios festivos. Os

⁴ Em referência aos estudos de Jorge Larrosa (2015) acerca da experiência.

saberes que ali se compartilha e são aprendidos, atravessam e estão atravessados pelo cotidiano dessas pessoas, tornando-se, portanto, parte da vida. A frequência nesses bailes, acrescida das relações de afetação geradas por esses modos dançantes, é o que constitui essa dilatação da experiência empírica em dança. As aprendizagens, então, estão circunscritas pelos/nos corpos em movimento que criam entre eles ambiências dançantes ampliando e expandindo a própria experiência empírica do dançar.

Michel de Certeau (1998), ao problematizar aquilo que chamou de “artes de fazer”, aponta que nas práticas cotidianas os procedimentos, as manipulações técnicas e seus esquemas de operação constituem uma tecnicidade particular, que devem ser pensadas e articuladas aos diferentes contextos em que tais práticas estão inseridas e criam técnicas cotidianas distintas. Podemos pensar que a dimensão empírica na dança suscita, então, a construção dessa tecnicidade particular que, nos contextos festivos com os quais lidamos, está envolta por essas afetações, pelas ambiências dançantes criadas pelos corpos em movimento e que vão constituindo modos peculiares de experimentação baseadas no contato cotidiano, nos atravessamentos que as experiências proporcionam criando, portanto, técnicas inventadas nessa cotidianidade, incitada pela frequência, pela assiduidade e trocas possibilitadas pelos modos dançantes aprendidos de maneira empírica, experiencial. Nas palavras de Certeau “[...] a experiência é relação com o mundo. [...] ela exprime a mesma estrutura essencial do nosso ser como ser situado em relação com um meio” (1998, p. 202). Daí que a experiência empírica em dança se trata, então, dessas experimentações cotidianas relacionadas com o meio, situado aqui pelos territórios festivos dos bailes. As aprendizagens baseadas, nesse tipo de experiência, combinam distintas operações particulares inventadas e desenvolvidas nesses contextos dançantes cotidianos.

Essa tecnicidade particular está demarcada, então, pelos elementos da observação, da repetição e da coletividade rearranjadas entre elas de modo peculiar nos territórios festivos dos bailes. Compreender essas especificidades, se torna um exercício de escuta e reflexão a partir das experiências cotidianas

dançantes e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de mapear processos de aprendizagem que podem contribuir para que outros olhares e percepções em torno da experiência empírica em dança sejam possíveis.

De acordo com Oliveira (2022) as realidades das danças podem ser pensadas como processos culturais, historicamente constituídos e acionado nas interações humanas, e é justamente nas interações propiciadas pela experiência empírica que acontecem as aprendizagens nos contextos aqui refletidos. Tratamos, portanto, de pensar na dimensão empírica de modo relacional, em que os saberes-fazer de cada indivíduo e, conseqüentemente, nas relações entre indivíduos e coletivo, são compartilhados, experimentados e constituem as corporeidades dançantes e, certamente, as aprendizagens propiciadas por tais experiências.

A partir dessa perspectiva, de ampliação das possibilidades de pensar as aprendizagens nesses territórios, vamos identificar, através da experiência empírica em dança, que esses elementos são recorrentes nas narrativas das pessoas que participam e protagonizam os bailes. Certamente, a recorrência deles pode ser observada e experienciada no corpo, através de seus modos dançantes. “Os saberes aqui organizados são confluências advindas de percepções e reflexões construídas a partir de pressupostos teóricos e, igualmente, da própria experiência do corpo como cultura” (ibid, p.4).

Ao indagarmos sobre os modos como aprenderam e descobriram a dança e, particularmente, os modos dançantes que se caracterizam como *passinhos*, encontramos a seguinte narrativa:

[...] eu aprendi olhando! olhando, mesmo! Igual eu te falei... Eu via o Eduardo e os meninos da “Geração 2000” dançando... Aí quando chegava em casa eu colocava uma música e comecei... Eu olhava assim... Lembrava do que eles estavam fazendo... Aí foi indo... E virei um verdadeiro dançarino. Isso aí já tem mais ou menos 40 anos... Então foi assim... Não foi ninguém que chegou e me ensinou! Eu aprendi mesmo olhando... Me dedicando... (Guilherme, 2023, depoimento).

Na fala de Guilherme, integrante dos grupos “Família Fênix” e “Fênix Funk”, identifica-se que o início de sua trajetória dançante aconteceu por meio

da observação e da prática entremeada pela lembrança ou poderíamos dizer, por uma memória e/ou pela mimese disparada pela tentativa de se recordar dos movimentos que haviam sido realizados e que seriam, de algum modo, copiados, imitados, repetidos por ele. Ao destacar que “não foi ninguém que chegou e me ensinou! Eu aprendi mesmo olhando”, podemos apontar uma das dimensões da aprendizagem que está vinculada à experiência empírica no contexto desses modos dançantes provenientes de ambientes festivos, que é a *observação*.

Tal dimensão nos aponta para um primeiro atravessamento acerca do olhar que permite que as pessoas identifiquem as gestualidades ali constituídas e que, posteriormente serão lembradas/acionadas através da repetição para que sejam aprendidas. Nesse sentido, observação e repetição estão conectados como elementos inerentes à experiência empírica e que gera a participação e a possibilidade de pessoas distintas experimentarem coletivamente a construção de ambiências dançantes. Além disso, nesses modos dançantes identifica-se que a observação é o que inicialmente possibilita a aprendizagem dos passinhos, sem a necessidade de que alguém os ensine de maneira formalizada.

Outro aspecto relacionado ao olhar, pode ser pensado como uma espécie de sedução pelas características peculiares de alguém que se coloca em movimento, pelo jeito próprio da pessoa dançar, o que muitas vezes é pensado como o “estilo” de cada pessoa e que pode ser apontado como um elemento inerente à prática, à dimensão empírica da dança e que nos faz refletir sobre o modo como se aprende e se compartilha nesse contexto. Em outro momento da entrevista com Guilherme, encontramos as seguintes pistas:

A minha influência foi... Em festinhas mesmo, em casa. Eu tinha um irmão, sempre... Ele era mais novo e a gente sempre éramos amigos (sic). Aí começou a ter umas festinhas... E numa dessas festinhas eu comecei a ver um rapaz que chama Eduardo, Eduardo Neiva, que é irmão do Charley. Aí foi onde eu vi ele dançando (sic)... Aí toda festa que eu ia lá perto de casa eu via ele dançando (sic). Foi onde tinha um grupo que chamava “Geração 2000”, que foi um dos grupos que trouxe o funk, o funk original para Goiânia. Nós inspirou neles (sic)... porque eles moravam lá na Vila Brasília e sempre assim... Eu morei lá na Vila Brasília, né? Eu morei lá até uns 30 anos... Aí devido eu ver esse grupo, eu me inspirei muito (sic). Já ia gostando de ver aquele cara dançando... o Eduardo... Eu chamava ele de “Seu boneco” (sic). Porque ele gostava de usar uma calça xadrez... Aí eu via assim e

pensava “o movimento desse caboclo é bem interessante” (Guilherme, 2023, depoimento).

Ao narrar que via e pensava sobre o movimento da pessoa que o despertou a atenção na dança, Guilherme destaca que achava “interessante”. Em outro momento da entrevista, ele aponta: “[...] cada um tem seu estilo e seu ritmo de agir e de dançar... ninguém é igual a ninguém!” (2023, depoimento). Nas duas passagens, identificamos a questão do olhar e da observação como lugares que nos apontam para as particularidades de cada sujeito que dança, como, também, para o aspecto de um possível encantamento, gerado pela identificação, por algo que atravessa o outro, via corpo e movimento. Tanto no que diz respeito à possibilidade de aprender algo, inicialmente pela observação, quanto no tocante à afetação gerada pelo olhar de quem assiste alguém dançando, encontramos pistas de como a observação pode deslocar uma pessoa para a prática, para a aproximação e, certamente, para a apreciação de sutilezas marcadas no corpo, nos modos dançantes gerados de modo singular por cada pessoa que dança.

No tocante ao olhar e aos sentidos que a visão nos proporciona e nos desperta para diferentes possibilidades de relação, aqui mais especificamente no campo das aprendizagens em dança, podemos conectar nossas reflexões com os estudos de Le Breton (2016) na obra *Antropologia dos sentidos*. Para o autor, nossas experiências sensoriais são combinadas, nos diferentes contextos socioculturais, a partir da interação e convergência dessas experiências. Nesse sentido, Le Breton destaca que nas sociedades ocidentais a audição e a visão têm sido valorizadas em detrimento dos outros sentidos e que, na atualidade, a visão ganha ainda maior importância. No entanto, ele afirma que os sentidos da visão estão indissociáveis a outros sentidos como o toque, o cheiro, a degustação, dentre outros. Através do olhar, é possível manifestar e constituir modos de interação social que vão imprimindo diferentes sentidos a partir das experiências sensoriais singulares despertadas pelas interações entre eles⁵.

⁵ No presente estudo, não foi abordada a questão das pessoas com deficiência, como por exemplo pessoas cegas, às quais as relações com a visão e, conseqüentemente, a percepção

Em diálogo com Le Breton, podemos refletir o elemento da observação, nos territórios dos bailes, a partir dessa combinação e convergência sensoriais. Retomando a fala do integrante Guilherme, ao narrar suas experiências de aprendizagem em dança pela dimensão do olhar, da observação, identifica-se, novamente que o encantamento e a “inspiração” que lhe chega a partir da possibilidade de ver os outros dançando, está atravessada por algo que o afeta corporalmente. Essa afetação certamente acontece pela convergência das sensorialidades despertadas inicialmente pela observação. O corpo, pensado na dimensão da totalidade dos sentidos e das relações entre eles, desperta-se para as aproximações, o reconhecimento daquilo que nos desperta o interesse e o desejo por fazer igual, dançar como o outro, dançar com o outro. Nesse sentido, a observação proporciona essas aproximações primeiras e que, de diferentes modos, vão atravessar as pessoas dançantes que se colocam em relação entre elas e os integrantes de grupos que ali protagonizam seus modos dançantes.

No tocante à cópia, imitação ou repetição⁶, observa-se que nos bailes de *passinhos*, a repetição é algo presente tanto pela especificidade desse modo dançante que se caracteriza pelo jogo de passos que são repetidos ao longo de uma mesma música, quanto pelas relações que se estabelecem entre quem propõe e lidera um grupo de pessoas que se seguem repetindo e aprendendo, ali naquele instante, através dela.

Refletimos, então, o elemento da repetição como aspecto estético e, ao mesmo tempo, técnico, ou seja, como fator estruturante e que possibilita que

sensorial através dos demais sentidos, certamente precisam ser complexificadas e discutidas por outro viés. Apesar da relevância desse tipo de abordagem, nas experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa, não lidamos com essas especificidades por não termos cruzado com pessoas com tais características nos territórios dos bailes.

⁶ No presente trabalho os três termos confluem para a experiência da aprendizagem e serão tratados como sinônimos por serem recorrentes nas falas das pessoas entrevistadas ao se referirem aos modos como aprendem a dançar no contexto da festa. No entanto, optamos pelo termo repetição para nos referirmos às tentativas de aprender os *passinhos* elaboradas pelas pessoas dançantes, assim como traço estético inerente a eles. Identificamos nos modos dançantes dos *passinhos* que a tentativa de se dançar coletivamente e, portanto, a aprendizagem disparada nesse coletivo, acontece pelo desejo em se dançar de forma sincronizada, a partir das musicalidades ali presentes. Entretanto, essa repetição acontece de forma espontânea, não obrigatória.

as pessoas compartilhem e dançam juntas os mesmos passos. A repetição aparece, então, como característica fundante desse modo dançante e como estratégia de aprendizagem. Indagados sobre o modo como se aprende a dançar e a relação com a repetição, integrantes do grupo Mania Funk apontam:

Facilita bastante, né? Porque aí nós continuamos com o passo, mas a gente não para. A gente não para... Vai repetindo até o fim da música... Quando começa outra música, aí dança outros passos... Aí com essa sequência, a pessoa acaba aprendendo (Betim, 2023, depoimento).

Cada música um passo diferente... Aí no final, no final das coisas... Você aprendeu muito coisa. Porque cada música é um passo diferente. Aí você vai aprendendo e evoluindo com essa brincadeira aí. Então você vai dançar uma música inteirinha, num passo só, entendeu? E ele é fácil. Aí você vai dançar o tempo todinho... Você vai ficar lá cinco minutos dançando aquilo ali... Aprende fácil! (Wilton, 2023, depoimento).

Identificamos nas falas de Betim e Wilton, que a repetição é um elemento que possibilita a aprendizagem e o compartilhamento para que as pessoas dançantes experimentem e dançam juntas. Em sua fala a questão da facilidade está relacionada justamente ao elemento da repetição. Além disso, a partir da observação e participação nos bailes, acrescentamos o fator da transformação potencializada pela repetição das pequenas estruturas coreográficas que constituem os *passinhos*. Ao longo das experimentações nos bailes, visualizamos que as pessoas dançantes vão se apropriando dessas estruturas e inserindo outros elementos como pequenas movimentações de braços, tronco e quadris que vão imprimindo outras qualidades e nuances para as movimentações, o que possibilita que as individualidades e singularidades dos corpos apareçam em meio ao coletivo. A partir daí, refletimos que a repetição ou a mimese, acontece por outras vias, diferente do que convencionalmente se tem em alguns contextos de aprendizagem em dança.

3. Dilatações possíveis... considerações preliminares

[...] há, nas festividades, um estado de não obrigatoriedade no fazer mimético. Ele se dá por uma escolha (individual ou coletiva) sem a função inicial de atingir um modelo padronizado de corpo, ou seja, a função da cópia se dá para realização de passos sincronizados que

envolvem a coordenação motora e a musicalidade; dentro disso, sua realização normalmente preserva a individualidade dos corpos dançantes (Alvarenga, 2018, p. 19).

Em diálogo com o exposto acima, podemos pensar que o modo como as pessoas dançantes interagem entre si e com integrantes de grupos de dança, a partir do elemento da repetição, propicia tanto o compartilhamento de saberes-fazer quanto a possibilidade de apropriação dos *passinhos* gerando a transformação e a conquista de certa autonomia corporal e dançante. Ao expandir suas experiências, permitindo que se preserve a individualidade dentro de uma dinâmica coletiva de realização de passos sincronizados, é possível compreender que a participação e o envolvimento dessas pessoas nesses modos dançantes se dão pelo viés do prazer, da diversão, do deleite em se colocar em movimento. Elementos como a ludicidade e a construção de uma corporeidade, atravessadas por trocas coletivas em que a não obrigatoriedade é o que contorna essas experiências, faz com que possamos visualizar outros tipos de relações com a repetição e outros modos de aprender nesses ambientes festivos.

Nessa direção, conectamos tais experiências ao que algumas pessoas pesquisadoras chamam de danças sociais. O termo é utilizado, de forma recorrente, para designar movimentos e passos que surgem em ambientes festivos, dialogando diretamente com gêneros musicais específicos. Na perspectiva de Hugo Oliveira (2022) podemos pensar nas chamadas danças sociais afro-estadunidenses e nas danças da família, em Angola, que se constituem como fazeres que se assemelham aos *passinhos* dançados nos bailes do *Movimento Flashback*. Nesses diferentes contextos, as chamadas danças sociais são constituídas de forma espontânea, geralmente relacionando-se ao elemento da coletividade e, muitas das vezes, também ao aspecto familiar. Nesse sentido, além da perspectiva apontada por Oliveira, trazemos a seguinte contribuição:

As danças sociais são movimentos e passos que surgem constantemente em clubes, danceterias, festas ou são lançados por cantores de Black Music. Uma comparação brasileira para compreendermos melhor, por exemplo, quem nunca ouviu a música

“Poeira” da Ivete Sangalo? E ao ouvir o refrão o que o povo faz? Dança, pula, canta, executando uma determinada dança, sequência de movimentos! Ou seja, o Axé é um grande exemplo de Dança Social brasileira, assim como no Nordeste é o Calipso, no Rio de Janeiro é o Funk Carioca, dentre outros movimentos culturais relacionados à música popular e à dança não acadêmica. O Dance Hall na Jamaica também é um grande exemplo de dança social. Portanto, Danças Sociais são movimentos criados em ambientes de festa, diversão, sem um ensino formalizado (Ribeiro e Cardoso, 2011, p. 83).

Em diálogo com as autoras supracitadas, refletimos os modos dançantes dos *passinhos* a partir desse entendimento acerca das danças sociais, trazendo, aqui, a especificidade desses saberes-fazeres no contexto brasileiro. Além de se conectar ao elemento geográfico e cultural de diferentes lugares do país, pensamos na dimensão dos ambientes festivos, de diversão e que não possuem ligação com um ensino formalizado, constituindo, portanto, modos peculiares de compartilhamento e aprendizado, quais sejam, a partir do elemento da repetição envolta pelo aspecto do prazer e da celebração coletiva, contornados pela ludicidade proporcionada pelas conexões entre os modos dançantes e as musicalidades experimentadas nesses territórios. Nesse sentido, podemos apontar possíveis formas de aprendizagem que caracterizam esses ambientes festivos e se constituem como modos dançantes que poderíamos chamar de modos dançantes festivos.

Nesses ambientes, o prazer, a diversão, a ludicidade e as relações criadas pelos/nos corpos em movimento, compõem uma espécie de ambiência dançante que certamente influencia diretamente no modo como as pessoas aprendem e compartilham saberes entre si. Portanto, retomando os elementos da observação e da repetição, somados a essa ambiência dançante, podemos pensar que todas essas dimensões da experiência, estão interligadas e possibilitam que se constituam outros modos de aprendizagem peculiares e característicos, modos dançantes festivos.

Referências:

ALVARENGA, F. **Da espontaneidade das festividades e encontros ao ensino**: uma reflexão a partir das danças do contexto Hip Hop. Monografia de conclusão de curso. Universidade de Campinas: Campinas, SP, 2018.

BETIM – GRUPO MANIA FUNK. **Betim – Grupo Mania Funk: depoimento [abr.2023]** Entrevistador: Roberto Rodrigues. Aparecida de Goiânia: 2023.

CERTEAU, M. de. **Artes de fazer**: a invenção do cotidiano. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GUILHERME – FAMÍLIA FÊNIX. **Guilherme – Família Fênix**: depoimento [abr.2023]. Entrevistador: Roberto Rodrigues. Aparecida de Goiânia: 2023.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEANDRA – FAMÍLIA FÊNIX. **Leandra – Família Fênix**: depoimento [abr.2023], Entrevistador: Roberto Rodrigues. Aparecida de Goiânia: 2023.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, H. **Vem ni mim que eu sou passinho**. A dança passinho na confluência entre redes sociais, arte e cidade. Niterói, 2022.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Danças familiares pretas: notas sobre a aprendizagem da Dança de São Gonçalo de Amarante. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 44, set. 2022.

RODRIGUES, R.; SALES, J. de L. Modos dançantes festivos urbanos: cruzando experiências para (re)construir pedagogias da dança. *In*: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA**, 7, 2022, edição virtual. Anais eletrônicos [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 2045-2057.

RIBEIRO, A. C.; CARDOSO, R. **Dança de rua**. Campinas: Átomo, 2011.

WILTON – GRUPO MANIA FUNK. **Wilton – Grupo Mania Funk**: depoimento [abr.2023]. Entrevistador: Roberto Rodrigues. Aparecida de Goiânia: 2023.

Roberto Rodrigues (IFG)
roberto.rodrigues@ifg.edu.br
Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Membro do grupo de pesquisa Cena Sankofa da UNB. Docente da área de Artes/Dança no Instituto Federal de Goiás - Câmpus Aparecida de Goiânia. Docente do Mestrado Profissional em Artes – Prof. Artes. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás.

Jonas de Lima Sales (UNB)
jonassales1@gmail.com
Artista da cena, diretor, coreógrafo e professor efetivo do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação PROFARTES (Pólo UnB) e PPgCEN/UnB. Pós-doutor pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (2019-2020). Doutor em Arte/UnB com estágio doutoral na FMH da Universidade de Lisboa.

Palhaçada e engajamento e(m) epistemologias populares

Tatiana Wonsik Recomença Joseph (UFSM)
Marcílio de Souza Vieira (UFRN)

Comitê Temático Dança e(m) Culturas: poéticas populares, tradicionais,
folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

Resumo: Este texto narra um pouco da pesquisa que partiu de uma apresentação teórica para o termo epistemologia, com o objetivo de identificar quais seriam as epistemologias vigentes para as pesquisas em artes emergentes no século XXI. Propôs-se, no desenvolvimento da mesma, discussões em torno de: Epistemologias Ocidentais, Epistemologias Espiritualistas, Epistemologias afrodiáspóricas e indígenas, Epistemologias feministas, Epistemologias populares, Epistemologias “palhagógicas”. Centra-se, a partir de então, em uma narrativa da parte prática da pesquisa, que levou à proposta de discussão das epistemologias populares, das quais emerge um capítulo à parte, dedicado à figura do/a palhaço/a como expressão de conhecimentos populares e mistos (ou híbridos), em relação à arte “erudita”. Sendo compreendido/a, por vezes, como uma espécie de entidade que transita por diferentes espaços sociais, o/a palhaço/a acumula para nosso imaginário tantas possibilidades de ser e vir a ser quantas são as individualidades existentes no tempo presente. Ancestralidades, memórias e desejos (expectativas de futuro) atribuem ao “ser palhaço/a” uma ontologia que, por sua vez, abre espaço para se pensar em uma possível abordagem fenomenológica para arte da palhaçada.

Palavras-chave: Epistemologias; Palhaçada; Cultura popular.

Abstract: This text narrates some of the research that started from a theoretical presentation for the term epistemology, with the objective of identifying what would be the current epistemologies for research in emerging arts in the twenty-first century. In its development, it proposed discussions about: Western Epistemologies, Spiritualist Epistemologies, Afrodiasporic and Indigenous Epistemologies, Feminist Epistemologies, Popular Epistemologies, "Palhagological" Epistemologies. From then on, it focuses on a narrative of the practical part of the research, which led to the proposal of discussion of popular epistemologies, from which a separate chapter emerges, dedicated to the figure of the clown as an expression of popular and mixed (or hybrid) knowledge, in relation to "erudite" art. Being understood, at times, as a kind of entity that transits through different social spaces, the clown accumulates for our imagination as many possibilities of being and becoming as there are individualities existing in the present time. Ancestry, memories and desires (expectations for the future) attribute to "being a clown" an ontology that, in turn, opens space to think about a possible phenomenological approach to the art of clowning.

Keywords: Epistemologies; Clowning; Popular culture.

1. Da pesquisa de pós-doutorado às epistemologias populares

Em 1º de julho de 2022 dava-se início ao afastamento para realização de pós-doutorado, concedido pela Universidade Federal de Santa Maria, a ser realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, supervisionado pelo Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira. Durante o mês de julho, foram realizadas 6 (seis) entrevistas com professoras e professores e palhaços e palhaças. Estas entrevistas não estavam previstas no projeto inicial da pesquisa que contava com a proposta de uma parte prática, relativa a processo criativo com a linguagem da palhaçaria em interface com a dança, dentre outras coisas para investigar como a intuição conduzia a uma metodologia de ação nas relações de descobertas, ludicidade, interpretação e dramaturgia cênica. Neste processo, tomou-se por prioridade buscar soluções do ponto de vista de uma comunicação interativa com o público ou plateia, e que permitisse o desvelamento, nas dinâmicas desta comunicação, das forças opressivas de classe, raça e gênero e como inverter estas opressões em tomadas de consciência social e encorajamento de transformação simbólica, fazendo-se uso de um engajamento político e sensível pautado nas inúmeras lutas representadas pelos movimentos sociais. As entrevistas surgiram como uma espécie de laboratório sensível na preparação para uma atuação que ocorreu principalmente nos meses de agosto e setembro, na cidade de Natal/Rio Grande do Norte. Ainda em julho, nos últimos dias, houve a participação com apresentação de trabalho em forma de performance (comunicação oral performativa) na 7ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), no Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos. De agosto a dezembro foram realizadas mais de 20 entrevistas com diferentes artistas e professoras/as, dentre os/as quais:

- 6 palhaços/as populares sem formação universitária em Artes mas com atuação de vida na palhaçaria;

- 5 palhaços/as com formação em Artes e atuação no Ensino Superior;
- 1 palhaço/as com formação em Artes e atuação no Ensino Fundamental e Médio;
- 1 palhaça com formação em Artes e atuação em apoio pedagógico e terapêutico (currículo de pós-graduação);
- 3 professoras/es formadoras do Ensino Superior não palhaça/o/es;
- 3 professoras pedagogas com atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- 1 professor de dança com atuação no Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à parte prática, contou-se com um material que havia sido trazido de Santa Maria/RS, que incluía instrumentos musicais, fantoches, bonecos e objetos diversos, além de uma casinha desdobrável e uma cabana, a serem explorados durante a estadia na cidade de Natal para a criação de um futuro trabalho de “palhaçada” com diferentes cenas. Os objetos e bonecos e bonecas foram recursos para dispararem as discussões sobre raça, gênero e classe já referidas anteriormente.

Tal pesquisa foi registrada em abril de 2017 e concluída em junho de 2023.

Com duração de pouco mais de 5 anos, a pesquisa contou com levantamento e leitura das bibliografias sobre epistemologia, na área da filosofia, e de publicações recentes de diferentes autores da área das artes cênicas. Discussões gerais feitas no âmbito de reuniões científicas e congressos realizada/os pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) e Associação Brasileira de Pesquisadores das Artes Cênicas (ABRACE), a partir de 2019, têm sido levadas em consideração de modo fundamental para o presente trabalho.

Incluem-se os dois anos de isolamento social e adaptações diversas proporcionadas pelo ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, que ficaram marcados na história como a Pandemia Mundial da Covid-19.

O tema desenvolvido foi pensado para ser apresentado para jovens pesquisadores e pesquisadoras de dança, com a intenção de colaborar no

acolhimento das futuras gerações de intelectuais brasileiros e brasileiras, no início de seus percursos acadêmicos ou críticos. Para tanto, buscou-se organizar um conjunto de dados que inclui leituras do campo das Artes Cênicas e das áreas afins que contribuem para as discussões sobre as epistemologias da cena no início do século XXI.

Ao tornar-se uma pesquisa de pós-doutorado, em 2021, junto ao Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas (PPGARc) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, adentra-se a uma verticalização da parte prática da pesquisa, que recebeu o subtítulo de “Intervenções Palhagógicas” - intervenções pedagógicas-filosóficas com a linguagem da palhaçaria, realizada em diferentes espaços de educação formal na cidade de Natal.

Como parte do desenvolvimento da pesquisa, propõe-se uma organização das discussões epistemológicas referentes às “novas epistemes para o século XXI”, tema central de nossa pesquisa. São elas: Epistemologias Ocidentais; Epistemologias Espiritualistas, Epistemologias Afrodiaspóricas e epistemologias indígenas; Epistemologias Feministas; Epistemologias Populares.

Dentro das epistemologias populares, destacamos a discussão em torno da palhaçaria que, atualmente, em movimentos múltiplos nas autoafirmações de seu reconhecimento - popular inclusive - já aparece com “palhaçadas” em um sentido propositivo de que a língua oficialmente falada no Brasil consiga traduzir com mais fidedignidade os aspectos populares desta epistemologia.

Devido ao tempo de produção e à amplitude (e vastidão) deste tema, o livro foi dividido em dois volumes.

No primeiro volume constam quatro capítulos:

Capítulo 1: Epistemologias Ocidentais;

Capítulo 2: Epistemologias Espiritualistas;

Capítulo 3: Epistemologias Afrodiaspóricas e epistemologias indígenas;

Capítulo 4: Epistemologias Feministas.

Mais adequado à discussão, a nosso ver, seria que fosse possível que o livro se apresentasse com “capítulos destacáveis”, seguindo mais uma lógica circular do que uma lógica linear. O capítulo 3, Epistemologias feministas, contou com a colaboração e, portanto, coautoria, da profa. Dra. Márcia Liedincker Paixão, coordenadora do grupo de pesquisa em Estudos Feministas El@s. Como está escrito nesse capítulo, a participação neste grupo de pesquisa, do qual faço parte desde 2015, resultou em uma revolução em todo o meu pensamento, apenas comparável ao encontro com as epistemologias afrodiáspóricas que, desde 2015 também, despontou como horizonte possível de um futuro afrocentrado para a educação brasileira como parte das pautas que eu, mulher, feminista, branca, antifascista e anticapitalista, defendo.

Esta proposta de apresentação das discussões epistemológicas para a área da dança teve por objetivo contextualizar, para o/a jovem pesquisador/a das artes e, especificamente, da dança, as condições e argumentos intrínsecos que se encontram, hoje, como parte da formação acadêmica na área. Não se trata de estipular categorias de epistemologias, mas de organizar em torno de campos semânticos, parte significativa das discussões também político e ideológicas que estruturam a formação da criticidade.

No capítulo I, sobre epistemologias ocidentais, discorreu-se sobre o conceito da palavra epistemologia e apoia-se fortemente nas discussões sobre filosofia propostas por Marilena Chauí, de modo muito basilar. Passa-se por Descartes, Kant, Hegel, Marx e alguns dos filósofos do século XX até se chegar às propostas de epistemologias “decoloniais”, pós-coloniais” ou contra-coloniais”.

No capítulo II, sobre epistemologias espiritualistas, desenvolveu-se uma noção em torno de uma ontologia segundo a qual o ser humano é também um ser espiritual, com uma sobrevivência de sua individualidade (ou uma fusão da sua individualidade na totalidade) após a morte do corpo físico.

O capítulo III, dedicado às epistemologias afrodiáspóricas e indígenas, refletiu-se uma historicidade de luta e resistência frente às dominações coloniais (e colonizadoras) do Ocidente. Mediante o volume de cada

um destes tópicos, os capítulos apenas apresentam as discussões de um modo geral e, espera-se, não generalizante. Aqui, é necessário reafirmar que se trata de um livro didático, e com limitações, e não de um aprofundamento filosófico.

O capítulo IV dedicou-se às epistemologias feministas, agrupando-se parte das múltiplas discussões dos feminismos plurais, passando por diferentes autores das ciências sociais e outras áreas afins. Como dito, este capítulo foi escrito em coautoria com Márcia Liedincker Paixão.

As discussões referentes ao segundo volume devem se organizar para 2024, contando com todos os dados levantados pelas visitas a mais de vinte espaços de educação, na cidade de Natal-Rio Grande do Norte, e um conjunto de entrevistas com artistas que se dedicaram toda a vida a estudarem, viverem e ensinarem a arte da palhaçada.

Foram realizadas 44 performances em mais de doze espaços diferentes. De início, as performances estavam completamente abertas, com os materiais levados à disposição para serem experimentados. A parte prática se estruturou com saídas continuadas, que no meio da palhaçaria podem ser chamadas de saídas de *clown*. Em princípio, para um palhaço ou uma palhaça ‘aparecer’, basta colocar um nariz. Desde que o palhaço ou palhaça já ‘exista’, ou seja, desde que o/a artista em questão tenha feito uma iniciação ou tenha adquirido a experiência de ‘ser palhaço’ na prática.

Paulatinamente as performances foram se organizando em um roteiro e finalmente chegou-se a uma dramaturgia que foi chamada de fora da Casinha e conta com contação de história e manipulação de bonecos.

Atualmente há continuidade das apresentações sob o título de “Fora da casinha”. No momento, mantém-se as histórias que vieram sendo contadas ao longo das intervenções palhaçógicas. Porém, visto a natureza interativa com o público e o tempo real, muitas reflexões acontecem no momento da apresentação, e que não estão “roteirizadas”. Esta dinâmica faz com que seja necessário fazer escolhas em relação às histórias disponíveis. As histórias, até agora, são as seguintes:

“O conto da melhor e da pior receita do mundo”: este conto, da tradição oral africana, consiste em uma narrativa com duas personagens principais: uma rainha e uma cozinheira. Para manipulação de objetos, a Pureza (que é a palhaça, ou “eu-palhaça”) usa duas bonecas negras; cada uma delas representará uma das personagens. Quem dá vida à personagem é a palhaça que assumindo as características de cada uma delas: a rainha, nesta história, é mais autoritária, mas “geniosa”, com a voz levemente esganiçada e um gestual mais “afetado”; a cozinheira fala mais docemente, sem pressa, mais tranquila, calma e sábia. Estas características imprimem um ritmo na interpretação, e o ponto no espaço é delimitado através das próprias bonecas, muito semelhante a uma brincadeira de crianças. Na história, a rainha anuncia que dará uma festa para quem trouxesse o melhor prato cozinhado. Quando esta notícia chega aos ouvidos da cozinheira, aproveita-se para demonstrar a sabedoria da culinária africana ao se fazer uma descrição dos ingredientes, e sobretudo o tempo de cada um para dar sabor ao rato, além dos mistérios que não podem ser revelados... a sua receita torna-se o melhor prato e ela ganha a festa da rainha. A rainha, então, lhe pergunta que prato era aquele; ela responde: “-A língua, minha senhora”, fazendo referência à língua do boi. Num segundo momento, a rainha oferece uma festa a quem cozinhasse o pior prato possível. Novamente a cozinheira, ao saber da notícia, põe-se a trabalhar, muito tranquila e segura. Novamente ela ganha a festa da rainha, por ter conseguido fazer o pior prato, levando a rainha inclusive a ter ânsias e passar mal. Após a rainha anunciar a vencedora, um pouco desapontada por ter que submeter à sabedoria da cozinheira, ela lhe pergunta publicamente que prato era aquele. Novamente a cozinheira responde: “A língua, minha senhora”. Então a rainha lhe pergunta: e como pode ser a língua, o melhor e o pior pratos possíveis? Obviamente nós já deduzimos a resposta; e é porque com a língua somos capazes das melhores e das piores coisas, desde o consolo e tratados de paz até as intrigas e declarações de guerra. Este o ensinamento africano que a narrativa simboliza. Este foi um dos contos trazidos por Senapkon Fabrice Fidele Kpoholo que, no caso específico da Pureza (a palhaça), ela havia escutado da própria avó. E

deste modo, como a Pureza é uma palhaça branca, ela faz uma menção às raízes africanas que penetraram na sua memória e foram capazes de empretecer um pouco mais as nossas ancestralidades plurais.

Na história retirada de um livro infantil, as personagens principais são Oxum e Ogum. Infelizmente não foram anotados os nomes de autores ou autoras e artistas plásticos que fizeram a ilustração do livro, porque foi quase um acaso que esta história tenha entrado no hall das narrativas contadas. Isto aconteceu porque, em uma das bibliotecas visitadas, encontrei¹ um livro com esta temática. Vale ressaltar que se tratava de uma biblioteca para uma escola da educação fundamental I muito bem cuidada; mesmo assim, o livro estava “por baixo”, escondido, em relação aos demais livros, que eram expostos e não traziam nenhuma temática mais “inclusiva”. Isto não é um acaso e não deve passar despercebido; sobretudo diante do fato de que a maioria dos alunos e alunas desta escola eram crianças negras. Além disso, a biblioteca dispunha de bonecas e bonecos, mas nenhum era negra ou negro. A própria diretora da escola, uma pedagoga muito gentil e acolhedora, foi quem verbalizou sobre este fato ao conversar comigo após a performance realizada. Eu não precisei “dizer”, neste caso; ela viu e sentiu,

Outra história, um conto mágico da tradição popular, foi extraído de um livro de Luiz da Câmara Cascudo. Embora este autor tenha realizado um grande trabalho ao reunir muitos contos populares, é importante ressaltar que foi a tradição oral de trabalhadores que são os descendentes dos povos negros escravizados pelo brutal processo de colonização quem mantiveram estas histórias vivas, através de verdadeiros e verdadeiras contadores e/ou contadoras de histórias populares, a ponto de Luiz da Câmara Cascudo nomear estes/as contadores/as em muitos dos contos; o conto que eu levei foi recolhido por Câmara Cascudo através de uma pessoa “chamada” Chico Preto, e foi na Praia de Ponta Negra que ele recebeu esta história. Estes “detalhes” saem das notas

¹ Não vejo como não colocar o tratamento pessoal em primeira pessoa, neste caso.

de rodapé e ganham uma maior visibilidade nesta ação engajada na luta antirracista.

Questões de gênero também foram tangencialmente tocadas. Isto porque naquela época ainda não havia feito a imersão na literatura feminista, que agora já está realizada. Mas mesmo assim, pegava-se uma boneca caracterizada de “menino” e se perguntava se era menino ou menina, mexendo-se em sua roupinha de pano e concedendo, à boneca/o diferentes interpretações possíveis levando a uma colocação final segundo a qual ele/a seria o que dissesse que seria (autodeclaração).

O pau-de-chuva foi utilizado todas as vezes, fazendo o som principalmente de água correndo, ao se falar de Oxum com os pés no riacho (dentro da história contada) e, em seguida, apresentava-se o instrumento e fazia-se uma breve referência aos processos de apropriação cultural perpetrados pela branquitude (que, neste caso, explica-se ser o processo da colonização e do capitalismo, tendo sido um a base do outro, com as operações de violências e pilhagens das culturas invadidas e até hoje vitimizadas pelas expropriações de suas terras, pertences e até identidades).

Este pau-de-chuva mantém” em si uma etiqueta escrita por Tekoa Kooguy Mikin, moça indígena que o vendeu. Na etiqueta, escrito à mão constam as seguintes informações: o seu nome é Yuyrá Oky, feito pela tribo Mbya Guarani, atualmente em Santa Catarina. Ele foi adquirido no Festival de Dança de Joinville, em 2022.

Importante ressaltar que o engajamento na luta antirracista é uma constante, e estará sempre em processo de novos repertórios. Atualmente já está em movimento uma busca por fazer histórias capazes de deflagrar os processos de opressão de modo não apenas a instrumentalizar as crianças em geral, a respeito do letramento racial, mas sobretudo de despertar a possibilidade de se romper com as forças determinadas pelo racismo estrutural. Muitas são as leituras de embasamento para este processo, e procuramos apresentar, na bibliografia deste artigo, algumas delas. Mesmo que os autores não tenham sido citados no corpo do texto, foram as suas contribuições que mobilizaram todo o

processo ainda vivo. Por isso, também como parte de movimento antirracista, deixamos a bibliografia na íntegra, tendo sido as principais referências Silvio Almeida (2019), Carlos Eduardo de Araújo (2022), Cida Bento (2022), Luís Otávio Burnier (2020), Luis da Câmara Cascudo (2020), Claudio Thebas (2021), Ailton Krenak (2022), Nei Lopes e Luiz Antonio Simas (2021), Marco Aurélio Luz (2017), Adilson Moreira (2019), Tânia Müller e Lourenço Cardoso (2017), Abdias Nascimento (2019), Sidnei Nogueira (2020), William Rodney (2019), Luiz. Rufino (2019), Ynaê Lopes dos Santos (2022), Pierre Fatumbi Verger (2022), Ana Elvira Wuo (2011; 2019; 2022).

Referências:

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ARAÚJO, C. E. de. **Xamanismo hoje**: diálogos com uma sabedoria arcaica. Natal: U`KA editorial, 2022.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BURNIER, L. O. **A arte de ator**: da técnica à representação. Elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.
- DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2021.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: uma introdução. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- LUZ, M. A. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NOGUEIRA, S. **Intolerância religiosa**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

RODNEY, W. **Apropriação cultural**. São Paulo, Pólen, 2019.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SANTOS, Y. L. dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

VERGER, P. F. **Orixás**. Trad. Maria Aparecida da Nóbrega. 6. ed. Salvador: Corrupio, 2002.

WUO, A. E. **O clown visitador**. Comicidade, arte e lazer. Uberlândia: EDUFU, 2011.

WUO, A. E. **Aprendiz de clown**: abordagem processológica para iniciação à comicidade. Jundiaí: Paco editorial, 2019.

WUO, A. E.; BRUM, D. (orgs.). **Palhaças na universidade**: pesquisas sobre a palhaçaria feita por mulheres e as práticas feministas em âmbitos acadêmicos, artísticos e sociais. Santa Maria: Ed. UFSM, 2022.

Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph (UFSM)
twonsik@gmail.com

Docente adjunta da UFSM. Pós-Doutoranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFRN). Doutora em Artes (UNICAMP), Mestre em artes (UNICAMP) Bacharel e Licenciada em Dança e Letras (UNICAMP).

Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
marcilio26@gmail.com

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Artista da dança, Pós Doutor pelo Instituto de Artes da Unesp e Pós Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, Professor Associado do Departamento de Artes.

RESUMOS EXPANDIDOS

A sabedoria popular dos coreógrafos do boi-bumbá de Parintins: experiências no processo de criação dos bailados das toadas

Alessy Padilha Everton (UEA)
Raíssa Caroline Brito Costa (UEA)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

1. Introdução

Esta pesquisa mostra a importância da dança como um agente singular que permeia o folclore em Parintins, entendendo-o como expressão que fortalece o espetáculo e transmite uma identidade amazônica. Essas coreografias através do corpo dançante, conforme Silva (2005), contam histórias, representam entes e pessoas, expressam a fé, danças típicas da região e personagens amazônicas que vão além do bailado das toadas. É no espaço cultural do Festival dos bois-bumbás que encontramos essa conversão da toada para as coreografias que representam e trazem a singularidade para uma dança de identidade regional amazônica. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar o processo de criação das coreografias dos bailados das toadas do boi-bumbá Garantido de Parintins, a partir das experiências dos coreógrafos Parintinenses.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura, aplicação da entrevista semiestruturada e análise de resultados. Quanto à metodologia, a abordagem foi qualitativa, pois, conforme Minayo (2007), desenvolve-se no universo dos significados, dos motivos e crenças e ainda das atitudes dos envolvidos. E para a compreensão deste espaço cultural, a pesquisa se seguiu como exploratória e descritiva, a partir do contato com dois coreógrafos do boi-bumbá Garantido, nascidos e

residentes em Parintins/AM. A pesquisa bibliográfica serviu para fortalecer os conhecimentos acerca da dança inserida no Festival e seus aspectos simbólicos e, após realizarmos as etapas de coleta de dados, adentramos para o processo de análise destes dados obtidos, utilizando Bardin (2004) para análise de conteúdo, consistindo em 3 etapas: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados.

2. Revisão de literatura

O Festival Folclórico de Parintins se inicia em meados do século XX com a competição dos bois-bumbás Garantido e Caprichoso, na cidade de Parintins, município do Estado do Amazonas. É um espetáculo da cultura popular e folclórico imerso na identidade do Povo Amazônida. Nogueira (2013) diz que dentro do festival há a linguagem do boi-bumbá que expressa esse mundo real de experiência compartilhada de valores próprios, de uma estética particular que relata este modo de vida amazônica.

A dança precisa estar em sinergia com a toada de boi-bumbá, pois é a música que dá o ponto de partida para todos os processos do espetáculo do Festival. Sob a luz de Batalha (2015, p. 98): “a criação da dança no universo do boi de Parintins, hoje, está muito associada à letra da toada, assim como ao arranjo musical.” A toada traz consigo o imaginário e a vida do povo parintinense imerso nesta cosmogonia amazônica. É ela que se inter-relaciona com outros elementos simbólicos propiciando a transfiguração deste espaço que se mantém com suas raízes e se move com o tempo. E é neste processo de conversão que a toada, nas mãos dos coreógrafos, ganha outra vida para o corpo dos brincantes e dançarinos de boi-bumbá.

Batalha (2015) enfatiza que o corpo ao dançar boi-bumbá transmite uma expressividade gestual, facial e estética e diante disto, a visão dos coreógrafos nos permite a compreender estas expressividades e estéticas corporais dos bailados. Os dançarinos da Companhia de Dança Garantido Show de Parintins são treinados para interpretar diversas situações que as toadas

transmitem em suas letras e musicalidade, demonstrando expressões e gestos utilizados neste corpo dançante.

O Festival de Parintins cria um movimento que traz entretenimento, mas também realiza uma “responsabilidade social e manutenção da cultural.” E afirmamos, como pesquisadores, que a dança também se torna uma protagonista para os momentos que envolvem as manifestações folclóricas dos bois-bumbás.

3. Considerações finais

Consoante às análises dos discursos de Élio Siqueira e Adriano Paketá, fica evidente a relação entre o bailado de palco e a toada, sendo dois elementos que permeiam a cultura do Festival Folclórico de Parintins. Esta relação conflui para criar juntos signos que comuniquem a história cantada nas toadas, pois, sabendo que as toadas poetizam a Amazônia em seus versos, a linguagem da dança entra como instrumento para poder transmitir com o corpo as histórias que os compositores se propõem a tematizar. Além disto, entendemos a importância da exploração de novos movimentos por meio da pesquisa de outras expressões de dança para compor novas células coreográficas, porém, não abandonando os movimentos tradicionais que fortalecem a identidade de dançar boi-bumbá. Esta pesquisa nos traz a história e o pensamento de cada coreógrafo e como ambos procuram dar continuidade e explorar novas composições para o que se chama de coreografias comerciais ou de palco.

Referências:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATALHA, S. de S. **Gingando e balançando em sincronia: uma antropologia da dança do boi-bumbá de Parintins - AM**. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

NOGUEIRA, W. de S. **A espetacularização do imaginário amazônico no boi-bumbá de Parintins.** 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

Alessy Padilha Everton (UEA)
alessypadilha@gmail.com

Designer, artista e pesquisador em dança. Bacharel em Dança pela UEA.
Coordenador do Grupo de Dança Pavulagem.

Raíssa Caroline Brito Costa (UEA)
rccosta@uea.edu.br

Professora doutora em Artes da Cena da Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora da Pós-graduação em Artes da Cena e diretora do Grupo Enlugar.

O movimento transgressor do Frevo e a educação libertadora de Paulo Freire

Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva (IFB)
Gláucia Garcia Melasso de Carvalho (IFB)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

1. A educação popular de Paulo Freire e o anseio por liberdade do Frevo

Este trabalho se refere à pesquisa realizada para as componentes de estágios 3 e 4 do curso de Licenciatura em Dança oferecido pelo Instituto Federal de Brasília. O projeto busca uma interseção entre a Dança-Educação e conceitos epistemológicos da pedagogia de Paulo Freire (1967) e o Movimento Cultural Popular do Frevo (Gaspar, 2008).

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira e desenvolveu um método único e eficiente de alfabetização em horas, a partir da consciência social que as classes trabalhadoras populares estavam inseridas. Freire buscava descolonizar a sociedade através da educação trazendo a realidade dos educandos no processo de aprendizagem.

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver uma educação para a prática de liberdade através da difusão do movimento plural e cultural do frevo e sua intersecção com as ontologias Freirianas, reunindo seu valor educativo e político-filosófico. A Pedagogia da liberdade que nasceu da necessidade de expressão das massas, quase que como uma denúncia social do sistema vigente, analisando todo seu contexto urbano, social e político. Tendo como intuito, formar cidadãos conscientes do seu papel social e cultural, através da

alfabetização, fazendo referência e diálogo com os trabalhos, vivências e anseios da população.

Freire (2001) abordava sobre o educador progressista que em sua concepção lutava contra as opressões e classificações, para uma verdadeira educação de libertação. Então, há similaridade em seus movimentos populares e o movimento cultural que originara o frevo, buscando refletir também sobre o caráter pedagógico das manifestações populares no período carnavalesco, que tem enraizada uma natureza social e política:

O direcionamento político, a constituição da classe trabalhadora, a organização do movimento operário e a expectativa de modernização são traduzidos no frevo, força proveniente da massa popular urbana que revela a atmosfera de ebulição do Recife em sua expansão (Barbosa, 2016, p. 13).

O carnaval retrata a capacidade de união social e política da classe trabalhadora do centro urbano de Recife e Olinda com a finalidade de uma livre expressão cultural. Mostrando a necessidade desta classe de possuir voz ativa na sociedade através das manifestações presentes nos círculos de cultura. Percebe-se uma analogia do período histórico em que o frevo se instaura nas cidades com Movimento Popular, oriunda de uma sociedade que passava por uma forte urbanização e necessitava de um movimento de massas com caráter reivindicatório.

Como referencial teórico estão sendo utilizadas obras de Gaspar (2008), Vicente (2015 e 2019), Freire (1967, 2001 e 2002), Marques (2011), dentre outros. O estudo mais aprofundado sobre o contexto de criação do frevo e a investigação de seu caráter transgressor, emancipador e libertador, possibilitou desenvolver através do processo de aprendizagem um diálogo corpóreo entre dança e educação.

Sobre a metodologia da pesquisa, está sendo utilizada uma abordagem teórico-prática da dança Frevo, investigando o contexto histórico de sua criação e sua realidade atual. Neste sentido, esta pesquisa triangula-se as áreas de conhecimento da dança, da pedagogia Freiriana e os processos de aprendizagem abordados em sala de aula pela pesquisadora e professora.

2. Frevo, liberdade e acessibilidade

Sendo assim, a partir da pesquisa: O movimento transgressor do frevo e a educação libertadora de Paulo Freire, se desenvolveu a produção do projeto “Frevo como Ferramenta Educativa” que será incentivado pelo Fundo de Cultura de Pernambuco, em 2023, no qual elencamos os conhecimentos de Freire e do Frevo com inserção de acessibilidade comunicacional.

Esse recorte se originou na prática da sala de aula, onde a educadora teve que lidar com um planejamento pedagógico com acessibilidade comunicacional já que nas turmas havia três alunos surdos ou ensurdecidos. Então, foi desenvolvido uma linguagem pedagógica e corporal própria, visto que a dança também é uma linguagem visual e poética. A pesquisadora dividiu a prática corporal do frevo no plano de trabalho em quatro elementos, são eles: as expressões faciais, a “muganga” (que seria a criatividade e o improviso no Frevo), as torções e movimentos de abrir e fechar.

Com essa pesquisa foi possível questionar o lugar do frevo: ao associá-lo sempre à política, ao turismo ou às mídias, muitas vezes é dissipado do seu lugar como área de conhecimento, pesquisa e educação. Segundo Marques (2011, p. 46): “A educação através da arte pode ir além do universo pessoal, subjetivo e emocional do aluno: ela pode abranger e problematizar a realidade sócio-político-cultural daquele em toda sua diversidade e complexidade.”

Referências:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GASPAR, L. **Movimento de Cultura Popular (MCP)**. Recife: FUNDAJ, 2008. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2011.

VICENTE, A. V. R. **Errância passista: frequências somáticas no processo de criação em dança com frevo.** 2019. 292 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva (IFB)
estudantededancacatharina@gmail.com

Dançarina, Passista de Frevo, Professora, Coreógrafa e Pesquisadora de dança. Formada em Licenciatura em Dança pelo Instituto Federal de Brasília (2022), foi bolsista do PIBIC (2021/2022) e do PIBID (2018/2019), ambos abordando a temática do Frevo). Aluna especial do Mestrado em Artes da UFPB (2022).

Gláucia Garcia Melasso de Carvalho (IFB)
glauucia.carvalho@ifb.edu.br

Graduação em Pedagogia (1986), mestrado em Educação (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UNB). Atua como docente na educação básica e superior desde a década de 1980. Docente efetiva na área de pedagogia no Instituto Federal de Brasília e Coordenadora do Curso de Dança.

Das margens às massas: a macumbança de Jorge Lafond

Danie Vaz (UFRJ)
Igor Fagundes (UFRJ)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais,
folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

1. Jorge Lafond em danças

Aqui, resultados de pesquisa com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), projeto “Macumbança”¹. Para escrever histórias das danças no Brasil em interface com cultura popular, gênero, sexualidade e raça, mapeia-se uma corporeidade negra, homossexual e socialmente periférica: o artista Jorge Lafond. Parte-se da hipótese de um Lafond valorado quando no centro da televisão aberta e mais como ator do que dançarino/bailarino, justificando uma pesquisa de início bibliográfica sobre algum protagonismo seu em danças.

Nascido Jorge Luiz Souza Lima na baixada fluminense, Lafond mora, criança ainda, no subúrbio carioca. A iniciação à dança se dá na adolescência. Forma-se em balé no Teatro Municipal do Rio de Janeiro; estuda dança afro-contemporânea; trabalha com Mercedes Baptista; com Haroldo Casta, integra a trupe “Brasil Canta e Dança”. Artisticamente e não só artisticamente, vive os mitos de matriz africana².

Se raspar a cabeça remonta a rito de iniciação candomblecista, Lafond tem sua primeira raspagem de cabeça aos 18 anos ao iniciar curso de

¹ O conceito de “macumbança” tem sido desenvolvido desde o livro homônimo (Fagundes, 2020).

² Jorge Lafond tem autobiografia assinada como Laffond em *Vera verão, bofes & babados* (Laffond, 1999). Laffond, em vez de Lafond, foi para distingui-lo mais precisamente de Monique Lafond, atriz e modelo de quem tomou emprestado, no início da carreira artística, o sobrenome.

Educação Física na Universidade Castelo Branco, deslocando-se para a graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), quando toma posse do sobrenome Lafond para incorporar o artista. Aí, a dramaturgia de um corpo em ambiente predominantemente masculino, machista, heteronormativo, disciplinar (a Educação Física da época), onde, raspando a cabeça, parece preparar-se para o assentamento futuro nas artes, de Lafond em Jorge, quando possíveis são o feminino, o não normativo, indisciplinar.

Esse roteiro de certo modo se comunica às massas na mudança do corrigível personagem Soldado Divino (programa *Os Trapalhões*, TV Globo) para a incorrigível – *quase mulher!* – Vera Verão (programa *A praça é nossa*, SBT). Este “quase” talvez não denote falta, mas resistência ao fixo, na reexistência do incerto: abertura para o não fechamento em um gênero nos performares de vida e arte. Antes de Soldado e Vera, o fantástico da chegada de Lafond às massas se dá como bailarino, no Programa *Fantástico* (TV Globo), aos 22 anos. Mais fantástico é o antes/fora da TV quando se vê o *marginal* de um Lafond transformista (hoje, *drag queen*) em cabarés cariocas, boates Flórida, Escandinávia, Barbarela, Kiss, da zona sul aos “inferninhos” da zona norte.

Se margem são subúrbios e submundos; se margem são as identitárias e as artísticas, dentro e fora do centro-balé, há margens-danças. Dentro e fora do centro televisivo, margens de cultura popular: Jorge Lafond em carnaval. Desfilante de escolas de samba; coroado Rainha de Bateria na Unidos de São Lucas; destaque em carro alegórico da Beija-Flor, quase nu, só com tapa-sexo; homenageado pela Cubango após morrer com a criação do Troféu Jorge Lafond; enredo no Bloco Unidos do Anil, na Escola de Samba Arame de Ricardo e, ainda, enredo em 2024 da Escola de Samba Alegria do Vilar: “De Lafond à Vera Verão... Êêêpa! Bicha não!”. Vera Verão insurge em trânsito/transe entre gêneros artísticos e identitários, arte e religião, corporeidade e espiritualidade, personagem e entidade.

2. Vera verão pombagira

Jorge Lafond tem para si a personagem Vera Verão como “entidade”: a pombagira das macumbas. Com Simas e Rufino (2018, p. 5), macumbeiro assume “definição brincante e política, que subverte sentidos preconceituosos [...] que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto”. Vera encruzilha a discussão racial com a de gênero.

A reflexão culmina em análise comparativa entre vídeos de Vera Verão e vídeos de pombagiras, confirmando a corporeidade contra-coreográfica do machismo e racismo, por riso, voz alta, corpo alto, giros, trejeitos. Altura, ativez, em Vera estaria também no aumentativo Verão. Como *quase* mulher, *uma* Vera se aumenta em *um* Verão. Aumentar no sentido de não cair no óbvio de *uma* Verona, expandindo qualquer *ela* a um ainda possível *ele*, a ambos ao mesmo tempo, ao para além dos dois. Perturbando a verdade como um sólido, *vero*, verdadeiro, em Vera, seria o insólito. “Verão” é “ver” no futuro, se visível/notável, a Vera (*que todos*) Verão. “Verão” remonta à estação solar, luminosa, quente, tal a personagem, desmentindo o soturno e trevoso da entidade. Frente ao uso pejorativo ou repudiado do termo “macumba”, “pombagira” é corpo liberto e senhor de si.

Se a comédia na televisão da época é caricata, estigmática, ridicularizadora do afeminado, Vera Verão vai na contramão. Ri de quem dele ri. Seu corpo, uma gargalhada cortante. Seu riso, um risco, já não para si, mas para aqueles em cujo centro intervém. “A Praça é nossa” diz: de todes. Aberta ao plural singular, “Praça” é terreiro de saberes populares, macumbanças de quem revira o cotidiano com festas e, aqui, com as frestas das Veras rodantes na rua.

Referências:

FAGUNDES, I. **Macumbança**. Guaratinguetá: Penalux, 2020.

LAFFOND, J. **Vera verão, bofes & babados**. Rio de Janeiro: StarBrasil, 1999.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Danie Vaz (UFRJ)
danievaz@gmail.com
Bacharelado em Teoria da dança, bolsista PIBIC-CNPq.

Igor Fagundes (UFRJ)
igortsfagundes@gmail.com
Docente do Programa de Pós-Graduação em Dança.

Refletindo sobre as saias nas danças brasileiras do Norte e Nordeste a partir de uma possível herança do povo cigano

Luciane S. Pugliese (UFBA)

Paula Adelaide Mattos Santos Moreira (UFBA)

Comitê Temático Dança e(m) Cultura: poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos

1. Introdução

O presente texto faz parte de um processo investigativo iniciado no semestre de 2022.1, sendo dada continuidade no semestre de 2023.1 a partir dos Laboratórios de Corpo 1 e de Criação Coreográfica 1, ministrados pelos professores Leonardo França, Luciane Pugliese e Eberth Vinícius, inclusive dando-se prosseguimento nas pesquisas propostas inicialmente e aplicando a oficina projetada no Painel Performativo da Escola de Dança da UFBA.

Parte-se de uma investigação sobre a contribuição cigana para a construção das danças nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. A pesquisa em andamento durante o curso de graduação em licenciatura em Dança, busca criar instrumentos, advindos da área do conhecimento da dança, para se propor aproximações de forma positiva a esta cultura, inclusive podendo criar nexos que façam muitas pessoas se enxergarem em sua esfera ancestral, entendendo corporalmente que muito do que dançamos na atualidade, tecnologia de nossos corpos passada por conhecimentos ancestrais, também se alimentou da cultura cigana.

Para a presente pesquisa, duas autoras dão o tom da abordagem da análise conjuntural: Silva (2016) e Katz (2012).

A partir dos conceitos dos corpos em diáspora e da incorporação da dança, trazidos por Silva (2016), busca-se compreender o contexto da dança cigana no Brasil. A autora traz uma visão crítica sobre o tema, relacionando-o

com estrutura racista da sociedade. Ela também vai trazer o protagonismo do tema da dança, afirmando que entende a dança enquanto produção de conhecimento. Quando ela se refere à diversidade da dança africana, tanto na África, quanto em seu processo diaspórico, enfatizando sua inserção no Brasil e, que a chamada dança afro deveria ter nomenclaturas diversas, visto a sua diversidade em contexto cultural e de referências, esta reflexão pode ser abordada para se compreender a dança cigana em sua essência e em seu processo de diáspora e atualidade. Seria a utilização de conceitos afro centrados para se entender os processos e a dança de um povo que também é perseguido, que migrou, que foi expulso e que sofre preconceitos. Isto porque o conceito de corpo em diáspora, que engloba estrutura de corpo com relações ancestrais, traz a diáspora como movimento e relação, ou, identidades plurais em mutação. A partir daí, trata-se do corpo, não como instrumento, mas como a própria pessoa, pois o caminho de cada um com o mundo se dá pelo corpo. Assim como a ancestralidade que, também se dá no corpo, trazendo no presente as referências que fazem cada um ser o que é.

Utilizando Marques (2003), trata-se aqui de metodologia como uma estrada. E a estrada, no caso da pesquisa aqui relatada, parte da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa. Assim sendo, como procedimento metodológico a investigação utiliza-se do tripé contextualização (história), fruição (apreciar, compreender) e produzir (fazer). Este tripé metodológico traz como premissa o fato de se compreender nas artes um potencial crítico e transformador, onde seria possível aprender e educar. Esta metodologia muito se aproxima, no campo da dança, com o da dança contexto (Marques, 2003) visto que, busca compreender, sentir e pensar sobre o corpo, conectando-o consigo e com a sociedade.

2. Contextualizando a dança do povo cigano no Brasil

Segundo Maia (2013), o povo cigano brasileiro convive com a angústia do apagamento de sua cultura na construção ancestral brasileira, porém, vem contribuindo historicamente para a construção das danças brasileiras. Isto porque, muito do que se diz que é herança cultural portuguesa/europeia, pode ter vindo dos ciganos. Dos Kalon que chegaram a partir de meados de 1560 no Brasil e, dos Rom e Siti, que vieram mais tarde a partir do final do século XIX, junto com italianos, espanhóis, russos, etc. Por ser um povo nômade, principalmente no passado, o povo cigano foi levando os passos das danças dos países que passavam para os países que chegavam, simplesmente porque usa a dança em seu cotidiano para celebrar, para mostrar alegria, para agradar pessoas, para integrar famílias, para gerar renda e, também, para mostrar tristeza, raiva e decepção, conforme relata Vacite (2015). Segundo a mesma, as danças brasileiras possuem muitas características das danças ciganas, porém, sempre foi hegemonicamente propagado que elas eram fusões exclusivas de culturas indígenas, africanas e europeias. É observável, entretanto, que as comunidades ciganas costumam aderir aos aspectos que consideram positivos das culturas locais e, também, doar muitos elementos. É comum, neste contexto, ver ciganos brasileiros dançando forró, lambada, carimbó, música sertaneja e samba, por exemplo. Inclusive, em pesquisa exploratória, foi levantado que as escolas de samba já fizeram sete sambas enredos homenageando os povos ciganos, inclusive evidenciando as trocas culturais ocorridas desde sua chegada ao Brasil.

Apesar de sua atual existência e de contribuição no processo de construção do país desde o período colonial, o povo cigano sofre inúmeros preconceitos. Isto porque sua cultura é incompreendida e o coloca como algo exótico e, pior, algo depreciativo. Muitos enxergam os ciganos como ladrões, feiticeiros, agiotas e, por isso, têm medo e, querem distância. Assim sendo, o povo cigano sofre com o preconceito institucional, momento quando os serviços educacionais e de saúde, por exemplo, pouco se adaptam a sua cultura (Niquetti,

2013), assim como sofre para se manter, visto que vivem em vulnerabilidade social, têm dificuldades em se empregar e de se estabelecer territorialmente, segundo Cavalcante *et al.*, 2017. Em resumo, a vida dos povos ciganos no Brasil é difícil e sofrida, além de ser pouco debatida e sua realidade ser ignorada pela maioria da população.

3. Considerações momentâneas

A epistemologia da dança cigana, ou seja, a forma como foram adquirindo e incorporando seus conhecimentos é extremamente complexa, visto a multiplicidade de origens, passagens, contextos históricos, dentre outros aspectos, que os povos ciganos vivenciaram. Alguns citam que os povos ciganos brasileiros perderam, em diversas regiões, a originalidade de suas danças. Mas, se eles continuam a dançar como forma de expressão de sua comunidade, será que esta perda não se relaciona, justamente com o sistema epistêmico que está inserido, na perspectiva de sua diversidade? Esse problema é visto por esta autora como fundamental em sua pesquisa. Katz (2012) afirma sobre este aspecto que além da percepção ser parcial em todos os humanos e da epistemologia ser social, a dança tem a característica de ser resultante do fato de haver sido historicamente constituída basicamente pela transmissão oral. O que, no caso dos povos ciganos, é evidente.

Referências:

KATZ, H. Pesquisa em dança: entre a circularidade viciada e o mapa de navegação. **Repositório UFBA**. Periódicos (Dança), Salvador, v. 1, n. 1, p. 94-106, jul./dez. 2012.

MAIA, S. B. **A dança cigana como prática artística e pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MARQUES, I. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.). **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

NIQUETTI, G. F. P. **Segregação social e os Povos Ciganos: Proposta Pedagógica para atender a diversidade das comunidades ciganas na Educação Básica do Paraná.** XXI Semana de Pedagogia. II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação. II Encontro PIBID Diversidade. "Universalização da Educação e Qualidade Social". Paraná, 2013.

SILVA, L. R. **Danças africanas e suas diásporas no Brasil.** Cursos de Formação Livre do labE: CyberQuilombo e mulheres na política? Biblioteca on-line de videoaulas do LABEXPERIMENTAL.ORG. Youtube, 08/03/2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98&t=587s>.

VACITE, L. **Dança Cigana - Palestra da Cigana Liz Vacite.** Youtube, 30/04/2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F1B-iPIBZck&t=255s>>.

Luciane S. Pugliese (UFBA)
lulupugliese@gmail.com

Professora Assistente da Escola de Dança da UFBA nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) e de Educação a Distância (EAD - licenciatura). Doutoranda do curso do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPG-Dança-UFBA), mestre em Dança (PPGDança-UFBA), pós-graduada em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA e Licenciada em Dança (UFBA).

Paula Adelaide Mattos Santos Moreira (UFBA)
paulagemeos@hotmail.com

Estudante do curso de graduação em Licenciatura em Dança (Escola de Dança da UFBA), bacharel e doutora em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA, graduada em Licenciada em Desenho e Plástica (UFBA) e mestre em Geografia, também pela UFBA. Arteducadora no Espaço Cultura Casa Dona Alzira e no Programa de Residência Pedagógica da UFBA, como residente.

COMITÊ TEMÁTICO DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Apresentação CT “Dança em Múltiplos Contextos Educacionais” – ANDA 2023

Profa. Dra. Amanda da Silva Pinto
Profa. Dra. Lenira Peral Rengel

O Comitê Temático “Dança em Múltiplos Contextos Educacionais” vem ao longo desses anos reunindo trabalhos em formato de artigo completo e resumo expandido que registram ações e pretensões em sala de aula, sejam em contextos formais ou não formais de ensino, que muito contribuem com o *entenderfazer* dança na educação do país e sua produção científica.

Este ano de 2023 não foi diferente: ao longo dos 3 dias de Congresso o Comitê recebeu 30 compartilhamentos, divididos em 8 blocos de 3 a 4 apresentações por bloco, seguido de roda de conversa sobre o bloco apresentado. As temáticas *dançaram* principalmente em aprendizado nos processos de criação, improvisação em Dança no contexto artístico-pedagógico, dança na infância e na velhice, movimento DancaReage, Contextos da dança na escola (valorização enquanto área de conhecimento e no currículo) e indagações acerca da indisciplina e do desemparelhamento do corpo no contexto escolar. *Giraram e rodopiaram* nos modos de fazer e lecionar as danças de salão, decolonialidade no ensino da dança e suas pesquisas, metodologias, por uma educação escolar com movimento/dança, Laban nas estruturas educacionais, a dança no contexto evangélico, o corpo como ateliê e nas conversas com outros objetos, dançalettrar, cuidar de si e afetividade no ensino da dança, yoga, danças afro-brasileiras e corpo amazônico lendário.

As contribuições e discussões levantadas potencializam a existência desse comitê, no sentido de refletirmos sobre os vários Contextos em que a Dança acontece e que seu processo de ensinoaprendizagem se desenvolve. É importante destacar que a ausência da efetivação da lei 13.278/16 nos contextos formais e a recorrência da prática da dança ilustrativa em ambos os contextos

foram pautadas a todo momento, compreendendo que tais entendimentos de Dança e tentativas de apagamento estão sendo obstáculos cada vez mais difíceis de se transpor. Nas fissuras e frestas, esses professores/pesquisadores vêm se esforçando muito para que a Dança possa acontecer nesses contextos, percebendo que precisamos fortalecer os laços entre esses nós profissionais e estes lugares formativos para fomentarmos significativas práticas educacionais. Sendo assim, a intenção de se fazer um movimento coletivo frente a representações da área foi proposto, a fim de reconquistarmos e avançarmos em alguns espaços legais no contexto formal.

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

Instituto Federal do Ceará / Universidade Federal de Goiás / Mestrado Profissional em Dança e Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Rio Grande do Sul / Universidade Estadual do Maringá / Universidade Federal de Pelotas / Universidade do Estado de Santa Catarina / Colégio de Aplicação de Roraima / Faculdade de Motricidade Humana (Lisboa) / Universidade de Brasília / Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista / Fundação Universidade de Blumenau.

O Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança apresenta neste CT essa variedade de trabalhos, lugares e culturas no fazer dança nos contextos educacionais por todo o Brasil. Argumentamos que são eventos como este e produções desta natureza que fomentarão e ampliarão a difusão da Dança no país, amadurecendo as discussões e as práticas que a rodeiam. Neste caderno destes anais vocês poderão observar tal intento, e que traz à tona a dança na educação brasileira.

ARTIGOS

A natureza no brincar: traçados metodológicos de um processo criativo de dança para infâncias

Adriane da Rocha Xavier (UFBA)
Beatriz Adeodato Alves de Souza (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo tece a relação entre a dança, o brincar e a natureza na perspectiva das infâncias, trazendo a estética imersiva do processo criativo A Natureza no Brincar, pesquisa em andamento, a qual estou implicada no mestrado profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA). Essa temática será abordada a partir das vivências nas aulas de dança para infâncias, dos Cursos Livres da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). À luz dessa experiência, objetivo relatar a estrutura dos encontros, disposta em: chegadas, proposta, poética e desfecho. E as reflexões críticas das bases metodológicas deste processo artístico-pedagógico: 1. a percepção do corpo como natureza - mote criativo poético na relação com as estruturas anatômicas, fundamentada nas provocações de Ailton Krenak (2020 e 2022); 2. o brincar como movimento de dança - caminho substancial investigativo para a imaginação e transformação das materialidades, em diálogos com Gandhi Piorsk (2016).

Palavras-chave: Dança para infâncias; Processo criativo; Natureza no brincar.

Abstract: This article weaves the relation between dance, playing and nature from the perspective of childhood, bringing the immersive aesthetics of the creative process The Nature Within Playing, research in progress, which I am involved in the professional master's degree in Dance at the Federal University of Bahia (PRODAN/UFBA). This theme will be addressed based on experiences in dance classes for children, Free Courses at the Dance School of the Cultural Foundation of the State of Bahia (FUNCEB). In light of this experience, I aim to report the structure of the meetings, arranged in: arrivals, proposal, poetics and outcome. And critical reflections on the methodological bases of this artistic-pedagogical process: 1. the perception of the body as nature - poetic creative motto in the relation with anatomical structures, based on provocations of Ailton Krenak (2020, 2022); 2. playing like a dance movement - substantial investigative path to the imagination and transformation of materialities, in dialogues with Gandy Piorsk (2016).

Keywords: Dance for childhoods; Creative process; Nature within playing.

1. Traçados iniciais

Este artigo propõe descrever os caminhos metodológicos, e relatar a estrutura dos encontros do processo criativo para infâncias A Natureza no Brincar³, no contexto não formal de ensino/aprendizagem da Dança. A estrutura a ser relatada foi vivenciada em movimentos espiralares⁴, durante dois anos na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), ela alicerçou com tessituras flexíveis o próprio encontro, e foi construída a partir da convivência e da escuta das necessidades dos corpos em coletivo. Os encontros aconteceram em aulas dos Cursos Livres⁵, com duas horas de duração, uma vez na semana, planejada para crianças com faixa etária entre 4 e 11 anos, abertos a quem se dispôs a participar, mesmo com outras idades.

O processo criativo de dança para infâncias A Natureza no Brincar é a temática com a qual estou implicada no mestrado profissional em dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA). A pesquisa em andamento tece as relações entre a dança, o brincar e a natureza na perspectiva das infâncias. As bases metodológicas deste processo artístico-pedagógico são: 1. a percepção do corpo como natureza - mote criativo poético na relação com as estruturas anatômicas e suas descobertas; 2. o brincar como movimento de dança - caminho substancial investigativo para a imaginação, matriciado pelos elementos da natureza (Piorski, 2016).

Ao trazer a perspectiva das infâncias, considero: a infância não generalizada e estereotipada, mas sim infâncias no plural, levando em conta as experiências socioculturais e políticas da criança no Brasil (Katz, 2021); a cosmopercepção como uma abertura da perspectiva decolonial dos saberes das infâncias, respeitando a ideia de que “criança produz um tipo de cultura na

³ Pesquisa de mestrado em andamento, iniciada em 2023 sob orientação da professora doutora Beatriz Adeodato no programa de Mestrado Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia.

⁴ Que se curva em movimentos em “um tempo que não elide as cronologias, mas que a subverte” (Martins, 2021, p. 42).

⁵ Os Cursos Livres da Escola de Dança da FUNCEB são abertos à artistas da dança, e de áreas afins, que buscam uma oportunidade em espaços públicos para o desenvolvimento de suas atividades profissionais. (<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/>).

relação com seus pares e com o mundo, que possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes sobre o mundo que a rodeia” (Oliveira; Tebet, 2010, p. 39); e o conceito de infancialização (Noguera; Barreto, 2018)⁶, entendendo a infância como potência criativa e experiência de vida.

A temática imersiva da Natureza no Brincar propõe, como aberturas de possibilidades, vivenciar a experiência da Dança por meio da relação com o ambiente, com o outro e com as experiências de si, sem o protagonismo interespecie, e sem se sobrepor na relação com a natureza. A percepção do corpo como natureza problematiza a ideia de que fazemos parte dela, ao invés de se perceber como tal, evidenciando o distanciamento aos ambientes naturais, a destruição da natureza pelo consumo extrapolado e rápido proposto pelo ritmo capitalista, em detrimento ao movimento integral e criativo do corpo, dos saberes ancestrais e das sabedorias das infâncias.

Depois que comermos a Terra, vamos comer a Lua, Marte e os outros planetas. A mesma dificuldade que muita gente tem em entender que a terra é um organismo vivo, eu tenho de entender que o capitalismo é um ente com o qual podemos tratar. Ele não é um ente, mas um fenômeno que afeta a vida e o estado mental das pessoas no planeta inteiro - não vejo como dialogar com isso (Krenak, 2020, p. 69).

Levando em conta a provocação de Krenak, a temática propõe o convite à experienciar a relação sensível de aproximação e reconhecimento entre, os elementos da natureza e as estruturas atômicas corporais, a partir de poéticas imersivas, como por exemplo: pedras e ossos - composição, peso e texturas; respiração e o vento - desde o movimento da caixa torácica ao vento que o corpo faz quando se move; metabolismo corpóreo e o calor do fogo - alternâncias de temperatura corporal e do fluxo sanguíneo nas pausas e movimentos do corpo; estados da água e qualidades de movimento - mote para mover-se de diferentes formas no tempo e espaço. A descoberta compositiva destas estruturas, pode ser um despertar da imaginação poética e uma abertura

⁶ “[...] em termos afroperspectivistas, infancializar quer dizer: experimentar a vida de uma maneira brincante que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente” (Noguera; Barreto, 2018, p. 638).

para sensibilização dos sentidos, a partir do toque na matéria viva do que nos compõe.

Ao compartilhar os traços metodológicos desta pesquisa em andamento, trago a seguir descrições e/ou relatos crítico-reflexivos de algumas etapas estruturais das aulas semanais - os encontros - dispostas em: chegadas - o encontro como potência; proposta - o brincar como transformação das materialidades; poética - a percepção do corpo como natureza; desfecho - deslocamentos para o quintal. Essas etapas foram construídas a partir das trocas com as crianças, levando em consideração a minha mediação como professora de dança no lugar de uma pessoa adulta, e os aprendizados nas relações com as famílias e com a comunidade da Escola de Dança. Dessa forma, peço licença às sabedorias das infâncias, ao imaginário e a natureza que somos, como convite para reavivar os saberes, as memórias da Terra, e de nossos ancestrais⁷.

2. Dos encontros, as chegadas - o encontro como potências

Amores são águas doces,
Paixões são águas salgadas,
Queria que a vida fosse,
Essas águas misturadas
(Bethania, 2007).

“Memória das Águas”, aqui, essa canção de Maria Bethania (2007), vem poetizar e refletir sobre o que já somos antes do encontro, desenhando uma possível Dança que se recria na disposição das relações de corpo e presença no ambiente. Ao vivenciar os encontros, notamos que a chegada já fazia parte da aula, e que sutilmente já se fazia tão importante⁸ quanto o próprio conteúdo a ser abordado naquele dia. Chegadas, no plural, porque nenhuma chegada é igual a outra. Chegar, como verbo infinitivo descrito no dicionário, “surgir o momento ou a oportunidade de fazer ou de realizar alguma coisa; tornar-se real;

⁷ “[...] dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais” (Krenak, 2022, p. 20).

⁸ “Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós” (Barros, 2015, p. 127).

acontecer”, aqui a relação com o ambiente, com quem vai chegando, como vai chegando e o encontro com as materialidades da aula se constroem em composição do próprio vivenciar a Dança.

O tempo livre para chegar e mover-se nessas relações, passou a ser cronograma, um tempo de adaptação, sem muitos combinados verbais. Proposta/convite à habitar um espaço a partir da presença, da disposição e do movimento corporal, preenchendo o espaço com o que se é e como está naquele momento, vivenciando a chegada à imersão do encontro como: *encantamento* (Oliveira, 2007) - no sentido mágico de um olhar encantado ao inesperado que re-cria mundos; *desabroche* - no sentido poético das relações inspiradas no movimento de abertura e transformação das árvores em época de florir; *aquecimento* - no sentido fisiológico de um tecido que entra em calor. Aqui se estabelece caminhos possíveis de relação consigo, com o outro e com o ambiente, como encontro de potências individuais e coletivas, como a potência do encontro das águas.

3. Do encontro, a proposta: no brincar as materialidades se transformam

A proposta que matriza os encontros deste processo criativo de dança para infâncias é o brincar. O brincar como movimento e experiência do corpo que traz como questionamento a premissa de que é a criação humana que irriga a cultura, e não o contrário, instigando possíveis aberturas no espaço-tempo para que a criança traga de si a intuição do fluxo vital, antes mesmo de serem colonizadas por imposições preexistentes de um fluxo social. É pelo brincar que se pode tocar a matéria viva⁹, e trazer a potência de corporificar sonhos e emoções, para tomar consciência e se reconhecer nas relações e no mundo.

O brincar nessa proposta criativa para dançar é a base metodológica, e se faz em cada encontro através das miudezas já mexidas, reviradas pelo

⁹ “As formas materiais surgem para a criança como fenômeno vivo, animado, dotado de alma, tendo uma personalidade, um ser” (Piorski, 2016, p. 63).

movimento da chegada: folhas, flores, troncos, histórias, lápis, pigmentos, argila, pedras, conchas, histórias e um tanto de outras coisas possíveis de manusear, construir e dançar. Compõem-se em miudezas pelas manualidades potentes das mãos em roda, daí, dilatam-se as materialidades, transformando-se em brinquedos no corpo e para o corpo. O ambiente se molda pelo movimento do imaginário.

Brincar é o vínculo originário que a criança estabelece entre o mundo objetivo (até mesmo seu próprio corpo) e o mundo imaginal. O brincar tem inúmeras brincadeiras e brinquedos, os brinquedos são diversas formas de brincar e de fazer brincadeiras, as brincadeiras são brinquedos, são modos, gestos de brincar (Piorski, 2016, p. 61).

O que é o brincar para uma criança? Como é o brincar mediado por um adulto em uma aula de dança? Não o brincar que a gente acha que é brincar pela ideia do adultocentrismo, ou o brincar infantilizado, mas o brincar como ritual e ação dilatada de tempo-espço, como possibilidades imersivas que extrapolem o campo da apresentação cênica na Dança, e abram as portas dos sentidos para as texturas e os prazeres do movimento corporal espontâneo e autônomo, entendendo-o como a própria Dança e convite para um mover criativo e integral do corpo.

A duração do brincar, se ela demora, tem caráter imersivo, trazendo pistas de que a criança está em intimidade com o seu ser. O estado de presença proporcionado pelo corpo embriagado pela brincadeira, um corpo que se dobra, se expande, move líquidos, ginga com o inesperado e molda-se como argila, resiste ao fluxo do ritmo capitalista imposto socialmente, possibilitando a experiência pelo movimento. Experimentar a vida de uma maneira brincante, assume a impermanência, a instabilidade, e o reconhecimento de que podemos experimentar as relações com outros seres e com o ambiente como uma forma de autoconhecimento (Noguera; Barreto, 2018, p. 638), “brincadeiras corporais fazem do corpo brinquedo” (Piorski, 2016, p. 61).



Fig. 1. Registro de um dos encontros do curso de Dança Criativa para Crianças:
A Natureza no Brincar (Salvador/BA) - Fundação Cultural do
Estado Bahia/FUNCEB, 2023. Fonte/registo: Drica Rocha

Audiodescrição da imagem: foto de cima para baixo, mãos de crianças imersas em argila vermelha, dentro de uma bacia grande de alumínio.

Está cada vez mais nítida a percepção das restrições dos movimentos corporais das crianças, principalmente nas grandes cidades, no contexto urbano, em ambientes herméticos, sem espaço para correr, cair, rolar e continuar a brincar, e das escolas de ensino básico com pouco tempo livre para um brincar que respeite o próprio interesse da criança com escassos espaços e possibilidades acessíveis para todos os corpos se deslocarem. Além da notória cultura corporal cinesiofóbica¹⁰, resultando na diminuição da disposição física para o brincar, esse medo permeia relação adulto criança.

Essa forte negação cultural do movimento resulta em uma cinesiofobia generalizada, que é transmitida pela nossa cultura possivelmente desde o processo de industrialização e urbanização - já que uma vida mais próxima ao natural exigiria como pré-requisito muita movimentação. Apesar de este medo estar sendo propagado nas últimas gerações, felizmente o impulso de se movimentar persiste,

¹⁰ Cinesiofobia: termo usado na área da saúde que define a condição em que o indivíduo tem medo de se movimentar.

renovando-se em cada ser humano que nasce (Santurbano, 2017, p. 115).

Sendo assim, faz parte da intenção metodológica deste processo criativo de Dança escutar e encontrar as infâncias, para pensar em um brincar que respeite o próprio movimento e individualidade da criança, e além disso, trazer como questão a possibilidade de perpassar por infâncias não etárias, a partir do reconhecimento do brincar como movimento corporal, e como convite a exteriorizar sentimentos e moveres internos para não implodir.

4. Do encontro, a poética - percepção do corpo como natureza

O traçado condutor e compositivo da proposta dos encontros é o reconhecimento do corpo como natureza, a partir daí propõe-se a relação poética e brincante de um aprendizado anatômico e sensível. A instigação curiosa se mostra desperta nos convites criativos e na relação com a matéria, essa experiência evidencia e problematiza a ideia de que não fazemos parte da natureza, mas somos com ela, sem a sobreposição humana utilitária das coisas e sem o protagonismo entre espécies, que ignora outras presenças. A relação se faz no aprendizado do toque cuidadoso e respeitoso, tanto na pele do outro, quanto na textura do tronco ou folha de uma árvore.

Estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis. Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças (Krenak, 2022, p. 20).

Desta reflexão, nasce a proposição inicial dos encontros - “a natureza que nos compõe” - aqui somos provocados a expor ideias sobre o que é ser natureza. O convite é para encontrar os elementos da natureza nas estruturas e movimentos corporais, a partir de algumas indicações: corro como um vento, pauso como uma pedra, repouso na calmaria da lagoa, o que mais sinto que posso fazer? Para essa experiência são bem-vindas conduções de jogos, improvisações de dança e escuta de combinações diversas de quem está

participando, essa relação corpo-natureza-ambiente pode criar aberturas ao reconhecimento estrutural imersivo das possibilidades de movimentos articulares, da experimentação do peso e consistência dos ossos, e do toque das partes do corpo na relação com o chão.



Fig. 2 - Registro de um dos encontros do curso de Dança Criativa para Crianças: A Natureza no Brincar (Salvador/BA) - Fundação Cultural do Estado Bahia/FUNCEB, 2022.

Fonte/registo: Drica Rocha

Audiodescrição da imagem: foto em ângulo de cima para baixo, do pé direito de uma criança pisando em uma folha seca marrom, com as bordas maiores que o pé, sobre o chão preto de linóleo.

Em um dos encontros remotos durante o isolamento pandêmico, Cezar mostrou sua dança com uma porção de pequenas pedras espalhadas pelo corpo, e Luna escutou e descreveu o som de uma concha gigante, depois colocou-a no fone de ouvido para compartilhar o fundo do mar com outras

peças¹¹. O imaginário na relação com a materialidade reverbera a poesia de uma imensidão particular, “para a imaginação, todo ser guarda em si um enigma, um desconhecido, uma surpresa, um novo” (Piorski, 2016, p. 64).

A materialidade poética das relações do corpo que se reconhece natureza, problematiza a perspectiva dos estudos anatômicos nas escolas e aulas de dança, distanciados do corpo vivo e em movimento, e reflete sobre a proposta imersiva de que a experiência da Dança não precisa ficar apenas nas salas de aulas e ambientes de apresentação cênica, mas alcance as experiências cotidianas e autônomas da criança, em contraste às vivências atuais de afastamento da natureza como experiência afetiva (Santos, 2017).

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora (Piorski, 2016, p. 19).

A natureza propõe, ela dá o ritmo das coisas, define as estações e o nosso humor, nos encontros com as crianças, o inverno é propício para cuidados e atividades corporais mais tranquilas, o corpo pede descanso. Aqui, vivenciamos o movimento das minuciosidades através das manualidades, do toque, da relação com a matéria e da própria magia transformadora da imaginação, para tanto, trazemos pedras, sementes, ervas e temperos para criar relações com as estruturas corporais, com os sentidos e os desejos: canela, cravo, manjeriço, eucalipto, folha de louro – evidenciando o cheiro, a textura, as memórias e as reverberações.

Nestes encontros, o convite é para dançar as “Brincadeiras de terra e chão”, na relação dos pés com o solo, dos sons feitos pelas sementes, das formas diferentes de se deslocar pelo ambiente, e da imagem poética que se constrói ao nos descobirmos feitos de ossos com texturas e pesos muito

¹¹ Cezar e Luna, são crianças que vivenciaram encontros remotos do processo criativo de dança para Infâncias durante a pandemia, em janeiro de 2022.

parecidos com a terra e as pedras. Essa experiência enfatiza os dizeres de Krenak (2022) de que nada pode ser separado da natureza e que o nosso corpo é a Terra.

No outono a gente venta, a proposta é “Chamar as folhas para dançar”, e assim compor poesias com o mover das folhas que se movimentam quando a gente se movimenta, e também o contrário. Nessa proposta, podemos compor corpos diferentes, brincar de fazer asas, construir extensões nos membros com galhos secos, experimentar a expansão da caixa torácica ao respirar e perceber os desequilíbrios nos deslocamentos. A matéria corporifica as coisas, ao construir corpos que voam entramos em contato com a sensibilidade e emoções, expressando como quero ser visto na relação com o mundo. O vento é um ótimo par para dançar.

Em estações mais quentes a turma fica mais numerosa, movimentada e agitada. As proposições poéticas passam pelos elementos da água e do fogo: “Qual o movimento da água?” e “Brincadeiras para chamar o fogo”. No primeiro, a proposta é reconhecer-se água, vivenciar movimentos que mudam os estados de presença, perceber a extensão e mobilidade da coluna vertebral a partir de movimentos ondulatórios, e mover-se em relação aos estados físicos desse elemento.

Neste tema, como poética de maleabilidade dos tecidos corporais, viscosos e lubrificados, vivenciamos a interação com um grande tecido de pano na cor azul. Das diversas brincadeiras com ele, surgiu o “monstro do mar” e a partir daí, o medo das profundezas e o desejo de apagar as luzes, fechar janelas e brincar no escuro. Essa brincadeira é uma das mais desejadas, e fazem vir à tona a subjetividade dos monstros que moram na pele, que nascem do corpo, manifestando medos e manejos das angústias, como um rio comunicante que se move pela coluna e ramifica nos órgãos e no sistema motor regendo as águas internas.

Para chamar o fogo, criamos um ambiente propício de calor e suor, conduções de danças para deslocamentos diversos, individuais e coletivos, brincadeiras de roda e histórias ao redor das ervas que encontramos no inverno,

agora secas, queimamos. A fumaça revela desenhos no ambiente possíveis de serem perseguidos. Das propostas de se mover para sentir o calor, surgiram a ideia das conhecidas brincadeiras: Cardume e Cacique. Na primeira, nos movimentamos pelo espaço em coletivo, na ideia de um corpo só e na segunda, uma pessoa propõe e as outras realizam do seu jeito.

5. Do encontro, o desfecho - deslocamentos da sala para o quintal

Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
Seu olho exagera o azul.
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que
estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa
(Barros, 2015, p. 69).

No pequeno quintal da Escola de Dança da FUNCEB, no fundo do prédio, chão de cimento, vasos com plantas, algumas mesas e cadeiras, o encontro termina em lanche compartilhado. Para tanto, destina-se um tempo, para tanto, o desfecho é cronograma, o desfecho é combinado e reservado para se vivenciar uma Dança, que se estabelece: na divisão da comida trazida, nas conversas intercruzadas, no movimento das brigas, nos choros, nas risadas, nos saltos, quedas, corridas e despedidas. Como não dizer que este é um momento importante da aula de dança? As relações que se estabelecem ao redor da mesa, ou no chão do piquenique, fazem tanto sentido quanto às atividades propostas em sala de aula, sem hierarquizar. Essa atividade ritualística, foi se constituindo ao longo da vivência do curso, a partir da escuta das necessidades das crianças.

Os encontros acontecem em uma sala de dança, chão de madeira, e duas janelas para a rua, alternamos essas experiências em outros ambientes da escola, como corredores, hall de entrada e o quintal. É no quintal que misturamos as estações, juntando terra e água para poder emergir o corpo em texturas e experimentações, na tentativa de perceber que a terra, a argila, a lama e o que vem da natureza não é sujeira,

[...] é a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado.) Quando foi que terra virou sujeira? (Krenak, 2022, p. 57).

No quintal bate sol e cai chuva, o quintal é fora, um espaço de riscos corporais, de experiências do corpo que se move para investigar. O quintal gera expectativas, o espaço propõe, a brincadeira acontece sem muitos combinados, na intimidade de uma relação de quem já vivenciou uma parte do caminho e agora já começa entender o fim e a mudança.

6. Traçados finais

A descoberta compositiva do corpo como natureza, pode ser um despertar poético, político e social para uma abertura de sensibilização dos sentidos, a partir do toque e da relação direta e consistente com a matéria viva do que nos compõe, em contraste com a diminuição dos interesses dos movimentos corporais na infância, que aponta relação direta com o consumo irresponsável, aproximação das telas, e a ascensão das crises de ansiedade na infância, enfatizado por Louv (2016) pelo termo Transtorno do Déficit de Natureza/TDN.

Essa provocação traça contornos relevantes para a importância de propostas e mediações de dança para infâncias, em que os processos criativos se mostrem cuidadosos com a escuta, e a observação da criança, sem passar pelo corriqueiro protagonismo adultocêntrico, onde o adulto é visto como o mais forte e desenvolvido, e a criança como ser em desenvolvimento, nessa relação “o que marca é a falta, é a incompletude, é o ainda não.” (Silva, 2016, p. 458). O adultocentrismo infantiliza a brincadeira, nele, o adulto faz com as crianças o que a humanidade faz com os rios, diminui sua potencialidade (Krenak, 2022), que é também o que o sistema social faz com os corpos despadronizados e não hegemônicos.

Referências:

- BARROS, M. **Meu quintal é maior que o mundo**: Antologia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015
- KATZ, I. Infâncias e parentalidade: nomeações, funções e funcionamentos. *In*: TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELL, V. (org.). **Tempo**. Coleção: Parentalidade & Psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- NOUGUERA, R.; BARRETO, M. **Infanciação, ubuntu e teko porã**: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Rev childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.- dez., 2018.
- MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- OLIVEIRA, D. E. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- OLIVEIRA, F. TEBET, G. G. C. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. *In*: Abramowicz, A. Moruzzi, A. B. (org). **O plural das infâncias - Aportes da Sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**. A natureza, o imaginário e o brincar. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2016.
- SANTOS, Z. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Paraná: Apris, 2017.
- SANTURBANO, P. **Evolução e movimentação humana**: introdução ao raciocínio evolucionário na saúde e no movimento. São Paulo: Ed. do autor, 2017.
- SILVA, A. L. Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 26, n. 3, p. 455–465, 2016. DOI: 10.18224/frag.v26i3.4755. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4755>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- Cursos Livres da Escola de Dança da FUNCEB. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10629> Acesso em: 14 nov. 2023.

Adriane da Rocha Xavier (PRODAN, UFBA)
dricarx@yahoo.com.br

Artista da dança e educadora. Mestranda do Programa de Pós-graduação
Profissional em Dança PRODAN/UFBA. Graduanda em Licenciatura e
Bacharelado em Dança (UFBA). Fisioterapeuta pela Universidade Paulista/SP.

Beatriz Adeodato Alves de Souza (UFBA)
beatrizadeodato@gmail.com

Profa. efetiva da Escola de Dança da UFBA e do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Dança (PRODAN). Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA)
e membro do Grupo de Pesquisa Corpolumen. A área de concentração de suas
pesquisas engloba as interações da Dança com a Educação Somática, estudos
da percepção e a Prática como Pesquisa.

Dança no contexto de formação do profissional de Pedagogia: o ato de investigação na construção da autonomia intelectual

Carlos Alexandre Borges de Lima (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: As pessoas Pedagogas, no Brasil, atuam com aulas de danças e outras artes para crianças. A formação delas é desenvolvida em uma perspectiva tradicionalista, não há um preparo de questões estéticas e epistemológicas em relação à Dança. Na amplidão desta problemática no país será dado um recorte à formação desses profissionais atuantes na Educação Infantil de Manaus/AM. A pesquisa coreografa a reflexão e diálogo da dança na formação inicial do profissional de Pedagogia centrada na articulação do conceito de professor-reflexivo (Ghedin, 2018) como condição de desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional. Como procedimento metodológico foi feito uma tessitura epistemológico-teórico-metodológico-artístico com base no conceito de professor-pesquisador como caminho epistemológico para responder esse dilema. Evidenciou-se por meio do conceito de professor-pesquisador (Ghedin, 2018) que os desafios presentes ainda da dança na formação do profissional de Pedagogia, poderão ser superados a partir do compromisso em "ir além": além do que os livros falam, além das possibilidades, fazendo uso de um trabalho contínuo e sério para a busca de uma aprendizagem emancipatória do corpo na dança.

Palavras-chave: Dança; Pedagogia; Professor pesquisador.

Abstract: Pedagogues in Brazil teach dance and other arts to children. Their training is developed from a traditionalist perspective, and there is no preparation for aesthetic and epistemological issues in relation to dance. Given the extent of this problem in the country, we will focus on the training of these professionals working in Early Childhood Education in Manaus/AM. The research choreographs the reflection and dialogue of dance in the initial training of Pedagogy professionals centered on the articulation of the concept of reflective teacher (Ghedin, 2018) as a condition for the development of intellectual and professional autonomy. As a methodological procedure, an epistemological-theoretical-methodological-artistic weaving was carried out based on the concept of teacher-researcher as an epistemological path to answer this dilemma. Through the concept of teacher-researcher (Ghedin, 2018), it became clear that the challenges still facing dance in the training of Pedagogy professionals can be overcome by committing to "going beyond": beyond what the books say, beyond the possibilities, using continuous and serious work to search for a emancipatory learning of the body in dance.

Keywords: Dance; Pedagogy; Teacher researcher.

1. Introdução

As pessoas Pedagogas, no Brasil, atuam com aulas de danças e outras artes para crianças. A formação delas é desenvolvida em uma perspectiva tradicionalista, não há um preparo de questões estéticas e epistemológicas em relação à Dança. Uma hipótese que se apresenta é a de que o dualismo corpo X mente ainda se encontra enraizado no trajeto formativo desses profissionais e, portanto, se estende em um despreparo no lidar com crianças em sua integralidade como pessoas no mundo.

Dessa forma, na ampliação desta problemática no país será dado um recorte à formação desses profissionais atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Manaus/AM. Professores de Pedagogia atuam em todas as áreas do conhecimento e são os únicos profissionais com habilitação para atuar como docentes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9.394/96. Nesse contexto buscamos tecer um diálogo sobre os conceitos de professor-pesquisador (Ghedin, 2018), para refletir sobre a prática docente articulada pelos processos investigativos em Dança na formação do profissional de Pedagogia.

O objetivo da pesquisa coreografa a reflexão e diálogo da Dança na formação inicial do profissional de Pedagogia centrada na articulação do conceito de professor-reflexivo (Ghedin, 2018). Tal conceito é condição de desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, com a perspectiva da formação de um “professor-pesquisador” da própria prática para a construção de sua autonomia de intelectual crítico.

Como procedimento metodológico a pesquisa em andamento tem buscado expor uma tessitura epistemológica-teórica-metodológica-artística com levantamento bibliográfico das produções científicas na área para responder as problemáticas aqui propostas. Tem sido feita um mapeamento das práticas existentes, na medida em que o trabalho traça uma ideia de coreografia do corpus da pesquisa para dar conta da complexidade do fenômeno envolvido.

A investigação deste problema intenta apontar e convocar para uma mudança curricular no âmbito de atuação desses cursos de Pedagogia. São necessários conceitos atuais e comprovados sobre o corpo, ancorados nos pressupostos da área de conhecimento Dança. Essa conclusão indica um ganho mais significativo deste trabalho. Pois tudo leva a crer que os processos de investigação constituem instrumentos capazes de proporcionar, ao profissional de Pedagogia, ações teóricaspráticasartísticas que lhe permitam trabalhar com aspectos de danças no contexto escolar. Ainda que não seja especialista, se for orientado por uma percepção de si e de outrem que lhe garanta mais segurança no trato dos problemas pedagógicos, poderá dar conta, o mais possível, no cotidiano escolar no trabalho com movimento/dança. Um trabalho que não lhe cabe, mas que esta pesquisa, devido ao contexto atual educacional, principalmente de Manaus, se propõe a ajudar.

Faz-se necessário um processo de experimentações teóricaspráticasartísticas aos profissionais de Pedagogia que apresente os elementos da Dança como área de conhecimento. Ela pode ser propulsora de uma ação pedagógica de cunho emancipatório do corpo na educação. Porém, entende-se que essa trajetória apenas se consolidará quando articulada a uma prática investigativa de suas limitações como um profissional não especialista em Dança.

2. Dança na formação do Pedagogo na perspectiva do professor-pesquisador

Ao discutir a Dança na formação do profissional de Pedagogia centra-se na proposta de que não há como construir uma ação didático-pedagógica consistente sem que profissionais formados por esta não operem, no campo da teóriaprática em Dança. Sobretudo, com procedimentos pedagógicos adequados para desenvolver tal área de conhecimento no contexto escolar. Quanto mais os profissionais de uma área do conhecimento continuam agindo com os referenciais do senso comum, menos aquele conhecimento é considerado científico. Tal pressuposto não se refere apenas a profissional

específico de uma área do conhecimento, mas sim a todos que possuem na estruturação de sua formação inicial e continuada, nas Licenciaturas, a polivalência. Com enfoque nessa investigação aos profissionais de Pedagogia.

Pouco vale o esforço monumental para formar professores em nível superior se as escolas e estes docentes, na sua ação pedagógica, continuam agindo do mesmo modo que antes de sua formação. Não se ignora aqui as condições objetivas de trabalho, de remuneração, da cultura da escola e todos os problemas que estão postos no dia a dia e na vasta literatura que trata deste tema. Principalmente com o entendimento de que o curso de Pedagogia foi constituído dentro de uma necessidade capitalista, para formar em nível superior os professores que durante anos exerciam o ofício apenas com a formação do antigo magistério.

Apesar do investimento em recursos humanos altamente qualificados, esse processo não tem repercutido com mudanças efetivas nos processos de aprendizagem escolar. O curso de Pedagogia possui em sua estruturação curricular inúmeras limitações, especificamente no componente curricular de “Arte-Educação” que não possui referenciais sobre Dança nos seus ementários, por exemplo. Estes não aparecem como qualificadores nas mudanças no Ensino de Dança na educação básica. Como apontado, ao se levar em consideração que o professor/pedagogo tem um trabalho de cunho polivalente, esta perspectiva coreografada anuncia o significado formativo atribuído às ações pedagógicas que incorporam a pesquisa como fundamentação dos processos de formação de professores de Pedagogia. Nele se busca propor uma forma de complementação pedagógica desse fazer em Dança a essas pessoas profissionais. Elas acabam tendo a necessidade de desenvolver um trabalho docente, sem ter tido no ensino superior arcabouço teórico-prático-artístico necessário.

O profissional de Pedagogia como pesquisador de sua ação deveria, em sua grande maioria ser um intelectual crítico nos processos de mediações do Ensino de Dança no contexto educacional. A pesquisa é um elemento chave no processo de formação de professores/pedagogos. “Há uma literatura sobre esse

conceito, reunindo uma significativa reflexão que alia o processo de pesquisa à formação de professores” (Ghedin, 2018, p. 58). Assim, o conceito de “professor-pesquisador” fortalece a formação do profissional de Pedagogia que trabalha no contexto educacional, no caso específico, em um fazer pedagógico-artístico, com a Dança.

“Professor-pesquisador” colabora no desenvolvimento da autonomia intelectual, pressuposto da pesquisa fundamental da formação docente como profissional da Ciência da Educação/Dança. “Nisso se está entendendo que à formação para a docência prescinde a formação para a pesquisa. Esta se coloca como condição daquela” (Ghedin, 2018, p. 52). É nas experimentações e vivências em danças, nos processos artísticos na formação inicial e continuada que a “autonomia intelectual” desse ser docente é construída, em uma criticidade de suas ações pedagógico-artísticas. Para isso acontecer de fato, as universidades precisam possibilitar essas práticas artísticas por meio, por exemplo, de laboratório do corpo no curso de Pedagogia.

Ghedin (2004) é referência ao tratar desse conceito como um diálogo interdisciplinar, transdisciplinar e poli-inter-trans-disciplinar¹. Trata-se de propor o docente como sujeito que intermedia o processo de construção dos saberes em Dança como área de conhecimento, e não como um enfeite ou brinco decorativo das escolas. As danças, de modo geral, são usadas para meras apresentações em datas comemorativas, ou seja, como uma dança ilustrativa. “Como se não pudesse ser trabalhado o fazer/pensar em dança como relação aos processos significativos dessas datas comemorativas” (Pinto, 2015, p. 29).

Os movimentos nesta intenção de escrita coreografada circulam do conceito de pesquisa em seu processo formativo para a pesquisa em Dança, reflexão e registro das práticas como condição para a produção do conhecimento em Dança, na relação com o conceito de professor-pesquisador. Pessoa intelectual crítica, que atua em um contexto que é a escola, entendida como

¹ O termo *poli* é um prefixo semântico que significa, etimologicamente: ‘muitos, vários’, vem do grego *poly's* (muitos). Esta interface foi concebida para agrupar várias disciplinas, **saberes, ciências, campos do conhecimento, enfoques**, com vistas a agregar mais poder de abordagem dos temas e buscar soluções.

espaço de construção do conhecimento que se dá pela pesquisa. O horizonte dessa formação que se coreografa por meio do conceito de “professor-pesquisador tem como teleologia² a Educação Básica e não a formação do pesquisador estrito senso, como alguns poderiam, erroneamente pensar” (Ghedin, 2018). O sentido de uma “Pedagogia do Conhecimento”, de acordo com Evandro Ghedin (2018), coloca-se necessária à formação do professor.

Ghedin (2018) relata que Zeichner fez pesquisas sobre o papel da reflexão na formação dos estudantes das licenciaturas da Universidade de Wisconsin na qual trabalhava nos Estados Unidos. Quando ele e outros docentes perceberam que os discentes, durante as aulas, eram muito bons na dimensão técnica do ensino, mas não sabiam por que ensinavam nem para que ensinavam, desconheciam que o ensino também é uma atividade de caráter moral e ético. E nesse processo, eles perceberam que a formação docente estava deixando muitas lacunas. Zeichner (2008) e seus colegas formaram um grupo de estudo sobre formação reflexiva e, paulatinamente, esses estudos foram possibilitando maiores investigações e amadurecimento sobre o assunto.

O ato de reflexão é parte do ato de pesquisar. Quando o professor/pedagogo reflete sobre suas ações pedagógicas, está buscando soluções para melhorar suas aulas. A busca por essas respostas/conhecimentos nesse fazer em Dança, possibilita a construção da “identidade docente” (Ghedin, 2018) nessa ação de pesquisar, quando esse professor se reconhece enquanto elemento preponderante na construção do conhecimento em Dança no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa em Dança na formação dos profissionais de Pedagogia promove melhorias amplas no contexto educacional e nos sistemas de ensino acadêmico do qual fazem parte. Zeichner (1991) aponta em suas pesquisas que os educadores-pesquisadores devem ter o controle sobre diferentes aspectos do processo de pesquisa, incluindo a definição do foco de investigação, da coleta de dados e das estratégias de análise.

² Teleologia é uma teoria filosófica que busca explicar eventos e fenômenos com base em seus propósitos e fins.

Professores/Pedagogos acabam se distanciando do campo de pesquisa acadêmica, ficando evidente a falta de participação dos mesmos como parceiros do conhecimento produzido pela academia. Assim como a pouca ou nenhuma utilização das pesquisas produzidas na academia para o avanço da ação pedagógica. Tal fato evidencia a importância da formação continuada para as lacunas que a formação inicial não dá conta do vasto aprofundamento teórico-prático que a área de conhecimento Dança possui.

A formação de pessoas pedagógicas que são ou serão professores de Dança ou danças é pauta nuclear de discussão nesta pesquisa em desenvolvimento. Reflete e analisa as ações pedagógicas que reverberam nos seus fazeres e saberes, pois são responsáveis pela construção de conhecimento em Dança de crianças no contexto escolar. Dentro desta perspectiva “professor reflexivo” em aula e “professor-pesquisador” estimulam uma revisão na formação acadêmica de profissionais de Pedagogia que vão atuar com crianças com ensino de Artes e Dança.

3. Dualismos, metáforas, sentidos na formação

No âmbito da formação especificamente acadêmica a perspectiva do professor/pedagogo traz implicações que obrigam a uma revisão do processo formativo e da concepção curricular. Uma dessas implicações diz respeito às formas de superação dos dualismos³ no ensino da Dança nas práticas pedagógicas e nas pesquisas acadêmicas, traçando uma didática emancipatória a partir da conceituação de corponectividade⁴.

³ Rengel (2007) propõe o uso do plural, “dualismos”, a partir do filósofo cognitivo Paul Churchland (2004), que 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).

⁴ Lakoff e Johnson (1999) abordam *embodiment* (incorporar/encarnar), ao qual, Rengel (2007) traduz como: *Corponectividade*. A partir de leituras de Varela, Thompson e Rosch (1993), compreendemos que corporemente são uma única unidade, já é, já são integrados, existindo de forma conjunta.

Corpos contam uma história que não são verbos no pretérito perfeito do indicativo. Presos no tempo. Separados da realidade. São Corpos, contando sua história nos movimentos da vida. “Ao examinarem o papel do corpo na produção da narrativa, na construção da coletividade e nas economias de gênero e expressão, contornam novas relações entre história e memória, a estética e a política, o social e o individual” (Foster, 1995, p. 6). A autora nos suscita a olhar para os corpos em todos os seus significados culturais, que se movem além das fronteiras disciplinares e teóricas, com o objetivo de uma reformulação das categorizações epistemológicas estabelecidas hegemonicamente.

Os corpos não só carregam significados, ou o transmitem em sua maneira responsiva particular. Eles desenvolvem coreografias de signos por meio das quais discursam: correm (ou se jogam, ou saltitam, ou desmaiam, ou vagueiam...) da premissa à conclusão; eles giram (ou rodopiam, ou se torcem...) através do processo de raciocínio; eles confraternizam (ou se esfregam, ou se esbarram...) uns aos outros em narrar seu próprio destino dançante.

À medida que usamos os sentidos para farejar, tocar, rastejar, pensar, saltar, espiar, escrever, fantasiar, murmurar, ouvir nosso caminho através da história dos corpos, realizamos nosso conhecimento em Dança. Um conhecimento que é uma curiosa coleção de metáforas derivadas de impressões de sentido, mas com um elemento temporal adicionado. Pois essas metáforas são ativadas pela atenção, percepção e memórias do corpo/movimento em Dança que vêm tanto do passado quanto do presente.

Acredita-se ser evidente a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva em Dança no contexto educacional na formação do profissional de Pedagogia, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino de Dança como prática-artística social concreta. Diante desse pressuposto, podemos refletir sobre o que é corpo? O que não é corpo? As experiências são corpo. O corpo que somos conta nossa história/estória⁵. Sua escrita é constituída pelo seu

⁵ “História” é a palavra usada para se referir a acontecimentos reais e científicos. Já “estória”, é empregada para tratar de situações de ficção.

processo de existência e socialização. E as relações coreografam as narrativas desses corpos, e independente do que ele esteja fazendo, ele diz por si próprio. Esses corpos são tridimensionais, em uma variedade infinita de movimentos em Dança. Ou seja, tudo é corpo. E esse corpo é uma fonte de informação e de uma variedade infinita de saberes e fazeres em Dança que se coreografam nos processos metafóricos da vida. E o professor/pedagogo precisa entender essas questões sobre o corpo para que o “conhecimento” se efetive nas ações dos corpos pela/para a Dança.

4. Considerações

Ao articular a área de conhecimento Dança na formação do profissional de Pedagogia tem emergido na construção de uma proposta didática que se propõe de cunho emancipatório do corpo. Sendo assim, a formação inicial dos professores/pedagogos, deve intentar a superação do dualismo corporeamente na educação. O ato de investigação do professor/pedagogo pode caracterizar sua autonomia intelectual como profissional pelo domínio dos processos de construção e produção do conhecimento em Dança.

Os desafios presentes ainda da Dança na formação do profissional de Pedagogia poderão ser superados a partir do compromisso em “ir além”: além do que os livros falam, além das possibilidades por meio de um trabalho contínuo e sério para a busca de uma aprendizagem mais emancipatória do corpo na Dança. Os questionamentos que estão sendo abordados nessa investigação fazem ampliar os olhares em múltiplas direções a fim de coadunar-se ao exercício de perceber a poli-inter-trans-disciplinaridades nos processos de construção dos saberes em Dança na formação do profissional de Pedagogia.

As experimentações teóricaspráticasartísticas na formação inicial do Professor/Pedagogo, como o primeiro momento em que ele terá contato com os elementos da Dança como área de conhecimento, desenvolvendo sua ação pedagógica por meio de uma didática de cunho emancipatório do corpo na educação. Nesse contexto, faz-se necessário um processo de investigação em

Dança por meio de um laboratório do corpo que apresente os elementos do movimento da Dança. E discuta os conceitos constitutivos do Ensino de Dança no contexto escolar.

Essa pesquisa demonstra as razões e os procedimentos que tornam possível refletir sobre a Dança na formação do Pedagogo, proporcionando uma concepção sensível e humana sobre os processos formativos do corpo no espaço do conhecimento. Os instrumentos para tal, dentre tantos outros, encontram-se na articulação de um conjunto de ações coreografadas e organizadas inter-transdisciplinarmente na formação inicial e continuada do Pedagogo.

Neste sentido, o desenvolvimento da pesquisa tem possibilitado refletir sobre a Universidade como instituição formadora dos professores/pedagogos na condição de sujeitos desta formação e em que medida a formação docente, mediada pelos processos da pesquisa em Dança, é capaz, nesta ação educativa de formar professores polivalentes para trabalhar com o Ensino de Dança na Educação.

Referências:

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Decretado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo presidente da República vigente.

FOSTER, S. L. **Corporealities: dancing knowledge, culture and power.** Psychology Press, 1995.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor-pesquisador-reflexivo. Ponta Grossa. **Revista Olhar de professor**, n. 7, v. 2, p. 57-76, 2004.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa.** In: PIMENTA, S. G. (org.) São Paulo: Cortez, 2018.

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

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

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

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1991.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-54, mai./ago. 2008.

Carlos Alexandre Borges de Lima (UFBA)
carlosborges@ufba.br

Artista/Pedagogo, Especialista em Artes da Cena pela UEA; Mestrando da Escola de Dança da UFBA; Produtor Cultural Amazônida e Professor de Artes Cênicas; Idealizador, Fundador e gestor do Centro de Cultura e Arte CORPAR; Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino-aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios do corpo no espaço do conhecimento.

Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel (Orientadora)
lenira@rengel.pro.br

Professora Doutora da Escola de Dança da UFBA, pesquisadora Pq2/CNPq. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (acadêmico). Ensina com pessoas de todas as idades: dança e cognição, aprendizado, variedade de saberes, dançafórum.

Criação em dança e mitologia amazônica, rasgaduras e diálogos

Carmem Lúcia M. Arce (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: As obras coreográficas muitas vezes nos instigam a questões referentes à sua feitura, sua concepção e o *modus operandi* do seu criador até chegar à cena. Busca-se significados para a atuação do corpo que se move em cena, ampliando e encontrando rasgaduras (Didi-Huberman, 2013) que podem nos levar a outras formas de entendermos a dramaturgia ora encenada e vivenciada. A problemática surge da observação de como nosso povo se relaciona com sua mitologia, vivenciando-a no cotidiano, compreendendo este procedimento metafórico (Rengel, 2007) de existência e como isso reverbera nas coreografias. Nesse estudo a tese é a de que Dança, Corpo e Mito, que esta pesquisa denomina de coreomítica amazônica, dialogam em estados metafóricos relacionais e produzem um modo próprio de fazer dança. Diante desse contexto a cultura tradicional amazônica, coreografa a compreensão das relações entre o corpo, as danças e os mitos amazônicos, um modo mítico de pensá-los/dançá-los nos processos de criação. Nesse processo investigativo temos como conceitos nucleadores metáforas, Lakoff & Johnson (1980); mito e corpo Keleman (2001); estética, Johnson (2007); a cultura amazônica, Loureiro (2007). Este artigo fomentou as discussões acerca da dança que se fundamenta na mitologia amazônica e como esse processo se dá, visto que as lendas e mitos desta região produzem um encantamento, muitas vezes relegados à condição de estórias fantásticas e imaginárias, mas que suscitam importante reflexão e são constituintes das próprias danças e culturas amazônicas.

Palavras-chave: Criação em Dança; Corpo; Mito; Mitologia Amazônica.

Abstract: Choreographic works often instigate us with questions regarding their creation, their conception and the *modus operandi* of their creator until arriving on stage. Meanings are sought for the performance of the body that moves on stage, expanding and finding tears (Didi-Huberman, 2013) that can lead us to other ways of understanding the dramaturgy now staged and experienced. The problem arises from the observation of how our people relate to their mythology, experiencing it in everyday life, understanding this metaphorical procedure (Rengel, 2007) of existence and how this reverberates in the choreography. In this study the thesis that Dance, Body and Myth, which this research calls Amazonian choreomythic, dialogue in relational metaphorical states and produce a specific way of doing dance. In this context, traditional Amazonian culture choreographs the understanding of the relationships between the body, dances and Amazonian myths, a mythical way of thinking/dancing them in the processes of creation. In this investigative process, we have metaphors as core concepts, Lakoff & Johnson (1980); myth and body Keleman (2001); aesthetics, Johnson (2007); Amazonian culture, Loureiro (2007). This article encouraged discussions about the dance that is based on Amazonian mythology and how this process occurs, since the legends and myths of this region produce an enchantment, often relegated to the condition of fantastic and imaginary stories, but which raise important reflection and are constituents of Amazonian dances and cultures themselves.

Keywords: Dance Creation; Body; Myth; Amazon Mythology.

1. Entre rasgaduras e diálogos

Enveredar no universo da mitologia amazônica é como um desvelar dos véus ainda cerrados, talvez, por ser considerada por alguns uma realidade distante em termos de tempo e espaço. Todavia, ela é próxima e presente nesses mesmos termos. Podemos dizer que nessa mítica passado e presente, perto e longe estabelecem um movimento de não paralização que atualiza e reestrutura toda uma ambiência, visto que não são categorias estanques, mas em constante movimento.

Neste artigo a relação entre distância e presença é abordada em conexão com as comunidades da Amazônia, as quais encerram sua sabedoria nos mitos e em suas crenças, legado este que se expande e adquire nuances corpóreas, estéticas e culturais. Na Amazônia a tradição oral tem importante papel na construção da cultura local. Junto às narrativas de sua história, mitos, ritos e hábitos a coletividade constrói sua realidade. A relação com o imaginário se estabelece como o reconhecimento de sua identificação. Segundo Fonseca (2020) há um entrelaçamento de dois mundos: o material e o simbólico.

Os mitos são narrados e a narração exige a presença atenta do narrador e do ouvinte, somente nesse momento privilegiado de sua narração, o mito se efetiva. A circularidade que se constitui entre mito, narrador e ouvinte já denuncia a pertença a um “universo” comum. Aqui efetivação é atualização; a velha história, cuja origem remonta tempos esquecidos, se faz novamente atual e, como tal, não é mais velha história, mas é uma nova experiência, revitalizada em um novo tempo histórico e numa nova linguagem (Almeida, 2007, p. 3).

Soares (2014, p. 9) afirma que “[...] o conhecimento expresso a outrem advém das sensações e percepções que o corpo absorve e a externa, posicionando-se sobre uma determinada opinião em decorrência de um fato ou de uma opinião”, assim sendo os cantos, as danças, os rituais constituem saberes que são transmitidos de geração a geração, construindo o reconhecimento de sua identidade, sendo o corpo o fio condutor desse processo.

Compreendemos que o corpo é um *locus* de diálogo entre as poéticas de espaço, de tempo e das percepções de mundo. “É o primeiro lugar de elaboração cultural, tendo em vista, que é através do corpo que se apreendem

os sentidos, a vida. O corpo é fonte de conhecimento” (Menezes, 2010, p. 153). O corpo opera como via de entendimento das vivências das pessoas e de seus pertencimentos, constrói linguagens verbais e não verbais numa ação cognitiva comunicacional geradora de imagens “resultantes da interação do corpo com o mundo” (Rengel & Ferreira, 2012, p. 23) e cria metáforas de si mesmo. Compreendemos então, que nesse processo, o ele é o próprio procedimento metafórico

Procedimento metafórico, portanto, é esta comunidade permanente de conexões neurais sensório-motoras inferentes abstratas que ocorre com/no corpo. Este meio durante o trans do inter, no entre dos textos da carne que pensa. Entre que tem lugar no corpo (Rengel, 2007, p. 78).

Nas comunidades amazônicas o movimento é uma forma de diálogo realizado nas instâncias cotidianas e constrói um vocabulário gestual que ultrapassa a sua funcionalidade e, como operar cognitivo em procedimento metafórico é convertido semioticamente em suas danças e rituais. Loureiro (2007) explica a conversão semiótica da arte e da cultura como sendo:

Esse instante de passagem reordenadora da função simbólica, em que uma coisa se torna e é recebida como outra sob a dominante nova função, que denominamos de conversão semiótica. Como tal, a conversão semiótica pode constituir-se num agente social de inversão e mudança que atua no intervalo entre cultura e sociedade, arte e vida, intervalo esse que as separa e une. Por meio dela, creio que é possível compreender melhor e operativamente, não só a passagem para o artístico, como a passagem de uma significação para outra, no conjunto dinâmico e lúdico das relações sociais (Loureiro, 2007, p. 75).

Nas danças realizadas pelos povos da Amazônia, esse processo de ressignificação dos gestos cria um estado de presença viva, que transpõe a objetividade, alcança a subjetividade, transborda o corpo cotidiano, gerando organicidade (Miller, 2012). Segue, este processo significativo, ao encontro do corpo em estado cênico.

Na dança os significados movem-se em cenas múltiplas que nos permitem ampliar a percepção e nos instigam a questões referentes à sua feitura, sua concepção e o *modus operandi* do seu criador até chegar à cena. Busca-se

significados para a atuação do corpo que se move nas cenas, criando imagens que nos permitem ampliar a percepção e encontrar *rasgadas*¹ que podem nos levar a outras formas de entendermos a dramaturgia ora encenada, vivenciada, dialetizada.

Nos processos de criação em dança compreende-se a “[...] tese como antítese, a arquitetura com suas falhas, a regra com sua transgressão, o discurso com seu lapso, a função com sua disfunção [...] ou o tecido com sua rasgadura” (Didi-Huberman, 2013, p. 190) a partir da reflexão sobre o processo de criação em dança advindo do operar estético intencional, que nasce da experiência do artista.

Partindo deste pressuposto, podemos refletir sobre o processo artístico advindo desta experiência. Produzir e criar “como operação própria dos artistas a arte não pode resultar senão da ênfase intencional e programática sobre uma atividade que se acha presente em toda a experiência humana” (Pareyson, 1993, p. 20). Forma, conteúdo e matéria se fundem no processo de criação, num operar em que o artista e sua obra constituem um corpo único.

Ao olhar as coisas, o artista interpreta a seu modo; seus dados de informações traçam experiências de vida transformadas em experiência artística. Faz da coisa sua, apropria-se e constrói a partir dela suas significações, movimentos, inquietações, seu pensar sobre a coisa observada. Faz dela a coisa metamorfoseada pelo corpo em sons, movimentos, palavras, manuseios da coisa em arte. O artista dá significações sobre aquilo que apreende do acontecimento da observação do meio, pois está em movimento de experiência com o entorno, com o cotidiano (Carvalho, 2020, p. 64).

Fundamentado na proposta de que dança, corpo e mito dialogam em estados metafóricos relacionais na cena, o artista/intérprete busca “alargar sua compreensão das coisas, por meio do que vai dando sentido à sua existência” (Loureiro, 2007, p. 11), enquanto pessoa que vive nas muitas paragens do Amazonas. Por se configurar como uma narrativa, o mito “[...] pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência (...) as situações de

¹ Para Didi-Huberman (2013, p. 185) o termo *Rasgadura* se refere ao “[...] abrir a lógica, portanto romper alguma coisa. Pelo menos fazer uma incisão, rasgar”.

estar no mundo ou as relações sociais” (Rocha, 2017, p. 3), e assim estabelecer um modo mítico de pensar². Segundo Keleman (2001, p. 25),

Os mitos falam do corpo. A metáfora baseia-se no corpo. Ela é experiencial. No mito, eu busco o corpo, as suas formas, expressões e atitudes emocionais. A produção de corpo, o aprofundamento dos repertórios de sentimento e ação, é o que os mitos prometem. [...] a imagem mítica é o corpo falando assim mesmo a respeito de si mesmo.

Para expandirmos as discussões acerca dos mitos, citamos Lakoff & Johnson (1980), que correlacionam os mitos ao conceito de metáforas no que tangem aos aspectos culturais e experienciais:

Os mitos oferecem-nos maneiras de compreendermos a experiência; eles organizam nossas vidas. Como as metáforas, os mitos são necessários para fazer sentido do que se passa ao nosso redor. Todas as culturas têm mitos e as pessoas não podem viver sem eles assim como não podem viver sem a metáfora. E assim como consideramos frequentemente as metáforas de nossa cultura como verdades, do mesmo modo também consideramos frequentemente os mitos de nossa cultura como verdades (Lakoff & Johnson, 1980, p. 294).

Ao criar significados à realidade vivida, as pessoas são “[...] como criaturas estéticas” (Johnson, 2007, p. 2). Visto que a estética à qual nos referimos não está restrita ao viés de um regime da arte apenas, mas à toda a vida cotidiana e, segundo Loureiro (2002, p. 75), ela emana do conteúdo humano-social³.

As narrativas que delineiam o escopo deste diálogo cruzam-se com os povos da Amazônia que encerram “[...] sua sabedoria na forma narrativa dos mitos [...]” (Oliveira, 2007, p. 237) em razão de suas crenças e com o legado destes povos, que se expande e adquire nuances corpóreas, estéticas e culturais.

É do senso comum que a mitologia amazônica se configura apenas no âmbito da fantasia ou fruto da imaginação. É relegada à condição de credices e superstições. São transformadas em lendas e em narrativas do não-real o que para as comunidades amazônicas é um fato.

² Termo denominado por Rocha (2017), em *O que é mito*.

³ João de Jesus Paes Loureiro, 2007.

Nesse processo o corpo, muitas vezes compreendido como representação do fantástico, abre a possibilidade de autorreconhecimento, estabelecendo outro modo de existir. Vem inundado de simbologias influenciadas por experiências pessoais e coletivas imbuídas de significados próprios, que muitas vezes são compreendidos equivocadamente como exóticos. Nas comunidades do Amazonas, o corpo veste o mito num “regime semiótico próprio” (Oliveira, 2007, p. 120), que transgredir a imposição do significante, transformando vida em arte, em Dança, criando uma cultura corporal onde lugar e tempo são regidos pelo mito.

O artista, ao dar outros significados na criação da movimentação em dança, adota uma perspectiva de corpo que é um *signo flutuante*, “uma energia, uma força, que é impossível de ver significada em códigos, visto que estes sempre falam das coisas e das suas relações, e não do que as tornam possíveis” (Gil, 1995, p. 204). Assim o corpo que dança assume um significado diferente daquele instituído e codificado quando o intérprete na cena pertencente àquele lugar, podendo então ter autonomia de si e de sua cultura.

Os pontos de interseção nas questões existenciais de corpo e mito, mesmo sendo abordados sob uma ótica de coletividade, se concretizam na conexão entre as pessoas do lugar e, visto que a existência demanda relação, elas se configuram como o corpo mítico do espaço e do tempo. Criar e recriar textos individuais e coletivos em dança a partir da mitologia de nossa região é perceber outras realidades, outras regras a serem transgredidas, outros discursos, outras rasgaduras no tecido formado por rios e floresta, que leve em consideração toda a história de conquistas obtidas por nossos povos/corpos míticos amazônicos.

Tanto nas comunidades distantes, cidades interioranas e na capital do Estado do Amazonas, as criações em dança têm em seu escopo uma forte ênfase nos mitos e cotidiano regionais. Alguns artistas da dança serão apresentados como forma de explicar o que trazemos no escopo deste artigo.

Jorge Kennedy é um artista que aborda tanto a brasilidade quanto as questões amazônicas, como em *Poema Tribal*, no qual apresenta personagens

em interação com elementos do cotidiano amazônico como: canoas e remos, e que segundo o artista “[...] conduzem os sentimentos e a dança. Suspensos em pedestais os elementos passam a traduzir o tempo e os personagens, que se contrapõem à realidade ordinária e criam seu mundo virtual” (Campos, Portfólio, 2017, p. 13).



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Poema Tribal I* – Cia Renascença. (Manaus/AM) Teatro Amazonas, 2000. Fonte/Fotógrafo: Jorge Kennedy

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Fundo preto, com foco âmbar em cima dos bailarinos. Em um palco, da esquerda para direita: quatro bailarinas e um bailarino com bacias na cabeça, estão sentadas no chão, com a perna direita dobrada à frente e a perna esquerda dobrada atrás. Figurinos de cor bege, com projeção de iluminação com flores vermelhas por sobre os corpos dos bailarinos.

Carvalho (2020, p. 39) fez um relato sobre os trabalhos de alguns artistas da cidade de Manaus, como Francis Bayardi⁴ e Yara Costa⁵:

Francis Baiardi tem nos trabalhos de pesquisas conceitos relacionados a tecnologia e o corpo indígena, usando de experiências performativas em coreografias, e discute o corpo de afetações dos meios pelos quais provocam e são provocados. Sobre o campo indígena, teve um mergulho de capturas de sensações na cultura ameríndia, a qual tomou seu maior tempo em pesquisa conhecendo e vivendo os modos e discursos do povo para compor o espetáculo. Tem, no discurso,

⁴ Artista da Dança que atua na cena contemporânea da cidade de Manaus, professora pesquisadora, diretora artística da Contém Cia de Dança.

⁵ Artista da Dança, atua na cidade de Manaus, Professora Doutora do Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas, diretora artística da Cia Índios.com.

questões norteadoras sobre o viver do indígena e seus enfrentados dentro e fora do ambiente tribal, modo de vida, sobrevivência. Mas também suas inclinações caminham para o olhar do mundo para outros contextos, e suas cadências de criações discutem alienações do corpo no mundo do virtual-real.

Assim como a artista Francys Baiardi se volta às questões indígenas, ela também se reconhece como artista urbana. A artista Yara Costa também tem um enfoque às questões amazônicas, como relata Carvalho (2020, p. 41):

Percebe-se, em seu olhar para o cotidiano, fissuras que recriam; ao contar impressões sobre a gente da cidade, que suas questões *sociopoéticas* evocam, questiona o colonialismo do corpo indígena, estudo que tem alimentado por bom período de tempo. Transforma em poesia do corpo um modo particular de dizer sobre vivências de pessoas pertencentes a lugares, como o corpo da cultura ameríndia e suas reverberações e o entendimento no contexto da arte (Carvalho, 2020, p. 41).

Os artistas aqui brevemente apresentados possuem forte ligação com as questões amazônicas em várias instâncias, tanto nos aspectos urbanos das cidades, onde encontram-se elementos presentes nas várias culturas como: a cultura indígena, a cultura das áreas rurais, a cultura dos beiradões dos rios. Esses elementos na maioria das vezes são retirados do cotidiano e trazidos para cena, sendo ressignificados para compor o discurso manifesto acerca das questões sociais, políticas, econômicas e culturais. É quando uma canoa deixa de ser um unicamente um meio de transporte e se reconfigura num objeto estético-cultural, assumindo um outro significado, uma outra poética.

Contudo esses artistas trazem para cena questionamentos, inquietações e conceitos impregnados de corpo de resiliência e resistência, a ação cênica vem impregnada de significações. Ela passa a ser um espaço de construção de mitos que povoam o ambiente de suas tipologias estético-narrativas, advindas não do momento, mas das experiências do coreógrafo e compreendidas pelos intérpretes de acordo com suas vivências. Empréstam e se doam como corpo para o ato cênico, criando uma mitologia própria.

Os estados perceptivos dos artistas no ato criativo fazem com que esses mitos – criados pelos intérpretes e pelo coreógrafo – configuram-se e materializam-se em um acontecimento poético e assumem o estado de presença

e permanência. Um estado de saberes e fazeres entrelaçados que fazem do corpo, território. Saberes e fazeres criados na/da dança que reverbera nas muitas paragens dos beiradões dos rios que correm pelo território amazônico, onde aportamos nossas canoas e criamos mitos com a dança.

Referências:

CARVALHO, M. R. R. **O corpo observador em estado compositivo: atos de criação artística.** 2020. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2020.

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

FONSECA, T. B. da; COSTA, V. P. Narrativas amazônicas: representações do mito do boto nas narrativas dos moradores antigos da comunidade da Missão Tefé-Amazonas. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis – PPGICH**, v. 17, Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2020.

GIL, J. **Corpo.** In: Enciclopédia Einaudi. Soma/Psiquê-Corpo. n. 32. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1995.

JOHNSON, M. **The aesthetics of meaning and thought:** the bodily roots of philosophy, science, morality, and art. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2007.

KELEMAN, S. **Mito e corpo:** uma conversa com Joseph Campbell. Trad. Denise Maira Bolanho. São Paulo: SUMMOS, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LOUREIRO, J. de J. P. **A conversão Semiótica na Arte e na Cultura.** Belém: Editora Universidade Federal do Pará-EDUFPA, 2007.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** 2ª ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

MENEZES, A. L. T. Educação mito-dança-rito: as razões dialógicas do conhecer Guarani. **Revista Currículo sem fronteiras.** v. 10, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. 2010. Disponível em:
<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/10.pdf>.
Acesso em: 12 nov. 2023.

MILLER, J. **Que corpo que dança?** Dança e educação somática par adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade**: corpo emito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PAREYSON, L. **Estética**: teoria da Formatividade. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1993.

RENGEL, L. P. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RENGEL, L. P.; FERREIRA, P. C. Dança: escrita metafórica do corpo como linguagem que traz a memória traçada. **DANÇA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, Salvador vol. 1. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/issue/view/721>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ROCHA, E. **O que é mito**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

SOARES, A. A. **O corpo na ritualística do povo Tikuna**. Manaus: EDUA. 2014.

Carmem Lúcia Meira Arce (UFBA)
carce@uea.edu.br

Doutoranda em Dança pelo PPGDança-UFBA; membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos, liderado pela Prof.^a Dr.^a Lenira Peral Rengel; Professora do Curso de Dança da UEA; Coordenadora do Curso Especial de Licenciatura em Dança – UEA; Coordenadora do LaboCorpo-Residência Coreográfica; Artista da área de Dança.

A Dança e suas interfaces artísticas e educativas nas comunidades evangélicas periféricas

Cintia Almeida Cafezeiro de Sant'Anna (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar as experiências artísticas educacionais desenvolvidas com pessoas das comunidades evangélicas na periferia, em específico no bairro de Águas Claras, na cidade de Salvador – BA. A partir do pensamento de que a Dança produz conhecimento e pode ser entendida como um meio pelo qual diversos saberes são aprendidos, trazemos como hipótese que o diálogo com a Dança pode ampliar possibilidades para a formação de identidades, a partir de um pensamento emancipatório, como meio de contribuir para a reconstrução de relações entre sujeitos na comunidade, em outros contextos de cidadania que dialogam dança e educação.

Palavras-chave: Dança; Educação; Comunidade; Periferia.

Abstract: This article aims to address the educational artistic experiences developed with people from the evangelical communities in the periphery, specifically in the neighborhood of Águas Claras in the city of Salvador – BA. From the thought that Dance produces knowledge and can be understood as a means by which different types of knowledge are learned, we hypothesize that the dialogue with Dance can expand possibilities for the formation of identities, from an emancipatory thought, as a means of contributing to the reconstruction of relationships between subjects in the community, in other contexts of citizenship, which dialogue with dance and education.

Keywords: Dance; Education; Community; Periphery.

1. Eu e minha comunidade evangélica periférica

Trata-se de um artigo desenvolvido durante o Programa Mestrado Profissional em Dança – Prodan, da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Eu, Cíntia Sant'Anna, Artista Educadora, mulher preta periférica, vinda de uma família humilde, tive uma infância no bairro da Liberdade¹ onde a arte faz parte do cotidiano dos moradores e a Dança se tornou a principal resistência nos meus

¹ O bairro é o mais populoso da cidade de Salvador, que concentra a segunda maior comunidade negra da cidade.

dias difíceis. Aos seis anos, entrei na aula de balé, mas não pude continuar devido às dificuldades financeiras dos meus pais. Aos onze anos, tive a sorte de estudar na Escola Parque², situada no bairro da Caixa D'água. Lá a arte era evidenciada nas aulas de música, ballet, jazz, dança afro e ginástica rítmica, o que só fez com que a minha paixão pela Dança aumentasse.

Meus pais se tornaram evangélicos³ durante a minha adolescência, e nesse contexto, foi a Dança que me fez resistir possibilitando a participação e criação dos primeiros grupos de coreografias nesse espaço informal, fazendo-me compreender que a Dança não seria apenas um passatempo ou brincadeira de criança, mas viria a ser a minha profissão. Na periferia local onde a arte ecoa de forma latente por todos os becos, vivi trazendo a vontade de experimentá-la mesmo que, por muitas vezes, tivesse que ouvir que ela não traria o pão para a mesa. A dança foi o caminho escolhido como forma de garantir que a arte não fosse abandonada em nenhuma das minhas vivências.

No ano de 2007, mudamos para outro bairro periférico chamado Águas Claras, situado às margens da BR-324, e que ganhou esse nome devido às fontes naturais e a facilidade de cavar poços para obter água limpa. Segundo o historiador Valter Passos (2016), o local foi, por muito tempo, um Quilombo, chamado Quilombo do Orobu, que foi constituído a partir de “[...] uma revolta político-religiosa de africanos seguidores dos cultos aos antepassados contra a escravidão em 1826 na cidade do Salvador” (Passos, 2016). Estando nesse novo bairro, o meu desejo e determinação de mobilização político-social foi ampliado, fazendo com que a criação da Companhia de Artes Casa de Davi⁴ fosse corporificada com o propósito de difundir a arte no lugar de devoção. A Cia de Artes Casa de Davi, inicialmente composta por jovens mulheres moradoras do

² A Escola Parque, inaugurada na década de 1950, por Anísio Teixeira, fazia parte da Pedagogia Escola Nova, com o objetivo de fornecer uma educação integral na qual preparava os alunos para a vida adulta.

³ Para Mafra (2001), “Evangélico” é uma categoria compreendida com algum consenso no Brasil, em termos mais amplos, e tem a autodeterminação dos grupos. Contudo, é um campo repleto de desacordos quanto às suas especificações, mesmo no âmbito nativo.

⁴ Cia Casa de Davi fora fundada por mim, no dia 16 de dezembro 2007. Desde então passou por diversas formações, tendo a sede no bairro de Águas Claras, e sendo hoje composta por nove jovens, todos moradores do bairro.

bairro de Águas Claras/Cajazeiras e frequentadoras da igreja local, nasceu como Ministério de Dança⁵ dentro da Igreja Batista⁶ Missionária de Águas Claras, iniciando o processo de difusão da Dança que ainda era vista, dentro deste contexto, como algo profano, sendo a dança e o corpo vistos como proibidos, censurados e divididos. Por estarmos dentro da igreja, participando de todas as programações pertinentes a Artes, fomos trabalhando o corpo de forma cuidadosa através da Dança, tentando desmistificar o pensamento do corpo como algo proibido, conforme Luciana Torres (2007).

A presença da dança nas igrejas protestantes da atualidade, especialmente nas neo-pentecostais, pode significar uma redescoberta do corpo como possibilidade do encontro deste com Deus. Os fatores que geraram este acontecimento podem ter sido a soma da valorização que o Novo Testamento oferece ao corpo humano, uma vez que este direciona o ethos protestante, com a valorização do corpo na contemporaneidade. Isso seria o ser humano em sua totalidade, se expressando e se encontrando com o seu criador (Torres, 2007, p. 26).

A Cia de Artes Casa de Davi participou da implementação e desenvolvimento da Dança como Arte junto com os outros grupos de Dança que estavam surgindo nas Igrejas Evangélicas, fazendo parte das liturgias e ações nas reuniões e eventos. O grupo teve sua participação, através da Dança, em Congressos de diversas denominações eclesiais e consolidou um festival intitulado “Dançando em Adoração”⁷, que contou com a colaboração de diversos grupos de Dança evangélicos. Com o passar dos anos, a Cia de Artes Casa de Davi ampliou-se, englobando outras linguagens artísticas, como música e teatro, e oportunizando a participação de homens em diversas funções, inclusive na Dança, algo considerado inovador dentro desse contexto religioso.

⁵ Para Ricco (2015), Grupos de Dança denominados “Ministérios de Dança” foram criados com o objetivo de organizar as atividades coreográficas para eventos e cultos da igreja. A categoria nativa “ministério” abrange a ideia de um grupo que obteve o direcionamento espiritual para estar naquele conjunto. É caracterizado pela unidade de pessoas que compõem a estrutura da Dança na igreja, composta por líder e integrantes.

⁶ “Batistas” é uma denominação histórica, incluída no Cristianismo, que tem como uma das principais doutrinas o batismo por imersão.

⁷ Nome dado ao Micro espetáculo idealizado pela Cia de Artes Casa de Davi que teve 6 edições.

Com o crescimento do Festival Dançando em Adoração, a Cia de Artes Casa de Davi passou a promover um evento chamado “Pré-Dançando”⁸, no qual diversas oficinas eram oferecidas, tais como: aulas de dança, teatro, músicas com temáticas voltadas para jovens oriundos das igrejas que não tinham acesso às aulas para que se profissionalizassem. Por esse motivo, precisei superar o maior desafio de todos: o de entrar na Universidade aos trinta e cinco anos de idade, como mulher negra da periferia, e sendo a primeira mulher da minha família a adentrar o ensino superior em uma Universidade Pública.

2. Eu e a Escola de Dança da UFBA

Em 2015, ingressei na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, outra realidade a ser desvendada, abrindo a possibilidade de ser educadora e mediadora do fazer artístico. Sendo a Universidade um ambiente desafiador, progressivamente algumas questões foram sendo respondidas. O pensamento do corpo como proibido e dividido aos poucos foi sendo desfeito e dando lugar a uma transformação, possibilitando assim um novo olhar a respeito da Dança, desse corpo que agora se vê integral despertando a necessidade de ressignificar. Como diz Vianna (2005):

Estamos sempre evoluindo e há um momento nessa evolução que se revela em nosso corpo e nos assusta. Depois disso, ocorre uma verdadeira renovação e já não temos mais medo daquilo que se apresenta diante de nós como novo. Esse processo é marcado por contradições, avanços e recuos, por idas e vindas que tornam intensamente ricas a nossa ação e abre espaço para profundas transformações (Vianna, 2005, p. 99).

Minha atuação como mobilizadora, diretora, coreógrafa e dançarina dentro da Cia se desenvolveu através da minha formação acadêmica em Licenciatura em Dança, e, posteriormente, no Bacharelado. A Cia que atuava na comunidade se ampliou com a criação do Coletivo Casa das Artes em 2018, formando a primeira turma do meu estágio não formal na licenciatura, com aulas

⁸ Nome dado às oficinas de artes e idealizado pela Cia de Artes Casa de Davi para o evento que teve 5 edições.

de Dança contemporânea para jovens e adultos. Assim, desenvolvendo uma maior relação de aproximação com a comunidade e alinhando meu desejo e determinação de mobilização político-social, o objetivo era contribuir para o fomento da arte para os moradores do bairro de Águas Claras/Cajazeiras. O Coletivo Casa das Artes reuniu diversos artistas que moram no bairro para oferecer cursos livres de Dança, teatro, musicalização e instrumentos musicais, permitindo um trânsito cultural e artístico dentro da periferia, através de produções e formações de alunos durante os cursos ofertados.

Esses trajetos entre os processos vividos de ensino-aprendizagem e as manifestações artísticas realizadas pela Cia de Artes Casa de Davi, ao longo de 14 anos, reafirmaram meu objetivo profissional: a formação de identidades, a partir de um pensamento multirreferencial e emancipatório através de experiências artísticas e educativas.



Fig. 1. Imagem da Cia de Artes Casa de Davi promovendo ação com jovens no Pré- Dançando. Águas Claras, 2016.

Fonte/Fotógrafo: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, com muitos jovens, alguns vestindo camisas pretas, brancas e também na cor cinza. À direita, um rapaz usando camisa do Brasil, na cor azul. Vestem blusa na cor rosa duas meninas: sendo uma mais à esquerda e outra mais à direita. Ainda à esquerda uma menina veste verde e mais abaixo uma criança veste laranja.

Todos estão sorrindo para a foto de final de evento.

3. Eu Educadora na periferia

A Cia de Artes Casa de Davi havia realizado seu primeiro micro-espetáculo o Dançando em Adoração em 2009, evento que reuniu Ministérios de Dança de diversas Igrejas de várias denominações evangélicas. O Dançando como chamávamos o festival, na sua primeira edição teve a participação de grupos de dança convidados que traziam suas coreografias e apresentavam para a plateia que assistia as apresentações, e, de alguma forma, participava através das canções Gospel⁹ que eram dançadas. A partir da segunda edição elaboramos um tema específico para que, a cada ano, os grupos de Dança que vinham de outras igrejas e bairros apresentassem as suas coreografias com músicas baseadas no tema proposto. Quando as produções artísticas se ampliaram, a implementação anual deste evento trouxe demandas artísticas, para além da competência da Cia. Desse modo foi gerada uma grande necessidade do aprimoramento dos seus integrantes, despertando a procura por cursos de formação em dança e em outras linguagens artísticas.

Por se tratar de um ambiente religioso, os cursos encontrados nas igrejas não supriam as carências da falta de formação dos integrantes. Desse modo, a própria Cia de Artes buscou profissionais qualificados para oferecer oficinas, para que os nossos conhecimentos fossem sendo desenvolvidos, conforme estava ocorrendo em diversos grupos de Dança dentro das igrejas. O relato de Zélia Priscila Santos, em sua dissertação de mestrado, traz essa questão.

Em sua maioria, esses espaços de formação são conduzidos por líderes de companhias importantes dentro do circuito cristão, ou pessoas que se aperfeiçoam inclusive fora do ambiente da igreja. Esses encontros (oficinas e seminários), em grande parte com duração de um dia, acontecem de forma itinerante nas igrejas e se organizam entre aulas práticas de Dança, palestra sobre Dança, adoração ou assuntos relacionados, e por vezes apresentações artísticas. O grupo de Dança da igreja convida a companhia ou dançarinos e coreógrafos influentes, mediante o pagamento de um determinado valor, e esta realiza essas atividades no local destinado (Santos, 2020, p. 76-77).

⁹Gênero musical. Canto característico dos cultos evangélicos da comunidade negra norte-americana. No início dos anos 1990 o Brasil passou a adotar esse termo.

Diante dos novos desafios encontrados, a Cia de Artes Casa de Davi deu início às suas oficinas e congressos de formação para outros jovens que moravam no bairro, mesmo que não fossem participantes da Cia ou fossem de comunidades evangélicas. Passamos a receber convidados para ministrar aulas de diversas linguagens artísticas. As oficinas que eram esporádicas ou em datas específicas tiveram que ganhar o formato de curso de formação, fazendo com que, desse modo, a minha busca por conhecimento aumentasse e que de alguma forma eu pudesse contribuir alimentando, ou melhor nutrindo os demais com tudo que estava apreendendo. Vale realçar que essa conexão só foi possível por causa da minha formação.

A Universidade Federal da Bahia – Escola de Dança me possibilitou viver a minha primeira experiência com educadora. Na fase final da minha licenciatura, realizei os meus estágios formal e não formal dentro da minha comunidade onde fiz um mapeamento das principais academias de Dança de toda região, conhecendo a realidade da Dança em Águas Claras/Cajazeiras. O Estágio não formal foi gerado a partir da percepção de algumas necessidades que, mesmo com o passar do tempo, continuam sendo as mesmas que encontrei na minha infância, quando não pude fazer as tão sonhadas aulas de Dança por falta de dinheiro. Iniciamos uma turma de jovens moradores do bairro para aulas de Dança Contemporânea gratuitas e realizadas aos sábados na Escola Municipal Dra. Maria do Carmo Vilaça¹⁰, que foi escolhida como o espaço em que desenvolveria experiências artísticas como processos de ensino aprendizagem no Estágio formal para crianças de ensino fundamental I do 4º e 5º ano. O fato de morar próximo da escola e o acolhimento do corpo docente foram de fundamental importância para o desenvolvimento de um estágio participativo, que tornou a escola um espaço onde a Cia de Artes Casa de Davi pudesse realizar as oficinas e cursos de formação.

¹⁰ Escola Municipal de ensino fundamental.



Fig. 2. Imagem da aula na Escola Municipal em Águas Claras, 2019. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Com muitos alunos vestidos de uniformes nas cores preta e branca. Todos em fila, um de frente para o outro.

Estando voltada para a minha comunidade pude exercitar algo que sempre esteve presente em toda minha caminhada, um olhar para os que estão ao meu entorno. Essas vivências me trouxeram a compreensão de que me tornei uma “educadora social com um desejo de intervir na realidade da comunidade com base em princípios comunitários, emancipatórios e de cidadania” (Ornellas, 2019, p. 19).

4. Eu e a Cia Casa de Davi compartilhando arte-educação na comunidade

O interesse pelo tema A Dança e suas interfaces artísticas e educativas nas comunidades evangélicas periféricas aconteceu por estar eu totalmente implicada em todo o processo de formação e criação artística da Cia de Artes Casa de Davi, como fundadora e mobilizadora dentro do bairro periférico que se desenvolveu a partir de sua construção afrodiaspórica.

Mesmo compreendendo o fato de a Cia de Artes Casa de Davi estar inserida dentro de uma comunidade religiosa, e que seus princípios de relação com o sagrado norteiam as práticas artísticas, sinto-me convocada a partilhar tudo que vivi e tenho vivido. No Mestrado a minha pesquisa possibilitará a produção de configurações e sistematizações das experiências presentes na trajetória de formação e criação artística, procurando investigar e identificar os elementos e os princípios estruturantes da arte, educação e cidadania. Estamos dentro de uma comunidade periférica de extrema vulnerabilidade social e os

jovens integrantes da Cia são moradores e participantes do contexto social de uma comunidade religiosa. Proponho fazer um enlace entre a religião, a arte e a cidadania, criando um diálogo como meio de contribuir para a reconstrução de relações entre esse “corpo/sujeito/cidadão na sua comunidade através da cultura e educação emancipatória compreendendo o ser humano de forma integral (biopsico-sóciocultural)” (Rangel, 2017).

As comunidades religiosas, em sua grande maioria, utilizam estratégias para que os sujeitos se moldem aos padrões estabelecidos dentro das suas concepções religiosas, criando sujeitos sem autonomia e padronizados. O conceito de dispositivo trazido por Agamben “que é um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por eles são condicionados” (Foucault *apud* Agamben, 2009, p. 28). Esse conceito embasa toda a relação religião e sujeitos, trazendo o dispositivo religioso que tanto pode ser usado para o disciplinar ou como para a emancipação do sujeito. E o princípio de libertação através do conhecimento de si e das pessoas que estão ao meu redor que a minha pesquisa se corrobora e que se entrelaçam em uma pedagogia da liberdade, se assim posso chamar, o que Paulo Freire (2011), em **Pedagogia do Oprimido**, quando fala sobre libertação, é que a liberdade só se caracteriza quando o oprimido se reconhece como tal, e compreende como a opressão se instaura e procura formas dessa opressão ser dissipada, se tornando menos sujeito da sua dominação. Ele me traz um esclarecimento de que a liberdade se dá através da comunhão entre as pessoas.

[...] busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão (Freire, 2011, p.19).

Foi através dessa nova forma de conhecimento, possibilitada pelo que Paulo Freire chama de “Pedagogia Problematizadora”¹¹, que fui levada a uma

¹¹ Para Freire a Pedagogia Problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras.

reflexão e a ação (práxis) dentro desse contexto religioso no qual estou inserida. Essa reflexão me fez perceber a importância da educação emancipatória para a transformação do sujeito em seu entorno. Compreendo que a Dança/Arte contribui para a formação de identidade através das experiências artísticas vivenciadas durante todo o processo de criações e formações que a Cia de Artes Casa de Davi possibilitou não só a mim, mas a todos os participantes e a comunidade. A Cia e a Dança proporcionaram as experiências e vivências durante todo o seu período de atuação no bairro de Águas Claras, tornando-se um espaço não formal de educação para as comunidades religiosas evangélicas que participaram dos projetos e ações realizadas através das oficinas, cursos de formação e dos Micro espetáculos, que enfatizam a importância da arte-educação dentro do contexto religioso utilizando signos relacionados com o sagrado, com o corpo e com o outro. Os elementos e princípios aplicados através de metáforas que dialogam com as vivências eclesiais e fazem um paralelo com o cotidiano vivido na periferia estimulam e aumentam o desejo de emancipação dos sujeitos, trazendo autonomia e tornando-os protagonistas de suas histórias.

Compreendendo que a religião pode ser entendida como um meio pelo qual diversos saberes são aprendidos, trazendo um diálogo com a Arte-Educação e Cidadania, para poder ampliar as possibilidades para a formação de identidades, a partir do enlace entre religião e arte a Cia contribui para o fortalecimento e profissionalização da Arte periférica. Em nosso último micro espetáculo realizado em 2017, com a apresentação intitulada “Ele Vem”, foi realizado um marco na Cia. Com a participação de artistas amadores locais e com um público de espectadores maior que o esperado, esse evento gerou na Cia a vontade de maior mobilização no bairro, e, a partir dele, criamos o Coletivo Casa das Artes que traria profissionalização aos moradores locais e a todas as pessoas que tivessem interesse em alguma formação artística. No início da formação do Coletivo recebi a visita de Ana Ornelas numa das minhas aulas de Dança contemporânea, ocasião na qual me entrevistou e registrou meu relato como parte da sua dissertação de mestrado que conta a trajetória de jovens

mulheres no trânsito de apreender e ensinar. Essa participação só fez brotar e ampliar minha relação de educadora com a comunidade local. Quando relatei “[...] é esse lugar de mulher negra, evangélica da periferia, que eu me vejo, como uma agente de transformação [...]” (Ornellas, 2019, p. 38).

Por esse motivo, penso que a vivência nesses bairros periféricos construiu, e ainda constrói, ao longo dos anos, mudanças significativas que continuamente estão em processo. Esta experiência de vida tornou-me mais disponível para as identificações que estabeleço a partir do reconhecimento no outro.



Fig. 3. Imagem da aula feita pela Cia Casa de Davi em Águas Claras, 2018. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Com pessoas em meia ponta e com os braços para o alto. Todas as pessoas estão de frente para uma professora fazendo o mesmo movimento em meia ponta e com os braços levantados.

Referências:

- AGAMBEN, G. **O amigo e que é dispositivo?** Santa Catarina: Argos, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da**

liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KATZ, H. **O papel do corpo na transformação da política em biopolítica.**

Revista Trama Interdisciplinar, 1(2). Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3108>, 2011.

Acesso em: 20 set. 2023

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento.** Palestra performance exibida no Goethe Institut SP, 2016. as e o curto circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

MAFRA, C. **Os evangélicos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ORNELAS, A. **Abrindo caminhos:** jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33629> Acesso em: 10 nov. 2018.

PASSOS, W. **Conversa de Preto – Quilombo do Orobu.** Disponível em:

<https://www.facebook.com/conversadewalterpassos/posts/quilombo-do-orobu-por-walter-passoste%C3%B3logo-historiador-poeta-pan-africanista-e-a/1794520774144667/> Acesso em: 10 nov. 2018.

RANGEL, B. **Cóloquio internacional “Educação e Contemporaneidade” do sujeito individual ao sujeito social:** na tradução de experiências inacabadas. Disponível em:

http://anais.educonse.com.br/2017/do_sujeito_individual_ao_sujeito_social_na_traducao_de_experienci.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

RANGEL, B. **Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da arte, educação e cultura.** Disponível em:

http://anais.educonse.com.br/2017/do_sujeito_individual_ao_sujeito_social_na_traducao_de_experienci.pdf Acesso em: 15 set. 2019.

VIANNA, K. **A Dança.** Colaboração de Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2005.

Cintia Almeida Cafezeiro de Sant’Anna (PRODAN/UFBA)

cintia.allmeida@hotmail.com

Mestranda do PRODAN UFBA. Licenciada e Bacharela em Dança UFBA. Líder e Coreógrafa da Cia de Artes Casa de Davi desde 2007. Diretora e Professora de Dança Contemporânea do Coletivo Casa da Artes.

Beth Rangel (PRODAN-UFBA)

bethrangel19@gmail.com

Professora doutora da Escola de Dança da UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlace.

Infâncias e materialidades em cena: uma rede dialógica dançante

Fernanda de Souza Almeida (UFG)
Amanda Pathiely Serrania Faria (Espaço Corpo Criativo)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O presente texto versa a respeito de um processo de criação, denominado “Detetives em Ação” realizada com 08 crianças, entre 07 e 10 anos de idade, do “Espaço Corpo Criativo”, no 1º semestre de 2023, a partir dos eixos das materialidades e da imaginação. Ao indagar sobre quais elementos cênicos poderiam compor a cena e como tais materiais poderiam ser propositores do movimento dançante, investimos na Prática como Pesquisa – PaR com registro em caderno de campo, fotos e filmagens. Frente a possibilidade de desenhar o percurso no decorrer da pesquisa, notamos, ao longo da investigação dos elementos cênicos que comporiam a coreografia que, além das materialidades convocarem diferentes corporalidades, elas recrutavam, instigavam e potencializavam os imaginários infantis e os processos transmutadores, subversivos e não literais da lógica adulta sobre a funcionalidade dos objetos. Ao retomar o processo de criação identificamos que elas não se sentiram mais donas da criação, passando a atribuir à professora. Isso nos fez refletir sobre como estão acostumadas a cederem suas ideias aos adultos, sendo desapropriadas de sua autoria; sem mencionar os desejos e curiosidades silenciados. Fica a inquietação sobre o que fazemos e como validamos o que e como as crianças produzem, concluem, perguntam, se relacionam e compreendem o entorno. São linguagens insurgentes, pouco (ou nada) legitimadas no ambiente acadêmico, em casa e quiçá nas instituições dedicadas às infâncias.

Palavras-chave: Dança e infância; Processo de criação; Materialidades; Imaginação infantil.

Abstract: This text is about a creation process, called “Detectives in Action”, carried out with 08 children, between 7 and 10 years old, from the “Espaço Corpo Criativo”, in the 1st semester of 2023, based on the axes of materialities and imagination. When inquiring about which scenic elements could compose the scene and how such materials could be proponents of the dance movement, we invested in Practice as Research – PaR with records in field notebooks, photos and footage. Faced with the possibility of designing the route during the research, we noticed, throughout the investigation of the scenic elements that would make up the choreography, that, in addition to the materialities summoning different corporeality, they recruited, instigated and enhanced children's imaginations and the transmuting, subversive and non-literals of adult logic about the functionality of objects. When resuming the creation process, we identified that they no longer felt ownership of the creation, starting to attribute it to the teacher. This made us reflect on how they are used to giving up their ideas to adults, being dispossessed of their creation and authorship; not to mention the silenced desires and curiosities. There remains concern about what we do and how we validate what and how children produce, conclude, ask questions, relate to each other and understand their surroundings. These are insurgent languages, little (or not at all) legitimized in the academic environment, at home and perhaps in institutions dedicated to childhood.

Keywords: dance and childhood; creation process; materialities; children's imagination.

1. Primeiro sinal: acomodem-se e preparem-se

O estudo avança para a partilha de uma prática artística em dança, denominada *Detetives em Ação*, realizada com 8 crianças, entre 7 e 10 anos de idade, da turma de balé infantojuvenil, da escola *Espaço Corpo Criativo*, ao longo do primeiro semestre de 2023. O processo, despertado por uma Mostra Didática Dançante, organizada pelo Coletivo Tripé, ocorreu dia 3 de junho, no Teatro Basileu França, em Goiânia/GO.

O Espaço Corpo Criativo recebe alunas de uma classe econômica menos favorecida, e por esse motivo não possui uniforme obrigatório. Entretanto, grande parte das crianças opta pelo *kit* rosa com collant, saia, meia calça e sapatilha. Como não era necessário a utilização de figurino para essa mostra, cada escola pôde se apresentar com seu uniforme, se fazendo valer de um elemento cênico. Assim, começou o processo de criação que, em conjunto com as crianças, almejou elaborar uma composição coreográfica para ser apresentada na mostra.

Desejando aproveitar o que elas já tinham, escolhemos como personagem da coreografia a Pantera Cor de Rosa. Motivadas pela pergunta de G.M. (9 anos) sobre o que a pantera estaria procurando, uma vez que ela é uma detetive, passamos a investigar corporalidades e materialidades que envolviam a atitude de estar em busca de algo.

Nesse contexto, questionamos quais elementos cênicos poderiam compor a cena e como tais materiais poderiam ser propositores do movimento dançante. Para tal, investimos na Prática como Pesquisa - PaR (Scialom e Fernandes, 2022), a partir do entendimento da necessidade de uma certa flexibilidade nos procedimentos metodológicos que abarcasse as especificidades e as possibilidades que surgissem decorrentes da atuação cotidiana.

A Prática como Pesquisa – PaR é um modo de investigar, que tem ganhado crescente evidência no cenário brasileiro, especialmente na área da Arte, que destaca a ação direta em campo, o fazer propriamente dito, como meio

de gerar conhecimento artístico e acadêmico. Segundo Scialom e Fernandes (2022) essa metodologia de pesquisa incentiva estudos inovadores e realmente relevantes, tanto no âmbito cultural quanto social; o que subsidia o presente trabalho, uma vez que seu foco foi trazer à tona os caminhos escolhidos, as concepções adotadas e as decisões tomadas em função do que o contexto clamava, valorizando ainda mais o processo, as construções e aprendizados; não só das crianças participantes como das pesquisadoras; sendo uma delas a própria professora.

A partir disso, registramos todo o processo artístico-educativo em caderno de campo, fotos e filmagens, previamente autorizadas pelas/os responsáveis das crianças para, posteriormente, recuperar a experiência e refletir sobre os aprendizados e descobertas, sustentados por autores/as que dialogam sobre o tema dos processos de criação, da dança e infância e das materialidades e crianças.

Para inundar o presente texto do cotidiano educacional que engendrou essa experiência artística-docente, optou-se por atravessá-los de algumas falas das próprias crianças, no intuito de destacar suas percepções e como desenvolveram seus conhecimentos a partir da vivência corporal. Apontamos que uma das garotas é venezuelana, recém vinda para o Brasil. Sua fala ainda é, majoritariamente, em língua espanhola; e assim a mantivemos nesse texto.

Dada essa possibilidade de desenhar o percurso no decorrer da caminhada, notamos, ao longo da investigação dos elementos cênicos que compoariam a composição coreográfica que, além das materialidades convocarem diferentes corporalidades, elas também recrutavam, instigavam e potencializavam os imaginários infantis e os processos transmutadores, não literais, que subvertem a lógica adulta sobre a funcionalidade dos objetos.

Desse modo, objetivando conceber, realizar, refletir sobre os aspectos pedagógicos-didáticos e compartilhar o processo de criação, assim como sistematizar os aprendizados docentes, a trajetória foi registrada em vídeo e diário de campo, aos quais resultaram em material para produção e exploração

dos dados. Um tentame de conceber maneiras outras de ser, fazer, sentir e pensar um processo de criação e alguns caminhos pedagógicos em dança *com* crianças, a partir dos eixos das materialidades e da imaginação.

2. Segundo sinal: tenham um bom espetáculo

A aproximação com o tema do presente estudo - dança, infância e materialidades - frutificou e se fortaleceu durante a participação no projeto *Balé em foco: percursos formativos*, sob coordenação das professoras Dr^a. Eleonora Motta e Ms. Rousejanny Ferreira, em 2022, contemplado pelo Edital de Fomento de Dança do Fundo de Arte e Cultura do Estado de Goiás. Durante o curso fomos tomadas por uma reflexão profunda envolvendo o universo do balé clássico, as abordagens convencionais de ensino para crianças e aspectos da eficácia e do virtuosismo atreladas a execução dos passos codificados.

Motivadas pelo desejo e pela necessidade pessoal de escapar dos estereótipos tradicionais de ensino dessa estética de dança para crianças e de cultivar metodologias acessíveis a uma diversidade de corpos reais, alinhadas aos interesses infantis, começamos a conceber propostas dançantes mais conectadas com a consciência do corpo, com a percepção sensível do movimento, identidade, autoria, particularidades dos diversos corpos das crianças e ampliadas maneiras de expressão no espaço.

Como dona, coordenadora e professora do Espaço Corpo Criativo, a segunda autora deste texto, passou a buscar novos caminhos para o aprendizado do balé na relação com os verbos de ação (torcer, dobrar, balançar, entre outros) e os objetos/materiais.

Esse aprimoramento e diferenciação na forma de ensinar não significou abandonar os fundamentos técnicos, mas sim adaptá-los para se adequar a uma variedade de corporalidades, expressividades e sensorialidades infantis e suas necessidades, interesses e particularidades. Isso possibilitaria que as crianças participantes explorassem movimentos que se alinhavam mais

com suas estruturas físicas, em vez de tentar forçar seus corpos em posições padronizadas que podem ser inatingíveis ou prejudiciais.

Nesse percurso, a exposição *Objetos Coreográficos* de Forsythe (Stigger, 2019) foi uma fonte geradora de muitas inspirações. Essa obra consiste em “instalações, performances, vídeos, esculturas, instruções escritas e faladas que, ao convocar o público a se mover, funcionam como motivos ou modelos para o aumento da percepção da mobilidade do corpo” (Stigger, 2019, p. 10). Com isso, a partir dos estudos dessa obra artística, em diálogo com recortes das teorias de Rudolf Laban (1978, 1990), decidimos utilizar, para o projeto final do curso "Balé em foco", anteriormente mencionado, objetos e materiais com intuito de ativar investigações e experimentações corporais, na relação com espaço.

Os objetos selecionados foram tecidos de organza, bambolês, folhas grandes de papel paraná e canos de sifão sanfonados. Ao longo do processo, notamos que eles convocavam diferentes qualidades de movimento, dentre eles leve, deslizante, dobrado, esticado, torcido e ondulado, bem como modificavam os caminhos das investigações corporais, provocando sensações e ampliando as possibilidades gestuais e criativas

Este foi o pontapé inicial para o entusiasmo em seguir com os estudos das relações entre dança, infâncias e materialidades.

Segundo o artista e atelierista Juan Carlos Melo (Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2021), cada objeto nos convida a experimentá-lo de maneiras diferentes. Os processos e as conexões estabelecidas com suas formas, densidades, texturas, temperaturas, fluidez é chamado de materialidade. São os significados, os discursos, as construções, criações, invenções, investigações, produções e poéticas estabelecidos nessa relação. Caminhos complexos no qual as crianças criam, coletivamente e/ou cada qual a sua maneira, uma rede dialógica e se vincula aos materiais a partir de variadas possibilidades (Almeida, 2023, p. 148).

O trabalho com materiais se tornou parte das atividades cotidianas das aulas de balé infantil e, dia a dia, identificávamos uma maior apropriação corporal dos movimentos técnicos do próprio balé, assim como, da criação. A motivação despertada pelos materiais foi traduzida em autonomia criativa; logo,

as crianças se tornaram donas da cena, criando suas próprias células coreográficas. “¿Puedo pegar esto aquí también? ¡Esto me ayudará con mis ideas!” (N.M., 8 anos), e assim, o armário de materiais da sala virou uma fonte abundante de investigação, trazendo novas possibilidades corporais para elaborarmos e elaborarmos a cada nova proposta dançante.

Percebendo este potencial, e aproveitando a oportunidade, inscrevemos a turma na 2ª Mostra Didática Dançante. Uma iniciativa com o propósito de que as crianças pudessem construir a coreografia a partir de seus estudos e suas experiências corporais de sala de aula; assim como mostrar no palco um trabalho desenvolvido por elas mesmas, apenas com a curadoria da segunda autora e professora da turma.

Iniciamos o processo retomando os movimentos codificados do balé, somados aos estudos sobre articulações, níveis, direções, apoios e cinesfera (Laban, 1978), no qual a garotada era convidada a modificá-los, diversificá-los, complexificá-los e reconfigurá-los em face a suas histórias, imaginários e expressividades, no e com o sentido da pantera detetive. Assim como L.P, de 8 anos de idade, que indagou: “Na minha imaginação dá certo, será que no corpo também dá?! Vou tentar, pera!”, outras crianças se mostraram mais encorajadas a alterar, expandir e personificar os elementos com suas próprias narrativas corporais, percebendo que a professora estava receptiva às ideias, por mais mirabolantes e inusitadas que parecessem à primeira vista.

Durante as proposições, perguntávamos o que pensavam que poderia ser usado na coreografia. A animação foi crescendo de tal modo que, todas as propostas corporais eram relacionadas com a apresentação. Um pé mais forte que batia no chão marcando o tempo da música, se tornou o andar assertivo da pantera ao descobrir algo, uma sobranceira erguida, manifestava o sentimento de desconfiança ou um caminhar diferente que se refletiu na construção do jeito de cada pantera andar. Um arco-íris foi se formando no esboço que havíamos desenhado.

Assim, na história das detetives surgiu gradualmente, um *échappé sauté* que virou um susto para J.S (9 anos), e ao retornar para o lugar L.P (8

anos) decidiu que voltaríamos desconfiadas procurando por algo. Estava instaurada a não obrigatoriedade e exclusividade na utilização dos passos e da estética do balé.

A cada repetição as crianças se sentiam mais parte da criação e frases como “não gostei, acho que não combina” (L.P, 8 anos) foram se tornando habituais. Sentiam que suas contribuições eram acolhidas sem julgamentos. Um processo colaborativo que:

Ao assumir as crianças como sujeitas de direitos, protagonistas de seus processos educativos e artísticos, que participam ativamente das situações cotidianas com contribuições singulares, é importante pensarmos a criação em dança com elas para além do senso comum. É preciso que esse processo abranja o lúdico e conte com um propósito, uma intenção. Essa é uma prática que pode se revelar uma potência para o encontro entre corpo, movimento, criatividade, expressão e as múltiplas linguagens. Seria investir em um processo de criação em dança com as crianças e não para elas (Almeida e Andrade, 2016, p. 13).

No decorrer das experimentações decidimos usar uma lupa como elemento cênico e a sugestão de G.M (9 anos) foi de que a pantera estivesse em busca de uma pedra valiosa. Um dia, em especial, L. P. (8 anos) brilhou os olhos e disse “- A gente podia usar a bola!!” Eram duas bolas de pilates *pinks* que ficavam no espaço de aulas.

As investigações dos movimentos passaram, a partir desse momento, a dialogar com uma autêntica e lúdica pesquisa das materialidades. A esse respeito Oliveira (2023) comenta que as materialidades convocam corporalidades diversas que potencializam a investigação do movimento dançante e impulsionam uma relação transmutadora e imaginativa, uma vez que os elementos cênicos começaram a se converter em pedras preciosas, E.Ts e homenzinhos. Um potencial inesgotável de invenção, metamorfose e fantasia que colocou nossos saberes para trabalhar, (re)combinar e (re)criar enredos, tempos e espaços (Sarmiento, 2002).

Esse princípio lógico imaginativo em que há uma transformação de si, das coisas e do entorno, sem perder de vista quem e o que realmente são, tão

potente na infância, também é essencial à Arte e as linguagens poéticas, na qual a subversão da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos processos de significação (Sarmiento, 2005).

Nesse caminho, ao interrogar os objetos, as crianças passaram a descobrir o invisível que se esconde nas coisas (Pacífico, 2012) e a usá-los para combinar, recombinar e criar, a seus modos, corporalidades a partir de suas imaginações. Um cenário ativo de transmutação que:

[...] evidenciada por Benjamin (1995) e Sarmiento (2005), funde os tempos presente, futuro e passado, realidade e fantasia, transpondo o espaço-tempo das experiências, subvertendo e alterando uma dada lógica formalizada, ao mesmo tempo, que coexistindo com ela, na exploração de suas contradições e possibilidades (Prado, 2015, p. 131).

Para as crianças essa relação entre lúdico, brincar, criar e transmutar é tão intensa que à medida que as meninas e meninos imaginam, relevam expressividades vigorosas e seus corpos assumem outras corporalidades com grande destreza e fluidez (Silva; Prado, 2020). Um processo de personificar, de animizar objetos e elementos da natureza, no qual elas “emprestam” suas almas sendo elas mesmas o personagem, o animal ou situação. Existe uma potência, uma característica própria e uma poética no que animam.

E, esse percurso de criação descortinou a potência das materialidades para catalisar, não só as corporalidades, como os imaginários. As crianças inventaram jogos nos quais deveriam passar a bola de diferentes formas, desenhando no espaço, trocando os níveis e produzindo uma expressão facial. Criaram uma dinâmica de agilidade em que deveriam quicar a bola e realizar uma forma com o corpo antes dela tocar no chão. O uso dos materiais frutificou a criatividade, o que incentivou novas investigações corporais e atribuiu maior sentido para a realização de cada ação corporal (Laban, 1978, 1990).

3. Terceiro sinal: “o palco é muuuito” (G.M., 9 anos)

A partir do processo de criação da obra dancística “Detetives em ação” percebemos que as crianças são mais livres de estereótipos e da lógica

adulta, muitas vezes carregada de conceitos e visões pré-estabelecidas. Elas nos mostraram grande liberdade e singularidade de serem quem são, sem muitos medos de imaginar e inventar universos outros. Como disse Luiza "as pessoas estão enjoadas de ver a mesma coisa né, pro?"

Burlam com facilidade nossas expectativas e padrões de certo, errado, de produtividade e de funcionalidade do mundo. "Cozinham" bolos de nuvem, de meleca e de chulé, sem pudores. Contraem o bumbum, comparando com segurar o cocô e nos lembram que hoje, todo telefone é sem fio. Nossas brincadeiras estão obsoletas.

"*¡Hagamos esto solas, quédate quieta y no te muevas!*" disse de maneira enfática N.M, de 08 anos de idade, à professora e segunda autora deste artigo. A garota venezuelana expressou a convicção de que, para além da imaginação e da capacidade inventiva, as crianças necessitam de um ambiente propício para explorar os movimentos de forma independente, fomentando assim o desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e segurança. Nós adultas/os criamos o hábito de sempre estar interpelando, intervindo, propondo, indicando, corrigindo, liderando. Não nos calam e não aceitamos sair de cena.

Entretanto, a experiência partilhada nesse texto evidenciou a importância do docente se distanciar, proporcionando espaço para testagens, trocas, insights e consolidações dos saberes próprios das infâncias. Isso não significa abrir mão da sua figura acolhedora, capaz de orientar, ampliar e fazer a curadoria de ideias e estratégias para lidar com os desafios.

Foi assim que, almejando conceber outras formas, caminhos e metodologias mais plurais, a partir dos eixos das materialidades e da inventividade, para que as crianças pudessem assumir um lugar de artistas pesquisadoras protagonista, concebemos esses estudos e projetamos a realização de um próximo intitulado "Puxa-Puxa".

A apresentação da composição coreográfica *Detetives em ação* aconteceu com mais segurança e expressividade quando comparada às anteriores. G.M de 07 anos, maravilhada com o teatro, se expressou: - "Nossa,

prô o palco é muuuuuito". É muito e é o mundo, ele abriga construções, desafios e aprendizados para além das relações institucionais formais e não-formais.

As famílias que acompanharam o processo e assistiram a apresentação notaram a diferença do trabalho em cena; se sentiam orgulhosas do desenvolvimento e felizes com a alegria das crianças. A meninada, por sua vez, voltou com mais vontade para seguir com as aulas e regressar aos palcos.

Todavia, meses depois, ao retomar com elas o mesmo processo de criação, identificamos que elas não se sentiram mais donas da criação. Passaram a atribuir à professora a criação da coreografia. Isso nos fez refletir sobre como estão acostumadas a cederem suas ideias aos adultos, sendo desapropriadas de sua autoria; sem mencionar os desejos e curiosidades silenciados. Responsáveis decidem impedir as crianças de se apresentarem, quando, por exemplo, um figurino não supera as expectativas deles; sem, contudo, perguntar se a criança gostou e se faz sentido para a proposta cênica.

Fica a inquietação sobre o que fazemos e como validamos o que e como as crianças produzem, concluem, perguntam, se relacionam e compreendem o entorno. São linguagens insurgentes, pouco (ou nada) legitimadas no ambiente acadêmico, em casa e quiçá nas instituições dedicadas às infâncias. Modos de ser, estar, pensar e conviver que não estão devidamente representados nos currículos educacionais.

No entanto, emerge a necessidade de assumir tais saberes para promover uma educação, uma dança e uma dança-educação mais representativa da multiplicidade de vozes e experiências. E foi por essas linhas que essa prática, esse processo de criação e esse estudo buscam trilhar.

Referências:

ALMEIDA, F. S. **Costuras a muitos corpos para dançarelar na Educação Infantil**. Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança. 2023. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-27022023-110826/pt-br.php>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ALMEIDA, F. S.; ANDRADE, C. R. Dançar com a criança: um olhar para a composição e criação em dança com a pequena infância. **Revista Científica/FAP**. Paraná, v. 15, n. 2, p. 10-30, jul./dez., 2016. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/%20revistacientifica/article/view/1110>. Acesso em: 3 set. 2020.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

OLIVEIRA, A. M. **Brincar, imaginar, criar: a iniciação artística com crianças e a poética na educação**. 2022. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-18012023-124439/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PACÍFICO, M. **Infância, experiência e linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa**. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2618>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PRADO, P. D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, J. C. de; CHAHINI, T. H. C. (Orgs.). **Reflexões e práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís: EdUFMA, 2015, p. 205-219.

SARMENTO, M. J. **Imaginários e culturas da infância**. Braga: POCTI/CED, 2002. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso: 07 dez. 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCIALOM, M.; FERNANDES, C. **Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais**. Revista de Ciências Humanas, v. 2, n. 22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/14230> Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, A. F.; PRADO, P. D. Que danças criam as crianças? Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, I. C. **Educação Infantil: comprometimento com a formação global da criança**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 96-105. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-infantil-comprometimento-com-a-formacao-global-da-crianca> Acesso: 17 mar. 2021.

STIGGER, V. **William Forsythe: objetos coreográficos**. São Paulo: SESC Pompéia, 2019.

Fernanda de Souza Almeida (UFG)
fernanda.souza.almeida@ufg.br

Docente na Licenciatura em Dança da UFG (Goiânia/GO), coordenadora do Programa de Extensão *Dançarelando* e líder do Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infâncias. Mestre em Artes (IA-UNESP/SP). Doutora em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP).

Amanda Pathiely Serrania Faria (Espaço Corpo Criativo)
amandapathiely@hotmail.com

Professora, diretora e coordenadora do Espaço Corpo Criativo (Goiânia/GO).
Graduada em Licenciatura em Dança pela UFG.

Diálogos na roda: dança, história e cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental

Geraldo de Lima Lopes (UFBA)
Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Neste artigo apresentamos traços dos processos e dos resultados da pesquisa *Diálogos na roda: dança, história e cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental*, desenvolvida no programa Profissional em Dança – PRODAN/UFBA. A pesquisa, de abordagem participativa, enquanto pesquisa intervenção, foi desenvolvida na Escola Estadual Núcleo de Moradores 9 – NM9, situada na Zona Rural do município de Petrolina, em Pernambuco com o objetivo de contribuir com estratégias didático pedagógicas da Dança para inclusão no Ensino Fundamental, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Na dimensão didático-pedagógica, destacamos no experimento a imagem/metáfora da roda (Nogueira, 2019; Trindade, 2016) e o cultivo do sentimento de pertença (Lody e Sabino, 2011), que nos permitiu uma pesquisa em movimento, numa relação aberta, participativa e reflexiva com a comunidade escolar. Nesse sentido, a roda girou com pessoas estudantes, professoras, gestoras e funcionárias da Escola, resultando nos compartilhamentos aqui registrados.

Palavras-chave: Dança; Roda; História e Cultura Afro-Brasileira.

Abstract: In this article we present traces of the processes and results of the research *Dialogues in the circle: dance, history and Afro-Brazilian culture in elementary school*, developed as part of the Professional Program in Dance - PRODAN/UFBA. The study, with a participatory approach and as an intervention study, was developed at State School Núcleo de Moradores 9 - NM9, located in the Rural Area of Petrolina, in Pernambuco aiming to contribute to didactic-pedagogical life experiences in Dance for the inclusion of the theme of Afro-Brazilian History and Culture in Elementary Education. In the didactic-pedagogical dimension, we emphasize the picture/metaphor of the circle (Nogueira, 2019; Trindade, 2015) and the cultivating of a sense of belonging (Lody and Sabino, 2011), which allowed us a work in movement, in an open, participative and reflective relationship with the school community. In that sense, the circle turned around with students, teachers, principals and school staff, resulting in these reports here recorded.

Key words: Dance; Circle; Afro-Brazilian History and Culture.

1. Um convite à Roda...

Os saberes Afro-Brasileiros na formação do Brasil é tecido orgânico da cultura. Uma visão colonizadora do conhecimento, entretanto, por muito tempo, ignorou a necessidade de inserção desse conteúdo no currículo nacional da educação. Na primeira década dos anos 2000, a Lei nº 10.639/03¹, veio como contraponto reparar essa lacuna histórica, incluindo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e conteúdo específico sobre a contribuição desses povos na formação do Brasil. Compreendemos que esse marco legal deve ser considerado e vivenciado nas práticas escolares pois, fruto da conquista de movimentos sociais na luta por igualdade de direitos, é de significativa importância para a afirmação e reconhecimento da contribuição de povos negros na formação da nação brasileira. Uma ação de reparação, reconhecimento e valorização da contribuição de povos originários da África, ainda numa posição de subalternidade, na história oficial do Brasil. Trata-se, portanto, de uma política educacional que há duas décadas orienta o currículo nacional e que, desse modo, deve ser seguida pela União, Estados e Municípios, fazendo com que as escolas reconheçam, valorizem e promovam as contribuições de povos e nações africanas e suas reverberações na cultura Afro-Brasileira e na formação do nosso país.

Nessa perspectiva, com abordagem participativa, através da pesquisa intervenção, buscamos na investigação convocar a dimensão didático-pedagógica sobre essa temática. Com a prática profissional docente no ensino da Dança, na disciplina Arte, e com a comunidade escolar, estratégias foram tecidas fazendo emergir no cotidiano da Escola Estadual Núcleo de Moradores 9 – NM9, situada na Zona Rural do município de Petrolina, em Pernambuco NM9,

¹ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

que atende ao Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano) e também ao Ensino Médio, a percepção, o reconhecimento, a afirmação, a corporificação e a utilização em atividades, de saberes afro-brasileiros e africanos que estão na formação da cultura nacional, localizando suas singularidades e necessidades locais.

Esse processo dialógico (Freire, 1974 e 2011), em que buscamos o conhecimento pelo encontro e a colaboração de diferentes sujeitos e saberes, teve a participação de diferentes atores da comunidade escolar, pessoas autoras acadêmicas e com o conteúdo da Lei nº. 10.639/03, que orienta para a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no itinerário formativo do Ensino Básico.

Em relação às contribuições acadêmicas, nos debruçamos sobre: a) o campo da apresentação e análise da referida lei e da problemática apresentada com discussões crítico-analíticas, apontando para os avanços e também os desafios ainda a serem vencidos; b) a imagem/metáfora da Roda e com sua utilização didática, a partir da sua Circularidade enquanto um dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (Trindade, 2008 e 2013) e em sua abordagem *afroperspectivista* (Noguera, 2015 e 2017); c) os conceitos de Nível Espacial e de Cinesfera (Laban, 1978 e Rengel, 2015), entre outros autores, que de alguma maneira adentraram e nos ajudaram neste caminho.

A partir desses acionamentos teórico-práticos, advindos da experiência e do cotidiano do chão da escola, sua comunidade e de referenciais de pesquisas e estudos acadêmicos, iniciamos a elaboração de estratégias didático metodológicas que visavam alcançar processos emancipatórios, propositivos e reflexivos, acionados pelo ensino-aprendizagem da Dança. Buscamos ações e/ou atividades, como já mencionado, que contribuíssem para a adoção de práticas de valorização das diversidades étnico-raciais na Escola NM9, paralelos a Lei 10.639/03 e, por consequente, a própria LDB já que é parte dela.

Adotamos a imagem/metáfora da roda, enquanto processo que permite que ação a configure em movimento numa relação aberta, participativa e reflexiva. Nesse sentido e, respaldados pela noção que estabelece o cultivo do

sentimento de pertença no reconhecimento do corpo, da pessoa, da sua vida, da sua história e da sua alteridade, seguimos com Lody e Sabino (2011). Ainda acionados por Bell Hooks (2022), buscamos resgatar o espírito de comunidade, compreendendo que é essencial para manter vivo, em estudantes e professores, o desejo de aprender e de descobrir elos que conectem uns aos outros, fazendo com que as diferenças sejam pontes. Com essas trilhas conduzindo o movimento em espiral da experimentação e com a prática da docência no Ensino Fundamental, foram convidados, aos poucos, atores da comunidade escolar: estudantes, professoras/es, gestores/as, funcionários/as da Escola, e planejadas ações e atividades, integrando todos os participantes e outras que atendiam e/ou abordavam grupos separados.

De acordo com Trindade (2013), “a roda é um dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira.” São aspectos, características, marcas, da nossa existência Afro-Brasileira. Uma marca africana que se ressignifica, se fortalece e se reconstitui nesse país, é significativa porque marca uma diferença e uma potência do que somos, ressalta. Assim, a roda foi um destacado recurso didático-metodológico que afirmava o conjunto de pontos de vista, estratégias, sistemas e modos de pensar e viver de matrizes africanas, enquanto condução para os passos dessa caminhada, ancorada na abordagem afroperspectivista (Nogueira, 2015; 2017).

A roda girou em diferentes espaços e dinâmicas. Por um lado, foi inspiração para as aulas de Dança do 7º ano C, turma composta de estudantes com idades entre 11 e 14 anos. Por outro lado, colaborou e fomentou ações junto as demais pessoas professoras e educadoras de apoio. Nestas muitas Rodas, o ambiente escolar foi sendo transformado e, crescente em adesões e práticas pedagógicas escolares, a escola se moveu entre 2021 até o final de 2022, recorte temporal da pesquisa que aqui apresento parte dos resultados. Para afirmar a compreensão da circularidade e da espiralidade do processo da experiência, cada ação carregou em seu título o nome “Roda”.

2. Girando a Roda

Roda: “Sobre ausências e presenças” - Ainda na pandemia, quando voltávamos à presencialidade das aulas em 2021, realizamos com a comunidade escolar o projeto *Sobre ausências – dança*, sendo produção de um Videodança, gravado na escola e exibido no meu canal do *YouTube*.² A ideia era problematizar e trazer questões que remetessem às lacunas, existentes, de registros historiográficos em dança de pessoas artistas negras no Brasil. Com o projeto procurávamos, sobretudo, problematizar no ensino da Dança as narrativas únicas, que geram hegemonias. Nessa mesma direção, prosseguimos com a ação que intitulamos de *O protagonismo negro na história da Dança Petrolinense e Brasileira*, no qual identificamos profissionais da Dança negros, com atuações propositivas na Dança no Vale do São Francisco e no Brasil. Assim, destacaram-se contribuições de artistas como Ismael Ivo, Ailton Marcos, Mercedes Baptista, Mestre King, dentre outras pessoas. Este trabalho culminou em uma videoaula de 50 minutos, disponibilizado também pelo canal do YouTube para acesso de todos/as.

Roda: “Parcerias e Danças” - as ações anteriores foram preparatórias na pesquisa, aproximando o diálogo com a Dança e seus fazedores locais. A compreensão da Dança, enquanto área de conhecimento, amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, pois apresenta um universo amplo de saberes e fazeres a explorar. Nesse sentido, as Danças Populares foram caminho, dado que muitas dessas expressões carregam signos que aproximam as contribuições Afro-Brasileiras de quem as experimentam, proporcionado no corpo e criativamente, processos de identificação étnico cultural e racial. E assim ocorreu com as pessoas estudantes da Escola Estadual NM9. A parceria com a Cia de Dança Balançarte, da cidade de Petrolina, oportunizou a realização de oficinas de Danças na escola. Resultou em uma Mostra de Dança, protagonizada pelas pessoas estudantes e apresentações do

² <https://www.youtube.com/@GeraldoLLopes/featured>. Acesso em: 17 nov. 2023.

repertório coreográfico da Cia Balançarte e do Coletivo Trippé, grupo também local. Na plateia, outros segmentos da escola e familiares de estudantes. As trocas entre estudantes, artista-docente da dança e artistas locais, foi enriquecedora e uma oportunidade para reflexão crítica dos processos educacionais endógenos que atravessam o Ensino Público Fundamental e os limites impostos.

Roda: “PPP no Centro” – dando sequência as atividades acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, incluímos esse tema nas formações continuadas com professores (as), e na análise e reformulação do Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola, em curso. Essa atividade possibilitou a tomada de consciência das pessoas professoras presentes, da ausência da temática Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no documento analisado. O coletivo, ali representado, considerou a inclusão da temática neste documento como imprescindível para o desenvolvimento de suas ações. A Escola então fez a inclusão, preenchendo uma lacuna que até então passara despercebida pelo grupo de docentes e pela gestão.

Como desdobramento desse processo, participamos da revisão/elaboração do Projeto Político Pedagógico em Ação - PPP EM AÇÃO. Com culminância marcada para o dia 13 de setembro do ano de 2022, tivemos a oportunidade de apresentar aos docentes abordagens, processos e resultados didáticos-metodológicos, desenvolvidos para/com os estudantes, em consonância com as discussões sobre a inclusão curricular da temática em destaque. O PPP tem a finalidade de dialogar com os valores e propósitos educacionais da instituição, da região e da comunidade escolar, sendo um documento que possui diretrizes para ações de curto, médio e longo prazo. As discussões em torno desse documento foram tessituras para o direcionamento de práticas pedagógicas escolares que acompanharam esse projeto, promovendo mudanças e reformulações nas práticas pedagógicas de professoras, professores e no cotidiano da comunidade escolar. Algo que almejávamos.

Roda: “Desfile das Belezas” - no fluxo da construção da pesquisa, em diálogo com as ações que seguiam, fomos surpreendidos na escola, com a ideia de um desfile comemorativo ao dia dos estudantes. O evento teria como objetivo valorizar a beleza estudantil da unidade escolar com a votação e escolha do estudante “mais bonito” e da estudante “mais bonita”. As expectativas pareciam promissoras, se não fossem as perguntas inexistentes, à época: a que beleza nos referimos? Ao modelo tido comumente como padrão propagado e validado por muitas mídias sociais? O mesmo modelo que exclui, discrimina corpos/pessoas e as invisibilizam? Aproveitamos a lacuna existente e propomos um tipo de desfile que celebrasse as diferentes belezas presentes na escola, sua diversidade. Belezas pautadas nas singularidades de cada pessoa: negra, indígena, magra, gorda, outras... belezas capazes de valorizá-las como são! Uma oportunidade de acolher e reafirmar um ambiente escolar no qual a valorização e reconhecimento da diversidade sejam modos de pertencimento e afirmação. E assim, fizemos! O evento aconteceu no dia 12 de agosto de 2022.

Roda: “Mães são muitas, diversas e plurais...” para iniciar essa roda, mais uma vez recorri aos ensinamentos de Azoilda Trindade,

Fascina-me ver que os corpos humanos são tão diversos e ao mesmo tempo tão iguais. Isso se aplica a tudo no mundo, mas é instigante observarmos a nossa rica diversidade e, ao mesmo tempo, triste ao perceber como há uma tendência ainda hegemônica em justamente capturar essas diversidades, aprisionando-as em padrões mercadológicos (Trindade, 2008, p. 15).

Seguindo a ação de inclusão curricular da temática Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e na perspectiva de trazer visibilidade das diversidades étnicas no ambiente escolar, a NM9 produziu um painel para celebrar o dia das mães. Ao visualizar pela primeira vez o painel fixado no pátio da instituição fomos tocados pela emoção. Parecia algo óbvio ver diversas representações étnicas, diante das diversidades que somos, mas isso não era visibilizado anteriormente na Escola. Talvez não houvesse a consciência da importância de ações como essas. A existência do painel, e seu conteúdo, materializavam as sensibilizações,

acionadas pelas ações da pesquisa. Percebíamos seu impacto no chão da escola. Estávamos no caminho de alcançar, ainda mais, a comunidade escolar. Era animador.

Roda: “Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei nº. 10.639/03” - Definiu-se em reunião docente que seria salutar ofertar para as turmas do Novo Ensino Médio³ da Escola Estadual NM9, uma disciplina eletiva que abordasse a Temática Educação das Relações Étnico-Raciais e as Leis 10.639/03. A disciplina intensificaria os estudos sobre a temática. A professora titular nos solicitou apoio. Fomos juntos levantar as referências para o planejamento e o desenvolvimento das aulas. Os trabalhos desenvolvidos na disciplina foram apresentados nas celebrações da Semana da Consciência Negra. A oferta dessa disciplina na Escola Estadual NM9 foi um passo significativo, demonstrando um resultado efetivo das ações promovidas por esta pesquisa. Constituiu-se numa evidência de que a comunidade escolar entrava na roda e buscava compreender caminhos para o encontro com a Lei nº 10.639/03 e, mais do que isso, se conscientizava sobre a importância da temática em curso, para transformação da escola e da sociedade. Trabalharíamos nessas turmas um semestre inteiro, com as temáticas e suas implicações na escola.

Roda: “Corpos Mapas” - Para essa pesquisa, as práticas em Dança foram desenvolvidas com as pessoas estudantes da turma do 7º ano C. Eram pré-adolescentes cursando os anos finais do Ensino Fundamental e tinham idades entre 11 e 14 anos. Desse modo, a roda⁴, enquanto metodologia de abordagem afroperspectivista proposta por Nogueira (2015;) foi inspiração

³ Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

⁴ Segundo o autor, a inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, entre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro No princípio, era a roda, de Roberto Moura, publicado em 2004.

poética/Metafórica. Para o autor, assumir a roda, enquanto formato de círculos nas salas de aula é uma tática para produção de conhecimento, uma vez que os conflitos são próprios das relações humanas, o que reforça a importância de trabalhar a dança na perspectiva da coletividade, assumindo as tensões e colocando-as num círculo dialógico e propositivo. Os autores Sabino e Lody (2011) também reforçam a importância desta relação apontando que,

A experiência estimulada por meio da circularidade das danças de roda, revivem o sentimento de igualdade e solidariedade, retomando modelos mitológicos que justificamos movimentos do mundo, a unidade cósmica, aproximando e possibilitando importantes rituais de sociabilidade e de inclusão de pertencimento a um grupo, a uma sociedade, a um povo (Sabino e Lody, 2011, p. 16).

Assim, a percepção da roda enquanto elo para abordar os conhecimentos e saberes das heranças e relações Afro-Brasileiras, apontaram caminhos para lidar e aproximar esses saberes, a Dança e a vida das pessoas estudantes. Precisávamos, entretanto, desenvolver a percepção das diferenças entre esses corpos/pessoas, de forma que as características individuais de cada uma importassem e fossem valorizadas e um coletivo diverso e potente, emergisse. Assim, propusemos que cada pessoa estudante refletisse sobre a sua árvore genealógica buscando compreender: 1) a história do seu nome; 2) sua trajetória juntamente com a constituição familiar até chegar à escola; 3) o que sabiam ou lembravam sobre seus avós maternos e paternos. Essa proposta buscava revisitar trajetórias, caminhos percorridos até então pelas gerações anteriores, suas ancestralidades e perceber-se enquanto herança familiar, contemporânea a todas elas.

O compartilhamento dessas histórias aconteceu numa grande roda entre falas, escutas e definições de características pessoais. Estabelecer relações que aproximaram Brasil/Pernambuco/África também foi via para as aulas de Dança. A apresentação e/ou contextualização de fatos, por vezes inexistentes nos livros didáticos de Danças, foi propulsão de problematizações que coadunaram para um pertencimento cultural entre esses territórios. A

experiência vivenciada contribuiu para que os/as estudantes estabelecessem conexões entre eles/as e despertassem outros modos de perceber as culturas afro-brasileiras como parte daquilo que os/as constituem, enquanto pernambucanos. Essa estratégia buscou inspiração no sentido filosófico do símbolo Sankofa, que segundo Noguera (2019, p. 64),

[...] é descrito como símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente e no futuro. É importante notar que sankofa é a terceira etapa de um processo que começa com sankohwe (retornar para ver) seguida de sankotsei (retornar para ouvir, estudar).

A partir desse olhar, tracei percursos que buscavam aproximar as pessoas estudantes dessa África, apontando caminhos que contribuíssem para a desconstrução de uma imagem estereotipada, exótica ou que a reduzisse somente a berço da escravidão. Iniciamos essa abordagem por meio de indagações sobre quais impressões as pessoas estudantes tinham sobre a África. Perguntas como: A África é um país ou um continente? Existe semelhança entre o mapa do Brasil e o mapa da África? Será que esses territórios já estiveram conectados há milhões de anos? Quais países africanos estão mais próximos do Brasil? O que temos em Pernambuco que é contribuição dessa nossa herança africana? E no Brasil? Qual a participação africana na nossa formação étnica racial e cultural? O que isso diz sobre nós brasileiros? Essas provocações conservavam a circularidade da roda de modo que as aprendizagens fossem construídas de forma aberta e coletiva e para que cada estudante pudesse expor suas dúvidas, acerca da África e do Brasil. Esses momentos demonstraram curiosidades por parte dos/das participantes e constatamos que, de modo geral, a imagem principal africana identificada pelas pessoas estudantes era atribuída à escravidão. Também não percebiam a África, enquanto um continente, com diversas culturas e diferentes povos.

Roda: “Danças, Níveis e Cinesferas” - em meio as investigações anteriores busquei desenvolver com os estudantes movimentações corporais que explorassem níveis espaciais do movimento (alto, médio e baixo), tendo

como ponto de referência de níveis o centro do corpo. Segundo a Profa. Dra. Lenira Rangel,

Nível espacial é a relação de posição espacial, que ocorre em duas instâncias: de uma parte do corpo em relação à articulação no qual ocorre o movimento, por exemplo: um braço pode ser alto, médio ou baixo, em relação à articulação do ombro. E do corpo como todo em relação a um objeto, outro(s) corpo(s) ou ao espaço geral (Rengel, 2015, p. 103)

Nas atividades, tais conceitos foram explorados com a finalidade das pessoas refletirem sobre relações entre seus corpos, os outros corpos e o espaço da sala de aula. Percebendo-se também nas alterações quando há mudanças na estrutura do espaço, a exemplo de quando estamos todos sentados na carteira e em fileiras, ou de pé com as carteiras organizadas em círculo, delimitando o espaço em nossa volta, ou quando estamos em espaços que permitem ampla possibilidade de deslocamentos e movimentações. Para as atividades desenvolvidas usamos materiais como: elásticos, fitas de cetim, bexigas e folhas de papel A4. Em relação aos espaços físicos, as experimentações aconteceram, dentro da sala de aula, mas também em outros espaços abertos da Escola. A partir da exploração dos planos espaciais, compreendemos que o conceito de Cinesfera Rengel (2015), aumentaria as possibilidades de movimentações corporais pois, segundo a autora,

Cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Também denominada de kinesfera. É a esfera de espaço em volta do corpo do agente no qual, e com o qual, ele se move [...]. É a esfera pessoal de movimento. Determina o limite do espaço pessoal. Cada agente tem a sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele[...] essa esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade. [...] se mantém constante em relação ao corpo. Se o agente se move, mudando sua posição, ele “leva” consigo sua cinesfera e suas relações de localização (Rengel, 2015, p. 38).

Nesse sentido, o trabalho com o conceito de Cinesfera, somado aos de Plano Espacial, contribuiu para investigação de movimentos nos espaços aos quais tínhamos condições de trabalhar a Dança. Isso era dinâmico uma vez que as aulas aconteciam em diferentes espaços físicos da Escola e isso interferia nas experiências e relações corporais das pessoas estudantes. Como resultado,

percebemos avançar na percepção dos/as estudantes, de seus corpos/pessoas enquanto singular e coletivo.

Roda “Dança! Ginga! É Capoeira...” - Aproximando os estudos em Dança na escola com o cotidiano das pessoas estudantes, seguimos verificando na comunidade do entorno da escola NM9, pessoas e/ou atividades conectadas com expressões afro-brasileiras. Nesse processo, chegamos ao mestre de Capoeira, Reginaldo Ferreira, o mestre Régis, morador da comunidade, e conhecido por muitos/as estudantes. Desse encontro veio o convite para o mestre Régis oferecer para a NM9, oficina de Capoeira, no mês de novembro de 2022. Foi ampliado assim o alcance do processo didático-pedagógico, em curso, com a participação de um membro da comunidade local, como ocorreu com a participação da Cia. Balançarte, no início da pesquisa. A ação buscou valorizar a prática Capoeira e promover o contato próximo e as trocas entre o Mestre de Capoeira e a comunidade escolar. Nessa época, superando a situação de isolamento, decorrente da pandemia, as pessoas estudantes garantiram suas presenças, tendo a oficina, alcançado um número expressivo de estudantes que vivenciaram nos seus corpos a experiência da Capoeira e, mais profundamente, puderam percebê-la em seus cotidianos, estabelecendo ligações com a nossa herança cultural Afro-Brasileira e Africana.

O mestre Régis, ministrou as aulas no pátio da Escola. Utilizou também a roda enquanto metodologia, uma vez que é um dos elementos da Capoeira. A troca, a escuta e a parceria coletiva, típica da circularidade da roda, estavam ali fortemente preservadas. A apresentação final do processo com as pessoas estudantes, ainda contou a apresentação do mestre Régis e seu grupo de capoeira **Volta ao Mundo Brasil**. Na plateia, estudantes, docentes, gestão e pessoas terceirizadas. As eficientes trocas que ocorreram entre estudantes, o mestre e a prática da Capoeira, reforçaram a necessidade de saberes sobre a contribuição africana e afro-brasileira estarem na escola. A cada nova experiência, buscávamos vivenciar práticas pedagógicas em consonância com a Lei nº. 10.693/03 e a aproximação com Educação das Relações Étnico-Raciais. As rodas de danças e de acontecimentos, moviam essa temática, sendo

percebidas e comentadas no cotidiano escolar, manifestadas nas relações entre professores, estudantes e gestão escolar. E algo que antes ficava ausente tornava-se presente de forma muito potente e propositiva na Escola.

Roda: “Questionário com professores” - por fim, buscando obter um retorno por parte das professoras e professores da Escola Estadual NM9, produzimos e disponibilizamos em dezembro, último mês letivo de 2022, um questionário para identificar possíveis impactos das ações fomentadas pela pesquisa nas suas práticas pedagógicas e compreender as impressões deles acerca desses impactos nas aprendizagens das pessoas estudantes. Todas as professoras e professores da Escola responderam questionário, totalizando 16 docentes. Diante das respostas obtidas, pudemos observar que as práticas pedagógicas, impulsionadas por esta pesquisa, contribuíram para: a) reflexões e atitudes que denunciavam o respeito às diferenças e singularidades entre as pessoas, seus costumes e valores; b) a valorização e percepção das contribuições africanas e afro-brasileiras no contexto escolar e social; c) que as práticas docentes atentassem para a importância da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação escolar dos estudantes.

Num traçado para conclusão desse artigo em que compartilhamos uma experiência, ainda em curso, consideramos que a roda de dança, imagem/metáfora de algo que se faz no coletivo e se transforma continuamente, contribuiu para a compreensão de que os conhecimentos se dão também por meio das relações, numa compreensão das diferenças e coletividades, com a percepção da não hierarquização, mas estabelecendo a inter-relação entre diversos saberes que convergem para um mesmo movimento. Foi também lugar para chegar a percepção da diversidade dos múltiplos saberes que nos constitui, enquanto indivíduos e sociedade, a partir das construções étnico-raciais e culturais da cidade de Petrolina, do Estado de Pernambuco e do Brasil, vistos como territórios multiétnicos e pluriculturais na formação do nosso povo.

Referências:

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. (2003). **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LODY, R.; SABINO, J. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Educação em rede**, Rio de Janeiro, v.6, p. 35-58, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NOGUERA, R. Sambando para não sambar, afroperspectivas filosóficas sobre musicidade do samba e a origem da filosofia. *In: SILVA, W. L. (org.). Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Rio de Janeiro: Hexis Editora/Fundação Biblioteca nacional, 2015. p.31-55.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. Curitiba: Ponto Vital, 2015.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *In: TRINDADE, A. L. da (org.). Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013.

TRINDADE, A. L. da. **Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. Revista Fórum de Identidades. Ano II, v. 3, jan. – jun. 2008.

Geraldo de Lima Lopes (PRODAN/UFBA)
glopes.pe@outlook.com

Estudante do Mestrado Profissional em Dança-PRODAN. Especialista em Dança Educacional e Artes cênicas. Professor de Dança/Arte na rede pública de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa "Corponectivos em Danças"

Maria Sofia Villas-Bôas Guimarães (PRODAN/UFBA)
sukiguima@gmail.com

Doutora e Mestre em Artes Cênicas – PPGAC-UFBA. Licenciada em Dança\UFBA e Especialista em Socioeducação\UCSAL. Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Coordenadora do Memorial de Dança da UFBA

Movimento e aprendizagem experiencial: um olhar a partir do grupo Corpo Composto

Giovana Consorte (ULisboa)
Elisabete Monteiro (ULisboa)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Essa escrita apresenta um recorte da pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Doutorado em Motricidade Humana, na especialidade de Dança, na Universidade de Lisboa, que tem por foco investigar se o estudo dirigido do movimento influencia as preferências de aprendizagem dos sujeitos para além da sala de dança. Através de um estudo de caso de cunho qualitativo, buscamos construir um entendimento acerca do papel do movimento do corpo na aprendizagem, a partir da experiência dos jovens integrantes do Grupo Corpo Composto – grupos de pesquisa em dança e adolescência, da cidade de Aparecida de Goiânia (Goiás/Brasil). Neste artigo apresentamos o caso, referencial teórico e metodologia que amparam a pesquisa. Para a compreensão dos resultados utilizamos a Análise Dialógica do Discurso Bakhtiniana (ADD) para evidenciar a percepção subjetiva da experiência e as preferências de movimento dos sujeitos inferidas através de entrevista semi-estruturada; Esses dados foram comparados com aqueles oriundos da análise de movimento por uma perspectiva Labaniana e da aplicação do inventário KELP. Os resultados obtidos se mostraram dissonantes, exigindo uma readequação no desenho do estudo, assim como um levantamento de distintas hipóteses que podem fornecer pistas e proposição de caminhos possíveis com ganas de inspirar outros investigadores a aventurarem-se em pesquisas artísticas futuras, curiosas e flexíveis.

Palavras-chave: Aprendizagem experiencial; Análise Laban de movimento; Cognição incorporada; Preferências de movimento.

Abstract: This writing presents an excerpt from the research being developed within the scope of the Doctorate in Human Motricity, in the specialty of Dance, at the University of Lisbon, which focuses on investigating whether the directed study of movement influences the learning preferences of subjects beyond the dance room. Through a qualitative case study, we seek to build an understanding about the role of body movement in learning, based on the experience of young members of the Grupo Corpo Composto – a research group in dance and adolescence, from the city of Aparecida de Goiânia (Goiás/Brazil). In this article we present the case, theoretical framework and methodology that support the research. To understand the results, we used Bakhtinian Dialogical Discourse Analysis (ADD) to highlight the subjective perception of the experience and the movement preferences of the subjects inferred through a semi-structured interview; These data were compared with those from movement analysis from a Labanian perspective and the application of the KELP inventory. The results obtained proved to be dissonant, requiring a readjustment in the study design, as well as a survey of different hypotheses that can provide clues and proposition of possible paths with the hope of inspiring other researchers to venture into future, curious and flexible artistic research.

Keywords: Experiential learning; Laban analysis of movement; Embodied cognition; Movement preferences.

1. Considerações iniciais

O presente texto se refere a um recorte da pesquisa que desenvolvemos no âmbito do Doutorado em Motricidade Humana, na especialidade de Dança, da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Caracterizada como um estudo de caso de cunho qualitativo, tem como propósito investigar se o estudo direcionado do movimento influencia as preferências de aprendizagem dos sujeitos do Grupo Corpo Composto – coletivo de pesquisa em dança e adolescência da cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás. A partir da experiência desses adolescentes o estudo busca tecer considerações sobre o papel do movimento do corpo na aprendizagem, para além da sala de dança.

Para tanto, busca-se embasamento teórico na Cognição Incorporada, Teoria da Aprendizagem Experiencial (Experiential Learning Theory - ELT) e na Análise Laban de Movimento (Laban Movement Analysis - LMA). A investigação busca uma relação entre o estudo direcionado do movimento e suas possíveis influências nas preferências de aprendizagens dos sujeitos da pesquisa, considerando a hipótese levantada pelos autores Peterson, DeCato e Kolb (2015) ao aproximarem as dimensões dialéticas do ciclo de aprendizagem de David Kolb (ELT) às estruturas da Análise Laban de Movimento, sugerindo equivalências entre afinidades de movimento e preferências de aprendizagem.

Como questões motrizes nos perguntamos: o estudo direcionado do movimento influencia as preferências de aprendizagem dos sujeitos? Em caso afirmativo, como o faz? O recorte que apresentamos aqui diz respeito ao estudo exploratório que busca reconhecer as preferências de movimento e também de aprendizagem manifestas pelos adolescentes. Para tanto, apresentaremos brevemente as teorias que sustentam a proposição, seguida pelo design do estudo experimental, resultados e discussão dos dados. Contemplando as reflexões finais desta escrita trazemos *Considerações movediças*, onde fazemos uma reflexão sobre os caminhos trilhados até então e pistas de continuidade.

2. A experiência como ponto de partida

A experiência como chave para a cognição e aprendizagem é a base que ampara a Teoria da Aprendizagem Experiencial - TAE¹ (Kolb, 1984). Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como um processo contínuo de transformação e o aprendizado atravessa a experiência de modo objetivo e subjetivo (Kolb, 2015). Tendo estes pressupostos como base, a TAE indica dois modos dialeticamente relacionados de apreensão e transformação da experiência, que se desdobram em um modelo cíclico envolvendo quatro estágios: experiência concreta (CE) e conceituação abstrata (AC) - modos relacionados de apreensão da experiência; observação reflexiva (RO) e experimentação ativa (AE) - modos relacionados de transformação da experiência (Cerqueira, 2000).

Esse modelo estrutural de aprendizagem embasa o instrumento de medida denominado *Inventário de Estilos de Aprendizagem* (Learning Style Inventory/LSI), que objetiva identificar o estilo de aprendizagem dos indivíduos. Originalmente o LSI apresentava quatro estilos de aprendizagem – Acomodador, Assimilador, Convergente e Divergente. O LSI sofreu diversas atualizações desde sua versão original, sendo a maior delas ocorrida em 2011, alternando dos quatro estilos originais para nove estilos de aprendizagem, acrescentando ainda o índice de flexibilidade de aprendizagem como um dado numérico na versão KSLI 4.0.

As versões anteriores do inventário podem ser facilmente encontradas na internet, mas não encontramos referências sobre uma versão publicada do KLSI 4.0. Apenas em uma das publicações de Peterson e Kolb (2017) há um link para essa versão do teste, realizada de forma online. Atualmente este conteúdo não está mais disponível e o teste online foi

¹ Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) como tradução para Experiencial Learning Theory (ELT).

substituído pelo chamado Kolb Experience Learning Profile - KELP (Perfil de Aprendizagem Experiencial de Kolb) lançado em 2021.

De acordo com os autores, seu estilo de aprendizagem é como uma zona de conforto do aprender, e os estilos inventariados pelo perfil KELP e descritos² na tabela abaixo:

Designação	Caracterização
Initiating Style (Estilo de Iniciação)	Relaciona-se com a iniciativa em lidar com distintas experiências e situações
Experiencing Style (Estilo de Experimentação)	Encontra sentido através de um profundo envolvimento na experiência
Imagining Style (Estilo Imaginativo)	Desenvolve a imaginação das possibilidades através da observação e reflexão acerca das experiências
Reflecting Style (Estilo Reflexivo)	Busca conectar experiências e ideias através de uma ação reflexiva
Analyzing Style (Estilo Analítico)	integra ideias em modelos e sistemas concisos por meio da reflexão
Thinking Style (Estilo de Pensamento)	Encontra sentidos através do envolvimento no raciocínio abstrato e lógico
Deciding Style (Estilo Decisão)	Busca por meio de teorias e modelos decidir sobre resolução de problemas e direcionamentos de ação
Acting Style (Estilo de Atuação)	Configura uma forte motivação para a ação direcionada a objetivos que integram pessoas e tarefas
Balancing Style (Estilo Balanceado)	Adapta-se pesando os prós e contras de agir versus refletir, e experimentar versus pensar

Tabela 1 – Apresentação dos Estilos de Aprendizagem

² Traduzido e adaptado de Peterson, DeCato e Kolb 2015.

Os estilos de aprendizagem não são considerados estáveis, podendo sofrer alterações em decorrência de distintos fatores ao longo da vida. Essa possibilidade de mudança provoca nossa investigação, de modo que neste recorte de estudo o inventário KELP foi pensado para auxiliar no estabelecimento de uma *baseline* para discutir possíveis interferências quando do estudo direcionado do movimento.

Essa possível interferência, cuja ocorrência buscamos aferir, se embasa no entendimento de que o aprendizado é também um ato do corpo, amparado pela materialidade da sua existência e das relações que lhe dão forma. Dedicamos as linhas que se seguem para examinar mais de perto os princípios do que alguns autores (Hannaford, 2005; Thelen & Smith 1994; Wilson 2002) vem compreendendo por *cognição incorporada*.

3. O corpo como elo

Para que possamos nos debruçar sobre preferências de aprendizagem, é mister que apresentemos as bases que amparam nossa compreensão acerca do tema. Abrimos o debate trazendo o entendimento de aprendizagem em Hannaford, (2005), como um processo natural que ocorre na interação dos sujeitos com outros seres e com o meio, através de experiências sensório-motoras e do senso de conexão e apreciação.

Nesse sentido, aprendizagem e cognição estão intimamente relacionadas, e as experiências às quais se refere a autora, acontecem no/pelo corpo, na ótica da cognição incorporada. Como modelo teórico, a Cognição Incorporada considera o corpo e a mente como um conjunto que desempenha um papel significativo no mecanismo cognitivo (Wilson, 2002). As teorias da cognição incorporada veem a atividade sensório-motora como fundamental para o aprendizado, conhecimento e raciocínio.

A percepção de que o corpo e o ambiente estão imbricados na atividade cognitiva levou alguns autores ao entendimento de que a cognição – e por consequência, a própria aprendizagem – não é uma atividade isolada da

mente, mas uma relação interativa que inclui, corpo, mente e ambiente (Wilson, 2002). Considerando essa perspectiva, a cognição depende do mover do corpo e, por conseguinte, a aprendizagem será fruto da experiência. Esse entendimento de conexão aparece nas obras de outros estudiosos de movimento que, aparados na ideia de *soma* (Hanna, 1973) consideram o corpo vivo em suas múltiplas dimensões, não como algo estático, mas como algo maleável, em constante movimento e mudança. O soma não pode ser caracterizado como *corpo* ou *mente*, sua raiz vai além do corpo físico, e o entendimento de seu funcionamento é sistêmico, integrado e profundamente amparado na experiência.

Essa relação entre a materialidade do corpo, processos de percepção de si e de aprendizagem, e seu reconhecimento pelas ciências cognitivas, moveu nosso interesse em relação à premissa de que o estudo do movimento em uma perspectiva Labaniana poderia influenciar as preferências de aprendizagem dos sujeitos. O movimento nesse contexto se refere àquele descrito nas teorias de Rudolph Laban, um pesquisador interessado nos elementos constitutivos do movimento e sua utilização (Laban, 1978). Bailarino, coreógrafo e multiartista, construiu um sistema complexo de linguagem de movimento, posteriormente denominado Análise Laban de Movimento. Didaticamente a LMA pode ser dividida em quatro seções, ou categorias, de compreensão: *Corpo, Expressividade, Forma e Espaço*³. Na proposição de Peterson, DeCato e Kolb (2015) a categoria Expressividade (effort) é utilizada como ponto de convergência para o seu Modelo Hipotético de Flexibilidade. Segundo Fernandes (2006), a categoria Expressividade se relaciona a como os sujeitos se expressam, se subdividindo em quatro fatores ou afinidades de movimento que transitam entre duas polaridades, a saber: tempo (acelerado/desacelerado), peso (forte/leve), espaço (direto/indireto) e fluência (livre/controlada). Cada afinidade pode ser expressa no movimento do corpo e, conseqüentemente, pode ser ensinada e treinada.

³ Traduzidos do inglês *Body, Effort, Shape and Space*.

A possibilidade de relação entre as preferências de movimento e a aprendizagem aparece na base da proposição de Peterson, DeCato e Kolb (2015) sobre uma possível correspondência teórica entre a TAE e a Análise Laban de Movimento. De acordo com os autores, a categoria Expressividade apresenta uma possível conexão com os Estilos de Aprendizagem, pois cada um dos quatro fatores é constituído de dois elementos, que existem em um continuum de polos contrastantes entre qualidades de indulgência e resistência (2015 p. 233)

O Modelo Hipotético de Flexibilidade de Peterson, DeCato e Kolb (2015) sugere que as afinidades expressivas do movimento correspondem, em suas polaridades, aos nove estilos da Aprendizagem Experiencial, conforme apresentado na tabela abaixo:

	Estilo de Aprendizagem	Correspondência LMA
Polaridade Condensada	Analyzing	fluxo contido
	Thinking	espaço direto
	Deciding	peso forte
	Acting	tempo acelerado
Polaridade Entregue	Initiating	fluxo livre
	Experiencing	espaço indireto
	Imagining	peso leve
	Reflexing	tempo desacelerado

Tabela 2 - Proposição do Modelo Hipotético de Flexibilidade (Peterson, DeCato e Kolb 2015)

O estilo que não apresenta correspondência é chamado de Balancing e se remete a capacidade de adequar suas preferências às necessidades da situação concreta. Considerando essa premissa, os autores apontam que o estudo do movimento poderia ampliar a flexibilidade de aprendizagem em direção a um estilo mais equilibrado.

4. Encontrando a dança do Corpo Composto

Para dar corpo a essa pesquisa buscamos investigar o cotidiano de estudo e pesquisa do Grupo Corpo Composto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Aparecida de Goiânia. O grupo Corpo Composto se caracteriza como um coletivo de estudantes que se dedica à pesquisa de dança para juventudes, na forma de um projeto de pesquisa cadastrado na instituição desde o ano de 2016. O campus Aparecida possui três cursos técnicos integrados ao ensino médio – nas modalidades Alimentos, Edificações e Química, além de cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um bacharelado, duas licenciaturas e um programa de Mestrado em Arte⁴. Os cursos técnicos integrados têm aulas pela manhã e à tarde, restando pouco espaço disponível para atividades não obrigatórias, como grupos de pesquisa.

Todo esse histórico argumentava em favor da estabilidade tanto em relação aos seus integrantes quanto em relação à lógica de trabalho desenvolvida junto a este coletivo, fatores que contribuíram para a escolha do caso. Os estudantes que compõem a amostra retornavam pela primeira vez ao formato presencial de aula após a suspensão do calendário escolar e posterior instauração do que se configurou como ensino remoto emergencial⁵. É importante ressaltar que, embora o grupo tenha se mantido ativo durante o ensino remoto, nosso interesse de investigação recaiu sobre a turma iniciante composta após a referida convocatória, pois nos interessava observar os possíveis efeitos do estudo direcionado do movimento nas preferências de aprendizagem dos sujeitos.

A amostra foi composta por doze adolescentes entre os 15 e 18 anos, integrantes do Corpo Composto, de ambos os sexos, que não estiveram

⁴ Dois cursos técnicos integrados na modalidade EJA - Alimentos e Modelagem do Vestuário, um bacharelado em Engenharia Civil, uma Licenciatura em Dança, uma Licenciatura em Pedagogia Bilingue e um Mestrado profissional em Arte.

⁵ Conjunto de procedimentos didático-pedagógicos adotado pelo IFG para mediação da aprendizagem durante o isolamento social decorrente da epidemia de Covid 19, esteve em vigor entre agosto de 2020 e março de 2022.

envolvidos em práticas regulares de exercício físico ou qualquer atividade física regular, e não apresentaram histórico de estudo formal de dança. Esses critérios foram estabelecidos para que eventuais mudanças que pudessem ocorrer em relação às preferências de aprendizagem dos sujeitos de pesquisa não fossem influenciadas por outras atividades de estudo/prática de movimento no período da investigação.

A estrutura dessa etapa configurou-se a partir de vinte encontros de estudo, com a duração de uma hora e ocorrência de duas vezes na semana, nos quais foram abordados conteúdos de LMA contidos na categoria Expressividade (effort), organizados de forma equilibrada, considerando as afinidades com o Ciclo da Aprendizagem de Kolb. Ao final foi proposta uma entrevista semi-estruturada com intuito de aferir a autopercepção de movimento, bem como a preferência pela dimensão ativa ou reflexiva junto ao Ciclo de Aprendizagem de Kolb. Foi realizado também um trabalho de análise de movimento, amparado em LMA de processos de improvisação livre nos últimos cinco encontros. No que tange a dimensão da TAE aplicamos o instrumento KERP para identificar as preferências de aprendizagem dos sujeitos.

5. Compendo dados

Nosso estudo busca amparo no paradigma qualitativo, configurando-se como um estudo de caso incorporado, na medida que se dedicou a análise de múltiplas unidades, caracterizado por um caso único Yin (2001). A partir da realidade investigada junto ao Grupo Corpo Composto nos interessava aferir a validade da proposição teórica formulada por Peterson, DeCato & Kolb (2015), a partir das implicações observáveis coletadas no caso do contexto estudado.

Os trabalhos de Laban (1978 e 1990), Maletic (1987), Hodgson e Preston-Dunlop (1995), Rengel (2003), Davies (2006), Fernandes (2006), Bradley (2008), Boyett (2012), nos possibilitaram estruturar um programa de conteúdos para ser desenvolvido durante o estudo exploratório. A intenção desta etapa foi apresentar um vocabulário Labaniano que permitisse a identificação dos processos por nomenclatura, considerando suas afinidades com o Ciclo da

Aprendizagem Experiencial de Kolb, para que se estabelecesse um vocabulário único de observação e análise.

Foi realizado também um trabalho de análise de movimento, amparado em LMA de processos de improvisação livre nos últimos cinco encontros. A partir da indicação de improvisação aberta “Considerando os estudos de movimento realizados anteriormente, construa uma investigação em dança atravessada por suas qualidades de movimento preferidas”⁶, os estudantes se envolveram em atividades de improvisação em dança - por um intervalo de tempo de cinco minutos cada -, que foram registradas em vídeo para posterior análise. Os experimentos com improvisação foram realizados em silêncio para que não houvesse interferência do estímulo musical nas escolhas de movimento dos sujeitos.

Para identificar as preferências de movimento dos sujeitos de pesquisa frente a LMA, foram necessários procedimentos distintos - em formato e período de coleta. Uma vez encerrada a coleta de dados de movimento, os sujeitos foram submetidos a uma entrevista semiestruturada com intuito de aferir a autopercepção de movimento, bem como a preferência pela dimensão ativa ou reflexiva junto ao Ciclo de Aprendizagem de Kolb. A estrutura do questionário foi elaborada à luz do entendimento de Manzini (2003), considerando princípios da teoria da ação – mais precisamente o conceito de ação verbal – o que implica uma preocupação em identificar o tema da questão, sua ação requerida e o objetivo por trás da pergunta. As questões da entrevista foram desenvolvidas contemplando três grandes eixos, a saber: percepção subjetiva da experiência, preferências de movimento e preferências de aprendizagem.

A transcrição das entrevistas foi submetida a validação pelos participantes, para garantir sua credibilidade. Para além da entrevista, que buscava considerar questões de percepção subjetiva e preferências de movimento, era necessário aplicar o instrumento KERP para identificar as preferências de aprendizagem dos sujeitos. No entanto, o instrumento foi

⁶ Frase disparadora utilizada para dar início aos processos de improvisação registrados.

construído na língua inglesa e foi necessário realizar um processo de tradução reversa e transdução cultural, realizado à luz do entendimento expresso por Cassep-Borges, Balbinotti & Teodoro (2010) – com intuito de garantir sua funcionalidade no contexto e idioma utilizados no Brasil.

Podemos observar que os dados foram produzidos na perspectiva da triangulação (Denzin, 1978 e Flick, 2013), partindo da produção em diferentes períodos e aferidos por diferentes fontes com o intuito de obter uma descrição mais detalhada e precisa dos fenômenos estudados.

6. Acolhendo instabilidades

Finalizada a recolha de dados, iniciamos um processo de análise preliminar para comparar as informações, sendo que cada instrumento produziu uma espécie particular de dados que engendraram processos de análise e interpretação distintos. Para a análise das entrevistas optamos pela ótica Bakhtiniana, como já tivemos ocasião de referir anteriormente, através da Análise Dialógica do Discurso (ADD). No que se refere a identificação das preferências de movimento dos sujeitos de pesquisa, optamos pela análise de movimento das improvisações livres registradas em vídeo, com base na ficha codificada simplificada para LMA (Fernandes, 2006). Somados, cada bailarino teve vinte e cinco minutos de improvisação analisados, e os resultados foram tabulados em termos de permanência (P) na qualidade expressiva, quantificado em minutos e segundos; e de número de ocorrências da qualidade expressiva (O).

Inicialmente nos interessava perceber o padrão de movimento dos sujeitos compreendendo o tempo somado de permanência em cada qualidade. Consideramos que o conforto do estudante na execução da qualidade poderia revelar um padrão emergente. Registramos também as qualidades por ocorrência por compreender que o trânsito entre distintas qualidades poderia caracterizar um bailarino com estilo de movimento mais equilibrado, podendo fazer uso das transições entre qualidades expressivas sem necessariamente

mover-se por muito tempo em uma qualidade específica. Para adensar a reflexão apresentamos de forma comparativa, os resultados na tabela abaixo.

sujeito	Resultado KELP	Correspondência esperada Peterson, DeCato & Kolb (2015)	Análise de vídeo Permanência	Análise de vídeo Ocorrência	Análise de entrevista	Estilo de aprendizagem inferido pela entrevista
A.	Analyzing	fluxo contido	fluxo contido	e.indireto 96	peso leve, tempo desacelerado e espaço indireto	Acting
B.	Reflecting	tempo desacelerado	peso leve	e.direto 160	tempo acelerado e peso leve	Acting
E.	Thinking	espaço direto	fluxo contido	t. acelerado 233	Tempo acelerado e peso leve	Analyzing
G.	Experiencing	espaço indireto	fluxo contido	e.indireto 66	tempo acelerado	Deciding
I.	Reflecting	tempo desacelerado	fluxo contido	e.direto 231	peso forte	Deciding
J.	Reflecting	tempo desacelerado	fluxo contido	e.indireto 72	peso leve	Analyzing
L.	Imagining	peso leve	fluxo contido	t. acelerado 165	tempo acelerado	Deciding
M.	Imagining	peso leve	fluxo contido	e.direto 184	peso forte	Experiencing
R.	Analyzing	fluxo contido	fluxo contido	e.direto 140	espaço indireto	Deciding
U.	Reflecting	tempo desacelerado	fluxo contido	e.direto 140	peso leve	Analyzing

Tabela 3 – Apresentação dos dados

Com a sobreposição dos resultados, acreditávamos poder nos mover em direção a uma hipótese melhor fundamentada. No entanto, os dados foram dissonantes. Os perfis de aprendizagem KELP não apresentaram correspondência com os resultados obtidos através de análise de movimento, independentemente se consideramos o registro de permanência (P) ou ocorrência (O). Tampouco os perfis encontraram eco nos resultados oriundos das análises de entrevistas. A discrepância entre os dados produzidos nos levou a revisar o protocolo do estudo que previa a repetição dos perfis KELP em caso

de divergência entre a correspondência sinalizada pela teoria Peterson, DeCato & Kolb (2015) e as análises de preferências de movimento.

Os perfis KELP foram repetidos com o intervalo de um mês entre as aplicações, modulando a espera como necessária para evitar respostas atreladas a um registro de memória. Para a nossa surpresa, nenhuma resposta entre os doze questionários se manteve igual entre a primeira e a segunda aplicação do teste. Comparamos as respostas dos questionários através do formulário impresso que utilizamos como guia⁷ e o índice de concordância dos sujeitos alcançou uma média de apenas 30%. Esse fato nos causou estranheza, pois dentre todos os instrumentos de produção de dados, o perfil KELP era o único cuja validade fora atestada por vastas pesquisas anteriores. De acordo com Kolb & Kolb (2021), o formato básico e os itens do inventário de estilos de aprendizagem sofreram apenas pequenas alterações na transformação para o inventário KELP, era razoável esperarmos o mesmo êxito no que tange ao seu reteste.

Considerando que não existe uma resposta dada para a dissonância dos resultados, voltamos ao objetivo geral da investigação em curso que busca uma relação entre o estudo direcionado do movimento e suas possíveis influências nas preferências de aprendizagens dos sujeitos da pesquisa. Como podemos observar na tabela, considerando a triangulação dos dados, a proposição dos autores Peterson, DeCato & Kolb (2015) parece não encontrar eco no contexto do caso estudado. Considerando os doze sujeitos que compõem a amostra, apenas um deles apresentou a correspondência alinhada a proposição dos autores, o que - levando em conta o contexto exposto -, nos parece ser uma (in)feliz coincidência.

Esse desencontro de dados, que não sustenta nenhuma das hipóteses levantadas até então, motivou a realização de adaptações no desenho do estudo. Não mais amparado em investigações experimentais, mas em um

⁷ Em virtude da necessidade de tradução reversa e transdução cultural foi construído um questionário impresso, com as questões em paralelo – na língua original|na versão traduzida, como um guia para a resposta do perfil KELP online.

reexame minucioso da literatura utilizada até então, contraposta a busca de outras referências que possam nos ajudar a compreender o desencontro dos dados, desvelando hipóteses outras até então não consideradas. Reexaminaremos a Teoria da Aprendizagem Experiencial e suas premissas, atrás de lacunas e fragilidades que possam vir a contribuir para a explicação dos dados obtidos.

Por outra perspectiva, embora o instrumento KELP, derivado da TAE se proponha a atender adolescentes e adultos, o caminho de aprendizagem em adolescentes e adultos não parece ser o mesmo. Quando observamos os escritos de Kolb (2015) encontramos muitas descrições que se relacionam a adultos, mas a adolescência não é amplamente discutida. Há uma menção no texto de Kolb e Kolb (2021) que afirma que inventário KELP destina-se ao uso por adolescentes e adultos, não recomendando seu uso por crianças pequenas. Perante o exposto, consideramos que uma nova hipótese de crítica a ELT pode ser construída, sinalizando a equivocada equiparação de processos de um público-alvo demasiado diverso, em necessidades e trajetos de aprendizagem.

7. Considerações movediças

Todo o caminho de pesquisa é banhado por incertezas, porque pressupõe um mergulho no inesperado. A pesquisa só existe porque, quando investigamos, caminhamos na direção de uma resposta ainda não conhecida. Esse não conhecer exige uma atitude investigativa crítica, atenta e sobretudo flexível. Flexível porque deve se questionar sobre as lacunas - os desvios -, sobre aquilo que desafia as primeiras hipóteses. Porque deve estar sensível a desenhos outros, que não orbitavam nossa percepção no início do trajeto, mas que se apresentam no decorrer da caminhada.

Os dados contidos nessa escrita configuram um emaranhado de informações que nos desafiam a encontrar uma lógica que permita refletir sobre possíveis aproximações entre movimento e aprendizagem, a partir do trabalho junto aos sujeitos do Grupo Corpo Composto. Trazemos aqui peças de um quebra-cabeças complexo, cujo encaixe está ainda distante de uma possível

solução, mas instiga um debate estimulante sobre corpo, aprendizagem e experiência. A dúvida que cerca a pesquisa é um dos elementos indissociáveis do processo de conhecimento, e navegar em meio a ela exige foco e abertura para reavaliar o curso sempre que necessário.

O caminho que se apresenta à frente exige uma observação cuidadosa do trajeto trilhado até então, visto que necessita de um novo mergulho na literatura para investigar as pistas encontradas no desencontro dos dados. Através dessa incursão pretendemos compreender melhor as aproximações e afastamentos de diferentes concepções de aprendizagem que colaboram para a premissa e design contemplados no presente estudo. Não obstante, aprofundar a discussão sobre as possíveis diferenças no processo de aprendizagem quando comparamos adolescentes e adultos, visto que dentro da ELT o inventário de estilos de aprendizagem é indicado para ambos os públicos.

Ainda dentro de possíveis desenhos de futuro, acreditamos que a discussão acerca da materialidade semovente do corpo e seus impactos na aprendizagem pode nos ajudar a compreender como o movimento, entendido a partir das Ciências Cognitivas poderia contribuir para uma versão incorporada da teoria de Kolb. Nos interessa mover o estudo em distintas frentes, contemplando crítica e proposição de caminhos possíveis com ganas de inspirar outros investigadores a aventurarem-se em pesquisas arteiras futuras, curiosas e flexíveis.

Referências:

- BRADLEY, K. **Rudolf Laban**. Routledge Performance Practitioners. [S. l.]: Routledge, 2009.
- BOYETTE, M. C. **The Universality of Laban Movement Analysis**. 2012. Tese (Master of Fine Arts) - Virginia Commonwealth University, [S. l.], 2012.
- CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, Maycoln L. M. **Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos**. p. 506-520. *In*: PASQUALLI, L. Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas. [S. l.: s. n.], Porto Alegre: Artmed; 2010.
- CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. 2000. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, [S. l.], 2000.

- DAVIES, E. **Beyond dance: Laban's legacy of movement analysis.** Routledge, 2006.
- DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** [S. l.]: Routledge, 1978.
- FERNANDES, C. **Sistema Laban/Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Penso, 2012.
- HANNA, T. **The body of life: creating new pathways for sensory awareness and fluid movement.** Rochester: Healing Arts Press, 1993.
- HANNAFORD, C. **Smart moves: why learning is not all in your head.** [S. l.]: Great Rivers Books, 2005.
- HODGSON, J.; PRESTON-DUNLOP, V. **Rudolf Laban: an introduction to his work & influence.** 2: Northcote House Publishers, v. 139, 1995.
- KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KOLB, D. **Experiential learning: experience as the source of learning and development.** 2. ed. Pearson Education, 2015.
- KOLB, D. KOLB, A. **The Kolb experiential learning profile.** A guide to experiential learning theory, KELP Psychometrics and Research on Validity. LLC, 2021.
- LABAN, R. **O domínio do movimento.** São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.
- MALETIC, V. **Body, space, expression the development of Rudolf Laban's movement and dance concepts.** Walter de Gruyter, 1987.
- MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. p.11-25, 2003.
- PETERSON, K.; DECATO, L.; KOLB, D. Moving and learning: expanding style and increasing flexibility. **Journal of Experiential Education**, 38(3), 228–244., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053825914540836>.
- PETERSON, K. & KOLB, D. **How you learn is how you live: using nine ways of learning to transform your life.** Berrett-Koehler Publishers, 2017.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban.** Annablume, 2003.
- SMITH, L. B.; THELEN, E. **A Dynamic systems approach to the development of cognition and action.** [S. l.]: Bradford Books, 1994.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. **Institutos federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões.** In: PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais, uma revolução na educação profissional e tecnológica.* [S. l.: s. n.], 2011.

WILSON, M. **Six views of embodied cognition.** *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625–636, 2002. <https://doi.org/10.3758/bf03196322> YIN, Robert. *Case study research: design and methods.* Sage, 1986. Estudo de Caso, planejamento e métodos. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

Giovana Consorte (IFG/ULisboa)
gi_consorte@yahoo.com.br.

Professora EBTT do Instituto Federal de Goiás, doutoranda em Motricidade Humana, especialidade Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação Ambiental pela FURG. Licenciada em Educação Física.

Elisabete Monteiro (INET-md | Polo FMH / FMH-ULisboa)
emonteiro@fmh.ulisboa.pt.

Doutora em Dança e Mestre em Ciências da Educação. Professora de Dança no Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanas/Faculdade de Motricidade Humana. Coordenadora do Grupo de investigação e investigadora integrada no INET-MD, Instituto de Etnomusicologia - Centro de estudos em música e dança/Polo FMH.

Ludicidade e cognição: um entrelaçamento afetivo, efetivo e divertido para o ensino de *ballet* infantil

Giovanna Badaró Galvão (UFBA)
Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Parte-se aqui do princípio segundo o qual o *ballet* infantil vai muito além da dimensão técnica-interpretativa e de apreensão dos códigos e estética, gerando sentidos que repercutam nos sujeitos implicados, tais como educadoras, educandos, famílias e comunidade. Este artigo vem apresentar cruzamentos entre autorias, percepções e dados coletados em 30 anos no ensinar/aprender aulas de *ballet* em ludicidade (Luckesi, 2002). A pesquisa aborda temas relevantes para embasamento e sistematização de material com procedimentos didáticos não hegemônicos e emancipatórios (Freire, 1996), que colaborem para a investigação, construção de saberes e ampliação das possibilidades de atuação profissional própria e de pares com interesse em ensinar/aprender aulas lúdicas, de modo a atender às necessidades de existir, sentir, pensar e agir na contemporaneidade (Stuart Hall, 2016). No tripé afetivo, efetivo e divertido, organizamos as perspectivas de desenvolvimento das potencialidades afetivas (Damásio 1996, 2000), social, cultural (Morin, 2003) e cognitiva (Lakoff; Johnson, 1980, 1999; Rengel, 2007), entrelaçadas pela ludicidade. O interesse recai em ancorar, de modo interdisciplinar (Morin, 1999, 2000), entendimentos que sugerem as aulas de dança como uma possibilidade de atividade para o desenvolvimento cognitivo amplo de crianças.

Palavras-chave: *Ballet* Infantil; Formação de professores; Ludicidade; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento cognitivo.

Abstract: Here we start from the principle that children's *ballet* goes far beyond the technical-interpretive dimension and the apprehension of codes and aesthetics, generating meanings that resonate with the subjects involved, such as educators, students, families, and the community. This article presents intersections between authorship, perceptions and data collected in 30 years of teaching/learning *ballet* classes in playfulness (Luckesi, 2002). The research addresses relevant themes for the basis and systematization of material with non-hegemonic and emancipatory didactic procedures (Freire, 1996), which contribute to investigation, construction of knowledge and expansion of the possibilities of professional activity and that of peers interested in teaching/learn playful classes, to meet the needs of existing, feeling, thinking, and acting in contemporary times (Stuart Hall, 2016). In the affective, effective, and fun tripod, we organize the development perspectives of affectives (Damásio 1996, 2000), social, cultural (Morin, 2003) and cognitive (Lakoff; Johnson, 1980, 1999; Rengel, 2007) potentialities, intertwined by playfulness. The interest lies in anchoring, in an interdisciplinary way (Morin, 1999, 2000), understandings that suggest dance classes as a possibility of activity for the broad cognitive development of children.

Keywords: Children's *Ballet*; Teacher training; Playfulness; Interdisciplinarity; Cognitive development.

1. Contextualizando a proposta

A proposta desta pesquisa se constrói a partir de uma trajetória de artista-educadora, ao ensinar/aprender por 30 anos aulas de *ballet* em ludicidade (Luckesi 2002, 2006) para crianças, sobretudo em escolas. Ao longo dessa experiência, foi observado que, embora sejam ambientes nos quais se apresentam desafios além dos encontrados em academias ou escolas de dança, também proporcionam possibilidades de descobertas e avanços em outros âmbitos que não as dimensões técnicas e estéticas no sentido de apreensão dos códigos do *ballet*. A constatação de um certo grau de desinteresse das crianças por aulas repetitivas de *ballet* indica um novo contexto cultural com elementos inéditos no tempo atual. Isso nos convida a reavaliar os conteúdos e modos de ensino dessa arte secular que, embora tradicional, pede que não se mantenha tradicionalista.

Nesse processo, a atividade se amplia e se reconfigura com o surgimento de novas possibilidades capazes de estimular, através/pelo movimento-dança, o avanço das potencialidades afetiva (Damásio, 1996, 1994, 2000), sociocultural (Morin, 2003) e cognitiva (Lakoff; Johnson, 1980, 1999, 2002; Rengel, 2007), por meio da criação de um campo propício, sensível, dinâmico e estimulante para o aprendizado, conforme nosso entendimento interdisciplinar e lúdico.

Embora seja crescente a oferta de ensino de *ballet* no Brasil, inclusive em grande parte das escolas infantis, a percepção *in loco* sugere considerável escassez de formação para os profissionais que atuam nessas instituições. Formação essa majoritariamente informal e focada no aspecto técnico-interpretativo. Assim, vale questionar como essas pessoas, professoras/mediadoras, estarão preparadas para atender as demandas contemporâneas.

Observações coletadas num percurso de três décadas fundamentam o interesse em pesquisar aspectos relevantes para a sistematização de uma

didática para o ensino de *ballet* infantil sustentada por procedimentos lúdicos, capaz de revelar e fomentar as potencialidades acima mencionadas, com a sugestão de uma articulação pedagógica mais abrangente. Essa abordagem cria oportunidades de vivências e intersecções entre educadora e educandos, ao trabalhar representações, crenças, conhecimentos, representações sociais, culturais e intelectuais que gerem sentidos às práticas e agregue às pessoas implicadas.

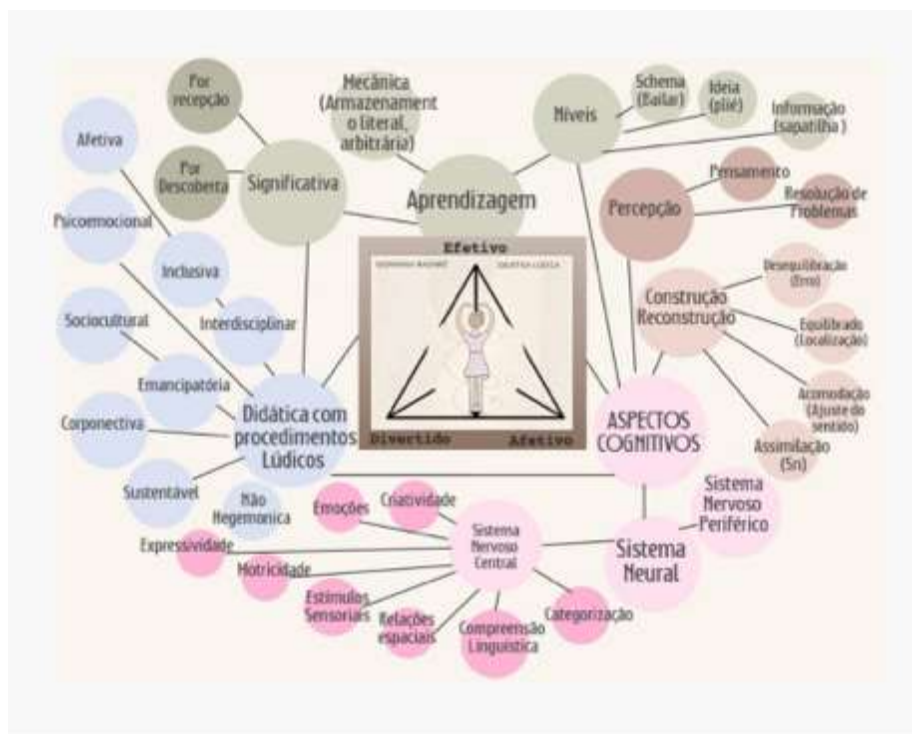


Fig. 1. Mapa conceitual *Didática lúdica* – Giovanna Badaró (Salvador/BA).
 Arquivo jpeg 65,7 KB

Audiodescrição da imagem: Imagem em plano horizontal. No centro do desenho, uma criança gira formando um campo que sugere a complexidade e as múltiplas possibilidades que a dança contempla. Essa representação é destacada pelo espiral que envolve o movimento da criança que se apresenta envolta de um círculo, que está dentro de um triângulo e que está emoldurado em um retângulo. Em torno dessa imagem, palavras/conceitos relevantes para o entendimento da didática lúdica que a autora, Giovanna Badaró, propõe neste artigo, formam um coração e organizam, no tripé Afetivo, Efetivo e Divertido, temas, como cognição, procedimentos lúdicos, aprendizagem e ramificações. Algumas das quais abordaremos a seguir.

2. O sentir, pensar, agir e existir na contemporaneidade

A construção de novos modos de ensino atravessa entendimentos acerca das complexidades que implicam o sentir, o pensar, o agir nos tempos de hoje. Ao apresentar as perspectivas dos estudos culturais e da identidade, Stuart Hall (2006, p. 75) enfatiza a relevância da compreensão dos processos que envolvem as RELAÇÕES, sentimentos e outros movimentos individuais e relacionais. Para o autor, a identidade é algo que está perpetuamente em construção e transformação em decorrência da globalização, das migrações (multirracialidade) e nas formas de comunicação (velocidade de informação). O que reflete na formação e transformação das identidades individuais e coletivas.

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (Hall, 2006, p. 75).

Reconhecer a relevância da complexidade multifatorial pela compreensão de que a sociedade incorpora a diversidade cultural e se reconhece não apenas na raça, nacionalidade e etnia, mas também na cultura popular, classe social, gênero e sexualidade, propiciará maior aproximação entre educadores e educandos, por meio de modos de ensino mais flexíveis e sensíveis, bem como um conteúdo que ofereça significado aos envolvidos - professores, educandos e comunidade. Aqui, indicamos a diretriz desta pesquisa: debruçar sobre temas expressivos para a feitura de uma didática atenta a um tempo volátil em que as informações vêm, influenciam e vão em uma velocidade nunca vista, e os avanços tecnológicos surpreendem e modificam nossos modos de sentir, pensar, agir e existir.

3. A proposta afetiva, efetiva e divertida

A partir de implicações artístico-educacionais na confluência entre a arte, a educação, o desenvolvimento cognitivo amplo e a ludicidade, no “aprender ensinando” emerge o interesse em elaborar/compartilhar aulas de *ballet* dinâmicas, sem tantas repetições, com referências facilmente identificadas pelas crianças. Aulas motivadoras e criativas que conduzam à produção e vivência de aulas expansivas, que movam novas descobertas e modos de expressão através do alinhamento entre os códigos e estética do *ballet* e as oportunidades de investigação diversas.

Dessa forma, esquematizamos os campos AFETIVO, EFETIVO e DIVERTIDO. No campo Afetivo, o aporte de Damásio - ao afirmar que “afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida” (2000, p. 431) - nos auxilia na compreensão e na construção de meios favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades afetivas com ramificações que contribuem para o conhecimento e acolhimento de si mesmo, do outro e do meio. No campo Efetivo, nos debruçamos sobre o desenvolvimento das potencialidades social e cultural majoritariamente pelas análises de Morin, que aborda o impacto da compreensão pessoal, no sentido de se aprender a enxergar como indivíduo, espécie e sociedade.

[...] Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas e por meio de culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (Morin, 2000, p. 76).

Para compor a abordagem proposta acerca da efetividade na educação, o desenvolvimento cognitivo é referenciado por Lakoff e Johnson (1980, 1999, 2002) e Rengel (2007) na perspectiva não dualista que considera componente uno, como são. Sem necessidade de conexão por já ser conectados.

Para Rengel (2007, p. 38), “corponectar, denomina a atividade de entrar em conexão com algo, com um corpo que já é corponectivo”.

No campo Divertido, nos debruçamos sob a luz de Luckesi (2002), que entende que a ludicidade pode favorecer o estado de plenitude e de entrega, e do pensamento de Morin (2000, 2003), em relação à interdisciplinaridade, com a compreensão de que é necessário trabalhar de forma integrada ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Esses diálogos e inspirações, objetos de pesquisa tratados na presente produção, foram experienciados no chão de escolas e escolas de dança, com desdobramentos artístico-educacionais que embasam o que se pode chamar de uma pedagogia sensível, que propõe o desenvolvimento integral através/pelo movimento/*ballet*.

3. 1. Campo afetivo: desenvolvimento da potencialidade afetiva

Por meio das vivências mencionadas, acumulamos, como repertório pessoal, informações oriundas de episódios que magoam, alegram, estimulam, ridicularizam, geram curiosidade, ansiedade e uma variedade de emoções e sentimentos que, em algum momento, emergem, podendo servir de função reguladora para tomada de decisão e no processamento do pensamento.

Durante o desenvolvimento da criança, as emoções assumem importante papel no andamento da aprendizagem. Segundo a hipótese do Marcador-Somático de Damásio (1996), há uma inter-relação entre processos cognitivos e emocionais.

Os marcadores somáticos são adquiridos por meio da experiência, sob o controle de um sistema interno de preferências e sob a influência de um conjunto externo de circunstâncias que incluem não só entidades e fenômenos com os quais o organismo tem de interagir, mas também convenções sociais e regras éticas (Damásio, 1996 p. 211).

As emoções ou afetos são estados emocionais relacionados a estímulos ou situações do ambiente. Eles não apenas envolvem a avaliação subjetiva desses estímulos, mas também estão associados a processos físicos no corpo e crenças culturais. Ao pensar e tomar decisões, as emoções revelam

a forma como se capta e percebe o mundo, o entorno. Esse aporte afetivo é necessário para os processamentos das funções cognitivas e executivas da aprendizagem, que são responsáveis pelas formas de processamento de informações verbais e simbólicas no desenvolvimento da criança.

Essa ligação intrínseca entre afeto (emoções e sentimentos) e aprendizagem, segundo Damásio (1994), aponta para o papel fundamental na aquisição de saberes por meio de mecanismos, como:

- *Atenção e foco.* As emoções podem modular a atenção e o foco. Visto que, quando uma situação é emocionalmente relevante, ela tende a capturar mais atenção. Esse aumento de atenção pode ampliar a capacidade de percepção e facilitar o processamento de informações, otimizando a assimilação do conhecimento;
- *Marcadores Somáticos.* Eles compõem o mecanismo conceituado por Damásio que associa as respostas corporais às experiências emocionais e podem agir como sinalizadores que indicam a dimensão emocional de determinadas informações, influenciam a tomada de decisões e a formação de memórias.
- *Memória e Recordação.* Quanto a esse plano, o autor indica que as experiências emocionais tendem a ser mais lembradas: quando uma informação é associada a uma emoção, ela fica armazenada na memória de longo prazo, é lembrada futuramente e acessada quando necessário.
- *Motivação e engajamento.* Destaca-se que a motivação está estreitamente ligada às emoções na educação. As experiências que despertam emoções positivas têm mais chances de nutrir o interesse dos alunos e, ao gerar significado, tornar o interesse duradouro, com as emoções a impulsionar a motivação e tornar o processo de aprendizado afetivo, efetivo e divertido.

Por fim, as implicações desse processo na tomada de decisão têm como base o fato de que as emoções desempenham considerável papel ao funcionar como guias internos, que auxiliam os alunos a fazerem escolhas mais conscientes sobre o que consideram significativo e relevante. Emoções bem

compreendidas podem direcionar as decisões dos alunos, contribuindo para um processo de aprendizagem mais fluido e abrangente.

Portanto, ao observar esses aspectos dos processos envolvidos na educação/aprendizagem, fica evidente a importância da aplicação de uma didática sensível capaz de contemplar o desenvolvimento das potencialidades afetivas e, em consequência, facilitadora do desenvolvimento de outras habilidades e potencialidades.

3.2. Campo efetivo: desenvolvimento das potencialidades socioculturais e cognitivas

No entendimento de que a potencialidade é a possibilidade de se desenvolver a estrutura básica de conhecimento de um indivíduo, ampliamos a importância de se criar mecanismos e ambientes pedagógicos capazes de promover a investigação e a construção de saberes diversos.

A proposta didática que move esta pesquisa visa, também, favorecer o desenvolvimento de habilidades socioculturais por reconhecer a influência significativa do ambiente social no desenvolvimento humano, com destaque na diversidade de habilidades que podem ser adquiridas por meio de práticas que promovam a interação do sujeito com seu contexto social e que resulte no seu reconhecimento identitário e de pertencimento.

Morin (2003), em sua abordagem complexa e sistêmica, aponta que o sujeito é produto do seu ambiente e que a cultura desempenha papel fundamental na construção das identidades e valores. Visto que a visão de mundo, crenças, normas sociais e interações do indivíduo são moldadas pela cultura da sociedade da qual ele faz parte.

Recapitemos os pontos essenciais da missão de ensinar: – fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais, e dedicar-se a eles; – preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano; – preparar as mentes para enfrentar as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do Universo, da vida, da humanidade, mas também

promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor; – educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes (Morin, 2003, p. 93).

Capacidade de apreciar, compreender e participar de atividades culturais; de se expressar verbalmente e não verbalmente em diferentes contextos; habilidades interpessoais, como ter empatia e de ser capaz de resolver conflitos com entendimento de dinâmicas sociais diversas; ter consciência da diversidade e ter senso de colaboração e equipe - tais habilidades podem ser beneficiadas por meio de uma didática que aborde o desenvolvimento de competências sociais e culturais, como a inteligência social, a adaptação cultural e a consciência intercultural.

Falar de inteligência social nos convida a adentrar no pensamento de Paulo Freire (1987,1996), que compreende a educação como ferramenta de libertação devendo fomentar a consciência política e social, e não apenas se ater às habilidades técnicas (atenção professoras de *ballet!*) e capacidade de memorizar. O facilitador (é assim que o autor compreende o professor) deve ajudar o aluno a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de reflexão e a autonomia, preparando-o para que seja um agente transformador do mundo ao seu redor.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa dessa habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (Freire, 1996, p. 28).

O reconhecimento e desenvolvimento dessas potencialidades são fundamentais para uma educação que valorize a diversidade, promova a inclusão e prepare os indivíduos para atuar de maneira significativa em suas comunidades e na sociedade em geral, além de colaborar com a ampliação das capacidades cognitivas.

Os aspectos cognitivos comumente referem-se aos processos mentais ligados ao conhecimento, à memória, ao raciocínio, à percepção e resolução de problemas. Processos esses que validam a forma como o sujeito percebe, organiza e interage com o mundo. Ao ampliarmos a lupa, à luz do olhar pós-moderno, compreendemos a cognição não só pela perspectiva do que acontece no cérebro, mas pela atuação concomitante corpomente, para mais: os processos acontecem numa mente que é corpo! Em um corpo que não é um recipiente para a mente, mas um componente inseparável e ativo em todas as fases dos processos cognitivos. Lenira Rengel (2007) aponta o corpo/corpomente em atividade, que coemerge com aspectos sensório- motores e abstratos: “coisas como perceber, inferir, raciocinar não acontecem somente dentro do cérebro ou mente, ou do corpo; elas agem em rede sensório-motora lógica com o mundo, com as outras pessoas” (Rengel, 2007, p. 60). Fica evidente, então, que a abordagem aqui apresentada reconhece a importância basilar da experiência corporal nos processos cognitivos.

Na Teoria da Mente Corporificada, Lakoff e Johnson (1980, 2002) afirmam que as estruturas cognitivas de um indivíduo são moldadas pela experiência física e corporal, assim como a linguagem também é vista como intrinsecamente ligada ao corpo, e muitas expressões linguísticas são entendidas metaforicamente com base em experiências corporais. A metáfora é considerada uma ferramenta cognitiva fundamental que reflete a relação entre corpomente, ou mentecorpo, e linguagem.

[...] um dos mais importantes instrumentos para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido em sua totalidade: nossos sentimentos, nossas experiências estéticas, nossas práticas morais e nossa consciência espiritual [...] (Lakoff; Johnson, 2002, p. 303).

Ao considerar a interconexão entre corpo, mente e linguagem, reconhecemos que as estruturas cognitivas são formadas a partir de vivências corporais, e os conceitos abstratos, assimilados por meio de metáforas,

construídos a partir de experiências físicas. Logo, a compreensão do mundo está atrelada às experiências sensoriomotoras.

3.3 Campo divertido, o entrelaçar: a interdisciplinaridade e a ludicidade

Este artigo, a didática lúdica, as pessoas, o céu, a floresta - tudo é envolto por complexidade. Faz-se necessária uma abordagem integrada para se compreender a complexidade do mundo. Segundo Morin (2000), o retalhamento do conhecimento em disciplinas limita a compreensão dos fenômenos complexos e interconectados. Ainda segundo o autor, a interdisciplinaridade vai além da combinação de disciplinas: promove diálogos entre elas. *In loco* apreendemos que essa complexidade solicita intercâmbios. A interdisciplinaridade, ao mesmo tempo que enriquece o ambiente pedagógico, aumenta a possibilidade de entendimentos do que se ensina/aprende/propõe com possibilidades de divertidos e eficazes desdobramentos.

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (Morin, 2000, p. 37).

Em uma aula de *ballet* para criança - que naturalmente já apresenta desafios relacionados à geração de interesse, organização de diálogos, combinação de regras, desenvolvimento do foco, da autonomia, das habilidades motoras, senso estético, apreço musical, compartilhamento de conteúdo, socialização e tantos outros -, diversos fatores podem gerar novas possibilidades de ensino com forte potencial de despertar interesse. Por exemplo, a interconexão de métodos (autoral, Royal, Vaganova, Balanchine, Escola Cubana, entre outras), de linguagem artística (plásticas, audiovisuais, literatura, cênica e música), de temas (meio ambiente, universo, higiene, sentimentos, formas geométricas, pesos, espaço, velocidade e mais) e de recursos pedagógicos (boneca, elástico, fita, instrumentos musicais, papel, tampa de plástico, música com ritmos diferentes, cadeiras e outros). É necessário, porém,

organização e bastante conhecimento acerca dos elementos tangíveis e/ou intangíveis que possam compor esse modelo de aula – decerto um modelo mais dinâmico e de natureza espontânea (não confundir com aula não planejada!)

O entrelaçar de tantos elementos/temas que compõem esse tipo de aula acontece pela ludicidade. Diversos conceitos buscam explicar essa categoria. Alguns creditam ser o mesmo que brincadeira, jogos e até encantamento. Cipriano Luckesi (2002, 2006), educador que preconiza a educação centrada no sujeito, nas individualidades, no desenvolvimento pessoal e social, conceitua a ludicidade pela perspectiva da dimensão humana interna, do desenvolvimento, da integridade, da identidade do sujeito.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém, um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (Luckesi, 2006, p. 6).

Esse conceito dialoga e entrelaça os demais temas pesquisados, contribuindo, de maneira interdisciplinar, para compor uma proposta didática. Não por acaso, a proposta sugere procedimentos lúdicos nas aulas de *ballet*. Ao afirmar que o ato lúdico estimula uma experiência plena, confirma-se que a atividade lúdica induz o sujeito a um estado de plenitude e inteireza, que pode despertar diferentes experiências, porque cada pessoa tem histórias próprias que fazem emergir emoções, limitações e demandas bem pessoais.

Algumas atividades tidas como lúdicas podem causar dores emocionais ou dificuldades internas. Nesse caso, mesmo que ela esteja vivenciando uma atividade sugerida como “lúdica”, para essa pessoa, não está sendo lúdica. A ludicidade não é o brinquedo, a história, o recurso pedagógico

ou a tinta. É o estado que a ação, a atividade - de brincar, de imaginar, criar, jogar, cantar, pintar, dançar - causa. E que (não se surpreenda!) nem sempre desperta alegria. Essa é a medida. Se causa desconforto, não é lúdico para essa pessoa, mesmo que a experiência ofereça oportunidade de transformação.

As práticas lúdicas podem auxiliar as crianças a compreenderem suas histórias pessoais, construir sua identidade, expressar suas vontades e organizar percepções ao representar, simbolicamente, suas experiências. Ao brincar, a criança descobre, constrói, ressignifica e aprende.

Assim, considerando-se a visão de educação contemporânea, a criança deve desenvolver-se integralmente e, como parte de seu processo de aprendizagem, o lúdico assume importância particular, visto que o *brincar* está ligado ao “descobrir”, ao “experimentar”, ao “desenvolver-se”. Embora deva acompanhar todas as fases da vida, na infância, por ser a época em que se tem maior tempo dedicado a essa atividade, durante o processo de descobertas, a criança reflete e constrói sua visão de mundo, tendo como referência o que a cerca e as experiências que vive.

A dança funciona justamente como uma grande *brincadeira* que estimula o sistema sensório-motor, a criatividade, a curiosidade e atividade intelectual, contribuindo para a integração social. É o elemento lúdico no processo evolutivo do sujeito, possibilitando que o aprendizado seja verdadeiro e dinâmico, podendo preferencialmente ser prazeroso!

4. Considerações finais

Aqui chegamos ao ponto chave desta pesquisa. Contribuir para a informação de pessoas pares e para a própria formação contínua, por meio de diálogos interdisciplinares entre os temas aprofundados, a fim de ampliar as possibilidades criativas e executivas para o ensino de *ballet* infantil. Por meio de uma didática lúdica que favoreça uma atmosfera que vá além das atividades específicas do “sonho cor de rosa” do *ballet*; que favoreça a aprendizagem não hegemônica e emancipatória, de modo que as crianças construam

conhecimentos múltiplos nos quais confluam a arte, a educação, as capacidades socioculturais e afetivas por meio da experiência plena, com corpomente e emoções integrados.

Chegar aqui, é concluir que a interdisciplinaridade e a ludicidade transcendem a visão fragmentada da educação moderna, a qual sugere a aprendizagem cognitiva na perspectiva mental e, no caso do *ballet*, reduz a aprendizagem à “postura de princesa”, andar “elegante”, gestual “delicado”, conseguir “escalar”, apresentar no “festival” para tirar fotos a divulgar nas redes sociais... Chegar aqui é ancorar em novos saberes e a aprender, ao ensinar a dançar, a instigar e a descobrir.

Quem eu sou? Qual é o meu papel no mundo? Por que gosto disso? Como auxilio meus colegas? O que posso criar? Como consigo superar? Será que consigo ressignificar? Sim.

A autora que aqui escreve é exemplo de uma pessoa que, na infância, enfrentou grandes dificuldades cognitivas. E que hoje, pela/na dança, teve sua potencialidade ampliada em inúmeros campos.

Referências:

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh**: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Nova York: Basic Books, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. de S. de S. (org.). **Ludopedagogia: Ensaio 2: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, v. 2, p. 27-75. 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

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

Giovanna Badaró Galvão (Prodan- UFBA)
nanabgalvao@gmail.com

Mestranda (UFBA), especialista em desenvolvimento criativo e ludicidade (Transludos-UNYANA). Há 30 anos ensina/aprende *ballet* lúdico. Propõe uma didática afetiva, efetiva e divertida, com implicações artístico-educacionais que convergem a arte, a educação, o desenvolvimento cognitivo e a ludicidade. Implicações que se ramificam em produções artístico-pedagógicas produzidas anualmente desde 2005.

Lenira Peral Rengel (UFBA)
lenira@rengel.pro.br

Profa. Dra. da Escola de Dança da UFBA, pesquisadora Pq/CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (acadêmico). Ensina com pessoas de todas as idades: Dança e cognição, aprendizado, variedade de saberes, dançasfórum.

Meu corpo ateliê: dança, criatividade e autonomia cotidiana como processo de ensino-aprendizagem

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)

Comitê Temático Dança em múltiplos contextos educacionais.

Resumo: O presente artigo trata do processo de pesquisa de mestrado, desenvolvido no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN–UFBA). No diálogo entre relatar a experiência do profissional atelierista especialista em dança relacionando a pedagogia de Reggio Emilia, autores da infância, educação somática e o cotidiano escolar. Levantamos questões sobre quais linguagens predominam no espaço do ateliê e como o corpo pode ser evidenciado nesses processos desde a infância. As experiências resultaram em uma formação para professores na escola Ateliê das Infâncias, Brasília-DF.

Palavras-chave: Dança; Atelierista; Infância; Pedagogia; Linguagens.

Abstract: This article discusses the research process for a master's degree conducted in the Professional Graduate Program in Dance at the Federal University of Bahia (PRODAN–UFBA). It explores the experience of a professional atelierista specialized in dance, drawing connections between the pedagogy of Reggio Emilia, childhood authors, somatic education, and everyday school life. The article raises questions about which languages prevail in the atelier space and how the body can be highlighted in these processes from early childhood. The experiences resulted in teacher training at the "Ateliê das Infâncias" school in Brasília, DF.

Keywords: Dance; Atelierista; Childhood; Pedagogy; Languages.

1. Meu corpo ateliê

As discussões teóricas que abordaremos aqui, se desenvolvem em parceria com a escola Ateliê das Infâncias, localizada em Brasília – DF a partir de muitos diálogos sobre a infância, educação e o corpo nesses contextos.

Partimos então, do desejo de evidenciar a potência que existe na aprendizagem que privilegia as linguagens expressivas e permite espaços de experiência para as crianças, buscando repensar os dispositivos de poder do profissional educador afim de contribuir enquanto especialista em dança na

ressignificação do papel do educador das artes, ampliando esses espaços e diálogos nas escolas.

Observamos uma maior concentração de profissionais das artes plásticas e visuais nesse lugar, que é também um envolvimento importante e não é o objetivo diminuir essa relação, mas sim, trazer as importantes percepções acerca do corpo na infância, de permitir que essas relações se estabeleçam ainda nas primeiras experimentações no ambiente escolar, pensando a partir da dança e do movimento, relacionando como o profissional atelierista da dança pode contribuir em diálogo com as pessoas educadoras para um olhar sensível desses processos.

Acreditando em metodologias e pedagogias sensíveis e nos direitos da criança, busco nas vivências da pesquisa, evidenciar o lugar do especialista em dança, pensando na contribuição que se faz necessária no ambiente escolar, para que olhemos para a complexidade que envolve permitir ou não que o corpo seja corpo e movimento na rotina (mesmo não gostando de utilizar esse termo) escolar e como enquanto educadora, essa é também, e principalmente, uma escolha ética.

Contribuir então, a partir do pensamento em pedagogias sensíveis, para uma observação em relação à uma pedagogia transversal, relacionando com os processos da arte contemporânea, ativando a cinestesia entre as linguagens para desenvolver conceitos com as crianças, possibilitando o pensar com o corpo todo, contribuindo então, para a construção de conhecimentos, observando como o encontro com as linguagens oferece às crianças possibilidades de conhecerem o mundo.

Umberto Galimberti (2013) disse: “Conhecendo as coisas do mundo, o corpo se conhece”, questiono então o meu lugar enquanto educadora a partir da escolha ética de possibilitar esse encontro, emprestando meu corpo implicado nesse contexto para ser eco das pesquisas das crianças, pensando no corpo como a matriz comum de todas as aprendizagens, em uma experiência também transversal, o corpo é então, essencial para entender os processos do saber. Todos os sujeitos se relacionam a partir do movimento corporal, o que possibilita

em uma pedagogia sensível a percepção da zona proximal das crianças a partir da linguagem do corpo.

Observamos ainda hoje uma educação rígida e inflexível, reduzida a termos quantitativos de créditos, que de maneira cartesiana tentam separar como moeda de troca os momentos que envolvem também o lugar do corpo na educação, camuflando a real necessidade de uma reforma no pensamento e na maneira de pensar as linguagens na educação.

“A sociedade produz a escola que produz a sociedade” (Marx, 1978, p. 51) Como reformar a escola sem reformar a sociedade? Karl Marx (1978) questionou: Quem educará os educadores? Me vejo então como parte dessa missão de educadores artistas, de construir interdisciplinarmente o conhecimento no cotidiano das instituições.

A reforma do pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época e relacionando essa fala com a educação somática, reafirmo que hoje não formamos crianças capazes de reconhecer seu corpo no espaço, não possibilitamos na infância através da educação tradicional o conhecimento do corpo e de suas potencialidades, por esse motivo me baseio na educação somática como caminho desse processo.

Busco nesse processo a interdisciplinaridade nas pedagogias educacionais e nas linguagens, possibilitando esse diálogo de troca e cooperação, pensar sobre o que está além das disciplinas alterando a automatização da educação que se repete. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber e reforma do pensamento, a dimensão cognitiva é indispensável a vida.

“Só podemos conhecer as partes se conhecermos o todo em que se situam e só podemos conhecer o todo se conhecermos todas as partes que o compõem” (Pascal, 2010, p. 82). Hall (2006), pontua que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas que mediavam valores, sentidos e símbolos, assim observo a importância das relações na construção social desde a infância, por esse motivo

e pensando nas consequências da dualidade na educação ao qual fomos ensinados a estar que pontua a importância da reflexão a respeito do SOMA.

Atualmente o processo de pesquisa tem dois importantes caminhos, o primeiro é a documentação pedagógica na proposta diretamente com as crianças, onde proponho sessões que se aproximam do objetivo de aprender com o corpo todo a partir da dança. Nesse processo também documental, busquei observar e registrar as principais manifestações corporais cotidianas, de um dia inteiro no ateliê, que por vezes se tornam automáticas, desde a manifestação afetiva de carinho que se relaciona no toque, até os processos de aprendizado que surgem a partir de sensações e movimentos, do cotidiano sensorial de pesquisa das crianças.

No segundo momento, se estabelece um diálogo com as educadoras da escola Ateliê das Infâncias, em uma proposta de formação profissional com o tema “O corpo como processo de ensino-aprendizagem afetiva” onde busco um diálogo e reflexão sobre as relações corporais que são construídas diariamente no ambiente escolar, pensando nos direitos das crianças e como se dá o corpo a corpo nos processos educativos, qual o lugar do educador nessa relação e como podemos olhar com respeito para as pesquisas e experiências que envolvem o corpo na infância.

Essa formação tem o objetivo de ser um programa aberto a outras pessoas, em um modelo de curso de formação, para todas as pessoas que se interessem e com o objetivo de uma circulação que alcance não somente as educadoras do ateliê.

2. Soma

É comum, hoje, nos surpreendermos com afirmações dicotômicas no nosso fazer artístico e didático, em consequência de toda a educação geral dualista que recebemos e talvez permaneça como modelo cartesiano que nos escapa, como ato reflexo que nos distancia da reflexão do soma (Miller, 2012, p. 81).

A educação somática é entendida como um campo interdisciplinar que observa e se interessa sobre a consciência do corpo e do movimento, propondo uma conscientização individual do ser humano a partir dos seus próprios movimentos e sensações. Miller (2012) pontua que a inserção da educação somática desde a infância, pela dança e exploração do movimento, revela à criança a possibilidade de reconhecimento e integração da mente e corpo.

Uma das formas pelas quais a criança pode apropriar-se de seu próprio corpo é por meio da educação somática. Conforme Hanna (1972), a educação somática contribui para a autorregulação dos aspectos emocionais, físicos e psicológicos do ser humano. Essa abordagem envolve uma exploração perceptiva do corpo e uma relação ativa e consciente com ele.

De acordo com Miller (2012), ao trabalhar com educação somática e investigar o movimento em relação ao próprio corpo, a criança desenvolve uma percepção aguçada do momento presente, presta atenção aos outros e ao ambiente como um todo, em uma rede de percepções. Isso envolve uma investigação completa do potencial do corpo em relação ao ambiente e à criação/criatividade, o que leva a uma expansão da expressão corporal e da consciência corporal.

Conforme Fortin (1999) observa, ao passar por um processo de educação somática, o indivíduo passa por uma transformação pessoal e muda sua percepção de si mesmo. Na experiência do movimento, o corpo é sentido e conscientizado de forma mais profunda.

No ato de pensar a dança a partir da educação somática no ambiente do ateliê, não somente o espaço físico literal, mas pensando a escola como um grande ateliê, busco no processo de pesquisa com as crianças, uma relação onde durante os contextos a criança é convidada a brincar com o próprio corpo, pensando em contextos imersivos que permitam que a criança encontre espaços para essa relação, não nos preocupando com movimentos habilidosos mas permitindo que a criança encontre sua movimentação a partir dessas experiências.

Na abordagem Reggio Emilia, "contextos" são ambientes de aprendizado que são especialmente projetados para envolver crianças em experiências de aprendizado significativas e ricas. Esses contextos podem incluir espaços de sala de aula, áreas externas, cantos de atividades e outros ambientes onde as crianças participam ativamente dos processos de aprendizado. Os contextos são concebidos para serem flexíveis, dinâmicos e adaptáveis às necessidades das crianças e às experiências em curso.

Os contextos são criados para serem acolhedores e convidativos, de forma a promover a exploração e a curiosidade das crianças. Os contextos são ricos em materiais diversos, incluindo recursos artísticos, científicos, literários e manipulativos, esses materiais são escolhidos para encorajar a exploração e a experimentação, promovem a participação ativa das crianças permitindo que sejam protagonistas dos seus próprios processos de aprendizado.

A abordagem de Reggio Emilia enfatiza a importância dos contextos como um terceiro educador, ao lado dos educadores e das próprias crianças. Os contextos são vistos como uma extensão do currículo, proporcionando oportunidades para a construção ativa de conhecimento, a expressão criativa e o desenvolvimento integral das crianças.

O profissional atelierista nessa perspectiva também atua na realização de contextos e projetos, priorizando o conhecimento do corpo na primeira infância, penso os contextos como possibilidade de ambientes e vivências imersivas, que permitam que as crianças criem com o corpo todo e que desafiem as diversas possibilidades. Buscar uma coerência e uma aproximação empática sobre como as crianças aprendem e o que possibilitamos para esse processo enquanto educadores, buscando o entendimento de como as crianças constroem suas pesquisas.

O educador atelierista nessa perspectiva, precisa se aproximar e emprestar o seu próprio corpo para ser eco das pesquisas das crianças, o adulto não pode ser um "modelo" e agir com o que chamamos de adultismo¹, colocando

¹ O adultismo é um conceito que se refere a um sistema de opressão e discriminação baseado na idade, no qual adultos são considerados superiores e detentores de mais poder e

a perspectiva do adulto sempre em primeiro lugar e limitando os processos das crianças, ao contrário disso, um adulto educador que busca dar nome às pesquisas e experimentações das crianças, auxiliando na ativação da memória perceptiva do corpo de todas as pessoas envolvidas nesse processo, um educador que se aproxima do pensamento das crianças.

O objetivo dessa pesquisa não é a limitação ao ensino da dança na escola e como tem se estabelecido essa relação, mas sim, buscar uma conscientização sobre o corpo como matriz de todas as aprendizagens. Não um atelierista da dança que trabalhe apenas movimento em seus contextos e projetos educacionais, e sim um trabalho que possibilite que nos voltemos aos nossos corpos, que na educação tradicional sempre esteve em um espaço de restrição e de não expressão, e que atualmente nas escolas que acolhem essa abordagem, percebo que muitas acabam seguindo um caminho parecido, onde apenas trazemos conceitos sem de fato pensarmos conforme a cultura e os costumes do nosso país, em como podemos de fato permitir que as crianças tenham experiências de conhecimento do próprio corpo desde a infância, o corpo como uma experiência transversal, que atravessa todas as aprendizagens.

Pensando sobre as relações sociais, todos os sujeitos criam relações a partir do movimento e o corpo é essencial para entender os processos do saber, como perceber então, a zona proximal das crianças a partir da linguagem do corpo?

Vygotsky acreditava que a Zona Proximal de desenvolvimento (ZPD) era uma área crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois era nessa zona que a aprendizagem ocorria de maneira mais eficaz. Quando uma criança recebe apoio ou instrução apropriada de uma outra pessoa dentro da ZPD, ela é capaz de realizar tarefas que estavam além de suas habilidades independentes. Com o tempo, à medida que a criança adquire mais experiência e compreensão, as

autoridade em relação a crianças e adolescentes. Assim como o sexismo, o racismo e outras formas de discriminação, o adultismo se baseia na ideia de que pessoas de determinada idade são mais capazes, mais competentes e mais dignas de respeito do que pessoas de outras idades.

habilidades que estavam na ZPD se tornam parte de seu repertório independente.

Unindo o pensamento de Vygotsky ao caminho que estamos trilhando a respeito do atelierista, o adulto educador precisa estar inserido e disponível para que se crie essa aproximação, para que possamos fazer perguntas que permitam que as crianças efetivem suas pesquisas. Para isso é preciso pensar em um ateliê que é direito também do adulto, para também experimentar e se aproximar de maneira genuína aos processos das crianças, capaz de instigar e conduzir pesquisas a partir do que as crianças trazem constantemente, sem um olhar sensível para essas vivências não se consegue um relançamento potente desses processos.

Constantemente as crianças se emprestam aos gestos, falar sobre essas relações que se criam diariamente no cotidiano da criança é falar sobre como as crianças são observadoras assíduas, constantemente observam o comportamento das pessoas ao seu redor, prestando atenção em como se utilizam dos gestos para se comunicar, expressar emoções e interagir socialmente.

Pensar a relação corpo e espaço no ambiente escolar, se aproximando de como as crianças também observam e se desenvolvem, permite que o adulto crie uma relação fluida e sensível desse processo de aprendizagem.

A partir das conexões que as crianças podem fazer nesse processo de pesquisa é que surge o conceito de estética, não o belo, priorizando pensar a criança inteira e não por fase ou idade, as crianças são portadoras de um ponto de vista próprio e individual, o profissional atelierista que é também educador precisa permitir e viver junto às crianças esses processos.

Só quando uma criança conhece de modo operacional sua cabeça, pés, braços, ventre e costas, como seu próprio corpo em movimento, é que ela pode conhecer o acima, o abaixo, os lados, o em frente e o atrás como características do mundo em que se vive (Maturana e Verden-Zöller, 2004, p.158).

Proponho pensarmos então, sobre um corpo que é conector de experiências entre as crianças e os colaboradores da escola, pensando a escola como um grande ateliê e pensando em todas as pessoas envolvidas nesse processo. A criança não só aprende com o seu educador de referência, ela aprende em todos os lugares e são pesquisadoras assíduas, envolvendo a observação, a expressão, o sensorial, o movimento e as cem linguagens. Proponho o pensar a dança legitimando o atravessamento da fronteira dos saberes, como uma linguagem que é transversal.

3. Propostas de contextos realizados com as crianças da escola Ateliê das Infâncias e formação de educadoras

Minha atuação profissional no Ateliê das Infâncias completa seus dois anos em 2023, mas o diálogo com a coordenadora da escola, Emanuela Teles, se estende há 5 anos, desde o momento que iniciei a formação como atelierista.

O ateliê sempre acolheu minhas pesquisas e meu processo de formação profissional, sendo um espaço incentivador e importante desses processos, na escola atualmente faço um trabalho junto às educadoras com formações e diálogos que auxiliam esse processo de pensar as linguagens no ambiente escolar, como parte dessa pesquisa também falaremos sobre a formação que realizamos no ateliê.

Reunindo então todos os registros e observações sobre o corpo nos processos da escola Ateliê das Infâncias, organizamos uma formação com todas as pessoas educadoras e da equipe, para dialogar sobre as questões corporais, desde a infância e a experiência individual de cada pessoa presente, até a observação com os alunos da escola no cotidiano da rotina escolar.

A formação tem como objetivo abrir um diálogo sobre quais as relações corporais são construídas diariamente no ambiente escolar e como se dá o corpo nos processos educativos, trazendo vivências do cotidiano e propondo o pensar sobre em quais momentos precisamos dar mais atenção e

respeito a esses corpos na rotina diária da escola, aos quais se inserem todos os colaboradores e educadores.



Fig. 1. Imagem da formação com educadores – Realizada no dia 16/05 (Brasília - DF).

Formadora: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Audiodescrição da imagem: Foto de uma projeção na parede, no momento da formação, a pessoa atelierista veste uma roupa preta e no *power point* tem a seguinte frase: “Se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedirmos sua expressão?”

A segunda ação da pesquisa é em contato direto com as crianças, propondo sessões que privilegiem o movimento corporal espontâneo partindo da perspectiva de ação do profissional atelierista.

A proposta então, foi organizar uma sessão com possibilidades de pintura, dança e interação com o ambiente, organizada na área externa da escola.

A partir do diálogo com as crianças estabelecemos imagens sobre como era esse espaço que iríamos experimentar e quais as possibilidades surgiram na imaginação quando conversamos sobre o que faríamos em breve, muitas opções de exploração surgiram: “Tia! Vou pintar com o corpo todo!” (Maria Clara, 3 anos).

Com as crianças do grupo 3, realizamos uma proposta de pintura corporal em tecido. Foram propostas movimentações livres com os pés e mãos que possibilitaram a confecção de uma super tela, exploramos o sensorial e as possibilidades de movimento, criando imagens e memórias.

Tivemos um momento de desenho gráfico com as crianças, onde enquanto conversávamos sobre os diversos conceitos de corpo e movimento, eles desenhavam suas representações livres, esses registros também se encontram na documentação “meu corpo ateliê”, junto a outros momentos documentados com as falas e vivências das crianças nesses processos.



Fig. 2. Imagem da sessão 1 – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF).
Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Audiodescrição da imagem: fotos das pernas de uma criança dentro de um recipiente com tintas, em cima do tecido onde foi proposto o contexto.



Fig. 3. Imagem da sessão 1 – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF).
Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Audiodescrição da imagem: imagem das crianças participando da sessão, com a atelierista vestindo roupas pretas, algumas crianças em pé e outras sentadas enquanto pintam o tecido.

Com as crianças do grupo 2 realizamos a proposta de um labirinto de tecidos para imersão e contato, de diferentes cores e texturas, onde as educadoras do grupo e eu, também nos movimentamos de maneira espontânea, com o objetivo de interagir com a movimentação das crianças e criar possibilidades de experimentação da proposta, fizemos uso também de elementos que possibilitaram a criação de sombras no espaço, como lanternas e projetores de luz.



Fig. 4. Imagem da sessão 2 – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF).
Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Audiodescrição da imagem: criança dançando em contato com tules pendurados, de cor branca, verde, roxo e preto.



Fig. 5. Imagem da sessão 2 – Realizada no dia 17/05 (Brasília - DF).
Atelierista: Hellen Ribeiro. Escola Ateliê das Infâncias.

Audiodescrição da imagem: criança sentada de costas em um tule verde, brincando como se o tecido fosse um balanço, a criança veste uma camisa vermelha e short azul.

O processo de formação semanal com as educadoras do ateliê também faz parte do meu processo de pesquisa no PRODAN, semanalmente temos conversas em horários específicos sobre como estamos pensando as linguagens e quais contextos e pesquisas podemos propor, mediando essa formação inicial em um contínuo acompanhamento das experiências de cada grupo.

Referências:

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- AMARAL, S. F. do; VOLPE, M. F. E.; GARBIN, M. C. (orgs.). **Dança e tecnologia: quais danças estão por vir?** Salvador; ANDA, 2020.
- CORRÊA, J. F. Políticas educacionais e pesquisas acadêmicas sobre dança na escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82443, 2019.
- GANDINI, L.; HILL, L.; CADWEL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.
- GANDINI, L. *et al.* (org.). **Inspiração de Reggio Emilia**. 2. ed. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2019.
- HOYUELOS, A. **Loris Malaguzzi: uma bibliografia pedagógica**. Trad. Phorte Editora. São Paulo: Phorte, 2023.
- MILLER, J. **Qual é o corpo que dança?** dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Simmus, 2012.
- MILLER, J. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. 3. Ed. São Paulo: Simmus, 2016.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NUNES, S. M. Fazer dança e fazer com dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que dançam. **Ponto de Vista**, Florianópolis, 6, 7, 2005, p. 43-56.
- RANGEL, B.; AQUINO, R. F. de; ROCHA, L. V. **Confabulando com pesquisas implicadas em Dança**. Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2. ed. virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

REYES, R. **O corpo tem seu lugar na escola:** Rô Reyes. Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedes**, ano XXI, São Paulo, n. 53, p. 69-83, 2001.

Hellen Cristine Ribeiro dos Santos (UFBA)
hellencristine@hotmail.com

Licenciada em Dança pelo instituto Federal de Brasília, Mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia e atelierista na escola Ateliê das Infâncias.

A contribuição da disciplina Seminários Avançados na Formação de Pesquisadores em Dança

Imara Queiroz Bispo (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância das disciplinas obrigatórias cursadas no doutorado em dança a partir da perspectiva teórica da disciplina Seminários Avançados. O referencial teórico contemplou discussões acerca de pesquisa em dança, Umwelt, semiótica e cognição, diáspora, decolonialidades etc. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram numa pesquisa autobiográfica, que possibilitou narrar a experiência da própria autora, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Dança. Os dados obtidos indicam que os estudos teóricos na disciplina obrigatória, é o caminho para a consistência e construção da tese do doutorado. Entretanto, com base nos resultados e discussões apresentadas considera-se a importância das disciplinas obrigatórias na formação geral do sujeito da pesquisa e na construção epistêmica da arte em dança.

Palavras-chave: Dança; Seminários Avançado; Teorias.

Abstract: This research has the general objective of analyzing the importance of the mandatory subjects taken in the doctorate in dance from the theoretical perspective of the Advanced Seminars discipline. The theoretical framework included discussions about research in dance, Umwelt, semiotics and cognition, diaspora, decolonialities, etc. The methodological procedures adopted consisted of autobiographical research, which made it possible to narrate the experience of the author herself, a doctoral student on the Postgraduate Dance course. The data obtained indicate that theoretical studies in the mandatory discipline are the path to consistency and construction of the doctoral thesis. However, based on the results and discussions presented, the importance of mandatory subjects in the general training of the research subject and in the epistemic construction of art in dance is considered.

Keywords: Dance; Advanced Seminars; Theories.

1. Introdução

O presente artigo, busca analisar a importância da disciplina Seminários Avançados do PPGdança/UFBA. Todavia, busca-se compreender o seguinte questionamento: Como a disciplina obrigatória – Seminários Avançados - do currículo do PPGdança contribui na formação inicial de doutorandas/os do PPGdança/UFBA?

Independentemente das linhas de pesquisas todo conhecimento proporcionado a partir do currículo do doutorado em dança é fundamental na formação das/os pesquisadoras/es em dança. Nesse sentido, a compreensão epistêmica de autoras/es modela a partir da reflexão e crítica a compreensão epistemológica sobre os objetos de pesquisas.

Nesse sentido, buscaremos referenciais teóricos a partir do currículo de Seminários Avançados, para o embasamento da pesquisa. A sociedade contemporânea proporciona linhas teóricas epistêmicas: hegemônicas, contra hegemônicas, (de) coloniais que na maioria das vezes faz com que a pesquisadora e/ou pesquisador conduza suas trajetórias acadêmicas a partir dessas concepções. Entretanto, entende-se que todas as concepções epistêmicas existente, formaram/formam e transformam uma sociedade. Desta forma, no processo de formação epistemológica em dança é necessário estabelecer conexões com linhas teóricas que o programa de pós-graduação estabelece através do currículo para a partir deste tecer análises críticas e reflexivas em relação à própria pesquisa. Partindo desse princípio, não se pode criar ou pensar em um apartheid epistêmico no processo de formação, visto que toda e qualquer linha teórica faz parte do processo de formação e transformação dos sujeitos e da sociedade.

É fato que muitas universidades impõem concepções hegemônicas no processo de formação de futuros profissionais corroborando com o fortalecimento do racismo, do sexismo e de tantas outras formas de preconceitar o diferente.

[...] a universidade colabora na manutenção desse sistema na medida em que segrega quando reproduz a estratégia ideológica dominante, e pouco questiona e intervém na formação universitária com soluções capazes de melhorar o nível de educação do sistema público brasileiro (De Souza Conrado, Dos Santos, Da Paixão, 2022, p. 3).

É nesse aspecto, que as universidades precisam se desconstruir no sentido de permitir estudantes e pesquisadores a refletir sobre como essa construção social e racial foi imposta ao longo do tempo e como se dar esse processo na contemporaneidade. Não existe uma perspectiva epistêmico

decolonial sem a colonial; contra hegemônica sem a hegemônica, ambas terminologias binárias são construtores uma das outras. “Localizar o início do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” em 1492 tem repercussões significativas para os teóricos da decolonialidade” (Bernardino-Costa, Grosfoguel, 2016, p. 17). Desta forma, compreende-se a crítica, a reflexão dos estudos decoloniais a partir dos estudos coloniais. A colonização construiu uma estrutura que estabeleceu as diferenças colocando em patamares superiores e inferiores, oprimiu, segregou, raças, classes impactando não somente nos sujeitos, mas no conhecimento.

O método parte de uma pesquisa narrativa, onde a autora descreve sua experiência em formação da disciplina seminários avançados. “Assim, a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (Paiva, 2008, p. 2).

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (Paiva, 2008, p. 3).

É nesse sentido, que na obtenção de dados busca-se trazer as vivências epistêmicas no processo de formação do pesquisador nas disciplinas obrigatórias do doutorado em dança. A abordagem será de cunho qualitativo, onde pretende-se interpretar os dados a partir das aulas ministradas pelas professoras/es, do currículo e teóricos estabelecidos no programa.

2. Currículo: Seminários Avançados PPGdança

Ingressar no doutorado é o sonho de qualquer pesquisador. Fui aprovada na seleção do ano de 2022 e iniciei no ano de 2023, no Programa de pós-graduação em Dança - PPGDança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, na linha de pesquisa 4 – Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas,

políticas, educacionais e epistêmicas”. Inicialmente matriculei-me nas disciplinas obrigatórias do primeiro semestre – Seminários Avançados e Pesquisa em Dança. A vontade de conhecer a disciplina, os métodos, os fundamentos teóricos que compõe o currículo me deixavam como muita expectativa e ansiedade para iniciar o curso e mergulhar nesse universo epistêmico.

A disciplina obrigatória Seminários Avançados, foi ministrada por três professores de diferentes linhas de pesquisa dentro do PPGdança. Nessa perspectiva, os mesmos trouxeram variadas perspectiva teóricas que compõe o currículo do programa. Perspectivas essas que delinearam perspectivas hegemônicas, contra hegemônicas e decoloniais.

A primeira docente que ministrou a disciplina de Seminários Avançados trouxe para a suas práxis o conceito de *Umwelt* e Sobrevivência e Rudolf Laban e as modernas ideias científicas da complexidade a partir de Jorge Albuquerque Vieira. Para complementação da leitura foram sugeridos três vídeos para serem relacionados aos textos: *UMWELT* de Maguy Marin; Clyde Morgan – *A Contribuição Africana para a Dança Brasileira* – <https://www.youtube.com/watch?v=pMcOCZWVK4g>; *O samba do crioulo doido* de Luiz da Abreu.

Na segunda ação, ao fazer a leitura do texto sobre Enrique Dussel sobre Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. Para complementar a leitura foi lido previamente o texto de Ogawa de Felícia que aborda sobre o olho do tamanduá e um vídeo sobre produção artística em dança *O olho do Tamanduá*.

Outra leitura proporcionada foi: Diferença? Ou variedade infinita? De Maria Irene Ramalho se fez presente nas reflexões e diálogos. Assim como a Carta aos Bípedes de Edu Oliveira. Complementou-se com os vídeos que trazia o espetáculo, proibido para Elefantes e Espetáculo Húmus do Festival FUNARTE acessibilidade.

O texto Semiótica e Cognição de Priscila Farias trouxe conceitos sobre hábitos e mudança de hábitos. O Texto KAKU, Michio. HIPERESPAÇO –

Uma odisséia científica através de universos paralelos, empenamentos do tempo e a décima dimensão.

A segunda e o terceiro docente, trouxeram algumas leituras decoloniais para lermos previamente e discutirmos em coletivo no momento da aula: DE ABREU, Thiago; FLORENCIO, Lima. O que você esconde? Caminhos para uma decolonização do “universalismo sem corpo”. *Intellèctus*, v. 20, n. 1, p. 34-53, 2021; SODRÉ, Muniz. **O Fascismo da Cor**: Uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ, vozes, 2023. DE SOUZA CONRADO, Amélia Vitória; DOS SANTOS, Laudemir Pereira; DA PAIXÃO, Maria de Lurdes Barros. Danças e africanidades: desafios anticoloniais na pós-graduação em dança, caminhos desobedientes para epistemologias e estéticas insurgentes. *ARJ—Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, v. 9, n. 2, 2022.

Essas primeiras leituras me fizeram compreender o conceito da palavra *umwelt* que remete aos sistemas vivos e suas relações com o meio. Nesse sentido, no campo da dança busca-se fazer essa relação do corpo com a natureza possibilitando sentidos e significados.

Rudolf Laban desenvolveu idéias acerca da interação entre movimento, espaço e tempo, segundo a sua visão de especialista em uma atividade artística particular, a dança. Um dançarino, um tipo particular dentre toda a classe de sistemas vivos, para dançar necessita elaborar seu *umwelt*, explorando o mapa que o conecta ao real (Vieira, 1999, p. 18).

Compreende essas relações através das “bolhas” e que cada uma delas possuem suas características e especificidades que se relaciona com suas realidades. Na dança, pude perceber esses *umwelt* em todas as raças, todas as culturas. Nessa perspectiva compreendi que o meu objeto de estudo perpassa por alguns *umwelts* dentro da mesma comunidade. Os vídeos complementares proporcionaram maior entendimento relacionado aos *umwelt* no mundo da dança, onde um grupo de artista dançava em uma comunidade indígena onde alguns deles eram indígenas e através do movimento do corpo, expressavam o seu mundo. Outro vídeo que me fez conhecer outro *unwelt*, foi *O samba do crioulo doido* de Luiz da Abreu, que me proporcionou conhecer uma dança que remete a movimentos afros diaspórico num contexto de vivências do povo preto.

No texto de Dussel (2010) que aborda *Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade*, compreendi no processo de imersão ao texto a crítica relacionada ao conceito de modernidade imposta pelo eurocentrismo. Nesse sentido, desconstruí a ideia de que modernidade seria o que aconteceu a partir do ano de 1922 com a semana de arte moderna no Brasil. Percebi o quanto estive limitada teoricamente, sobre o conceito de modernidade. Com a leitura de Dussel a percepção se expandiu conseguindo observar o processo da modernidade em vários momentos históricos, em várias culturas e nas geopolíticas.

Dussel (2010), me fez refletir que modernidade é aquilo que é novo ou recente numa sociedade. Todavia, uma sociedade que perpassa pelo processo de evolução e progresso entende que a modernidade está presente. Como exemplo podemos citar a reforma e a contra-reforma do cristianismo, onde compreende-se um processo de mudança na sociedade tendo-se a compreensão de que a modernidade já existia neste período.

Algumas pessoas datam a origem da modernidade no ano de 1436, com a adoção da imprensa por Gutenberg; outras em 1520, com a rebelião de Lutero contra a autoridade da Igreja; outras em 1648, com o fim da Guerra dos Trintas Anos; outras em 1776 ou 1789, com as Revoluções Americanas e Francesas; enquanto que para outras os tempos modernos só começaram em 1895 (Dussel *apud* Stephen Toulmin, 2010, p. 284).

Nesse aspecto é interessante perceber o mundo e a sociedade a partir dessas perspectivas críticas sobre conceito de modernidade. Nesse sentido, é importante destacar nesse processo relativa ao tempo, e a geopolítica.

Um outro estudo que se fez presente, foi o texto de *Diferença ou variedade infinita?* de Maria Irene Ramalho. Que me fez refletir sobre as nomenclaturas adotadas pela hegemonia que fomenta racismos, preconceitos. “A verdade é que, na cultura ocidental, o conceito de diferença facilmente resvala para o pejorativo e anda em regra associado ao conceito de hierarquia” (Ramalho, 2016, p. 164).

Mas será mesmo possível separar esses dois conceitos – diferença e hierarquia? Será possível rasurar as conotações negativas que o conceito de diferença foi ganhando na cultura ocidental, ao ponto de

sancionar as maiores atrocidades, e que ainda hoje preside aos binarismos que continuam a constranger-nos o pensamento? Homem/mulher, senhor/servo, colonizador/colonizado, cultura/natureza, mente/corpo, razão/sentimento, humano/não humano? (Ramalho, 2016, p. 166).

Neste conseguir perceber e refletir sobre essa concepção Binária que hierarquiza mundos, sujeitos numa sociedade e que ao longo estruturou-se fazendo surgir conceitos de raças superiores e inferiores caracterizando-os a partir do binarismo de palavras que exalta a diferença entre os povos. Os vídeos do festival da Funarte sobre acessibilidade e a carta aos Bípedes de Edu Oliveira, contribuiu para o entendimento do texto de Irene Ramalho.

O texto relativo a Semiótica e Cognição de Priscila Farias a partir da concepção de Peirce me possibilitou a compreender que todas as manifestações ou representações, tem sentido e significado e que todos podem ser lidos a partir da concepção da pansemiótica. Este estudo, me fez refletir sobre as questões da desterritorialização epistêmica dos povos subalternos da diáspora. Esse conceito me levou a pensar que se todos os signos, manifestações ou representações podem ser lidos e estudados a partir da pansemiótica de Pierce, foi justamente o que aconteceu com o conhecimento da população Africana e da diáspora, ou seja, uma apropriação do conhecimento pela branquitude.

Peirce reconhece que a experiência do mundo se dá através de um fluxo de perceptos muito diferente de qualquer coisa que se possa pensar. Além disso, diz que é “forçado a se contentar não com os perceptos transitórios, mas com os pensamentos brutos e possivelmente errôneos, ou autoinformações, sobre o que os perceptos foram” (CP 2.141). Nesse sentido, a ciência da psicologia é invocada para lhe dizer que os verdadeiros perceptos são construções mentais e não as primeiras impressões dos sentidos. Peirce é categórico ao afirmar que não se pode saber o que foram as primeiras impressões dos sentidos, exceto inferencialmente e, na maioria das vezes, imperfeitamente (Costa, 2016, p. 228).

Nesse aspecto, compreendi que esse processo da desterritorialização epistêmica em África e na diáspora tem a relação com a qual Pierce aborda em seus estudos que está relacionado com memória. “[...] um fato perceptivo é uma memória ainda mal separada do próprio percepto” (CP 2.146). Com essa afirmação, Peirce ressalta o caráter singular dos fatos perceptivos, já que a

experiência dos perceptos se dá no aqui e agora do presente vivo” (Costa, 2016, p. 228).

Por outro lado, se a memória deve restituir eventos passados com sua singularidade preservada, mesmo que ligeiramente modificados, isso não significa que não haverá, como um desdobramento dessa memória viva, uma outra dimensão da memória como resultado da representação do tempo (Costa, 2016, p. 229).

Diante disso, se a percepção se dá no aqui e no agora, entende-se que os perceptos podem expressar ou manifestar errôneas ou alteradas as percepções do que foi real.

O texto do autor, KAKU, Michio. HIPERESPAÇO – Uma odisseia científica através de universos paralelos, empenamentos do tempo e a décima dimensão, vem dialogar com os textos anteriores, pois aborda sobre as questões relacionada às dez dimensões. Essa dimensão está relacionada aos seres que está longe do alcance da visão humana. Seres que podem ser sentidos, mas não podem ser vistos. Seres que a partir do conceito de *umwelt*, semiótica e cognição podem ser estudados a partir dos sujeitos. Esse estudo foi muito significativo, pois proporcionou-me descobrir que as dimensões são estudadas pelos físicos, pesquisadores. Trata-se na minha percepção sobre a quarta dimensão de seres espirituais que influenciam nas jornadas dos seres/sujeitos. Na aula sobre o assunto, exemplifiquei a temática a partir dos corpos negros nos mais variados movimentos dançantes. O corpo preto não está só, não dança só, a ancestralidade (invisível) está sempre o influenciando a movimentar-se conforme o seu *unwelt*.

Os textos decoloniais propostos pelos outros dois professores, deram-me um conforto epistêmico por se tratar de contextos relacionado ao meu *unwelt*, e que contribuíram muito para o aprofundamento teórico. Trabalhou-se com concepções sobre o autoritarismo, o racismo, sexismo etc.

Em um desses momentos, trabalhou-se o texto “A ironia, a paródia e o riso como elementos de crítica social na dança brasileira de origem africana” de autoria de (Da Paixão & Santos, 2017).

Rompe assim com a supremacia da individualidade para a noção de uma construção que inclui o outro. Portanto, uma das posturas mais atraentes da perspectiva pós-moderna é que a mesma se impõe como uma postura auto reflexiva e crítica, principalmente quando propicia a desconstrução de parâmetros como o distanciamento e o individualismo, que serão bastante questionados no momento em que o espectador passa a ter um papel relevante na obra artística (Da Paixão & Santos, 2017, p. 164).

Essa relação da dança cênica criada e executada em corpos negros como forma de denúncia a padrões clássicos que excluía a população negra desse cenário. No seu surgimento a dança é apresentada como comédia dançada que expressava uma crítica social relacionada à branquitude que levava o público aos risos. As autoras destacam algumas obras que levam a essa reflexão que são: *O Samba do Crioulo Doido*, *Xirê Obirikiti* e *Bordados de Corpos*.

Compreende-se que a ironia em suas provocações, contaminações e reações no espectador nas artes, da cena contemporânea, também é dotada de leveza. As diferentes poéticas artísticas contemporâneas pós-modernas fazem o uso da ironia para falar, provocar, subverter e denunciar as coisas com a seriedade inerente à própria ironia (Da Paixão & Santos, 2017, p. 165).

Alguns vídeos relacionados à dança maxixe, foi apresentado para pensar-se sobre a questão da ironia, da paródia no corpo negro dentre eles estavam: Maxixe a Dança excomungada (<https://www.youtube.com/watch?v=0pMgTfpFH-4>), história/Maxixe Corta Jaca (<https://www.youtube.com/watch?v=4wfrA54BMZg>).

3. Considerações finais

Por fim, os estudos confirmaram a importância da disciplina obrigatória Seminários Avançados, do programa de Pós-graduação em Dança, por proporcionar formação geral para todas as doutorandas e doutorandos nas variadas linhas de pesquisa do programa. Entretanto, foi um encontro singular, onde pude conectar-me epistemicamente com as literaturas até então desconhecidas e sentir a relação que as mesmas somavam ao meu projeto de pesquisa.

Comprovou-se que a partir da linha de pesquisa à qual estou vinculada (Dança e Diáspora Africana: expressões poéticas, políticas, educacionais e epistêmicas), percebi que a partir de uma percepção crítica e reflexiva os teóricos hegemônicos que compõe as ementas das disciplinas trazem concepções que convergem com os estudos de pesquisas em diáspora. Essa percepção se deu através das leituras, vídeos e diálogos propostas/os pelas/os docentes que atuaram com a disciplina.

Nesse aspecto, a pesquisa contribui no processo de formação de doutorandas/os a partir da disciplina obrigatória Seminários Avançados, levando-os a reflexão e à crítica sobre uma construção e desconstrução epistêmica voltada para as linhas de pesquisa de cada sujeito.

Por fim, a pesquisa limitou-se a analisar a contribuição da disciplina Seminários Avançados na formação de pesquisadores em dança do PPGdança – UFBA, todavia, sugere ampliar esse campo de pesquisa para as outras disciplinas ofertadas como por exemplo as optativas, os Estágios Obrigatórios dentre outros.

Referências:

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

CONDÉ, L. CORTA-JACA (Chiquinha Gonzaga e Machado Careca) por Lysia Condé. *YouTube*, 04/06/2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wfrA54BMZg>. Acesso em: 30 out. 2023.

DA COSTA, R. A noção de hábito em Espinosa e Peirce. **Cognitio Revista de Filosofia**, v. 17, n. 2, p. 221-236, 2016.

DA PAIXÃO, M. de L. B.; SANTOS, M. C. O. A ironia, a paródia e o riso como elementos de crítica social na dança brasileira de origem africana. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 28, p. 159-179, 2017.

DE ABREU, T.; FLORENCIO, L. O que você esconde? Caminhos para uma decolonização do “universalismo sem corpo”. **Intellèctus**. v. 20, n. 1, p. 34-53, 2021.

DE SOUZA CONRADO, A. V.; DOS SANTOS, L. P.; DA PAIXÃO, M. de L. B. Danças e africanidades: desafios anticoloniais na pós-graduação em dança,

caminhos desobedientes para epistemologias e estéticas insurgentes. **ARJ–Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes**, v. 9, n. 2, 2022.

DUSSEL, E. Meditações Anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez: 2010.

FILMES, Paulista. Maxixe - a dança excomungada. *YouTube*, 22/10/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0pMgTfpFH-4> Acesso em: 30 out. 2023.

MORGAN, C. Clyde Morgan - a contribuição africana para a dança brasileira. *YouTube*, 14/12/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMcOCZWVK4g>. Acesso em: 30 out. 2023.

PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 8, p. 261-266, 2008.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação UFSM**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. São Paulo: Vozes, 2023.

VIEIRA, J. A. Rudolf Laban e as modernas ideias científicas da complexidade. **Cadernos do JIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

Imara Queiroz Bispo (UFBA)
imaraqueiroz@gmail.com

Doutoranda em Dança - UFBA, Mestra em Ensino e Relações Étnicas Raciais - UFSB, Especialista em Mídias da Educação- UESB, Licenciada em Artes Visuais - UFRPE, Licenciada em Letras Vernáculas – UESC.

Alô turma, sentido? O papel da dança no Colégio Militar de Manaus

Iris da Silva Almeida (UFBA)
Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: A pesquisa traz em recorte neste texto parte da minha atuação profissional como professora de dança na escola e mestranda em dança no Mestrado Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia. Nesta atuação percebo a importância de estudos acerca das danças típicas do Brasil nas escolas. Este texto investiga a contribuição das danças populares brasileiras no processo de ensino/aprendizagem de estudantes do Colégio Militar de Manaus. No processo construtivo da pessoa a educação relaciona-se com diferentes campos do conhecimento e/ou formas de expressão. Uma dessas formas é a Dança, entendida como ação cognitiva do corpo, ou seja, como modo de conhecer o mundo, as outras pessoas e a si. E o corpo que conhece é entendido como corponectivo (Rengel, 2021), termo que indica não haver separação corpo X mente. A proposta de se utilizar as danças populares brasileiras como forma de desenvolver pessoas por meio da educação psicomotora, cultural e cognitiva. Para os estudos do processo de aprendizagem, as referências são Freire (2011) com estudo sobre a prática educativa e Rengel (2021) para Dança/Corpo/Sentidos em múltiplos contextos educacionais. Canclini (2011) contribui para o rompimento das barreiras entre o “tradicional” e o “moderno”. Quanto à natureza da pesquisa Gil (2007) está sendo desenvolvida de maneira qualitativa e de caráter exploratório.

Palavras-chave: Dança; Colégio militar de Manaus; Tradição; Educação.

Abstract: The research highlights in this text part of my professional work as a dance teacher at school and a master's student in dance at the Professional Master's Degree in Dance at the Federal University of Bahia. In this performance, I realize the importance of studies on typical Brazilian dances in schools. This text investigates the contribution of Brazilian popular dances to the teaching/learning process of students at the Colégio Militar de Manaus. In the person's constructive process, education is related to different fields of knowledge and/or forms of expression. One of these forms is Dance, understood as a cognitive action of the body, that is, as a way of knowing the world, other people and oneself. And the body that knows is understood as corponective (Rengel, 2021), a term that indicates there is no separation between body and mind. The proposal to use Brazilian popular dances as a way of developing people through psychomotor, cultural and cognitive education. For studies of the learning process, the references are Freire (2011) with a study on educational practice and Rengel (2021) for Dance/Body/Senses in multiple educational contexts. Canclini (2011) contributes to breaking down the barriers between “traditional” and “modern”. Regarding the nature of the research, Gil (2007) is being developed in a qualitative and exploratory manner.

Keywords: Dance; Colégio Militar de Manaus; Tradition; Education.

1. Colégio Militar de Manaus/ CMM

A entrada no Colégio é por meio de Concurso de Admissão, sempre em consonância com a legislação federal da educação, obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor, segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e despertar vocações para a carreira militar.

O objetivo prioritário do Colégio Militar de Manaus (CMM) é proporcionar a educação básica e de qualidade aos filhos e dependentes de militares que servem na Amazônia e em missão no Exterior e à sociedade Amazonense. A escola é construída como quartel e os estudantes, considerados paramilitares. São divididos entre filhos de militares e civis, totalizando quase cinco mil, entre Fundamental II e Ensino Médio.



Fig. 1. Imagem espaço físico do pátio do CMM durante uma cerimônia de formatura com entrega de Medalhas aos alunos campeões da OBMEP (Manaus/ Amazonas), 2023.

Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Imagem do Pátio do colégio Militar de Manaus, muros/ varandas brancas e azuis e um letreiro no fundo de cor vermelha com o nome e o brasão do colégio. Alunos em pé, em fileiras no centro pátio usando uniformes, bege e vermelho. Organizados em fileiras de frente para o comandante e os pais que assistem a cerimônia.

O formato físico e a estrutura dos parâmetros curriculares nesta Instituição são de acordo com os ensinamentos do Exército Brasileiro, isso incluem que os estudantes devem aprender as lições, canções, marchas, horários e reverência a bandeira brasileira pontualmente às 7 horas da manhã e ao meio-dia.

Desse modo, criam-se, no espaço escolar, todas as condições para a construção e manutenção de identidades, agregando uma cultura militar em todos os atos e fatos que se desenrolam nesse cenário.

O CMM é uma instituição de educação tradicional e segue o padrão de hierarquia entre professores e alunos. Este modelo de base da educação tradicional oferece aos alunos uma aprendizagem que resulta numa memorização mecânica de um conjunto de teorias retiradas de livros didáticos, que, por sua vez, tem a tendência de apresentar os conteúdos das disciplinas isolados, isto é, sem a conexão do mundo.

Freire (1996 p. 25) que postulou o ato de ensinar muito além de transferir conhecimento, no qual - o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber. “Nessa perspectiva de Paulo Freire o conhecimento é visto como algo constante movimento, ou seja, não é algo estático, pronto e acabado (Engelmann *et al.*, 2016, p. 7).

Para além das disciplinas escolares, sistematizadas em conteúdos estanques, podemos ir à direção da transdisciplinaridade, por ser mais favorável para se entender o corpo e o movimento na Escola, sem o dualismo de corpo e mente separados (Pinto, 2019, p. 63).

Alves (2012), o processo de conhecimento é concebido por Freire como fenômeno cuja produção depende da relação de troca e interação, a qual é efetivada e caracterizada pela mediação social, ou seja, o conhecimento é produzido na relação com o outro e no movimento dialético que tem na realidade o ponto de partida e de chegada. É por isso que não é uma relação com o mundo físico de maneira individualizada.

As aulas de arte dentro do CMM são norteadas pelo Plano de Sequência Didático elaborado pela Diretoria de Educação Preparatória e

Assistencial do Exército Brasileiro. Como proposta filosófica da disciplina - O aprendizado da Arte, no Ensino Fundamental, possibilita ao aluno experimentar e explorar as diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva ao criar e fruir produções artísticas. Assim, busca a formação de um cidadão criativo e participativo, capacitado a compreender a diversidade cultural e artística ao longo da história.

É fato que o ambiente educacional de um Colégio Militar (CM), com toda a sua capacidade estrutural e humana, alinhada a uma significativa história e a projetos educacionais efetivos, é plenamente suscetível ao ensino por competências. Por isto, é muito importante que se busque, a todo momento, desenvolver habilidades sob parâmetros interdisciplinares e contextualizados, a partir de currículos que dialoguem com aquilo que o aluno vive em sua escola. No Sistema Colégio Militar do Brasil esses currículos são os Planos de Sequências Didáticas (PSD). A base filosófica de nossos currículos está diretamente ligada ao Exército Brasileiro, instituição mantenedora dos Colégios Militares, e aos seus valores e tradições (DEPA, 2020, p. 6).

Segundo Silva (2018, p. 94) cultura também se vincula às elaborações intelectuais e estéticas dos grupos, pois no pensamento artístico são essas elaborações que levam à criatividade. No pensamento antropológico relaciona-se cultura às produções simbólicas e materiais humanas, fruto de interações entre subjetividades e coletividades que conformam modos de sentir, pensar e agir em um constante jogo de identidades e diferenças que extrapolam o biológico.

2. Danças Populares

As danças populares brasileiras potencializam os corpos (as pessoas) com uma referência pela variedade por meio de seu plano dramático, coreográfico figurinos e musical. Contudo, nas escolas, essa dança é praticada somente em datas comemorativas direcionadas para um festejo.

Desse modo, as danças populares, mais que um festejo ou uma disciplina dentro de uma matriz de artes, pode fazer parte do processo de aprendizagem dos estudantes que tem um ensino rigoroso e disciplinado. As danças populares são danças inerentes a culturas populares, aos diferentes

povos. Isto é, cada cultura desenvolve um aparato sistêmico que a caracteriza de acordo com suas influências de vida passadas de geração em geração. Para Unesco (1995) cada integrante possui a capacidade de contribuir para sua cultura e, conseqüentemente para sua dança. E assim vão evoluindo, se transformando, se modificando constantemente, de modo que essas danças possam caracterizar fortemente as culturas por esse aspecto

A dança popular está inserida culturalmente em festas, desfiles e em diversas manifestações da cultura popular, das quais muitas vezes fazemos parte, quer seja observando, quer seja participando mais ativamente nas ações. Segundo Cortês (2000), as danças que constituem nossas identidades, fazem referência a nossas histórias e contextos, sendo, muitas vezes, esquecidas ao longo do tempo. Nesse sentido, emerge a necessidade de resgatarmos por meio da dança a história e a identidade de um povo.

Canclini (2013) argumenta a importância do estudo da cultura popular por trazer a compreensão com esta se transforma e como interage com as forças da modernidade. Segundo Canclini as tradições não permanecem as mesmas ao longo do tempo, mas sim adaptam-se e evoluem. Segundo o autor, “nem a modernização exige abolir as tradições, nem o destino final dos grupos tradicionais é ficar de fora da modernidade” (Canclini, 2013, p. 239).

A proposta de se utilizar as danças populares brasileiras como forma de desenvolver pessoas por meio da educação psicomotora que ela proporciona é de grande relevância para interação e equilíbrio dentro de grupos sociais. Desta forma, a dança, sendo uma experiência corporal, possibilita aos alunos novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta da sua linguagem corporal, que contribui para o processo ensino aprendizagem, ao trazer, possivelmente um outro hábito cognitivo em relação à experiência da tradição.

Em visto disso, o colégio abre uma pequena porta para as danças populares, pois está ligada a tradição, família e a cultura.

3. Danças Populares no Colégio Militar de Manaus

A necessidade de preservar as características inerentes àquilo que foi construído pelos militares é um discurso comum entre os supervisores escolares dentro desse ambiente conservador. Os aspectos dessa tradição, segundo eles, não podem se perder. Caberia aos mais jovens a tarefa de resguardar seus padrões, aprendendo-os e repassando-os mais à frente. Porque, segundo os militares, se não houver um trabalho de repasse e de manutenção dos aspectos próprios da tradição seja qual for, ele tende a deixar de existir.

No CMM, a participação dos estudantes possui um envolvimento pequeno voltado à aprendizagem de dança em um clube artístico. Há o apoio de militares para desenvolver as atividades artísticas e a dança é implementada na matriz curricular na disciplina de arte. Porém é dividida durante os trimestres com outras linguagens artísticas, possibilitando aos alunos apenas trabalhos breves para completar a carga horária de aula.

Porém implementar a dança em colégios militares não é tão simples, tanto por parte da supervisão como para os pais de alunos. Como retratado Diretor de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA).

Todas as iniciativas relacionadas ao ambiente educacional, dentro e fora da sala de aula, deverão estar acordadas ao Projeto Pedagógico e aos princípios e valores do Exército Brasileiro. Isto abrange a lealdade que se precisa atribuir a essa instituição. Tudo muito bem delineado e previsto nas leis, normas e regulamentos, com destaque para o Estatuto dos Militares e o inciso II do artigo 116 da Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990 que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (DEPA, 2020, p. 4).

A ideia de educação do corpo por meio da dança que proponho se movimenta em consonância com a perspectiva de Rengel (2007) que traz o conceito de corponectividade indicando que somos seres corponectivos, ou seja, corpomente e tecemos conexões com o ambiente/mundo.

A corponectividade não é uma idéia, uma abstração ou uma vontade (apesar de englobar esses processos), é uma enação humana. Efetivação ou enação (substantivo) é efetivar ou atuar (verbo, no sentido de agir corponectivamente no mundo) e efetivado... (Rengel, 2007, p. 67).

A relação corpo/dança/sociedade foi crucial no percurso de desenvolvimento das aulas de dança no CMM. A dança popular parece ser um espaço gerador de ideias privilegiadas para nos compreendermos como corpos brasileiros cujas experiências emergem de encontros com conflitos, classes e violências em matrizes africanas, indígenas e europeias.

Seguindo as competências descritas no PED¹, foi trabalhada em sala de aula a compreensão das relações entre corpo, dança e sociedade. Principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a contemporaneidade e a reflexão sobre o papel do corpo na Dança em suas diversas manifestações.

O referencial teórico para tais experiências foi o tripé das relações Arte/Ensino/Sociedade (2010) de Isabel Marques em base na Abordagem triangular (1980) da Arte de Ana Mae Barbosa articulado às Artes e à Dança, conforme as imagens a seguir:



Fig. 2. Tripé das relações e abordagem triangular. Fonte: Isabel Marques (2010); Ana Mae Barbosa (1987).

Audiodescrição da imagem: Duas fotos de triângulos verdes o primeiro a esquerda nas pontas do triângulo está escrito Arte, Ensino e Sociedade. No segundo triângulo a direita está escrito Contextualizar, Apreciar e Fazer.

¹ Plano de Sequência Didática.

Por meio deste assunto, procuramos compreender o potencial educativo da linguagem para o ensino/aprendizagem de dança na escola.

No que diz respeito ao tripé apresentado por Marques (2010) – arte, ensino e sociedade –, o vértice da Arte deve desenvolver no ‘Fazer’ os textos e subtextos da dança. Os textos são compreendidos como improvisação, composição e repertórios; e os subtextos, como corpo (consciência, percepção e organização corporal) e signos (intérprete, movimento e espaço cênico). No contexto do ‘Apreciar’, deve-se conseguir descrever, interpretar e analisar uma obra de arte/dança; enquanto que, no ‘Contextualizar’, está implícita a capacidade de ampliar os conhecimentos históricos da arte/ dança e de outras áreas de conhecimento, no sentido de ampliação e pluralização das leituras de arte/mundo dos estudantes, ou seja, contexto da dança. Já no vértice do ‘Ensino’, mostra-se a importância da dança desenvolver, em seu processo de ensino-aprendizagem, o reconhecer-se, reconhecer o outro e reconhecer o meio em que o estudante convive/habita e se relaciona. Por fim, na conjuntura da ‘Sociedade’, a autora aponta os vértices do espaço vivido, percebido e imaginado pelo indivíduo e como a reflexão sobre este poderá colaborar em suas reflexões, leituras e transformações de mundo (Silva, 2019, p. 20).

Minha atuação no Colégio Militar de Manaus é como professora de Artes no Ensino fundamental II nos 8º e 9º ano, os conteúdos são de todas as linguagens artísticas. As atividades de dança seguem os descritores² solicitados pelo PED.

No Colégio Militar de Manaus entre civis e militares eu sou a única professora formada em Dança. Reforço esta fala, pois é importante a atuação de artistas nestes espaços, não vejo enquanto educadora que estou resistindo neste ambiente escolar tradicional e conservador, mas sim buscando caminhos para que os estudantes tenham o contato com a dança como uma maneira de se expressarem como pessoas, dar voz as suas emoções, pensamentos e de certa forma se sintirem adolescentes.

O início de cada aula a turma deve se apresentar ao professor civil ou militar, se usa a frase para a apresentação: Atenção, turma sentido! Aluno 6677

² Descritores são os objetivos específicos que são trabalhados durante a aula de arte junto a sigla de cada linguagem ARTVIS, DAN, MUS e TEA.

apresenta a turma! E assim os estudantes ficam em posição de sentido como militares até que o professor dê a ordem para descansarem.

A princípio senti um impacto com esse autoritarismo, hierarquia de professor e aluno, não vi como um respeito e reverência, mas sim um temor de parte dos alunos de serem punidos se não agirem conforme se manda. Assim afirmo que não estou resistindo às regras, mas buscando caminhos para que os alunos se sintam estudantes livres nos aspectos intelectuais e emocionais.

Por este motivo que mudo no título para Alô turma, sentido? Que se refere a: Qual o sentido? Qual o motivo de estarem neste espaço? Qual o motivo que estão na escola? Por que aula de arte? Por que aula de dança?

Neste *sentido* pude desenvolver ações em dança visando o reconhecimento das danças populares como elemento formador da cultura. Nesse viés como base das aulas trago os estudos de Brandão (1985). Segundo o autor a cultura brasileira é uma demonstração ou reprodução das desigualdades sociais no país. Brandão aponta uma necessidade de conhecer o processo de politização da cultura pelos movimentos de cultura popular no Brasil na década de 60, para compreensão de que nem todos os processos têm inteiramente participação efetiva do povo.

Em algumas abordagens Brandão (1985) faz uma diferenciação entre “cultura popular” e “Cultura Popular”. Com letras minúsculas é à distância e o intervalo entre o saber popular e o saber erudito. Para ele, não se trata apenas de uma diferença de nível e estilo, mas de uma relação entre classe, poder e interesses. Com letras maiúsculas esta é uma ação que não se distancia do povo e é construída conscientemente para ele e com ele.

De acordo com autores como Gonçalves e Laranjeiras (2021) as aulas de artes devem facilitar a compreensão sobre os processos de cultura popular por meio de aspectos metodológicos:

O trabalho com cultura popular, nas aulas de artes da escola formal, requer o estabelecimento de aspectos metodológicos que facilitem a discussão e a compreensão das especificidades históricas, que marcam o processo de produção e enquadramento dessa cultura como sendo popular. A oposição entre o que é moderno e o que é tradicional provoca distinções estabelecidas pela estética moderna entre aquilo

que é arte e aquilo que é artesanato (Gonçalves e Laranjeiras, 2021, p. 129).

A arte constitui-se como uma obra de fruição artística, como aqueles produtos onde a forma tem precedência sobre a função, enquanto o artesanato é considerado produto de significado mais prático, onde a utilidade tem predomínio sobre o belo (Canclini, 2013).

A proposta da tríade de Marques (2010) propõe que as relações sociais sejam discutidas nas escolas, nas aulas de dança, num processo de desconstrução e reconstrução. Desta forma, os corpos em situações de ensino e aprendizagem aprendem e ensinam através de um diálogo crítico contínuo com o mundo. Os professores têm a oportunidade de escolher e adaptar-se, tornando os modelos de aprendizagem flexíveis e permitindo mudanças que enfatizam o contexto.

Mas as propostas de contextualização dos trabalhos artísticos não podem limitar-se aos fatos históricos em si. Contextualizar é estabelecer relações: “Nesse sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (Marques, 2010, p. 161). É necessário fazer com que os alunos relacionem aquilo que criam na dança com as questões sociais, políticas e culturais. Para a autora é importante para as pessoas aprenderem as coreografias locais, mas se o objetivo é educar leitores de mundo, essa aprendizagem não pode ser reduzida a cópia mecânica.

Dentro da proposta de não mecanização dos movimentos por meio de cópias, outros descritores trabalhados em sala de aula foram elencar as danças típicas brasileiras observando as regiões às quais pertencem. Elementos das danças brasileiras também foram empregados em composições coreográficas dentro do repertório de cada aluno. E foram eles que participaram e criaram toda a concepção.



Fig. 3. Imagem seminário de dança origem das danças populares europeias (Manaus/ Amazonas), 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Imagem de alunos do Colégio Militar de Manaus, vestem o uniforme bege com detalhes vermelhos, quatro estão em pé, outros estudantes aparecem sentados assistindo o seminário, há um slide ao fundo de cor branca em exposição em foto, na projeção há duas bailarinas com vestido branco e outra de xadrez cinza, na imagem aparecem também as cadeiras e mesas dos estudantes.

Desenvolveram antes seminários sobre algumas danças clássicas porque estas também surgiram de danças populares locais da Europa antes de se tornar o balé clássico, estas pesquisas empíricas em relação à Europa foram necessárias para entenderem o preconceito que muitos brasileiros têm em relação à cultura popular sendo que uma das danças mais elitizada do mundo também surgiu de danças populares.

Foram realizadas leituras, análises de imagens e textos para utilizar e compreender as linguagens artísticas presentes nas diversas concepções dos seguintes termos: coreografia, movimento, espaço, sincronismo, harmonia, entre outros. Também foram feitos trabalhos de pesquisa escolar sobre as danças para desenvolver o pensamento crítico e científico sobre os patrimônios culturais brasileiros relacionados às danças regionais dos estados



Fig. 4. Imagem da produção de coreografias de danças populares brasileiras (Manaus/ Amazonas), 2023. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Imagem de alunos do Colégio Militar de Manaus, dividida em quatro partes como quadros a primeira imagem superior a esquerda dois alunos dançam milongas estão de mãos dadas e usam roupas amarelas, na parte superior a direita uma aluna está dançando frevo, usa um vestido avermelho e azul e na mão segura dois lenços. Na parte inferior a esquerda três alunas dançam xote estão de vestidos coloridos com a mão na cintura e segurando a ponta do vestido. No canto inferior a direita duas alunas estão dançando boi-bumbá estão representando nas suas roupas as cores vermelha e azul, cada estudante está em um espaço diferente, em casa, na praia e quadra.

Os alunos se dividiram em grupos formados por eles mesmos, criaram um roteiro descrevendo a história e o local que a dança pertence. Desenvolveram seu repertório de dança dentro daquilo que entendem por coreografia utilizando os elementos tempo, espaço, fluência, harmonia e outros. Criaram a atividade para ser apresentada em vídeo junto a uma ficha técnica que estabeleceria o papel de cada um nessa atividade artística, a gravação poderia ser feita no lugar mais adequado para o encontro entre eles. A maioria utilizou os espaços dentro do colégio e outros as vilas militares onde moram.

4. Danças populares nos jogos escolares dos colégios militares brasileiros

Todos os anos os alunos do clube artístico e do esporte viajam para o Rio de Janeiro para participarem dos Jogos dos Amigos organizados pelos Colégios Militares do Brasil. Desta vez fui junto. A minha participação foi na concepção das coreografias que seriam apresentadas e na assistência de direção artística, o tema abordado esse ano de 2023 foi patrimônio cultural.

Como apresentação construímos a concepção sobre a história do Teatro Amazonas que desde sua construção carrega a história do povo amazonense e dos povos que ajudaram a construí-lo.

Também este ano foi considerado o patrimônio brasileiro mais bonito, além de ser o local que recebe apresentações das diversas linguagens artísticas.



Fig. 5. Imagem da apresentação dos alunos do CMM nos Jogos dos Amigos.
Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Imagem de alunos do Colégio Militar de Manaus, com roupas de figuras típicas regionais como a sinhazinha vestida de azul e segurando uma sombrinha. Pessoas atrás em pé e ao fundo uma imagem do Teatro Amazonas.



Fig. 6. Imagem de um aluno do CMM recebendo o prêmio da melhor linguagem teatral. Foto: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Imagem de um aluno do Colégio Militar de Manaus, com roupas de figuras típicas regionais levantador de toada, o figurino é verde com detalhes de penas e um cocar nas mesmas cores, está recebendo um aperto de mão e um troféu do General do Exército ao fundo da imagem pessoas em pé.

5. Conclusão

A formação escolar inclui temas educacionais, relações humanas com o mundo e um projeto social que cria soluções adequadas à realidade dos formadores ou educadores, nas dimensões científicas e tecnológicas dos saberes. Dessa forma, na cultura escolar do CMM, percebo certas relações de dominação e poder nos dispositivos organizacionais e psicopedagógicos. Existe um cerimonial de comemorações, ritualizações, sistemas simbólicos, práticas disciplinares e formativas que exercem domínio significativo sobre as experiências escolares na vida dos estudantes, em cada tempo de escolarização em que o conhecimento formal acontece.

São situações educativas e discursos pedagógicos vividos no andamento escolar, na produção e regulação social das ações disciplinares, configurando-se como um problema político que institui relações entre poder e saber nas experiências cotidianas. Entretanto, conforme a posição que o formador-educador tome, a formação pode ter um significado diferente na ligação estreita entre o ser e o fazer, o ser e o conviver.

Apesar de, no âmbito escolar, a dança pouco aparecer, o Plano de Sequência Didática do CMM contempla o ensino da dança na área das linguagens, tanto na expressão artística como movimento corporal. Entretanto, propor aulas de dança com alunos dentro de uma instituição de formação conservadora requer uma percepção sensível. Pois a dança apresenta-se como uma prática estritamente feminina. Ainda há muito ser feito dentro deste ambiente escolar onde o corpo é limitado nas suas ações dentro desse espaço devido ao conservadorismo militar. Também há uma prioridade das outras disciplinas que são consideradas mais importantes. A ênfase na meritocracia também faz com que muitas ações artísticas sejam banidas na escola.

Na perspectiva de formação do Colégio Militar, a concepção é centrada na ação educativa, e não na pessoa estudante. A formação, os meios e as práticas são bem definidos e sistematizados, *a priori*, para a aprendizagem de normas de vida em sociedade. Há um modelo transmissivo de métodos rígidos, provas e avaliações quantitativas, com punições e interdições que deixam, possível afirmar, marcas psicológicas na pessoa. Vale ressaltar também a concepção dualista: ensina-se a teoria e depois a prática. A estrutura de educação é focada em ferramentas e tecnológica, incluindo aprendizagens por competências, em uma racionalidade técnica, buscando-as por “modelagem” do conhecimento, de forma única e objetiva.

A dança popular ganha um espaço neste lugar, pois está ligada a cultura e tem seus “pares” bem definidos. Como professora de Dança neste ambiente busco estar aberta para que os educandos possam encontrar espaços de construção e de reflexão sobre a prática artística-pedagógica de formação. Essa ação deve ser centrada no aluno em formação de trabalho educativo, em saberes compreensivos e experiências práticas sobre a cultura escolar em que está inserido, construindo um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir, resultante de interpretações subjetivas e objetivas. Assim é minha busca, antes de tudo, mediadora, articuladora de estratégias dialógicas e participativas nas experiências.

Referências:

- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.
- BRANDÃO, C. H. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C. C. S.; LUCENA, A. S. de; RENGEL, L. P.

Dança e corpo espaço: interação emancipadora. **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Goiânia: ANDA, 2016. p. 144-153.

GONÇALVES, C. C. E.; LARANJEIRA, C. D. A tradição em movimento: possibilidades de ressignificação da dança popular na escola formal. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 121-143, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/19712>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. Trad. Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Silva Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1996.

PINTO, A. **Comunicar, mover e aprender: o movimento como eixo da linguagem e da aprendizagem**. 2019. 125 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RENGEL, L. P. Dançafórum porque o corpo atua cognitivamente como fórum. **Repertório**, Salvador, ano 25, n. 38, p. 47-65, 2022.

Iris da Silva Almeida (UFBA)
irisallmeida2014@gmail.com

Arte educadora, produtora cultural, bailarina e mestranda em dança no
Mestrado Profissional em Dança UFBA.

Lenira Peral Rengel (UFBA)
lenira@rengel.pro.br

Profa. Dra. da Escola de Dança da UFBA, pesquisadora Pq/CNPq. Líder do
Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Coordenadora do Programa de
Pós- Graduação em Dança (acadêmico). Ensina com pessoas de todas as
idades: Dança e cognição, aprendizado, variedade de saberes, dançasfórum.

Desemparedar o corpo na escola: o que a dança tem a ver com isso?

Josiane Franken Corrêa (UFPel)
Flávia Marchi Nascimento (UFPel)

Comitê Temático Dança em múltiplos contextos educacionais

Resumo: O trabalho pretende discutir sobre o emparedamento (TIRIBA e PROFICE, 2023) e as marcas escolares no corpo das crianças em processo de escolarização, refletindo sobre a relação entre imobilidade e silenciamento do corpo na escola. De cunho qualitativo através de uma pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta o cruzamento de um relato de experiência com teorias como as de Louv (2016), Krenak (2020), Ribeiro *et al.* (2017), e Tiriba e Profice (2023), dentre outras, problematizando questões concernentes à dança, infância, escola e natureza. Considera-se, por fim, que o que empareda a criança não são apenas as paredes concretas da infraestrutura predial, mas também as simbólicas – condutas adultas que restringem a expressão artística na infância –; e que “des-emparedar” o corpo da criança na escola é sinônimo de colocar luz no desejo infantil de explorar a sua curiosidade e imaginação de diferentes formas, inclusive por meio da aprendizagem da dança e de outras manifestações artísticas.

Palavras-chave: Corpo; Escola; Dança; Infância; Natureza.

Abstract: The work aims to discuss enclosure situation (TIRIBA and PROFICE, 2023) and school marks on children's bodies in the schooling process, reflecting on the relationship between immobility and silencing of the body in school. The study, qualitative through bibliographical research, presents the intersection of an experiential report with theories such as those of Louv (2016), Krenak (2020), Ribeiro *et al.* (2017) and Tiriba and Profice (2023), among others, problematising issues related to dance, childhood, school and nature. Ultimately, what “blocks” the child is not only the concrete walls of building infrastructure, but also the symbolic ones - adult behaviours that limit artistic expression in childhood. The 'unblocking' of the child's body in school is seen as synonymous with shedding light on the child's desire to explore their curiosity and imagination in different ways, including through learning to dance and other artistic expressions.

Keywords: Body; School; Dance; Childhood; Nature.

1. Introdução

Este trabalho é parte de uma investigação em desenvolvimento no Projeto de Pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPel/CNPq) da Universidade Federal de Pelotas.

O texto tem por objetivo discutir acerca do emparedamento e das marcas escolares no corpo das crianças em processo de escolarização, refletindo sobre a relação entre imobilidade e silenciamento do corpo na escola. A partir do cruzamento de um relato de experiência com teorias de Louv (2016), Krenak (2020), Ribeiro *et al.* (2017) e Tiriba (2023), dentre outras, são problematizadas questões concernentes ao tema escolhido.

Para a realização desta pesquisa, partimos de duas premissas. A primeira é que cremos que o ensino de dança na escola de educação básica tem um potencial efeito de transformação social, uma vez que se entende o ato criativo como provocador de espaços para a elaboração de novas realidades a partir da arte. A segunda é que, não havendo a possibilidade de livre movimentação do corpo na escola ou em qualquer outro ambiente, há por consequência uma restrição de vivências que instigam agenciamentos importantes para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, uma criança que não é estimulada ao movimento tem prejuízos que são facilmente identificáveis – como impactos na saúde geral, problemas de sono, dificuldades motoras, por exemplo – e prejuízos que por vezes são menos visíveis – relacionados à emoção, à criatividade, ao autocuidado, e outros aspectos subjetivos. A questão é que todos estes aspectos estão interrelacionados e se influenciam entre si.

Com estas preocupações em pauta, nossa intenção enquanto professoras formadoras que atuam em um Curso de Licenciatura em Dança, é fomentar possibilidades de reflexão crítica sobre o modo de funcionamento do sistema escolar – ou, melhor, como ele é apresentado para nós, na maioria das

escolas de educação básica no nosso país –, um sistema há tanto tempo estabelecido e que dificilmente flexibiliza a sua rotina tradicional.

Então nos questionamos, junto aos estudantes da Graduação: é possível provocar mudanças na escola quando exercemos o papel docente na área da dança? De que modo nos integramos ao sistema escolar para produzir pequenos desvios, rupturas, mudanças que julgamos serem positivas para as crianças? Em que medida as mudanças que queremos provocar (também) podem ser violentas para o ambiente escolar e para o corpo da criança? É viável “tirar as paredes” no ensino de dança na educação básica?

A seguir, narramos a situação que, de certa maneira, deu início ao nosso interesse de pesquisa sobre as relações entre dança, infância e natureza; e então, seguimos com o estudo teórico que está em desenvolvimento, assim como a exposição de alguns desdobramentos reflexivos.

2. A história da vaca

Eu estava dentro de um ônibus urbano na cidade onde resido, Pelotas RS, um município de médio porte no sul do Brasil e que pode ser bastante movimentado em horários específicos. Eu estava a caminho de casa após o trabalho, provavelmente por volta das 18 horas. O ônibus estava lotado, as pessoas pareciam cansadas e o trânsito estava intenso.

De repente, quando o ônibus trafegava por uma grande avenida cercada por concreto, fumaça e barulho, uma vaca surgiu no meio da via. Mas não era qualquer vaca. Era uma vaca holandesa grande e gorda, movendo-se lentamente. O trânsito parou completamente, e os motoristas começaram a ficar ansiosos. Eu dei um salto no meio do ônibus e exclamei: "Olhem, uma vaca!". Para a minha surpresa, as pessoas ao meu redor não se impressionaram como eu. Elas me olharam com desdém, continuaram a mexer nos seus celulares, encostaram a cabeça na janela para descansar ou continuaram conversando com os outros passageiros.

Quando o trânsito finalmente voltou a fluir, eu continuei com uma sensação de que havia testemunhado algo muito incomum naquele cenário. Naquele momento, percebi que, assim como aquelas pessoas que mal reagiram à presença da vaca, eu também costumo ignorar o que acontece na rotina cotidiana. Por exemplo, há prédios novos na cidade que eu nem percebi que estavam sendo construídos, mesmo passando pelos mesmos lugares diariamente. Demoro para notar as mudanças no ambiente...

Com a correria do dia a dia e a rotina acelerada, é difícil encontrar tempo para parar e observar coisas simples, como borboletas. Nem sempre se tem espaço na vida para romantizar essas pequenas belezas. No entanto, naquele momento, ao ver a vaca no meio da rua, percebi que a vida não apenas “passava” por mim, mas ali acontecia algo de “bem mais vivo”, que eu não soube nomear. Até hoje venho tentando entender aquela situação...

Não era apenas um elemento natural invadindo ruas concretadas. O que me puxou para um estado de acontecimento tem relação com uma memória afetiva: meus avós eram leiteiros e eu, assim como minha irmã e primas, crescemos em meio a algumas vaquinhas como aquela que atravessou a rua. Porém, o interessante é que a memória como “resgate mental” não veio de imediato, o que estava lá era uma vibração de corpo inteiro. Dei-me conta do passado ao contar a história para a minha irmã e, olhando o rosto dela, muitos flashbacks apareceram como filmes em minhas imagens mentais.

Algun tempo depois daquele dia e, ao narrar essa situação para pessoas em diferentes círculos sociais, dei-me conta de que o que me arrebatou foi o fato de que não importa quanto tempo iremos viver, nosso período da infância vai conosco e determina muitas das nossas ações até o momento da nossa morte. A infância é como um companheiro de viagem que não nos abandona. Por isso, zelar pela infância das nossas crianças deveria ser uma prioridade social.

A partir do “episódio da vaca” passei a conscientizar vários aspectos da minha infância que, pela primeira vez, vieram à tona e parecem explicar muito de quem eu sou e de como me coloco no mundo. Eu cresci em meio a natureza

e, infelizmente, isso não é um direito para boa parte das crianças, mas sim um privilégio para uma pequena parcela na contemporaneidade. Apesar de haver muitas crianças que moram na zona rural ou em cidades menores, locais que possibilitam passear livremente em áreas verdes, a urbanização foi violentamente tomando conta das vivências de muitas pessoas.

São vários os aspectos que limitam o ir e vir de uma criança na contemporaneidade, como preocupações com a segurança e mitos a respeito dos perigos na natureza, a falta de tempo e disponibilidade dos cuidadores, o aumento do uso de eletrônicos, entre muitos outros fatores.

Esse distanciamento em massa entre humano e outros elementos naturais gera a compreensão de que nós, pessoas, somos superiores e os demais elementos da natureza devem estar ao nosso dispor. Tanto Krenak (2020), como Tiriba (2023) falam dessa insistência humana de se diferenciar do restante da natureza. E como é possível prever: isso é muito perigoso. Algumas consequências nós já conhecemos, como a extinção de certas espécies, inundações, erosões, poluição, mudanças climáticas, destruição de habitats e muitos outros problemas.

Sentindo não fazer parte da natureza, não temos a preocupação real em nos responsabilizar por qualquer assunto que a envolva. Pois, “Isso não me diz respeito!”. Essa falsa impressão de superioridade é o que tem destruído, não só o planeta, mas também a possibilidade de darmos atenção a qualquer processo mais integral de educação, que não separe teoria e prática, razão e emoção. E é aí que pode residir o importante papel da arte na sociedade.

Afinal, o que a arte mobiliza em nós?

3. Boizinho de pepino

Os brinquedos feitos de flora refletem a vida delicada de frutos e pétalas. Já a flora, feita brinquedo e transmutada no imaginar, refrata na alma o vasto campo da beleza. [...] Generosamente, a imaginação mostra à criança que as formas da flora contêm as formas da vida e de todos os seres. Das galinhas, dos patinhos, dos boizinhos, dos porcos, dos galos, dos cavalos, dos peixes, do humano, das estrelas e do sol,

entre outros. A morfologia do brincar telúrico cria senso de parentesco, similitude e unidade à existência (Piorsky, 2016, p. 73)

Na casa dos meus avós, enquanto eles faziam trabalhos na terra, eu brincava com boizinhos feitos de pepino. Isso exigia de mim encontrar elementos para montar o meu próprio brinquedo. As pernas do boi eram feitas de quatro gravetos com medidas similares. Gravetos menores poderiam ser guampinhas naquele mini boi. O rabo era improvisado com cabelos de milho. Como costume dizer, ali eu tinha a oportunidade de colocar a mão na “carne do mundo”.

Para Louv (2016, p. 88) “Boa parte do aprendizado humano vem de fazer, de criar, de sentir com as mãos [...]” e, Tiriba (2023), ao falar sobre este aspecto, enfatiza que “A educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo e guiada pelos processos sensoriais” (Tiriba, 2023, p. 235).

Essa oportunidade – a de colocar a mão na carne do mundo – não é dada à criança que ganha um boizinho pronto feito de plástico. Tampouco ela pode ou precisa buscar os recursos para criar o seu brinquedo. Sob essa ótica, o acesso à natureza e à sua imensidão faz uma diferença enorme no desenvolvimento da criatividade.

Estudando acerca dos benefícios de estar no “meio do mato”, o pesquisador Richard Louv (2016, p. 108) conta ter aprendido que: “em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade quanto o de criatividade, além da possibilidade da descoberta, são diretamente proporcionais ao número e ao tipo de variáveis nele.”

Uma folha lisa, uma pedra áspera, uma terra molhada e lamacenta, uma cor exótica, um som de bem-te-vi. Inúmeros são os estímulos que a terra proporciona e nós, pessoas, ainda insistimos em reproduzir árvore com bolinha de papel crepom para comemorar o “dia da árvore”. Não temos a intenção de negligenciar a importância de fazer bolinhas para a motricidade fina, pois, existe um propósito nessa atividade; mas a descontextualização e o cumprimento de tarefas sem questionar o objetivo delas no ambiente escolar, por exemplo, é um

desserviço à arte e ao potencial criativo inerente em cada criança. Se existir apenas uma árvore no pátio da escola, que esta seja a fonte de estudo sobre os elementos da natureza. E se não existir? De que modo podemos trazer a natureza para dentro da sala?

Louv (2016, p. 109) conta que estudos realizados na Suécia, Austrália, Canadá e Estados Unidos, “revelaram que as crianças se envolvem em formas mais criativas de brincar nas áreas verdes”, usando de faz de conta e demonstrando maior encantamento. Isso, pois

A natureza é imperfeitamente perfeita, cheia de partes soltas e possibilidades, com lama e poeira, urtigas e céus, momentos práticos transcendentais e joelhos ralados. O que acontece quando todas as partes da infância são soldadas, quando os jovens não tem mais tempo nem espaço para brincar no quintal, voltar para casa de bicicleta no escuro, com as estrelas e a lua iluminando o caminho, deitar de costas na grama nos dias quentes de verão ou observar os carrapichos tremeluzindo em fios de harpa? E então? (Louv, 2016, p. 117-118).

É tão impressionante que hoje precisamos falar de como é relevante aumentar o contato com elementos naturais, sendo que há algum tempo, isso parecia ser básico para a existência da infância – pelo menos nas nossas experiências. Tomar banho de chuva, fazer armadilhas para as galinhas, subir em árvores, fazer um piquenique com os amigos. Na internet, temos visto muitos tutoriais de como brincar na natureza e estar neste ponto da nossa existência é preocupante. Algumas crianças nunca fizeram uma cabaninha com galhos e outras nem sequer comeram uma fruta direto do pé, mas muitas sabem as ferramentas contidas em um aparelho celular. Aparelho este que não empareda nossos corpos necessariamente, pois nos movemos para lá e para cá com ele; mas pode estar criando outras paredes que trancafiam a nossa imaginação.

Ao tocar nesse assunto, Louv (2016) comenta algo que remete à infância dele e de uma parcela de crianças em diferentes partes do mundo nas décadas de 1980 e 1990, quando o filme olhado no banco de trás do carro não emergia de uma tela, mas sim de uma janela:

A gente de fato olhava para fora pela janela do carro. Em nosso tédio útil, usávamos os dedos para desenhar figuras no vidro embaçado enquanto víamos postes passarem. Víamos passaros nos fios elétricos

e tratores nos campos. Ficávamos impressionados com animais mortos nas estradas e contávamos vacas, cavalos, coiotes e placas de propaganda de creme de barbear. Olhávamos com reverência para o horizonte, enquanto as nuvens carregadas e a chuva se moviam conosco (Louv, 2016, p. 85).

É por isso que quando falamos em emparedamento, estamos falando de paredes simbólicas também. No momento em que condicionamos as crianças a deixarem de viver o mundo ao seu redor para prestar atenção em um pequeno aparelho com informações que muitas vezes não são adequadas à faixa etária ou ao contexto da criança, condicionamos elas a evitarem qualquer experiência que fuja do seu conhecido mundo digital.

Para enfatizar, o problema não está no uso do telefone celular, mas sim, na falta de controle e filtro das informações, no tempo gasto apenas com esse objeto e na dependência emocional dele, entre outras problemáticas que não caberia discorrer aqui. O que nos interessa é pensar quais são as paredes da contemporaneidade que estão reduzindo a oportunidade de criar artisticamente as artes que não são, originalmente, do mundo digital.

É possível que, em dado momento da história, para muitas pessoas, a visão mais próxima de uma paisagem natural seja o plano de fundo do Windows¹, mas essa é apenas uma suspeita... um “pensar em voz alta”...

Agora passamos a refletir sobre as paredes propriamente ditas da escola, para encaminhar alguns pensamentos em processo de organização. Ao final, deixamos questões para instigar futuras reflexões.

4. Corpo emparedado

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser (Krenak, 2019, p. 33).

¹ Para compreender, acessar: <https://super.abril.com.br/cultura/a-historia-por-tras-do-papel-de-parede-do-windows-xp>.

Como já mencionado, a humanidade tem uma sensação muito concreta de pseudo superioridade. Acredita piamente que pode mover rios, matar espécies, condenar territórios. Com tudo isso, a intenção maior é o lucro suscitado por valores capitalistas e, para que eles sejam mantidos e potencializados, é preciso também ensinar estes valores aos mais novos. Muitas vezes, não há uma problematização, apenas uma reprodução acrítica; pouco importa o sofrimento, mesmo que este seja respingado nos seus próprios filhos. Parece-nos que esse é um dos motivos para que poucos familiares de crianças tenham a iniciativa de questionar o que acontece da porta para dentro das escolas de educação básica.

Escolarizadas, as crianças ficam emparedadas e são restritas ao espaço da sua carteira, sofrem com a imobilidade, mantendo-se num estado quase hipnótico, onde estão “mentalmente atentas, em estado de solidão cósmica e paralisia corporal” (Tiriba e Profice, 2023, p. 91). Nesse contexto, há um distanciamento gigantesco da natureza, sendo que momentos ao ar livre são cronometrados e a criação e manutenção de espaços verdes não parecem ser uma prioridade nos contextos institucionais.

Sem sol, sem ar fresco, sem observar borboletas, formigas, ou imaginar desenhos nas nuvens. Assim, também não se elabora referências para uma dança do vento, das árvores, dos mares; assim como não se defende aquilo que não temos contato, que não conhecemos em profundidade.

Para Tiriba e Profice (2023), é o adultocentrismo que assegura o emparedamento, uma estratégia de captura dos desejos, que impõe a imobilidade e restringe a expressão corporal das crianças. Emparedar uma criança na escola assemelha-se a qualquer processo fabril que busca moldar algo a seu gosto.

Com o poder para si, adultos ditam que o importante é se concentrar no estudo teórico e quando solicitam a atenção dos estudantes, afirmam que é chegada a hora do trabalho sério, de interromper a brincadeira, propagando a

ideia de que brincar é menos importante. Dessa forma, o “lucro” do futuro está garantido.

As orientações adultocêntricas também residem na afirmação de que o espaço aberto é perigoso e, por isso, o mais indicado é fechar-se entre quatro paredes.

Além disso, crianças e jovens aprendem que o movimento, o contato com a natureza e com a ludicidade, são distrações que irão afetar negativamente o seu desempenho escolar. Isso vai sendo enfatizado, ano após ano, e é passado de geração a geração, muitas vezes sem qualquer intervenção divergente ou questionamento crítico.

O des-emparedamento é condição para o des-silenciamento das crianças, as paredes e muros fazem desvanecer a diversidade de ontologias que os horizontes oferecem aos olhares, obstaculizam o conhecer de corpo inteiro, a alvenaria limita as possibilidades de expansão das potencialidades inconclusas do humano. O emparedamento fere a integridade das crianças porque está em oposição à natureza relacional dos seres vivos (Tiriba e Profice, 2023, p. 94-95).

Como já antecipamos, podemos pensar nas paredes como infraestrutura predial ou como paredes simbólicas, invisíveis. Pois, assim como as paredes concretas limitam o espaço físico, as paredes simbólicas limitam o conhecimento de mundo. Na escola, é desejável que a arte seja ofertada a fim de potencializar a expressividade, ampliar o repertório artístico e possibilitar a experiência da criação.

Com isso, o horizonte pode ser ampliado. Ribeiro *et al.* (2017, p. 76) acreditam que “a natureza é capaz de desdobrar áreas do conhecimento que provocam vivências impossíveis de serem reproduzidas no espaço fechado da sala de aula”, assim como acreditamos que existem experiências que são possíveis apenas através da criação artística na dança. “No espaço livre, aquele além dos muros da escola, não há barreiras e divisões entre os conteúdos de aprendizagem” e, na arte, muros que limitam a imaginação podem ser quebrados (Ribeiro, 2017, p. 76).

Ainda, podemos nos questionar:

Em uma sala de aula, o que transborda? Que interesses infantis, que pensamentos e sentimentos mobilizam as crianças para além do que foi planejado? O que aconteceria se nós, adultos, nos deixássemos contagiar pelos interesses das crianças, abrindo portas das salas, rompendo com as fronteiras dos espaços físicos? Certamente seríamos surpreendidos pela potência das criações! (Tiriba, 2023, p. 230).

O corpo contamina e é contaminado pelo ambiente, e a abertura das salas de aula para a exploração e conhecimento de mundo é uma urgência na sociedade atual que não se restringe a uma vontade nossa de movimento dançado. Como coloca Krenak (2019, p. 45):

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda.

Por isso, "des-emparedar" (Tiriba e Profice, 2023) as crianças nos espaços escolares é uma urgência que, na contemporaneidade, não é da ordem do sonho romântico, mas sim uma necessidade vital.

4. Considerações

As crianças de hoje estão cada vez mais imóveis em razão da urbanização, da tecnologia, da acelerada vida adulta que as rodeia, entre muitos outros motivos; resultando não só em um corpo que não se move, mas em uma limitação de paradigmas e possibilidades de criação.

Nossa principal inquietação é criar oportunidades para uma reflexão crítica sobre um sistema que está firmemente estabelecido e que constrói regras de imobilidade, ditando como o corpo deve se portar em determinados ambientes. Como pesquisadoras interessadas na escola como campo de pesquisa "Buscamos juntas as brechas. Toda trama as tem. Encontrá-las exige olhar apurado ao habitual, ao habituado, exige ressignificar sentidos postos" (Fontana, 2000, p. 114).

Em meio à trama da instituição escolar, temos ciência de que é necessária uma mudança estrutural muito maior para tornar real as escolas que idealizamos e que existem fortes condições contextuais que influenciam as possibilidades de intervenção em realidades institucionais. Mas o que a dança tem a ver com isso?

Para nós, refletir e elaborar novas práticas docentes junto a estudantes da Graduação que irão adentrar na instituição escolar, nos traz respingos de esperança de que é possível provocar rupturas dançantes na educação básica, que levem em consideração o importante papel do movimento expressivo e da natureza no desenvolvimento humano e social.

Assim como Tiriba (2023, p. 252) cremos que

Em vez de uma dinâmica pedagógica em que elas [as crianças] estão sempre em função e a disposição das definições dos adultos, as rotinas podem ser organizadas de modo em que tenham brinquedos ao seu alcance a qualquer momento, de modo a que se sirvam nas refeições e circulem livremente em todos os espaços escolares.

Com esta perspectiva, esta pesquisa busca questionar a imobilidade física e criativa das crianças na escola, destacando que, embora sejam legalmente reconhecidas como sujeitos de direito, na prática elas “funcionam” como seres controlados pela ordem adultocêntrica estabelecida.

Nesse sentido, compreendemos a arte da dança como possibilidade para a quebra de barreiras e divisões impostas pelas paredes simbólicas, possibilitando a expressividade e a ampliação do repertório artístico, assim como para oportunizar uma educação de corpo inteiro (Dewey, 2011).

Em síntese, considera-se que o que empareda a criança não são apenas as paredes concretas da infraestrutura predial, mas também as condutas adultas que restringem a expressão artística na infância; e que “des-emparedar” (Tiriba e Profice, 2023) o corpo da criança na escola é sinônimo de colocar luz no desejo infantil de explorar a sua curiosidade e imaginação de diferentes formas, inclusive por meio da aprendizagem da dança e de outras manifestações artísticas.

Então, de que maneira a dança rompe com a sala retangular para dar vazão a outros espaços na escola? Isso é viável? Será a mudança de espaço já contempla a necessidade de “des-emparedamento” (Tiriba e Profice, 2023) das crianças? E afinal, o que a nossa relação com o ambiente provoca na produção de autonomia criativa das nossas invenções e das invenções dos nossos estudantes?

A partir deste primeiro compartilhamento das nossas questões de pesquisa, buscaremos encontrar escolas que já incentivam a ressignificação da ocupação espacial da instituição escolar, assim como pessoas professoras que buscam “des-silenciar” (Tiriba e Profice, 2023) os corpos das crianças integrando ensino de dança e natureza.

Referências:

- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n. 50, 2000.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2020.
- LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Bernardo do Campo: Editora Peirópolis, 2016.
- RIBEIRO, A. *et al.* Desemparedamento: caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, n. 30, Ano 20, p. 71-79, jul./dez. 2017.
- TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O social em questão** - Ano XXVI. n. 56, mai./ago. 2023.

Josiane Franken Corrêa (UFPeI)
josianefranken@gmail.com

Professora do Curso de Dança - Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Artes Cênicas (UFRGS). Coordenadora do Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (OMEGA UFPeI/CNPq).

Flávia Marchi Nascimento (UFPeI)
flavia.marchi@hotmail.com

Professora do Curso de Dança - Licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação (UFPeI). Colaboradora do Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis (OMEGA UFPeI/CNPq).

Encontros: caminhos possíveis para dançar e (re)existir na escola

Kayara Castilho Pimenta (UFG)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este escrito nasce do encontro entre os conceitos e experiências educacionais decoloniais construídos durante a pesquisa de mestrado intitulada “Um olhar decolonial para o processo de criação em dança na Escola Municipal de Artes”, com a luta por caminhos *outros* para o fazer dança na escola pública, tendo como propósito provocar reflexões acerca de experiências artísticas e pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fatima Silva Batista¹. Ao problematizar essa estrutura educacional, feita para excluir e silenciar corpos diversos, reconhecemos que somos sujeitos socialmente afetados, racionalizados, generalizados e sexualizados por padrões e paradigmas que insistem em determinar quais manifestações da dança podem ou não se fazer presente no ambiente escolar. Nos encontros e desencontros provocados nesta caminhada, nos deparamos com o fim da Escola Municipal de Artes e a retirada da disciplina Dança da matriz curricular das Escolas Municipais de Educação Integral de Aparecida de Goiânia.

Palavras-chave: Dança; Criação Coletiva; Decolonialidade; (Re)existência; Experiências Educacionais.

Abstract: This writing emerges from the intersection of decolonial concepts and educational experiences constructed during the master's research titled "A decolonial perspective on the dance creation process at the Municipal School of Arts." It aligns with the struggle for alternative paths in bringing dance to public schools, aiming to provoke reflections on artistic and pedagogical experiences developed at the *Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fatima Silva Batista*. By problematizing this educational structure designed to exclude and silence diverse bodies, we recognize ourselves as socially affected, rationalized, generalized, and sexualized by standards and paradigms that persist in determining which dance manifestations can or cannot be present in the school environment. In the encounters and disencounters prompted in this journey, we face the closure of the Municipal School of Arts and the removal of the Dance discipline from the curriculum of the Full-Time Municipal Schools in Aparecida de Goiânia.

Keywords: Dance; Collective Creation; Decoloniality; (Re)existence; Educational Experiences.

¹ EMEI Wilsonina.

1. Encontros: a Escola Municipal de Artes e a EMEI Wilsonina de Fátima

O ensino da dança na escola está situado nas relações culturais e sociais de poder. Tais relações, reverberam na forma como ensinamos, aprendemos, sentimos, fazemos e existimos na dança e no mundo.

A escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia nasceu junto com a pesquisa de mestrado. Durante todo nosso campo vivido acompanhamos as dificuldades, lutas e resistências para que a escola conquistasse seu lugar na educação pública de Aparecida de Goiânia. Em janeiro de 2022, finalizou-se a existência da EMAAG, unida a forças políticas locais de integralização do ensino e julgada como um órgão dispendioso. Neste mesmo contexto, estamos presenciando a exclusão da arte na escola, já que a Secretaria Municipal de Educação (SME) reduziu suas quatro linguagens: Dança, Artes visuais, teatro e música, em uma única disciplina intitulada de “Linguagens Artísticas”, o que revela uma tentativa de retorno da polivalência no ensino da arte.

Estudar e refletir sobre a arte na escola a partir de um pensamento decolonial, nos leva a inquietações epistemológicas que envolvem os objetivos da arte-dança na busca por processos pedagógicos que valorizem não só o produto, mas todo o processo criativo construído coletivamente através de outras possibilidades metodológicas. Por tanto faz-se importante destacar que vivemos uma sociedade de inúmeros desafios na construção do conhecimento, hipertrofiados pela atual conjuntura política, que tem revelado retrocessos e os descasos com que a arte e a educação pública foram tratadas nos últimos quatro anos, e, portanto, a construção coletiva do conhecimento em dança pode ser compreendida como um ato contra hegemônico para resistir às estratégias de uma sociedade preconceituosa. Então,

Pesquisar a dança na escola se faz também em mim, no meu silêncio, no olhar para o meu interior e reconhecer que meu corpo é a reverberação de um passado colonial hegemônico, mas é também lugar de enunciação, consciência e potência para questionar ações hegemônicas/hierárquicas que envolvem a arte e suas perspectivas cognitivas em favor de outros fazeres, sentires e pensares decoloniais em arte na educação (Pimenta, 2022, p. 49).

Os estudos e experiências alcançadas durante a pesquisa de mestrado, foram fundamentais para perceber como o contexto educacional brasileiro é envolvido por modelos estéticos e comportamentais relacionados a quem tem ou não o direito de dançar, criar, fruir, apreciar e existir na arte-dança e no mundo. Portanto, acreditamos da potência dos processos de criação coletiva na escola como metodologia de ensino e aprendizagem para a construção de uma dança diversa e coletiva. Almejamos então, uma mudança de paradigma para a arte-dança dentro do ambiente escola em um contexto envolvido pela modernidade ocidental, na tentativa de provocar um deslocamento desse olhar hegemônico que insiste em domesticar e silenciar as/os estudantes, seus corpos e suas danças.

A partir das reflexões de Paulo Freire (2019) é possível compreender que esses modelos de ensino, influenciados pelo eurocentrismo e pelo patriarcado, são estruturados para limitar, silenciar ou restringir as manifestações culturais, corporais, e artísticas dentro da escola, além de estabelecer formas de conhecimento, práticas e experiências que excluem aqueles sujeitos e corpos que não se encaixam nessas molduras. Acerca dessa banalização do encontro, Freire (2019, p. 89) revela que o educador que ainda permanece preso a uma educação “bancária” e mecanicista “não pode entender que pertencer é buscar ser, com os outros. É conviver, simpatizar. Nunca se sobrepor, nem sequer justapor-se aos educandos, des-sim-patizar. Não há permanência na hipertrofia.” A educação freireana propõe pensar com os sujeitos e não sobre/para eles, impondo-lhes conceitos, crenças e convicções que não partem deles.

Aqui, nos aproximamos de Santos (2021) para defender uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, sensível às diversidades e respeitosa com as diferentes formas de saberes-fazeres que as/os estudantes carregam. Paulo Freire e Inaicyr Falcão alertam para a urgência de questionar e transformar as estruturas educacionais para garantir que elas reflitam e valorizem a riqueza e a pluralidade das experiências e histórias de cada sujeito, sua dança e seu corpo.

2. A dança na escola: (re)existências e insurgências

A arte é direito das/dos estudantes das Escolas Municipais de Educação Integral de Aparecida de Goiânia, mas como falar de arte, do direito à arte, enquanto presenciamos a negação e exclusão de suas linguagens da escola?

Estamos presenciando a exclusão da arte na escola, já que suas quatro linguagens: Dança, Artes visuais, teatro e música, estão sendo reduzidas a uma única disciplina intitulada de “Linguagens Artísticas”. A retirada das disciplinas da matriz curricular das escolas públicas, revela uma tentativa de retorno da polivalência no ensino da arte. Aqui faz-se necessário destacar que, a redução destas quatro linguagens a uma única disciplina que aborda o ensino da arte de maneira generalista e superficial, podendo ser ministrada por apenas uma/um professora(o), seja ele de dança, teatro, artes visuais, música, ou até mesmo uma/um pedagoga(o) sem formação específica para exercer tal função, como já acontece em algumas escolas do município. Reafirmamos, portanto, que, no campo do ensino e da pesquisa da dança na escola, este estudo construirá para a reflexão e construção de procedimentos artísticos pedagógicos, assim como estratégias de luta e resistência contra um ensino hegemônico das manifestações artísticas e culturais que priorizam corpos e movimentos padronizados, excluindo e silenciando as diferenças.

Negar a diversidade e singularidade das/dos estudantes que vivenciam a arte na escola pública, é reforçar paradigmas e estereótipos que envolvem o corpo que dança, silenciando a subjetividade, controlando os processos de ensino-aprendizagem e comportamentos, na tentativa de eliminar experiências espontâneas ou simbólicas, dissociando o corpo de suas emoções/sentimentos. Assim compreendemos, que as constantes insistências em controlar, fragmentar e excluir as linguagens da arte na escola, contribuem para perpetuação do controle e manipulação dos sujeitos que dançam. Logo, questionar as colonialidades que cercam o ensino da dança na escola revela que:

O mundo moderno trata de associar valores mercantis e de consumo, hierarquizando saberes, diluindo sensibilidades e singularidades, desqualificando o outro, destituindo as diferenças. Esta perversa rede produz exclusão, violência, alimenta conformidades e apatias (Figueiredo e Paiva, 2019, p. 3).

Diante disso, a retirada da arte/dança das escolas, exclui o direito das/dos estudantes de vivenciar, experimentar coletiva e dialogicamente suas diversas manifestações, de criar, construir, desconstruir e refletir de maneira autônoma a dança. Aqui é importante destacar que a Arte já ocupa um espaço bem delimitado e restrito dentro da grade curricular do município, estando presente apenas nas escolas de tempo integral, no entanto, apesar desta realidade acredito na potência dos encontros e na força de transformação que a dança proporciona dentro do ambiente escolar, que marcam a vida dos sujeitos que vivenciam suas experiências. Aqui, nos aproximamos dos estudos de Paulo Freire (2019), para compreender que os modelos eurocêntricos de ensino, rodeados de interferências patriarcais, continuam a cercear nossa dança, nossos corpos, saberes, práticas e existências.

Reconhecer que a escola é por muitas vezes o único espaço que as/os estudantes têm para vivenciar a arte, nos desafia a propor um caminho metodológico para a construção do conhecimento por meio de experiências educacionais decoloniais entrelaçadas a arte da performance. Buscaremos então processos de investigação e criação coletiva em dança a fim de promover espaços de questionamentos, afetações, diálogos, partilhas e experiências significativas na construção do conhecimento desta linguagem.

Compreender o processo pelo qual a arte-dança se manifesta no cotidiano escolar é assumir um compromisso de artista, professora e pesquisadora decolonial na tentativa de propor *outros* caminhos para o processo de criação em dança na escola. Aqui, nos amparamos na corrente filosófica Epistemologias do Sul, defendida por Boaventura de Souza Santos, que pode ser compreendida como uma tentativa de justiça cognitiva global ao trazer para o conhecimento científico “outros saberes”, ou seja, outras formas de fazer ciência, via “conhecimentos outros” presentes nos contextos simbólicos dos

sujeitos. Nesse contexto, as “epistemologias do Sul” buscam reforçar a importância dos distintos saberes não reconhecidos e das experiências nascidas em um “Sul anti-imperial” que resiste, luta e produz alternativas “outras” para superar o imperialismo presente nas relações desiguais reproduzidas pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado e seu poder eurocêntrico de subordinação das classes “silenciadas”.

As epistemologias do Sul, referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (Santos, 2019, p. 17).

Destarte, a trajetória artística pedagógica na busca por outros lugares de partida para o aprender-ensinar dança na escola, parte de um olhar para o corpo como elemento simbólico, sensível e disponível, este estudo vai ao encontro das reflexões de Lima e Silva (2017) que nos instigam a propor possibilidades *outras* para o processo de criação em dança, partindo de um trabalho:

[...] comprometido com o fazer e ensinar arte, de forma crítica, ética, comprometida também com a construção de conhecimento que emerge das práticas pedagógicas, da diversidade e das práticas sociais. Dessa forma, a tríade de arte, de culturas populares e de ecologia dos saberes nos demonstraram que o ensino da dança, nessa perspectiva, apresenta-se como possibilidade de deslocamentos de corpos e práticas hierarquizadas, deslocamentos que têm potencialidades múltiplas de acontecer no corpo que dança, cria e ensina a partir de poéticas populares e de cada sujeito que passa pela sala de aula (Lima e Silva, 2017, p. 2663).

Manipulando, silenciando e apagando, é assim que o colonialismo vem atravessando gerações de corpos precários e vulneráveis, que enunciam as experiências de um cotidiano desigual. As colonialidades carregadas pela arte na educação, nos inquieta epistemologicamente, a refletir através da pedagogia decolonial os mecanismos e dispositivos normativos que identificamos durante as experiências vividas pelos estudantes do curso de Poéticas decoloniais em dança da EMAAG² e então realizar uma aproximação com os mundos

² Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia.

representados pelas/pelos estudantes da EMEI³ Wilsonina de Fátima. Portanto, partindo de uma investigação da prática pedagógica, com o objetivo de evidenciar as ações, reações e afetações corporais que nasceram durante a pesquisa de mestrado, como potência para alcançar processos criativos em dança, pautados nas histórias e experiências de cada sujeito, construindo de forma coletiva discursos de resistência dançados.

A partir da pesquisa de mestrado, compreendemos que a criação coletiva em dança nasce do compromisso de cada sujeito, com suas singularidades, em contribuir com o processo de ensino e aprendizagem para que assim seja possível unir as diferenças e somar as semelhanças desconstruindo paradigmas e construindo saberes outros, ou seja, saberes não hegemônicos.

É fundamental reconhecer que a potência de uma prática artística e pedagógica decolonial na escola, está na pluralidade de sujeitos, na diversidade de saberes, fazeres e olhares que compreendem todo o processo de experimentação, partilha e criação de uma dança coletiva, possível a todos os corpos dançantes presentes na escola. Portanto, as aproximações com as experiências educacionais partilhadas durante a pesquisa de mestrado buscam oportunizar o acesso das/dos estudantes a processos coletivos para a criação da dança dentro do contexto escolar respeitando e valorizando os vários saberes e fazeres que as/os estudantes carregam, que por muito tempo foram silenciadas por discursos colonizados que insistem em amarrar a dança na escola à expressões universais de ensino e aprendizagem.

A diversidade esta ligada à características plurais e singulares que nos tornam sujeitos únicos, como raça, etnia, gênero, orientação sexual, habilidades, condições socioeconômicas, entre outras. Portanto, compreender e valorizar essa diversidade é ponto de partida para refletir em como as relações de poder influenciam o nosso olhar para o outro, sua cultura e suas histórias, determinando nossa maneira de enxergar, nomear, visibilizar e invisibilizar

³ Escola Municipal de Educação Integral.

corpos outros que não o “meu”, culturas outras que não a “minha”, sobrepondo-se a elas, o que Paulo Freire nomeou de “invasão cultural”. Neste contexto hooks (2017), nos reforça a urgência em desconstruir através de nossa prática crítica coletiva os privilégios e a competição em sala de aula, pois todos tem garantido seu direito de voz, de ser escutado e de ter suas experiências valorizadas.

Neste contexto, Schechner (2003) nos leva a compreender o fazer performance, como um caminho possível para “flexionar e reformar” o tempo enquanto “reformatamos” os corpos que dançam, vivenciam o mundo e contam histórias. Aqui o processo de criação em dança será pautado na diversidade de sujeitos e suas infinitas formas de habitar, transformar, existir e reconstruir a dança, a escola e conseqüentemente o mundo que nos cerca.

Nos aproximamos das reflexões de hooks (2017), para reconhecer as barreiras que existem no ensino da arte-dança, assumir um posicionamento pedagógico decolonial dentro da escola, e então lutar para que as experiências sensíveis e contínuas com uma arte política, arte do encontro, que aproxima e liberta, sejam verdadeiramente transformadoras e consigam romper coletivamente os muros que segregam nossas danças e silenciam nossos corpos. Portanto,

Quando nós, como educadores, deixarmos que a nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Nosso desejo de encontrar alternativas outras para o corpo que dança parte do entendimento de que somos corpos em movimento que se constroem nas/das relações, travessias e caminhos percorridos, das interações coletivas que atravessam os sujeitos e seus saberes. Portanto, pensar experiências educacionais decoloniais na escola, pauta-se no compromisso com a diversidade e multiplicidade de práticas e caminhos através de uma abordagem coletiva, afetuosa e colaborativa que valorize a singularidade de cada sujeito envolvido no processo, entrelaçando e compartilhando saberes-fazer, para

que juntos possamos construir vários outros saberes, lugares e potências.



Fig.1. Sobre-vivências. Estudantes da EMEI Wilsonina de Fátima em um momento de união e coletividade durante a aula de dança (Aparecida de Goiânia – GO).

Fonte: Professora Kayara Pimenta

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala de aula, as/os estudantes estão sentados em roda, com os pés unidos formando um círculo, alguns/algumas estudantes estão usando o uniforme da escola, uns/umas estão de meia e outros não.

3. O fim da Dança na escola e o retorno da/do professora (o) polivalente: um retrocesso

O fechamento da escola municipal de artes e a retirada da arte/dança das escolas, exclui o direito das/dos estudantes de vivenciar, experimentar coletiva e dialogicamente suas diversas manifestações, de criar, construir, desconstruir e refletir de maneira autônoma a dança. Neste contexto, assumir o compromisso de um aprender-ensinar por meio de práticas artísticas e educacionais decoloniais, pautadas na diversidade de saberes e fazeres, é assumir a decisão de contestar e resistir a toda e qualquer ação que tente

impedir a liberdade de expressão e criação coletiva em arte-dança no ambiente escolar.

Aqui é possível presumir as dificuldades e barreiras que é preciso enfrentar diariamente para que as diversas manifestações da dança se façam presentes na escola, visto que a sociedade é disciplinada por padrões eurocêntricos de mundo, que nos impõe valores religiosos, morais e culturais, os quais conseqüentemente, querem determinar e cercear nossa prática pedagógica e criativa dentro do ambiente escolar. Concordamos então com hooks (2017, p. 53) que nos alerta para a urgência em enfrentar esse modelo de ensino que insiste em fechar os olhos e “negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos.” Diante disso, uma reflexão crítica acerca da minha prática em uma escola de artes e em uma escola de tempo integral, revelou que é preciso recomeçar e desconstruir esse pensamento tradicional de como ensinar e o que ensinar nas aulas de dança, para que seja possível trazer as experiências educacionais decoloniais de criação coletiva em dança para esse espaço cheio de antagonismos e dificuldades.

Esse ponto de partida faz-se importante na construção de uma proposta de ensino orientada pelos conceitos decoloniais de arte, dança, processo de criação e performance na intenção reafirmar o lugar da dança na escola, enquanto lutamos para (re)existir dentro de um sistema que insiste em silenciar sujeitos, corpos, danças, culturas e diversidades. As experiências educacionais decoloniais propostas para a EMEI Wilsonina a partir dos conceitos e reflexões que pulsam em minha prática pedagógica após a conclusão do mestrado acadêmico, desafiam as normas e estereótipos que envolvem os corpos-sujeitos que podem ou não dançar, e se tornam instrumentos de protestos, lutas, insistências e (re)existências dentro do ambiente escolar. Nossa intenção é desconstruir as narrativas dominantes preestabelecidas acerca dos padrões estéticos e técnicos que seguem perpetuando a segregação e exclusão das/dos estudantes.

Por acreditar nos inúmeros caminhos que a arte-dança oferece, sobretudo por subverter regras, paradigmas e definições impostas para a dança na escola, esta pesquisa anseia alcançar poéticas da criação coletiva por meio dos estudos da performance. Assim como Freire, acreditamos que ninguém se educa sozinho, ninguém constrói nada sozinho, nos construímos, aprendemos e ensinamos todas/todos juntas/juntos através de experiências coletivas capazes alcançar performances da resistência na escola e então levar os sujeitos a compreender e transformar sua própria realidade. Esta proposta de pesquisa vai ao encontro das reflexões de Inaicyrá Falcão dos Santos, que nos aponta que:

A educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total. A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, o criar e o excetuar. Portanto consideramos que os objetivos da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica de dança (Santos, 2021, p. 34).

Os estudos de Inaicyrá, apontam para uma dança-educação entrelaçada as vivências e experiências das/dos estudantes, suas histórias, culturas, tradições e diferenças dentro do contexto da sala de aula, com o outro e com o mundo. As experiências educacionais desenvolvidas na EMEI Wilsonina, se entrelaçam às perspectivas de Santos (2021) e hooks (2017), pois estão pautadas na valorização do diálogo como ferramenta essencial para a construção de uma educação preocupada em empoderar as/os estudantes e oportunizar o desenvolvimento de uma conscientização crítica como ferramenta para superar toda e qualquer forma de opressão e silenciamento de vozes, corpos e existências que cercam a escola.

Processos coletivos de criação em dança preocupados em valorizar a participação ativa de cada corpo, bem como desafiar e encorajar a transgressão criativa, contribuem para ampliação do debate sobre transformação pessoal e social das/dos estudantes por meio da diversidade e

corporeidade atravessadas por contextos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem o mundo vivido de cada sujeito. Reafirmamos e defendemos aqui, a importância da Arte/Dança no espaço escolar e na formação discente, como instrumento de uma educação como prática da liberdade, onde todos são sujeitos responsáveis pelo processo de construção do conhecimento e consequentemente responsáveis pela criação e transformação de suas próprias Histórias.

Romper com as barreiras que cercam o ensino da arte na escola não é tarefa fácil, é preciso (re)existir e insistir todos os dias, em experiências educacionais amparadas por uma perspectiva interseccional, capaz de reconhecer as complexas interconexões existentes entre as diferentes formas de opressão e dominação que envolvem o ensino da arte na escola pública, como podemos citar as desigualdades de gênero, raça, classe social e os padrões de corpos que dançam. Logo, através do diálogo e da coletividade estamos construindo coletivamente possibilidades educacionais diversas para o processo de criação em dança, ou seja, *outros* caminhos para o ensinar-aprender dança na escola pública.

A partir dos encontros e atravessamentos entre Freire (2019), Santos (2021) e hooks (2017), destacamos a urgência em (re)pensar as relações existentes entre corpo-dança-espço, para que possamos ser educadoras e educadores comprometidos com um aprender-ensinar coletivo, capaz de oportunizar experiências e alternativas para ressignificar a esfera do saber sensível, construído na diferença, na potência dos encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Seguiremos lutando pelo direito das/dos estudantes à arte-dança na escola pública, na esperança⁴ de romper paradigmas, promover a valorização das diferenças, dos saberes, fazeres e alcançar a emancipação dos sujeitos através de uma arte que nos permita ser livres para criar, dançar, existir e transformar o mundo que nos cerca.

⁴ Defendemos aqui a esperança de Paulo Freire, pautada na relação de que “professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (Freire, 2016, p. 70).



Fig. 2. Dançar, (re)existir e florescer. Estudantes da EMEI Wilsonina de Fátima em um processo de criação com flores, durante a aula de dança (Aparecida de Goiânia – GO).

Fonte: Professora Kayara Pimenta

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, mas foi tirada do alto. A foto apresenta as mãos das/dos estudantes unidas e juntas/juntos seguram uma rosa do deserto nas cores branco e rosa. A foi tirada no pátio da escola, os braços e mãos estão desfocadas, e o foco principal da imagem é a rosa do deserto.

Referências:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LIMA, M. D. de; SILVA, R. de L. Poéticas populares: experiência pedagógica a partir de processos de criação em dança. **Anais CONFAEB- 2525-880X**, pp. 2651-2664. Campo Grande: nov. 2017.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Curitiba: CRV, 2021.

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

Kayara Castilho Pimenta (UFG)
pimentakayara@gmail.com

Mestra em Artes da Cena pelo programa de pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal de Goiás PPGAC-UFG. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22 - NuPICC. Professora de dança (efetiva) na Escola Municipal de Educação Integral Professora Wilsonina de Fatima Silva Batista de Aparecida de Goiânia-GO.

Dança Reage: múltiplos contextos educacionais em equilíbrio instável

Lenira Peral Rengel (UFBA)
Luciane Sarmento Pugliese (UFBA)
Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA)
Ana Cecília Vieira Soares (UFBA)
Juliana Fernandez Castro (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos contextos Educacionais

Resumo: Os contextos e caminhos das Danças, são múltiplos. Os ambientes, físicos ou situacionais, carregam um conjunto de circunstâncias que possibilitam, ou não, o estabelecimento de relações de ensino/aprendizagens, e a construção de saberes em uma perspectiva de autonomia e emancipação. Apresentamos teses, hipóteses, indicamos procedimentos metodológicos com danças em variados contextos educacionais. Trazemos que não há como fugir do desequilíbrio profundo nos ambientes educacionais, nos quais as linguagens, meritocracia, padrões estéticos de juventude eterna inculcam desigualdades atroz e agressões. Propomos, assim, sustentar um equilíbrio instável e a constante ação da Dança Reage.

Palavras-chave: Dança Reage; Equilíbrio instável; Múltiplos contextos educacionais.

Abstract: The contexts and paths of Dances are multiple. Physical or situational environments carry a set of circumstances that either enable or hinder the establishment of teaching/learning relationships and the construction of knowledge from a perspective of autonomy and emancipation. We present theses, hypotheses and indicate methodological procedures with dances in various educational contexts. We assert that it is impossible to escape the profound imbalance in educational environments, where languages, meritocracy, and aesthetic standards of perpetual youth perpetuate severe inequalities and aggressions. Thus, we propose to maintain an unstable equilibrium and the constant action of Dance Reacts.

Keywords: Dance Reacts; Unstable balance; Multiple educational contexts.

1. Múltiplos contextos

Os contextos e caminhos das Danças, são múltiplos. Os ambientes, físicos ou situacionais, carregam um conjunto de circunstâncias que possibilitam, ou não, o estabelecimento de relações de ensino/aprendizagens, e a construção de saberes em uma perspectiva de autonomia e emancipação. Em nossas experiências, como professoras de Dança, inseridas em diferentes âmbitos:

Acadêmicos, artísticos, educacionais, formais e informais, defendemos, como suposto, a compreensão de corpo em uma perspectiva corponectiva (Rengel, 2007), que comunica a concepção constitutiva de corpomente como mente/corpo trazidos, juntos, em vínculo biológico, psicológico e cultural.

É comum a percepção de si e do mundo perpassar imbuída do dualismo corpo-mente. É no atravessamento imposto por esse dualismo, em sua atuação hierárquica, na qual a mente atuaria em instância de domínio sobre o corpo, que construímos nossas linguagens, estabelecemos nossos modos de andar, vestir, dançar. Em nossos estudos e vivências percebemos o quanto essa concepção é repressora e contra emancipatória, proibindo ideias, reflexões, desejos.

A lógica dualista, que compreende corpo e mente como instâncias dissociadas e opostas, se apresenta cotidianamente imposta, ao ser propagada e comunicada, por meio de muitas linguagens, a todas as pessoas, e se torna um entendimento quase compulsório. Esta separação escolhe que “mente” é superior ao “corpo” e reprime, portanto, “o corpo”, em suas linguagens (Ruthrof, 2010).

O semioticista Horst Ruthrof, em suas obras *Semantics and the Body* (1997) e *How to Get the Body Back into Language* (2010), propõe repensarmos o entendimento de linguagem, trazendo que os significados que construímos emergem da capacidade corpórea de perceber o mundo pelos múltiplos sentidos, em uma perspectiva de complementaridade sinestésica. Os significados, portanto, são produtos que emergem do corpo em sua totalidade.

Embora a *clivagem semiótica* seja menos proeminente no domínio tátil e visual, lembra-nos que a significação verbal e não-verbal continuam a existir lado a lado. [...] as leituras olfativas, gustativas, hápticas, tácteis, proximais, térmicas, gravitacionais, cinéticas, visuais, emocionais e outras do nosso *Umwelt* e de nós próprios, ou seja, a significação não-verbal, fornecem o conteúdo bruto que, sob regulação conceitual de segunda ordem, constitui o significado linguístico, *icónico* (Ruthrof, 2010, p. 142, tradução nossa.)¹.

¹ *While the semiotic rift is less prominent in the tactile and visual domain, it reminds us verbal and nonverbal signification continue to exist side by side. [...] as olfactory, gustatory, haptic, tactile, proximal, thermal, gravitational, kinetic, visual, emotional and other readings of our Umwelt and ourselves, that is, nonverbal signification, supply the raw content which, under*

Os ambientes educacionais, permeados pela concepção dualista, acabam por afastar o “corpo”, em todo seu potencial perceptivo como agente produtor de linguagens, provocando desequilíbrios diários das pessoas (crianças, adolescentes, jovens, adultos) e das instâncias educativas, familiares, religiosas, na sua grande maioria. Essa concepção constitui parte da nossa linguagem verbal, que não se mostra totalmente capaz, em suas estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas, de comunicar as nossas experiências ontológicas. Essa necessidade, em comunicar por meio de palavras a realidade que já se confirma como corpo, resulta na construção de novas estratégias dentro do universo linguístico.

Assim como o entendimento de mente-corpo em uma oposição e ação de dominação, vemos que aos conhecimentos e saberes também são impostas percepções da mesma natureza. A Dança, como linguagem mobilizadora do corpo em sua perspectiva global, potencializa sentidos múltiplos em seus processos.

Compreender o potencial emancipatório da concepção de corpo como corponectivo e da valorização de múltiplas linguagens, como a da Dança, nos ambientes educacionais, nos permite propiciar ações de estabilidade nas vivências das pessoas em formação. Tendo consciência de estarmos vivendo um momento de reestruturação política, em profundo desequilíbrio, é fundamental que agentes, professoras e professores, estejam atentos à necessidade de ações implicadas com princípios que fortaleçam uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, autônoma democrática e em equilíbrio.

Para compreender e defender qual educação, como processo formacional, estamos buscando desenvolver nas escolas e universidades, concordamos que o entendimento de cooperação, desenvolvido por nós em oportunidades de vivências em grupos, fortalece, cria vínculos e oportuniza o diálogo. Reconhecermos-nos como pares e estabelecer conexões de apoio coletivo, nos permite traçar planos possíveis, em prol da construção de

second-order conceptual regulation, make up the linguistic, iconic signified. (Ruthrof, 2010, p. 142.)

ambientes onde um ensinoaprendizagem engajado possa se sustentar (hooks, 2013).

A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis” - agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. (...) Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. (...) apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo (hooks, 2013, p. 26-27).

Vemos na obra: *Ensinar para transgredir*, de bell hooks, que precisamos desfazer o entendimento dicotômico acerca do conhecimento e do corpo em prol de uma educação libertadora. Devotar atenção à importância de entender o corpo, as pessoas, em uma perspectiva integral, é ação emancipatória e promove condições estáveis, condições possíveis para a construção de caminhos educacionais e formacionais positivamente afetivos.

Uma tese nossa é a de que a ação docente, nos múltiplos contextos educacionais, desequilibrados, apresenta experiências de instabilidade. Desta forma, trazemos a proposta de que ambientes educacionais instem a uma posição equilibradamente instável, destacando suas potências sem negligenciar suas fragilidades. Sendo a instabilidade, uma instância bem-vinda, dentro de um contexto demasiado desequilibrado. Ademais o equilíbrio instável é um modo de equilíbrio (Laban, 1966). São as pessoas docentes, de múltiplas áreas e nós e muitas mais, que buscamos, com as danças, uma formação docente e discente com ações de autonomia, emancipação e criticidade, como caminho para a construção de ambientes e relações (interpessoais e de ensinoaprendizagem) equilibrados.

Rudolf Laban estudou as possibilidades de equilíbrio e suas nuances. O próprio equilíbrio estável não é estático, teso, existe sempre a absoluta presença do movimento. Laban caracteriza que o equilíbrio estável se dá quando o centro de gravidade (região da pelve/quadril) está em uma linha vertical (lembramos que vertical não é sinônimo de reto) em relação ao ponto de suporte (pode ser os dois pés, ou um, ou a cabeça, ou um dedo, ou o cotovelo, ou...). Já o equilíbrio instável se caracteriza por alterar a relação do centro de gravidade (região da pelve/quadril) com o ponto de suporte. Quanto mais afastado o centro de gravidade do ponto de suporte, mais instável é o equilíbrio (Rengel, 2014).

As técnicas de danças variam entre uma imensa gama de modos de equilíbrios. Os desequilíbrios aparecem mais nos experimentos. Nas propostas de improvisações e/ou processos criativos, com qualquer idade, com qualquer pessoa é muito importante o deixar-se desequilibrar. Todavia, um grau grande de entropia desestrutura sobremaneira corpos, sistemas, comunidades, escolas. Pois pode machucar, ferir, abalar a homeostase e gerar um profundo desequilíbrio. A homeostase é um conjunto de fenômenos de regulação da própria vida e nesses (fenômenos) estão incluídas as artes e humanidades (Damásio, 2018). “Ela assegura que a vida é regulada não apenas em uma faixa compatível com a sobrevivência, mas também conducente à prosperidade, a uma projeção da vida no futuro de um organismo ou espécie” (Damásio, 2018, p. 35). Os problemas nas escolas, nas aulas de dança são imensos. A homeostase está em estado de doloroso sofrimento. Porém, não adianta sair correndo sem olhar para atrás, fugir. É nosso dever democrático ficar e enfrentar as dificuldades, lidar com elas. Não se resolve logo, o processo é longo, instável e assim são as danças. Ou seja, temos que nos equilibrar na instabilidade.

2. Um dos múltiplos contextos

Segundo Caio Gerbelli (2022), entre os anos de 2016 a 2020, a Educação de Jovens e Adultos/EJA sofreu um corte de mais de 90% de verbas

federais no Brasil. Em Salvador, o número de matrículas teve queda, baixa frequência e inúmeras salas fechadas.

“Parabéns aos professores de Campinas de Pirajá que proporcionaram uma aula magnífica aos jovens e adultos sobre o mercado de trabalho”.

Esta foi a notícia do dia 25 de maio de 2023 exposta no grupo de professores de uma escola, em Salvador/BA. Notícia esta comentada e aplaudida pela maioria do corpo docente. Logo em seguida uma foto de uma senhora sorrindo e segurando a carteira de trabalho. Ao fundo uma mensagem: “Acreditamos em você”. Na semana seguinte começou um movimento para o Enceja, mobilizando os estudantes para realizarem a prova com o intuito de acelerar o tempo de “escolarização” (que para a EJA já é aceleração da aceleração). O sonho: chegar às portas do mercado de trabalho através de um certificado de aprovação.

Estamos tratando com um sistema de educação que pensa a formação e a escola como escolarização, no sentido de cumprir com as etapas seriadas de aprendizagens e que promete um futuro com trabalho digno para os aprovados e certificados. Mentira! O trabalho como sinônimo de dignidade humana não está a serviço dos estudantes da EJA. Estudantes que já são trabalhadoras e trabalhadores transitam pela desumanização do labor.

Daniel, assim como Pedro de Chico Buarque (1965), é “pedreiro pensador” à espera do trem da prosperidade. Não tem trinta anos. Pai de uma filha. Ex envolvido com o tráfico de drogas em São Caetano. Muda de vida, entra para a igreja e sonha com uma vida digna para ele e família. Canta louvor no canteiro de obra como que para purificar uma vida de pecado que ele mesmo escolheu no passado. “Pró, eu não queria nada com a escola, por isso me deixei envolver”! Chegava na EJA de cabeça erguida como aquele que venceu o mal. A escolha por uma vida correta lhe trouxe mais horas e dias de trabalho, menos tempo com a família, pouco retorno financeiro, mas a dignidade diante dos seus de ter conseguido formar uma família e se tornar um homem de bem. Foi o único da escola a ser aprovado no Enceja. Tirou também o certificado do Senac de

promotor de vendas. Mérito de Daniel pelo seu esforço individual? E Pedro que continua “pedreiro pensamento” e sem certificado é fruto da ausência de mérito? Para a sociedade e, também, para Pedro, sim.

A meritocracia faz isso, individualiza a pessoa e invisibiliza os marcadores econômicos, sociais, culturais e simbólicos. Atrela esforço, recompensa, talento, inteligência e sucesso, deixando ignorado as vantagens e os privilégios inerentes à formação das classes. A ideia de merecimento também faz parte da meritocracia e que acaba naturalizando as desigualdades, as violências, os funcionamentos absurdos da sociedade e as discriminações. Por exemplo: Patrícia que é mãe de dois filhos, 28 anos, viúva, trabalha como serviços gerais no hospital, à noite estuda na EJA. Quase não tem tempo de estar com os filhos. É uma pessoa sem esforço? Sem inteligência? Sem talento e sem merecimento? Quem determina a qualidade do esforço, o tipo de talento e o valor do merecimento do trabalho de cada pessoa? O tempo de Patrícia para aprimoramento lhe foi roubado.

O Professor Jessé Souza (2018) nos alerta que a meritocracia é a justificativa, sobretudo, da classe média da nossa sociedade capitalista moderna, de legitimar o roubo do tempo da classe pobre. A classe média não só quer ter mobilidade social garantida, mas também quer que esta mobilidade seja naturalizada e entendida como merecida. A compra do tempo, por um valor ínfimo, de um tipo de mão de obra, possibilita ao comprador investir em melhores estudos, saúde, cultura, línguas, para ele próprio e seus dependentes. Portanto, a disputa pela entrada no mercado de trabalho competitivo não tem nada de mérito e sim de processos de produção de privilégios e melhor uso do tempo.

O tempo da EJA é hoje. No desequilíbrio, buscar o equilíbrio instável. Na instabilidade identificar “situações limites” e “atos-limites” e continuar criando possibilidades de “inéditos-viáveis” (Freire, 2011). É um outro tempo de elaboração e de reconhecimento como aprendizes de tantos saberes. O inédito viável é a reinvenção do novo, pois mesmo estando em uma situação limite de opressão é preciso construir projeções de como sair dela.

A vida pede pressa, a EJA pede pressa, o mercado pede pressa, e a Dança o que pensa de tanta impaciência? A dança do mérito não pode entrar na EJA e reforçar este contexto. Respira, inspira, pausa! Um dos elementos do estudo da Dança é o tempo. Com ele é possível experimentar suas nuances, velocidades, durações, ritmos, contrastes, contratempos. Além dessas possibilidades, na EJA, realizamos experimentações, discussões, rodas, danças para atenção ao tempo presente, ao reconhecimento do tempo histórico, identificação dos tempos roubados.

Como desabituar o sistema EJA da inculcação de que estudantes precisam *correr contra o tempo, estão fora do tempo, atrasados, inadequados, perderam tempo*? Tempo de muitas vidas que por motivos variados não puderam estar no tempo adequado na Escola. Mas como pensar em adequar tempos variados de experiências/conhecimentos produzidos vividos por estudantes enquanto estiveram “fora” do espaço de Escola? O conhecimento só começa a ser validado quando se está “dentro” da Escola? O tempo é medido somente ao ingresso nesse espaço? A vida, o tempo, a Dança não podem ser medidos a partir de uma fita métrica, são processos imbricados e altamente complexos e não podem ser percebidos como uma trajetória, percurso reto.

Compreendemos, propomos a Dança, a EJA a Escola e estudantes como sistemas complexos dinâmicos afastados do equilíbrio teso, que se submetem a um fluxo ininterrupto de relações interativas. Por esta perspectiva, a complexidade desses sistemas implica a construção de diálogos irrigados por informações plurais que são construídas sempre no entre de circunstâncias, situações, modos de equilíbrios e contextos de saberes.

Jovens e adultos não são mais crianças, têm um passado vivido. Portanto os modos dos processos educacionais precisam ser configurados não como uma réplica da Educação fundamental. Enquanto o tempo acelera e pede pressa, nós nos recusamos, fazemos hora, sentamos no pátio, dançamos o pau de fita, ainda que haja vergonhas, risos, preconceitos com a palavra pau. A vida é tão rara vida não para! O mundo vai girando cada vez mais veloz, a gente espera do mundo e o mundo espera de nós. De que adiante os aceleramentos,

provas aligeiradas se as informações não estão sendo corporectadas? O sistema escola assim como estudantes não são mercadorias (Mészáros, 2008).

Porém, que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social de milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros de estatísticas. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais- que praticam e agravam o *apartartheid* social, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (Mészáros, 2008, p. 11-12).

Estamos em um vespeiro, as picadas partem de e em todas as direções. Nossas danças amparam, aparam, criam fóruns neste tecido adoecido, violento, desanimado, desequilibrado.

3. Outro dos múltiplos contextos

Por muito tempo tornar-se velho foi o mesmo que virar sinônimo de: improdutivo, pesado para a família, enrugado, doente, feio, não desejável. Os estudos da antropóloga Mírian Goldenberg mostram uma mudança de perspectiva no que diz respeito em reconhecer essa beleza da velhice.

Esse sonho eu preciso anotar, é importante para minhas reflexões sobre envelhecimento.” Eu estava dando aula e dizia a meus alunos: “A única categoria social que inclui todo mundo é velho. Somos classificados como homem ou mulher, homo ou heterossexual, negro ou branco. Mas velho todo mundo é: hoje ou amanhã. O jovem de hoje é o velho de amanhã. Por isso, como nos movimentos libertários do século passado do tipo *Black é beautiful*, nós deveríamos vestir uma camiseta com os dizeres: ‘Eu também sou velho!’ ou, melhor ainda, ‘Velho é lindo’ (Goldenberg, 2016, p.7).

A beleza na velhice vai para além dos apelos midiáticos que insistem na permanência da “eterna juventude”. São convocações apelativas da indústria cosmética, dos entendimentos médicos que criam uma imagem do “novo velho” que será aceito se continuar cumprindo os padrões pré-estabelecidos por esses ramos. Interessa-nos o processo de aceitação da velhice que não está vinculado

ao cumprimento desses padrões. Pensar o corpo longo e seus outros modos de (r) existir em danças, é reconhecer as singularidades do que é chamado de beleza.

[...] Étienne Souriau postulou há décadas que há existências singulares que não basta reconhecer, mas que é preciso também “instaurar”. Por esse termo, o autor referia-se a uma operação que diz respeito mais a “responder” a um apelo do que propriamente a “criar” o que não existe. Em outras palavras, trata-se de “testemunho” mais do que de “invenção”. Souriau referia-se a modos de existência que precisam de nós para se desdobrarem no seu esplendor, inclusive na autonomia a que tem direito. Seríamos por vezes como que testemunhas em favor delas ou advogados em defesa de seu “direito” a existirem no seu modo. Pode tratar-se de seres reais, imaginários, virtuais, invisíveis, que se metamorfoseiam – é esse pluralismo existencial que deveria poder ser sustentado (Pélibart, 2019, p. 225-226).

Essa mudança que amplia a percepção de si pode ser analisada nas aulas de dança que contribuem no processo de autoconhecimento. É olhar para o prateado dos cabelos grisalhos e ver a beleza de nossas histórias dançadas nas aulas. Dançar, mover o aprendizado de outro hábito estético.

Buscando distanciamento de ideias restritivas sobre o tema, a noção de experiência estética que buscamos abordar aqui diz respeito a uma forma de apreender uma realidade que dialoga com a arte e com os processos comunicacionais, valorizando, porém, o processo entre sujeito e objeto, os aspectos sensíveis e os afetos envolvidos nessa relação, ou seja, a dimensão estética da experiência. Mais especificamente, interessa-nos discutir o corpo nessa experiência, aproximando os conceitos já existentes a uma ideia de centralidade do corpo no processo experiencial (Bastos, 2019, p. 84).

Como resultado de nossa natureza corponectiva, significados emergem em nós via padrões, imagens, conceitos, qualidades, emoções e sentimentos que constituem a base da nossa experiência de linguagens e pensamentos. Este engajamento visceral com a significação é o próprio alcance da estética (Johnson, 2018). De acordo com o filósofo a estética é o núcleo da pessoa humana, porém, infelizmente, muito da estética tradicional tem negligenciado as profundas raízes corpóreas (corponectivas) da estética. É comumente assumido que a experiência é dividida em tipos: moral, política, econômica, religiosa, estética. Cada uma separada da outra e com caráter único.

Assim, as teorias estéticas, os regimes de arte, da mídia, das escolas, da “beleza” restringem, estreitam, desequilibram as possibilidades criativas de perceber outras pessoas, o mundo, as danças, as culturas, as relações comunicativas, até mesmo a “arte de viver”.

Nossas danças com pessoas velhas (de fato, com todas as pessoas que conosco convivem ou conhecemos em cursos de curta duração) traçam modos estéticos múltiplos, não limitados e limitantes a definições de danças, ou julgamentos estéticos de corpos, de objetos, por exemplo. Tratamos de mostrar que estética não é uma construção de teorias impostas e hegemônicas. Toda experiência de significação é uma experiência estética. E ser pessoa velha é uma experiência muito, muito, muito significativa.

4. Dança Reage – sustentação da instabilidade nos múltiplos contextos

Por isso reconduzimos a nossa proposta do prefixo **re** que vimos estudando e divulgando em ações, sejam artigos, bem como aulas, cursos, palestras, comunicações. Continuamos a reiterar o prefixo **re**. Prefixo que indica constância, hábito, dinâmica propulsora intermitente, ainda que, por vezes, se arrefeça, para se **revigorar** novamente. **Re** é repetição para a diferença, para a autocrítica, para a transformação.

A habilidade que se repete melhora gradualmente através do treinamento que burila o exercício. No entanto, eventualmente, irrompem novas circuitações, que surpreendem o controle. Como se o corpo desenvolvesse uma solução inteligente não prevista pela consciência. Isto ocorre, muito provavelmente, porque um processo de repetição não se dá sem minúsculas diferenças entre cada repetição. E a repetição com essas minúsculas diferenças, a certa altura, produz uma diferença que se nota. As várias qualidades de informação que um corpo produz e abriga não são compartimentadas e estanques, mas se comunicam e se relacionam. Assim um processo de repetição, também está modificando todo o resto, o que não está sendo especificamente repetido (Katz, 2005, p. 39).

Dança **Reage** indica, também, ambivalência, ou melhor variadas valências do **re**. **Relembrar**, por exemplo, **relembramos** uma dança, ou momento de dança do passado (que achamos findo) ou mantemos dela uma chama viva,

- GONDENBERG, M. **Velho é lindo!** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- JOHNSON, M. **The Aesthetics of Meaning and Thought – The bodily roots of philosophy, science, morality, and art.** Chicago and London: The University of Chicago Press, 2018.
- KATZ, H. **Um, dois, três.** A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.
- KATZ, H. O coreógrafo como DJ. *In: KATZ, H. et. al. Lições de dança 1.* Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 11-24.
- KOSKO, B. **The fuzzy future; from society and science to heaven in a chip.** New York: Harmony books, 1999.
- LABAN, R. **The choreutics.** (Annotated and edited by Lisa Ulmann). London: Macdonald and Evans, 1966.
- LABAN, R. **Le space dynamique.** Trade: Elisabeth. Schwartz-Remy. Bruxelles: Contredanse, 2003.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PELBART, P. P. **Ensaio do assombro.** São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- PRIGOGINE, I. **As leis do caos.** Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PRIGOGINE, I.; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. (org.). **Ciência, razão e paixão.** 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban.** Guararema, São Paulo: Anadarco, 2014.
- RENGEL, L. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.** 2007. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RUTHROF, H. How to get the body back into language. RIFL: **Rivista Italiana Filosofia del Linguaggio.** Corpo e linguaggio. v. 2, p. 136-151, 2010.
- RUTHROF, H. **Semantics and the body: meaning from Frege to the post modern.** Toronto: Toronto University Press, 1997.
- SOUZA, J. **A rale brasileira: quem é e como vive.** 3. ed. Colaboradores André Grillo *et al.* São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

VIEIRA, J. de A. **Teoria do Conhecimento e arte**: formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

Lenira Peral Rengel (UFBA)
lenira@rengel.pro.br

Profa. Dra. da Escola de Dança da UFBA, pesquisadora Pq2/CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (acadêmico). Ensina com pessoas de todas as idades: dança e cognição, aprendizado, variedade de saberes, dançasfórum.

Luciane Sarmiento Pugliese (UFBA)
lulupugliese@gmail.com

Profa. Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Dança (UFBA), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA-UFBA) com orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Coreógrafa, dançarina, instrutora do Método de Pilates e Gyrokineses.

Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA)
camilacs@gmail.com

Profa. Assistente da Escola de Dança da UFBA, dançarina e pesquisadora. Doutoranda em Dança (PPGDANÇA-UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel. Mestra em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (PPGDANÇA-UFBA). Membro do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças.

Ana Cecília Vieira Soares (UFBA)
ceciliadanca@gmail.com

Professora de dança, advogada especialista em Direitos Humanos, mestra em Dança e doutoranda em Dança (PPGDANÇA-UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel. Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Membro do Grupo de Pesquisa VISU da UFRB.

Juliana Fernandez Castro (UFBA)
Julianafernandez77@hotmail.com

Doutoranda em Dança (UFBA), orientada pela profa. Dra. Lenira Peral Rengel; Membro do grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Integrante do Coletivo CDEPAM; Mestra em Dança (UFBA). Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Professora de Dança na rede municipal de ensino da cidade de Salvador (BA).

De volta ao *Jazz*: um experimento para o improviso em dança

Maria Victoria Fontes Vieira (UFBA)

Maria Sofia VB Guimarães (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Neste artigo, apresentamos traçados da pesquisa “De volta ao *Jazz*: um experimento para o improviso em dança”, desenvolvida entre 2022 e 2023 no PRODAN/UFBA com pessoas jovens e adultas, no ambiente de ensino-aprendizagem do *Jazz Dance*, em cursos livres, nas cidades de Salvador e de Lauro de Freitas, na Bahia. Com abordagem participativa, através da Prática como Pesquisa (Fernandes, 2013 e Bardi, 2017), indagamos sobre estratégias didático-metodológicas que colaborem para o ensino-aprendizagem da dança, com perspectivas emancipatórias e criativas. Articulando conhecimentos históricos do *continuum* do *Jazz* e o jogo como dispositivo crítico, criamos um material didático, no formato de um jogo de cartas, associando elementos da historicidade do *Jazz* e a improvisação.

Palavras-Chave: *Jazz Dance*; Improvisação; Ensino em Dança; Jogo; Historicidade.

Abstract: In this article, we present outlines of the research “Back to Jazz: an experiment for dance improvisation”, developed between 2022 and 2023 at PRODAN/UFBA with young and adult people, in the Jazz Dance teaching and learning environment, in free courses, in the cities of Salvador and Lauro de Freitas, State of Bahia. With a participatory approach, through Practice as Research (Fernandes, 2013 and Bardi, 2017), we inquire about didactic-methodological strategies that contribute to the teaching and learning of dance, with emancipatory and creative perspectives. Articulating historical knowledge of the Jazz continuum and the game as a critical device, we created a courseware, in the format of a card game, associating elements of the historicity of Jazz and improvisation.

Keywords: Jazz Dance; Improvisation; Teaching in Dance; Game; Historicity.

1. A improvisação no *Jazz Dance*: reencontro possível

Apresentamos processos de uma pesquisa que emerge da indagação sobre estratégias didático-metodológicas para ensino do *Jazz Dance* para jovens e adultos em cursos livres, no contexto da educação não formal nas cidades de

Salvador e Lauro de Freitas no Estado da Bahia, respectivamente nas escolas Studio A de Dança¹ e Studio de Dança Eliane Brasil²

Nosso ponto de partida foi à experiência docente, nesse contexto, e o desejo de transpor a abordagem tradicional de ensino do *Jazz Dance*, na qual a cópia e a repetição de movimentos e passos, trazidas pela pessoa docente, são prevalentes no ensino da técnica e da execução coreográfica. Seguimos então a investigação na experimentação de perspectivas que favorecessem uma condução mais criativa e participativa das pessoas participantes, além de uma relação emancipatória com o ensino-aprendizagem da dança.

A obra *Jazz dance: the story of American vernacular dance*, de Marshall e Jeans Stearns (1994), foi ignição para o desejo em curso. O livro, sendo um compilado de entrevistas de pessoas do *continuum* do *Jazz*, apresenta uma trajetória singular dessa dança e nos revelou um mundo até então desconhecido. A partir dessa leitura, que se tornou um estudo, pois foi complementada pela participação de Maria Victoria Fontes Vieira no Clube do Livro mediado pelo pesquisador Henrique Bianchini realizado de forma remota em 2021, foi possível perceber a complexidade que envolve as tramas do *continuum* do *Jazz Dance* e a importância de aprofundar os conhecimentos em relação a essa historicidade. E aqui trazemos essa perspectiva, enquanto acionamento didático-metodológico inspirador para o ensino do *Jazz Dance*.

Permanecemos então com esse experimento, articulando e compartilhando com as turmas conhecimentos históricos do *continuum* do *Jazz*, buscando trazer a improvisação para sala de aula. Investigando o jogo e referenciais históricos como dispositivos críticos e criativos, seguimos valorizando a busca da potencialidade individual das pessoas alunas, em seus

¹ Escola de dança localizada na Rua Rio Grande do Sul, 635, Pituba, Salvador, Bahia, a qual oferece cursos livres com aulas de *Jazz*, Hip-Hop, *Street Jazz*, *Ballet*, *Jazz Contemporâneo* e *Stiletto*, onde Maria Victoria Fontes Vieira atua como professora de *Jazz*, *Jazz Contemporâneo* e *Ballet* desde 2018.

² Escola de dança localizada na Avenida Priscila Dutra, 389, Vilas do Atlântico, Lauro de Freitas, Bahia, a qual oferece cursos livres com aulas de *Jazz*, *Street Jazz*, *Stiletto*, *Sapateado*, *Dança Contemporânea*, *Dança do Ventre* e *Ballet*, onde Maria Victoria Fontes Vieira atua como professora de *Jazz* desde 2022.

movimentos e participações, e incentivando o contato com a história e possibilidades criativas no *Jazz Dance*, enquanto recurso didático-metodológico.

Compreendemos o *Jazz* enquanto manifestação afro diaspórica estadunidense, síntese entre música e dança. Durante as décadas de 1890 e 1900, o *Jazz* segue a espiral do tempo, aparecendo na Congo Square, em Nova Orleans, e migrando para outros lugares, chegando ao Brasil, Bahia, Salvador, e às salas de aula de cursos livres, mais conectadas com uma tradução do *Jazz* para a dança moderna e teatro musical dos espetáculos da Broadway³ do que com seu formato vernacular, tradicional. Segundo Dollie Henry (2020) “metaforicamente, o símbolo do idioma Jazz é como uma velha árvore: as raízes através das quais essa incrível forma de arte orgânica foi capaz de florescer, produzindo muitos ramos que continuam a refletir as diversas e criativas expressões que é o idioma Jazz.”

O sentido histórico do *Jazz* apresenta uma dança que expressa movimento e musicalidade como extensão e reflexo criativo do cotidiano, com polirritmia, policentrismo e improvisação, explorando a potencialidade singular do mover no tempo e espaço espiralar. Nesse sentido, nos aproximamos de Leda Maria Martins (2021) e sua concepção de “movimento espiralar” que compreende experimentar o Tempo de forma ontológica através de “[...] movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro como experiências ontológica e cosmológica.” Sendo Tempo e Memória projetados nas curvas das temporalidades, tendo como princípio básico o corpo em movimento.

Nessa dimensão, a improvisação age como dispositivo para experimentar o *continuum* do *Jazz* no corpo, sendo potência para a invenção e caminho no qual a dança pulse em cada participante. No processo de revisão

³ O *Jazz Dance* da Broadway, ou teatro musical, apareceu na década de 1920. Destacou-se pelo fato da dança ser parte importante do enredo de uma peça, despertando grande interesse nos espectadores. Possui grande influência das técnicas de *ballet* e dança moderna em um diálogo com *Jazz Dance*, o qual se distingue por sua ênfase em movimentos exagerados, alta energia e improvisados.

bibliográfica e desenvolvimento da pesquisa, além de Marshall e Steams (1994), seguimos referências que dialogassem com a historicidade em seus desdobramentos. Com Dollie Henry (2020) encontramos o *jazz* como um vernáculo que “não pode ser contido, controlado ou manipulado. O *Jazz* é simplesmente um reflexo criativo de quem somos e não de como somos percebidos”. Ela nos abriu a possibilidade de pensar o *Jazz*, em sua expressão investigativa, sendo capaz de valorizar a individualidade potente do próprio mover, enquanto desdobramento criativo das experiências que se expandem e transbordam, em forma de arte.

Assim, trouxemos para nosso percurso experimental com os experimentos com o *Jazz Dance*, a metáfora⁴/imagem, enquanto uma tapeçaria, por sua vez transcriada (Campos, 2004) coletivamente, no processo artístico-educacional, a partir das escolhas, desejos e construção de conhecimento das pessoas participantes. Sem necessariamente buscarmos fidelidade ou exatidão do gênero em sua tradição, nos enlaçamos com a liberdade da criação, da improvisação e de outras conexões que lhe conferiram diferentes percepções e sentidos.

Nessa tapeçaria de diferentes entrelaçamentos, o ensino do *Jazz Dance* seguiu como um caminho, sendo dispositivo de autoconhecimento, transformação e aprendizagem no ensino em dança. Percebendo-se nesse contexto, o reconhecimento da historicidade sociocultural como fundamental na maneira que agimos e nos relacionamos com o mundo. O corpo vive uma história que não é só dele. É constituído, atravessado, por uma herança sociocultural tecida por muitos corpos, ambientes/contextos e temporalidades. Compreender o *Jazz Dance*, enquanto uma grande tapeçaria, que se costura atualizada no tempo de agora, e no contexto dessa pesquisa, nos faz visualizá-la carregada de bordados que contam histórias e memórias, capazes de ecoar nos corpos presentes, em um tempo espiralar.

⁴ “[...] emprego de uma palavra em um sentido diferente do próprio, por semelhança subtendida...” (Aulete, 1996).

Esse foi nosso caminho para bordar nossa experiência, na grande tapeçaria contínua do *Jazz*, entendendo-o como uma dança estadunidense que chega ao Brasil já transformado por diferentes vetores, em sua trajetória. E assim nos movemos a considerar a tradução, enquanto criação, a partir dos recursos oferecidos no texto de partida, na materialidade encontrada nos referências históricos e artísticos do *Jazz Dance*.

A nossa consideração sobre a tradução está referenciada em Haroldo de Campos em seu texto “Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora”. O texto destaca a reflexão crítica do poeta americano Robert Frost de que “poesia é o que se perde na tradução”. Isto coloca em pauta a reflexão de que, assim como na poesia, na ação de pensar o *continuum* do *Jazz*, podemos, sem deixar de lado as tramas que envolvem esse *continuum* em suas memórias, ousar a criar, sem seguir por uma tradução literal de seus significados, mas buscar representações, materialidades sonoras, cinéticas, imagéticas, enquanto signos.

[...] para nós, tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim, tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a *iconicidade* do signo estético, entendido por *signo icônico* aquele “que é de certa maneira similar àquilo que ele denota”). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois, no avesso da chamada tradução literal (Campos, 2004, p. 35).

Nesse sentido, numa perspectiva didático-metodológica e da contribuição dessa pesquisa para o ensino da dança, é preciso considerar que integrar a historicidade do *Jazz Dance* nas práticas da sala de aula, em suas possibilidades de representação, é abrir caminho para a introdução de outros saberes. É buscar ir além, dos saberes predominantes da técnica, também significativos, e da cópia repetição de movimentos e passos. Investigando as possibilidades artístico-educacionais do *Jazz Dance*, estivemos experimentando, na inventividade do jogo e da improvisação, possibilidades de

transcrição de um gênero artístico, em seus códigos, temporalidades e memória.

Lilian Bacich e José Moran (2018) guiam as práticas de improvisação através do jogo a partir da ideia de coreografias que sejam jogáveis. Ao pensar coreografias jogáveis, também dialogamos com a filosofia de Johan Huizinga (2004). O autor compreende que o jogo, possibilita o encontro da pessoa com o lúdico e atua na gênese do pensamento, na descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo e de se transformar. Nesse sentido, encontramos no jogo a ferramenta que buscávamos para acionar nos participantes, possibilidades de compreenderem as “canções de instrução”, a partir de suas próprias conexões e reflexões individuais. Originadas nas tradições de dança e música afro-americanas, estas composições musicais, apresentavam em suas letras, as "chamadas", as “instruções”. O uso da notação nas músicas de instrução, trazia um sistema descritivo. Na execução livre da dança, emergiam padrões coreográficos, não necessariamente reproduzidos por outros.

Os passos sociais que faziam parte do contexto do *continuum* da dança social *Jazz*, no entanto, eram codificados de maneiras muito mais abreviadas. Em parte por causa da relação próxima com a música e, em parte, porque suas sequências apresentavam entendimentos e significados redundantes de várias maneiras. Este fenômeno conhecido internacionalmente, contribuiu para a formação da cultura da dança sincrética, da cultura corporal e na cultura multicultural estadunidense, sendo parte marcante no *continuum* do *Jazz Dance*. Foi um gênero musical que desempenhou um papel importante na democratização da dança social, pois espalhou formas e estilos de dança afro-estadunidense por diferentes continentes.

As canções de instrução de dança na tradição do Jazz estadunidense, eram apresentadas na forma de rimas de dança e jogos rítmicos de movimentos verbais. Práticas estabelecidas, há muito tempo, quando foram gravadas pela primeira vez, em meados do século XIX. Marshall e Stearns (1994) constroem uma linha temporal do processo pelo qual a rima de dança afro-estadunidense

foi transformada na música de instrução de dança comercial. Nesse sentido e em sua trajetória, uma dança de grupo, por exemplo, com passos improvisados, resultou em uma dança de casal com uma estrutura e ordem coreográficas fixas, nas quais, a partir da instrução, foram introduzidas variações e experimentações dos passos sociais e descrições de movimento presentes na música. Segundo Stearns (1994), foi com a apropriação das danças sociais afro-estadunidenses pelo Tin Pan Alley, conjunto de editoras musicais e compositores que dominaram a música popular dos Estados Unidos no fim do século XIX e início do século XX, que a música de instrução de dança se tornou popular, pois promoveu sua ascensão ao *mainstream*, possibilitando sua sobrevivência e resistência ao longo do tempo.

A maioria das estruturas das canções de instrução em dança, apesar de sua aparente simplicidade e de suas repetições, apresentam complexidade. Elas possuem informações sobre o conteúdo quantitativo e qualitativo da dança que está sendo descrita, trazendo em sua letra passos, gestos e estilo, além de fazer uma referência à sua novidade, popularidade, e/ou história singular. As canções de instrução de dança geralmente começam, com uma exortação incentivando o ouvinte a desejar aprender ou executar a dança. Uma vez que a dança é invocada e/ou elogiada, a letra segue com indicações de passos, gestos e posturas, apresentados no modo imperativo, como um comando, construindo um verdadeiro jogar no momento de experimentar e mover com a música.

O nosso encontro com as “músicas de instrução”, possibilitou que a pesquisa começasse a caminhar em direção a uma proposta de coreografias que fossem jogáveis, onde as pessoas alunas fossem capazes de criar variações e experimentações em cima de uma sequência base. Utilizar o jogo, o lúdico, no processo de criação coreográfica foi oportunidade para o improvisado. E o ato de coreografar foi se constituindo a partir de um diálogo com as “músicas de instrução”, criando costuras com a historicidade, o *continuum* do Jazz, e outras experiências que atravessavam esse processo de pesquisa.

Como observado anteriormente, as canções ensinavam os aspectos quantitativos e os qualitativos da dança. Na música *Ballin' the Jack* sua letra *Step*

around the floor kind of nice and light (Ande pelo chão de forma agradável e leve)⁵, dá ao movimento uma qualidade de leveza na instrução, também presente na música *Stretch your lovin' arms straight out in space* (Estique seus braços amorosos diretamente no espaço)⁶. Essa qualidade de movimento, embora única, a partir da interpretação e entendimento de cada corpo dançante, vai sendo desdobrada em inúmeras possibilidades e ações de movimentos.

Os estudos de Rudolf Laban (1978), possibilitaram a experimentação criativa com as qualidades de movimento e seu acontecimento no espaço, como força e leveza, limite e ilimitado, diretividade e indireta. Pensando na taxonomia dessas músicas de instrução em dança, observamos que os elementos mais presentes em sua estrutura são: exortação, função pedagógica, afeto psicológico, popularidade, novidade e/ou singularidade, passos, gestos e posturas, chamar a figura, tempo, espaçamento, uso de energia, e estilo.

As canções de instrução de dança variam na quantidade de informações coreográficas que transmitem, e obviamente servem a uma série de funções. Algumas realmente ensinam a dança do zero; algumas servem como dicas ou mnemônicos, lembrando para o ouvinte danças previamente demonstradas e aprendidas; algumas servem para coordenar a dança do conjunto; alguns apenas elogiam um dançarino exortando o ouvinte a executá-lo (Banes e Szwed, 1995, p. 191).

Na música *The Loco-Motion* (1962), de Little Eva, há a instrução e, uma vez que o passo descrito na música tenha sido compartilhado, criou-se uma corrente. Isso evidencia raízes nas danças africanas que constroem e fazem parte do *continuum* do *Jazz*, trazendo a ideia de uma dança que é compartilhada e dançada em grupo, e não somente como um casal, como aconteceu no início das músicas de instrução. A partir dessa dança coletiva, é possível criar um espaço onde dançamos e improvisamos coletivamente, partindo de comandos, jogando e brincando com a coreografia descrita.

⁵ Tradução livre de Maria Victoria Vieira.

⁶ Tradução livre de Maria Victoria Vieira.

Embora essas músicas tenham servido em parte para difundir danças e estilos de dança afro-estadunidenses, elas também fizeram menção a outros aspectos de conhecimento e experiência. São moveres que revelam a improvisação como um componente padrão da dança afro-estadunidense, São músicas que proporcionam mais do que simplesmente sentir-se bem, mas sim a implicação da escolha e a ação do dançar.

A Prática como Pesquisa, a Pesquisa-Ação e a Pesquisa Histórica sobre o *Jazz*, dão suporte à metodologia desse estudo. Nosso campo de investigação compreende as atividades de aulas e criação coreográfica, nas quais a interação com a comunidade pesquisada age de forma implicada no processo investigativo, proporcionando uma ação coletiva centrada no agir participativo para a produção de conhecimento. Dois grupos de estudantes participaram do experimento, que se encontra em fase final. Formados por pessoas jovens e adultas, em estágio avançado de ensino-aprendizagem e/ou pré-profissional da Dança, os grupos, como mencionados, estão inseridos em dois diferentes espaços educacionais da Dança, academias de Salvador e Lauro de Freitas, município da zona metropolitana.

No início do ano de 2022, iniciamos o estudo exploratório do jogo como acionamento para a improvisação no ensino do *Jazz Dance*. Nesse período, foram testados diálogos com os princípios estruturais do *Role Playing Game*, a partir da obra textual *O Roleplaying Game como meio de escrita dramática* de João Marcos Dadico Sobrinho (2019). Nesse contexto, o/a professor/a conduz as partidas, propõe histórias e objetivos para as aulas/sessões. As pessoas alunas assumem papéis, através da improvisação e da tomada de decisão em coletivo, na construção de desdobramentos poéticos na dramaturgia dos capítulos da história.

Desde meados de 2022, compreendemos que as cartas seriam as ferramentas adequadas para o que buscávamos e iniciamos a criação de seus designs. O jogo, ainda em fase final de desenvolvimento, constitui-se de um experimento didático-pedagógico que informa e/ou aciona traços da historicidade do *Jazz* e seus princípios criativos, artísticos e estéticos.



Fig. 1. Cartas *De volta ao jazz*. Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

Audiodescrição da imagem: Treze cartas retangulares com a borda rosa contendo figuras de pessoas da história do Jazz e formas coloridas compoem a arte, dispostas formando um círculo, sobre um piso de madeira.



Fig. 2. Construção da tapeçaria de imagens. Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

Audiodescrição da imagem: Quatro folhas de cartolina dispostas lado a lado formando um grande retângulo branco, em um piso de madeira, com pequenas imagens dispostas ao redor, e três mulheres com roupas de dança no lado esquerdo selecionando e dispondo algumas imagens sobre as cartolinas.



Fig. 3 Jogando *De volta ao Jazz*. Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

Audiodescrição da imagem: Uma roda formada por oito mulheres usando roupas para atividades práticas de dança, em uma sala ampla com piso de madeira e paredes brancas, com treze cartas rosa dispostas de forma aleatória ao centro.

2. Cartas e espirais resultantes

As cartas, inicialmente treze, apresentam comandos direcionadores para a experimentação do corpo e improvisação, e passeiam trazendo elementos da história do *continuum* do *Jazz*, tais como músicas de instrução de dança. A carta *Balanço do Jack* foi a primeira carta a ser idealizada para o jogo. Ela surge a partir das pesquisas das músicas de instrução de dança, da tradição oral do *continuum* do *Jazz Dance*. Sendo um gênero popular de música estadunidense de raízes africanas, músicas como *Messin' Around* (1959) e, a maior inspiração para esta carta em questão, a música *Ballin' the Jack* apareceram na cultura *mainstream* pouco antes da Primeira Guerra Mundial, primeiramente nos shows de menestréis, nos *vaudevilles* e posteriormente em revistas e musicais.

Entre os anos de 1912 e 1914 se deu a primeira grande temporada das danças de massa nos Estados Unidos. A música *Ballin' the Jack*, escrita em 1913 por dois músicos afro-americanos, Chris Smith e Jim Burns, para a o

Ziegfeld Follies⁷, descrevia passos tradicionais da dança que faziam parte do *continuum* do Jazz. Segundo o músico, compositor e educador Willis Laurence James, a expressão *Ballin' the Jack* era utilizada por ferroviários.

[...] Jack é o nome dado à locomotiva pelo povo negro, na analogia do burro ou burro indestrutível, enquanto Ballin' vem de high balling, o sinal de mão do trem para começar a rolar. Portanto, "ballin' the jack" significa viajar rápido e se divertir (Stearns, 1994, p. 98).

A escolha da palavra balanço veio pensando não só nesse gesto, mas também observando vídeos em que as pessoas dançavam esta música, nos quais a qualidade pendular de balançar de um lado para o outro está sempre presente. A intenção desta carta é suscitar a partir do que se interpreta, sendo uma ação de colocar os joelhos juntos ou até imitar uma águia no seu dançar, proporcionando ao jogador uma oportunidade de brincar e experimentar com esses comandos.


Balanço do Jack

<p>"Primeiro você coloca seus joelhos juntos bem apertado Então você balança para a esquerda, então você balança para a direita Passeia ao redor bem agradável e leve Você faz torções bem fortes e imponentes Estique os seus amorosos braços em linha reta no espaço Então você faz o passo da águia com estilo e graça Circular o pé para longe e trazê-lo de volta Isso é o que eu chamo de 'Balanço do Jack'"</p>

Fig. 4, Carta Balanço do Jack. Fonte: Maria Victoria Vieira, 2023.

⁷ Inspiradas nas *Folies Bergères* de Paris Exibidas e com sua exibição entre os anos de 1907 e 1931, as *Ziegfeld Follies* eram revistas teatrais elaboradas por Florenz Ziegfeld, um dos grandes nomes entre os *showmans* da Broadway.

Audiodescrição da imagem: Um retângulo dividido em três partes: a primeira delas contendo o título “Balanço do Jack” de menor altura, outra com maior altura contendo uma ilustração do artista e bailarino Gene Kelly, um círculo verde posicionado no lado direito e um círculo rosa de menor tamanho posicionado no canto esquerdo superior atrás da ilustração, e a terceira parte do retângulo contendo o seguinte texto: “Primeiro você coloca seus joelhos juntos bem apertado; Então você balança para a esquerda, então você balança para a direita; Passeia ao redor bem agradável e leve; Você faz torções bem fortes e imponentes; Estique os seus amorosos braços em linha reta no espaço; Então você faz o passo da águia com estilo e graça; Circular o pé para longe e trazê-lo de volta; Isso é o que eu chamo de o ‘Balanço do Jack’”.

Assim como esta primeira carta, as demais trazem referências do *continuum* do Jazz evidenciando grupos como *Nicholas Brothers*, *Four Step Brothers* e *The Berry Brothers*, a Praça do Congo, lugar de encontro onde este *continuum* cultural começa a ganhar espiral, os *Vaudevilles* da década de 30, a dança social *Cakewalk* e até as danças excêntricas, termo utilizado para dançarinos que tinham seus próprios movimentos performando em seus estilos individuais. Elas têm resultado em coreografias e sequências, não só como uma cópia a ser repetida, mas como uma criação emancipatória, vivência compartilhada e crítica, com novas descobertas, consciências e aprendizados em dança.



Fig. 4. Jogando o *De volta ao Jazz*. Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

Audiodescrição da imagem: Quatro bailarinas improvisando, conectadas pelas mãos, usando roupas para atividades práticas de dança, em uma sala ampla com piso de madeira, paredes brancas e uma grande janela ao fundo com uma paisagem composta por árvores verdes e céu azul.

Inicialmente, a criação do *De Volta ao Jazz*, tinham o objetivo de trabalhar em sala de aula a experimentação e oportunizar o improviso nas aulas, criando assim uma relação com as espirais que compõem o *continuum* do *Jazz* ao longo de sua história. Após a experimentação do jogo, observamos que, para além da sala de aula, este jogo também pode ser utilizado na criação de obras artísticas. Surge assim, o processo de construção de "Atrás da Nuca", uma obra artística em processo que se desdobra dessa pesquisa.

"O *Jazz* mora aqui...", levando a mão para atrás da própria nuca. Naquele momento um "*feeling*" despertou... E desta frase e gesto de Filipe Monte Verde, diretor e coreógrafo da Kátharsis Companhia de Dança⁸, surgiu a inspiração para o nome dessa obra que vem se desenvolvendo com as alunas do Grupo Jovem do Studio de Dança Eliane Brasil em Lauro de Freitas/BA.

Entendendo o *Jazz Dance* como uma modalidade que existe, se transforma e se traduz em múltiplos contextos a partir da sua reinvenção e experimentação, foi criada uma conexão física e emocional no explorar do mover. A partir da espontaneidade do jogar e brincar com os movimentos na coletividade, a experiência de conhecimentos dançantes tocou e transformou o mover das pessoas. Com a obra *Atrás da Nuca* propõe uma investigação das narrativas do dançar o *Jazz*, resultantes da nossa existência porosa no mundo, atravessada por múltiplas experiências. A fisicalidade na musicalidade do *Jazz*, foi tecendo nosso experimento, pois como afirma Dollie Henry: "A música é a semente criativa fundamental que impulsiona a dança e a interpretação do movimento".

A partir de uma investigação de corpo e música, trabalhando uma qualidade não só polirrítmica, como também policêntrica, a coreografia foi desenhada com a presença dos gestos, dos improvisos, das trocas e interações dos corpos de todas as pessoas que participaram, uma espécie de traçado

⁸ A Katharsis Companhia de Dança é uma companhia independente da cidade de Salvador, fundada em julho de 2011 pelo bailarino e coreógrafo Filipe Monte Verde.

coletivo com pontos autobiográficos. Junto com as bailarinas⁹ Ananda Silva, Beatriz Rocha, Bianca Vitória, Maria Clara Kates, Maria Clara Matos e Letícia Serêno, reiteramos o quanto o jogo *De Volta ao Jazz* é fazer artístico. Ele aparece, cria e transforma e desenha o processo artístico.



Fig. 5. Processo de criação da obra *Atrás da nuca*.
Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

Audiodescrição da imagem: Quatro bailarinas próximas, paradas com pés paralelos em direções diferentes, usando roupas para atividades práticas de dança, em uma sala ampla com piso de linóleo preto, uma parede vinho ao fundo com a logomarca do Studio de Dança Eliane Brasil na cor dourada, barra de madeira presa à parede, e um grande espelho no lado direito.



Fig. 6. Processo de criação da obra *Atrás da nuca*.
Fonte/Fotógrafa: Maria Victoria Vieira, 2023.

⁹ Alunas das turmas de *Jazz Dance* ministradas por Maria Victoria Vieira do Studio de Dança Eliane Brasil em Lauro de Freitas e do Studio A de Dança em Salvador, ambas no Estado da Bahia.

Audiodescrição da imagem: Quatro bailarinas, onde três se encontram próximas e no lado esquerdo, paradas com pés paralelos de costas para a foto, uma delas segurando um chapéu ao lado do corpo, a quarta bailarina está no lado direito também segurando um chapéu ao lado do corpo e direcionada para a diagonal direita, todas estão usando roupas para atividades práticas de dança, em uma sala ampla com piso de linóleo preto, parede branca com uma grande janela e barra de madeira presa na parede ao fundo, ao lado direito parede vinho com a logomarca do Studio de Dança Eliane Brasil na cor dourada e barra de madeira presa à parede, ao lado esquerdo uma parede branca com banco de madeira e barra móvel branca, ambos encostados bem próximos à parede.

A diversão e oportunidade de improvisação que a coexistência dos comandos de cada carta proporciona, criam um ambiente de ludicidade e incentivo ao improvisado. Passam a dar sentido aos contextos em que essa pesquisa se desenha. Criar, propor e vivenciar o jogo *De volta ao Jazz* transformou o coreografar, e encorajou a viver e aprofundar a dança pesquisada. A construção deste jogo, implicada no contexto de atuação e responsabilidade social no ensino de *Jazz Dance* em Salvador e Lauro de Freitas no estado da Bahia, contribuiu para uma prática que apresenta outras perspectivas para o ensino dessa dança nas academias e cursos livres, dando destaque à historicidade, memórias e histórias que envolvem as espirais do *Jazz Dance*.

Referências:

AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Editora Delta, 1986.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALLIN'THE JACK. [Compositor e intérprete]: Chris Smith e Jim Burns. New York: Jos. W. Stern & Co., 1913. (2 min. 49 seg.).

CAMPOS, H. **Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2011.

DADICO SOBRINHO, J. M. **O roleplaying game como meio de escrita dramática**. 2019. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2019.

DEFRAZANTZ, T. F. **Dancing many drums: excavations in african american dance**. Wisconsin: American Dance U of Wisconsin P, 2002.

HENRY, D. **Essential guide to Jazz Dance**. [s.l.] The Crowood Press, 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MESSIN' AROUND. [Compositor e intérprete]: Jimmy Smith. Los Angeles: Blue Note Records, 1959. (5 min. 59 seg.).

STEARNS, M. W.; STEARNS, J. **Jazz Dance: the story of american vernacular dance**. New York: Capo Press, 1994.

THE LOCO-MOTION. [Compositor]: Gerald Goffin Carole King. [Intérprete]: Little Eva. New York: Brill Building music factory, 1962. (2 min. 27 seg.).

Maria Victoria Fontes Vieira (PRODAN - UFBA)
maria.fontes@ufba.br

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia (PRODAN/UFBA). Bailarina, intérprete-criadora, coreógrafa e mediadora. Professora de *jazz dance*, *ballet* clássico e dança contemporânea.

Maria Sofia VB Guimarães (PRODAN/UFBA)
sukiguima@gmail.com

Doutora em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Pesquisa processos artísticos-educativos em Dança e Dança e Memória. Coordena o Memorial de Dança da UFBA, indagando sobre as contribuições da UFBA para a Dança no Brasil.

Interseccionalidade nas danças de salão: uma tela opressora

Marlyson de Figueiredo Barbosa (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este estudo concentra-se nas reflexões, diálogos e tensionamentos acerca dos diversos símbolos patriarcais, coloniais e capitalistas detectados e analisados na pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, no Programa de Pós Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É importante frisar que estou tratando de interseccionalidade com a seguinte tese, segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a interseccionalidade não acontece apenas nas perspectivas de raça, classe e gênero, ela é uma ferramenta analítica ampla para questões sociais. Assim, a interseccionalidade que estou abordando na pesquisa trata do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Desse modo, não é possível abordarmos as danças de salão somente pelas perspectivas machistas e patriarcais tendo em vista que existe uma intersecção conceitual, teórica e hegemônica entre os contextos capitalistas, colonialistas e patriarcais dentro e fora dos ambientes das danças de salão. O trabalho tem se voltado especificamente nas condutas dessa tríade (colonialismo, capitalismo, patriarcalismo) utilizada pelos “Cavalheiros” (homens) nos ambientes de ensino/aprendizagem e sociabilidade das danças de salão. Evidencia também o lugar das “Damas” (mulheres) de pessoas subalternas e inferiores ao gênero masculino e às normatizações machistas presentes nos ambientes das danças a dois.

Palavras-chave: Dança; Metáforas; Interseccionalidade; Pós abissal.

Abstract: This study focuses on reflections, dialogues and tensions about the various patriarchal, colonial and capitalist symbols detected and applied in doctoral research, under development, in the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Bahia (UFBA). It is important to emphasize that I am dealing with intersectionality with the following thesis, according to Patrícia Hill Collins, intersectionality does not only happen from the perspectives of race, class and gender, it is also conceptual. Thus, the intersectionality that I am addressing in the research deals with capitalism, colonialism and patriarchy. Therefore, it is not possible to see ballroom dancing only from sexist and patriarchal perspectives, considering that there is a conceptual, theoretical and hegemonic intersection between capitalist, colonialist and patriarchal contexts inside and outside the ballroom dancing environments. The work has focused specifically on the colonial, capitalist and patriarchal behaviors used by “Gentlemen” (men) in the teaching/learning and sociability environments of ballroom dancing. It also highlights the place of “Ladies” (women) as subaltern people and inferior to the male gender and the sexist norms present in partner dance environments.

Keywords: Dance; Metaphors; Intersectionality; Abyssal post.

Este estudo concentra-se nas reflexões, diálogos e tensionamentos acerca dos diversos símbolos patriarcais, coloniais e capitalistas detectados e analisados na pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹.

É importante frisar que a pesquisa trata da interseccionalidade com a seguinte tese, segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a interseccionalidade não acontece apenas nas perspectivas de raça, classe e gênero, ela também é conceitual. Assim, a interseccionalidade que está sendo abordada na pesquisa versa do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Desse modo, não é possível enxergarmos as danças de salão somente pelas perspectivas machistas e patriarcais tendo em vista que existe uma intersecção conceitual, teórica e hegemônica entre os contextos capitalistas, colonialistas e patriarcais dentro e fora dos ambientes das danças de salão.

A pesquisa busca elencar metodologias, didáticas e ações as quais não compactuam com normatizações machistas que são reverberadas pelos poderes hegemônicos do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Ao mesmo tempo trata de evidenciar poderes opressores em seus processos de intersecção. O conceito de interseccionalidade defendido pela professora e pesquisadora Patricia Hill Collins (2021) não se restringe apenas aos temas reverberados e defendidos por pessoas que estão ligadas diretamente às temáticas sobre racismo, gênero e classe social. A conjuntura da intersecção do capitalismo, colonialismo e patriarcado tem como destaque essa tríade hegemônica que vem cristalizando suas investidas nas danças pesquisadas.

O capitalismo e o colonialismo são poderes opressores que atuam fortemente nos ambientes de ensino/aprendizagem, competição e sociabilidade das danças em estudo. Assim, comportamentos, investidas e saberes são disseminados duramente em consonância com as articulações do patriarcado para consolidar os processos de dominação e autoridade sobre corpos

¹ Orientação: Prof^a Dr^a Lenira Peral Rengel (UFBA).

percebidos como marginalizados e submissos à figura masculina heteropatriarcal.

Ressoando nas hegemonias patriarcais, nas lutas e batalhas contra os machismos e tecnologias coloniais utilizados pelos homens, as mulheres tecem essas estruturas hegemônicas buscando mediar posturas, didáticas, conceitos e saberes. Desse modo, a pesquisa busca expandir os horizontes acerca de novas narrativas, ações, conceitos e reflexões que venham somar nas poucas e diversas conquistas que as mulheres estão recentemente adquirindo. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), grandes estudiosas do conceito de interseccionalidade nos mostram outras perspectivas sobre como utilizar essas concepções que muito fortalece as lutas e empreitadas que as mulheres estão vivenciando todos os dias. As autoras explanam a possibilidade de tensionar esses ambientes machistas, misógeno e extremamente colonial que o gênero masculino vem replicando dentro dos diversos contextos da sociedade.

A interseccionalidade apresentada e defendida pelas pesquisadoras se tornou uma opção imprescindível acerca de como unir conceitos, saberes, ideias e principalmente administrar ações de modo a neutralizar os diversos símbolos capitalistas, coloniais e patriarcais que as mulheres precisam enfrentar todos os dias na tentativa de ecoar as desigualdades de direitos entre os gêneros masculino e feminino.

Um ponto é que a interseccionalidade se desenvolve nas dinâmicas entre as instituições públicas, privadas, religiosas e também, na abordagem social, profissional e emocional das mulheres com os homens. A ótica de Collins e Bilge (2021) elencam perspectivas emancipadoras para as figuras femininas se emanciparem. Discorrem sobre estruturas de saberes e conhecimentos feministas que reverberam de maneira positiva e esclarecedora dentro das diversas camadas de poderes das instituições de bases públicas, privadas e educacionais que constituem a sociedade que romantiza as conquistas e direitos adquiridos pelas mulheres.

Dialogando acerca da interseccionalidade Collins e Bilge, explanam e contextualizam:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collis; Bilge, 2021, p. 15).

Apontados esses aspectos positivos na definição do conceito de interseccionalidade podemos perceber como algumas investidas articuladas com narrativas interseccionais podem contribuir nas lutas das mulheres nos diversos aspectos. Inclusive nos ambientes e instituições que moldam as relações que acontecem entre os gêneros feminino e masculino.

A interseccionalidade pode e deve ser abordada como um instrumento de emancipação das mulheres que vivenciam hegemonias eurocêntricas e masculinas que muitas vezes, ou melhor sempre, contextualizam ambientes hostis para qualquer ação, posicionamento, narrativa ou direitos que as mulheres almejam conquistar. Estudar, pesquisar e elencar trabalhos nas danças de salão priorizando apenas o cunho patriarcal, pode ser uma das estratégias hegemônicas elencadas pela tríade dos poderes opressores que estão imersos nas danças de salão.

Precisamos compreender e questionar que estamos imersos em uma sociedade que infelizmente ainda tem como principal referência a cultura machista da figura masculina ocupar lugares de liderança e poder. Assim, comportamentos, falas e posturas que estejam fundamentadas nessas perspectivas são muitas vezes naturalizados por várias mulheres dentro e fora dos ambientes das danças de salão. O capitalismo e o colonialismo são poderes opressores que desenvolvem suas articulações de maneira velada, as quais utilizam dos processos dominadores para ocultar ações ou comportamentos patriarcais percebidos como ideais pelas pessoas de classe média e alta da sociedade. Esse espectro tem sido articulado e desenvolvido como uma espécie

de cultura social que deve ser incorporado por todas aquelas pessoas consideradas coloniais.

Nesse sentido, buscamos por meio do conceito de interseccionalidade tensionar esse formato opressor que articula uma atmosfera propensa a atacar, condenar e principalmente dominar pessoas vistas como inferiores e inúteis nas danças de salão. Desse modo, vivenciar mecanismos didáticos ou sociais que tenham bases opressoras da tríade capitalismo, colonialismo e patriarcado sempre foi uma prioridade para os cavalheiros imersos nesses ambientes.

Perspectivas machistas e opressoras nos ambientes das danças em estudo se tornou algo naturalizado ao ponto, de muitas mulheres aceitarem diversos tipos de violências sem fazer qualquer tipo de questionamento. Esses espectros opressores são um dos relevantes reflexos da sociedade machista que as mulheres vivenciam atualmente. Nessa conjuntura, compreender como mecanismos hegemônicos dos contextos patriarcais, capitalistas e colonialistas se articulam nas dinâmicas das danças de salão, é também, compreender o fluxo histórico. O patriarcado se dá como parte do poder sistematizado que instituiu o homem para ter dominação física e econômica sobre qualquer membro da sua família. Esse poder delegado a ele, na perspectiva ocidental, se constituiu do direito greco-romano, proporcionando um pseudo privilégio apenas para mulheres que eram casadas (Lerner, 2019).

O conceito de interseccionalidade defendido pela professora, colunista e pesquisadora Carla Akotirene colabora com a ação de enfrentamento ao machismo e machismo estrutural, patriarcado, capitalismo e colonialismo, nos vários aspectos da sociedade e nas danças em estudo.

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado-produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos e coloniais (Akotirine, 2019, p. 14).

Essa referência colabora para pensarmos o modo de articular mecanismos de como medirmos metodologias, técnicas, posturas ou ações emancipatórias. Nelas a interseccionalidade deve ser um dos vetores principais

de articulação nos ambientes de ensino/aprendizagem e sociabilidade. Abordagens anti-cisheteropatriarcais entrelaçadas estão se fortalecendo de maneira dentro dos ambientes que constituem a sociedade e, principalmente, nas danças de salão.

Como Akotirene, existem estudiosos que querem desenvolver uma dança fora desses espectros opressor, hegemônico e machista que estão imersos nas danças em estudo. Nesse sentido, buscamos articular um diálogo com a proposição da dança de salão abissal que aparece como proposta de intersecção nos conceitos de interseccionalidade de Patrícia Hill Collins e pós-abissal do professor Boaventura de Sousa Santos.

É importante considerar uma nova maneira ou até mesmo, outra proposição que una o conceito de interseccionalidade, na intenção de prospectar novas reflexões acerca de uma dança de salão diversa, não preconceituosa, não excludente e não racista. Uma premissa da pesquisa em andamento é a de que, a interseccionalidade, em consonância com a proposição da dança de salão pós-abissal, venha elencar vetores que desenvolvam juntos uma dança emancipada. Pois, no que tange as relações dos corpos imersos nos processos de ensino/aprendizagem há ações de poderes na tríade capitalismo, colonialismo e patriarcalismo nas danças pesquisadas.

A proposta da dança de salão pós-abissal se estrutura na não separação entre experiências e saberes. Pós-abissal (Santos, 2018) trata de lutar contra a linha abissal (Santos, 2010). Esse conceito é parte das epistemologias do Sul, que se baseiam na cultura dominante do colonialismo ocidental (Santos; Meneses, 2010). A linha abissal separa, como o próprio nome diz, como um abismo, pessoas que estão de um lado da linha, homens, pessoas abastadas, ditas cultas, as chamadas nobres. Do outro lado, resta, por meio do pensamento colonial, mulheres, pobres, pessoas negras, LGBTQIA+, pessoas chamadas de inúteis, selvagens e perigosas, indignas de produção de saberes.

A relevância das intervenções do conceito de interseccionalidade busca um entendimento na incumbência de questionar essas hegemonias misóginas e machistas, replicadas nos espaços das danças de salão. Com

efeito, atuar nas perspectivas das abordagens antipatriarcais, anticapitalistas e anticoloniais, que são disseminadas não apenas nas danças de salão, mas na sociedade de maneira avassaladora.

Uma tela opressora

Para buscar uma metodologia pós-abissal o trabalho tem se voltado a enfrentar as condutas coloniais, capitalistas e patriarcais utilizadas pelos “Cavaleiros” (homens) nos ambientes de ensino/aprendizagem e sociabilidade das danças de salão. Não há como avançar sem, por mais dolorido que seja, questionar a persistência de uma tela opressora que persiste. Por isso evidenciar também o lugar das “Damas” (mulheres) de pessoas subalternas e inferiores ao gênero masculino e às normatizações machistas presentes nos ambientes das danças a dois. Os processos didáticos que utilizam as metáforas damas e cavaleiros durante as mediações de ensino/aprendizagem nas danças a dois foram uma das formas veladas dessa intersecção dos poderes opressores para permear esses espaços de maneira absoluta. Assim, encontrar maneiras de resistência sobre qualquer proposição que seja contra esses contextos hegemônicos sempre foi prioridade desses símbolos opressores.

A utilização das metáforas acontece em todos os contextos das danças de salão, mas ultrapassa o espaço da sala e reverbera fortemente nas articulações sociais que sucedem durante os ambientes dos bailes dançantes. A metáfora da dama traz uma carga de pseudo respeito social. Em geral, com tal termo as mulheres acreditam estarem em igualdade de direitos e deveres com os homens nas danças de salão.

Muitas metáforas empregadas pelos professores homens nas danças a dois, têm como objetivo articular mecanismo de objetificação e dominação das mulheres, prospectando sempre o lugar da superioridade masculina sobre a feminina. Diante do exposto, será necessário articular ações didáticas e pedagógicas que não colaborem para as reverberações das metáforas opressoras sobre os corpos vistos como inferiores. Sabemos da importância da

utilização das metáforas não apenas nas danças em estudo, mas nos vários contextos educacionais, sociais e religiosos da sociedade. Em consideração a isso, será necessário elencar formas de como preparar os alunos das danças de salão para o uso adequado dos diversos tipos de metáfora que são mediados nas danças a dois.

Mediações metafóricas

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. Os autores discorrem que a metáfora não é meramente uma figura de linguagem e, portanto, declaram que os “processos de pensamento são em grande parte metafóricos” (2002, p. 48). Diante dessas afirmações, entendemos que o significado e interpretação das metáforas depende 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” (2002, p. 57).

As proposições ao longo da minha experiência como professor de dança de salão oportunizaram inquietações sobre as ações de movimentos, a partir de discussões reverberadas por noções sobre corpo e dança, que evidenciam possíveis metáforas não enquadradas em processos facilitadores nas ações de ensino/aprendizagem e sociabilidade das danças de salão. Tal fator fomenta a relevância de apresentar esta pesquisa para compreendermos o corpo nas danças de salão, ratificando que “a metáfora é entendida como uma operação cognitiva própria à natureza do corpo em qualquer atividade cotidiana” (Lakoff e Johnson, 2012, p. 19).

A professora Lenira Peral Rengel (2015), a partir de Lakoff e Johnson, expande a argumentação, apontando que conhecemos a abstração e/ou juízo de valores e/ou conceituações sempre no entremeio do sentir e do pensar, e que as metáforas, sejam verbais ou gestuais, só acontecem porque também são emergentes do “procedimento metafórico do corpo”, como corpo que entendemos, por exemplo, compreender e/ou apreender, porque fazemos o ato

físico de apreensão, ou pegar. Metafórico (que na sua etimologia quer dizer 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” como o homem machista pensa.

As metáforas sejam ela linguistas, rituais, só acontecem por conta do procedimento metafórico do corpo. Por essa razão, ao termos consciência de que 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, 2015, p. 120).

Essas referências colaboram para desvelar as metáforas de poder, as quais surgiram nas relações desenvolvidas entre o gênero masculino e feminino nos recintos das danças a dois. A metáfora de poder é entendida nessa pesquisa como uma relação de dominação, punição e poder que os homens têm sobre as mulheres e outras pessoas, por serem “contemplados” por merecimento da metáfora “cavalheiro”. É importante destacar que, pelo simples fato de ter nascido no sexo masculino, eles já têm direitos e privilégios em relação à figura feminina.

Desse modo, a pesquisa tem realizados ações, métodos e mediações educacionais articulando conceitos, saberes e posturas que não coadunem com paradigmas coloniais e capitalistas utilizados nas dinâmicas das danças em estudo. As reverberações de perspectivas opressoras podem ser um forte indício das perpetuações dos símbolos que permeiam não apenas as danças de salão, mas diversos ambientes da sociedade.

Assim, buscaremos por meio de referenciais das áreas da dança, cognição, sociologia dentre outras, alinhar conhecimentos que nos possibilitem desenvolver outras maneiras de experienciar as danças de salão. Existe uma

enorme resistência acerca das possibilidades de mudanças de metodologias de ensino, costumes e saberes hegemônicos que privilegiam apenas homens héteros, brancos de classe média e rica. As reverberações desses poderes hegemônicos se tornaram naturalizados pois, qualquer indício de comportamento ou didática fora dos tentáculos dessas hegemonias são, de modo geral, julgados e condenados a violências verbais, psicológicas e físicas.

A tríade: patriarcado, colonialismo e capitalismo

As mulheres necessitam seguir uma série de normatizações as quais são consideradas fundantes para posição social da mulher nas danças a dois. É importante destacar que, o gênero feminino é coisificado na perspectiva social, política. Segue erotizado e julgado como objeto de uso dos homens nesse contexto patriarcal e capitalista que vivenciamos hoje. Visto isso, prospectamos modos de não replicar e reforçar mecanismos de potencialidades capitalistas, patriarcais e coloniais. Assim, buscamos trazer uma intersecção entre referências para colaborar no arcabouço teórico da pesquisa.

Pensamos em dialogar com conceitos e saberes que nos ajudem a elaborar articulações que venham criticar e transformar paradigmas sociais, políticos e culturais que estão cristalizados nas danças de salão. A pesquisa, como temos apontado, traz o conceito de interseccionalidade da professora e pesquisadora Patrícia Hill Collins (2021). Buscamos também fazer uma conexão com o trabalho do sociólogo e pesquisador Boaventura de Sousa Santos (2018), o qual nos mostra um caminho para as pedagogias pós-abissais. Articular, junto, o conceito de racismo multidimensional do professor e sociólogo Jessé de Souza (2021) que desenvolve um estudo sobre os vários tipos de racismo nessa sociedade de características escravocratas, como ele mesmo argumenta.

Souza (2021), nos aponta o racismo multidimensional em suas manifestações: 1. Racismo de classe; 2. Racismo de gênero; 3. Racismo de raça e 4. Racismo cultural. O racismo multidimensional costuma acontecer de maneira velada ocasionando tipos de racismo percebidos como não

preconceituoso e violentos para suas vítimas. O professor Jessé de Souza nos mostra como o racismo vem desenvolvendo mecanismos para se adaptar nas estruturas privadas, públicas, religiosas e culturais. Assim, os racismos estão fundamentados em paradigmas sociais que costumam ser replicados e desenvolvidos em instituições bases da sociedade como estabelecimentos educacionais, legislativos e judiciários.

Ainda, segundo Souza (2021), dentre os vários racismos que são replicados nos espaços das danças de salão e sociedade existe um específico que toma forma de maneira velada, mas causa um dos principais problemas para as pessoas pobres, negras e periféricas. Estamos falando do racismo de classe, que perpetua a segregação das pessoas por meio da falsa ideia da meritocracia, criada por pessoas de classe social média e rica. O racismo de classe, estabelece quem deve viver com os privilégios sociais da classe média ou alta utilizando como principal argumento para usufruir dessas prerrogativas a concepção tola da conquista do capital financeiro. Vale frisar que, essa conquista está fundamentada na meritocracia que prioriza apenas pessoas brancas, classe média e rica da sociedade.

Como todos se referem a uma única “gramática da humilhação” construída a partir da oposição corpo/espírito, não há como negar que há um racismo multidimensional em ação, operando com uma dinâmica semelhante e produzindo as mesmas consequências: a justificação de um mundo social desigual, desumano e injusto a partir do convencimento do oprimido de sua própria inferioridade. Uma inferioridade construída precisamente pela redução do oprimido ao seu corpo e, portanto, à sua dimensão animalizada (Souza, 2021, p. 216).

Nesse sentido, fica muito evidente como o espectro do colonialismo, capitalismo e patriarcado estão estruturados na concepção de pessoas que projetam suas relações culturais, políticas e sociais priorizando a separação por classe social. Vale destacar que, essa segregação é uma maneira de perpetuar o contexto do colonizador sobre os colonizados. Essa herança hegemônica colonial acontece por meio não apenas do capital financeiro como estabelecido nas perspectivas capitalistas. Ela sucede também através do capital intelectual,

que tem enorme relevância para aquelas pessoas inseridas nos espaços das classes média, rica e intelectual da sociedade vista como elitista.

A concepção desse capital intelectual que vem sendo construído há décadas em diversos espaços privados, públicos e religiosos tem como premissa a negação do capital cultural das pessoas consideradas colonizadas. As principais vítimas dessa negação são as pessoas pobres, negras e julgadas como fora da curva dos padrões coloniais. O capital intelectual mediado nas danças de salão são saberes oriundos das articulações dos cavalheiros pois, esses são as únicas pessoas que devem mediar ou elencar conhecimentos.

A ideia de domar corpos reverbera nos treinamentos e aulas de danças de salão, quando não há a possibilidade da improvisação, por exemplo. Os ambientes que desenvolvem dinâmicas coreográficas ou competitivas costumam utilizar didáticas e movimentações com o objetivo da dominação total ou parcial do corpo feminino, seja no momento da dança ou fora dela.

A concepção de sociedade colonial ou elitizada colabora para a disseminação e naturalização dessa cultura eurocêntrica e segregadora nos espaços que são mediadas as danças de salão. Existe uma estrutura capitalista, colonial e patriarcal que tem como referência nesses processos de construção de cidadão íntegro, honesto e patriota a idealização da dicotomia das pessoas superiores e inferiores. Desse modo, fica muito fácil detectar ações, posturas e comportamentos que ovacionam apenas os homens brancos de classe média e rica.

Podemos trazer para exemplificar esse espectro opressor e hegemônico as posturas, comportamentos e ações que são articuladas nas danças de salão. Nessas danças, existe aquele fundamentalismo que enfatiza a superioridade dos cavalheiros sobre as damas e o lugar de destaque que apenas a figura masculina deve ocupar. Nas danças a dois, vivenciar a dicotomia da superioridade do gênero masculino sobre o feminino infelizmente é uma das primeiras lições ensinadas e perpetuada ainda hoje para muitos alunos homens nas danças em estudo. Esse enquadramento machista, patriarcal, colonial e

capitalista foram junções elaboradas para colocar as mulheres nesse lugar de submissa a figura masculina.

Portanto, vivemos hoje dentro de uma sociedade fundamentada em instituições às quais reproduzem comportamentos, ações e políticas de cunho machista. Normalmente essas condutas machistas acontecem de maneira ostensiva, estrutural e velada. Dessa maneira, as mulheres são as principais vítimas desses mecanismos patriarcais, coloniais e capitalistas que estão cristalizados não apenas nas danças de salão, mas em diversos espaços da sociedade.

Referências:

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Portugal: Almedina, 2018.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.
- 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.
- RENGEL, L. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Marlyson de Figueiredo Barbosa
lysonbarbosa@yahoo.com.br

Professor Doutorando e Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA.
Especialista em Docência no Ensino das Artes. Instituto Brasileiro de Formação, IFB. Graduado em Dança (UFPB). Pesquisador em dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Interseções e do Grupo X de Improvisação em Dança.

Dança na escola pública: subjetividades e insurgências com a dança na educação básica

Mayanna Costa Martins (UFBA)
Renilza Machado Ramos (SMED)
Rosecleide Lima Bispo (SMED)

Comitê Temático Dança em Múltiplos contextos Educacionais

Resumo: Entrelaçar ações, na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador, é reagir com a Dança, pois, acreditamos que é possível fazer uma educação de qualidade por meio da arte que escolhemos para professorar. O cuidado de si e da outra pessoa, as relações interpessoais, a prática da liberdade, circuito de afetos, subjetividades, insurgências, processos emancipatórios, liberdanças, corponectividade, dançar para alfaletar. Esses termos são trazidos por nós como ações educacionais, com o intuito de contribuir na ampliação dos conhecimentos das pessoas estudantes. Nosso desejo é que a Dança possa oportunizar uma educação com a participação de forma crítica, política, cultural e social durante as aulas propostas, ou seja, uma educação livre e libertadora. Entendemos também que a Dança que propomos como área de conhecimento, requer que nós professoras, compartilhemos também as nossas experiências, dessa forma, podemos conquistar a confiança de nossas(os) estudantes e construir uma educação equânime e com respeito às diferenças.

Palavras-chave: Dança; Educação básica; Insurgência; Subjetividade; Dançar para alfaletar.

Abstract: Intertwining actions, in the Municipal Education Network of the City of Salvador, is reacting with Dance, as we believe that it is possible to provide quality education through the art we choose to teach. Taking care of yourself and the other person, interpersonal relationships, the practice of freedom, circuit of affections, subjectivities, insurgencies, emancipatory processes, freedoms, corpoconnectivity, dancing to alphabetize. These terms are brought by us as educational actions, with the aim of contributing to expanding the knowledge of students. Our desire is that Dance can provide an opportunity for education with critical, political, cultural and social participation during the proposed classes, that is, a free and liberating education. We also understand that the Dance we propose as an area of knowledge requires that we, teachers, also share our experiences, this way, we can gain the trust of our students and build an equitable education that respects differences.

Keywords: Dance; Basic education; Insurgency; Subjectivity; Dancing to alphabetize.

Insurgente, (adjetivo), in.sur.gen.te. Quatro sílabas, dez letras em movimento.

Movimento daquele que é rebelde, que não aceita um poder estabelecido e reage contra as barbáries do sistema.

Que possui opinião contrária, que não abaixa, levanta. Levanta em ato de reagir. Porque nossas ações são constantemente desvalorizadas.

Reafirmamos, sim, porque os materiais fornecidos não funcionam com eficácia.

Pedimos que revejam como cuidar das crianças e jovens que fazem arte na escola.

Repensem o que pensam sobre arte.

Não é possível fornecer tablets que as limitam, que nos limitam. Maletas que não sustentam, livros que não chegam. Não se pode fornecer programas pela metade.

A aprendizagem não espera e em arte recompomos a aprendizagens.

Sim, com afeto e percebendo a subjetividade, oportunizando a sensibilidade.

Mas não somos incluídas nos contextos das ações pedagógicas e quando somos, aparecemos ainda como bibelôs. Artigos de luxo.

Por isso reinventamos, recriamos, ressurgimos.

Mostrando que em arte se faz material pedagógico de qualidade, que precisam ser conhecidos, reconhecidos.

Assim nos tornamos insurgentes.

Daquele que se rebela, que não aceita, que transforma e não acomoda, reinventa, recria, ressurge.

A Dança reage, dança reage, reage.

1. Insurgir e Subjetivar – ações para reafirmar a necessidade da dança na escola pública.

Nos relacionamos com o mundo, isto implica relações com pessoas, com ambiente, com todas as coisas ao nosso redor. Diante desse processo, entendemos o quanto é relevante propiciar caminhos para que as pessoas

estudantes do ensino fundamental compreendam a importância de estar no/com o mundo. Porém, compreendemos também que mais importante que propiciar, é construir esses caminhos com a união das *subjetividades* (Damásio, 2018, p. 184-185) segundo o autor “A subjetividade é requerida para impelir a inteligência criativa que constrói manifestações culturais” (Damásio, 2018, p. 185). Então, nas ações com a Dança é necessária a junção das particularidades. Essa junção estimula a inteligência e a capacidade de criação, por conseguinte, acontecem compartilhamentos de conhecimentos e saberes, para que assim seja possível ampliar os conhecimentos.

Damásio apresenta a subjetividade como um processo que se desenvolve também a partir dos sentimentos que trazemos conosco, tais sentimentos nos ajudam a aperfeiçoar a percepção do que para nós é importante ou não. A nossa experiência diante do que nos afeta, é uma forma de entendermos a subjetividade. Conscientes dessa percepção podemos ter a habilidade de sermos proprietários das nossas experiências.

Rengel (2012) afirma que tratar a subjetividade como um procedimento unilateral, impossibilita o entendimento de uma intermediação como um processo educacional com a dança de forma mais abrangente.

Como se a “minha” subjetividade ou a “do professor”, ou a “do aluno” dessem conta sozinha de um mundo tão variado de elementos como a dança em todas as suas inserções e vínculos contextuais (Rengel, 2012, p. 4).

Quando nós, professoras, propomos ações educacionais as quais permitem a união das subjetividades, significa também fazer educação com respeito, e afirmamos que isso faz muita diferença nos processos que realizamos nas nossas aulas. Os resultados que alcançamos durante esses processos de compartilhamento, nos mostram que o trabalho é mais acolhedor e eficaz devido à junção das subjetividades. Sendo assim, é possível entender que nesta união, tem as pessoas estudantes, as pessoas professoras, tem o ambiente escolar, isto posto, é possível imaginar quantos conhecimentos são partilhados.

Nossos fazeres com a Dança perpassam pela escuta e observação das ações das crianças em sala de aula, com a intenção de estar sempre

promovendo uma educação libertadora. Uma educação que segundo (Freire, 2020, p. 9) “[...] só pode alcançar a efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” Destarte, a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas no processo ensinoaprendizagem é extremamente necessária. Assim, voltamos a reforçar a relevância da junção das subjetividades. A intenção é que essa forma de proceder possa fomentar principalmente as pessoas estudantes, para que elas entendam o quanto o seu conhecimento é agregador nas nossas ações.

Estamos constantemente confrontando e superando desafios na escola pública. Podemos afirmar que professorar é uma ininterrupta transformação. De forma emergencial, porém, também, cautelosamente, mudamos rumos para transfazer os modos de como a Dança pode acontecer, para que atenda da melhor maneira crianças e adolescentes. “O Saber se faz através de uma superação constante. [...]. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia” (Freire, 2020, p. 35). Fazer a Dança acontecer na escola pública passa por tantos desafios, que exige cada vez mais empenho com as nossas ações e assim buscar uma educação emancipatória com a Dança.

A escrita por meio da Dança nos permite transpor o que nos afeta de diversas maneiras. Comunicamo-nos com ações corporais e, “[...] dependendo da relação que os pés normalmente estabelecem com o chão, podemos expressar dor, alegria ou até mesmo ausência [...]” (Vianna, 2018, p. 119). Portanto, compreender a escrita como um processo não dicotômico, sendo ela “[...] composta de múltiplos gestos, em que todo o corpo dela se movimentava e não só os dedos [...]” (Evaristo, 2020, p. 49) perfaz que somos corpomente/corponectivos (Rengel, 2007). Segundo a autora, o corpo é corponectivo ao se relacionar com o mundo – ideias, livros, danças, gritos –, a alegria os corponecta, ou seja, os torna corpo.

Nesse contexto, propomos danças que sensibilizem o ambiente escolar e contribuam de maneira política para um melhor entendimento e solução do que afeta as aulas no ensino básico público, tanto para estudantes, como

para nós, professoras. Vivemos em um circuito de afetos (Safatle, 2019) assim, entender afetos que permeiam as aulas de Dança na escola pois, “Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem” (Safatle, 2019, p. 16), é re(afirmar) nossas ações de insurgir politicamente contra regimes que excluem e ditam padrões socialmente estabelecidos.

Para favorecer a discussão no que concerne às relações interpessoais e à prática da liberdade, propomos impulsionar ações no sentido insurgente e compreender insurgência como processo político/pedagógico/organizativo (Moretti, 2008).

Um modo insurgente de educar, ou “o educativo de insurgência” de Streck e Moretti (2013), acontece quando os conflitos se explicitam de forma a gerar mudanças no conhecimento, nas ideias e no comportamento, transformando-os em instrumento de combate para amadurecimento de ações. Segundo Streck e Moretti, a experiência emerge dos confrontos, “Porém, para o ser social e histórico é a experiência transformada, na ação e na reflexão” (Streck; Morreti, 2013, p. 40).

Argumentamos então que as insurgências no ambiente escolar público tratam de reconhecer e problematizar as ações cotidianas de modo a construir conhecimentos a partir dela, pois, na escola, as danças surgem, também, das experiências insurgentes de resistir, de transformar, de mover-se criticamente de uma postura ingênua/emocional para uma postura crítico reflexiva, fazendo com que, [...] um movimento de inovação seja uma possibilidade real no interior das práticas educativas. Trata-se da insurgência no sentido de recuperar ou criar a possibilidade de dizer a sua palavra, de fazer com que a revolta e a indignação contra as condições opressivas se transformem numa força potencializadora de mudanças (Streck, 2006, p. 108).

Por conseguinte, ações insurgentes no ambiente escolar se configuram como propostas que buscam intervenção no mundo, de modo a aniquilar padrões hegemônicos e a transpor para uma educação libertadora (Freire, 2020). Diante disso, promover a autonomia de estudantes da educação

básica pública por meio da Dança e criar possibilidades de expressarem o que as(os) afeta pode proporcionar condutas cotidianas de autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Compreender insurgência como processo político/pedagógico/organizativo (Moretti, 2008) pode significar levantar-se a favor da promoção de pessoas críticas, engajadas no respeito mútuo e reconhecedoras da sua autoimagem positiva.

A autoimagem negativa também pode ser uma alavanca para ações que ocorrem na escola. Damásio (2012, p. 102) explica que, “[...] ao utilizarmos imagens evocadas, podemos recuperar um determinado tipo de imagem do passado.”. Logo, é preciso fortalecer a autoimagem positiva de estudantes e confrontá-las com modelos de imagens coloniais, opressoras e classistas que estão estabelecidas. Dessa forma, as ações emancipatórias disseminadas no ambiente escolar são de extrema importância para a construção de pessoas capazes de interferir positivamente no ambiente em que vivem, fomentando a igualdade de direitos para todas as pessoas.

Partindo do princípio da Dança como área de manifestações humanas em contextos educacionais, Silva e Rengel (2021, p. 5), referem-se:

Arte essa que é experimentada por outres e se entrelaçam em meio às memórias/lembranças, despertando sentimentos, sensações e emoções, gerando respostas fisiológicas e aumentando a complexidade das relações que podem ser estabelecidas entre eles. [...] Essa capacidade em recriar o mundo contribuindo para o movimento de informações e conseqüentemente para vida [...].

Sendo o movimento motriz para a dança, nas palavras de Pinto (2019, p. 32), “é ação de deslocamento de mudança, agitação. Moveo, movi, motum, mover: movimento que em latim traz suas raízes nos sinônimos de remexer, volver, dançar, tremer, remover, comover.” É percebendo e reconhecendo o movimento por meio de linguagens verbal e não verbal, sentimentos, emoções, sensações e expressões no corpo em meio a pensamentos, raciocínios e memórias.

Em um caráter transformador do aprender, Rengel (2021, p. 244), afirma sobre o autoconhecer/autosaber: “O processo emancipatório começa no corpo!” e este corpo é incorporado nas ações do mover e pensar integrado,

unido, pois não possuímos um corpo separado em corpo e mente, como é ainda muito comum pensar. Desta forma, todo aprendizado se faz no corpo todo, integrado.

2. Movências na educação básica

As ações que propomos nos nossos fazeres com a Dança são movências, as quais possibilitam maior e melhor aproximação e confiança entre as pessoas estudantes e nós professoras. Logo, entendemos que estamos incansavelmente reinventando, refazendo, reformulando maneiras de apresentar essas ações. Da mesma forma, também estamos nos reinventando para transfazer o que estamos constantemente sugestionando com Dança e assim, fomentar o desejo da ampla participação de todas as pessoas nas nossas aulas.

Dançar para alfalettrar são ações para o ensino fundamental. Percebe a pessoa estudante na exploração, criação e realização de movimentos de dança. Reconhece-a nos atos do despertar, do conhecer e na organização das reflexões, discussões e diálogos evidenciados no cotidiano da sala de aula. O conhecimento trazido, a atuação linguística e de movimento das pessoas que estão envolvidas, intenta promover a aprendizagem da leitura e da escrita com ações de dança. A Dança permite a alfabetização e o letramento, a partir do movimento, alcançar o sentir, entrelaçando as emoções e mudanças no estado do corpo em prol das pessoas estudantes que aprendem e são capazes de se expressar em linguagens diversas.

A Rede Municipal de Educação de Salvador possui poucos materiais didático-pedagógicos direcionados aos estudantes de Dança e os que existem, oferecido pelo Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livros Didático (PNLD), englobam as quatro principais linguagens da arte o que termina não aprofundando nos conteúdos a serem trabalhados. Em Dança, a diversidade das aulas ocorre pela flexibilidade de docentes que realizam seus planejamentos e criam seus próprios materiais didáticos em processos

colaborativos com estudantes, tendo como intuito trazer contribuições da Dança ao processo de alfabetização e letramento, despertando a subjetividade da pessoa que aprende. Assim, propomos um novo Kit Escolar, em complementação ao que já existe e que sejam direcionadas com prioridade às escolas que possuem docentes atuantes na linguagem da Dança.

Materializado em um conjunto de produtos Dançar para alfalettrar envolve pensamento e movimento, reflexão e sons, dança e escrita. Permite expandir o alcance da Dança no espaço escolar ao contribuir com a alfabetização e letramento e com o entendimento sobre como se aprende em movimento, possibilitando que esse conhecimento seja transformador, “consciente”, emancipador e libertário.

Sendo assim, apresentamos algumas ações a serem utilizadas por docentes e estudantes em seus processos de aula, ocupando a lacuna dos materiais didáticos existentes na rede. Crianças e jovens aprendem por meio de muitos movimentos, recebendo diversos estímulos que fazem a aprendizagem acontecer. Quando a aula de dança começa, na perspectiva do Dançar para alfalettrar, realizamos o sorteio das cartas do “Palavras que dançam”, ação 1, a qual trazem frases sobre a dança. Por meio dessas, exercitamos a leitura, compreensão e interpretação de pequenos textos que permitem levar crianças e jovens leitores a caminhos e reflexões referentes ao universo da dança e a seu próprio universo. Para as pessoas não leitoras, a ação da escuta, da atenção, análise das imagens ilustrativas que apresentam personalidades trazidas despertam nos estudantes a curiosidade em saber quem são, onde moram, se ainda estão vivas, quantos anos têm, se são dançarinas.

[...] a criança ouve a leitura em voz alta de um texto, de uma história, ainda que ela veja que o que está sendo lido são sequências de letras, ela presta atenção no significado dessas palavras, não na cadeia sonora que corresponde a esse significado. Assim, para se apropriar da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que *veem* escrito representa aquilo que elas *ouvem* ser lido [...] (Soares, 2021, p. 77).

Freire (2021, p. 100) “Trata-se de vocabulários ligados à experiência existencial [...]”, versando de significados construídos na experiência do dançar, tendo a *exuberância da linguagem* das crianças.

À medida que as aulas acontecem, vamos dialogando sobre as palavras do vocabulário da dança e buscamos o significado de cada uma delas, não no dicionário tradicional e, sim, através das nossas conversas e experiências em sala de aula, criando os verbetes que formam o Dicionário Lúdico de Dança, ação 2, por meio das experiências e conhecimentos adquiridos no processo, na troca, em tom de brincadeira, em movimentos de dança.

O dicionário traz a vivência do prazer, de aprender a ler e escrever pelo corpo, que pensa, sente em movimento, compondo palavras, frases, textos, criando novos movimentos, formando células, criando coreografias. Fazendo surgir poemas, dançando poesias, modificando brincadeiras, movimentando brincadeiras, desenhando pessoas que dançam, apreciando e aplaudindo pessoas que dançam. Movimentar para aprender, mover, sair do lugar, expressar, dançar, sentir, conhecer, ser, fazer relações com o lugar, com outras pessoas, com sua história, sentindo-se pertencente. Seguindo sem finalizar, pois, como proposta, ele é contínuo e novos verbetes serão a ele incluídos.

No enfoque subjetivo, a ludicidade é “sentida” e não “vista.” É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui (De Souza Massa, 2015, p. 126).

Rengel e Mommensohn (1992, p. 107) dizem que: “Dançar é como aprender a ler; precisamos saber o que é o movimento para formarmos a dança, assim como precisamos conhecer as letras para formarmos as palavras.” Junto ao aprender do movimento seguimos na criação dos verbetes, no aprender das palavras. O jogo “Estrelas da dança” ação 3, é inserido como material didático-pedagógico aplicado por meio de cartas que são utilizadas como recurso didático nas aulas de dança, com o objetivo de aproximar as crianças ao universo dos movimentos descritivos. Através do jogo é possível conhecer personalidades

brasileiras e estrangeiras que têm e tiveram papel importante na história da Dança.

Envolvido no espaço do letramento, relaciona-se ao universo da aprendizagem e compreensão da leitura, interpretação e aplicação do conhecimento adquirido, e no fazer da dança, é referido à aprendizagem específica na linguagem do movimento, relacionando-se ao aspecto cultural, histórico, social, político, estético e artístico.

E depois de explorar as aulas de movimento, de se envolverem em jogos e textos que falam sobre a Dança, crianças e jovens são convidadas a registrar nos “Diários da dança”, ação 4, como a aula acontece, como a dança foi realizada, como foi o seu envolvimento no que se refere: ao movimento, sentimentos, atitudes, percepções e análises outras que cada estudante queira registrar.

Assim como o Dançar para alfaletar temos também o Diário de Afetos e as Liberdanças, ações propostas por nós professoras, como proposições e perspectivas educacionais, para agregar, contribuir e colaborar com/na trajetória das pessoas discentes e docentes da Educação Básica Pública. Vemos o entrecruzar de tais ações como uma forma de mudar rumos do fazer pedagógico para que seja possível transformar também os modos de fazer a Dança acontecer dentro do âmbito escolar.

Como o nome diz, O Diário de afetos narra, descreve e disserta as ações de danças propostas na escola. É uma construção individual para um coletivo e pode ser representado por bilhetes, cartas, fotos, danças, rodas de conversa, desenhos análises, reflexões sobre o cotidiano escolar. Com ele, propomos que as insurgências no ambiente escolar público tratem de reconhecer e problematizar as ações cotidianas de modo a construir conhecimentos a partir dela, pois, na escola, as danças surgem, também, das experiências insurgentes de resistir, de transformar, de mover-se criticamente, (re)criando possibilidades de amadurecimento de ações não só no ambiente escolar, mas na vida.

Liberdanças vem como mais uma ação que pode ajudar a potencializar a aprendizagem. Traz uma educação com a Dança que promove

possibilidades de explorar diversas formas de exercer a liberdade em qualquer espaço do ambiente escolar. Porém, compreendendo que para realizar uma dança respeitosa e cuidadosa é necessário utilizar as práticas de liberdade (Foucault, 2004). Assim respeitar as particularidades de cada pessoa. Isto posto, Liberdanças busca tecer caminhos em modos de ações de Danças, para fomentar o cuidado de si e das outras pessoas, propiciando as relações múltiplas. Esta é uma ação que não só permite que corpos se movimentem com liberdade, mas, também dançam de forma que seja possível aprender compartilhando e unindo os contextos. Não esquecendo que os contextos de nós professoras, também devem ser incluídos nessa partilha.

Quando uma educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. 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. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos (hooks, 2017, p. 35).

Esse é o espaço onde estudantes narram suas experiências com a Dança, fazendo uso da linguagem escrita de forma livre, colocando em seus caderninhos itinerantes, compartilhados com colegas, seus processos de aula, explorações de movimento. Narrativas sem interferência direta na escrita, apenas por meio de orientações e contribuições e estímulos para pensar.

Ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesma escreveu, suscita a consciência fonêmica. Ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando sua atenção para a representação de sons da fala por letras, a criança busca as letras que correspondam aos fonemas necessários para completar a cadeia sonora da palavra (Soares, 2021, p. 124).

Para que a criança tome consciência sobre sua escrita é importante que ela leia o seu próprio texto, para ela e para sua turma, assim poderá pensar, rever o que foi escrito sobre o que foi experienciado em Dança. É desafiador para a pessoa não alfabetizadora utilizar terminologias específicas da área da pedagogia. Entretanto, os estímulos passados às pessoas estudantes são para fazê-las pensar, falar, mover e assim encontrar respostas, sem entregar-lhes a

palavra pronta. O mesmo acontece para o movimento. Estimular crianças e jovens a criarem seus próprios movimentos, dando-lhes estímulos sonoros, rítmicos, visuais, olfativos, mas sempre lhes permitindo refletir, repetir e explorar as diversas possibilidades de movências.

A aprendizagem da Dança na educação precisa ir além dos eixos que envolvem construção da identidade pessoal e cultural, inovações e uso de tecnologias e criação. Devem alcançar o que é sentido, vivido, dialogado, construído no corpo, nas relações cognitivas envolvidas entre a pessoa e o lugar. Dançar para alfalettrar permite explorar conceitos linguísticos, ações e aprendizagem da alfabetização e a aplicação do letramento no contexto social em meio ao movimento da dança.

Estas ações propõem tanto um diálogo com a escrita textual, para contribuição de uma mudança de paradigmas, no sentido de fazer compreender que a dança na escola agrega valores à formação da pessoa em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, a Rede Municipal de Ensino de Salvador e parte desse grande sistema educacional brasileiro, ainda entende a Dança na escola, apenas para ocupar espaços de recreação, deixando de fazer o real investimento no humano e em seus conhecimentos. Nossas crianças e jovens devem receber o melhor material possível.

Diante das dificuldades que encontramos e combatemos cotidianamente, reinventamos, recriamos e ressurgimos. Não só para fazer uma educação com equidade, mas, também para que a Arte, no caso específico deste artigo, a Dança, seja repensada dentro do ambiente escolar público. A Dança e as Artes não limitam as pessoas, o que limita são materiais inadequados que não compõem nem colaboram com a educação. Com a Dança e as Artes podemos recompor as aprendizagens sem deixar nenhuma pessoa apartada dos conhecimentos, que são tão importantes para a/na construção humana.

Referências:

- DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DE SOUZA MASSA, M. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015.
- FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 42 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Lilian Lopes Martin. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In*: DUARTE, C.; NUNES, I. (org.). **Escrevivência a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina comunicação.
- hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.
- PINTO, A. da S. **Comunicar, mover e aprender**: o movimento como eixo da linguagem e da aprendizagem. Tese [Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.
- RENGEL, L. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RENGEL, L. Categorias de análise para a dança em mediações educacionais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2. 2012, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] Campinas: Galoá, 2012. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2012/papers/apresentacao--categorias-de-analise-para-a-danca-em-mediacoes-educacionais>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- RENGEL, L. P. **Rudolf Laban no hiperespaço do tempo** – Uma dança em múltiplos contextos educacionais. *In*: ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA, 2021, Salvador. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/rudolf-laban-no-hiperespaco-do-tempo-uma-danca-em-multiplos-contextos-educacionais?lang=pt-br> Acesso em: 15 jun. 2023.

RENGEL, L. P.; MOMMENSOHN, M. **O corpo e o conhecimento:** dança educativa. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p099-109_c.pdf, 1992. Acesso em: 08 jun. 2021.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos:** corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, H. M.; RENGEL, L. Reflexões e outros movimentos: residência artística em dança no contexto da Pandemia. *In:* ANAIS DO VI CONGRESSO DA ANDA, 2021, Salvador. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/reflexoes-e-outros-movimentos-residencia-artistica-em-danca-no-contexto-da-pande?lang=pt-br>> Acesso em: 13 jun. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. reimpressão. São Paulo: Contexto. 2021.

VIANNA, K. **A dança.** 7. ed. São Paulo: Summus, 2018.

Mayanna Costa Martins (UFBA)
mayannacm@gmail.com

Mestra do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança PRODAN/UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Integrante do Coletivo CDEPAM. Especialista em Arte-educação (Faculdade Olga Mettig). Especialista em Educação Psicomotora (CESAP). Licenciada em Dança (UFBA). Professora efetiva e Vice-Diretora na Rede Municipal de Ensino da Cidade de Salvador, Bahia.

Renilza Machado Ramos (SMED)
renilzaramos@yahoo.com.br

Mestra em Dança pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Integrante/fundadora do Coletivo CDEPAM. Especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira (UNIME). Especialista em Arte-educação pela Faculdade FaSouza, Ipatinga (MG). Professora na Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador, Bahia.

Rosecleide Lima Bispo (SMED)
rosemelrml@gmail.com

Mestra em Dança pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança PRODAN/UFBA. Pós-graduada em Atividade Física Adaptada e Saúde (UGF). Pós-graduada em Gestão Educacional Integrada (CESAP). Integrante do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças (UFBA). Integrante/fundadora do Coletivo CDEPAM. Professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

A universidade e a cidade: um percurso de formação de artistas mediadores em dança

Renata Fernandes (UNESP)

Comitê Temático Dança em múltiplos contextos educacionais

Resumo: Trata-se de um privilégio exercer docência no ensino superior em Artes em uma metrópole como São Paulo que permite o contato e fruição direta com uma vasta produção artística e cultural, ampliando a experiência em sala de aula pela verificação da existência de sentidos aplicados para além dela. O docente pode nesse caso assumir seu papel mediador (Barbosa, 2009) e dedicar-se a estabelecer pontes, diálogos e relações, o que é a base da mediação artística (Desgranges, 2022). Neste (con)texto reflito sobre como a oportunidade de ministrar a disciplina “Laboratório de Corpo: Dança na Educação” aos estudantes de Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP favoreceu a criação de um percurso de mediação artística dentro de uma disciplina que tratava justamente da mediação em dança. Mostro como o curso foi beneficiado pelo fato de estar sediado em uma metrópole com rica oferta cultural e que favorece o acesso físico a ela, o que permitiu a construção de fluxos entre cidade e universidade, visitas às instituições culturais e trânsito de agentes culturais na academia. Ressalto enfim como o planejamento e a realização da disciplina deflagrou processos estruturantes da minha tese de doutorado, caracterizando a docência como um procedimento de investigação e experiência catalisadora da pesquisa.

Palavras-chave: Mediação cultural; Mediação em Dança; Dança Contemporânea; Docência no ensino superior; Professor-mediador.

Abstract: It is a privilege to teach in higher education in Arts in a metropolis like São Paulo, which allows contact and direct enjoyment of a vast artistic and cultural production, expanding the experience in the classroom by verifying the existence of meanings applied beyond her. In this case, the teacher can assume his mediating role (Barbosa, 2009) and dedicate himself to establishing bridges, dialogues and relationships, which is the basis of artistic mediation (Desgranges, 2022). In this (con)text I reflect on how the opportunity to teach the subject “Body Laboratory: Dance in Education” to undergraduate students in Art-Theatre at the UNESP Institute of Arts favored the creation of a path of artistic mediation within a subject which dealt precisely with mediation in dance. I show how the course benefited from the fact that it is based in a metropolis with a rich cultural offer and that favors physical access to it, which allowed the construction of flows between city and university, visits to cultural institutions and the transit of cultural agents in the academy. Finally, I highlight how planning and carrying out the discipline triggered structuring processes of my doctoral thesis, characterizing teaching as an investigation procedure and a catalyzing experience for research.

Keywords: Cultural mediation; Dance Mediation; Contemporary dance; Creation process; Teaching in higher education.

1. Uma doutoranda docente: encontro com oportunidades

A noção de mediação cultural vem paulatinamente ganhando corpo e contorno no campo da cultura. Nas últimas três décadas observamos um crescente interesse e referências a ela no campo das artes ao redor do mundo. Produções nas mais diversas áreas tem contribuído para uma definição e objetividade conceitual a fim de tornar efetiva a ideia de mediação nos mais diversos campos de aplicabilidade: o próprio vasto campo cultural, além dos usos em áreas como a educacional, a jurídica, a religiosa, a das relações internacionais, dentre outras. Este esforço colabora para o distanciamento do que inúmeros autores como Davallon (2004) e Jeanneret e Le Tallec (2005), se referem como “opacidade’ que a noção oferece” (Perrotti e Pieruccini, 2014, p. 1).

Segundo Mairesse (2015, p. 58) “o aparecimento do termo ‘mediação cultural’ num contexto museológico remonta, na França, à metade dos anos 1990. Foi basicamente o livro de Elisabeth Caillet e de Evelyne Lehalle, publicado em 1995, que garantiu sua promoção”¹. Antes disso, segundo o mesmo autor, as noções de educação, de pedagogia ou de exposição foram priorizadas ao invés da concepção mais ampla de mediação, desta que é exercida em diversos campos artísticos como nas artes visuais, no cinema, no teatro, na dança, nas bibliotecas; mas foi inicialmente o universo das artes visuais, especificamente dos museus,

[...] mais que os outros, que se apropriaria do conceito [...] apresentando a mediação através desse duplo papel de educação (os guias-conferencistas clássicos), mas também da interpretação dos acervos, tanto pelo treinamento de membros do pessoal quanto pela

¹ No entanto, segundo Rasteli, A. (2014, p. 93) “não há um consenso sobre o período de aparição da mediação cultural. Camelo, Dubé e Maltais (2016) afirmam que a mediação cultural surgiu nos anos de 1980 nos países de língua francófona. Bordeaux (2008) diz que a noção de mediação, na França, desenvolveu-se desde a década de 1970. De acordo com Caune (2018), o surgimento do tema da mediação cultural deu-se no início dos anos de 1990. Destarte, compreendeu-se que a mediação cultural na França tenha se desenvolvido de fato, no decorrer da década de 1990”.

adoção de instrumentos e dispositivos diversos (etiquetas, textos, filmes, jornais, manipulações...) (Mairesse, 2015, p. 58).

Assim, identifico o território da presente pesquisa publicada neste artigo: investigo o campo da mediação cultural mirando o campo da criação artística, atravessando o campo da educação em artes. Mediação cultural pode estar circunscrita a um campo de atuação no qual “um profissional ou instância estão empenhados em promover a aproximação entre as obras (artísticas) e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias” (Pupo, 2011, p. 114) deste modo resultando na construção de vínculos entre arte e sociedade, numa complexa rede que trama política, cultura e espaços públicos (Quintas, 2014). Digo que pesquisa este campo ao mesmo tempo que miro o campo da criação artística uma vez que a partir da perspectiva desta investigação, arte e pedagogia, educação e cultura não se caracterizam como campos antagônicos, mas sim “passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais (...) a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação” (Pupo, 2011, p. 121), que deve ser cada vez mais fruto de intencionalidades de todos os agentes envolvidos na oferta de uma obra artística à sociedade.

No doutorado em andamento no Instituto de Artes da UNESP, sob orientação da Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela, pesquiso especificidades da mediação artística na e para a dança enquanto uma arte que não está subordinada à palavra, o que se revela especialmente na dança contemporânea que tantas vezes resulta em dramaturgias de narrativas não lineares (Canton, 1994; Louppe, 2012), bem como está liberta dos centenários libretos do balé clássico (Couto, 2022) e também da música (Suquet, 2008). Estas características fazem da dança contemporânea uma linguagem artística das mais desafiadoras ao público não especialista e a dificuldade de estreitamento de vínculos entre o público e esta linguagem cênica é sublinhada pelo fato de que “sendo a dança uma arte da presença, não apenas do artista, mas também do seu público, a ausência do segundo levaria à sua inviabilidade.” (Fernandes, 2023. p.s/n). Este contexto torna fundamental a elaboração de ações mediativas

nesta área, de forma premente e contínua, bem como de estudos que promovam atualização e elaboração de modos de operar entre arte e sociedade. E, apesar de investigações na área de mediação cultural em dança em países de referência na área como França e Canadá terem tido sensível aumento nas últimas duas décadas, esta área ainda carece de aprofundamento sobretudo no Brasil, bem como de disseminação de resultados de pesquisas que possam impactar a criação de políticas públicas que considerem a indissociabilidade entre público e artes da cena para a existência e maturação de ambos.

Neste artigo exponho uma passagem da minha investigação sobre as trilhas, preocupações e as demandas inerentes a mediação artística nas artes da cena e como cheguei a um modo de observação e concepção da mediação na dança que pode envolver todos os agentes culturais no que possa vir a ser a mediação em dança: as esferas de mediação na dança. Destaco, no entanto, que a criação deste construto que será descrito a seguir, somente ganhou a atual forma devido ao meu desejo e esforço em partilhar meus primeiros achados da pesquisa junto a um grupo de estudantes da disciplina oferecida a Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes da UNESP - Laboratório de Corpo: Dança na Educação. Tal disciplina foi desenvolvida sob minha orientação ao longo do primeiro semestre de 2023². Compreendi esta possibilidade como uma grande oportunidade de partilhar os dilemas e demandas de minha pesquisa em andamento, o que me levou a sistematizá-las e partilhá-las com os participantes da disciplina, enriquecendo o meu percurso enquanto pesquisadora e docente bem como o caminho dos estudantes, como futuros artistas mediadores, que puderam vivenciar a pesquisa de modo vivo como um campo em movimento e transformação.

² Nesse caso, assumi como professora regente da turma, sob contratação pela UNESP, para posterior validação dessa experiência como estágio de docência, o qual integra procedimentos das atividades do programa de doutorado. Porém, diferente do estágio em que o estudante assume apenas uma parte da disciplina, sendo acompanhado e orientado pelo professor regente, eu como professora regente fui a responsável integralmente pela realização do curso, do seu planejamento à avaliação de estudantes.

2. O plano de ensino: preparação de um terreno para encontros na cidade de São Paulo

Ao aceitar ministrar a disciplina supracitada, um potente exercício de pesquisa se impôs: circunscrever em catorze encontros elementos da pesquisa que pudessem ser partilhados com potenciais artistas mediadores³. O primeiro fruto deste esforço foi a concepção das “esferas de mediação em dança”, apresentada no Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), em junho de 2023. Por meio das esferas foi possível dar forma a uma compreensão de mediação em dança “como uma necessidade social e que potencialmente permite o adensamento da experiência artística por meio da ativação de todos os agentes nela envolvidos” (Fernandes, 2023. p. s/n), seguindo uma proposição de Filler (2015, p. 138) para quem “a ideia de mediação aparece então como ‘um espaço de cooperação entre todos os atores envolvidos’, trazendo a ideia de compartilhamento de saberes e vivências” entre artistas, obras e públicos.

³ Tal percurso pode ser encontrado no *padlet* criado para os estudantes disponibilizado à turma no primeiro dia de aula da disciplina: <https://padlet.com/renatafsantos1/laborat-rio-de-corpo-dan-a-na-educa-o-lat-2023-w5thdiyzu9hr4z45>.

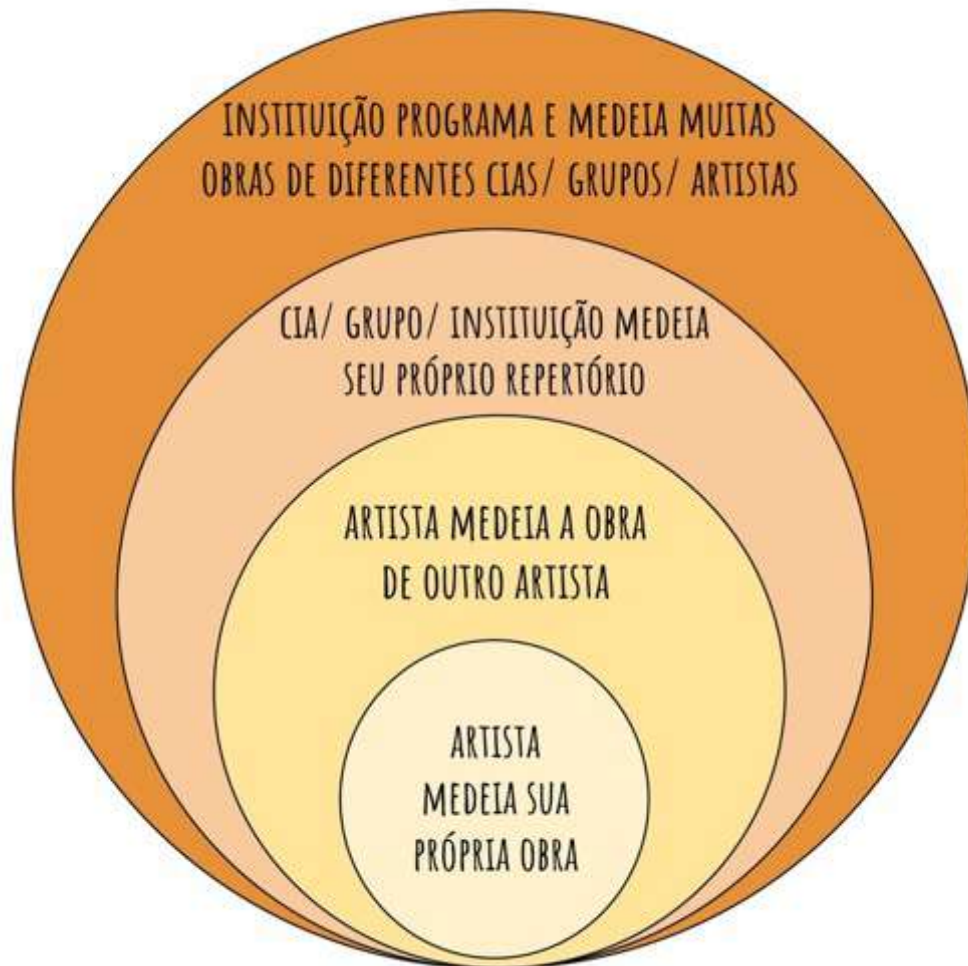


Fig. 1. Esferas de mediação em dança. Fonte: Acervo pessoal (2023).

Audiodescrição da imagem: Na imagem estão representados quatro círculos inscritos em cores de tons pastéis marrom, rosa, amarelo e bege. Do círculo mais interno ao mais externo lê-se: artista medeia sua própria obra; artista medeia obra de outro artista; cia/grupo/ instituição medeia seu próprio repertório; instituição programa e medeia muitas obras de diferentes cias/grupos/artistas.

Por meio desse constructo objetivo proporcionar a visualização

[...] do que cada agente cultural da dança é capaz de gerar em termos de proposições potencialmente mediativas. Afastamo-nos assim do modelo elitista, hierárquico, unilateral e colonizador guiado nos códigos instituídos no mundo da arte que pauta as relações no campo artístico entre iniciados x não iniciados (Coutinho, 2009). Este panorama contribui para o reconhecimento de ações que já estão em desenvolvimento, mesmo que não estejam intencionalmente referenciadas a este campo por seus criadores [...]. Tal visão colabora para que identifiquemos os múltiplos e prováveis campos de atuação da mediação, na indicação de tarefas mais claras de envolvimento de

cada agente cultural, do artista ao educador, do curador ao produtor, do indivíduo à instituição (Fernandes, 2023, p.s/n).

Dessa forma é possível aproximarmo-nos da mediação pelo ponto de vista de inúmeros agentes da mediação. Desse modo, a mediação pode ocorrer por múltiplos vieses, decorrentes da intencionalidade de diferentes agentes: ela pode ocorrer quando artistas medeiam a si mesmos ou quando artistas medeiam outros artistas ou, quando grupos e cias de dança medeiam seus próprios repertórios, ou ainda, quando instituições medeiam muitas obras e grupos. A elaboração das esferas foi fruto de um esforço organizacional que visava a partilha dos primeiros achados da pesquisa de doutorado em desenvolvimento. Assim, todo fio condutor da disciplina foi trilhado pelo viés das esferas, bem como tivemos encontros reservados a conhecer obras e artistas que poderiam ser estudados objetivamente pelo prisma de cada uma das esferas⁴ (Fernandes, 2023), o que gerou coesão à formação dos estudantes ao mesmo tempo que gerou coesão e catalisou o meu próprio processo de pesquisa.

Dentre os inúmeros desejos que coloquei para a realização da disciplina, era imprescindível que eu conseguisse promover uma ou mais ações educativas externas à universidade a fim de fruir dança na cidade de São Paulo, bem como convidar agentes culturais a falar à turma sobre o seu fazer e juntos refletirmos sobre os aspectos mediativos implicados nestas ações. Também era necessário trabalhar a linguagem da dança e do movimento, não apenas por ser esta uma vivência necessária à artistas educadores teatrais, mas por considerar o que nos traz Filler (2015, p. 137), para quem “a mediação pode ser uma ferramenta potente para a ampliação do público na dança”, mas nos lembra que

⁴ Quando o artista medeia sua própria obra, como ex. cito: *The hot one hundred choreographers* (2011) de Cristian Duarte e *Trabalho normal* (2018) de Cláudia Müller; quando o artista medeia a obra de outro artista, como ex. cito: *Ofício* (2018), de Juliana França, Renata Fernandes e Vinicius Terra (artigos publicados no Simpósio LUME, 2020 e ANDA 2022) e *História de gestos* de Elisabete Finger, 2023; quando uma cia, grupo ou instituição medeiam o seu próprio repertório, como ex. cito: o educativo da SPCD e quando uma instituição programa e medeia obras de diferentes cia, grupos e artistas, como ex. cito: *Cadernos de artista* realizado pelo CCSP, sob curadoria de Sônia Sobral, *Museu da Dança/Portal MUD* dirigido por Talita Bretas e a programação de Festivais como Bienal SESC de dança, Festival Panorama dentre outros. Para saber mais ver: Anais ABRACE 2023 (Fernandes, 2023).

a especificidade da linguagem torna impossível “generalizar processos de mediação de outras áreas para a sua prática. A dança tem o corpo no espaço e no tempo como base de sua linguagem e poética, e será com essa gramaticalidade que as estratégias de mediação deverão ser construídas” (Filler, 2015, p. 137-138). Assim fez parte de nosso roteiro que dentre os quatorze encontros houvesse em quase todos eles um momento reservado à prática da dança e à pesquisa em movimento, vivenciadas por um viés labaniano. Foi a prática da dança que ancorou nos corpos os sentidos da aplicabilidade da mediação artística na dança. Por fim, inclui neste percurso a leitura e partilha reflexiva de oito artigos, todos eles escritos por pesquisadores brasileiros nos últimos quinze anos, acerca da mediação nas artes visuais, cênicas e na dança⁵.

Objetivava com este mapa traçado oferecer aos estudantes um amplo espaço de liberdade para a criação dos dois trabalhos previstos como contribuição deles ao grupo e exercícios de síntese da disciplina: um que seria criado em grupo e outro individualmente. Por meio destas partilhas e reflexões grupais delas advindas eu poderia avaliar o quê de nosso percurso foi relevante na e para a formação de artistas mediadores.

3. Trânsitos e encontros pela cidade e os frutos deles decorrentes

Dos encontros externos previstos estivemos com Cláudia Muller e seu *Trabalho Normal* (2018) no SESC Pompéia, instituição cultural vizinha da sede do IA-UNESP. Nesta oportunidade pudemos ainda ter uma conversa com o responsável pela programação em dança desta unidade do SESC, ocasião em que ele partilhou o que o move nas escolhas curatoriais da dança nesta instituição e também como ele vê o papel da curadoria e da arquitetura do SESC Pompeia impactando na construção de uma ideia de mediação para esta unidade. Deste modo, com uma única visita, pudemos acessar duas esferas de

⁵ Filler, Z. 2015; Coutinho, R. 2009; Madureira, J. R. 2019; Strazzacappa, M. 2010; Barbosa, A. M. 2008 e 2009; Desgranges, F. 2022; Pupo, M. L. 2018.

mediação: *quando o artista medeia sua própria obra*, com Cláudia Müller e *quando uma instituição programa e medeia obras de diferentes companhias, grupos e artistas*, com o programador de dança do SESC Pompéia.

Dentro do processo mediativo, previamente à visita, apresentei a biografia da artista à turma, alguns materiais a respeito de *Trabalho normal* bem como outras obras suas, com a intenção de que observassem alguns pontos que parecem ser recorrentes nas obras de Cláudia, tal como o desejo de proximidade com o público, abertura à escuta dos espectadores enquanto performa determinado trabalho, dentre outros. O site e a tese de doutoramento da artista foram duas importantes fontes de referência nesta etapa. Durante o encontro no Sesc, a própria artista mediou sua obra, colocando-se inteiramente à disposição dos estudantes para falar de seu processo de criação e respondeu todas as perguntas feitas a ela. Posteriormente, a mediação junto aos estudantes se aprofundou: conhecemos as cinco obras que inspiraram a criação de *Trabalho Normal* e realizamos uma conversa virtual em que, de Minas Gerais, Cláudia pode responder mais algumas perguntas concebidas pelos estudantes após a visita ao SESC, acerca de seu processo de criação. Este processo foi posteriormente avaliado com os estudantes quando apontamos a necessidade e pertinência de diferentes tempos da mediação: o antes, o durante e o depois, como possibilidades de alcançar diferentes perspectivas acerca da experiência de fruição bem como tocar diferentes profundidades acerca da intimidade que se estabelece com determinada obra/ artista/sentido produzido em si em relação à obra.

Como ação extra curricular alguns estudantes puderam também participar do educativo da São Paulo Cia de Dança no Teatro Sérgio Cardoso: “Espetáculos gratuitos para estudantes”, ocasião em que foram recebidos com uma publicação sobre o repertório a ser assistido e uma breve apresentação por integrantes da companhia, reconhecendo mais uma forma de mediação possível na dança: a escrita do programa e a conversa que, de modo semi-estruturado, apresentou meios e balizas para a abertura de percepção do público prestes a assistir a uma obra cênica de dança. Integram estas balizas: referenciais

históricos da obra em questão e da companhia, apresentação acerca do *release* da obra trazendo informações dramáticas do que será assistido bem como informações que apontam escolhas estéticas a respeito da direção de cena, o que inclui música, iluminação, cenários, figurinos etc. Esta visita proporcionou a vivência da esfera *quando uma companhia, grupo ou instituição mediam o seu próprio repertório*.

Por fim o terceiro e último encontro na cidade foi uma mesa na UNESP, para a qual foram convidadas Sonia Sobral e Talita Bretas mediadas por mim em uma conversa sobre proposições de mediação em dança realizadas por elas⁶. O evento intitulado *Corpos vivos diante de corpos vivos: a mediação na dança contemporânea* trouxe à reflexão, experiências de duas importantes agentes culturais da cidade de São Paulo com impacto nacional. Sônia nos trouxe relatos de experiências de quando geriu o programa Rumos Itaú Cultural, instituição na qual foi curadora da área de dança por 17 anos e na criação da *web-série Cadernos de artista (2020)* enquanto curadora de dança do Centro Cultural São Paulo (2019-2020). Talita nos trouxe relatos de experiências enquanto produtora e gestora cultural, à frente do Portal MUD/ museu da dança. Ambas as falas nos permitiram acessar criações em curadoria em dança com potencial caráter mediativo, e, apesar de terem forte caráter empírico, ambas experiências contribuem para a ampliação da noção da mediação na dança enquanto processo curatorial. Destaco que, nem Sonia Sobral, nem Talita Bretas haviam estado na UNESP anteriormente, o que nos lembra a potência da universidade como lugar de partilha de saberes e o quanto artistas e demais agentes culturais têm a compartilhar também no âmbito acadêmico, sobretudo quando tratamos de pesquisas em arte.

⁶ O evento que ocorreu de forma presencial com transmissão ao vivo, está disponível na página do *youtube* do IA da UNESP:
<https://www.youtube.com/live/vMV9a5xu5GY?feature=share>.

4. Das sementes

Os frutos gerados de todo este percurso, foram apenas proporcionados pela efervescência cultural e facilidades de acesso físico⁷ de uma grande capital. É também notável o papel de mediadora que estabeleci para meu papel de responsável pela disciplina, o que resultou em algumas tarefas de caráter curatorial e de produção para além do didático-pedagógico (na escolha dos artistas que seriam estudados, assistidos ou convidados etc.). As sementes deste processo foram os quatro trabalhos grupais e cerca de vinte trabalhos individuais resultados do percurso da disciplina. Por meio dos quais se pode ver uma ampliação da concepção da mediação para além do âmbito educativo, mas avançando em processos criativos e até mesmo do campo do design.

Evitando adentrar descrições, destaco aqui os principais elementos que cada trabalho/grupo trouxe à discussão sobre a mediação em dança, por mim categorizados em quatro itens.

4.1. a prática da dança e do movimento como centro de ações mediativas em dança exigindo do educador uma postura técnica e política precisa: como nos lembra Filler (2015), é preciso mediar uma linguagem a partir da materialidade que a compõe. Isto posto, o corpo em movimento é ou deveria ser o centro das experiências mediativas em dança. No entanto não se trata de qualquer movimento, mas sim um corpo em movimento contextualizado politicamente com as questões que nos importam hoje, sendo imprescindível reconhecermos este corpo inserido em um processo histórico, cultural, social marcado por contextos como o colonialismo, as questões de gênero, de raça dentre outras;

4.2. a apreciação orientada de peças curtas, trazendo o domínio do tempo como imprescindível na gestão de experiências mediativas: gerir o tempo é uma arte. Somos seres inseridos no cronos e o esforço de caber no tempo

⁷ A localização da UNESP dentro de São Paulo, vizinha ao metrô barra funda e terminal de ônibus metropolitano, facilitou os trânsitos estabelecidos na disciplina para visitas ao SESC, Teatro Sérgio Cardoso etc.

pode ser um esforço poético. O limite de tempo das experiências mediativas (normalmente menor do que o reservado à fruição de uma peça, por exemplo) pode ser revertido a favor da construção poética. Em muitos casos é desejável que a experiência seja breve para que o público tenha desejo de retornar à vivência.

4.3. a oferta de palavras ao público em exercício poético de síntese da experiência como uma inovação, uma vez que a maior parte dos processos mediativos são baseados em análise ao invés de síntese: Segundo Desgranges (2022), a maior parte dos processos mediativos são baseados na análise. Ainda priorizamos o fornecimento de informações e referenciais históricos e estéticos para a compreensão de determinada obra. No entanto, destacamos que o processo artístico é essencialmente sintético, de certo modo poderíamos afirmar o caráter sintético da poesia frente ao analítico da prosa ou ainda da ciência. Se queremos aproximar o público da arte, por que não oferecer vivências em que favoreçam o exercício de síntese como a proposição da criação de pequenas poesias frente à experiência de assistir a uma pequena peça de dança? Além disso, àquelas pessoas que se sentem inseguras, “sem palavras” frente a uma obra, a oferta de palavras ou frases se demonstrou como grande apoio à abertura de um processo de fruição em segurança.

4.4. o desenho de material didático e avaliativo para mediadores se autoavaliarem surge como uma ferramenta necessária para o futuro da mediação em dança. Surge como necessidade não apenas o planejamento intencional de programas de mediação, mas igualmente valorizar a avaliação de processos a fim de reconhecer pontos fortes e fracos, relevantes ou irrelevantes na construção da mediação em dança. Segundo o que apontam os estudantes, é na relação consciente entre planejamento e avaliação que a mediação em dança ampliará sua importância e atuação no universo artístico.

5. Conclusão

Concluo reafirmando o enriquecimento que a possibilidade de transitar para além dos muros da universidade trouxe à esta disciplina com foco em mediação cultural na e para a dança. Tais trânsitos foram intensificados pela noção das esferas da mediação em dança (Fernandes, 2023) como linha condutora do curso, o que aprofundou e alargou o sentido da mediação como fomento da “relação entre o artista ou a obra de arte e o público”⁸ (Desgranges, 2022) possibilitando uma afinação da docente-mediadora⁹ que fui neste caso, bem como facilitou escolhas intencionais de cada obra/artista/instituição/contexto que comporia e compôs o programa da disciplina a ser vivenciado pela turma.

Destaco que foi o desenvolvimento de uma disciplina, do planejamento à sua conclusão, que promoveu o arcabouço da minha tese de doutorado. O encontro mediado com estudantes operou como um estratégico território de formulação de hipóteses, estudos laboratoriais práticos recorrentes e análises em processo. Desse percurso, construí eixos estruturantes da pesquisa, levantei e revisei bibliografias do tema, e coletei obras/artistas/eventos/instituições que comporão um panorama da tese que defenderei. Esse percurso faz com que a docência seja exaltada não apenas

⁸ Tradução da autora, do original: “*Toda acción o propuesta que busque establecer o fomentar la relación entre el artista o la obra de arte y el público teatral*”.

⁹ A noção de professor mediador de Ana Mae Barbora colabora para a definição desse papel: “O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. [...] Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como um organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. Finalmente, Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. No século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a ideias socioconstrutivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (Barbosa, 2009. p. 13).

como processo didático-pedagógico, mas também como processo criativo, mediativo e fulcral experiência catalisadora de pesquisa.

Por fim, acredito que o esforço de trazer corpo e definição ao campo da mediação da dança aos estudantes da UNESP, contribuiu com a diminuição da “opacidade” do termo. As esferas de mediação se revelam inesgotáveis em si mesmas, abrem possibilidades de imaginarmos outras esferas e relações entre elas, bem como representam apenas uma via de acesso a um mundo infinito de feitos e fazeres que estão por vir, frutos do trabalho de inúmeros agentes culturais. Elas se apresentam como um prisma, lentes que nos permitem ver o poder mediativo de ações que talvez não tenham sido concebidas inicialmente com este propósito, mas por conterem em si esta potência, podem ser trabalhadas por quem deseja aprofundar o foco mediativo.

Todavia, em que pesem dificuldades como a “opacidade” referida, decorrentes das características específicas de cada contexto e de cada prática [...] É possível que esteja em processo, a partir e com ela, uma ruptura de quadros epistemológicos que validaram concepções limitantes de informação e comunicação, reduzindo a mediação cultural à categoria meramente funcional ou instrumental que consiste em “fazer aceder um público a obras (ou saberes)” ou “em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro” (Pierrotti, Pieruccini, 2014, p. 5).

Assim, nos alinhamos ao que diz Mairesse (2015, p. 59): “a própria mediação não visa transmitir um saber, mas sim desencadear o desejo de saber mais” uma vez que a mediação artística vivenciada nessa disciplina não apenas aborda “as obras, os objetos, os conceitos na perspectiva de conhecê-los no sentido de aprendizado, de um saber. Ela se faz do exterior e tende a deixar que se sinta o mais imediatamente possível aquilo que está no interior” (Caillet, Lehalle, 1995, p. 51 *apud* Mairesse, 2015, p. 59). Eu completaria incluindo, no interior de quem vê (o espectador) e no interior de quem concebeu (o artista). E então ambos, espectadores e artistas, são criadores de sentidos singulares para suas existências no mundo. Tornam-se límpidos deste modo “os sentidos encerrados na noção de mediação cultural como ato de significação” (Bruner, 1997 *apud* Pierrotti, Pieruccini, 2014, p. 5). Deste modo,

[...] processos de mediação passam a ser entendidos como ato constitutivo dos processos de construção de sentidos e, ele próprio, instância produtora de significação. Mediar cultura, nesses termos, é, portanto, atuar na elaboração de espaços transicionais¹⁰ (Winnicott, 1975) indispensáveis à construção de si em relação com o outro. Mediar é ato autônomo e afirmativo de criação. Do mundo e de sentidos para ele (Pierrotti, Pieruccini, 2014, p. 19).

Referências:

- BARBOSA, A. M. Mediação cultural é social. *In: Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CANTON, K. **E o príncipe dançou**: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo, Editora Ática, 1994.
- COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a Abordagem Triangular. *In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- COUTO, C. R. O balé por escrito: preceitos e regras de composição dos balés de corte na França do Antigo Regime (1581-1682). **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, e113668, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/zhyBHKByYPykqx3NSVn4hYS/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2023.
- DAVALLON, J. **La médiation**: la communication en procès? *Médiations & Médiateurs*, n. 19, fev. 2004. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/645/pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- DESGRANGES, F. **Decirse público**: entre la mediación teatral y el efecto estético. São Paulo: Hucitec, 2022.
- FERNANDES, R. Corpos vivos diante de corpos vivos: esferas da mediação na dança contemporânea. **Anais do XII Congresso ABRACE**. 2023. (no prelo).
- FILLER, Z. Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**. SESCSP: São Paulo, n 1, 2015.
- JEANNERET, Y.; LE TALLEC, M.-F. Médiation. *In: La société de l'information*: glossaire critique. Paris: La Documentation Française, 2005. p. 105-107. Disponível em:

¹⁰ “De acordo com Winnicott (1971/1975), o espaço potencial existe entre o “objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido”, entre “nada haver senão eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente” (p. 139). Desse modo, a princípio, pode-se entender que a criação desse espaço se relaciona a uma mudança que ocorre com o amadurecimento da criança, possibilitando-lhe a saída de uma posição de apenas se relacionar subjetivamente com os objetos, para percebê-los como parte de uma realidade compartilhada com outras pessoas, desenvolvendo a capacidade de usá-los” (Serralha, 2019, p. 158).

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Glossaire_Critique.pdf. Acesso em 20 nov. 2023.

LOUPPE, L. **Poética da Dança contemporânea**. Portugal: Orfeu Negro. 2012.

MAIRESSE, F. Comunicação, mediação e marketing. **Museologia & Interdisciplinaridade**. Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. Brasília, vol. IV, n. 7, out./nov. 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16773/15055>.

Acesso em: 20 nov. 2023.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. A mediação cultural como categoria autônoma. **Revista Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 01 – 22, mai./ago. 2014. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PUPO, M. L. S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Revista Urdimento**. 2011.

QUINTAS, E.; FOURCADE, M.-B.; PRONOVOST, M. **Cultural mediation: questions and answers**. Montréal, primavera de 2014. Disponível em:

https://www.culturepourtous.ca/en/cultural-professionals/cultural-mediation/wp-content/uploads/sites/18/2015/09/Guide_mediation_eng_coul.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

RASTELI, A. Mediação cultural no contexto francês: trajetória histórica e evolução. **Páginas a&b - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**. S.3, n. 16, p. 81-96. 2021. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/10932>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SERRALHA, C. A. O espaço potencial: da origem à evolução. **Estilos da Clínica**, 2019, v. 24, nº 1, p. 157-172. 2019. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v24n1/a16v24n1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SUQUET, A. C. O corpo dançante: um laboratório da percepção. *In*:

COURTINE, J.-J. (dir.). **História do corpo** vol. 3: as mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 509-539.

Renata Fernandes (IA-UNESP)

renata.f.santos@unesp.br

É artista da dança, educadora e pesquisadora. Docente na pós-graduação em Dança nas Faculdades Integradas Rio Branco, doutoranda e mestre em Artes pela UNESP, é licenciada em Dança pela UNICAMP.

Ensino de Dança de Salão em contextos diversificados: uma proposta de superação do binarismo de gênero

Robson Teixeira Porto (UFRGS)
Vera Lúcia Bertoni dos Santos (UFRGS)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O artigo apresenta as linhas gerais de uma investigação de doutorado em andamento, que se propõe a traçar caminhos para a implementação de pedagogias não-binárias de Dança de Salão em contextos educacionais diversificados. A proposta parte do questionamento do conservadorismo da chamada Dança de Salão tradicional, que, independentemente da diversidade de corpos e de dissidências de gênero e/ou sexualidade, concebe apenas uma configuração de dupla, constituída por um homem/cavaleiro, a quem cabe conduzir os movimentos, e uma mulher/dama, a quem cabe seguir essa condução e embelezar a dança. Em contrapartida, partilha-se a experiência da abordagem pedagógica não-binária Aula-Baile, que busca, na superação do binarismo de gênero, característico da Dança de Salão tradicional, propor caminhos para um ensino acessível desse gênero de dança, que inclua pessoas dissidentes das categorias normativas de gênero e sexualidade, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem ou de interação social.

Palavras-chave: Dança de Salão; Pedagogia da Dança; Gênero; Sexualidade; Procedimentos de ensino.

Abstract: The article presents the general lines of an ongoing doctoral research, which aims to outline paths for the implementation of non-binary Ballroom Dancing pedagogies in diverse educational contexts. The proposal starts from questioning the conservatism of the so-called traditional Ballroom Dancing, which, regardless of the diversity of bodies and differences of gender and/or sexuality, only conceives a pair configuration, consisting of a man/gentleman, who is responsible for conducting the dances movements, and a woman/lady, who is responsible for following this direction and beautifying the dance. On the other hand, the experience of the non-binary pedagogical approach Aula-Baile is shared, which seeks, in overcoming the gender binarism, characteristic of traditional Ballroom Dancing, to propose ways for an accessible teaching of this dance genre, which includes dissident people of the normative categories of gender and sexuality, or who present learning or social interaction difficulties.

Keywords: Ballroom dance; Dance Pedagogy; Gender; Sexuality; Teaching procedures.

1. Introdução

Neste artigo são apresentadas as linhas gerais de uma investigação de doutorado em andamento, que se desenvolve na perspectiva de traçar caminhos para a implementação de pedagogias não-binárias de Dança de Salão em contextos educacionais diversificados. A proposta parte do questionamento do conservadorismo da chamada Dança de Salão tradicional, que, independentemente da diversidade de corpos e de dissidências de gênero ou sexualidade, concebe apenas uma configuração de dupla, constituída por um *homem/cavalheiro*, a quem cabe conduzir os movimentos, e uma *mulher/dama*, a quem cabe seguir essa condução e embelezar a dança.

Apesar do número significativo de adeptos da Dança de Salão tradicional, identifica-se uma parcela expressiva de pessoas que não se enquadra nos padrões e convenções comumente aceitos, a exemplo de mulheres que gostam de conduzir, ou homens que preferem se deixar conduzir, cujos comportamentos escapam a essa cultura e, logo, são excluídos dessa comunidade. O mesmo acontece com pessoas que optam por dançar com parceiros do mesmo gênero, e com homens e mulheres cuja corporeidade não corresponde aos padrões cis heteronormativos.

Em oposição ao conservadorismo da Dança de Salão tradicional, algumas iniciativas de profissionais do campo da dança buscam ressignificar os estereótipos de gênero presentes nessa dança popular, bem como a condução como monopólio dos homens, dentre as quais destacamos os estudos de Pazetto e Samways (2018), Strack (2017) Polezi e Silveira (2017), que dialogam com a pesquisa aqui apresentada.

A investigação, fundamentada em pesquisadores de Dança de Salão e assimilada à experiência prática do pesquisador, parte da reflexão sobre aspectos contextuais da Dança de Salão, considerando as especificidades do perfil discente e da diversidade de corpos presentes em cada espaço educativo, e culmina no compartilhamento de uma abordagem pedagógica não-binária dessa manifestação popular, denominada Aula-Baile.

2. Contextos da Dança de Salão

A Dança de Salão está presente em diferentes contextos: nos espaços de educação formal, que sediam o ensino institucionalizado, que envolvem sistematização de competências e habilidades a serem desenvolvidas; nos espaços de educação informal, que abrigam processos de aprendizagem isentos de intencionalidade pedagógica, decorrentes da vida social e fortemente relacionados à cultura local; e, também, nos espaços não formais de educação, que acolhem processos não institucionalizados de ensino, nos quais a sistematização explícita de conteúdos, objetivos e procedimentos não se impõe como uma necessidade, possibilitando o desenvolvimento de um processo de ensino flexível, que ocorre a partir do compartilhamento de experiências em espaços coletivos.

Conforme define a socióloga de Maria Gohn (2006, p. 2-3):

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Nesse contexto, compreende-se as iniciativas de ensino de Dança de Salão que estão inseridas no currículo das disciplinas de Dança ou Educação Física na Educação Básica, ou como componente curricular nos cursos de graduação em Dança, como experiências na educação formal. Como educação informal compreende-se os processos que se desenvolvem nos bailes dessa manifestação popular, ou seja, em espaços de socialização onde a aprendizagem pode acontecer mesmo sem a presença de um professor. Por fim, como educação não formal, compreende-se as iniciativas desenvolvidas em lugares não-institucionalizados e instituições cuja função não é a educação formal (Jacobucci, 2008), tais como, escolas, estúdios e academias de dança, ONGs, projetos sociais, grupos e companhias de dança, dentre outros.

Ainda que se reconheça o significativo conhecimento de Dança de Salão construído nos espaços de educação informal, e que se considere o seu valor como prática eminentemente social, interessa-nos discutir o seu ensino nos contextos educativos formais e não formais, com foco na intencionalidade pedagógica dos docentes que atuam nesses espaços. Nesse sentido, considera-se a potencialidade da ação docente, sobretudo nas escolas e academias voltadas para o ensino de Dança de Salão, tanto para a manutenção de práticas tradicionais desse gênero, como para a promoção de modos alternativos de compreender e praticar essa dança a dois.

Nessa profusão de espaços, a abordagem pedagógica não-binária, denominada Aula-Baile, propõe a desconstrução do binarismo de gênero para acolher uma pluralidade de modos de existir, pensar e agir de pessoas que frequentam esses espaços, bem como favorecer o acesso a essa cultura não apenas às pessoas dissidentes das categorias de gênero e sexualidade, mas também àquelas que se julgam incapazes de aprender a dançar, ou desmotivados, em função de aspectos diversos, como o biotipo, a idade, dificuldades de locomoção ou motoras, dentre outros considerados limitantes pelo senso comum.

A proposição da abordagem pedagógica Aula-Baile, ao incentivar que os corpos se expressem e se comuniquem livremente, também pode contribuir para diminuição das expectativas em relação aos corpos que podem ou não dançar, uma vez que considera que todas as pessoas têm algo a expressar quando se movimentam, independentemente, do biotipo, da idade, da forma ou do modo como se movem. Essa diminuição de expectativa integra essa abordagem pedagógica por propor procedimentos de ensino que instigam a autoria discente na realização das movimentações, respeitando o tempo de aprendizagem, bem como ressignificando a ideia de erro como fracasso, para uma possibilidade de criação, habilidade importante a ser apreendida pelos intérpretes da Dança de Salão, uma dança social improvisada.

O compartilhamento da experiência da proposta Aula-Baile, considerando tanto os objetivos docentes, como as motivações dos discentes

para participarem das aulas, não propõe a adesão a um modo único de ensinar Dança de Salão, pelo contrário, leva em conta a especificidade de cada contexto, objetivando instigar a reflexão acerca da necessidade de atualização e de criação de pedagogias desse gênero de Dança, que sejam compatíveis com a diversidade cultural, e de corpos, presentes em múltiplos espaços educacionais.

Além de ser construída com base na observação dos discentes, a abordagem pedagógica Aula-Baile dialoga com propostas de ensino partilhadas em produções acadêmicas, como o trabalho de Míriam Strack (2017), que aponta caminhos metodológicos para o ensino de Dança de Salão, alinhados a uma perspectiva feminista; a proposta de Dança de Salão *Queer*, desenvolvida por Laura James desde o ano de 2015 (Pimenta; Coura, 2021); e a Pedagogia da Condução Mútua, proposta por Samuel Samways e Débora Pazetto, que ampliam as possibilidades de comunicação na Dança de Salão. Além dessas propostas, que se desenvolvem na cidade de Belo Horizonte (MG), destacam-se iniciativas processadas em diferentes regiões do Brasil, a exemplo da Condução Compartilhada, da pesquisadora Carolina Polezi (Polezi; Silveira, 2017), atuante em Campinas (SP), e da chamada Trans-Dança de Salão, da pesquisadora Paola Vasconcelos (Silveira, 2018), desenvolvida em diferentes localidades, dentre outras propostas por docentes, que prezam por um ensino que acolha as dissidências de gênero e sexualidade.

Em geral, as propostas pedagógicas não-binárias de Dança de Salão compreendem o ensino desse gênero de dança de forma ampliada, a partir das particularidades de cada contexto educacional, conciliando a intencionalidade pedagógica dos docentes com os anseios discentes. Essas iniciativas, que adotam nomenclaturas e procedimentos diversos, estão espalhadas por diversas regiões do país, engendrando novas formas de comunicação e expressão na Dança de Salão, o que nos leva a inferir que, apesar dos poucos registros encontrados em produções acadêmicas, essas iniciativas existem em considerável quantidade, proliferando-se na medida em que a Dança de Salão se populariza e a sociedade se diversifica, amplia e pluraliza.

A seguir, são compartilhados alguns aspectos da abordagem pedagógica não-binária de Dança de Salão Aula-Baile, que parte do diálogo entre os saberes docentes construídos no ensino de Dança de Salão nas cidades de Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre (RS), com pesquisas acadêmicas da área, que problematizam as questões de gênero e sexualidade relacionadas a essa manifestação cultural.

3. Uma proposta alternativa para um ensino não-binário de Dança de Salão

Nesta segunda parte do texto adota-se a primeira pessoa do singular do discurso para relatar a experiência do primeiro autor; e a primeira pessoa do plural do discurso para as problematizações decorrentes do relato de experiência.

A experiência de lecionar em estúdios de dança, em companhias artísticas, na Educação Básica e no Ensino Superior, assim como, de ministrar oficinas e cursos de curta duração em eventos corporativos e em espaços especializados em Dança de Salão, possibilitou-me atuar junto a perfis discentes variados. O convívio com a diversidade de biotipos, faixas-etárias e classes sociais, assim como as dissidências de gênero e sexualidade, presentes nesses diferentes espaços, provocaram um olhar autocrítico para a minha prática docente.

De modo geral, o ensino tradicional de Dança de Salão costuma ser voltado a um público específico: pessoas cisgêneras e heterossexuais, cuja expressão de gênero corresponda à masculinidade, ou à feminilidade heteronormativas. Logo, nos espaços de ensino e prática de Dança de Salão, aquelas que não correspondem a esse padrão devem adequar-se, ajustar-se, sob pena de serem excluídas, ou constrangidas. Talvez por esse motivo raramente são encontradas pessoas dissidentes das categorias de gênero e sexualidade em salas de aulas ou em bailes específicos desse gênero de dança, exceto aquelas cujos comportamentos se moldam ao modelo cis heteronormativo.

Inicialmente, a partir do diálogo com pesquisas que propõem transformações nos ambientes em que se ensina e pratica Dança de Salão e com base na observação do perfil discente em cada contexto educacional em que atuo, realizei pequenas modificações no meu fazer pedagógico e constatei que elas ampliavam a participação e dedicação discentes nas atividades. Essas transformações não aconteceram apenas na prática pedagógica, mas também nos fazeres artísticos.

Os papéis de professor e coreógrafo na minha atuação profissional são tidos como complementares, pois me proponho tanto a desafiar os discentes a experimentarem a dança cênica, como a incentivar o elenco da companhia de dança que dirijo a participar de aulas regulares. Dessa forma, frequentemente, nos espaços em que trabalho, desenvolvo uma postura de professor/coreógrafo, que ao mesmo tempo em que deseja que os discentes/artistas se expressem, socializem e aprendam as movimentações de forma significativa, também instiga a autoria e preocupação estética dessas movimentações, cujos parâmetros são as próprias referências das pessoas que participam do processo de aprendizagem/artístico.

As sutis adaptações no modo de ensinar, no vocabulário adotado e no repertório de movimentações escolhido para as aulas tornaram-se mais evidentes e conscientes na minha *práxis* pedagógica ao longo dos anos. A medida que percebi os impactos no processo de aprendizagem dos alunos, propus transformações mais sistemáticas e estratégicas, de modo a romper com a cis heteronormatividade compulsória, mas mantendo o máximo das características estilísticas da Dança de Salão, para que os discentes não deixassem de reconhecê-la como uma proposta desse gênero de dança.

A proposta pedagógica não-binária Aula-Baile subverte o modelo de condução-resposta da Dança de Salão tradicional, no qual o homem conduz e a mulher responde a proposição de movimentos. Assim, o processo de comunicação acontece por meio das ações de *conduzir* e *deixar-se conduzir*, compreensão que tem por base o modelo de codificação/decodificação de Stuart Hall (1973), que considera o papel ativo do receptor pela decodificação baseada

no seu contexto, bem como na devolutiva para o emissor. A compreensão da comunicação na Dança de Salão a partir do modelo de Hall, assegura que a ação de deixar-se conduzir, seja compreendida como um processo ativo, ou seja, que a habilidade de escuta na dança seja encarada com a mesma importância que a habilidade de proposição de movimento.

Nas aulas de Dança de Salão, em que são adotadas pedagogias tradicionais de ensino, além das movimentações propriamente ditas, costuma-se ensinar a habilidade de conduzir para as pessoas condutoras. Contudo, para as pessoas conduzidas, são ensinadas apenas as movimentações, seguidas da orientação de que devem se “deixar conduzir/levar”. Acreditamos que a pouca importância atribuída à habilidade de “deixar-se conduzir” justifica-se pela crença de que a movimentação da pessoa conduzida é passiva, ou seja, “uma simples resposta” a proposição da pessoa condutora.

A adoção das ações de *conduzir* e *deixar-se conduzir* pode simplificar o processo de comunicação entre a dupla na Dança, que, muitas vezes, é um impedimento para o aprendizado de Dança de Salão. A ressignificação da condução em duas ações possibilita que as pessoas em processo de aprendizagem compartilhem a responsabilidade da comunicação e entendam que para dançar a dois não basta a habilidade de propor movimentos, mas requer também a capacidade de escuta. Compreendendo que a ação de deixar-se conduzir pressupõe a interpretação da informação recebida e a devolução para a pessoa condutora de forma personalizada, ou seja, a pessoa em uma atitude conduzida também desempenha um papel ativo na dança.

Na proposta Aula-Baile, a ação de conduzir uma movimentação é compreendida como um *convite*, que pode ser aceito ou rejeitado pela pessoa que está em uma atitude conduzida. Logo, quem está se deixando conduzir tem a possibilidade de seguir a proposição de movimentos sugerida ou fazer um novo convite. Além disso, nas aulas são realizados exercícios que possibilitem aos aprendizes desenvolverem as duas habilidades: a de conduzir e a de deixar-se conduzir, uma vez que ambas as ações são tratadas com a mesma importância no processo pedagógico.

Nas aulas, os agentes da dupla são incentivados a aprender ambas as ações: *conduzir* e *deixar-se conduzir*, bem como a se revezar entre elas durante a dança a dois, uma vez que a Dança de Salão é compreendida como um diálogo, no qual ambos podem falar e escutar. O revezamento das ações é inspirado na proposta de condução compartilhada idealizada por Polezi (Polezi; Silveira, 2017).

Apesar de algumas pessoas se mostrarem relutantes à proposta de compartilhar as ações de conduzir e deixar-se conduzir, alguns aprendizes, no decorrer das aulas, observando o desenvolvimento dos colegas, se encorajam a exercitar as duas habilidades. Essa resistência é mais comum entre homens, que temem parecer menos másculos ao dançarem em uma atitude conduzida, e entre mulheres que se julgam incapazes de aprender a conduzir, principalmente aquelas já acostumadas a dançar a dois. Contudo, apesar do incentivo a que ambos os agentes da dupla compartilhem as ações, algumas pessoas optam por dançar apenas com uma atitude, condutora ou conduzida, que denominamos, respectivamente, *pessoa condutora* e *pessoa conduzida*, como alternativa ao clássico par *cavalheiro* e *dama*.

Além de prezar por um papel ativo da pessoa conduzida, a abordagem pedagógica Aula-Baile também se opõe à correspondência do gênero do agente com a atitude desempenhada na dupla. Nesse modo alternativo de ensinar Dança de Salão, a condição para a formação da dupla é o consentimento dos agentes que a constituem, que, independentemente do gênero, gozam de igual liberdade para compartilhar as ações de conduzir e deixar-se conduzir, ou para se fixar numa ou noutra ação.

Para além das diferentes configurações possíveis de duplas, os aprendizes são estimulados a não mudarem a forma de como se expressam, quando alternam entre as ações de conduzir e deixar-se conduzir, ou seja, uma mulher não precisa se tornar menos feminina por estar conduzindo, por exemplo. Ainda, os agentes são incentivados a se expressarem por meio de suas corporeidades e subjetividades, sem se limitarem a padrões heteronormativos.

Nesse sentido, propõe-se a substituição do termo *casal* por *dupla*, com o intuito de incentivar a formação de pares, a liberdade expressiva dos agentes, assim como o compartilhamento das ações de conduzir e deixar-se conduzir, independentemente do gênero. A adoção dessa nova nomenclatura justifica-se, pois o vocábulo antigo pode sugerir um compromisso/interesse afetivo amoroso entre os agentes, o que não é uma regra ao se dançar a dois. Nessa concepção, o ato de dançar com alguém apenas indica que duas pessoas escolheram dançar juntas, podendo, inclusive, dois homens heterossexuais dançarem juntos, se essa for a vontade deles.

A atualização de nomenclaturas e a valorização da habilidade de escuta, através da substituição da condução-resposta pelas ações de conduzir e deixar-se conduzir, pela proposta Aula-Baile não se limita apenas à promoção de um ensino acessível às pessoas dissidentes das categorias de gênero e sexualidade, mas busca abranger diferentes perfis discentes. Seus procedimentos são adotados também com vistas a facilitar que pessoas com dificuldades motoras ou cognitivas, ocasionadas por limitações físicas ou etárias, sintam-se acolhidas nas aulas e desafiadas de acordo com as suas possibilidades. Nesses casos, a não generificação das nomenclaturas, assim como a compreensão de que ambos os agentes atuam cooperativamente para alcançar um objetivo em comum (Feitoza, 2011), contribui para formação de pares e, conseqüentemente, para a integração entre as pessoas aprendizes, independentemente, das suas particularidades.

Quando leciono para iniciantes, assumo o compromisso de “fazer-lhes” dançar desde a primeira aula, que culmina numa atividade coletiva, com danças em duplas, concebidas por eles a partir do que foi possível desenvolver no encontro. Convencidos da própria capacidade de dançar a dois, os discentes tornam-se mais disponíveis para aprenderem os conteúdos. Por esse motivo é que adoto procedimentos didático-pedagógicos que aproximam as minhas aulas da experiência de estar em um baile de Dança de Salão.

Além dos conteúdos cinestésicos, próprios da dança, busco desenvolver saberes da cultura da Dança de Salão, como, por exemplo: as

maneiras de convidar alguém para dançar; as formas de se posicionar e de se deslocar pelo salão; a interação com uma pessoa de diferente nível de aprendizagem em dança, ou que não frequenta aulas de dança, dentre outros saberes de ordem social ou afetiva que atravessam o ensino da técnica de dançar a dois.

A proposta Aula-Baile parte da proposição de caminhadas em trajetória circular no sentido anti-horário, que além de simular deslocamentos similares aos realizados pelas duplas em bailes, possibilita a aproximação da experiência de dançar a dois da habilidade de caminhar, que eles já realizam. Os conhecimentos motores prévios, assim como a experiência discente cotidiana, são utilizados como recurso lúdico nas aulas, não apenas para tornar o processo de aprendizagem prazeroso, mas, principalmente, para fortalecer a relação entre o que os discentes já sabem e os saberes dessa dança popular, oportunizando uma aprendizagem significativa.

A partir das caminhadas, desenvolvo exercícios lúdicos com intuito de deixar os discentes confortáveis com a proposta e desenvolver habilidades, tais como: consciência corporal e espacial, ritmo e transferência de peso, que são necessárias para que eles consigam minimamente se deslocar pelo salão e relacionar-se com a música. Em seguida, proponho dinâmicas, utilizando caminhadas ou improvisação mais livres, dependendo da disponibilidade corporal dos participantes, para aproximar os corpos e introduzir as ações de conduzir e deixar-se conduzir.

Depois que os corpos já estão próximos, proponho a execução de passos básicos em duplas e, em seguida, variações simples dessas bases. Essa proposição tem o intuito de incentivar a repetição de movimentações que os discentes apresentem dificuldade, sem desmotivá-los. A partir da observação do desempenho do grupo, defino as próximas etapas. A um grupo que demonstre relativa facilidade, costumo orientar as movimentações em duplas no círculo; já a um coletivo que apresente dificuldade acentuada, oriento as movimentações individualmente, de frente ao espelho, para, em seguida, propor a execução em duplas, e, num terceiro momento, propor que executem as movimentações em

círculo. No caso de grupos híbridos, busco propor dinâmicas em que os discentes com mais facilidade auxiliam os demais. O planejamento das tarefas subsequentes tem por base a observação do desempenho discente em cada atividade e do funcionamento de cada proposta pedagógica.

Uma vez que as duplas já conseguem se deslocar pelo salão e executar alguns passos básicos, incentivo os aprendizes a desenvolverem quatro tipos de conexões, que se inspiram no trabalho desenvolvido por Strack (2017), tais sejam: a conexão consigo próprio, respeitando a sua história de vida e suas particularidades; a conexão com o par, desenvolvendo técnicas de comunicação e reforçando o cuidado ao tocar o outro; a conexão com o espaço, ao compartilhar o mesmo ambiente com outras duplas e perceber o quanto os lugares também afetam a dança a dois; e a conexão com a música, fonte de inspiração para as movimentações das duplas.

À medida que os discentes se apropriam dos saberes ensinados, amplio o repertório de movimentações e os provoço a alternarem-se com maior frequência entre as ações de conduzir e deixar-se conduzir, assim como incentivo a troca de duplas. Paralelamente, aos novos desafios, observo os pontos frágeis e proponho exercícios e dinâmicas personalizadas, que podem incluir materialidades, para auxiliar no desempenho deles. Além de estimular um ambiente de aprendizagem acolhedor e divertido, busco incentivar uma boa interação entre os aprendizes, não apenas objetivando uma aprendizagem significativa, mas também para potencializar a socialização, aspecto fundante da Dança de Salão.

4. Considerações finais

Este artigo apresenta a problemática da Dança de Salão tradicional, que, via de regra, exclui pessoas dissidentes das categorias de gênero e sexualidade ou com dificuldade acentuada de aprendizagem dos locais onde se pratica e se ensina essa dança popular. A partir disso, compartilha a experiência de ensinar Dança de Salão com base na abordagem pedagógica não-binária

intitulada Aula-Baile, que parte do diálogo entre a experiência docente do pesquisador e as propostas de pesquisadores dedicados ao estudo desse gênero de dança.

No acolhimento de pessoas que, por dissidências de gênero ou sexualidade, por dificuldades motoras, ou por quaisquer limitações relacionadas a aspectos etários, corporais, cognitivos ou comportamentais, sentem-se excluídas ou constrangidas nos espaços em que aprende ou pratica a Dança de Salão tradicional, a proposta pedagógica da Aula-Baile numa perspectiva não-binária apresenta-se neste estudo como alternativa de aprendizagem de dança, vivência cooperativa e interação social.

Referências:

- COURA, M. Reflexões acerca de uma experiência metodológica para o ensino de dança de salão não machista em Belo Horizonte. *In*: PIMENTA, Verônica. **Conversas em movimento**. Belo Horizonte: Ramallete, 2021. p. 123-140.
- FEITOZA, J. K. de S. **Danças 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.
- GOHN, M. **O Ato investigativo na produção do conhecimento: Questões Metodológicas**. São Paulo, UNINOVE, 2006.
- HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**. Uberlândia, v. 7, n.1, 2008.
- PAZETTO, D.; SAMWAYS, S. Para Além de Damas e Cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 157-179, 2018.
- POLEZI, C.; MARTINS, A. Condução e Contracondução na Dança de Salão. **Horizontes**, Itatiba, v. 37, p. 1-14, 2019.
- POLEZI, C.; SILVEIRA, P. Contracondutas no Ensino e Prática da Dança de Salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada. **Presencia**, Montevideo, n. 2, p. 67-83, 2017.
- STRACK, M. **Dança de Salão: cartografia de uma abordagem feminista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Robson Teixeira Porto (UFRGS)
prof.rob.porto@gmail.com

Doutorando em Artes Cênicas (UFRGS). Mestre em Educação em Ciências (FURG), Especialista em Artes e Licenciado em Dança (UFPEL). Licenciado em Matemática (FURG). Professor substituto no Curso de Dança. Tutor EaD do Curso de especialização em Artes EaD (UFPEL). Dirige a Cia. de Dança de Salão Robson Porto. Atua como professor de dança em espaços de educação não formal.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos (UFRGS)
bertonica@gmail.com

Professora Titular e pesquisadora do Departamento de Arte Dramática (DAD) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Instituto de Artes (UFRGS). Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS, Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes e Bacharel em Artes Cênicas com Habilitação em Artes Cênicas, ambos pela UFRGS. Atriz de teatro.

Limites e desafios do ensino da Dança no âmbito do Ensino Médio Integrado e nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica

Roselia Lobato Silva (IFMA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo versa sobre algumas questões que permeiam a pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, que investiga a presença do ensino de Dança no campo político-pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Portanto, propõe-se examinar os modos de inserção da Dança nas propostas curriculares dos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade integrada, assim como a implantação do Novo Ensino Médio, e a perspectiva de revogação provocada pelos movimentos sociais dos trabalhadores da educação, a partir da percepção das pessoas docentes que ministram Dança nos Institutos Federais. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa, baseada na metodologia de estudo de casos múltiplos, por meio de técnicas que inclui pesquisa de campo, utilizando questionário *on-line*, com questões abertas e fechadas, como meio de recolhimento dos dados a ser realizado no âmbito dos Institutos Federais. Neste artigo são abordados aspectos relacionados com o conceito de Ensino Médio Integrado e a sua perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica, bem como as possibilidades do campo da Dança no contexto dessas abordagens.

Palavras-chave: Arte; Dança; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais; Reforma do Ensino Médio.

Abstract: This article deals with some issues that permeate the doctoral research being developed in the Graduate Program in Dance at the Federal University of Bahia, which investigates the presence of Dance teaching in the political-pedagogical field of Professional and Technological Education, offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The aim is to examine the ways in which Dance is included in the curricular proposals for technical courses in Technical Professional High School Education, in the integrated modality, as well as the implementation of the New High School Education, and the perspective of revocation brought about by the social movements of education workers, based on the perception of the teachers who teach Dance at the Federal Institutes. This is an investigation with a qualitative approach, based on the multiple case study methodology, using techniques that include field research, using an online questionnaire, with open and closed questions, as a means of collecting data to be carried out within the scope of the Federal Institutes. This article discusses aspects related to the concept of Integrated High School and its perspective in the Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education, as well as the possibilities of the field of Dance in the context of these approaches.

Keywords: Art; Dance; Integrated High School; Federal Institutes; High School Reform.

1. Introdução

Neste artigo são abordadas as concepções teóricas que permeiam a pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que investiga o Ensino de Dança nas propostas curriculares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

A investigação examina os modos de inserção da Dança nos currículos dos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na modalidade integrada, mediante a perspectiva de implantação ou de revogação da Reforma do Ensino Médio (REM), a partir da percepção das pessoas docentes dos IFs que atuam no campo da Dança. Na pesquisa de campo, realizada nos IFs, utiliza-se o questionário como um dos instrumentos de recolhimento de dados no âmbito da abordagem qualitativa (Yin, 2016), com metodologia de estudos de casos múltiplos.

Logo, são apresentadas análises e discussões com base no conceito de Educação Integrada e a sua perspectiva nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EPT, e os caminhos previstos para o campo do Ensino de Dança nesse contexto educacional. Para tanto, segue-se com algumas questões sobre a REM, através da qual são geradas tensões nos distintos campos de conhecimento, que se constituem como parte do núcleo comum da EPT, como as Artes e as Ciências Humanas e Sociais.

2. Notas sobre o Novo Ensino Médio e o contexto da Arte

A luta das pessoas docentes e artistas profissionais do campo da Arte foi imprescindível para a inserção do ensino de Arte na Educação Básica, sendo necessárias reestruturações nas Licenciaturas para adequação prevista nesse campo de conhecimento. A oferta das distintas linguagens artísticas no Nível Médio, por exemplo, ainda não é garantida na maioria das escolas da Educação

Básica, por isso as alterações realizadas na legislação precisam ser observadas pelos professores de Arte de forma rigorosa.

A princípio, insta considerar os impactos da REM, instaurada pela Medida Provisória (MPV) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a “[...] política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral” (Brasil, 2017, p. 1), alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996.

As alterações atingem, sobretudo, o Ensino Médio oferecido pela rede pública, cujos limites impostos pela divisão social ainda não foram superados, uma vez que não possibilita o acesso, de forma eficiente, aos conhecimentos técnico-científicos e histórico-sociais para os filhos da classe trabalhadora, composta, em sua maioria, no Brasil, por negros.

Como enfatizado, o Ensino Médio, ainda que regulamentado pela LDB n.º 9.394/96, não garante acesso universal aos estudantes, especialmente quando a perspectiva do trabalho está presente no processo formativo. Conforme Kuenzer (2007, p. 9-10):

É a dupla função: preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Desse modo, é possível reconhecer que as forças que disputam os projetos societários são amparadas pelas concepções políticas, econômicas e socioculturais, sintonizadas na lógica do colonialismo moderno (Maldonado-Torres, 2019). Logo, entende-se que a classe burguesa brasileira não necessita da democratização da Educação Básica, mas sim de uma EPT limitada, para formar “cidadão produtivo” apto às necessidades do capital e do mercado (Frigotto, 2007).

Essa lógica, estendida para o campo educacional por meio das políticas reformistas, quando “[...] as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização,

segmentação, sequenciação e avaliação (Arroyo, 2013, p. 35), limitam as possibilidades da presença da Arte no currículo oficial.

A esse respeito, é válido pontuar a tentativa de retirada da obrigatoriedade da oferta do ensino de Arte no Ensino Médio (LDB n.º 9.394/96), deixando apenas no Ensino Fundamental, que não ocorreu devido às diversas manifestações dos movimentos sociais, associações e docentes de Arte.

Ainda assim, algumas palavras foram suprimidas da legislação, como a retirada da expressão “em todos os níveis”, da redação do §2, do art. 26 da LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 2020), que regulamenta o ensino de Arte como “[...] componente curricular obrigatório da educação básica”. Constata-se, que a retirada da ênfase da obrigatoriedade da oferta do ensino de Arte pode levar a entendimentos equivocados sobre a necessidade da sua inserção nos “diversos níveis” educacionais.

Para situar a questão da presença da Dança no Ensino Médio integrado, na próxima seção discute-se a respeito do processo de implantação das Instituições que geraram os IFs, e as perspectivas da Educação Profissional.

3. Caminhos da formação profissional nas IFs e as possibilidades de inserção da Dança na Educação Integrada

A maioria das instituições educacionais que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), após diversas mudanças, foi iniciada nas Escolas de Aprendizes Artífices, que foram fundadas no início do século XX. Tais escolas, como lembram Vidor *et al.* (2011, p. 48), eram “[...] inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, [e] passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.” Sobre a trajetória dessas instituições, Otranto (2010, p. 91) observa que:

No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus, visando oferecer formação profissional ao nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as

Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional.

Ao mesmo tempo, foi se constituindo uma rede de Escolas Agrotécnicas Federais assentadas no modelo escola-fazenda, vinculadas ao Ministério da Agricultura, até passarem para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1978, tornando-se escolas agrícolas (Vidor *et al.*, 2011).

Segundo os autores supracitados, no mesmo ano, as três escolas federais – do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná –, transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), foram equiparadas aos Centros Universitários, no âmbito do Ensino Superior. Durante a década de 1990, distintas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais tornaram-se CEFETs, formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SNET), instituído em 1994.

É importante pontuar a luta pela democratização do país e a defesa da Educação Pública nos anos 1980, sendo marcante a apresentação da primeira versão do projeto da LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988. Na ocasião, o deputado federal, Otávio Elísio, se manifestou a respeito da Educação Escolar de 2º grau, com o “[...] objetivo de propiciar a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1991, p. 38 *apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Sobre essa questão, os autores ainda destacam:

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para aprovação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n.º 9.394/1996 e, nos anos seguintes, ao Decreto n.º 2.208/1997 e à Portaria n.º 646/1997. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n.º 2.808/1997 e outros instrumentos legais (como a Portaria n.º 646/1997) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas

fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação geral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 25).

Em 1998, o Governo Federal proibiu a construção de novas escolas federais, como citado a seguir:

[...] Ao mesmo tempo uma série de atos normativos direciona essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade do Estado e da iniciativa privada (Vidor *et al.*, 2011, p. 48).

Como se pode observar, as tentativas de desestabilização da Educação Profissional, naquela ocasião, são materializadas pela política de reestruturação do trabalho e pelo gerenciamento da produção em prol de maior racionalidade nos processos, visando ampliar a flexibilidade dos sistemas produtivos para garantir maiores possibilidades de competitividade no mercado global.

A separação do Ensino Técnico do Ensino Médio, em execução por meio do Decreto n.º 2.208/97 (Brasil, 1997), evidenciou as segmentações existentes, tanto por parte dos esforços pedagógicos voltados aos cursos de Ensino Médio, quanto pela oferta do Nível Superior, que oscilava entre propostas de cursos superiores de tecnologias com maior fragmentação, e proposições com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias (Vidor *et al.*, 2011).

Cláudio Moura Castro (2005), um dos principais articuladores da reforma do ensino médio técnico, afirma que o modelo de escola técnica adotado no Brasil até 1997, que combinava educação secundária e formação técnica, representava uma solução instável, já que não conseguia oferecer aos alunos uma formação que equilibrasse o conteúdo acadêmico e profissionalizante. Outro problema identificado por Castro (2005) foi a trajetória dos egressos das escolas técnicas federais, que não se dirigiram para o mercado de trabalho, mas sim para o ensino superior. Isto ocorreria por conta da excelência destas escolas. A oferta de um ensino público de qualidade nas escolas técnicas federais teria despertado o interesse de alunos vinculados às camadas médias que passaram a competir por suas vagas não em busca de uma profissionalização precoce, mas de uma formação consistente que os preparasse para os exames vestibulares (Arruda, 2010, p. 126).

Nota-se, no texto supramencionado, uma preocupação com o que era esperado na formação profissional, uma vez que um dos articuladores da Reforma do Ensino Médio Técnico (EMT), na década de 1990, questionava o modelo de ensino ofertado que preparava o estudante para a formação técnica e o Ensino Médio, não focada apenas na preparação para o trabalho. Arruda (2010) observou que houve ampliação da entrada dos filhos da classe média nessas instituições que buscavam formação para o Ensino Superior.

Ou seja, em vez de buscar alternativas para propiciar a entrada dos filhos da classe trabalhadora nessas instituições, eram propostas medidas para modificar o currículo da EPT. Assim, a implementação do Decreto n.º 2.208/1997¹, representava um retrocesso no Ensino Médio, uma vez que enfatizava a formação profissional, limitando o acesso aos demais campos de conhecimentos, como Artes e Humanidades, por exemplo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) sinalizam sobre as incoerências do próprio governo, logo no 1º mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e de forças sociais diante de um assunto que não poderia ser ignorado, pela importância do Ensino Médio como um direito social e como um caminho estratégico na construção de uma base científico-técnica, capaz de permitir que o país interrompa os liames da dependência e da subordinação externa.

Esse processo polêmico envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de Organizações não Governamentais (ONGs) e de instituições empresariais ao longo do ano de 2003 que, no ano seguinte, em julho de 2004, foi aprovado o Decreto n.º 5.154 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). O documento representou um avanço, embora não estivessem em pauta alterações estruturais enraizadas na sociedade brasileira, visto a

¹ Regulamento o §2º do art. 36, e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Decreto é um ato de governo de duração provisória, por isso foi revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004. Como um instrumento normativo, que regulamenta a Lei, ele não pode inovar, não pode contrariar a Lei. Dessa forma, “O Decreto n.º 2.208/1997 era ilegal ao determinar a separação entre o ensino médio e a educação profissional” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 22).

identificação da formação heterogênea dentro do campo da esquerda que, para se manter no poder, precisou construir aliança cada vez mais conservadora.

Com o referido Decreto n.º 5.154/2004, implementado no 1º mandato do Presidente Lula, iniciaram-se as mudanças nesse cenário político-educacional, tornando-se um instrumento que favoreceu a construção de uma concepção teórica voltada para um projeto pedagógico da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Este Decreto foi resultado de uma discussão ampla que ocorreu em diversos setores da sociedade, estudiosos da educação profissional e membros do Governo Federal. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27):

[...] o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

No campo da EPT, essas lutas e embates vinham ocorrendo desde 1998, com a proibição de construção de novas Instituições Federais, até 2004, quando foi dado início à reorientação política a respeito da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e ampliação do número de Instituições. Nesse contexto, vale pontuar que, antes da expansão da Rede Federal, por volta de 2005, existiam 144 unidades distribuídas em CEFETs e suas unidades descentralizadas, uma Universidade Tecnológica e seus *campi*, Escolas Agrotécnicas e Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Em 29 de dezembro de 2008, com a Lei n.º 11.892, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas às universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2018, p. 1).

Com a alteração da legislação que proibia a construção de novas instituições federais, a política de expansão da Rede Federal foi iniciada em todo o território brasileiro. “O processo de expansão da rede federal colocou em evidência a necessidade de discutir a forma de organização dessas instituições,

bem como explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (Pacheco, 2011, p. 49).

Dessa maneira, são ampliadas as políticas de instalação da EPT com a implementação dos IFs. A partir do Decreto n.º 5.154/2004, as concepções da Educação Integrada são aprofundadas para ampliar o debate relacionado com a perspectiva de Educação Integrada, politécnica, que promova o acesso à jornada da formação ao trabalho, o que inclui a Arte nesse processo formativo.

Para dar aprofundamento a essas discussões, na próxima seção são discutidas as questões das Diretrizes Curriculares da EPT e as aproximações do ensino de Arte e de Dança no âmbito da Educação Integrada.

4. Perspectivas para o Ensino de Dança na Educação Integrada e no contexto das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica

O Ensino Integrado é o caminho sugerido para propiciar uma formação abrangente na EPT. Na abordagem do currículo integrado, Ramos (2004) pontua o sentido filosófico como um dos conceitos de integração que expressa uma concepção de formação humana, onde todas as dimensões da vida são integradas ao processo formativo. Sentido este que pode orientar tanto a Educação Básica como a Superior. Conforme a autora, a integração possibilita a formação omnilateral dos sujeitos com integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social.

Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Ramos, 2004, p. 3).

As questões acima devem ser consideradas no currículo integrado, e podem ser identificadas nos instrumentos legais e institucionais da EPT, mesmo sem maiores aprofundamentos. Nesse contexto, pontua-se que na Resolução

n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que definia as DCNs para a EPTNM, substituída pela nova Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1 (2021), eram apontadas as dimensões destacadas acima.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPTs) foram estabelecidas pela supracitada Resolução. Como se observa, a nova nomenclatura sugere abarcar os distintos níveis de ensino da EPT. Para apresentar algumas questões presentes no documento, destaca-se o entendimento da Diretriz descrita no art. 21:

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância (Brasil, 2021, p. 1).

Na elaboração dos projetos curriculares, que têm como previsão a formação profissional, as instituições de ensino devem considerar os preceitos das DCNEPTs, cujo documento abrange diferentes níveis da EPT.

[...] integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento [...] (Brasil, 2021, p. 1).

Como se observa, as dimensões que estruturam a prática social, presente no conceito de Educação Integrada, podem ser identificadas nas DCNEPTs (Brasil, 2021), tal como no art. 39, da LDB, ao destacar que o EPT, considerando as finalidades da Educação Nacional, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, e da tecnologia” (Brasil, 2020, p. 20).

Percebe-se que a dimensão cultural não está descrita na LDB, capítulo III, destinado à EPT. Enquanto que todos os princípios indicados para uma formação integrada estão previstos nas DCNEPTs, representando um

instrumento legal para o desenvolvimento de uma abordagem mais diversificada no processo formativo.

A integração não trata apenas da junção dos conhecimentos identificados como Educação Geral e Educação Técnica. Prever a promoção de uma indivisibilidade entre os saberes eleitos como intelectuais, e os técnicos em articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, sendo o primeiro indicado como princípio educativo no âmbito da politecnia.

É importante destacar que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2004, p. 4).

Por isso, a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia, como base nos processos produtivos, seria o foco dessa escola desinteressada. Uma formação que vise integrar os conhecimentos, ainda que o trabalho seja previsto na formação, porém destacado como princípio educativo.

No primeiro princípio norteador das DCNEPTs, inciso I, prevalece o setor econômico, ao enfatizar a articulação com setores produtivos à elaboração de itinerários formativos. Por outro lado, o pluralismo de ideias, os valores estéticos, políticos e éticos são enfatizados, visando o desenvolvimento para a vida social e profissional no processo de formação.

As DCNEPTs destacam o trabalho como princípio educativo, pontuando as distintas dimensões, ainda que destacando a construção de competências profissionais. O mesmo ocorre no inciso IV, que ressalta a perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento, e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico, dando ênfase ao desenvolvimento do trabalho (Brasil, 2021).

Em continuidade ao artigo acima, no inciso VI, das DCNEPTs, é destacada a tecnologia como elo dos saberes essenciais para o desempenho de distintas funções no setor produtivo. No inciso seguinte, é mantida a indissociabilidade entre educação e prática social, respeitando a historicidade

dos conhecimentos e “[...] valorizando os sujeitos do processo e as metodologias inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes” (Brasil, 2021, p. 2).

Os aspectos versados nas DCNEPT (Brasil, 2021), preveem a qualificação ao exercício das profissões, ainda que citando o trabalho como princípio educativo presente no conceito de Educação Integrada. As demais qualidades agregadas nos textos abordados como princípios norteadores da EPT, podem ser identificadas como acessórios para a formação da profissionalização, mas, pelo contrário, é necessário compreender a importância de uma formação diversificada. E, nesse contexto, sugere-se a inserção da Dança como um campo de conhecimento autônomo, para atuar no processo de formação integrada.

São identificadas questões relevantes ao processo de integração dos saberes, o que favorece a abordagem da Arte/Dança, como das outras linguagens, no processo formativo. Contudo, são imprescindíveis ações político-educacionais mais rigorosas para garantir a presença dessa linguagem nos currículos institucionais, capaz de promover o desenvolvimento do educando, e não apenas realizada como atividade complementar.

Em todas as dimensões, a presença da Dança é pertinente como campo de conhecimento propício para o desenvolvimento do estudante, porém, compreende-se que a dimensão “cultural”, destacada tanto na LDB, quanto nas DNCEPTs (Brasil, 2021), torna-se um campo viável para propiciar o desenvolvimento de uma formação integrada, que traz o corpo e o movimento como campos importantes desse processo. Desse modo, é importante considerar o Ensino de Dança como partícipe da superação da dicotomia entre os conhecimentos considerados básicos e aplicados, e aqueles tidos como gerais e específicos, onde impera a hierarquização dos saberes.

Ainda que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) situe a Arte na área de Linguagens e suas Tecnologias, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as mudanças se aproximam das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), que a destaca como um campo

abrangente das diversas manifestações da linguagem. É imperioso apontar a observação de Vieira (2019, p. 87-88) sobre este documento:

No que diz respeito ao ensino de Dança, essas orientações vão dizer que o corpo e suas possibilidades de movimento são o código necessário para a aprendizagem em Dança, lançando mão dos princípios do movimento do Sistema Laban para o fazer dança. Assim, tempo coreográfico, espaço coreográfico e qualidade do movimento com seus componentes espaciais (direções, planos, dimensão, caminho realizado) temporais (velocidade, duração, acentuação e periodicidade de incidência desses fatores) e de sua intensidade (peso, esforço, fluxo e impulso) são basilares para que o aluno do ensino médio compreenda dança (Brasil, 2006).

Esses aspectos não estão presentes nas diretrizes previstas na REM, igualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Por outro lado, as abordagens teóricas que discutem modos diversos de conceber as danças – como Matos (2014), Santos (2006), entre outras fontes –, podem ser importantes referências que introduzem as especificidades da Dança nas políticas educacionais implementadas no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, é importante encontrar estratégias eficazes para o cumprimento da legislação que regulamenta o ensino de Arte como componente obrigatório da Educação Básica, de modo que ela seja campo de conhecimento integrado ao projetos político-educacionais.

Referências:

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, M. da C. C. Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho? **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Seropédica - RJ: EDUR, v. 1, n. 1, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1 de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm.
Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. 4ª ed. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília: Casa Civil, 2017.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1).

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MATOS, L. **Dança e diferença: uma cartografia de múltiplos corpos**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, Seropédica – RJ, v. 1, n. 1, 2010.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

SANTOS, I. F. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

VIDOR, Alexandre *et al.* Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008 – comentários e reflexões. *In*: PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-113.

VIEIRA, M. de S. **Histórias das ideias do ensino de dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Roselia Lobato Silva (UFBA)

roselia.artedanca@gmail.com

Artista e praticante de Hatha Yoga. Docente de Dança do Instituto Federal do Maranhão. Doutoranda e Mestra em Dança (PPGDança da UFBA). Membro de grupos de Pesquisa: GEFLI – Grupo de Estudos Fronteiras Literárias e PROCEDA – Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPq).

Lúcia Helena Alfredi de Matos (UFBA)

luciamatos2@gmail.com

Docente do PPGDança e da Graduação em Dança da UFBA. Doutora em Artes Cênicas e Pós-doutora em Estudos da Dança (FMH – Univ. Lisboa). Coordena o Grupo de pesquisa PROCEDA – Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPq).

Dança e yoga em território tupi

Sthefferson da Silva Lima (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Este artigo propõe um estudo interdisciplinar entre a dança e a prática de *ásana* (posturas) do *hatha yoga*, sobretudo, buscando discutir questões que atravessam o cotidiano de diversas pessoas artistas, instrutoras e professoras de dança e yoga em seus múltiplos contextos de formação e aprendizagem no Brasil. Na primeira parte, explora-se a presença do *hatha yoga* transnacional em domínios contemporâneos, incluindo a dança e outras áreas de estudo do corpo e do movimento. Na segunda parte, o texto enfrenta o desafio de reimaginar e redefinir o *hatha yoga* tradicional (pré-moderno) em território Tupi (Brasil), criando uma ponte simbólica entre as tradições Hindus e Indígenas, em contraste com o que vem se configurando no contexto global como yoga moderno. A terceira e última parte explora a transformação do *hatha yoga* no cenário transnacional moderno, a partir de uma abordagem criativa e incorporada na interseção entre yoga e dança, desafiando noções de uma prática “verdadeira” e enfatizando a necessidade de reimaginar novos caminhos que se integram em uma experiência com dança.

Palavras-chave: Dança; Aprendizagem; Formação; Yoga moderno; Yoga tradicional.

Abstract: This article proposes an interdisciplinary study between dance and the practice of *asana* (postures) of *hatha yoga*, above all, seeking to discuss issues that cross the daily lives of various artists, instructors, dancers and yoga teachers in their multiple training and learning contexts in Brazil. In the first part, the presence of transnational *hatha yoga* is explored in contemporary domains, including dance and other areas of study of the body and movement. In the second part, the text faces the challenge of reimagining and redefining traditional (pre-modern) *hatha yoga* in Tupi territory (Brazil), creating a symbolic bridge between Hindu and Indigenous traditions, in contrast to what has been taking shape in the global context as modern yoga. The third and final part explores the transformation of *hatha yoga* in the modern transnational landscape from a creative and embodied approach at the intersection of yoga and dance, challenging notions of a "true" practice and emphasizing the need to reimagine new paths that integrate into a dance experience.

Keywords: Dance; Learning; Modern yoga; Traditional yoga; Training.

1. Introdução

Este artigo propõe um estudo interdisciplinar entre a dança e a prática de *ásana* (posturas) do *hatha yoga*, buscando discutir questões que atravessam o cotidiano de diversas pessoas artistas, instrutoras e professoras de dança e yoga em seus múltiplos contextos de formação e aprendizagem, no Brasil. Apresenta-se aqui questões conceituais, metodológicas e técnicas da minha experiência pessoal com a docência em um contexto interdisciplinar com a dança e o yoga. Sobretudo, são sementes de uma pesquisa de mestrado em andamento, realizada no momento da escrita deste artigo, no Programa de Pós-Graduação em Dança (UFBA).

Nos últimos 150 anos, aspectos filosóficos do yoga e principalmente ao que se refere a prática de *ásanas* (yoga postural), circularam entre americanos e europeus até chegar ao Brasil, sendo incorporadas em várias técnicas de dança, principalmente, nas perspectivas de dança que abrangem “abordagens, métodos e técnicas somáticas” (Fernandes, 2015, p. 11). Para Kara Miller (2015), professora e pesquisadora de dança e yoga, a filosofia do yoga e a prática de *ásanas* trabalharam lado a lado e contribuíram discretamente para o desenvolvimento da dança moderna e dos estudos somáticos nos Estados Unidos e Europa. Em sua pesquisa intitulada “re-imaginando a dança moderna como fenômeno transnacional pelas lentes do yoga”, Miller aponta diferentes contaminações, intercâmbios e trocas entre o “yoga moderno”, a “dança moderna” e os “estudos somáticos”. Segundo a autora (2015),

Artistas da cena da dança moderna e pós-moderna nos Estados Unidos experimentaram uma explosão de intercâmbio com as filosofias e práticas de movimento do Leste Asiático e do Sul da Ásia entre as décadas de 1960 e 70. Isso ocorreu especialmente com artistas como Merce Cunningham que praticava yoga e artes marciais, Erick Hawkins que incorporou a filosofia budista e o campo do contato improvisação, utilizando tai chi e yoga, entre outros. Este período também foi uma época em que novos conceitos compreendidos sobre cinesiologia e onde diversos artistas da dança estavam criando uma base para o que mais tarde seria chamado de somática (Miller, 2015, p. 59, tradução nossa).

Como também apontado por Miller, “Merce Cunningham era uma praticante autodidata de yoga que inicialmente aprendeu sobre yoga a partir de livros, onde posteriormente, o aquecimento codificado de Cunningham se apresentou de diversas maneiras influenciado por *ásanas*” (Miller, 2015, p. 60, tradução nossa). Para ilustrar as influências do yoga na dança, podemos realizar uma comparação prática. Ao analisar uma 'aula técnica de aquecimento' de Cunningham¹ no YouTube e contrastá-la com a 'série primária' da prática de 'Ashtanga Vinyasa Yoga' de Jois², torna-se evidente como o yoga postural (*ásanas*) permeou e inspirou as técnicas de aquecimento na dança moderna. No entanto, o foco dessa investigação não está na dança moderna ou somática, mas sobretudo, em rastrear e refletir sobre como o yoga vem se configurando em seu fluxo cultural global³, sendo definido e traduzido no Brasil, até vir a se tornar uma ferramenta e objeto de muitos artistas, educadores, instrutores, professores na dança e em diversas outras áreas de conhecimento.

O estudo de Elizabeth De Michelis — Yoga Moderno: História e Formas — será um ponto de partida útil para as conexões com a área da dança propostas neste trabalho. O termo “yoga moderno” deriva de pesquisas realizadas pela historiadora Elizabeth De Michelis (2004). De acordo com De Michelis, o yoga moderno consiste em estilos de yoga que surgiram e evoluíram através da interação entre indivíduos ocidentais (norte-americanos e europeus) e indianos nos últimos 150 anos (De Michelis, 2004). As práticas do yoga moderno são compostas principalmente pela prática de *ásanas* (yoga postural), que foi de onde se originaram muitos métodos e treinamentos presentes na dança e em outras áreas de estudos do corpo e do movimento, conforme pistas apresentadas no parágrafo anterior. Essas transformações também foram nomeadas em pesquisas realizadas por Mark Singleton (2010) como yoga

¹ Vídeo de uma aula técnica, de Cunningham:

<<https://www.youtube.com/watch?v=9WtnI32uvM4&t=248s>>.

² Vídeo da primeira da série primária de Ashtanga Vinyasa Yoga, de Jois:

<<https://www.youtube.com/watch?v=aUgtMaAZzW0&t=2s>>.

³ O conceito de “fluxos culturais globais” é definido como o alto nível de movimento de pessoas, culturas e mercadorias que, por sua vez, mudaram e reestruturaram identidades pessoais e coletivas dos indivíduos, bem como suas vidas diárias e suas culturas locais (Appadurai, 1996).

anglófono transnacional, onde as formas de yoga foram formuladas e transmitidas numa relação dialógica entre a Índia e o Ocidente por meio do inglês. Para Singleton,

O yoga moderno e transnacional foi e é um fenômeno predominantemente anglófono e, portanto, a maioria das minhas fontes está em inglês (ou às vezes em outro idioma europeu). [...] Considero “transnacional” neste contexto para indicar um fluxo de ideias, crenças e práticas que se estende ou opera além das fronteiras nacionais (Singleton, 2010, p. 10, tradução nossa).

Esses apontamentos geram uma estranha sensação ao revelarem o fato de que muito do que conhecemos sobre yoga, no Brasil, ser algo mais próximo a uma espécie de “yoga inglês” do que, de qualquer outro contexto asiático, hindu, indiano, etc. Ou seja, partimos de uma experiência com yoga a partir da tradução não apenas literal, mas cultural e simbólica, a partir das lentes de quem não apenas colonizou a Índia mas também transformou “yoga” em um dos maiores produtos da modernidade. No entanto, o estudo acadêmico (ou seja, baseado na universidade) das formas populares do yoga contemporâneo é um empreendimento recente e, de fato, vários dos autores aqui apresentados, principalmente Elizabeth De Michelis (2004; 2005; 2008), Joseph Alter (2004), Mark Singleton (2010), Kalla Miller (2015) e Sarah Strauss (1992; 2000; 2002), foram fundamentais para trazê-lo para o território acadêmico como um foco legítimo de investigação. Que o yoga contemporâneo e transnacional tenha permanecido fora do radar acadêmico por tanto tempo é inicialmente surpreendente, dada sua imensa popularidade.

De fato, o yoga não se configura como “área” ou um “campo” no Brasil, se tornando principalmente um objeto, ferramenta ou tema complementar para diversas outras áreas de conhecimento. A dança, neste sentido, não fornece apenas um veículo para a experimentação nesta investigação, mas também se torna um espaço de conhecimento, formação, intercâmbio, pesquisa e extensão que possibilita outros modos de mover, organizar e reimaginar o yoga no Brasil, podendo se configurar como uma área auspiciosa para a formação e pesquisa, principalmente sobre o tema *hatha yoga* e a prática de *ásanas* (posturas), no

atual contexto. A dança apresenta nesta investigação a possibilidade de criar, mover e misturar conceitos e pessoas, friccionar corpos e práticas, sobretudo, criar relações de pertencimento consigo e com o seu entorno.

Essa reflexão preliminar destaca a importância de estabelecer uma definição inicial de yoga a partir de uma aproximação cultural entre o seu lugar de origem e destino. Nos próximos tópicos buscaremos refletir sobre duas perguntas: 1) o que é yoga em território tupi⁴?; 2) Quando o yoga é dança?

2. Reimaginando o *hatha yoga* tradicional (pré-moderno) em território tupi: interfaces entre práticas “hindus” e a terra dos mil povos

São raças? Nações? Etnias? São a memória viva do tempo em que o ser caminhava com a floresta, os rios, as estrelas e as montanhas no coração e exercia o fluir de si (Jecupé, 2020, p. 25).

Se até agora falamos sobre uma ideia plasmada no yoga moderno em seu fluxo cultural global e possíveis apontamentos da presença do *hatha yoga* (em específico os aspectos que se referem a *ásanas*) na dança, como também em outras áreas de estudos do corpo e do movimento, presume-se então a existência de uma outra entidade a qual podemos nos referir como yoga pré-moderno (ou tradicional). Neste ponto, enfrentamos um desafio inicial: reimaginar, redefinir ou traduzir o *hatha yoga* tradicional (pré-moderno) em território tupi (Brasil). No entanto, como traduzir uma cultura, uma filosofia ou uma prática em seu deslocamento do lugar de origem para o seu novo destino?

Para Nunes (2021),

O que o ofício do tradutor revela é que nunca se trata simplesmente de converter um conteúdo de um código para outro. Uma parte decisiva do trabalho consiste precisamente na mediação entre mundos, na

⁴ Entende-se *tupi*, neste trabalho, enquanto o ser humano “mais antigo desta terra chamada Brasil; Tupi, Guarani, Tupinambá, Tapuia, Xavante, Kamayurá, Kadiweu, Txukarramãe, Kaingang, Krahô, Kalapalo e Yawalapiti são nomes que pulsam no chão dessa terra chamada Brasil, formando raízes, troncos, galhos e frutos; No entanto, antes da chegada das grandes canoas dos ventos do século XVI, o que podemos chamar de povo nativo era olhado e nomeado, do ponto de vista tupi, como filhos da Terra, filhos do Sol e filhos da Lua” (Jecupé, 2020, p. 18; 25).

compreensão das diferenças e distâncias que os separam, a fim de encontrar em um o melhor equivalente possível para uma ideia plasmada em outro. (...) Tudo é, em certa medida, tradução de tudo mais - pelo menos (ou especialmente) até o ponto em que converter uma coisa na outra é impossível (Nunes, 2021, p. 8).

Neste sentido, não se pretende aqui converter o *hatha yoga* para o Brasil, mas mediar mundos que possibilitem encontrar em nosso território, algo simbolicamente equivalente ao seu território de origem. Não seria um problema se no deslocamento do *hatha yoga* para o ocidente, se deslocasse também a diversidade de povos e tradições que experimentam o yoga não como um “laboratório da medicina ocidental”, mas como uma cosmologia; uma ciência ou filosofia natural; um modo de vida selvagem⁵. O *hatha yoga*, neste sentido, engloba todas as denominações, modificações e variações encontradas no cenário contemporâneo. Mesmo em uma realidade significativamente transformada, qualquer prática de yoga hoje pode ser considerada, em última análise, uma variação, ainda que distante, do *hatha yoga* tradicional (pré-moderno).

Como muitos dos sistemas de *ásanas* (yoga postural) considerados neste estudo pretendem derivar ou ser do *hatha yoga*, é necessário um breve exame das principais características de suas práticas. Este diálogo é organizado principalmente a partir de obras como *Haṭhayogapradīpikā* (HYP, século XV-XVI), *Gheraṇḍa Saṃhitā* (GhS, século XVII, século XVIII dC) e *Śiva Saṃhitā* (ŚS, século XV dC), que são os textos de *hatha yoga* mais conhecidos pelos leitores ocidentais, criando-se nesta análise uma interface com a “a terra dos mil povos” do Kaká Werá Jecupé (2020), para situar o leitor à aspectos comuns do *hatha yoga* em território tupi. Gosto das palavras que Christopher Wallis (2018) apresenta para refletir sobre o yoga em seus aspectos originários, que fogem ou

⁵ “A vida é selvagem e está em tudo; não se separa de nada; está aqui, em todas as coisas; a vida está em tudo. Este corpo é uma pessoa, ao redor tem coisas, e para bagunçar essa lógica; tudo é a mesma coisa. A separação é um oportunismo que institui/permite a maquinaria. Se não houvesse essa brecha, eles [brancos] não seriam tão folgados” (Krenak, *Conversa na rede*, 2023). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ChUjJiLCdxs&t=794s>>.

se tornam estranhas às lentes ocidentais ou até mesmo, ao yoga moderno. Parafraseando Wallis, entrar no mundo do *hatha yoga* tradicional (pré-moderno):

É entrar num mundo de magia e mistério. Filosofia e ritos arcanos que expandem a mente, panteões de deusas ferozes corporificadas em sílabas místicas, diagramas de energia que mapeiam as muitas dimensões da realidade, visualizações de centro de poder dentro do corpo, gestos que expressam as formas mais puras de consciência, experiências com o néctar do mais puro êxtase, detentores de poder sobrenatural e conceitos que desafiam as regras da sociedade geral: essas são só algumas de suas características (Wallis, 2018, p. 35).

O termo *hatha*, que significa 'força' ou 'esforço', também é interpretado como uma cosmologia, simbolizando a união do sol (ha) e da lua (ṭha), refletindo o objetivo intrínseco do 'sistema' (Eliade, 1969, p. 229). Como observou Mallinson, “o corpus do *hatha yoga* não é doutrinariamente completo e não pertence a nenhuma escola de pensamento indiano” (2005, p. 113, tradução nossa). O que aponta questões relacionadas ao racismo e colonialismo, gerando um apagamento cultural ao qual diversos povos de tradições hinduístas vieram sofrendo e sofrem até os dias atuais, que se assemelham com o apagamento dos povos originários e suas culturas, no Brasil, e a imposição de um único deus, pensamento ou cis-tema. Muda-se o território e repete-se a história. Isso também evidencia o fato de o *hatha yoga* (pré-moderno) se configurar muito mais como a ideia de “cosmologia”, ou novamente, como um modo de vida selvagem, do que em si como um modo de vida “civilizado”, imposto pelo pensamento branco ocidental. Para Alicia Souto as raízes do yoga são aborígenes e concebidas como uma técnica para aumentar os poderes vitais e controlar os impactos com a natureza (2009, p. 20). Por mais pejorativo e racista que seja o termo “aborígene”, ela busca se referir aos diversos povos que tinham suas tradições enraizadas em outras naturezas culturais que não a branca, colonial, ocidental ou moderna.

A “cosmologia” presente no *hatha yoga* tradicional (pré-moderno), no entanto, pode ser interpretada como uma:

Filosofia natural. É como o funcionamento do mundo; a hermenêutica do mundo; um conjunto de percepções e práticas de determinado contexto-sujeitos. A existência na conjuntura diversa: enquanto algo estiver presente, isso compõe a nossa presença, estamos em relação; sendo afetados e afetando, simultaneamente. Podemos interpretar a cosmologia como sistemas de pensamentos ancestrais e sensoriais, contra comportamentos e gestos hegemônicos, que se abrem para nós na contemporaneidade em diferentes áreas de conhecimento. Práticas que articulam criativamente os saberes herdados de seus ancestrais às presentes experiências sociais. Tudo se configura a partir do diverso, do plural, como forças que nos são constitutivas. Toda a cosmologia perpassa a ideia de diversidade - horizontalidade, movimento, mudança, adaptação⁶.

Os diversos povos hindus, é importante enfatizar que não é um, são muitos, chamaram de “yoga” o que muitos povos ameríndios, talvez tivessem chamado de “ayvu”. Práticas que detinha certa sabedoria da alma e técnicas de afinar o corpo-som do ser. Aprendi com Kaká Werá Jecupé que as palavras traduzem o espírito, que o espírito é música e que o corpo expressa essa música (Jecupé, 2020, p. 9). A partir dessa sabedoria ligada a uma ciência do sagrado, “eles desenvolveram técnicas - na verdade, intuíram técnicas - de afinar o corpo físico com a mente e o espírito” (Jecupé, 2020, p. 28):

Em essência, o índio [índigena] é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela, elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas do reino animal, mineral e vegetal. (...) Essas divindades têm muitos nomes, pois somos muitas nações com muitas línguas diferentes, ou seja, muitas formas de perceber as realidades sagradas. Esses especialistas da natureza podem ser chamados de entidades sagradas, as quais, juntamente com as quatro divindades dirigentes, formam o que o índio chama de ancestrais primeiros. É da natureza do índio reverenciar os ancestrais, os antepassados. E ele faz isso em sinal de gratidão, pois foram eles os artesãos, os modeladores e os moldes do tecido chamado corpo, feito dos fios perfeitos da terra, da água, do fogo e do ar, entrelaçando em sete níveis do tom que somos, assentando o organismo, os sentimentos, as sensações e os pensamentos que comportam um ser, que é parte da grande música divina (Jecupé, 2020, p. 19).

⁶ Cosmologia bantu: interações, tradução, ritmo, e força vital - Com Tiganá Santana. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uuly07vg7O8&t=5s>>.

O *Śiva Samhitā* (II:1-5), um outro texto do *hatha yoga* afirma algo parecido com esta visão:

Neste corpo, o monte Meru [coluna] está rodeado por sete ilhas: há rios, mares, campos e senhores dos campos. Há sábios, e nele estão todas as estrelas e planetas. Há peregrinações sagradas, templos e deidades nos templos. O sol e a lua, agentes da criação e da destruição, movem-se nele. O espaço, o ar, o fogo, a água e a terra também se encontram aqui. Todos os seres que existem no mundo estão igualmente no corpo. Rodeando o monte Meru, fazem suas tarefas. Aquele que sabe disto é um yogin (Kupfer, 2018, p. 10).

Vale a pena fornecer uma explicação mais detalhada e características sobre a 'fisiologia sutil' do *hatha yoga* neste ponto. De acordo com esses textos, o corpo humano é composto de redes de canais sutis chamados *nāḍis* (pontos de energia corpóreos). O *ŚS* enumera esses canais em 300.000 (II.14) e o *HYP* em 72.000 (IV.8). Os dois *nādis* principais, *ida* e *pingala*, estão situados respectivamente nos lados esquerdo e direito do canal central (*susumna*) e são identificados com um sol (*ha*) e uma lua (*tha*) microcósmicos e corpóreos. Também de vital importância aqui são os famosos *cakras* ("rodas") ou *padmas* (lótus) do *hatha yoga* e do tantra, que são comumente numerados de seis ou sete e ficam em intervalos ao longo da coluna (*HYP* III.2; *ŚS* V.56 –131). A serpente *kundalini* (também conhecida como a deusa *Śakti*), deitada enrolada e dormindo na base da coluna para onde convergem todos os *nādis*, é puxada ao longo do *susumna* (associação a coluna vertebral), perfurando os *cakras* à medida que avança.

Isso tudo pode parecer completamente estranho, desconexo e fora de contexto, se interpretado ou traduzido pelas lentes ocidentais, no entanto:

Essas histórias revelam o jeito de o povo indígena [e hindu] contar sua origem, a origem do mundo, do cosmos, e mostra como funciona o pensamento nativo. Os antropólogos chamam de mitos, e algumas dessas histórias são consideradas lendas. No entanto, para o povo indígena é um jeito de narrar outras realidades ou contrapartes do mundo em que vivemos. [...] Nós vivemos em sua totalidade, porém só apreendemos parte dela pelos olhos externos. Para serem descritas, é necessário ativar o encanto para imaginarmos como são as faces que não se expressam por palavras (Jecupé, 2020, p. 71).

Essas práticas foram transmitidas de geração em geração, muitas vezes de forma clandestina ou adaptadas às formas impostas pelos colonizadores. Elementos do conhecimento ancestral foram preservados em segredo e sobreviveram através da oralidade, rituais, danças, cantos e outras manifestações culturais. Acredita-se aqui, como parte desse desenvolvimento histórico, que pouco ou quase nada sabemos sobre os caminhos como de fato eles foram traçados, pelo fato da sobreposição de uma cultura de poder e controle sobre a sociedade, na tentativa de apagamento e silenciamento de tantas outras culturas. Não muito diferente do processo de colonização do Brasil, como acabamos de ver:

Podemos dizer que na Ásia em geral houve diferentes tentativas de aplainamento das diferenças culturais, lingüísticas e sociais através dos processos colonizadores que tentavam impor uma única língua geral, um único Deus soberano e um único modo de vida. Entretanto, a coexistência entre diferentes modos de viver o mundo nunca foi destruída. Ainda hoje coexistem e resistem na Ásia milhares de dialetos, centenas de deuses diferentes e muitas direções de conduta díspares. Portanto, o pensamento de que a busca de uma origem aplainadora e desqualificadora pudesse ser possível é, a nosso ver, um problema europeu, e não asiático, e coloca o risco de se apagar toda a pluralidade, todas as disputas e todos os entrecruzamentos históricos (Rabello, 2017, p. 59).

A diversidade cultural de mais de 387 povos indígenas existentes hoje no Brasil e de tantos outros povos e comunidades tradicionais, como os quilombolas, pescadores artesanais, as quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, castanheiros, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, vazanteiros, pantaneiros, geraizeiros, caatingueiros e retireiros do Araguaia (Bonin, 2015, p. 2), dentre outros tantos quais vem a séculos resistindo às normas impostas pelos colonizadores, tem muito mais a nos ajudar a entender sobre “yoga”, do que os americanos e europeus nos ensinaram até hoje. Para

aqueles que desejam se aprofundar na teoria, na prática e na história do *hatha* yoga, incluí algumas sugestões para leitura adicional na nota de rodapé⁷.

3. Reimaginando o *hatha yoga* moderno (transnacional): interfaces com a dança

A prática do yoga teve uma história rica e tumultuada. Não foi antes de meados do século XX que o mundo ocidental experimentou o boom do yoga (Singleton, 2010, p. 5). O que inicialmente chama a atenção no tipo de *hatha yoga* moderno ou transnacional, comumente ensinado nos dias de hoje, é o grau em que ele se afasta do modelo delineado nos textos de *hatha yoga* tradicionais (pré-modernos), conforme apresentado no capítulo anterior. Em suma, a tradição do yoga não apresenta qualquer evidência do tipo de práticas baseadas em posturas conforme vemos hoje no yoga anglófono transnacional. Em grande parte, graças à publicidade moderna, posturas de yoga, principalmente as pernas cruzadas, tornaram-se símbolos poderosos e universalmente reconhecidos como relaxamento, autocontrole, autoconhecimento, estilo de vida equilibrado, saúde, boa forma e um estilo urbano espiritual de ser.

No cenário complexo e diversificado do yoga moderno, muitos praticantes e professores “padrão ouro” (Singleton, 2010, p. 14) afirmam a existência de uma abordagem autêntica e tradicional. No entanto, historiadores e pesquisadores argumentam que tais afirmações complicam a já intrincada evolução e transmissão do yoga ao longo da história (Strauss, 2006). A visão de um “yoga verdadeiro” é questionada por especialistas que acompanham a transformação constante da prática sob a influência tanto de orientais quanto de ocidentais (Alter, 2004; Singleton, 2010; Jain, 2014; Goldberg, 2015). Nesse contexto, a tentativa de estabelecer uma prática de yoga “original” muitas vezes

⁷ Samuel (2008) oferece uma excelente discussão e visão crítica dos estudos sobre as origens do yoga e do tantra e sua história até o século XIII. Para um tratamento sólido, ainda que ligeiramente datado, do *hatha yoga*, veja Briggs (1989). Burley (2000) oferece uma visão abrangente, mas acessível, do *hatha yoga* como interpretado através da “tríade clássica” de textos (GhS, HYP, SS).

refletem visões imprecisas e hostis do hinduísmo, ou mesmo, do yoga. No entanto, podemos realmente nos referir a uma entidade chamada yoga moderna e assumir que estamos falando de uma categoria distinta e identificável de crenças e práticas, em contraste com o yoga tradicional? Neste contexto, torna-se de vital importância tal distinção, afinal, nem tudo é yoga.

A prática de *ásanas* dentro do yoga moderno e transnacional não é o resultado de uma linhagem direta e ininterrupta de *hatha yoga*. Embora seja ir longe demais dizer que o yoga postural moderno não tem nenhuma relação com a prática de *ásanas* dentro da tradição indiana, esta relação é de inovações e experimentações radicais. É o resultado da adaptação aos novos discursos do corpo que resultaram do encontro colonial da Índia com o fluxo cultural global. Embora algumas “escolas” de yoga moderno voltadas para um público internacional conservem alguns desses elementos, em sua maioria eles se tornaram claramente subordinados à prática de *ásanas* (yoga postural), que é ela própria transformada de maneiras marcadamente estranhas ao tipo de *hatha yoga* descrito em GŚ, SS ou HYP.

A abordagem a partir do yoga moderno realizada nesta pesquisa, vem no intuito não de detalhar minuciosamente a história do yoga, mas de contextualizar e situar o leitor em relação aos aspectos, fundamentos e elementos básicos do yoga nos dias atuais e abrir um espaço de discussão e reflexão sobre outros modos de mediação de experiências, em seus múltiplos contextos de aprendizagem. A prática de *ásanas* ou posturas, mesmo não se apresentando com este nome, como vimos, já é algo presente nos múltiplos contextos da dança a partir de diferentes outras abordagens, métodos e técnicas, como os já citados estudos somáticos, o *gyrokinesis*, o método pilates, os treinamentos de dança moderno⁸, como já apresentados por Kara Miller (2015); independentemente dessas práticas se apresentarem no contexto da preparação corporal do dançarino ou como princípios de criação. No entanto, não sabemos ao certo o motivo da ausência do termo yoga e suas referências

⁸ Conjunto de abordagens, métodos ou técnicas que apresentam aspectos do *ásana*, como outros elementos do yoga, em suas configurações práticas, direta ou indiretamente.

nos diversos estudos e práticas relacionadas à dança, dado o fato de sua presença neste contexto vir de uma relação que abrange diferentes gerações de artistas, dançarinos, educadores e pesquisadores, até os dias de hoje.

A dança, sobretudo, nesta perspectiva permite o resgate das cosmologias e outros modos de pensar corpo e a natureza, gerando experiências corporais que abrangem muitos dos seus aspectos culturais e simbólicos, como princípios de criação e investigação corporal, independente de suas finalidades e utilidades. Há algum tempo, comecei uma exploração dos princípios da dança para dar vida e movimento para as posturas de yoga (*ásana*). Buscando criar cores, formas, ritmos, partituras, sabores, sequências, texturas, coreografias para cada *ásana*. Uma pedagogia (*krama*) com dança. Um *vinyasa*, que transforma imagens em corporeidades, e corporeidades que ganham vida com a respiração e o movimento. Essa prática se entrelaça com elementos da meditação, ao projetar a natureza do universo em si, influenciando a corporeidade e a dança que se é construída no instante passageiro do momento presente. Essa abordagem multifacetada poderia ser interpretada como uma série de elementos do movimento, mas, na verdade, são muitas coisas ao mesmo tempo. Nesse processo pessoal, o yoga se transformou em dança, e a dança se transformou em yoga⁹. Não se trata de uma concepção de "yoga dance" ou de uma nova tipologia de dança ou yoga, mas sim de um processo incorporado, onde "o todo é mais do que a soma das partes" (Fernandes, 2015).

Ao examinar o *hatha yoga* moderno, evidenciamos sua notável transformação e sua expressão global na prática de *ásanas*. Desafiando a noção de um "yoga verdadeiro", refletimos sobre sua natureza dinâmica e as inovações introduzidas na contemporaneidade. A proposta de convergência entre yoga e dança, destaca uma abordagem criativa e incorporada dessa interseção, que transcende categorias específicas. Acredita-se que as discussões sobre o yoga no Brasil a partir das questões apresentadas podem ser um caminho promissor para repensarmos e expandirmos as atuais pesquisas sobre o tema neste

⁹ Quando o yoga vira dança, por Sthefferson Lima (2021). Disponível em: <<https://youtu.be/9C9dxz86J68?si=xiebSPFb1NWbnk>>.

território, nos processos de formação em dança, assim como em outras áreas de conhecimento que vem trazendo o yoga como tema central. Embora tenhamos realizado uma série de estudos sobre o yoga, muitos dos materiais existentes carecem de um aprofundamento e análise do yoga no mundo ocidental, e principalmente no território de onde fazemos esta análise.

Não é produtivo sairmos nos referindo ao termo “yoga” para referir-se a absolutamente tudo. Identificar as diferenças presentes neste contraste entre “pré-moderno” e “moderno”, e saber dar nomes, talvez possibilite reimaginar novos caminhos que unifiquem as fissuras do *saber da experiência*¹⁰ (Larrosa) que refletem a necessidade de outras corporeidades e modos de organização de *experiências* no atual contexto, sobretudo, na dança. E é neste ponto, que neste trabalho, o yoga é uma dança. *Jeroky*¹¹.

Referências:

- ALTER, J. S. **Yoga in modern India: the body between science and philosophy**. Princeton paperbacks. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.
- APPADURAI, A. **Disjuncture and difference in the global cultural economy**. In: *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. London: Mineapolis, 1996. p. 27-47.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478.
- BONIN, I. **Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento**. Encarte Pedagógico V – Jornal Porantim | jun./jul. 2015. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim376_JunJul_Encarte-2015.pdf>.
- BRIGGS, G. W. **Gorakhnath and the Kanphata Yogis**. Delhi: Motilal Banarsidass, 1989 [1938].
- BURLEY, M. **Haṭha Yoga: its context, theory and practice**. Delhi: Motilal Banarsidass, 2000.

¹⁰ Notas sobre a experiência e o saber da experiência (Bondía, 2002).

¹¹ Significa “dança” na língua Guarani. Se surgir em grão como broto flexível, como a dança de uma semente dentro da terra, na busca pelo sol; movimento flexível em direção ao sol (Papá, *YouTube*, 2021). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlipzvcQ9wM>>.

DE MICHELIS, E. **A history of modern yoga**. New York & London: Continuum, 2004.

ELIADE, M. 1969. **Yoga, imortalidade e liberdade**. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1969.

FERNANDES, C. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015.

GOLDBERG, M. **The goddess pose: the audacious life of Indra Devi**. New York, NY: Alfred A. Knopf. 2016.

KRENAK, A. **Conversas de rede: os elementos estão falando**. *YouTube*. 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ChUjJiLCdxs&t=794s>>.

MALLINSON, J. Ramanandi Tyagis and Hatha Yoga. **Journal of Vaishnava Studies**, v.1, p. 107-2, 2005.

MILLER, K. **Re-imagining modern dance as transnational phenomenon through the lens of yoga**. University of California, 2015. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/9bw7b8sv>>.

JAIN, A. Who is to say that modern yoga practitioners have it all wrong? On hindu origins and yogaphobia. **Journal of the American Academy of Religion**, v. 82, n.2, p. 427-471, 2014.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

NUNES, R. **Neither vertical nor horizontal: a theory of political organisation**. London: Verso, 2021 [ed. bras.: *Nem vertical nem horizontal: uma teoria da organização política*, trad. Raquel Azevedo. São Paulo: Ubu Editora, no prelo].

RABELLO, E. G. **Cultivar uma prática de si no contemporâneo: yoga, um êthos**. São Paulo, 2017.

SAMUEL, G. **Tibetan medicine and biomedicine: epistemological conflicts, practical solutions. asian medicine, tradition and modernity**, v. 2, n. 1, pág.72-86, 2006.

SINGLETON, M. **Yoga body**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SINGLETON, M. & BYRNE, J. **Yoga in the modern world: contemporary perspectives**. London & New York: Routledge, 2008.

SOUTO, A. **A essência do Hatha Yoga: Hatha Pradipika, Gheranda Samhita, Goraksa Shataka**. Trad. Daniela Teresa Barbosa, Danilo Forghieri Sataella. São Paulo: Phorte, 2010.

STRAUSS, S. **Adapt, adjust, accomodate: the production of yoga in a transnational world**. *History & Anthropology*, v. 13, n. 3, pág. 231-51, 2002a.

WALLIS, C. D. **O tantra iluminado: filosofia, história e práticas de uma tradição atemporal**. Traduzido por Edgard Bikelis. São Paulo: Tilakam, 2018.

YOGENDRA, S. **Haṭhayoga Pradīpikā**. Edição, tradução, introdução, notas, glossário e bibliografia por Pedro Kupfer. Ericeira, Portugal: Pedro Kupfer, 2002/2018.

Sthefferson da Silva Lima (UFBA)
stheffersonlima.sl@gmail.com

Professor de vinyasa yoga; artista e docente graduado pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e Pós-Graduando (mestrando) pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (UFBA) com pesquisa centrada nas interfaces entre a dança e o yoga em seus múltiplos contextos educacionais.

Ações corporais na dança da quadrilha junina — Tradição como interdição

Thiago da Silva Santana (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos contextos Educacionais

Resumo: Na dança da quadrilha junina, há pessoas que agem por procedimentos que direcionam a tradição como interdição da viadagem nas “ações corporais” (Laban, 1978). O artigo configura-se a partir da pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Dança – UFBA, na linha de pesquisa Dança, Corpo e Cognição. Como recorte, este trabalho investiga as expressões de gênero e sexualidade na quadrilha junina da cidade de Fátima-BA, localizada no Semiárido Nordeste II. Ações corporais são marcadas por gênero e sexualidade. A partir do entendimento de ação corporal é gerada uma percepção preconceituosa, homofóbica, em relação aos corpos viados que dançam nas quadrilhas juninas. Corpos viados produzem ações que são em muitos ambientes identificadas, “interditadas” (Foucault, 2019), ou seja, proibidas e nomeadas como ações corporais consideradas inapropriadas nas danças. Uma hipótese é a de que corpos viados quadrilheiros têm a capacidade para acionar seus respectivos “neurônios-espelho motores” (Ramachandran, 2014) para uma sequência de ações corporais na dança que imitam ações de corpos marcados como cisgêneros e heterossexuais e/ou acionam “neurônios da dor” para inibir a viadagem nas ações corporais. Portanto, é urgente re/pensar nestes processos cognitivos e os atravessamentos nefastos das interdições de ações viadas nas mediações da Quadrilha Junina.

Palavras-chave: Quadrilhas Juninas; Interdições nas tradições; Ações corporais viadas; Gêneros e Sexualidades.

Abstract: In the quadrilha junina dance, there are people who act through procedures that direct tradition as an interdiction of gayness in "bodily actions" (Laban, 1978). The article is based on doctoral research underway in the Postgraduate Program in Dance - UFBA, in the Dance, Body and Cognition line of research. As a cross-section, this work investigates the expressions of gender and sexuality in the quadrilha junina of the city of Fátima-BA, located in the Semi-arid Northeast II. Bodily actions are marked by gender and sexuality. This understanding of bodily action gives rise to a prejudiced, homophobic perception of the gay bodies that dance in the quadrilhas juninas. Gay bodies produce actions that are in many environments identified, "interdicted" (Foucault, 2019), that is, prohibited and named as body actions considered inappropriate in dances. One hypothesis is that gay quadrilleiros' bodies have the ability to activate their respective "motor mirror neurons" (Ramachandran, 2014) for a sequence of bodily actions in the dance that imitate actions of bodies marked as cisgender and heterosexual and/or activate "pain neurons" to inhibit gayness in bodily actions. Therefore, it is urgent to rethink these cognitive processes and the harmful crossings of the interdictions of gay actions in the mediations of the Quadrilha Junina.

Keywords: “Quadrilhas Juninas”; Interdictions in traditions; Gay body actions; Genders and Sexualities.

A pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Dança – UFBA desenvolve questões e análises da “interdição” (Foucault, 2019) dos “corpos viados” e das suas respectivas “ações corporais viadas”, tanto na tradição da quadrilha junina, bem como nos ambientes artísticos e educacionais nos quais essa dança se insere. Para tanto, como recorte, este trabalho investiga as expressões de gênero e sexualidade na quadrilha junina da cidade de Fátima-BA, localizada no Semiárido Nordeste II. O locus social no qual estou inserido, isto é, meu “lugar de fala” (Ribeiro, 2019), é o de homem cisgênero, guei, nordestino, quadrilheiro, artista, professor, entre outras camadas que me compõem.

O conceito de lugar de fala discute justamente o locus social, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo—dependendo de seu lugar na sociedade—sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido (Ribeiro, 2019, p. 35).

De todo modo, iniciar na cultura popular desde muito novo possibilitou o trajeto para esta escrita. Dançar quadrilha junina na escola, dançar quadrilha na rua fez com que eu me sentisse pertencendo ao contexto social e cultural. Porém, nesse processo, ter ações corporais consideradas viadas já era munição para fiscais punitivos da sexualidade. Em consequência da repressão, ocorriam tentativas para “dançar que nem homem”, “não parecer viado”, “enrijecer as ações”, controlar a “fluência do movimento” (Laban, 1978), elaborar movimentos com o “fator peso” mais firme, isto é, pisar os pés no chão e bater palmas com firmeza são exemplos.

A “ação corporal” é aqui compreendida a partir da conceituação de Laban (1978), que já propunha, no final do século XIX, um entendimento de corpo/mente como uma totalidade, um processo conjunto. Para o autor, no movimento existem inúmeras ações que o compõem. Como exemplo, ao dobrar o punho das mãos, é possível identificar a “ação derivada”¹ da “ação básica

¹ As ações derivadas são ações que se derivam das 8 ações básicas de movimento que Laban (1978) propõe, como exemplo: Torcer e/ou Enroscar; Pressionar e/ou Empurrar; Socar e/ou Bater; Pontuar e/ou Tocar; Sacudir e/ou Estremecer) são evidenciadas principalmente no

torcer” nesse movimento. Rengel (2014) destaca que na ação básica de esforço fica manifesta uma atitude do corpo diante dos fatores de movimento espaço, peso e tempo. A partir do entendimento de ação corporal é gerada uma percepção preconceituosa, hegemônica e autoritária da viadagem nas mesmas ações de movimentos de dança e outros. Como consequência, são proibidas, interditas nos corpos gueis, principalmente ações corporais que denotem viadagem.

Em geral a palavra viadagem é utilizada como ofensa aos corpos gueis e definida como “ação exagerada”, “ampla”, com o “fator fluência” (Laban, 1971) do movimento mais libertada e que conseqüentemente rompe a ideia de corpo cisgênero e heterossexual. São ações corporais que, ao serem identificadas nas danças, na quadrilha junina como “viadagem” ou “viada”, perpassam por um processo de proibição e de possibilidade de exclusão destas ações no repertório de movimentos de danças e do cotidiano. Segundo Foucault (2019), a interdição, censura e negação são as formas pelas quais o poder se exerce.

Para a pesquisadora Hayeska Barroso (2019),

Metodologicamente falando, a quadrilha junina é aqui considerada o momento privilegiado em que se opera a observação destes aspectos, sobretudo o caráter performativo do gênero associado ao contínuo processo de espetacularização da festa. É em torno e a partir dele que a festa consagra seu ritual coletivo, ao envolver a dança, a música, o teatro, a moda e o artesanato (Barroso, 2019, p. 20).

A tradição da quadrilha junina faz parte da nossa herança cultural. A quadrilha vem sendo dançada no Brasil aproximadamente desde o século XIX e fortemente presente no Nordeste. É sabido ser um costume vindo da Europa, como Dança aristocrática. Trouxe marcadores de antigas Danças folclóricas vindas da Inglaterra, porém é tida como de origem francesa (XVIII). A dança da quadrilha junina é apresentada principalmente entre o mês de junho a julho em todas as regiões do país, momento em que acontecem variados festejos, podendo ser festivais, concursos ou apresentações em escolas, espaços

cotidiano das pessoas, nas danças e podem ser sugeridas como material nas ações cognitivas do corpo no ensino-aprendizagem em dança.

públicos ou culturais em comemoração ao que chamamos o mês do São João. A musicalidade da quadrilha parte do ritmo forró. E a partir disso existem gêneros específicos, como o baião, xote, xaxado, arrasta-pé. Essa dança teve suas figuras e passos modificados ao longo do tempo, todavia é uma tradição que ainda se configura de modo binário, homem e mulher.

O tradicionalismo é o excesso que dissipa e reforça a exclusão social dos corpos viados no dançar quadrilha. Vale destacar que, “muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas” (Hobsbawm, 2022, p. 07). Desse modo,

Dentre tantos aspectos que merecem atenção no tocante à tradição de uma expressão da cultura popular como a festa junina, encontra-se a fixação e/ou rigidez dos papéis de gênero sobre os quais se organiza a encenação do espetáculo através das apresentações das quadrilhas juninas em pares, festivais, concursos e/ou competições (Barroso, 2017, p. 181).

Podemos enfatizar que há pessoas nas quadrilhas juninas que agem por procedimentos que direcionam a tradição como proibição da viadagem nas ações corporais. A seguir, apresentamos duas entrevistas narrativas com agentes da dança. As pessoas entrevistadas são nomeadas como: corpo múltiplo 01 e 02. *Corpos múltiplos* intenta dar conta da multiplicidade existente nos espaços escolares e artísticos e de estratégias metodológicas e conteúdos. São exemplos de interdições nas quadrilhas juninas. Mas também a possibilidade de mediações inclusivas e respeitosas em contextos educativos e artísticos em Dança, de modo geral, e na quadrilha junina. As entrevistas destacam parte significativa desses espaços alargados de trocas e vivências sociais e coletivas que corroboram para tencionar os binarismos de gênero e repressão das viadagens nas ações corporais. Elas ocorreram individualmente, a partir da plataforma digital *WhatsApp*, sendo o primeiro relato realizado em maio no ano de 2022 com um quadrilheiro que destaca toda a violência vivida na dança e na vida. Já a segunda entrevista foi realizada no ano de 2023 no mês de junho, com uma professora de dança da rede municipal de ensino de Salvador, tratando da luta por ações educativas respeitosas. Optamos pelo

anonimato dos entrevistados, por se tratar de pessoas públicas em suas respectivas localidades.

Corpo múltiplo 01:

1) Já te interditarão com essa frase: Dance (ou fale) que nem homem?

“Bom, minha relação com a dança, desde quando eu tinha meus 5 anos de idade, eu gostava de dança, é, sempre que tinha quadrilha, eventos em relação à escola ou cultura, eu sempre me identificava e sempre queria participar. É, eu gostava muito de dançar, gosto, danço até hoje, já dancei em várias quadrilhas, tanto de Fátima, quanto de fora, hoje estou dançando em Belém de Fátima, e a dança para mim praticamente é amor, que eu faço com amor e gosto muito de dançar[...]. “Ah, bastante, sempre isso acontecia, sempre falavam que eu dançava mais que as mulheres, sempre falavam que eu queria ser a atração principal, é tanto que colocaram um apelido de “rebolão”, porque eu rebojava mais que todo mundo e falavam que eu queria tirar o brilho da quadrilha, aí falavam, dance mais como homem, pare de se requebrar muito, entendeu? Sempre era assim”.

2) Você dançou (ou falou) que nem homem?

“Não, jamais, eu sempre tive um ego muito forte, nunca deixei tirar meu brilho ou alguém querer me colocar para baixo. Ao contrário, eu fazia dançar mais ainda e mostrar que, independente se eu estava rebojando ou não, eu só queria trazer, tipo, alegria, entendeu? Para as pessoas. Então, isso não me incomodava muito não, quando eles passavam dos limites, às vezes, eu ficava triste, mas nunca deixei isso me abalar não.

3) Como seria essa dança (ou fala) em resposta a essas proibições/violências?

“Oxe! se eu dançava rebojando, eu dançava rebojando mais ainda, e se eu, como eles falavam que eu queria tirar o brilho da quadrilha em qualquer lugar que eu dançava, eu fazia dançar mais do que eu estava dançando, para mostrar que eu não me importava, entendeu? E o que eu queria mesmo era trazer alegria para as pessoas, que as pessoas vissem que a gente tinha animação, que a gente estava ali realmente representando, então, eu não me importo [...], dançava como viado mesmo, assumia o que eu era, nunca quis mostrar para as pessoas o que eu não sou, sempre fui quem eu sou e sempre serei, então eu mostrava mesmo e dançava mesmo, sem dor e sem piedade, quem quisesse que lutasse, quem quisesse ver, vê-se, quem não quisesse, tchau (risos)”.

4) Já solicitaram seus serviços com o “radar guei”? Você tem “radar”? Conseguiu identificar seus semelhantes ou diferentes?

Quais foram as características para essa identificação? “Já, bastante. Sempre o povo passa, aí ficam, ah, aquele dali deve ser viado, as meninas ficam, olhe, aquele é viado, aquela é sapatona. Porque as pessoas julgam as pessoas pela capa, né? Mas literalmente as pessoas não sabem se são ou não, mas ser humano é uma coisa complicada. Já aconteceu bastante, muitas vezes eu saía e algumas pessoas passavam despercebidas e outras já falam, “aquele é viado”, e eu escutava e eu nem. Bom, a forma que você se expressa, a forma que você fala (suspirou), a forma que você interage com as pessoas, as pessoas praticamente veem isso, entendeu? Sim, eu digo que eu tenho, porque já fiz isso muito e faço, às vezes a gente passa, né? Principalmente guei, quando está

dando em cima de outro, tenta saber se é ou não, aí você fica ali tentando interpretar aquela pessoa é pela forma que ele fala, pela forma que age, pelas trocas de olhares [...]. (Risos) bom, é que eu mudei bastante daquele que você conheceu, para o de hoje, né? E, muitos lugares sim, eu me controlo mais do que eu sou e outros não [...]. mas tem vários locais que eu vou, que eu tento me comportar mais como hominho, que eu tento ser mais outra pessoa, mas sempre sendo eu, independente se eu tento ser mais machinho ou mais, como se dizer, guei, sempre é a mesma coisa, só tento me compor mais, entendeu? Porque tem lugares que literalmente, não, né? (risos). É meio triste, né? Porque a gente tem que estar sendo uma pessoa, ali naquele exato momento uma pessoa que a gente não é, fazer certas coisas que a gente não faz e ter certas atitudes que a gente não é daquela forma, as vezes me sinto mal, é, eu passei por isso em um relacionamento, que eu fiquei muito mal, com o tempo, que ele falava que eu era mais afeminado, que ele queria um macho, que ele queria um hétero, vamos se dizer assim, que ter cabelo grande, cacheado [...]. Não está mais grande porque eu cortei, eu cortei literalmente o cabelo todo e deixei cabelo tipo exército por causa dele. Em certos lugares, mudei meu estilo de roupa, mudei o estilo de andar, mudei o estilo de falar, tipo, tudo isso incomodava e eu fiz isso pra tá com uma pessoa que literalmente estava tentando que eu fosse, querendo e tentando fazer que eu fosse, como se eu fosse outra pessoa, eu me sentir muito mal e com o tempo eu fui percebendo que isso me fazia mal, né? Então, é ruim, muito ruim, me deixa constrangido, às vezes eu fico mal, choro, mas hoje em dia eu estou tentando sempre ser eu, independentemente de qualquer lugar [...]. Não sei se você soube, mas eu já fui espancado por ser guei, um tio meu me espancou, foi triste, então tudo isso foi fazendo com que eu amadurecesse mais, que eu visse o mundo de outra forma, que nem tudo era daquela forma que eu pensava, às vezes eu dizia, não, não vou mudar, sempre vou ser eu, mas, às vezes, literalmente eu pensava, não, eu tenho que mudar se eu quiser ser alguém, né? Como o povo fala, que “viadinho”, “escroto”, “isso e aquilo”, “não tem lugar na sociedade”, então, a gente tem que se adaptar querendo ou não, para que as pessoas possam aceitar a gente na sociedade. [...] então, tipo, vamos se dizer que a gente deixa de ser quem a gente é, para se adaptar em um mundo, para que as pessoas possam aceitar a gente” (Quadrilheiro, estudante de técnico de enfermagem, 21 anos, homossexual, Fátima (BA), 2022. Fonte: entrevistas realizadas pelo autor. Enviado pelo aplicativo WhatsApp).

Segue o segundo relato de diálogo tratando da luta por ações educativas respeitosas e inclusivas, como já destacada anteriormente.

Corpo múltiplo 02:

“Sou professora de dança da rede municipal de ensino de Salvador desde 2011, leciono na Escola Municipal Anjos de Rua, que fica localizada em uma comunidade no bairro de Piatã para as séries iniciais do ensino fundamental I, de 1º ao 5º ano. Inicialmente, neste período do ano, maio e junho, começava a conversar com as crianças sobre os festejos juninos, as tradições populares, os

ritmos e danças que fazem parte da festa do São João nordestino. Tentava organizar com minhas turmas a quadrilha junina para apresentar no dia da festa da escola. Todo ano me deparava com muita resistência das crianças, principalmente nas turmas a partir do 3º ano em formar os "casais" para ensaiar a quadrilha. Pois, para eles, casal lembra namoro, e era nesta hora que começavam as piadas, muitos desistiam de participar da apresentação, o que me causava muita frustração enquanto professora. Até que um dia um dos alunos, um menino do 3º ano, disse que queria fazer par com seu amigo, e no momento que questionei o porquê de sua escolha, o aluno me disse tranquilamente: porque ele é meu melhor amigo, a gente sempre brinca junto. Essa resposta naquele momento passou a fazer muito sentido, afinal, eu estava reproduzindo um modelo tradicional da dança, buscando formar os pares, meninos x meninas, sem dar chance a eles de se expressarem, impondo um padrão e tirando toda a ludicidade que poderia ter naquele momento. A partir desse dia, deixei de tentar montar as quadrilhas tradicionais, criando danças mais livres, utilizando elementos e passos já conhecidos tanto da quadrilha junina como dos ritmos e danças nordestinas, a exemplo do forró e o baião. Ao começar a desconstruir estas danças, criando livremente junto às crianças, as piadas deixaram de acontecer e os pares se formavam com muita tranquilidade, agora dançavam juntos meninas, meninos, sem preconceitos. Em um dos ensaios, uma professora, vendo que os meninos estavam dançando juntos, questionou por que eu tinha deixado, já que havia meninas para formar os pares, na hora respondi que tinha respeitado o pedido dos alunos em dançar juntos e não via problema algum em atender ao que havia sido solicitado de maneira espontânea e desprovida de qualquer preconceito ou maldade. Naquele momento compreendi que a dificuldade já não era mais entre os alunos e alunas, e sim os questionamentos da gestão escolar, que queria a quadrilha junina tradicional e alguns colegas professoras que diziam gostar das coreografias criadas, mas sentiam falta da quadrilha. Apresentei a elas o quanto as aulas de dança e as crianças ganharam no momento que passei a criar mais livremente usando os elementos tradicionais de forma lúdica e criativa. Faz uns sete anos que trabalho desta forma e até hoje me perguntam se vou formar a quadrilha junina, sempre respondo que sim, mas do meu jeito” (Professora Ma. de Dança. Doutoranda no PPGDança – UFBA. 50 anos, heterossexual, Salvador (BA), 2023. Fonte: entrevistas realizadas pelo autor. Enviado pelo aplicativo WhatsApp).

O relato do “corpo múltiplo 01” evidencia as problemáticas que ocorrem dentro do entendimento do dançar quadrilha. Nos grupos da quadrilha junina é perceptível uma grande participação de corpos viados. Apesar de estarem nestes espaços culturais, não é habitual vermos dois homens tornando-se pares nessas danças, principalmente em concursos de quadrilha ou no ambiente escolar, já que, na tradição nesses ambientes, parte da construção

binária, heterossexual. Por outro lado, é comum vermos quadrilhas formadas apenas com a participação de mulheres, em que, para se constituir casais, uma se caracteriza e tem a “performatividade” (Butler, 2020) com a ideia do gênero masculino.

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).

Desse modo, para a professora pesquisadora Judith Butler (2020), a partir da sua noção de “performatividade de gênero”, indaga como aprendemos a ser homem ou a ser mulher. De acordo com a autora, “o gênero é sempre adquirido”.

Portanto, como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma *performance* com consequências claramente punitivas. Os gêneros distintos são partes do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero (Butler, 2019, 241).

Os homens gueis acabam por se submeter a “dançar que nem homem”, “performando” a heterossexualidade e tendo que “inibir” (Ramachandran, 2014) sua dança viada, suas ações corporais viadas. Mesmo seguindo as prescrições estabelecidas pela quadrilha junina, prescrições que a cada ano (século) se modificam, haverá pessoas que não considerarão homens gueis com suas parceiras como homens, e sim como uma terceira categoria inferior, ou seja, viado, no sentido pejorativo e desumanizador do termo. Como costumam verbalizar os homofóbicos, ou seja, criminosos, “cadê os homens da quadrilha?” ou “só tem viado”? Muitas vezes só somos reconhecidos como humanos a partir do momento que nos identificamos como homem cisgênero e heterossexual. Seria o homem heterossexual responsável por validar “a dança

da quadrilha” junina? Ou seriam os corpos múltiplos e os respectivos elementos e características necessárias para dançar quadrilha?

A viadagem nas ações corporais é geralmente considerada aquilo que não pode ser ou ter dentro do aspecto de movimento imposto, ou seja, criado e que se estabeleceu como cisgênero, masculino e heterossexual. Seria uma performatividade não autorizada pelos fiscais punitivos do gênero e sexualidade. A partir disso, pressupomos que os corpos viados na quadrilha junina acionam seus respectivos “neurônios-espelho motores” (Ramachandran, 2014) para uma sequência de ações corporais que imitam corpos cisgêneros e heterossexuais e/ou acionam “neurônios sensoriais da dor” para inibir a viadagem nas ações corporais, sua identidade de gênero e sexualidade. Há uma compreensão de que, se a pessoa se locomove como viado”, torna-se viado, por outro lado, se se locomove como homem heterossexual, torna-se heterossexual. Esse é o medo e a lógica dos homofóbicos.

Ao se apresentar um trabalho de dança, com direção nas ações corporais, é fundamental compreender que, junto ao que se torna visível na ação, ocorrem inúmeros outros processos cognitivos do corpo, não visíveis a olho nu, os quais atravessam todas as pessoas envolvidas no processo. Posto isto, é sabido que os neurônios são especializados na recepção e difusão de informação. Para o neurocientista Damásio (2022), referente à transição de atividades neurais em movimento,

A forma como os disparos de um neurônio criam movimento já não é um mistério. Primeiro, os fenômenos bioelétricos dos disparos neuronais acionam um processo bioelétrico nas células musculares; segundo, esse processo causa contração muscular; terceiro, como resultado da contração muscular, o movimento acontece, nos músculos propriamente ditos e nos receptivos ossos (Damásio, 2022, p. 51).

É perceptível a complexidade que ocorre nas elaborações de movimentos. Para o neurocientista Ramachandran (2014), os neurônios-espelho motores agem nos processos de linguagem e imitação de outras pessoas no contexto escolar, artístico, social/cultural e outras que se configuram no processo de ensino-aprendizagem em dança. A comunicação ocorre pelos neurônios-

espelho, que nos permitem ser capazes de identificar e atender a essas necessidades.

A cultura consiste em enormes coleções de habilidades complexas e conhecimento que são transferidas de pessoa para pessoa através de dois meios essenciais, linguagem e imitação. Não seríamos nada sem nossa habilidade meio savant de imitar outras pessoas. A imitação precisa, por sua vez, pode depender da habilidade unicamente humana de “adotar o ponto de vista de outrem” – tanto visual quanto metaforicamente – e pode ter requerido um desenvolvimento mais sofisticado desses neurônios em relação ao modo como estão organizados nos cérebros dos macacos (Ramachandran, 2014, p. 157 e 158).

Entretanto, a nossa capacidade de inibir ações ou sentimentos considerados inapropriados, na maioria das vezes, torna-se doloroso para corpos viados. O neurocientista Ramachandran (2014) destaca que pode haver circuitos inibitórios que anulam a imitação automática quando considerada impertinente ao corpo.

Se você vê uma pessoa sendo espetada com uma agulha, seus neurônios da dor começam a enviar impulsos como se você estivesse sendo espetado. Isso é extremamente fascinante e suscita algumas questões interessantes: o que nos impede de imitar cegamente todas as ações que vemos? Ou de sentir literalmente a dor de outra pessoa? (Ramachandran, 2014, p. 165).

Isto posto, podemos destacar que os corpos viados acabam por inibir suas ações viadas, ou seja, sua singularidade para pertencer ao grupo social inserido ou há uma tentativa para. Essas questões são importantes na compreensão de como se dá a comunicação e entendimento do outro diante das relações, ações nos contextos em que a dança da quadrilha junina está inserida. Ainda segundo o neurocientista:

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.” Falando em termos mais gerais, é a interação dinâmica de sinais vindos de circuitos inibitórios frontais, neurônios-espelho (tanto frontais quanto parietais) e sinais nulos dos receptores que nos permite desfrutar de reciprocidade com outras pessoas preservando ao mesmo tempo nossa individualidade (Ramachandran, 2014, p. 166).

Conforme o professor e neurocientista Damásio (2022), os sentimentos têm uma importância fundamental no desenvolvimento humano. Desse modo, referente ao que sentimos, como se encontra o funcionamento do nosso organismo ou partes dele é nomeada pelo autor como “sentimentos homeostáticos”, pois informa o estado do corpo, sendo essa informação atualizada a todo o momento. Os sentimentos são a sentinela que nos alerta, regula e nos ajuda a manter o equilíbrio das funções do organismo.

Os sentimentos coletam informações sobre o estado da vida no interior do organismo, e as “qualidades e intensidades” manifestadas por eles constituem valorações do processo de gestão da vida. São expressões diretas do grau de êxito ou fracasso do empreendimento da vida em nosso corpo. Manter-se vivo é uma tarefa árdua, e nosso corpo se empenha em um esforço complexo e multicêntrico para tornar a vida não meramente, mas robustamente possível. A robustez da vida é sentida como a “plenitude” e “prosperidade”; um processo vital equilibrado se traduz como “bem-estar”. Por outro lado, “desconforto”, “mal-estar” e “dor” indicam uma deficiência no esforço para manter a vida (Damásio, 2022, p. 81-82).

Como destaca o autor, “manter-se vivo é uma tarefa árdua” e para corpos viados essa tarefa é ainda maior, pungente. Corpos viados são submetidos a sentimentos que afetam negativamente o seu estado homeostático. Simulam, muitas vezes, a emoção que se refere à alegria, porém o que é sentido é o sentimento de dor, de violência por ser e existir em uma sociedade que nos interdita e limita nossa existência.

[...] a dor da vergonha social é comparável a de um câncer agressivo, uma traição pode nos dar uma sensação de punhalada, e os prazeres resultantes da admiração social, para o bem ou para o mal, podem ser verdadeiramente orgásticos (Damásio, 2022, p. 89).

É possível ratificar que a homofobia paralisa corpos-danças-ações viadas. Faz com que fiquemos confusos sobre o que nos constitui como individualidades na dança, na vida. A dança que fazemos quase sempre não faz parte da nossa identificação, é apenas estabelecido, imposto de modo violento para que dancemos que nem homens. No entanto,

Preciso, inclusive, manter e nutrir sociais relações saudáveis com as pessoas do meu convívio para que circunstâncias originadas no mundo social não interfiram no meu estado interior e perturbem o processo de

manutenção da vida com base nas necessidades homeostáticas (Damásio, 2022, p. 82).

Desse modo, quando não existe abertura para que corpos viados dance com outros corpos, fora dessa estrutura binária, essa tradição apenas reforça e alimenta um sistema homofóbico a partir da lógica heterossexual de homem e mulher como constituição dita natural e única.

Considerações

Vale destacar que, na infância, para uma grande maioria, não temos essa dimensão do quão grave é a repressão sobre as nossas ações viadas na quadrilha junina. Atualmente damos nome para essa violência, homofobia. Por muito tempo a violência contra corpos viados era naturalizada e enfatizada apenas como brincadeira. Os sentimentos, as ações corporais, as danças que corpos viados acabam por inibir para continuar seguindo na sociedade se instauram para uma falsa sensação de pertencimento. Mas cuidado, não dance que nem viado.

Por vezes, vemos meninas ou meninos imitando ações dos corpos viados de modo discriminatório. Essa questão é importante para nos lembrarmos das implicações psicológicas que os corpos viados vivenciam diariamente nos espaços educativo-artísticos. Podemos descartar para além dessa ação desrespeitosa para nos atentarmos a compreender que, por mais que tentemos imitar, não é idêntico, pois corpos viados também imitam ou tentam imitar corpos heterossexuais, logo, as ações não definem a nossa sexualidade, pois corpos viados têm expertise de imitar muito bem.

Portanto, tratar e tencionar os espaços de dança que permitem ou incentivam que os corpos viados aprendam a bloquear as suas danças, as suas ações corporais de forma muito violenta, acabam por ser ambientes limitantes e ultrapassados. Desse modo, essa dança se dá a partir de uma repressão da viadagem nas ações corporais.

Faz-se necessário questionar, repensar, transformar imposições tradicionais que se tornaram fixas (ou há uma tentativa para) em muitos contextos educativo-artísticos em dança, como o modo de pensar e estruturar a quadrilha junina. Nessa construção cultural, o que faz ser um homem de verdade? Uma hipótese é que precisa ter cuidado com as dobras que o corpo faz, principalmente o dobrar do punho, nomeado como desmunhecar e com o rebolar do quadril, para não ser confundido com um viado. Portanto, atenção, tensão, punição, viva São João.

Referências:

BARROSO, H. C. **Dança Joaquim com Zabé, Luiz com Iaiá, dança Janjão com Raqué e eu com Sinhá: a espetacularização da festa e o caráter performativo do gênero nos festejos juninos.** 2019. 168 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42336/1/2019_tese_hcbarroso.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BARROSO, H. C. “O São João é gay!”: horizontes interpretativos sobre as performances trans na festa junina no Ceará. **Revista Periodicus**, n. 6, v. 1, 2017. p. 179-197. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/34146/1/2016_art_hcbarroso.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renata Aguiar. – 19ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, J. **Corpos que importam: os limites discursivos do sexo.** Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. 5. ed., São Paulo: Crocodilo, 2019.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber: As origens da consciência.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** 9. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.). **A invenção das tradições.** 15. ed. Trad. Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

LABAN, R. **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.** Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RENGEL, L. **Dicionário Laban.** 2. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, T. da S. **Dance que nem homem – Interdições das viadagens nas ações corporais**. In: *Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*, 2021, Salvador. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2021. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2021/papers/dance-que-nem-homem-----interdicoes-das-viadagens-nas-acoes-corporais> Acesso em: 05 set. 2022.

Thiago da Silva Santana (UFBA)
thiag.osantana@hotmail.com

Doutorando em Dança (PPGDanca-UFBA). Orientado pela Profa. Dra. Lenira Peral Rengel. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Mestre em Dança (UFBA). Licenciado em Dança (UFS). Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição.

Translinguagem dança-desenho na improvisação em dança na sala de aula

Verônica Teodora Pimenta (UFRR)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: O presente artigo tem como objeto a translinguagem dança-desenho, sendo essa adotada como uma prática de improvisação em dança em sala de aula. A empiria é formada por registros memoriais como fotografias, desenhos e anotações sobre aulas de Dança desenvolvidas com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRR. Através desses registros, a experiência de ensino-aprendizagem pôde ser caracterizada pelo cultivo da percepção e da atenção pela criança improvisadora; atenção à própria estesia e, ainda, como constituição de memórias afetivas e motoras. A metodologia foi a pesquisa através da ação educativa. O entendimento de improvisação em dança como translinguagem foi desenvolvido com o pressuposto de que essa prática de dança faz habitar fronteiras e consiste num encontro com a suprasensorialidade. A produção de desenhos, em especial rabiscos e outros grafismos, foi o principal elemento imagético alimentador desta improvisação em dança, visando ao desenvolvimento de repertório sensível e inventivo de movimento. Foram identificadas quatro estratégias metodológicas para o ensino-aprendizagem com a improvisação em dança, as quais refletem o caráter propositivo da ação docente. Também foram sistematizadas nove situações em que se considerou a dança-desenho como cultivo da percepção e da atenção pela criança.

Palavras-chave: Dança Contemporânea; Improvisação; Dança-Desenho; Translinguagem.

Abstract: The object of this article is dance-drawing translinguaging, adopted as a practice of dance improvisation in the classroom. The empirical material is made up of memory records such as photographs, drawings and notes on dance classes developed with groups of the early years of primary school at Colégio de Aplicação, a basic education school under the Federal University of Roraima (UFRR). Through these memory records, the teaching-learning experience could be characterized by the cultivation of perception and attention by the improvising child; attention to their own esthesia and by the constitution of affective and motor memories. This work's method consisted of research through educational action. The understanding that dance improvisation is translinguaging was developed by assuming that this practice of dance inhabits borders and consists of an encounter with suprasensoriality. The drawings produced, especially doodles and graphism, were the main imagery elements that fed this dance improvisation, with the aim of developing a sensitive and inventive repertoire of movement. Four methodological strategies were identified for teaching and learning through dance improvisation, which reflect the propositional nature of the teaching action. Nine situations in which dance-drawing was considered to cultivate the child's perception and attention were also systematized.

Keywords: Contemporary Dance; Improvisation; Dance-Drawing; Translinguaging.

1. Apresentação

Este artigo é resultado da atuação da autora como professora de Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (Cap-UFRR)¹, onde o ensino-aprendizagem de Dança se dá em componente curricular específico e abordado como linguagem artística conforme o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A empiria é composta por registros memoriais – fotografias, desenhos e anotações – de aulas planejadas e lecionadas de fevereiro a junho de 2023, com 05 turmas em cada semestre, do 1º ao 5º Anos do Ensino Fundamental, totalizando 25 crianças matriculadas em cada uma. As aulas semanais contabilizaram 2 horas entre agosto e dezembro de 2022 e 1 hora de fevereiro a junho de 2023.

Metodologicamente, esta é uma pesquisa através da ação educativa, na qual pesquisar e educar estão permanentemente relacionados (Freire, 1981), ao passo que o ato cognoscente se alinha ao pensamento libertário. Com Bittar (2015), consideram-se diferentes possibilidades de uso das imagens na improvisação em dança para o aprimoramento: a) da consciência corporal; b) de qualidades de movimento; c) da inventividade; d) da expressividade, quando o desenho ajuda a encontrar qualidades musicais, metáforas de movimento ou características de personagens.

¹ Agradecimentos ao Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação (GEPINTE), que na linha de pesquisa “Educação Escolar, Interdisciplinaridade e Pesquisa: Políticas e Práticas Educacionais, Cotidiano e Cultura”, abriga a pesquisa “Ensino-aprendizagem de Dança em contexto escolar”, que tem como um dos resultados o presente artigo. Quando grafada com letra maiúscula, a palavra Dança designa o componente curricular.

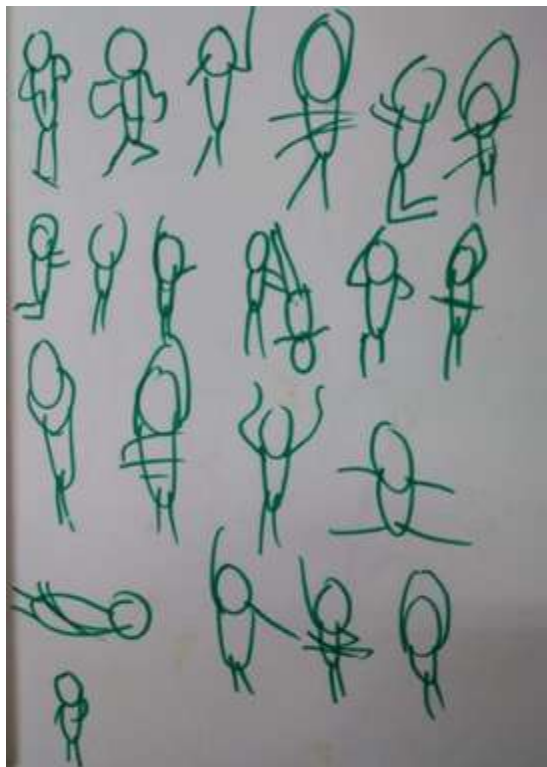


Fig. 1. Registro de partitura de dança por educando do 2º Ano/2022.

Fonte/fotógrafo: imagem da autora.

Audiodescrição da imagem: fotografia em plano vertical que captura uma folha A4 sem pauta. Nela, constam 22 bonecos de palito desenhados com hidrocor verde. Os bonecos aparecem em posições diversas, variando movimentações com braços, pernas, além da posição deitada e em pé, de cabeça para cima e cabeça para baixo.

Entre os registros memoriais, destacaram-se os grafismos propostos com o objetivo de criar memórias acerca de composições e/ou execuções. Ora as autorias dos desenhos e das danças coincidiram. Mas houve também os desenhos feitos por crianças que observavam a dança de outras. Como na Figura 01, em que vemos desenhos coreográficos, aqueles que “refletem os pensamentos criativos e personalizados sobre a dança que se apresenta” (Bittar, 2015, p. 142). Temos a possibilidade de pensar tanto a dança como o desenho enquanto improvisação, pois os grafismos foram meios adotados para a observação e o registro da produção dançada dentro deste conceito.

2. A translinguagem na improvisação

A improvisação em dança em sala de aula é uma proposição formativa aberta a possibilidades para lidar com situações em que diferentes corpos e concepções de Dança se encontrem. Aqui, corpos e culturas diversificadas se tocam na possibilidade de partilha democrática. Improvisar é habitar fronteiras, fato problematizado a partir da condição nômade (Pimenta, 2021). A mistura e o trânsito, neste caso, significam mais do que migrar continuamente entre dança, performance e artes visuais ou da dança para qualquer outra linguagem artística; significa a abertura para o diálogo entre diferenças e cuja potência passa a ser vista por meio de coexistências.

Esta dança-desenho é compreendida como uma manifestação da improvisação na dança contemporânea caracterizada, dentre outros aspectos, pela composição no instante e a partir da correlação dos corpos com materiais diversos. Elementos vários podem alimentar esse trânsito entre fronteiras, sejam eles dançantes ou materialidades como tintas, pincéis, papéis, esculturas, fotografias, pinturas. Na ótica da translinguagem, trata-se do que se torna vivo, do que se é levado a fazer e sentir diante da complexidade do mundo (Rocha; Megale, 2023). Linguagens são patrimônios porque expressam modos de existir: acolhem práticas não normalizadas e os sistemas se abrem à mistura. Na improvisação, a criança tem a chance de vivenciar situações fronteiriças entre a arte e a sua vida: ela se encoraja, sente medo, observa, propõe e reage. Essa dança experienciada na escola é parte de um corpo que não se aparta do mundo; manifesta-se para além das aulas, continuamente nas ruas, nas casas e em outras instâncias.

2.1. Suprasensorialidade

No presente tópico, somar-se-á ao entendimento de improvisação em dança como habitação de fronteiras a compreensão de que a capacidade de improvisar decorre do abrir-se à suprasensorialidade, conforme o artista carioca Hélio Oiticica (1937-1980).

“Á busca do suprasensorial”. É a tentativa de criar, por proposições cada vez mais abertas, exercícios criativos, prescindindo mesmo do objeto tal como ficou sendo categorizado – não são a fusão de pintura-escultura-poema, obras palpáveis, se bem que possam possuir este lado, são dirigidas aos sentidos, para através deles, da “percepção total”, levar o indivíduo a uma “suprasensação” ao dilatamento das capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano (Oiticica, 1996, p. 128).

Com o conceito de suprasensorial, pensa-se a experiência formativa dançante como totalidade do vivenciar e sentir o corpo; incluindo a destituição de hierarquias entre consciência e inconsciência, mover, pensar, verbalizar, tornar lógico ou ilógico. Na suprasensorialidade, os processos da arte transformam-se em sensações da vida (H.O Suprasensorial, 1997). A improvisação, aqui, relaciona-se com o cultivo da observação e da atenção pela constituição de memórias afetivas e motoras. Estar nesta fronteira é buscar transcender a linguagem padrão da dança. Pelo cultivo da atenção específica a essa condição, visa-se a perspectivas da translinguagem, a qual, conforme Rocha e Megale (2023), caracteriza-se por campos transformativos como a assemblagem e a transdisciplinaridade.

Para Oiticica, o suprasensorial surgiu quando, nos objetos denominados Bólides, hibridizavam-se conceitos da pintura e da escultura. Essa experiência artística foi proposta como uma janela a condicionamentos e na qual a disponibilidade das pessoas participantes era significada como um exercício de liberdade interior. É o mesmo sentido para o improviso com a dança-desenho que, com o suprasensorial, significa dilatamento da consciência de quem redescobre o ritmo, a dança, o corpo e os sentidos como meio de conhecer diretamente o mundo (Oiticica, 1996). A invenção suprasensorial envolve, simultaneamente, o caráter propositivo da pessoa autora e das pessoas improvisadoras, para Oiticica participadoras.

2.2. Hibridização artística

O termo “translinguagem” é inspirado em estudos de Linguística, é polissêmico e de ampla conceituação, segundo Rocha e Megale (2023), mas neste artigo tem um sentido próprio. Conforme essas autoras, a translinguagem, em sua área original, vem de encontro com teorizações sobre práticas monolíngues que refletem ideologias puristas mediante à diversidade e aporta questionamentos acerca do reducionismo cultural. Rocha e Megale (2023) propõem pensar a translinguagem como filosofia e orientação de prática educativa, afastando-se da ideia de autossuficiência dos sistemas de signos, já que produzir linguagens é produzir sentidos sociais.

A hibridização de linguagens é uma entre as diversas marcas da arte contemporânea e se faz presente no caráter heteróclito da dança contemporânea. Um dos seus significados é a integração e/ou coexistência de saberes e de sentidos, convocando os indivíduos para o exercício de atenção à sua própria estesia (Bittar, 2015). A partir das aulas no CAP-UFRR, podemos dizer que a improvisação com a dança-desenho hibridiza sentidos do mover, falar, escrever, sinalizar sentimentos e afetos, ouvir, ler, desenhar e pintar.



Fig. 2. Desenho cego que registra a observação de uma improvisação. Produção de educanda do 2º Ano/2022. Fonte/fotógrafo: imagem da autora.

Audiodescrição da imagem: fotografia de uma folha de caderno de desenho na posição paisagem. Na folha, sem pauta, constam rabiscos feitos a hidrocor nas cores vermelha e amarela. Predominam, entre os rabiscos, a orientação circular do traço.

O entendimento de translinguagem enquanto hibridização também serve à experimentação com a mistura de materiais artísticos, à necessidade de se modificar existencialmente, vivendo o reconhecimento do caráter não estacionário dos saberes (Pimenta, 2021). Na dança-desenho, uma dessas situações consiste em vivenciar a fronteira entre rabiscar e improvisar a dança. Como nos grafismos da Figura 2, um registro feito por meio da técnica de desenho cego por uma educanda que observava a improvisação de outra criança. Ressignificamos esses rabiscos quando sabemos que, por meio deles, imprimiu-se um rico quadro atencional que por minutos acompanhou a evolução da dança, registrando o que se imaginou como ranhura do corpo dançante no espaço da sala de aula.

Para além do entendimento de dança-desenho como translinguagem proposto com Rocha e Megale (2023), Pimenta (2021) e Oiticica (2016), é fundamental ter em vista que as crianças autoras dessa dança-desenho estavam em processo de alfabetização. Nessa primeira fase da escolarização no CAp-UFRR, empreende-se o ensino-aprendizagem de Dança na perspectiva de que a criança se desenvolva, mas permaneça com o movimento brincante e inventivo. Pensemos, assim, a experiência dançante como parte de um letramento capaz de envolver aprendizagens diversas, incluindo a potencialidade das crianças transformarem seus próprios mundos por meio da experiência sensível com a dança.

2.3. O desenho e a dança como patrimônios da criança

Os grafismos relativos à dança-desenho correspondem a apenas uma parcela desses materiais produzidos por educandas e educandos, bem como das manifestações em dança ocorridas no CAp-UFRR. Para o registro memorial da totalidade do desenvolvimento curricular no componente Dança no período

considerado, tivemos a confecção sistemática de cadernos pelas crianças, denominados Diários de Dança. Neles, foram feitos diversificados registros envolvendo a experiência, como também de leitura e escrita, além da fruição de vídeos de dança. Ao apreciar esses diários, foi possível identificar percursos autorais em escrituras várias como desenhos, pinturas, rabiscos, *letterings*, textos pessoais, colagens, apontamentos de pesquisas sobre temas estudados no componente curricular Dança, além de memórias sobre as aulas. Também houve registros em fotografia e vídeo.



Fig. 3. Grafismos que significam a escuta consciente de composição musical no 3º Ano Cap-UFRR/2022. Fonte: imagem da autora.

Audiodescrição da imagem: fotografia na posição paisagem de um canto de uma sala de aula. A parte superior da parede é azul clara. A parte inferior da parede é azul escura. Um pouco acima dos ombros das crianças, estão afixados três papéis na cor parda. Rabiscam esses papéis, simultaneamente com as duas mãos, duas meninas uniformizadas com calça azul marinho e blusas que alternam as cores branca, azul marino e vermelho. À direita das meninas, e também rabiscando o papel, está um menino de calça azul marinho e camisa azul clara em detalhes amarelos. Nas costas da camisa do menino, se vê o número 10. Apenas uma menina olha para a câmera fotográfica. As demais crianças estão de costas para a câmera.

A dança e o desenho são partes essenciais do desenvolvimento da criança. Donde se justifica a tentativa de melhor refletir sobre a presença integrada dessas linguagens no ensino-aprendizagem de Dança no contexto escolar. O desenho é um patrimônio da criança na construção de sua cognição porque registra interesses, pensamentos, além de não se apartar da experiência de movimento (Derdyk, 2020; Sánchez, 2021). Podemos considerar a existência de diversas concepções e de propósitos do desenho. No caso das produções das crianças, com Derdyk (2020) leva-se em conta a visualidade, mas também a percepção, o gesto e o movimento, além da sensorialidade cultivada junto com a intelectualidade. Trata-se de uma mobilização total do corpo, em que cada uma dessas instâncias não se aparta das demais.

Na Figura 3, diferentemente dos desenhos apontados nas Figuras 1 e 2, trata-se do grafismo feito pela própria criança improvisadora, como notação simultânea à composição no instante. Esses rabiscos dizem respeito à percepção e ao percurso espacial; foram produzidos com o emprego simultâneo das mãos direita e esquerda e significaram, no enunciado do exercício, a escuta consciente de duas partes de uma composição musical. Os papéis foram afixados intencionalmente na altura média das crianças, para que, com o comando de explorar o nível alto, pulassem.

A percepção envolvida na dança-desenho é a que Mèredieu (1974, *apud* Derdyk, 2020) denomina topológica. Essa prática também consiste em libertar-se, aos poucos, da autopercepção marcadamente egóica. O repertório de movimentação desenvolvido relaciona-se com a formação de corpos inventivos e capazes de ensaiar respostas variadas às situações que exigem compartilhamento de espaços e da presença. No decorrer da produção artística, as crianças demonstram seus afetos numa série de comportamentos e palavras que comunicam o medo, prazer, opressão, liberdade, alegria, curiosidade (Derdyk, 2020). E aqui, já estamos falando do corpo na escola como corpo no mundo, corpo-mundo. Enquanto desenha, a criança canta, dança, verbaliza e exercita sua visualidade. Ela também explora, intuitivamente, noções

racionalmente descritas como “acima”, “abaixo”, “à direita”, “à esquerda”, “eu”, “você”, “meu corpo”, “seu corpo”.

Uma vez que a modalidade de contato da criança com a arte se define pelo frescor e por encantamentos (Kandinsky, 1996), ela nos oferece a possibilidade de rememorar que a experiência com formas e cores é uma produção de conhecimento direto do mundo. Como na Figura 4, que registra a ocupação da escola por meio da dança-desenho em duas camadas, visando ao conhecimento de si e das relações de cada corpo com o espaço escolar. Após o trabalho em dupla para o desenho da silhueta, cada criança pintou as diferentes zonas do corpo com elementos que julgavam parte delas, seus afetos, gostos e brincadeiras preferidas. A primeira etapa, mais intimista, foi realizada na Sala de Dança e a segunda no pátio.



Fig. 4. Experiência de ocupação do pátio do CAp-UFRR com educandas e educandos do 1º Ano/2023. Fonte: imagem da autora.

Audiodescrição da imagem: fotografia em posição horizontal de um pátio de escola. No primeiro plano, um corredor com porta ao fundo. À esquerda, um espaço aberto com chão em dois recortes de nível mais baixos do que o corredor principal. Ao fundo e ainda à esquerda, aparecem recortes de um jardim, com plantas no chão e em grandes vasos de cimento. Na parede lateral à direita, predomina a cor azul. O chão do corredor é quadriculado, com predomínio da cor cinza. As crianças estão assentadas no chão, em frente a folhas de papel pardo afixadas. Junto com os papéis, podemos ver no chão outros objetos como estojos, potes de tinta e pincéis. Uma menina está em primeiro plano e outras cinco em segundo plano,

desfocado. Ela olha diretamente para o papel e está apoiada sobre uma das mãos e os dois pés, em posição horizontal. Todas as crianças pintam nas folhas de papel pardo afixadas no chão. No caso da menina em primeiro plano, vemos o predomínio da cor azul no trabalho com as tintas. No segundo papel, onde não está nenhuma criança, predomina a cor vermelha.

Neste caso, ficou demonstrado como a dança-desenho pode ser também uma possibilidade de ocupar a escola com alegria, ao mesmo tempo em que se vivencia o limiar entre dimensões privadas e públicas do corpo, de espaços íntimos que, continuamente, atravessam os espaços escolares. Tal proposta com a dança-desenho é, por fim, um modo de se estimular o fluxo da intuição como atenção da criança no presente, que é o tempo da improvisação.

O caráter propositivo da ação docente com a dança-desenho foi identificado em quatro estratégias metodológicas:

- Criar partituras e narrativas para a dança de outrem.
- Fazer desenhos cegos simultaneamente à improvisação de outrem.
- Improvisar riscando linhas, pontos, manchas de cores e rabiscos simultaneamente à escuta musical consciente.
- Ocupar espaços externos à escola.

Durante a realização das estratégias propositivas, observou-se a construção da capacidade improvisadora por meio da criação de memórias afetivas e motoras, constituídas pelo comportamento brincante e pelo cultivo da percepção e da atenção pelas crianças, por sua vez observado em nove situações:

- Rabiscar: explorar o espaço experimentando diferentes intensidades do movimento;
- Desenhar linhas e formas básicas: sugerir o movimento em ritmos e andamentos diferentes;
- Experimentar linhas contínuas e fluentes ou formas orgânicas como círculos e o símbolo do infinito: vivência do fluxo;

- Realizar formas não orgânicas e/ou ilustrativas, de modo direcionado ou não: conceitualização e proposição de partituras; seriação e narrativas;
- Imprimir manchas de tintas com partes do corpo: expressão sinestésica, encontrar-se com medidas e grandezas do corpo e do espaço, experimentar deslocamentos;
- Desenhar no chão e na parede: explorar níveis e planos espaciais, experienciar topologias;
- Falar, cantar, escrever enquanto se desenha e se dança: integrar diversas linguagens corporais;
- Compartilhar um mesmo plano da dança-desenho: relacionar-se com os pares;
- Borrarr o papel batendo o pincel ou o riscador enquanto se escuta uma música: criar pausas no desenho e na dança.

Em roda de conversa no dia 12 de dezembro de 2022 com o 3º Ano, encerrando uma sequência didática inspirada no Segni Mossi, foi possível identificar saberes capazes de:

- Compreender a dança como composição: a prática de dança-desenho fez parte de um momento de transformações de concepções artísticas. Antes da experiência curricular, havia crianças que conceituavam a Dança apenas como uma movimentação no ritmo, mas acabaram dizendo que essa arte também é feita de elementos que podem ser aprendidos e juntados.
- Compreender a manifestação de afetos como parte de uma aula de Dança: algumas crianças manifestaram que gostavam das aulas, sentiam felicidade e harmonia. Outras nem tanto, declarando vergonha ou simplesmente não gostar de dançar.
- Tomar a Dança como fonte de descobertas: houve quem disse ter aprendido a sentir a música e a dançar se divertindo. Foi marcante ouvir uma criança que disse que descobriu saber ler, mas que tinha dificuldade de fazer uma roda, em referência à organização circular adotada em algumas aulas.

Outra criança declarou ter percebido como era lindo o fato de a dança mexer com o seu corpo.

3.2. Possíveis fontes artísticas para proposições com a dança-desenho

Ao longo da revisão bibliográfica e de levantamento de fontes artísticas, foram encontradas múltiplas fontes de inspiração para proposições com a dança-desenho. Elas foram abordadas não disciplinarmente. Trata-se apenas de referências às quais a pesquisa se alinhou pelo fato de inspirarem o mover investigativo. Elas possibilitaram à experiência artística no contexto escolar figurar-se como parte da movimentação de sentidos na própria vida das crianças envolvidas.

3.2.1. *It's a Draw*

Em *It's a Draw* (2008), a estadunidense Trisha Brown (1936-2017) tece correlações entre a produção de grafismos e a dança improvisação. Trisha começa a performance com riscadores em um dos pés e nas duas mãos. Gradualmente, suas improvisações ficam grafadas no papel branco, que vai se enchendo de formas. Nesta videodança, o espectador é mantido no ponto de vista superior. Segundo Ursini (2017), o desenho, feito ao vivo, é o registro da espacialidade da artista, bem como do seu gestual. Podemos complementar observando que também é o registro do seu ritmo que, associado às correlações corpo-espaço-tempo imprime um pensar movente que também é visual. As pausas de Trisha Brown são sugestivas neste quesito.

Em *It's a Draw*, o pensamento improvisador aparece intrinsecamente ligado à produção de linhas e de manchas de cores, pois a distribuição destas no espaço corresponde à localização da artista no plano da dança-desenho. Igualmente, o apoio do riscador muda enquanto se modificam os apoios corporais da dançarina. A relação com o plano da dança-desenho é a mesma

que ela tem com o chão. Aos poucos, os grafismos vão ocupando uma área ao redor da artista. E, mesmo quando ela não olha para as informações visuais atrás e ao seu lado, o movimento presente carrega em si uma memória do que ocorreu há pouco.

3.2.2 A criança no centro da performance: *Segni Mossi* e *FLOU!*

O *Segni Mossi* é um projeto de múltiplos referenciais desenvolvido desde 2014 por dois italianos, o artista visual Alessandro Lumare e a coreógrafa Simona Lobefaro, inicialmente com o objetivo de promover a inclusão social em escolas de Roma (Segni Mossi, 2023). Trata-se de uma proposta não-transmissiva, na qual a experiência e o desenvolvimento pessoais são fundantes na proposição artística. O *Segni Mossi* baseia-se na ideia de que as crianças constroem o conhecimento enquanto exploram o espaço em suas diversas linguagens. Essa exploração colaborativa é marcada pela simplicidade e pela diversão (Segni Mossi, 2023).

O *Segni Mossi* nasceu vinculado ao entendimento de educação integrada e também considerando a expressividade das crianças, embora abrigue praticantes de todas as idades. O uso da imagem nesta proposta não se refere apenas à questão da visualidade ou da materialidade produzidas nos registros, mas sobretudo à exploração de imagens mentais e da intencionalidade comunicativa. As performances do *Segni Mossi* são vivas demonstrações de como estimular a autopercepção dos dançantes na sua relação sensível com o outro e com o espaço. Tanto o procedimento artístico como o resultado são frutos de processos colaborativos (Rodrigues, 2021). A integração entre linguagens artísticas corresponde à exploração, por meio de intervenções pedagógicas, de aspectos intuitivos e emocionais, resultantes da relação com a produção de grafismos e efeito de sons no corpo (Sánchez, 2021).

FLOU! é uma performance com duração aproximada de 60 minutos criada em 2016 e que vem sendo proposta em situações diversas pelo artista basco Ieltxu Ortueta para crianças, que são convidadas a brincar produzindo

rabiscos dançantes. O espaço da dança-desenho é delimitado por um papel de 6mx6m. Ao redor dele se concentram as crianças que, gradualmente, interveem neste espaço. Trata-se de uma invenção, ao vivo, caracterizada por um misto de dança, desenho e pintura produzido coletivamente (Artefactos Bascos, 2023). As imagens e movimentos desenvolvidos se reelaboram constantemente por meio do estado brincante. Durante a performance, o coletivo faz intervenções no desenho, continuamente alterado.

3.2.3. Pintura gestual: *action painting* e expressionismo

A pintura gestual pode ser considerada uma tendência desenvolvida a partir da pintura moderna e na qual se valoriza o processo instintivo e o gesto (Santos, 2022). Geralmente, essa tendência é associada ao expressionismo abstrato e à pintura acidental do artista estadunidense Jackson Pollock (1912-1956) ou ao gestualismo alimentado por imagens do mundo real na obra de Willen de Kooning (1904-1997) e, ainda, à antropometria de Yves Klein (1928-1962). A pintura gestual tem relação direta com procedimentos introduzidos pelas chamadas vanguardas artísticas do século XX e inclui diversas técnicas e soluções artísticas, como o uso de caligrafias, pinceladas livres e improvisações (Santos, 2022). Lançar a tinta sobre a tela, respingá-la e deixar escorrer são algumas possibilidades.

Outra matriz do expressionismo abstrato é a pintura do artista russo Wassily Kandinsky (1866-1944). Para ele, formas e cores contêm emoções. Na arte, e na pintura em particular, a cor sugere musicalidade (Kandinsky, 1996), de modo que se torne expressiva a partir da sua articulação com os planos espaciais e com os demais elementos visuais como a linha e o ponto (Kandinsky, 1970). A finalidade dessa materialização é o movimento enquanto visualidade, um senso de direção ou até mesmo de pausas que se expressam em áreas de peso visual. Do ponto de vista da dança-desenho, o exercício de ocupação espacial relaciona-se diretamente com produzir zonas de concentração ou de esvaziamento, o que se traduz em ocupar o plano a partir do centro ou das

bordas, ficando centralizado no plano de rabisco/pintura ou gerando diagonais, criando zonas neutras ou de tensões *etc.*

4. Considerações finais

Denomina-se a dança-desenho como translinguagem porque ela é uma poética fronteira. A dança-desenho é uma estratégia para a produção de registros da improvisação ou para fazê-la acontecer: ora o rabiscar permite a expressão por meio dos gestos, alguns mais orgânicos e outros menos; ora leva a inferir aspectos da espacialidade dançante. A seriação de elementos visuais também sugere que há momentos da dança que podem ser lidos como pensamentos e expressões rítmicas. Há também as topologias sensíveis manifestas no desenhar-dançar integrado ao ouvir, pintar, cantar, simbolizar cores, variar energias de traços, dialogar, raciocinar, deixar fluir o automatismo e projetar-se no espaço.

Os grafismos evidenciaram situações de cultivo da percepção, assim como de aspectos brincantes da dança no contexto escolar. Eles também podem ser considerados como situações de cultivo da atenção, por meio da observação sobre a experiência em Dança, além da atenção das crianças à própria estesia. Ao considerar esses registros de dança-desenho, posteriormente à improvisação, as crianças puderam reconhecer a construção da sua própria experiência dançante, além de elementos orientadores de sua vivência artística.

Referências:

ANDRÉS SÁNCHEZ, J. **Segni Mossi, una educación artística integrada.**

Propuesta de intervención. Disponível em:

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52593>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ARTEFACTOS BASCOS. **Flou! Performance interativa para crianças.**

Disponível em: <https://www.artefactosbascos.com/flou>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN.**

9394/1996.

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

BITTAR, A. J. T. **A preparação poética na dança contemporânea:** o toque poético, as imagens das células corporais e dos rabiscos nos processos de composição de MADAM do NEKA e de Por 7 Vezes da Quasar. Tese (Doutorado em Arte). 2015. 511f. Programa de Pós-Graduação em Arte/ Instituto de Artes. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In:* BRANDÃO, C.R (org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1981. p.34-41.

IT'S A DRAW. Registro da performance de Trisha Brown no Walker Art Center, realizada em 17 abr. 2008. 1 vídeo (17 min), digital, son, color. Walker Art Center: Minneapolis, 2008. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=U7DQVW6qRq8>. Acesso em: 24 jun. 2023.

KANDINSKI, V. **Do espiritual na arte e na pintura em particular.** Tradução de Álvaro Cabral e Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KANDINSKY, V. **Ponto, linha, plano. Contribuições para a análise dos elementos picturais.** Lisboa: Edições 70, 1970.

H.O SUPRASENSORIAL: documentário sobre a obra de Hélio Oiticica. Direção de Kátia Maciel. 1 vídeo (34 min 47 seg), color. Disponível em:
<https://katiamaciel.net/ho-supra-sensorial>. Acesso em: 12 nov. 2023.

OITICICA, H. Aparecimento do suprasensorial. *In:* Hélio Oiticica. **Catálogo da Exposição realizada no Centro de Arte Hélio Oiticica.** 30 de setembro 1996 a 30 de janeiro de 1997. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio, 2016. p.127-131.

PIMENTA, V. T. **Didática da invenção na improvisação em dança contemporânea.** Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes/Escola de Belas Artes. 2021. 336 f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROCHA, C. H; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

RODRIGUES, M. Dança-Desenho: conexões entre movimentação corporal e Artes Visuais na Educação Infantil. *In:* PIMENTA, V. T. (org.). **Conversas em movimento:** múltiplas trajetórias em criação e ensino de Dança. Belo Horizonte: Editora Ramalhete, 2021. p. 104-122.

SANTOS, C. M S. M. **Movimento e gesto no desenho**: tempo em ação.
Dissertação (Mestrado em Desenho). 2022. 113 f. Faculdade de Belas Artes.
Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

SEJNI MOSSI. **Site oficial do projeto Segni Mossi**. Disponível em:
<https://www.senimossi.net/en/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

URSINI, G.B.M. Trisha Brown e as artes visuais: movimentos artísticos em
contato. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.30, p.36-55, dez. 2017. Disponível
em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573103302017036/7535>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Verônica Teodora Pimenta (UFRR)
veronicateodorapimenta@gmail.com
Professora de Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de
Roraima (CAp-UFRR). Doutora em Artes e Licenciada em Dança pela
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e
em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra (UC).

Metodologias Flutuantes na pesquisa em Dança para e com a Pcd

Vinícius Monteiro Lopes (UFBA)
Lenira Peral Rengel (UFBA)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Resumo: Neste trabalho, um recorte da pesquisa no curso de Mestrado Profissional em Dança pelo PRODAN - Universidade Federal da Bahia, reflito e disserto sobre questões no âmbito da educação e inclusão. Proponho o que venho chamando de metodologias flutuantes como um caminho possível para integração social da pessoa com deficiência (PcD) dentro do contexto escolar. Para tal, apresento experiências em processos de ensino/aprendizagem em Dança que aconteceram na cidade de Viçosa/MG, entre os anos de 2017 e 2019. Como pesquisador/artista/docente fui aprendendo que certos acontecimentos geram conflitos, frustrações e mágoas que vão criando couraças no corpo, nos enrijecendo, ainda mais quando são corpos marginalizados, por não se encaixarem nos padrões sociais. As referências principais são Lepecki (2012, 2016), Mbembe (2018), Carmo (2020), Strazzacappa (2021) e Santos (2008). Apresento estratégias que têm em minhas ações docentes. Elas têm auxiliado a estreitar laços na relação professor/aluno e diminuir fissuras nos processos de ensino/aprendizagem. Temos constatado a colaboração na construção de raciocínio crítico perante questões do mundo, criando caminhos para uma possível corpomancipação. Há maior autonomia sobre si e sobre as próprias ações em sociedade, acarretando na diminuição de fissuras nas relações intra e interpessoais, em contraponto à necropolítica das minorias.

Palavras-chave: Dança; PcD; Educação; Metodologias Flutuantes.

Abstract: In this work, which is part of a research project for a Professional Master's Degree in Dance at PRODAN - Federal University of Bahia, I reflect on and dissect issues in the field of education and inclusion. I propose what I've been calling floating methodologies as a possible path for the social integration of people with disabilities (PwD) within the school context. To this end, I present experiences in teaching-learning processes in Dance that took place in the city of Viçosa/MG, between 2017 and 2019. As a researcher/artist/teacher, I've learned that certain events generate conflicts, frustrations and hurts that create armour in the body, stiffening us up, especially when they are marginalized bodies, because they don't fit in with social standards. The main references are Lepecki (2012, 2016), Mbembe (2018), Carmo (2020), Strazzacappa (2021) and Santos (2008). I present strategies that I have used in my teaching activities. They have helped to strengthen ties in the teacher-student relationship and reduce cracks in the teaching-learning process. We have seen collaboration in the construction of critical thinking in the face of world issues, creating paths towards possible corpomancipation. There is greater autonomy over oneself and one's own actions in society, leading to a reduction in fissures in intra- and interpersonal relationships, as opposed to the necropolitics of minorities.

Keywords: Dance; PcD; Education; Floating Methodologies.

1. Introdução

Cada pessoa é única e tem suas urgências. Aqui elucido estratégias utilizadas considerando o contexto de cada pessoa. Na busca por diminuir fissuras percebidas dentro e fora da escola, nas relações interpessoais dos alunos PcDs, a dança se faz como uma tecnologia de ensino e tenho como estratégia o que chamo de metodologias flutuantes para de fato integrá-las ao meio social em que convivem.

As vivências com pessoas com deficiência/PcDs, dentro e fora da escola, foram tema de um artigo, resultado de uma especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica – IF Sudeste de Minas Gerais, e apresenta uma percepção macro do que foi assertivo nessas experiências e

Reforço a importância de professores buscarem aperfeiçoamento e a ampliação no leque de metodologias a serem aplicadas em suas aulas para alunos da educação especial e a extrema importância de mais fomento na área da educação e formação de profissionais (Lopes, 2021, p. 148).

Aqui, faço uso também dessas vivências com uma percepção outra das práticas. Consigo agora, depois de alguns anos passados e vivenciando o Mestrado, perceber e compreender outras instâncias das ações que eu propunha e que, aqui aprofundarei mais.

A passagem do tempo nos oferece a possibilidade de agenciar as experiências e conhecimentos adquiridos. Para mim, tem sido um exercício importante retornar ao passado, olhando para minha pesquisa de mestrado com o olhar do presente, atravessando essa leitura por diversas experiências que vivi ao longo desses seis anos e que lhe distanciam da pesquisa atual, entendendo-a como parte de um processo que descortina novos interesses, fluxos e atualizações (Carmo, 2020, p.41).

Retomando as memórias de meu fazer em Dança no mercado de trabalho, acabo por fazer alguns recortes e apresento dois momentos desses processos criativos educacionais com a PcD. No trabalho de mestrado esses recortes são apresentados em gênero conto.

- Primeiro recorte (conto 1): Elucido estratégias educacionais em Dança para e com uma bailarina que usa cadeira de rodas para se locomover pós trauma cerebral ocorrido na infância, O processo aconteceu no Curso de Extensão de Dança Contemporânea Sobre Rodas, na sede do Departamento de Dança da Universidade Federal de Viçosa.



Fig. 1 Imagem da coreografia *Seguindo em Frente* – Projeto Contemporâneo Sobre Rodas (Viçosa/MG). Intérpretes/criadores: Fernanda Soares e Vini Monteiro. Escola pública/Minas Gerais. Fonte: Acervo próprio.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um pátio de escola pública, cujo piso de azulejos têm tonalidade clara. Da esquerda para direita: um feixe de luz do sol e um bailarino em três apoios na posição horizontal no plano baixo, tem seu braço esquerdo erguido e as pernas abertas, ele está descalço e traja camiseta regata preta e calça jeans clara. Ao centro, uma bailarina em quatro apoios na horizontal, com as pernas abertas e o olhar focado, veste calça preta e camiseta regata vermelha e calça tênis preto. Ao fundo à direita, professores, alunos e funcionários da escola.

- Segundo Recorte (conto 2): Trata de um processo de Criação em Dança com uma aluna de região periférica com transtorno do espectro autista (TEA), da Escola Estadual Raul de Leoni, em Viçosa/MG. A aluna, não mantinha relações sociais amigáveis, manifestava mau humor e se fazia agressiva nas interações interpessoais.



Fig. 2 Foto de arquivo pessoal: Apresentação de Dança na Quadrilha Junina Pátio da Escola Estadual Raul de Leoni na Cidade de Viçosa/Minas Gerais, 2019.

Fonte: Acervo próprio.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Em um pátio de escola pública, cujo piso é de cimento batido e de tonalidade clara. Da esquerda para direita: alunos da escola dançando em pares, acima alunos e familiares assistindo a apresentação. Ao centro, o professor e a aluna PcD dançando, ambos vestem roupas típicas do Cangaço brasileiro. No canto direito à frente, duas alunas dançando juntas. Ao fundo à direita, professores, funcionários da escola, alunos e familiares.

Os caminhos e estratégias intentam para o que venho chamando de corpomancipação. A atuação como professor na escola pública se volta a emancipar. Os corpos, para que possam escapar do que Achille Mbembe (2018) chama de necropolítica, conceito que aponta a detenção de poder como decisória de quem pode permanecer vivo e quem deve morrer, ainda que figuradamente.

A partir desse cruzamento de conhecimentos acerca de políticas de poder, políticas públicas da educação, ações coreografadas de morte e o descaso com a Pcd no processo de integração escolar, venho propondo estratégias que chamo de metodologias flutuantes. Para entender a importância dessa estratégia, traço agora um breve apontamento acerca de questões que considero problemáticas na educação brasileira, no intuito de reverberar a

importância de estratégias outras para integração da pcd no sistema educacional.

2. Educação e a integração da PcD

Fui inserido no mercado de trabalho, na área da educação formal como professor designado da disciplina de Arte pelo estado de Minas Gerias, entre os anos de 2014 à 2021. Fui “pulando” de escola em escola. A cada ano, pude perceber de modo abrangente o sistema educacional no interior do sudeste mineiro. Muito notável foi como os alunos que necessitam do professor de apoio são invisibilizados nesses territórios.

Para Oliveira e Pimenta (2021), falar sobre o sistema de educação é um fazer que exige seriedade. Sistema esse que segrega por classes, que começou lá em 1549, com a chegada dos jesuítas e com ela a educação colonial, em detrimento à formação integral do ser humano enquanto ser social pensante e crítico, como bem explanado pelo professor Cesar Nunes, à mesa de abertura do II Seminário Nacional de Educação Integral, que aconteceu na cidade de Salvador/BA, em setembro de 2023,

É perceptível que o ensino, historicamente, é para determinada classe social e para outra classe apenas o aprendizado suficiente para ofertar mão de obra barata ao mercado, “...exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições melhores de vida econômica, social e cultural” (Soares, 2020, p. 12). Quando se trata da pessoa com deficiência o cenário não é diferente.

Para a pessoa com deficiência nem sempre foi fácil conseguir aceitação por parte da sociedade e ainda hoje a luta por políticas públicas que possibilitem melhores vivências em sociedade é grande... Na história da humanidade, a pessoa com deficiência sofreu diversas restrições e continua sofrendo, mesmo depois de melhorias nas políticas públicas e sociais que as contemplassem (Lopes, 2021, p. 114).

Nesse modelo de funcionamento não se contempla a educação no âmbito social, considerando seu território e contextos. Percebe-se, por exemplo, que, mais fortemente, são alavancados setores outros, como a economia. Ela é

colocada à frente do interesse em processos assertivos na educação pública, da base à Academia, ao invés de políticas de acessibilidade.

Nos últimos anos, todos temos sido desafiados enquanto educadores a examinar os modos pelos quais apoiamos, consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E todos também temos sido encorajados por educadores democráticos a estarmos mais atentos, a fazermos escolhas mais conscientes (Hooks, 2019, p. 203).

É possível argumentar que os desafios para uma educação horizontal e democrática, depende de percepção empática para as questões sociais. Estratégias de ensino que, em sua formulação não levam em consideração o contexto ao qual ela vai se dar, não conseguem ser assertivas, ainda mais quando imersas em uma sociedade capitalista e capacitista.

Então, a compulsoriedade pela capacidade do corpo identifica a deficiência como patologia, estranheza, incapacidade, e o corpo considerado capaz, por sua vez, é definido como saudável, hábil, apto. É um corpo coletivamente almejado, definido a priori como normal, construído e naturalizado como o modelo a ser alcançado. Assim, os discursos desse corpo produzem deficiências – como seu contraditório – para, afirmar-se na sua produtividade, conseqüentemente, subordinado às lógicas do mercado e interesses políticos e econômicos (Carmo, 2020, p. 52).

Durante o primeiro dia do II Seminário Nacional de Educação Integral (setembro/2023), foi reiterado a urgência em resistir aos moldes capitalistas, coloniais de fazer educação, por diversos profissionais como César Nunes, Jaqueline Moll, Branca Ponce, Alexsandro Santos, que compunham a mesa. Os responsáveis pelas políticas públicas na área da educação ao formular tais estratégias, parece-me, terem como ponto fulcral o lucro de “grandes” empresários e os seus. Do outro lado desse enredo uma camada da sociedade é deixada à margem, sem qualidade de vida e direito à educação garantidos.

O direito à educação no Brasil não é assegurado a todos os trabalhadores e trabalhadoras. O projeto escravocrata, latifundista e agroexportador do país explica por que a universalização da educação básica não se concretiza e ainda existam 14 milhões de jovens e adultos não alfabetizados, sendo 20,8% deles analfabetos, e uma população camponesa com uma média de apenas 4,4 anos de estudo (Mariano, 2019, p. 179).

Compreendida tal mazela com a produção de conhecimento, e como ela é repassada em alguns contextos, uma perspectiva acerca dessa temática é atentar-se para a individualidade dos educandos/educadores e seus contextos. Para Domingos, Snizek e Oliveira (2021, p. 184) “O trabalho com as artes, ...partem do conhecimento e cuidado inicial com o indivíduo e suas demandas nos processos de aprendizagem”.

Um caminho possível, é entender que cada pessoa inserida no contexto escolar passa por processo cognitivo a todo o instante, no ato de ensinar/aprender¹. Complementar seria considerar os processos de pesquisa implicada, em detrimento da aplicada. Aquino, Rangel e Valentim (2021, p. 675) reforçam “[...] mais uma vez que a noção de pesquisa aplicada é insuficiente quando tratamos do desenvolvimento da racionalidade estético expressiva”.

Sobre a pesquisa implicada, cabe à nós pesquisadores/artistas/docentes, atentarmos-nos para as nossas necessidades dentro do contexto ao qual existimos. Também é importante perceber a realidade dos sujeitos no entorno, gerando novas perspectivas e rumos da educação em dança para e com a PcD, para tal é preciso que nos especializemos.

Parece-me que está no imaginário de quem gere o sistema educacional, que basta estar na escola e seguir o formato sugerido para alcançarmos “um lugar ao sol”. Entretanto, Soares (2020, p. 9), afirma que “...ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades – bases da democracia”.

Nosso governo obriga a frequência à escola pública, mantendo assim uma política pública de apoio à educação democrática. Mas a política do elitismo de classe assegura que, muitas vezes, os preconceitos no modo como o conhecimento é lecionado ensine os estudantes nas escolas públicas que eles só serão considerados aprendizes sofisticados se frequentarem uma faculdade (Hooks, 2019, p. 200).

Aprende-se ainda que, se o objeto de estudo é quantificável, é de importância para o ramo da ciência acadêmica. Além do imprescindível

¹ Ver: Rangel, Lenira Peral. **Corponectividade**: Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007.

distanciamento sujeito/objeto, movimento que, segundo Santos (2008), ficou forte no pós-estruturalismo e que vem sendo repensado e discutido nos anais acadêmicos científicos da pós-modernidade.

No paradigma emergente o caráter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (Santos, 2008, p. 85).

Em sala de aula não é diferente, o aluno é objeto de estudo também, quando nos atentamos aos seus comportamentos, tempo de assimilação das vivências propostas... Esses momentos são de pesquisa também, ao qual buscamos estratégias para construir caminhos que possibilitem ao aluno pcd diminuir fissuras cognitivas em seus processos de aprendizagem.

A partir dessas reflexões entendo que experiências sociais geram conflitos, frustrações e mágoas que vão criando couraças no corpo, nos enrijecendo, ainda mais se corpos marginalizados e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Sendo assim, é preciso estar sempre resiliente, toda forma de resistência importa. Segundo Carmo (2020, p. 42), “Para corpos subalternizados historicamente, como os nossos, todas as conquistas pessoais se tornam conquistas coletivas”.

No Brasil, a pauta de acessibilidade tem ganhado lugar de reflexão que se torna em leis assertivas importantes no apoio de políticas públicas para equidade social. Apesar de eminentes retrocessos a todo instante, a depender do governo vigente como pudemos perceber:

No Brasil, embora sejamos um país com avançada legislação para a acessibilidade e defesa dos direitos das pessoas com deficiência, vide a Lei Brasileira de Inclusão (LEI Nº 13.146/2015), promulgada pela presidenta Dilma Rousseff, vivemos constantemente as idas e vindas das incertezas e prejuízos das conquistas alcançadas. No atual cenário político brasileiro, vivemos momentos de grandes incertezas e ataques aos direitos conquistados. O atual governo tem apresentado projetos que destroem avanços no que se refere às ações afirmativas de acesso ao trabalho, educação, cultura e à participação ativa das pessoas com deficiência na vida social (Carmo, 2020, p. 44).

As denominadas metodologias flutuantes foram utilizadas nos processos para e com as pcds de acordo com as urgências de cada pessoa. Posteriormente refletidas e mais bem estruturadas com o passar dos dias, meses, anos. Tem se dado um diálogo diverso, reflexivo e constante entre literaturas acadêmicas, oralidades e percepções nas vivências do cotidiano com as alunas.

3. Dança, Educação e Metodologias Flutuantes

Lidar com pessoas é lidar com inconstâncias que nem sempre alcançamos. Fazemos um exercício: imaginar uma sala com dezenas de alunos, o quão diverso é o modo de estar, se perceber, a variação de humor entre eles... É possível mensurar?

Com as metodologias flutuantes agimos de acordo com a demanda do momento, dentro de um mesmo espaço de trabalho. Sobre o uso de metodologias diversas

No Laborarte, não há uma forma única de fazer pesquisa, isto é, não há uma metodologia exclusiva nem prioritária...Nós, docentes do grupo, acreditamos na necessidade de se ouvir a questão ou o objeto de pesquisa para então definir quais os trajetos a serem trilhados (ou seja, qual a metodologia que ela demanda) para se alcançar os objetivos propostos. O mesmo se passa em relação ao referencial teórico (Strazzacappa, 2021, p. 12).

É salutar compreender que existem tentativas, erros e acertos. Argumento que, atravessados por elas, podemos então construir ações assertivas. Tentar e tentar e tentar..., até conseguir. E nesse ínterim, vão se criando conexões, camadas de vivências vão emergindo.

Neste trabalho, trago que a tentativa/erro/acerto (repetição) faz parte da estratégia quando se almeja algo, uma técnica nova, uma melhora das que já coleciona, um determinado movimento ou células de movimento, um pensamento crítico. Lepecki (2016), ao tratar da dramaturgia como lugar de errância, diz que

Uma superfície começa a emergir – uma pele, uma vibração, um estado afetivo. Elementos começam a encontrar lugar – espontaneamente ou depois de meses de concatenação.

Errar. Errar. Errar.

Não saber. Não saber. Não saber.

Fazer. Fazer. Fazer (Lepecki, 2016, p. 77-78).

É preciso salientar que a utilização de tais estratégias metodológicas, da maneira como são acionadas, não diminui a seriedade e o cuidado com o objeto e ou sujeito da pesquisa. Nesse modo de operar é necessário atenção mais apurada, muitas das vezes percebendo o que está nas entrelinhas.

Não ter uma metodologia exclusiva para conduzir as pesquisas do grupo não significa que fazemos qualquer coisa de qualquer jeito. Pelo contrário, a ausência de uma linha condutora já reconhecida pelos pares, (órgãos de fomento, associações científicas, entre outros) demanda maior atenção por parte do/a pesquisador/a, demanda um rigor conceitual (Strazzacappa, 2021, p. 13).

A essa apuração da percepção do que não está em foco, Lepecki (2016), tomando a dramaturgia como foco, chama de imperativo imanente. Essa proposição cumpre a função de dar conta de todas as informações contidas no que se observa, as palpáveis e não palpáveis, “[...] mesmo os supostamente periféricos e insignificantes: um corpo específico de um bailarino e seus modos particulares de mover, de ser e de temperamento; a singularidade de um gesto, de um passo, de uma frase...” (Lepecki, 2016, p. 77). Tal percepção apurada ou imperativo imante possibilita que o pesquisador acione infindáveis tipos de ações a partir de acontecimentos fora do contexto do que se pesquisa, e que vão emergindo no decorrer dos trabalhos educacionais e artísticos em Dança.

4. Metodologias flutuantes

Em 2017 surgiu a possibilidade de um trabalho artístico em dança com uma pessoa com deficiência (PcD). Tal oportunidade levou à criação do curso intitulado *Dança Contemporânea sobre Rodas*. Os estudos para o curso afloraram ainda mais, eu que tenho um irmão pcd, a vontade de pesquisar e

aprofundar meus conhecimentos acerca da Dança e suas tecnologias na educação para e com a PcD.

O curso aconteceu em formato de extensão, na sede do Departamento de Artes e Humanidades da Universidade Federal de Viçosa, nos anos de 2017 a 2019. Essa experiência teve como objetivo a melhor inserção da aluna no convívio social, tentando aguçar o senso crítico e possibilitar o corpomancipar. A partir dessa proposta passamos a criar coreografias com cunho político para mostras culturais, eventos sociais e educacionais diversos.

Os entraves encontrados na execução das aulas foram minimizados ao longo do processo didático e tiveram com ferramenta fundamental, além da dança, o diálogo defendido por Paulo Freire (1967; 1996). Prezou-se por alimentar os desejos da aluna, neste caso uma mulher, cadeirante, cheia de poética em sua potencialidade artística e com o sonho de se tornar bailarina profissional.

Foi fundamental trabalhar o diálogo, por meio dele foi possível ações dançadas para alcançar melhor controle da coordenação motora e se deram a partir de estudos de movimentos corporais propostos e denominados de “Kit Básico” pela professora doutora Andréa Bergallo Snizek e os princípios técnicos corporais propostos pelo coreógrafo, Vanilto Freitas “Lakka” (2011).

No momento das práticas de dança... as atividades propostas se basearam em estratégias utilizadas no Núcleo de Estudos e Práticas Artístico-Corporais, e consiste em trabalhos de noção de lateralidade, nível baixo, alto e médio, torções e qualidade de movimento para melhorar a técnica. A medida em que foi percebido o avanço e resposta corporal e cognitiva da aluna perante o Kit Básico, foi-se introduzido os princípios técnicos corporais propostos por Vanilto Lakka, que consiste em estratégias de movimentações que melhor preparem o corpo para o trabalho com a Dança em espaços especializados (Lopes, 2021, p. 109).

Na tentativa de diminuir os picos de estresse, ansiedade, irritação e tristeza foram utilizadas estratégias de métodos da educação somática, sempre em diálogo com a dança, como a Eutonia por Miriam Dascal (2008), a teoria do abraço por Keating (1983) e a autoimagem por Erthal (1986). Esse diálogo entre o projeto e a somática “[...] trouxe resultados satisfatórios...

conseguiram reforçar os objetivos da aluna no projeto e ajudá-la a melhor se concentrar nas atividades propostas, o que conseqüentemente a deixava mais calma e focada (Lopes, 2021, p. 134).

A segunda experiência aconteceu em 2019 na Escola Estadual Raul de Leoni, na turma do oitavo ano do ensino fundamental II com uma aluna com transtorno do espectro autista TEA. Durante as aulas a aluna não mantinha relações sociais amigáveis, era agressiva nas interações e aparentava estar sempre de mau humor. Não participava das atividades em sala, não saía para o recreio, não socializava com ninguém, além da professora de apoio.

De início, tal fato me inquietou, havia inclusão da pessoa PcD na escola, mas sem integração da pessoa como ser social.

Considerar cada pessoa um conjunto de relações sociais de um espaço-tempo e que isso se soma a um Eu originário, descolado dos outros, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação, faz com que cada pessoa busque aspectos da realidade a partir do que para ela se torne relevante, do que emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo plurais e singulares (Romarco, 2018, p. 178).

Nesse processo de ensinoaprendizagem em Dança para integração escolar da aluna com (TEA) optei por trabalhar individualmente com a aluna em horário extracurricular. Vez que a aluna se negava a participar de atividades em grupo. Para a redução dessa quase impossibilidade sugeri à aluna que participasse de algumas vivências dançantes e criamos uma coreografia. O trabalho longe dos colegas de classe, acredito, facilitou a diminuição de fissuras na relação aluna/professor e contou com a presença da professora de apoio.

É importante ressaltar que para a aluna eu apenas sugeri a vivência em formato individual, isto é, sem a presença dos outros alunos da turma. Pois ela não aceitava a participação com o grupo. Não era a pretensão criar algo cênico e sim poder criar um espaço onde ela pudesse se expressar sem julgamentos de terceiros e assim construir mecanismos cognitivos para se compomancipar dentro da escola.

Percebendo a baixa mobilidade articular da aula, perguntei mais acerca de seus gostos, assim poderia ofertar ações que dialogassem com o que

ela já trazia. A partir de poucas informações conquistadas nas tentativas de diálogo utilizei o forró para trabalhar direções e articulações. O Forró é uma dança que acontece no abraço e o contato físico é uma questão para muitas pessoas do campo do autismo.

Para superar a resistência ao toque, utilizei estruturas curtas de movimento. Encenávamos agressões que vivemos enquanto indivíduos sociais, seja direta ou indiretamente, ações que vemos em jornais, novelas, dentro da própria escola e ou ambiente familiar. Foram vivenciadas estratégias artísticas/pedagógicas junto às técnicas específicas de dança, ações cotidianas dançadas. A tentativa era a curiosidade e pensamento crítico, juntamente com diálogos sobre como a pessoa se reconhecia naquele território, seus sonhos, medos e anseios.

Nos dois processos, muitas das escolhas foram profícuas. No primeiro elucidado, respectivamente nessa ordem, a aluna relatou sentir-se mais engajada socialmente, conseguindo se impor em situações que outrora se esconderia. Fez a produção para uma apresentação interestadual em conexão Minas Gerais - Espírito Santo, dentre outras vivências em sociedade e consigo mesma que tomaram rumos outros e que pode ser conferido de forma mais contextualizada no quarto capítulo do livro *Diálogos em Criação*².

Na segunda experiência, não se percebia mais, por parte da aluna, aquela reatividade agressiva na comunicação interpessoal em sala e demais espaços das escolas. A aluna passou a se socializar com os demais colegas, se tornou mais participativa nas atividades em sala de aula e nas atividades recreativas no intervalo, tais como peteca, queimado, três cortes e pega varetas.

Com as metodologias flutuantes as ações tiveram como objetivo reverter esse quadro de exclusão e introspecção, possibilitando experienciar o “eu”, o olhar para si, como forma de autoconhecimento e autocrítica para descobrir e/ou fazer insurgir potencialidades adormecidas. Cada vez mais entendo que são necessárias estratégias diversas no processo de

² Educação Inclusiva em Diálogo com a Dança: práticas e reflexões (Lopes, 2021, p. 102-154). <<https://publicacoes.even3.com.br/book/dialogos-em-criacao-466695>>.

ensinoaprendizagem para conhecer a Pcd. Essa estratégia que venho propondo, teve e têm papel crucial para melhor preparar a pessoa para o convívio em sociedade. Tem criado possibilidades para a corpomancipação, alcançando maior autonomia no mundo, acarretando na diminuição de fissuras nas relações intra e interpessoais em contraponto a necropolítica das minorias.

Referências:

MBEMBE, A. (2017). **Necropolítica**. *Arte & Ensaios*, 2(32). Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.

CARMO, C. E. O. Fissuras Pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. **Ephemera Journal – Revista do Programa de Pós Graduação da UFOP**, v. 3, n. 5, p. 40-61, mai./ago., 2020.

DASCAL, M. **Eutonia: o saber do corpo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

DOMINGOS, A, V.; SNIZEK, A, B.; OLIVEIRA, C. A construção do conhecimento através dos diálogos para e pelo corpo: uma experiência em arte-educação no ensino público de Viçosa-MG. *In: DOMINGOS, A.; OLIVEIRA, C.; GUIMARÃES, E, C.; PULIER, J.; FERREIRA, M, R, R; LOPES, M, V. (orgs.). Diálogos em Criação: uma reflexão prática sobre corpo-espço*. Recife: Even3 Publicações, 2021. p. 102-154.

ERTHAL, T. C. S. A auto-imagem: possibilidade e Imitações da mudança. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, v. 38, n.1, p. 39-46, jan./mar. 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 1996.

FREITAS, V, A. **Para uma cidade habitar um corpo: proposições de uso do espaço urbano e seus acréscimos na formação do artista cênico**. 2011. 112 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

HOOKS, B. Educação Democrática. *In: Cássio, F. (orgs.). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar; prólogo de Fernando Haddad*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

KEATING, K. **A terapia do abraço**. Trad. Paulo Rebouças. São Paulo: Editora Pensamento, 1983.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coeropolícia. **ILHA**, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. (2011) 2012.

LEPECKI, A. Errância com trabalho. *In*: CALDAS, P.; GADELHA, E. (org.). **Dança e Dramaturgias(s)**. Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016.

LOPES, M, V.; RODRIGUES, A, S. Educação inclusiva em diálogo com a dança: práticas e reflexões. *In*: DOMINGOS, A.; OLIVEIRA, C.; GUIMARÃES, E, C.; PULIER, J.; FERREIRA, M, R, R; LOPES, M, V. (orgs.). **Diálogos em criação**: uma reflexão prática sobre corpo-espço. Recife: Even3 Publicações, 2021. p. 102-154.

MARIANO, A. Pedagogia da resistência e o projeto educativo das escolas do MST *In*: Cássio, F. (orgs.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar; prólogo de Fernando Haddad. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 175-180.

Mbembe, A. (2017). **Necropolítica**. *Arte & Ensaios*, 2(32). Recuperado de <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>.

OLIVIERA, C.; PIMENTA, R, A. Dança no ensino médio integral e integrado: o delicado equilíbrio entre o desejo de ensinar e a realidade da escola pública. *In*: DOMINGOS, A.; OLIVEIRA, C.; GUIMARÃES, E, C.; PULIER, J.; FERREIRA, M, R, R; LOPES, M, V. (orgs.). **Diálogos em Criação**: uma reflexão prática sobre corpo-espço. Recife: Even3 Publicações, 2021. p. 102-154.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STRAZZACAPPA, M. Com quantos passos se faz um caminho? Um olhar sobre as metodologias de pesquisa de/em dança do LABORARTE/UNICAMP. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 34 p. 10-20, mai./ago. 2021.

RANGEL, B.; AQUINO, R. F.; ROCHA, L. V. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. – 2ª Edição Virtual. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 666-678.

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

ROMARCO, E. S. Acessibilidade e Formação em Dança: reflexões sobre o Corpo, Alteridade e Deficiência. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 31, 2018. DOI: 10.9771/r.v1i31.26575.

Vinícius Monteiro Lopes (UFBA)

viniciusml@ufba.br

Mestrando em Dança pelo Prodan-UFBA com bolsa de estudos pela Fapesb. Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (IF Sudeste de Minas). Bacharel e Licenciado em Dança (UFV). Integrante do grupo de pesquisa: Corponectivos. Professor e intérprete criador no cenário da Dança.

Lenira Peral Rengel (orientadora, UFBA)

lenira@rengel.pro.br

É professora da Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, intentando procedimentos emancipatórios.

RESUMOS EXPANDIDOS

Experiência no Programa de Residência Pedagógica na área de dança: o caso do Núcleo Teresa Cristina

Daniel Faria Dias Cruz (UFBA)
Letícia Duarte Miranda (UFBA)
Marcelo Marques de Oliveira (UFBA)
Paula Adelaide Mattos Santos Moreira (UFBA)

Comitê Temático Dança em múltiplos contextos educacionais

1. Introdução

O presente texto traz reflexões quanto ao processo de planejamento e a experiência de docência no primeiro semestre de 2023 de um grupo de cinco estudantes do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia, participantes do Programa de Residência Pedagógica, vinculado a CAPES, em sua experiência no Ensino Fundamental anos iniciais da Escola Municipal Teresa Cristina, localizada no bairro de Piatã, Salvador/BA. Como pressuposto, entende-se que todo o processo descrito se baseia no sentido de estimular a atitude e a ação pedagógica colaborativa, a partir da prática multidisciplinar, fundamentando-se na perspectiva de complementaridade de experiências e competências entre professores e residentes. O Programa de Residência Pedagógica projeta a pessoa licenciada para o mundo do trabalho de forma significativa. Assim sendo, se configura numa grande oportunidade e um fabuloso momento de vivenciar o cotidiano de uma escola e se tornar um coparticipante das ações planejadas e desenvolvidas neste espaço. Assim considerando, o início da experiência com a docência ocorre, para os futuros professores, de forma pensada, debatida e planejada coletivamente.

Importante destacar os referenciais trabalhados coletivamente pelos Núcleos de residentes em nossas reuniões que, sem dúvida nortearam as reflexões do grupo em relação a seu desafio em sala de aula. Dentre eles pode-se citar Accioly (2020), Hooks (2017), Nogueira e Barreto (2018) e Petit (2015).

2. Contextualização

O chamado Núcleo Teresa Cristina, o qual se refere este texto, trabalha com um público de 213 alunos, crianças oriundas de bairros periféricos da cidade de Salvador, com idade variando entre 6 e 12 anos de idade (Ensino Fundamental anos iniciais). Como se trata de uma escola de turno integral, geralmente, atende diretamente crianças cujos familiares trabalham o dia todo, oportunizando aos mesmos deixarem seus filhos aos cuidados de profissionais de forma gratuita, considerando a necessidade, pois majoritariamente as famílias possuem renda familiar de até dois salários mínimos. A Escola dispõe de 34 professores, distribuídos em nove turmas. Durante os turnos da manhã e tarde as crianças desenvolvem diversas atividades educativas, dentre elas a dança, de forma exclusiva, visto que tal área do conhecimento está inserida como componente curricular permanente do sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Salvador.

3. Processo de Planejamento

Para o conjunto dos residentes - autores deste texto, a experiência inicial de prática docente em dança trouxe inúmeras aprendizagens e reflexões. Dentre elas, a percepção da importância do processo de planejamento, visto que este envolve as docentes orientadoras, as preceptoras e os residentes, configura-se na atualização de conhecimento onde se estabelece discussões sobre temas relevantes, tais como políticas públicas, pressupostos teóricos relacionados à dança, princípios da arteeducação emancipatória, marcos legais, além do estudo de caso da realidade da escola trabalhada, tanto do ponto de vista contextual, como de proposta de ensino e aprendizagem. Assim sendo, para se entrar em sala de aula e se propor algo para as crianças é necessário se trilhar um extenso processo de mergulho, tanto na realidade da educação, como nos aspectos pedagógicos que envolvem o contexto, refletindo-se,

especificamente, como a área de conhecimento Dança pode contribuir com a formação das crianças e, a partir daí se pensar em estratégias, objetivos, planos e propostas à sala de aula. Entender, na prática, que o planejamento necessita ser prévio, mas que ele também deve ser flexível, é algo fundamental para a prática docente. Nesta perspectiva, a experiência vem habilitando os residentes a serem criativos, visto que mesmo que norteados pelo planejamento prévio, necessitam se aliar com flexibilidade na busca de estratégias para efetivar seus objetivos, mesmo com as inúmeras adversidades que ocorrem frequentemente no ambiente escolar que, quase nunca, são possíveis de serem previstas. Assim sendo, a experiência na Residência Pedagógica em Dança repercute diretamente na capacidade docente de se reinventar, gradativamente, com maior destreza, a partir das experiências cotidianas em lidar com enfrentamentos e resolução de problemas.

4. Experiências

Como exemplo, pode-se citar alguns trabalhos desenvolvidos em turmas distintas. Com suas características próprias, os alunos do 1º Ano têm provocado um processo de aprendizagem baseado em carinho, respeito e compreensão. Eles são muito afetivos e solícitos, no entanto, apresentam alguns pontos de dificuldades, tais como dispersão, agressividade, euforia, capacidade de concentração, mas nada que impeça seu desenvolvimento. Nesse processo de aprendizagem mútua, buscou-se correlacionar as movimentações populares (samba, capoeira, ciranda, toré, entre outros) com propostas livres através da busca/reconhecimento de espaço, explorando como, por exemplo, linhas e círculos. Outros pontos positivos, que vêm trazendo resultados, são os compartilhamentos de cantigas de rodas, além das rodas de conversas que buscam explorar algum assunto que traga a atenção deles.

Um outro exemplo a ser citado seria o do 4º ano, visto que se trata de uma turma bastante ativa e que tem grande disponibilidade em aderir as propostas ligadas à dança. A partir de uma aproximação inicial, observou-se um

anseio de se desenvolver atividades ligadas às artes visuais. A partir daí, foi feito um plano onde se iniciava pela escuta de uma música, tentando-se compreender em grupo o que ela trazia. Após essa etapa, propôs-se fazer em um grande papel, um desenho coletivo que narraria o conteúdo debatido anteriormente. Numa outra aula, cada aluno foi convidado a reproduzir em movimentos corporais o que havia desenhado, sendo este momento bastante descontraído. Por fim, foi proposto um jogo onde as crianças puderam trabalhar todos os movimentos antes trazidos de forma variada e divertida, a partir de uma trilha sonora que se referia à temática da música trabalhada inicialmente. Foi uma atividade extensa, que teve a duração de três semanas, e que trouxe para os alunos a possível relação que se pode fazer com as diversas linguagens da arte.

5. Considerações finais

Na perspectiva abordada, um dos pontos levantados com maior frequência pelos residentes do Núcleo Teresa Cristina é a importância da interdisciplinaridade das linguagens artísticas (dança, artes visuais, música, teatro, literatura). Aí se coloca a importância da arte no seu aspecto formador, como potencial de se refletir sobre o mundo, conhecer realidades distintas e, principalmente, mostrar o quão possível e potente é a capacidade de se criar para cada pessoa, cada criança. Com as experiências e reflexões aqui relatadas, entende-se que o primeiro semestre de 2023 traz, para o conjunto dos participantes, aspectos que devem ser amadurecidos para se enfrentar os futuros desafios que virão no decorrer das atividades no restante do ano.

Referências:

- ACCIOLY, C. B. C.; SETENTA, J. S. **Estágio na Licenciatura em Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de educação à distância; Universidade aberta do Brasil, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n.31, set-dez. 2018. p. 625-644.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras - contribuições do legado africano para a implementação da Lei Nº10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Daniel Faria Dias Cruz (UFBA)
danielfaria.dc@gmail.com

Estudante do curso de graduação em Licenciatura em Dança (UFBA).
Atua no Programa de Residência Pedagógica da UFBA, como residente.

Letícia Duarte Miranda (UFBA)
leleduartermiranda@gmail.com

Estudante de Bacharelado e Licenciatura em Dança (UFBA). Possui formação na Introdução da Arteterapia (UNOVA). Residente no Programa de Residência Pedagógica da UFBA. Estuda Dançaterapia e dança sob rodas (patins).

Marcelo Marques de Oliveira (UFBA)
marcelomo@ufba.br

Estudante da Licenciatura em Dança (UFBA), Bacharel em Ciências Contábeis pela UFPE, MBA em Controladoria e Finanças e Gestão de Projetos. Arte educador no Espaço Cultura Casa Dona Alzira, através do movimento Corporal e residente no Programa de Residência Pedagógica da UFBA.

Paula Adelaide Mattos Santos Moreira (UFBA)
paulagemeos@hotmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Dança (UFBA). Bacharel e doutora em Arquitetura e Urbanismo (UFBA), Licenciada em Desenho e Plástica (UFBA) e mestre em Geografia (UFBA). Arte educadora no Espaço Cultura Casa Dona Alzira e residente no Programa de Residência Pedagógica da UFBA.

Prática artística pedagógica: a improvisação na formação do artista educador

Gisele Kliemann (UFPR)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Corpo e movimento integram um uno artístico e pedagógico, e a experiência potencializa o aprendizado, a criação, o desenvolvimento de vocabulários e repertórios para uma formação em arte e educação. Isso posto, a presente pesquisa visa investigar o papel das práticas de improvisação no processo de formação do artista educador. O estudo tem caráter qualitativo e exploratório no campo da licenciatura em artes. O aporte teórico-metodológico traz a improvisação em dança e a arte educação, dialogando com autores contemporâneos que discutem a arte de forma ampla e voltada ao campo do sensível e da experimentação.

Os processos de descoberta, experimentação e proposição, oriundos da prática da improvisação, fortalecem as relações e a construção de conhecimento pelas ações corporais. A intensificação dos estímulos, das possibilidades do olhar e perceber o corpo próprio, o do outro, o espaço e as possíveis relações com o mundo, aprimoram a capacidade de estabelecer mudanças e instigar novas possibilidades criativas, não somente no campo específico da dança, mas da arte como um todo.

As práticas investigativas, fundamentadas na improvisação, propõem um fluxo contínuo da exploração do corpo em movimento, gerando uma cadeia de ações, estados corporais, escuta e observação. Estimulam relações e elaboram estratégias de intersecção da dança com outras áreas de conhecimento, introduzindo às práticas dançantes, corpos não previamente praticantes da dança.

A improvisação considera a potencialidade de cada relação, como possibilidade formativa e artística na arte educação. “[...] A improvisação é, pois, um exercício libertário que ensina o corpo a fazer, desenclausurando a

compreensão sensível do mundo porque ato poético” (Lino; Dornelles, 2019, p. 6).

Vivenciar o improviso estabelece um elo entre a vida e a arte. Ativa a percepção de si, do outro, do entorno, do mundo; amplia relações, resgata memórias e constrói novos conhecimentos alicerçados nas vivências, explorando a criatividade e o pensamento corpo.

Conforme Dewey (2010), a experiência constitui aspecto fundamental para qualquer processo criativo nas artes, e “a improvisação na dança é um espaço onde é promovida a plenitude de experiência, em que a consciência emerge do saber sensível dos sentidos em suas dimensões físicas, afetivas, intuitivas, perceptivas e criativas” (Martins, 2010, p. 70).

Um corpo inteligente segundo Klaus Vianna (2008), é fundamental para o aprendizado e criação em dança.

[...] um corpo inteligente é um corpo que consegue adaptar-se aos mais diversos estímulos e necessidades, ao mesmo tempo que não se prende a nenhuma receita ou fórmula preestabelecida, orientando-se pelas mais diferentes emoções e pela percepção consciente dessas sensações (Vianna, 2008, p. 126).

As conexões em tempo presente consideram o repertório e experiência para somar à criação artística.

A improvisação permite a vivência do sentido próprio das ações de investigar, indagar, pesquisar, inquirir, descobrir, achar, interfacear e seguir os vestígios do corpo em criação, não excluindo, mas acolhendo a experiência do indivíduo criador em sua transformação num jogo imprevisível de experimentação e risco onde a percepção e a conexão de sentidos acontecem no momento presente (Miller, 2021, p. 42).

Criar promove verdadeiras tramas relacionais e interdependentes. É dinâmica, mutável, e em constante construção e desconstrução; implica em “[...] ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos” (Salles, 2006, p. 24). A improvisação como criação não trabalha com um vocabulário dado de passos aprendidos, organizados e repetidos em seqüências de composições, mas sim com as descobertas oriundas da experiência a partir das instruções para a investigação no ato.

Convidando a uma atitude de pesquisa com base em princípios, fundamentados em uma visão de corpo como um sistema aberto e dinâmico, as instruções propõem caminhos de acesso ao corpo, ao movimento, em uma busca de ampliação processual das possibilidades de movimentação e a resolução de suas próprias questões e interesses no movimento (Neves, 2019, p. 3).

O espaço acadêmico de investigação envolvendo o corpo em movimento tem possibilitado observar mudanças significativas tanto no próprio conhecimento do corpo dos discentes, quanto na percepção das potencialidades desse corpo artístico-pedagógico a partir do fazer do e com o corpo; tem resultado em processos e propostas focadas na formação do artista educador de forma abrangente e preocupada com a qualidade do que se experimenta e para que se experimenta, num campo expandido de contextos educacionais diversificados. Destaca-se, portanto, a relevância de um espaço de experimentação que prioriza o corpo e suas relações, acentuando e amplificando a compreensão de processos criativos como processos pedagógicos em arte e educação.

Referências:

- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, A. D. **Imbricações entre a arte e biologia para manifestação das poéticas corporais nos artistas da cena**. 148f. 2014. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- LINO, D. L.; DORNELLES, G. N. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 163-180, 2019.
- MARTINS, J. T. et. al. Improvisação em contato: poéticas do corpo. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, Edição Especial 50 anos UFSC, p. 66-76, 2010.
- MILLER, J. Improvisação: o corpo como protagonista da criação. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, Natal, v. 4, n. 1, p. 41-52, 2022.
- NEVES, N. Técnica Klauss Vianna – processos evolutivos. **REVISTATKV**, São Paulo, v.1, n. 4, p.18-25, 2019.

SALLES, C. **Redes da criação**: construção da obra de arte. 2 ed. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

VIANNA, K. **A dança**. 8. ed. São Paulo: Summus, 2018.

Gisele Kliemann (UFPR)
gika.tota@gmail.com

Pesquisadora, bailarina, coreógrafa, docente da Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP; membro do grupo de pesquisa GILDA (Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação CNPQ).

O fazer performático: ampliando propostas de ensino-aprendizagem na dança

Gislaine Sacchet (FSG)
Cibele Biasuz Stedile (UCS)
Glaucis de Morais Almeida (UCS)

Comitê Temático: Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

Quando evidencia-se a presença de estratégias contemporâneas no ensino-aprendizagem da dança, surgem componentes como a criatividade, a expressividade, as habilidades de cada corpo e ações-pensamentos. Uma das alternativas para que o ensino-aprendizagem ocorra, acreditando em processos plurais na dança, pode ser a aproximação com a performance, por valorizar relações éticas, políticas, sociais e artísticas, na perspectiva de que corpos se expandam criticamente e que a dança continue num processo imanente.

Observando o potencial da partilha de saberes da performance e da dança, o objetivo dessa pesquisa foi evidenciar o fazer performático como meio de ampliar o ensino-aprendizagem na dança. Esse estudo de caráter descritivo utilizou-se levantamento de referências de performance na perspectiva de ampliar o escopo teórico de seu uso nas aulas de dança, em escolas formais e informais.

A performance, como processo metodológico na dança, é epistemológica pois a partir dos gestos, memórias e experiências adquire-se conhecimento para intervir no mundo. Ela se estende para a experiência da vida, na qual toda e qualquer ação em que o corpo atua, abraça uma potencialidade ativa e plural. Surge, ainda, como um processo educativo responsável na multiplicidade de ser e fazer no mundo, percebendo os corpos, ampliando as possíveis comunicações, jogando com as artes emergentes, para evidenciar práticas que tornem os sujeitos mais críticos e engajados em sua individualidade e na coletividade.

Segundo Gilberto Icle (2013), Leda Maria Martins (2021) e Richard Schechner (2006), a performance ocorre por meio de comportamentos restaurados: repetição permanente, porém efêmera, que parte de um processo de repetições constantemente modificadas. Nessa premissa, em cada comportamento o sujeito desenvolve uma performance única e que tem seu valor no tempo-espço da presença. A corporificação dos saberes, ou seja, tudo o que o corpo movimenta, experiencia e vive, pode ser corporificado em performance e/ou dança. Além disso, pensar em um corpo performático na dança é validar o processo, repensando as formas de avaliação para além de uma lógica de produto. Assim, a performance também é um caminho para tornar o corpo autoconsciente.

O campo da performance é complexo e abrangente, no qual dispõe de uma diversidade de estudos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Essa linguagem, inserida ou compartilhada com a dança assume processos que gestam o cotidiano em práticas contemporâneas, com encontros entre "comunicação-arte-vida" visto que a performance é um "questionamento do natural e, ao mesmo tempo, uma proposta artística" (Icle, 201, p. 58).

No entanto, para a performance ocorrer nos espaços educacionais da dança, exige-se a necessidade de "desdocilizar" os corpos presentes (Pineau, 2013), que são encontrados como dóceis e facilmente moldáveis (Rufino, 2019). Nesse caso, a performance surge como uma ação de desierarquizar, romper fronteiras, provocar e questionar relações da arte e corpo. A performance busca, por meio de construção poética e política, a possibilidade de corporificar-se de significado no acontecimento do tempo presente, compreendendo-se como uma "ação presente" (Conte; Pereira, 2013, p. 100).

Espera-se, contudo, que os corpos não necessitem mais serem docilizados, mas sim potencializados, colocando-o no centro da atividade. A performance e educação "transcruzadas", se fazem "no corpo, com o corpo e para o corpo" (Icle, 2013, p. 21). Na busca de ampliar o ensino-aprendizagem na

dança, a performance alcança a subjetividade dos corpos, propondo múltiplas significações para a realização do que se expressa (Conte; Pereira, 2013).

A performance afirma a oportunidade de encontros com a incerteza, com o erro, com o mutável, com o afeto e com a responsabilidade coletiva, ou seja, proporciona dentro dos contextos de ensino de dança saberes que estão longe de serem perfeitos, mas que na imperfeição, buscam oportunidades de gerar acontecimentos críticos e criativos, permitindo ao sujeito realizar fricções de seus corpos-conhecimentos por meio de trocas (Conte; Pereira, 2013).

Entrelaçada no ensino, a performance, mesmo que dividida e mediada por técnicas e gêneros de dança, evidencia os corpos fazendo com que o movimento aconteça nos espaços imobilizantes do cotidiano. Essa relação permite a criticidade, a provocação e a insurgência, indagando o socialmente e culturalmente aceito, gerando na aprendizagem da dança os saberes como possibilidades micropolíticas e manifestações artísticas potentes.

Referências:

- CONTE, E.; PEREIRA, M. de A. Pedagogia da performance: da arte da linguagem à linguagem da arte. *In*: PEREIRA, M. de A. (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 95-113.
- ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In*: PEREIRA, M. de A. (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 09-22.
- MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, M. de A. (org.). **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.
- RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SCHECHNER, R. What is performance? *In*: **Performance studies: an introduction**. 2. ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

Gislaine Sacchet (FSG)
gislaine.sacchet@fsg.edu.br

Professora de ensino superior na FSG, Doutora em Artes Cênicas pela UFRGS, Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Diretora do Quarta Parede Processos da Cena, Caxias do Sul.

Cibele Biasuz Stedile (UCS)
cibelebs66@gmail.com

Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade de Caxias do Sul, bailarina da Cia. Municipal de Dança de Caxias do Sul, produtora e intérprete criadora do Quarta Parede Processos da Cena, Caxias do Sul.

Glaucis de Moraes Almeida (UCS)
glaucisdemorais@gmail.com

Professora de Ensino Superior na Universidade de Caxias do Sul, Doutora e Mestre em Artes Visuais pelo PPGAV – UFRGS. Mestre em *Recherche en Arts Plastiques, mention Art Contemporain et Nouveaux Médias* na Paris 8 – Vincennes – Saint Denis. Bacharel em Artes Plásticas pela UFRGS.

Boi-espir-alé: metodologias entrelaçadas em dança

Irian Butel (UFBA)
Andréa Vilaça (UFBA)
Laíze Aquino (UFBA)

Comitê Temático Dança e múltiplos contextos educacionais

1. Apresentação

A palavra *Boiespiralé* surge do entrelaçamento de saberes em dança que ampliam o universo de possibilidades de movimentos. Importante experimentar novos caminhos de técnicas distintas que se complementam na educação dos corpos, para que se componha um diálogo por meio dessa tríade de danças e desta forma propor possibilidades para ações artístico-pedagógicas a serem vivenciadas por diferentes corpos, grupos, turmas, pessoas.

Nossa estrutura de observação e escrita parte da experiência vivida no Mestrado Profissional em Dança – PRODAN/UFBA, por meio da disciplina Abordagens e estratégias para pesquisas em processos educacionais em dança – Bloco 1, ministrada pela Prof^ª. Dra. Amélia Conrado, que propôs a realização de seminários temáticos cuja abordagem nos permitiu vivenciar as metodologias atuais de pesquisa em dança. O tema trabalhado foi *A Dança da/na pesquisa como prática de pesquisa* de Neila Baldi (2017).

A equipe composta por Andréa Vilaça, professora de Ballet Clássico, orientanda da Prof^ª. Dra. Lenira Peral Rengel, Irian Butel, pesquisadora em Danças populares/Boi de Parintins, orientanda da Prof^ª. Dra. Amélia Conrado e Laíze Aquino, professora de Dança Moderna, orientanda da Prof^ª. Dra. Beth Rangel.



Fig. 26. Criação do conceito e imagem do *Boi-espir-alé*.
Conceito: metodologias entrelaçadas.
Idealização: Andréa Vilaça. Designer: Leandro Belom.

2. Justificativa e fundamentação teórica

Ao iniciar os argumentos desta justificativa, propomos os seguintes questionamentos:

O que temos em comum como dança uma vez que nossas áreas de pesquisa são distintas? De que forma o balé e a dança moderna estão presentes nas danças populares? Existe um diálogo entre a dança do boi bumbá e outras técnicas? Quais possibilidades de movimentos tem o corpo que experimenta o boi-espir-alé? E não seria esta uma proposta para uma dança como insurgência e a criação de outros modos de ser? Qual viés metodológico contempla de fato essa tríade?

Buscamos como base teórica, autores que referenciam a pesquisa em dança como área de insurgência e remodelamento dos formatos existentes de traçar a pesquisa e o corpo como algo acabado.

Neila Baldi propõe “olhar para o balé clássico de outro ângulo: pelo pressuposto de que não se ensina, mas se aprende ensina e de que não

precisamos copiar movimentos codificados, mas de que, pela pesquisa de movimento posso chegar a eles (Baldi, 2017, p. 986).

Luiz Rufino traz a Pedagogia das Encruzilhadas que opera diretamente no alargamento de possibilidades explicativas de mundo e consequentemente no cruzo dessas possibilidades (Rufino, 2017, p. 106).

Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela de Leda Maria Martins e os atravessamentos “As realizações do tempo espiralar aqui sublinhadas são traduzidas por poéticas matizadas e atravessadas por uma corporeidade constitutiva, expressa pelo corpo-tela. O corpo-tela é um corpo-imagem” (Martins, 2021, p. 52).

Os estudos relacionados aos dualismos de trabalhados por Lenira Rengel “precisamos visitar, lembrar, ‘corpoconectar’ a desaprendizagem do dualismo corpo x mente e das dicotomias que ele gera” (Rengel, 2020, p. 20).



Fig. 27. *Boi-espir-alé*: vivência e dinâmica de grupo. UFBA, 2023.
Foto: Irian Butel.

3. Resultados e considerações

Os procedimentos desta pesquisa buscam a prática qualitativa. Os resultados alcançados se constituem de: 1. Recital; 2. Criação do conceito e imagem; 3. Vivência de conceitos e dinâmicas de grupo. Resultados pretendidos: realizar uma oficina e a produção de uma ação cênica que expresse o *Boiespiralé*.

Nosso ponto em comum é o sujeito que dança, seu entendimento de corpo, de construção de movimento onde alimentado de múltiplas técnicas venha a compor seu repertório gestual da cena e/ou do jogo social e político.

Entender os caminhos de construção e desconstrução do sujeito e das danças propostas tem o propósito de entrelaçar, envolver, ressignificar outras abordagens e possibilidades de construção, sendo assim o diálogo entre o balé e as danças modernas e populares/boi de Parintins, rompe uma estrutura de tradição acerca da contemporaneidade quando pensamos no desenvolvimento do sujeito em seu contexto.



Fig. 28. Laíze Aquino, Andréa Vilaça e Irian Butel - autoras do *Boi-espiralé*. UFBA, 2023. Foto: Felipe Rodrigues.

Referências:

BALDI, N. A dança da/na pesquisa na prática como pesquisa. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN ARTE Y CULTURA VISUAL. p. 982-988, 2017, **Anais eletrônicos...** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_128.pdf.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RENGEL, L. P. *et al.* **Dança como tecnologia educacional III**. Salvador: Escola de Dança; Superintendência de Educação Distância, 2020. 96p.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Irian Butel (UFBA)

butelirian28@gmail.com

Mestranda Profissional em Dança (PRODAN/UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa em culturas Indígenas, Repertórios Afro-Brasileiros e Populares – Grupo Gira. Pós-graduada em Arte educação pelo Instituto Superior de Educação da Amazônia (ISEAMA). Licenciada em História pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Andréa Vilaça (UFBA)

andreavilacadejesus@gmail.com

Mestranda Profissional em Dança (PRODAN/UFBA). Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Dança. Pós-graduada em Arte Educação pela Faculdade de Vitória, Espírito Santo. Graduada em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Membro do corpo docente do Centro de Formação em Artes da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB).

Laíze Aquino (UFBA)

laizeaquino13@gmail.com

Mestranda Profissional em Dança (PRODAN/UFBA). Graduação em Licenciatura (2013) e Bacharelado (2015) em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Pós-Graduação em nível de Especialização em Arte Educação pela Escola de Belas Artes - UFBA (2018). Possui formação como professora de Dança Moderna na Técnica de Isadora Duncan.

Improvisação em dança – criação artística e educação

Jardel Sander (UFMG)
Dalton Correia (UFMG)
Olívia Figueiredo Silva (UFMG)

Comitê Temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo compreender e experimentar as possibilidades da criação artística em improvisação – especialmente em dança – na sua relação com a educação. A pesquisa compreende 3 dimensões complementares de investigação: 1) conceituação e levantamento bibliográfico sobre improvisação em dança; 2) experimentações em improvisação em dança e vídeo; 3) produção de material de videodança, direcionado tanto para criação artística, quanto para atividades remotas e presenciais em ensino de dança e artes, mapeando metodologias de trabalho com arte e vídeo, fortalecendo o elo de criação entre arte e educação. A pesquisa está em andamento e, no atual estágio, estamos realizando: a) uma conceituação de improvisação nas artes; b) um levantamento sistemático sobre aprendizagem corporal na educação básica e improvisação na criação em dança; c) pesquisa de movimento por meio de experimentações práticas com improvisação e vídeo.

2. Conceituando improvisação

A noção de improvisação é bastante vasta, abarcando não só o universo das artes, mas também a própria vida cotidiana. Apesar de ter uma forte ligação com as linguagens artísticas - sobretudo a música - *improvisar* também se relaciona à maneira como as pessoas agem fora do previsto, do planejado.

O dicionário nos informa que *improvisar* refere-se a “fazer, arranjar de repente, sem preparação, organizar às pressas”. Também diz respeito a “compor na hora, sem prévio preparo, de improviso” (Houaiss). Etimologicamente,

improviso vem do latim “improvisu”, que significa “imprevisto, inesperado”. Ainda temos menções à invenção e imaginação (Dicionários francês e espanhol).

De um modo geral, podemos afirmar que o improvisado é o que diverge do planejado, seja por oposição, seja por derivação. Ou seja: ou nega o previsto, ou dele se distancia. Nas artes, a improvisação aparece na música, na dança, no teatro, na performance, e mesmo nas artes plásticas, e também na literatura.

Tal conceituação nos ajuda a obter uma compreensão mais profunda, destacando seus elementos fundamentais e o processo criativo envolvido. É uma poderosa ferramenta de expressão artística. Conceituá-la permite explorar como os artistas utilizam a improvisação para se expressar. Além de associada à liberdade criativa e inovação, a improvisação pode ser definida e experimentada como método de criação, e como forma de dança. O conceito ainda destaca experimentação e descoberta, abrindo possibilidades em diversas áreas, como na educação, destacando-se como prática passível no processo de aprendizado.

3. Levantamento sistemático

Nesse caminho, optamos por realizar um levantamento sistemático de bibliografia na área de improvisação-dança-educação, com vistas a mapear nosso campo temático.

Por meio de nosso levantamento tem sido possível reunir, analisar e sintetizar parte do conhecimento disponível em língua portuguesa, no portal de periódicos da CAPES, sobre Improvisação em Dança, na sua relação com criação artística e educação. Com isso, temos buscado compreender o panorama das pesquisas nas áreas de Improvisação, Dança e Educação. Além disso, também tem sido possível identificar se essas áreas do conhecimento têm sido bem exploradas e/ou se apresentam lacunas.

Desse modo, nosso levantamento sistemático se caracterizou pela busca, no portal da CAPES, das seguintes palavras-chave: Corpo, Dança, Educação, Aprendizagem, Improvisação e Criação em Dança. Com os termos

“Corpo E Dança E Educação”, e “Corpo E Dança E Aprendizagem” foram encontrados 50 artigos. Desses 50 foram selecionados 11. Excluimos 39 artigos por não abordarem diretamente os tópicos pesquisados. Estes tratavam de outros assuntos relacionados, ou não estavam alinhados com o foco da pesquisa. Já na pesquisa dos termos “Improvisação E Criação em Dança”, encontramos 23 artigos. Desses 23, 15 foram selecionados. Oito artigos foram excluídos porque as palavras-chave ou a apresentação do artigo estavam fora do contexto da pesquisa, e o assunto se diluía para outros campos de pesquisa.

Esse levantamento ainda não está finalizado, pois estamos em processo de análise dos artigos selecionados. Mas já é possível perceber uma ausência de discussão teórica, de cunho reflexivo, no campo da improvisação em dança, bem como a presença de poucas publicações abordando a relação entre improvisação e o ensino de dança na educação básica.

4. Experimentações

Além da reflexão teórica, temos pesquisado elementos e possibilidades da improvisação por meio de experimentações. Temos produzido diários de bordo a partir das vivências durante a pesquisa prática, que abrangem reflexões e *insights* durante o processo de experimentação e criação de movimentos em dança. Também produzimos registros através de imagens, vídeos e sons, e temos trabalhado com edição desse material no formato de videodança - alguns experimentos podem ser acessados numa playlist do YouTube do projeto³.

Com base nestes registros, planejamos incorporar mais experimentações de contato improvisação (CI) nas práticas de dança a partir de referenciais de autores como José Gil (2004) e Hugo L. Silva (2013), além de artigos da revista *Contact Quarterly* (1975-1992).

A articulação teoria-prática tem sido muito presente. Visto que a dança é uma forma de expressão artística que envolve movimento corporal

³ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLdHYSWmTdxX-p-0GbgUq-vJdkz2YjpRhx>.

coordenado, ritmo, expressão e conexão com a música ou o ambiente, tanto o fluxo quanto a percepção cumprem papéis importantes na experiência da dança.

Se, para Rudolf Laban (1978), a fluência está relacionada com a qualidade do movimento e como ele é executado; o fluxo, por sua vez, para o CI, refere-se à continuidade ou interrupção do movimento. O dançarino experimenta uma sensação de envolvimento total e o desafio às suas habilidades contrabalança com a complexidade da coreografia ou dos movimentos que desenvolve, criando uma experiência de fluidez e realização.

Já a percepção é a interpretação e a resposta aos estímulos do ambiente, incluindo a música, outros dançarinos, a plateia e o próprio corpo. A percepção das nuances da música, a sensação do próprio corpo em movimento, a interação com os colegas de dança e a conexão com o público desempenham um papel vital na criação de uma performance envolvente e emocionalmente impactante.

A relação entre fluxo e percepção trazem sintonia com os detalhes sensoriais da dança e requerem um alto nível de presença e concentração. Portanto, na dança, a percepção consciente e profunda dos elementos da performance pode contribuir para uma experiência mais rica.

O peso é uma das principais qualidades físicas exploradas no CI, e é central para criar uma conexão autêntica e dinâmica entre os participantes. Não se limitando apenas à sensação física de massa e gravidade, mas também se estendendo à forma como os dançarinos percebem e respondem ao peso do parceiro, envolvendo a capacidade de compartilhar.

Fluxo e peso se entrelaçam em um diálogo constante na prática de Contato Improvisação. O fluxo suave permite que os dançarinos se movam de maneira responsiva um com o outro, enquanto o compartilhamento sensível do peso facilita a comunicação física e a colaboração durante as improvisações.

A presença se relaciona à consciência do espaço e ao ambiente ao redor, em que os dançarinos frequentemente desenvolvem a capacidade de se mover de maneira adaptativa e criativa, utilizando o espaço disponível de maneira significativa e integrada aos seus movimentos. Assim, presença, fluxo

e peso estão interconectados e dialogam intensamente no contexto do CI. Eles se complementam para formar a base das improvisações e das trocas colaborativas nesse estilo de dança. A capacidade de estar presente no momento, sentir o fluxo contínuo dos movimentos e compartilhar o peso de maneira sensível são componentes essenciais para criar uma dança improvisada significativa.

5. Considerações finais

Temos percebido uma ausência de discussão teórica, de cunho reflexivo no campo da improvisação em dança, bem como poucas publicações abordando a relação entre improvisação e o ensino de dança na educação básica. Quanto à prática, temos buscado experimentar e refletir sobre elementos estruturantes do CI. Quanto às experimentações com produção e edição de imagens, estamos ainda em fase inicial.

Referências:

CONTACT Quarterly's. **Contact improvisation source book**. Northampton: Contact Editions, 1997.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

SILVA, H. L. da. **Contato improvisação**: o movimento e a desabituação compartilhada no campo da experiência. 2013. 252f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Jardel Sander (UFMG)

prof.jardelsander@gmail.com

Professor Adjunto da Faculdade de Educação - UFMG. Pesquisa e atua na interrelação entre arte, corpo e subjetividade, nas áreas da Educação e das Artes. Tem experiência em Dança Contemporânea (Contato Improvisação); Performance; Processos de Criação e Artes; Corpo e Subjetividade; Processos Grupais e de Comunicação.

Dalton Correia (UFMG)

daltonmanaim89@gmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Dança (EBA-UFMG); bolsista FAPEMIG. Bailarino intérprete e criador formado pelo Centro de Formação Artística do Palácio das Artes (CEFART). Foi integrante do projeto Dança Jovem, Ballet Jovem MG, Cia Mário Nascimento e Grupo Primeiro Ato de Dança. Integrante do Coletivo Boca.

Olívia Figueiredo Silva (UFMG)

oliviafs97@gmail.com

Estudante do curso de Licenciatura em Dança (UFMG); bolsista FAPEMIG. Arte-educadora em formação. Bailarina da Cia Ananda (BH). Participou dos projetos de extensão “Arte e Diferença” e “Ações Potlach”; de pesquisas de Residência Artística na Cia Dança Sem Fronteiras (SP) e na Cia Chaim Gebber Open Scene (Berlim).

Dançar na parede para descolar o castigo do corpo

Roberta Alencar (UDESC)
Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Comitê Temático Danças em Múltiplos Contextos Educacionais

1. Introdução

Escrevemos movidas por uma dança surgida de um conflito em sala de aula: cheirar a parede. Refletimos sobre a corporalidade de um corpo em sala de aula na procura por uma pedagogia que pratique as relações entre sujeitos e espaços, atentas às complexas interações e a teoria dos afetos. Ainda enquanto estudante, visitamos o espaço da sala de aula através de longos períodos em que passamos sentadas, imóveis numa cadeira, com uma carteira marcando a altura do centro do corpo. Caso o corpo se agitasse, haveria a fala: para quieta! Senta! Senta direito! Se o corpo estivesse fortemente alvoroçado, o castigo recorrente seria a exposição: o corpo em pé cheirando a parede.

Neste ensaio formulamos as relações entre trabalhos de artistas da performance, que exploram as paredes em suas obras, como força ativa para propor outros modos de ocupações no espaço escolar.

2. Sentindo o cheiro

À frente, bem ao lado do quadro verde era o lugar de cumprir o castigo de cheirar a parede. Há aqui a necessidade de pontuar os desafios do sistema, pois aparentemente existe um controle no espaço-tempo determinando onde e quando pode-se fazer, manifestar de um jeito, ou de outro. E, no entanto, ainda que se tente, os sentimentos e emoções não seguem uma linearidade pré-

definida. Há uma incapacidade dos sistemas de acolher as expressividades múltiplas. Massumi (2015) apresenta a tristeza ou a raiva como expressões afetivas poderosas, pois interrompem uma situação. Ele enfatiza que a raiva é extrema demais para ser expressa em palavras, e muitas vezes degenera em ruídos e gestos inarticulados. São manifestações corporais extravasando como consequência do sistema.

Ao cheirar a parede soma-se à exposição e à vergonha diante do grupo como castigo, ocupar involuntariamente um espaço da sala do lado do avesso, de modo invertido, de costas para a turma, por não merecimento. Na situação cala-se uma série de afetos.

3. Paredes e muitos odores

Os limites dos territórios identificados pela materialidade dos muros e paredes são questionados e transpostos a partir das proposições das artes do corpo. Apresentamos obras em que vários momentos a parede é um obstáculo e também apoio provocador às ações da arte da performance.

Santiago Sierra é um artista espanhol conhecido por abordar questões sociais e econômicas em suas performances, sendo a participação de um público contratado outra forte característica do seu trabalho. Na performance *Grupo de pessoas olhando a parede*¹, de 2002, ele contratou nove mulheres para ficar em pé com a face voltada à parede no museu *Tate Modern*, em Londres. As mulheres contratadas vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica, elas performaram no espaço do museu provocando um desconforto intencional, não somente entre elas, mas entre os transeuntes. A obra relembra a punição escolar e o mundo do trabalho. Para ele, não mostrar a face possibilita um conjunto de sentidos que são criados pelas percepções dos espectadores.

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=naoYNgndUI8&ab_channel=Tate. Acesso em: 4 nov. 2023.

Sierra se interessa pela dialética entre o valor do trabalho, a relação entre a pobreza e a exclusividade do mundo da arte internacional.

Marina Abramovic (2017) parece apaixonar-se pelo desejo de atravessar paredes. Em um de seus primeiros trabalhos, leva para o palco paredes, a obra se chama *Expansão no espaço*. Marina e Ulay ficavam de costas um para o outro e correm em direção opostas, colidindo contra uma parede de madeira de 4 metros de altura, na sequência voltam ao ponto de partida, e começavam tudo de novo (Abramovic, 2017, p. 117). Se os espaços escolares estão limitados aos usos da parede, nos parece que os artistas são mais sensíveis a este espaço vertical.

4. A dança que quer escapulir

Ao olhar as paredes nos damos conta da imposição de limites do território ao qual ocupamos, eis que surgem perguntas: estamos fora ou dentro, e da onde? Quais os poderes aqui circunscritos? Independente da resposta torna-se importante considerar o meio, ou seja, onde estamos. E também romper a ideia linear de fins, começos e horizontes, e habitar o meio. Assim nos damos conta das complexidades das interações, dos processos de perdas e da mutabilidade entre as múltiplas relações.

A partir de movimentos diversos, voltamos e persistimos em visitar a parede, e esta passa então a exalar outros cheiros e sabores, diferentes dos já visitados na infância.

Vagarosamente os movimentos surgem e as imagens em rede até aqui escritas ocupam nossos corpos como um lugar da dança que quer escapulir e abandonar o plano reto e branco da parede. Defendemos que no espaço da escola, haja propostas com restrições permissivas, improvisadas e atentas aos movimentos que acontecem. Com vínculos e relações gentis entre os seres.

Referências:

ABRAMOVIC, M. **Pelas paredes**. Trad. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

MASSUMI, B. **Politics of affect**. Polity Press. 2015. Disponível em:
<https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/682183/8f09ee372f5bed9c0251e2c6174058d3.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

Roberta Alencar (UDESC)
alencaroberta@gmail.com
Professora, dançarina e doutoranda vinculada ao Programa de Pós-graduação
em Artes Cênicas da UDESC

Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)
bibimove@gmail.com
Professora vinculada ao Sense Lab - 3e e ao Programa de Pós-graduação em
Artes Cênicas da UDESC

MoveMente: reflexões sobre um projeto de extensão universitária e metodologias empregadas no ensino não formal de dança

Yasmin Bittencourt Lopes (UFPB)
Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura (UFPB)

Comitê Temático Dança em múltiplos contextos educacionais

1. MoveMente: extensão em dança na UFPB

O projeto de extensão “MoveMente: formação inicial e continuada de professores/as de dança” foi contemplado pelos editais nº 06/2022 e nº 12/2023 do Programa de Bolsas de Extensão, da Universidade Federal da Paraíba (PROBEX/UFPB). Tem como objetivo propiciar aos/às licenciandos/as, com experiência ou não em ensinar, ministrarem aulas de dança para a comunidade acadêmica e geral, promovendo a iniciação docente no ensino não formal, além de fornecer aulas gratuitas e de qualidade para comunidade, atendendo principalmente ao público adulto. Dentre os estilos de dança oferecidos destacamos o frevo, maracatu, forró, dança do ventre, bachata, videodança, *jazz funk*, dança do ventre, entre outros.

A escolha pelo ensino não formal por muitos estudantes já formados ou em formação, acontece por ter se mostrado o campo de atuação de muitos/as egressos/as. Desse modo, desde a graduação, muitos/as atuam, por exemplo, em academias de dança, projetos sociais, dentre outros/as. Tendo em vista que a Licenciatura em Dança da UFPB em sua matriz curricular não atua diretamente com estilos de dança, o projeto MoveMente surgiu com a intenção de preencher esta lacuna, permitindo que os/as estudantes pudessem oferecer aulas de estilos que praticam, como *ballet*, *jazz*, contemporâneo, danças de salão, entre outros. Assim, a cada aula é convidado/a um/a professor/a diferente para

ministrar uma oficina com foco em sua área de estudo e de trabalho, muitas vezes executado fora da universidade.

A dinâmica proposta proporciona que os/as participantes entrem em contato com diversos estilos e metodologias de ensino-aprendizagem de dança, multiplicando conhecimentos, além da aproximação com o trabalho dos/as colegas de sala, de ex-alunos/as e artistas locais, podendo dialogar, especificamente com esses/as, sobre mercado de trabalho, métodos de ensino, atuação em sala de aula, criação e desenvolvimento de projetos, entre outras possibilidades.

As aulas acontecem semanalmente nas dependências do Departamento de Artes Cênicas, tendo duas horas de duração. Tanto os/as licenciandos/as em dança quanto egressos/as e professores/as-artistas da região podem ministrar aulas. Dependendo da demanda de professores/as e/ou alunos/as, a cada mês é desenvolvido um módulo com temática específica, por exemplo, danças populares (frevo, maracatu, coco de roda) ou estilos isolados (jazz, k-pop, forró).

Como resultado, percebemos diversos pontos positivos após as aulas do projeto, como a articulação de saberes e conhecimentos anteriores ao ingresso na universidade e após ingressarem na Licenciatura em Dança; compreensão da importância do ensino não formal de dança como campo de trabalho para os/as estudantes e professores/as, assim como, permitir que a comunidade em geral tenha acesso às aulas de dança gratuitas e de qualidade. Além disso, reconhecemos que aqueles/as que participam do projeto como professores/as se sentem mais confiantes em transmitir seus conhecimentos na sala de aula e aqueles/as que assistem e participam das aulas ampliam seu repertório corporal, conhecendo e vindo a praticar (novos ou já conhecidos) estilos de dança.

Percebemos também o quanto o Projeto tem se tornado importante na vida dos/as participantes, atingindo diversos públicos da UFPB como dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias, Letras, Pedagogia, Dança, Teatro, Relações Internacionais, servidores/as, terceirizado/as, a comunidade

em geral de bairros próximos a UFPB e artistas de rua. Temos inúmeros relatos de alunos/as que passaram a praticar dança após o ingresso no Projeto, que expandiram seu círculo social e seu repertório de movimentos e conhecimentos gerais sobre danças.

Os/as professores/as (licenciandos/as e profissionais) relatam a importância do Projeto, uma vez que puderam exercitar a docência, revisar suas metodologias e aprender novos estilos de dança, bem como, valorizar o acesso às aulas de dança gratuitas e de qualidade em um espaço que oferece estrutura apropriada. Diante disso, consideramos o MoveMente relevante por colocar os/as estudantes em contato com o processo de ensino-aprendizagem de dança, mas também por propiciar a aproximação com a comunidade universitária e paraibana, estabelecendo trocas de saberes significativas.



Fig. 1. Imagem da oficina de dança de salão Bachata com as professoras Roana Borges e Luana Brandão no projeto de extensão MoveMente em 2022.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala de aula de dança com piso de madeira, 11 pessoas sentadas no chão formando um círculo, ao fundo cadeiras de estudos, uma pessoa sentada e uma caixa de som. Uma das pessoas, uma mulher com calça e camiseta preta fala enquanto as outras direcionam o olhar para ela.

Referências:

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

GOHN, M. da G. **Educação não formal no campo das artes.** São Paulo: Cortez, 2015.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2016.

MARQUES, I. **A linguagem da dança: arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

Yasmin Bittencourt Lopes (UFPB)
yasminbilopes@hotmail.com

Estudante de Licenciatura em Dança, pesquisadora e monitora bolsista do projeto de extensão MoveMente.

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura (UFPB)
mgboaventura@outlook.com.br

Profa. Dra. da Licenciatura em Dança, coordenadora do projeto de extensão MoveMente.

**COMITÊ TEMÁTICO
DANÇA, GÊNERO, SEXUALIDADES E
INTERSECCIONALIDADES**

Relato do Comitê Temático Dança, Gênero e Interseccionalidades

Lucas Valentim Rocha (UFBA)

O Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades teve 14 trabalhos inscritos, todos aprovados para a apresentação no evento sendo 13 submetidos como comunicação expositiva e 1 como banner.

Dois trabalhos, não se inscreveram e não apresentaram a comunicação oral no evento:

- *Abraça-me: uma autoetnografia na performance em dança sobre afeto e masculinidades* – de Tarcísio Gonçalves Barbosa Pêgo e Mariana de Trotta.
- *Oralityras do rebolado: conversas dançadas entre mulheres que mexem a raba* – de Nathane Cruz, Joubert de Albuquerque Arrais.

E três trabalhos inscritos, não compareceram no comitê para apresentação dos trabalhos.

- *Derivas para uma Prática de Contra-Arquivo: um estudo sobre coreografias a partir do manual militar da Ordem Unida* – de Deisilaine de Souza, Felipe Ribeiro.
- *Mulheres em trânsito transmutado: a dança interseccional em um projeto social de Belo Horizonte MG* – de Bruna Ribeiro.
- *A improvisação em dança como estratégia para manter-me viva: proposições de uma não-binária em permanente transição espiralar* – de Princesa Ricardo Marinelli.

Sendo assim, nos reunimos para partilha de 8 trabalhos e a visita a sala de exposição dos banners para apreciar o trabalho:

- *Corpos dissonantes nos Salões: um olhar para os Corpos Trans* – de Victoria Sanches Cunha Leite de Moraes, Maria Inês Galvão Souza.

No decorrer das partilhas, tivemos a visita de algumas pessoas pesquisadoras que vieram contribuir conosco. Destacamos a presença da pesquisadora Tainnã Oliveira, que integra o comitê desde o ano passado, e que, apesar de não ter submetido proposta este ano, participou intensamente de todos os encontros.

Foi interessante observar que sendo um comitê novo e pequeno, tivemos mais tempo para escutar cada pessoa que apresentou seu trabalho tendo 15 a 20 minutos para partilha. Percebemos que essa possibilidade qualificou as conversas que foram muito importantes em termos de feedback para as pesquisas apresentadas. Em um panorama mais amplo, tivemos pessoas da Bahia, Alagoas, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e Paraná.

Para trazer aqui o relato do que foi a apresentação oral de cada trabalho, referencio falas das próprias pessoas que apresentaram no decorrer de suas partilhas.

No dia **11/10**, por motivo de logística e distribuição de salas, nosso encontro foi acolhido pelo comitê temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística, para a apresentação do trabalho:

- *Mulheres Visíveis: uma entrega pra você!* de Maria Antonieta. “A pesquisa se dedica ao processo de criação e análise do trabalho cênico intitulado *Mulheres visíveis: uma entrega pra você!*, que consiste na realização de performances na forma de “entregas de dança” que corporificam histórias de mulheres que sofreram algum tipo de violência doméstica.” Um trabalho desenvolvido em espaços urbanos, que busca sensibilizar as pessoas e provocar reflexões sobre a violência contra mulheres.

Pela manhã no dia **12/10**, nos reunimos para partilha dos seguintes trabalhos:

- *Eu canto em Mi e eles em Lá”: performances de gênero das mulheres sambistas nas rodas de samba femininas do Rio de Janeiro* de Mariana Trotta. Trata das mulheres que frequentam, cantam e tocam em rodas de

samba específicas para mulheres na cidade do Rio de Janeiro. Movida por “Indagações como “O que é ser mulher sambista? A mulher sambista é interpelada socialmente como mulher sambista? Que tipos de violências de gênero faz com que as mulheres sambistas desejem ou necessitem formar rodas de samba compostas somente por mulheres? Como os feminismos podem denunciar e transformar a realidade e a atuação social e cultural da mulher sambista?” O trabalho articula produção artística e acadêmica e prevê a produção de um filme documentário criado a partir da perspectiva da videodança.

- *Mulheres insubmissas, corpo território: Insurgências e manifest(a)s que sambam suas vozes* de Jessica Rodrigues Martins e Daniela Amoroso. Foi apresentado com uma demonstração artística e “trata de um trabalho desenvolvido com mulheridades em situação de rua. Articula dança e música na perspectiva do samba. Investiga as cosmopercepções narradas no corpo que dança e canta de/para/com mulheres que se encontram em situação de rua na cidade de Salvador no grupo de Marias, que compõe o Movimento Nacional da População de Rua (MNPR-BA)”.
- *Julião: um corpo-samba de gafeira drag king como pretexto para criação cênica e reivindicação de espaços* de Julia Palma. “Trata de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento no PPGAC/UFBA, busca problematizar padrões de gênero e normatividades presentes em ambientes de samba de gafeira a partir da perspectiva da montagem e performance artística do drag king Julião.”
- *Diluição de gênero nas aulas e nos bailes de danças de salão* de Alisson George. Trabalho desenvolvido no contexto do mestrado profissional que prevê uma produção artística e uma produção bibliográfica coimplicadas. “Trata de problematizar as relações entre dama e cavalheiro e condutor e conduzida, diluindo essas estruturas em 4 turmas de dança de salão onde o autor desenvolve seu trabalho.”

Pela tarde, tivemos a oportunidade de escutar os trabalhos:

- *[Coreografia] enquanto discursividades flexíveis e elásticas* de Douglas Emílio. “Parte da pesquisa de doutorado em andamento, que reflete sobre a crise e sobre as diferenças e complementariedades nas noções de [coreografia], enquanto discursividades flexíveis e elásticas. Neste contexto, pensa as coisas no mundo como projetos coreográficos, e lança a pergunta: como criar outros projetos coreográficos contra-hegemônicos para pensar gênero?”
- *Queerizando a criação/ensino em dança: elementos para pensar uma perspectiva queer desde a cultura Ballroom* de Crystian Castro e Regis Oliveira. “Trabalho que articula ensino, pesquisa e extensão no desenvolvido de uma ação artístico-pedagógica, desenvolvida dentro do componente curricular Laboratório de Montagem Cênica do curso de Dança na ETA/UFAL. Reflete sobre o processo criativo que teve como principal mote de criação diferentes aspectos da cultura Ballroom, assim como elementos da dança Voguing e da série televisiva Pose – artefatos compreendidos como pedagogias culturais – que resultaram no espetáculo intitulado “A Categoria é: Queer””.
- *Desmonte como levante: o efeito transbordo provocado pela gota* de Lucas Valentim e Thiago Assis. O trabalho articula três movimentos: desmonte, transbordo e levante, como metáforas para refletir sobre diversas violências sofridas por pessoas/corpos dissidentes nos contextos institucionais de ensino.

Assim, concluímos nossos trabalhos e avançamos na reflexão da manutenção e ampliação do comitê para o biênio de 2024-2025.

Lucas Valentim Rocha (UFBA)
lucasvalentimufba@gmail.com

Artista e professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA (2016-2019). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA (2012-2013). Licenciado em Dança/UFBA (2007-2011). Integrante da Coletiva DESMONTE. Co-líder do Grupo de Pesquisa PORRA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1513-9182>

ARTIGOS

Queerizando a criação/ensino em dança: elementos para pensar uma perspectiva *queer* desde a cultura *Ballroom*

Crystian Danny da Silva Castro (UFAL)
Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Este trabalho reflete um processo artístico-pedagógico em dança sob uma perspectiva *queer*, tendo como referência de criação a comunidade *Ballroom* e culminando no espetáculo de dança contemporânea intitulado *A Categoria é: Queer*. Busca investigar tal experiência atravessada por fundamentos cunhados pela Pedagogia *Queer* e por pressupostos da educação emancipadora de Paulo Freire. Desta forma, o diálogo entre tais escopos teóricos e as práticas de criação, ensino e aprendizagem desenvolvidas nesta experiência, propõe evidenciar um modo de “*queerizar*” a dança na contemporaneidade.

Palavras-chave: Dança; Comunidade *Ballroom*; Pedagogia *Queer*; Educação emancipadora.

Abstract: This work reflects an artistic-pedagogical process in dance from a queer perspective, using the Ballroom community as a reference for creation and culminating in the contemporary dance performance entitled *The Category is: Queer*. It seeks to investigate this experience through the foundations of Queer Pedagogy and the assumptions of Paulo Freire's emancipatory education. In this way, the dialogue between these theoretical scopes and the creation, teaching and learning practices developed in this experience, proposes to highlight a way of "queerizing" dance in contemporary times.

Keywords: Dance; Ballroom community; Queer pedagogy; Emancipatory education.

1. Categoria aberta

O presente texto reflete acerca de um processo artístico-pedagógico permeado por uma abordagem *queer* e pautado em práticas criativas/poéticas que discutem questões de gêneros e sexualidades, bem como distintas interseccionalidades necessárias para a compreensão e problematização deste universo temático. Realizado no Curso Técnico em Dança da Escola Técnica de

Artes (ETA/UFAL), no componente curricular “Laboratório de Montagem Cênica”, o processo criativo teve como referência de criação diferentes aspectos da cultura *Ballroom* – entendida aqui como um elemento das pedagogias culturais¹ – que resultaram no espetáculo de dança contemporânea intitulado *A Categoria é: Queer*.

Para o desenvolvimento deste processo, foram propostos três procedimentos de criação, os quais chamamos de “*Categories*”² (aludindo às *Categorias* que compõem as *ballrooms*). Neste recorte de estudo, será analisado um destes procedimentos, articulando os elementos compositivos à compreensão de pedagogia *queer* e a fundamentos da educação emancipadora de Paulo Freire, a fim de pensar caminhos e possibilidades de “*queerizar*” os modos de ensinar, aprender e criar dança na contemporaneidade.

2. O processo de criação: atravessamentos entre dança e cultura *Ballroom*

Conforme Gusmão (2021), é possível identificar a cultura *Ballroom* enquanto bailes/desfiles temáticos criados e propagados pelas comunidades LGBTQIAPN+, negra e latino-americano de trechos guetificados da cidade de *Nova York*, sobretudo a partir dos anos de 1960. Por meio do pioneirismo da drag *queen* e mulher transexual negra Crystal LaBeija, reconhecida como precursora das *ballrooms*, estes bailes eram organizados com fins políticos e de entretenimento, bem como locais de expressão artística/perfomática, celebração e acolhimento de corpos marginalizados. As *balls*, portanto, eram compostas por categorias de dança, caracterização e performance, com temas e no formato de batalhas, constituindo-se como ambientes de luta/resistência

¹ Por pedagogia cultural entende-se os múltiplos artefatos culturais que denotam formas de pedagogia desenvolvidas para além do âmbito escolar/institucional e dos currículos formais, no vasto campo da cultura, e que se organizam como práxis a partir da qual aprendemos a ver/sentir/compreender o mundo e a nós mesmos em relação aos diversos contextos que (con)vivemos (Castro; Valle, 2023).

² *CATEGORY 1* – *Ballroom* e a produção de identidades e subjetividades dissidentes; *CATEGORY 2* – *Ballroom* e a ampliação dos modos de representatividade; e *CATEGORY 3* – *Ballroom* e a Dança *Voguing* - movimentos *queer*.

destes sujeitos, uma vez que ali podiam forjar outras possibilidades de existir (cis)tematicamente censuradas nos demais contextos heteronormativos.

Inspirados neste teor político e social das *balls*, desenvolvemos o trabalho artístico articulando três procedimentos (*categories*) metodológicos de criação, que dialogavam entre si, costurando aspectos relevantes das *balls* no que se refere a produção de identidades e subjetividades dissidentes, noções de representatividade e pertença e a potência da invenção de outras realidades possíveis protagonizadas por suas experiências de vida. Estes procedimentos eram compostos por diferentes ações de criação, com o propósito de estimular as pessoas estudantes a investigarem seus modos de se mover e de corresponderem a este universo *queer* desde certos parâmetros da dança, recorrendo a práticas de improvisação e experimentação.

Haja vista, o caráter criativo e o investimento em processos de investigação do movimento e de elementos que envolvem os fazeres artísticos – para além do ensino de técnicas, por exemplo – também são parte dos conteúdos trabalhados em aulas de dança e, portanto, se constituem em dimensões pedagógicas. Para Saraiva (2009, p. 161), “a improvisação é uma opção de aprendizagem em dança [...] que foge às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de gênero [técnica/linguagem de dança]”, podendo corroborar com os objetivos pedagógicos de dança e de suas formas de aprendizagem enquanto arte nos espaços de educação, tendo em vista que “acontece a reelaboração estética das experiências vividas” (Saraiva, 2009, p. 161). Deste modo, o trabalho de criação e improvisação/investigação do movimento, nesta experiência em questão, também tinha como objetivo explorar as características e habilidades voltadas à arte ao passo que potencializávamos os processos pedagógicos autônomos, emancipatórios e interessados nas subjetividades.

Sendo assim, imbuídos das características que constituem a *Ballroom* e das imagens presentes na narrativa da série *Pose*, lançamos o seguinte questionamento: “o que você gostaria de ser mas a sociedade não permite?”. A partir desta pergunta, entendida como uma ação de criação no intuito de produzir

materialidades de movimento, as pessoas estudantes/intérpretes-criadoras foram estimuladas a responderem tal questionamento com base na improvisação em forma de movimentos/gestos/ações. Diferentes discussões foram tecidas ao longo do desenvolvimento desta ação, sobretudo relacionadas ao modo como cada corpo reconhecia sua subjetividade e suas histórias de vida como uma possibilidade de construir dança, dialogando com seus modos de ser.

Dentre as pessoas estudantes, questões relativas à gênero e sexualidade, à religiosidade, à profissão da dança, e tantas outras foram abordadas, enfatizando a diversidade de corpos e trajetórias de vida no processo. Tendo em vista essa pergunta – lançada como estímulo criativo – desenvolveu-se diferentes cenas e células coreográficas que compõem o espetáculo *A Categoria é: Queer*. Para citar: a experiência de realizar a arte *drag queen* – e as diferentes dimensões políticas, culturais e artísticas que estão imiscuídas neste fazer – foi um modo também de encarar a homossexualidade por um viés poético-crítico. Com a arte *drag*, Giseldo/Gigis encontrou caminhos/estratégias para dialogar acerca de sua sexualidade com a família e para explorar seus modos de criação ao investir em uma perspectiva performativa que entrecruza dança, música e problematizações de gênero.

Referenciando esta relação com a arte *drag*, criamos uma cena em que Giseldo monta-se no palco, construindo a persona “Gigis Banks”, e desenvolve sua performance (figura 1):



Fig. 1. Cena solo de Giseldo/Gigis Banks. Espetáculo *A Categoria é: Queer*.

Fonte: Arquivo dos autores. Foto: Benita Rodrigues.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Em um palco com fundo preto, no centro da imagem, há *drag queen* de cabelos loiros escuros longos, lisos e soltos, pele negra, usando um vestido brilhoso prateado e de tiras. Ela está cantando, com o tronco levemente inclinado para o lado esquerdo e com o braço direito alongado ao lado. Acima, vê-se: alguns refletores de iluminação cênica e à esquerda um globo espelhado.

A performance/coreografia foi criada através nas movimentações elaboradas em torno da relação de Giseldo com o fazer *drag* e as dimensões subjetivas e sociais que essa arte – e a persona Gigis Banks – tem mobilizado em sua vida; e, junto disso, da sua experiência ao frequentar/participar/caminhar nas *ballrooms* oferecidas pela Comunidade Alagoas *Ballroom*. Percebemos ao longo da criação desta cena que o movimento de viver a *Ballroom*, em suas diferentes nuances, interfaces e ambientações, tornou-se fundamental para que

Giseldo pudesse reconhecer em Gigis Banks as dinâmicas insurgentes da *ballroom* a partir do corpo, da vivência e da (trans)formação dos processos artísticos que permeiam este uno Giseldo-Gigis. Aproximando-se dos repertórios e códigos que envolvem o contexto da *ballroom*, Giseldo também ampliou não somente seus modos de criar dança como também sua relação com a persona Gigis Banks, as potencialidades e possibilidades que a arte *drag* pode oferecer enquanto dispositivo de problematização de gêneros, sexualidades e diferentes outros sentidos entremeados pela comunidade *Ballroom*.

Outra questão surgida ao longo das aulas e que se tornou mote para criação em *A Categoria é: Queer* diz respeito aos sentimentos de pertencimento e representatividade. Em uma de nossas rodas de conversa, a estudante Yasmim relatou ficar desconfortável com a execução dos movimentos – em especial, da dança *Voguing* – por sentir-se se apropriando de uma cultura que não era a sua (para constar, Yasmim é uma mulher cisgênero, branca, heterossexual e evangélica). Além disso, também destacou o embate que sofria ao estar se aventurando nas movimentações de *voguing* – explosivas, ousadas, irreverentes, por vezes sensuais – completamente opostas ao modo de mover-se presente no contexto da dança cristã (gospel), pelo qual ela foi educada.

Tais questionamentos e tensionamentos vividos por Yasmim foram levados ao âmbito da criação: como dançar o incômodo, aquilo que é desconfortável, o que parece estar deslocado? Como associar este certo “desvio” ao imaginário imposto às pessoas *queer*? De que modo se colocar/posicionar-se frente a um contexto cultural que não dialoga com suas vivências e permitir-se afetar pelas peculiaridades que surgem? Estas foram algumas perguntas que permearam a criação do solo de Yasmim, conforme figura 2:



Fig. 2. Cena solo de Yasmim. Espetáculo *A Categoria é: Queer*.
Fonte: Arquivo dos autores. Foto: Benita Rodrigues.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco com fundo preto, no centro da imagem, há uma mulher de cabelos loiros escuros longos e lisos presos em um “rabo de cavalo”, pele branca, blusa branca de alças, calça bordô brilhosa e pés descalços. Ela está apoiada no encosto de uma cadeira cor bege, com a perna esquerda flexionada e a perna direita alongada para trás, enquanto seu tronco está levemente arqueado para cima, com o rosto apontado para cima. Ao fundo, vê-se, à esquerda: uma porta entreaberta e uma pessoa sentada; à direita, outra cadeira bege e mais três pessoas sentadas.

Na cena em questão, Yasmim realiza gestos/ações/movimentos criados por ela em consonância a este sentimento de desconforto e não pertencimento. No decorrer da coreografia, ela transita por diferentes cadeiras (em analogia aos distintos espaços que (des)habita) e, em cada uma, vai buscando formas de estar/se posicionar perante as especificidades destes lugares. Tendo a improvisação como princípio norteador, Yasmim debruçou-se sobre a potência da investigação na direção de desafiar suas crenças, de compreender seus desalinhos, e aventurar-se no incômodo como uma descoberta para novos modos de mover, reconhecendo em si, em sua história e na sua forma de viver a *Ballroom*, outras lógicas de pertencimento. Assentindo que ensinar exige a abertura e o entendimento do constante estado de

inacabamento (Freire, 2015), o processo de criação desta cena permitiu identificar em nós, enquanto docentes, e em Yasmim: a predisposição à mudança, à aceitação e valorização da diferença, a possibilidade de ir além e, cientes da nossa inconclusão, buscarmos caminhos de alteridade e autonomia.

3. Pedagogia *queer* como caminho para criação em Dança: alguns atravessamentos com a Educação emancipadora de Paulo Freire

Observando a construção dramatúrgica do espetáculo e o processo criativo em questão – pela ótica das experiências/cenas destacadas por Yasmim e Giseldo, por exemplo – foi necessário pensar em uma perspectiva artística/educativa que pudesse abraçar estes diferentes universos, legitimando suas vivências (outrora, muitas vezes, invisibilizadas socialmente) como potências para criar dança de maneira autoral, autônoma, crítica, sensível e politicamente engajada. Tal perspectiva, para nós, concretizou-se a partir da Pedagogia *Queer*.

A Pedagogia *Queer* se aproxima de premissas que evidenciam e valorizam as múltiplas formas de ser/existir, promovendo um caráter não-normativo e experimental de reflexão em torno das práticas que colocam em diálogo o viés pedagógico e a perspectiva *queer*. Segundo Dinis (2013), o campo da Pedagogia *Queer* “nasce do esforço teórico de pesquisadoras(es) da área da Educação em utilizar conceitos produzidos pela *Teoria Queer* para pensar novas estratégias pedagógicas que sejam não-normativas” (s/p.). Dessa forma, para além de incidir especificamente sobre as discussões de gênero e sexualidades, esta abordagem instaura debates democráticos e emancipatórios que constituem, em diversas outras frentes, a práxis pedagógica.

Conforme Castro e Valle (2023), a Teoria *Queer* apresenta-se como um pensamento crítico às relações de gêneros e sexualidades hegemônicas, tensionando discussões, problematizações e transgressões no interior das

estruturas heteronormativas³ produzidas compulsoriamente por múltiplos contextos socioculturais e políticos. Portanto, o termo em inglês “*queer*” – que no Brasil, podemos correlacionar a termos como “sapatão”, “bicha”, “viado”; ou ainda, “estranho”/“esquisito” – passou a ser ressignificado pela comunidade LGBTQIAPN+⁴ subvertendo o sentido injurioso e pejorativo da palavra e, de modo performativo, tornando-a um posicionamento político de inconformidade, resistência, luta e denúncia ao (cis)tema⁵ heteronormativo e às marcas de abjeção.

Sendo assim, a Pedagogia *Queer* busca “construir novas pedagogias que possibilitem [...] menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade” assim como “das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento” (Dinis, 2013, s/p.), proporcionando que outras visões de mundo sejam acolhidas, valorizadas e respeitadas. Nesse sentido, a Pedagogia *Queer* provoca

[...] transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, da Educação, das Artes ou da Lei, as chamadas *minorias* se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências, de suas histórias e suas práticas. [...] Estreitamente articulados às práticas e às experiências cotidianas, às lutas e aos desejos recusados, esses saberes são dinâmicos, instáveis, despuadoradamente políticos (Louro, 2012, p. 365).

³A posição heteronormativa é definida e imposta por uma identidade específica – a do homem, branco, heterossexual, de classe média – passando a ser reconhecida como única e correta e tornando-se uma posição excludente e dominante.

⁴ Sigla utilizada para referir a pessoas que se reconhecem, de diversas maneiras, como: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Travestis/Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias +.

⁵O termo “cistema” tem sido utilizado por diferentes pessoas autoras que discutem questões de gênero – sobretudo pessoas trans e não-binárias – construindo uma analogia ao prefixo “cis” (indivíduos que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer), em oposição ao termo “transgênero”, ou seja, pessoas cujas identidades de gênero não correspondem aos respectivos sexos biológicos. Considerar a ideia de um “cis”tema, segundo Viviane Vergueiro Simakawa (2015), significa compreender um sistema regido pelo aparato cisheteronormativo dominante que molda nossas ações cotidianas nas mais diferentes instâncias sociopolíticas e culturais e que “normatizam corpos e gêneros, particularmente aqueles situados em intersecções de marginalizações socioculturais, políticas, existenciais” (p. 15).

Considerar a Pedagogia *Queer* enquanto prática educativa, pondo em questão os saberes dominantes e expandindo o entendimento do que é o conhecimento para diferentes outras comunidades de significado, requer um projeto ético que tenha como princípio a diversidade como fundamental à educação. E, ademais, necessita-se reconhecer a diferença enquanto uma condição humana que atravessa todas as dimensões político-culturais e socioeconômicas com as quais convivemos diariamente.

Percebemos, nesta prática viva de ensinar e aprender através do fazer artístico e de criação, dimensões que colocam em relação as premissas da Pedagogia *Queer* com os pressupostos de Paulo Freire (1921-1997), especialmente na maneira como sua proposição aponta para uma educação libertadora, isto é, uma forma de fazer/pensar educação que irrompe com as normas em nome de uma prática emancipadora e dialógica, em vias de ampliar a autonomia de todos os corpos nos seus processos de construção do conhecimento. Portanto, os fundamentos freireanos não procuram determinar receitas metodológicas, mas aguçar o pensamento crítico, colaborando com o protagonismo das subjetividades – e neste caso, principalmente nas subjetividades dissidentes, negligenciadas pelas hegemonias – e a ampliação da autonomia dos corpos em termos de ensino e aprendizado, isto é, na construção do fazer pedagógico.

Assim, a proposta de pensar uma prática pedagógica problematizadora, transgressora e antagônica às hegemonias dominantes, conforme desenvolvida por pela pedagogia *queer* e Freire – e que acreditamos ser o caminho pelo qual trilhamos este processo artístico-pedagógico em questão –, torna-se basilar para percebermos a dimensão do processo de formação em dança na contemporaneidade. Por este viés, entendemos ser possível pensar “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2015, p. 92), desenvolvendo rupturas nos moldes fixos e tradicionais da educação impelidas pelo potencial libertador e emancipatório presentes nestas abordagens.

Nas experiências vivenciadas por este processo criativo, em especial as questões discutidas a partir de Yasmim e Giseldo, mas também em todas as dinâmicas estabelecidas ao longo da criação do espetáculo, foi possível reconhecer um caráter dialógico tal qual os pressupostos freireanos e a perspectiva *queer*. Uma dada disponibilidade para construir o diálogo – que implica um pensamento crítico – enquanto processo de escuta mútua, fazendo do compartilhamento destas histórias, noções de mundo, desejos, conflitos, ideias e ideais, uma maneira de também ressignificarmos nossos sentidos enquanto coletivo e a dimensão colaborativa que perpassa a prática educativa/pedagógica. Entendendo que o “diálogo não impõe, não maneja, não domestica” (Freire, 2023, p. 228), mas sim estabelece pontes e processos coletivos, neste caso, tanto entre as pessoas estudantes quanto conosco enquanto docentes.

Esta abertura para o diálogo é, conforme Freire (2015, p. 133), também uma “experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado” e, ciente disto, abra-se “ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”. Em Giseldo e Yasmim, percebemos pessoas que se abrem ao mundo e aos outros ao inaugurarem, com seus gestos dançados, a “relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2015, p. 133). Este potencial de descoberta de si ganha, literalmente, corpo, a partir do trabalho de investigação provocado pela improvisação, uma vez que estes estudantes encontram “possibilidades de experimentar seu corpo sensível, aberto, disponível [...] suas sensações e emoções, abrindo caminhos expressivos do/para o corpo em movimento”, (Muniz; Araújo, 2021, p. 66), aliando o fazer, a problematização e o diálogo.

4. Para seguir *queerizando* nossos modos de fazer-pensar dança...

A partir dos relatos compartilhados por Yasmim e Giseldo, bem como em todas as etapas do processo criativo e a dramaturgia de *A Categoria é:*

Queer, foi possível perceber a influência do universo das *ballrooms* na (re)construção destes corpos e das noções de arte e educação que elaboramos coletivamente. Deste modo, reconhecemos nos elementos que fundamentam as *Ballrooms* assim como na incursão deste universo simbólico em nosso processo artístico-pedagógico, aproximações/diálogos com os pressupostos freireanos e com a pedagogia *queer*. Tanto pelo viés da problematização e do enfrentamento às condutas excludentes das hegemonias normativas, como pela potência questionadora da neutralidade/naturalização de determinados estereótipos/estigmas ou, ainda, pelo movimento de reivindicação a um olhar pedagógico *queer* que se torne inclusivo para múltiplos sujeitos e vivências, o entrecruzamento da *Ballroom* com a prática criativa/educativa proposta elucida uma perspectiva libertadora, emancipadora e crítica perante as noções de arte/educação. Portanto, provoca um modo de “*queerizar*” a dança ao ensinar/educar desde outras lentes culturais, mobilizando outros saberes e visões de mundo que não aqueles prescritos pelos currículos dominantes.

Com a experiência de *A Categoria é: Queer*, percebemos corpos que ecoam seus desejos, encontrando neste espaço-tempo da criação – imbuída das vivências da comunidade *Ballroom* e dos princípios da pedagogia *queer* e da educação emancipadora – uma maneira de (r)existirem em movimento. Assim, esta criação buscou *queerizar* posicionamentos políticos e artísticos de enfrentamento às estéticas e técnicas de dança dominantes, de resistência frente aos silenciamentos e apagamentos das experiências de corpos dissidentes em detrimento das hegemonias dos cânones artísticos, bem como das possibilidades de construir outros modos de fazer dança afeitos à diversidade e inclusão por meio de práticas subversivas às normatividades.

A perspectiva *queer* que realizamos ao longo desse processo, tem como princípio um trabalho artístico-pedagógico voltado à experimentação e criação, sobretudo considerando como a valorização das vivências de corpos, histórias e contextos não-hegemônicos pode ser um caminho para construir modos contemporâneos de criar/aprender/ensinar. Atravessados pela potência visceral e transgressora da *Ballroom*, reafirmamos a profunda necessidade de

viabilizarmos espaços que tenham a arte como princípio de debate e reflexão, a fim de *queerizar* nossos modos de criar/educar e assim produzir outras narrativas, outras existências e outras formas de dançar.

Referências:

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**, Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
- CASTRO, C. D. da S.; VALLE, L. D. Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pose)cionar processos artísticos/educativos. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG**. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- DINIS, N. F. Por uma pedagogia *queer*. *In*: **Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, v. 2, n. 2, s./p., 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/27710>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GUSMÃO, R. **Memória, corpo e cidade: vogueing como resistência pós-moderna**. E-book. Santa Maria: Ed. UFSM, 2021.
- LOURO, G. L. Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *In*: **Contemporânea**, v. 2, n. 2 p. 363-369, Jul.–Dez., 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/250648>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MUNIZ, N. P.; ARAÚJO, C. G. de. Dança no contexto de Isabel Marques: algumas questões sobre dança e seus conteúdos no ensino formal. *In*: **Revista Científica de Artes da FAP**, v. 25, n. 2, jul./dez., p. 56-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4104>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- SARAIVA, M. do C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *In*: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338538012.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- SIMAKAWA, V. V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como**

normatividade. 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Crystian Danny da Silva Castro (UFAL)
crystian.castro@eta.ufal.br

Docente do Curso Técnico em Dança da Escola Técnica de Artes da UFAL. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, com pesquisa relacionada à dança contemporânea e pedagogia *queer*, Mestre em Artes Visuais/Arte Contemporânea e Licenciado em Dança, todas as formações realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Reginaldo dos Santos Oliveira (UFAL)
reginaldo.oliveira@eta.ufal.br

Docente da Escola Técnica de Artes da UFAL, nos cursos técnicos de Teatro e Dança. Coordenador do curso de Teatro da ETA/UFAL. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Dançarino da Cia dos Pés. Dedicar-se ao estudo da Dança Contemporânea, Improvisação e Danças Tradicionais e Populares do Nordeste.

Coreografias enquanto projetos flexíveis e elásticos

Douglas de Camargo Emilio (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: As diferenças e complementaridades nas noções de [coreografia] são discutidas, neste artigo, de forma objetiva, enquanto projetos flexíveis e elásticos. Flexíveis, porque as noções apresentadas não são indicativos universais ou inquestionáveis; elásticas, porque renunciam aos entendimentos de interpretações únicas e formatadas. A contribuição é apresentar um panorama de debates e evidenciar os múltiplos entendimentos em relação aos fluxos incessantes de transformações. As transitoriedades presentes nos projetos coreográficos apresentam configurações/composições plurais nos modos de sugerir construções nas dinâmicas de poderes. Essas construções podem tanto reiterar estruturas hegemônicas e aceitas enquanto código da Dança, como produzir, reivindicar outros efeitos e criar novos mundos. O aporte teórico, bem como a argumentação, está fundamentado nas teorias evolutivas propostas, principalmente, pelas pesquisas de Margulis (2001), Dawkins (1996, 2007) e, posteriormente, desenvolvidas por outras pesquisas. Katz e Greiner (2005), Prigogine e Stengers (1996), Lepecki (2012, 2017), Martins (2003, 2021), entre outrem.

Palavras-chave: Coreografia; Corpo; Dança; Processos evolutivos.

Abstract: The differences and complementarities in the notions of [choreography] are discussed objectively in this article as flexible and elastic projects. Flexible, because the notions presented are not universal or unquestionable indications. Elastic, because they renounce unique and formatted interpretations. The contribution is to present a panorama of debates and highlight the multiple understandings in relation to the incessant flows of transformations. The transitoriness present in choreographic projects presents plural configurations and compositions in the ways of suggesting constructions in the dynamics of power. These constructions can either reiterate hegemonic and accepted structures as a dance code or produce, claim other effects and create new worlds. The theoretical framework and arguments are based on the evolutionary theories proposed mainly by the evolutionary research of Margulis (2001), Dawkins (1996, 2007) and later developed by other researchers. Katz and Greiner (2005), Prigogine and Stengers (1996), Lepecki (2012, 2017), Martins (2003, 2021), among others.

Keywords: Choreography; Body; Dance; Evolutionary processes.

1.

Os inúmeros entendimentos para o termo [coreografia] apresentam caminhos plurivetoriais. A depender dos contextos, as compreensões percorridas permitem construir algumas possibilidades de análise: como corpos se encontram em relação aos seus contextos e coevoluem negociando com as estruturas e organizações coreográficas, através das discursividades que transcrevem nos ambientes suas implicações sociais, biológicas, simbólicas e, conseqüentemente, políticas? Nesta perspectiva de rigores elásticos, flexíveis e relacionais que não se esgotam, toda composição/configuração dos modos de fazer-corpos, fazer-relações e, conseqüentemente, fazer-danças se encontram em movimento nos projetos coreográficos.

Em sua etimologia, [coreo-grafia] é a “dança escrita”. A noção advém do grego “–graf(o)- elem. comp., do gr. –graph(o)-, de *gráphein* ‘escrever, descrever, desenhar’ que se documenta em compostos já formados no próprio grego [...]” (Cunha, 1986, p. 392), que pode ser verificada em complementaridade à noção de “*coréia* sf. ‘dança (acompanhada de cantos, na Grécia antiga)’ XVI, do lat. *chorea*, deriv. do gr. *choréia* ‘dança’ [...]” (Cunha, 1986, p. 217). Se caracteriza enquanto informação comum aos estudos do termo, mas, nem sempre esses entendimentos contemplam plurais aplicabilidades. Com isso, a noção de coreografia também será apontada por diferentes perspectivas que não, necessariamente, as da escrita e notação e/ou de junções de passos de danças, que inúmeras vezes o termo popularmente propõe.

O bailarino e coreógrafo Merce Cunningham (1919 – 2009) elaborou seu pensamento sobre a dança e a coreografia de forma indissociável, ou seja, são inerentes em sua prática artística. Em entrevista à jornalista e escritora Jacqueline Lesschaeve, propõe: “sim, é difícil falar sobre dança [...] Comparo as ideias sobre dança e a própria dança à água [...] Toda a gente sabe o que é a água ou o que é a dança, mas a sua fluidez torna-as intangíveis [...]” (Cunningham, 2014, p. 24).

Por outro lado, o bailarino e coreógrafo William Forsythe, seguindo a mesma lógica de apresentar o termo e refletir a abrangência de noção coreográfica, oferece, de forma mais sucinta e abrangente, outra definição: “organizar coisas, no tempo e no espaço” (Cvejić, 2013, p. 21, tradução nossa). Continua em outra ocasião: “coreografia é o termo que preside uma classe de ideias: uma ideia é talvez, neste caso, um pensamento ou sugestão quanto a um possível curso de ação” (Forsythe, 2011, p. 91, tradução nossa). Então, até este momento, coreografia é o modo como as danças apresentam seus pensamentos. As discursividades presentes nas pluralidades dos modos de ser/operar em dança, se apresentam por projetos coreográficos diferentes. Essa é a complexidade da análise coreográfica: cada projeto, ou seja, cada composição/configuração irá propor seu modo de operacionalizar o pensamento. Todos os corpos apresentam seus feitos pela execução da composição.

Para expandirmos um pouco mais a partir dessa lógica de coreografia enquanto comportamento de quem dança ou coreografa, verificaremos outra definição advinda da bailarina e coreógrafa Anne Teresa de Keersmaeker:

Coreografar, para mim, é organizar movimentos no tempo e no espaço. Você pode chamá-la de arquitetura em movimento, você pode defini-la como celebração da sua humanidade. O corpo humano é o seu instrumento quando você dança. Você o usa de maneira mecânica, emocional e social. E de uma maneira espiritual. E de uma maneira sensual. É uma parte muito importante da minha vida e da minha maneira de me relacionar com o mundo (Anne Teresa de Keersmaeker in: *Work/Travail/Arbeid* | ARTIST PROFILES – The Museum of Modern Art, 2018, tradução nossa).

Parece razoável afirmar que coreografar, ou como a coreografia se apresenta, carrega os comportamentos advindos de suas lógicas compositivas, apresentando ideias e relações com o mundo a partir de uma certa configuração cênica. Essa configuração, por muito tempo, foi pensada no ocidente (norte global) como escrita/notação, pois era organizada em forma de catalogação dos passos de dança, a fim de estruturar uma partitura, da qual a leitura estaria preocupada com o registro e a longevidade dos elementos da configuração. Por

esse motivo, a insistência em tentar desassociar a obrigatoriedade da noção de coreografia da escrita.

A primeira versão do termo “coreografia” foi forjada em 1589, quando nomeou um dos manuais de dança mais famosos daquele período: *Orchesographie*, do padre jesuíta Thoinot Arbeau (literalmente: a escrita, *graphie*, da dança, *orchesis*). Fundidas em uma só palavra, cruzadas uma com a outra, dança e escrita, qualitativamente, produziram relações tão forçosas quanto insuspeitas entre o sujeito que se move e o sujeito que escreve (Lepecki, 2017, p. 30).

O foco da composição/configuração coreográfica é o corpo. Se coreografia é corpo, então, todo e qualquer projeto coreográfico é político, pois determina deslocamentos dos modos de perceber e imaginar mundos. Sendo corpo, implicado a seu contexto, é possível constatar que o termo coreografia “[...] mudou consideravelmente de sentido: a partir do século XIX e até a atualidade, o “coreógrafo” não é mais aquele que escreve, mas ao contrário, aquele que compõe” (Glon, 2020, p. 18). Para tanto, outras reivindicações e entendimentos se apresentam distantes das descrições de deslocamentos no tempo/espço. Neste contexto, as pressuposições que subentendem uma situação em Dança apresentam suas circunstâncias coreográficas enquanto forma de organização e seleção cênica (ou não), estabelecendo critérios de correlação e coerência (não, necessariamente, harmoniosas) que operam padrões de configurações compositivas sempre processuais.

Como em qualquer outra atividade, as coreografias, assim como seus interesses, se modificam ao longo do tempo. Se articulam de forma, muitas vezes, inesperada. Suas composições/configurações coreográficas, enquanto sistemas de relações em fluxos contínuos, arejam, mexem, possibilitam outras composições/configurações, outros sistemas de comunicação, subvertem algumas estruturas imaginadas, inventadas, mudadas no convívio. Desse modo, a noção de coreografia ganha, em Lepecki (2012), as concepções de que o corpo e ambiente (corpambiente) se contaminam mutuamente. Assim, corpo e coreografia participam enquanto resistências e devires desdobrando as forças políticas tão fundamentais para o pensamento, cruzamento entre crítica e as

formas de performance, e isso não exclui a Dança. As concepções que se desdobram ao se apresentarem enquanto potências políticas em seus espaços de acontecimentos são apresentadas como [coreopolítica e coreopolícia], noções bem-vindas para as discussões deste artigo.

Esses termos, respectivamente, mapeiam os acontecimentos performativos, as tensões biossociais e revelam modos compositivos que surgem entre contestações e resistências, ou que se definem em consenso com o esperado de uma ordem coreográfica rígida. Dança e Política, cada vez mais, se apresentam enquanto atividades coreográficas constitutivas em negociação de instabilidade/estabilidade, produzindo dinâmicas de ruptura de hábitos coreográficos e/ou reforçando os já tão consolidados. Assim, coreopolítica e coreopolícia, antes mesmo de entrarmos em suas diferenças fundamentais, apresentam linhas de forças que distribuem as possibilidades que articulam o elo entre arte, sociedade e política, como “[...] de mobilização, de participação, de ativação, bem como de passividade traria para essa arte uma particular força crítica” (Lepecki, 2012, p. 45).

Em coreopolítica, as coreografias convocam que seus lugares sejam repensados, que as informações que circulam por suas composições estejam menos atreladas por leis impostas; em outras palavras, de como/quando o corpo estará se sujeitando às configurações controladas para a circulação e/ou apresentação de seu agir em Dança. Com suas potências do inesperado, a dança/política se apresenta enquanto fluxo transitório, logo, sistema longe do equilíbrio (Prigogine; Stengers, 1997). Com isso, suas ações em Dança estão sempre variando entre preservação e ruptura.

Em coreopolícia, a ação está, sucessivamente, reiterada para o controle. Construção de sistemas de garantias que estejam em total acordo com leis impostas, pré-coreografadas por sistemas de valores. As criações dessas circunstâncias determinam a duração dessas ações nos espaços, com condições bem menores de mudanças. Portanto, atos concretos afirmativos e diretamente relacionados à polícia pelo viés do policiamento, ou seja, ações policiadas servientes a manutenção das leis impostas e a determinação sobre o

monopólio “[...] constituem um espaço de circulação, tarefa que executa não apenas quando orienta o trânsito, mas também quando executa um alarde à sua performance de transgressão e sentidos de circulação” (Lepecki, 2012, p. 51).

A transitoriedade é material para a permanência dos sistemas (Bittencourt, 2001), então quando a coreopolícia se estabelece para orientação dessa transitoriedade, ela perde o caráter político de fluxos inesperados da relação corpambiente para composições/configurações de seus comportamentos. A coreopolítica vem na contramão do trânsito imposto, mas, para a coreopolícia, não existe contramão. Essas forças coabitam os corpos e se apresentam em seus discursos coreográficos. Ambas, de forma elástica, são submetidas às ações contratuais por intermédio da estabilidade/instabilidade processual. Suas ações em Dança estão sempre oscilando entre “[...] a violência que preserva e a violência que violenta, entre o imóvel que bloqueia e o altamente móvel que guerreia” (Lepecki, 2012, p. 51).

Enquanto algumas composições estão bem mais abertas aos fluxos do devir, outras, na tentativa de manter certas unidades conservadas, restringem as ações para responderem a uma demanda de controle. A conservação subordinada ao idêntico é ilusória, mas o apego pelos elementos reconhecíveis dos projetos coreográficos de controle possibilita que a duração, mesmo que ficcionalmente estável, elabore a manutenção das repetições e atualizações para que, continuamente, possam se proliferar no futuro.

2.

Nas replicações, assim como em suas transcrições, os elementos que se apresentam nos corpos e se estendem na forma de projetos coreográficos não estão sujeitos, apenas, ao seu caráter genético, mas, também, à velocidade evolutiva da Cultura, e aqui são expostos como indissociáveis. Assim, como os genes, as culturas se apresentam nos corpos em relação aos seus contextos. As relações: conservação e fluxo; variação e seleção; estabilidade e instabilidade; invariância e perturbação são assuntos importantes para inúmeras

áreas do conhecimento. Encontraremos ecos dessas elasticidades obviamente expostos de forma a simbolizar o que nos interessa enquanto coreografia nos processos de replicação e transcrição ou, em outras palavras, servirão de estímulo para dialogar com o que se apresenta nesta discussão.

Sabemos que todo fenômeno, todo acontecimento, todo conhecimento, implicam interações por si mesmas geradoras de modificações nos componentes do sistema. Essa noção, porém, de forma alguma é incompatível com a ideia de que existem entidades imutáveis na estrutura do universo. Muito pelo contrário: a estratégia fundamental da ciência na análise dos fenômenos é a descoberta dos invariantes (Monod, 1971, p. 118).

Jacques Monod já mencionava algumas estruturas/organizações invariáveis sistemicamente, justamente para que organismos possam se manter em modificações constantes. Das *bactérias* aos *sapiens*, a mecânica continua quase a mesma, ou seja, suas estruturas de relação e replicação/transcrição se estabelecem enquanto seu próprio funcionamento. Na primeira, para sua **estrutura**, o autor considera que todos os organismos vivos são constituídos por macromoléculas, proteínas e ácidos nucleicos, desde a primeira bactéria replicadora, sem exceção. Na segunda, correspondendo ao **funcionamento** desses organismos vivos, as mesmas sequências de reações fazem parte das operações químicas, sendo elas: mobilização e reserva do potencial químico (Monod, 1971, p. 117-133). É assim que os organismos vivos se apresentam enquanto seres vivos, se conservando e se replicando.

As transcrições, assim como suas replicações, permitem que certas pluralidades sejam agenciadas e que, em danças, essas pluralidades de configurações não possam ser totalmente controladas. Essa compreensão apresenta a noção de coreografia como a extensão dos corpos que a compõem. As moléculas de DNA, representadas pela estrutura de uma fita dupla-hélice, são compostas por nucleotídeos que se complementam formando uma sequência infinita de pares que podem suportar várias sequências possíveis. O nucleotídeo é diferenciado de acordo com suas bases nitrogenadas, podendo ser: Adenina, Guanina, Timina e Citosina (DNA), ou Adenina, Guanina, Uracila

e Citosina (RNA). Essas combinações de bases nitrogenadas são responsáveis em correr o rio de genes (Dawkins, 1996). As composições de dupla-hélice são complementares, sendo assim, se espelham.

Essa fita (dupla-hélice) passa por dois tipos de procedimentos, [replicação] e [transcrição], que possibilitarão a reprodução celular, copiando e separando as informações genéticas e, depois, se dividindo. Operações de leituras para o desenvolvimento de outra célula. Na **replicação**, dois filamentos de nucleotídeos do DNA se separam e cada um serve como molde sobre o qual é sintetizado um novo filamento. A partir dessa fita molde de DNA que foi formada, inicia-se a **transcrição**, processo no qual o RNA será formado contendo as informações para a produção de aminoácidos. Esses processos complementares tornam possível que a fita de DNA, ao ser replicada, transmita, com o máximo de fidelidade possível, suas informações.

Quando a célula se divide, as cópias são distribuídas entre as células-filhas, tornando-as geneticamente idênticas à célula parental. Assim, a estrutura do DNA contribui para sua função na transmissão da informação genética sempre que uma célula se reproduz (Campbell, 2007, p. 86).

É possível afirmar que as moléculas replicadoras estabeleciam alguns erros, sendo elas informações cumulativas a cada erro de replicação. Ressalto – são exceções no sistema, replicam as informações com algum pequeno grau de diferença. Sendo assim, suas composições formam moléculas com padrões imperfeitos das suas fontes replicadoras. Em crescimento potencial de replicações e erros, se tornaram cada vez mais diversas e com muitas variedades. O mecanismo é o mesmo, a seleção natural é a grande responsável por toda a combinação de gene que se estendeu com suas composições transitórias por entre as espécies, todas elas advindas de um mesmo ancestral comum: “o gene, a molécula de DNA é, por acaso, a entidade replicadora mais comum no nosso planeta” (Dawkins, 2007, p. 329).

Lynn Margulis (1938 – 2011), na Teoria da Endossimbiose Sequencial (SET), explica sobre origem e evolução a partir das organelas progenitoras que iniciam uma composição em aliança, ou seja, convivência intracelular de formas

de vida distintas pela correlação simbiótica. A autora propõe questionamentos sobre a formulação de composições, suas múltiplas configurações e variedade de seres vivos no Planeta Terra; afirma que um ou mais organismos podem viver no interior do corpo de um outro organismo, sem prejudicá-lo. Nas próprias palavras da cientista: “pareceu-me óbvio que haviam sistemas duplos de hereditariedade com células dentro de células” (Margulis, 2001, p. 31).

As células funcionam em um sistema de duas partes. Primeiro, elas copiam ou “**replicam**” seus genes. Essa etapa de formação de genes é a síntese do DNA. O DNA é copiado e uma cópia da informação hereditária é reservada. A outra cópia é “**traduzida**”: sequências de base idênticas de partes selecionadas do genoma são convertidas em RNA (Margulis, 2001, p. 80, grifo nosso).

Em sua escala de estrutura/organização celular para as elaborações mais complexas da política, nenhum corpo é individual. Todo corpo é coletivo e se estabelece nessa relação coreográfica de replicação, tradução e variação em relação à mutação a partir de suas relações de troca e contaminações: sistema a sistema, célula a célula, corpo a corpo, dança a dança. Entretanto – de forma alguma – é possível compreendê-las agindo sem interferências mútuas. Uma célula, e todos os sistemas que com ela coexistem, desloca suas características para outros modos sistêmicos, aos quais os corpos estejam consequentemente relacionados. Portanto, as células estão em relação com seus nutrientes, os corpos vinculados a seus ambientes e as inúmeras danças em codependência de seus contextos biossociais e multiespécies.

Na esfera complexa da política, se organizam e respondem a essa lógica de forma similar, ou seja, como o [gene] faz a cada replicação e como o [meme] faz, tacitamente, com as informações culturalmente disponíveis.

Meme é o conceito utilizado por Richard Dawkins, sendo o diminutivo de [mimese], para explicar modos de propagação de uma informação pela via da transmissão cultural, ou unidade de imitação. Sendo o corpo biossocial indissociável de seu ambiente, o meme é uma forma didática de explicar o fenômeno da permanência e replicação:

Tal como os genes se propagam no pool gênico saltando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, os memes também se propagam no pool de memes saltando de cérebro a cérebro, através de um processo que, num sentido amplo, pode ser chamado de imitação (Dawkins, 2007, p. 330).

Assim como a replicação genética não está subordinada ao idêntico, no meme, as replicações também não correspondem à essa premissa, portanto, contêm diferença a cada imitação. “[...] Num sentido amplo, é o processo pelo qual os memes podem se replicar” (Dawkins, 2007, p. 332).

Neste artigo, é possível verificar que as informações que se organizam para explicar composições coreográficas elásticas e flexíveis são de áreas do conhecimento bastante diversas. A construção é de uma pluralidade de saberes que possa construir coexistências. Essa maneira simbiótica de lidar com as epistemologias em convívio, também ‘desenha’ propostas coreográficas para os entendimentos da questão apresentada.

As informações que se replicam nos projetos coreográficos garantem um grau de conservação muito baixo, ou seja, suas permanências por variações são bem mais presentes do que na genética. Vale salientar que nem toda informação replicada pelo gene ou meme obtêm sucesso de conservação. Mesmo que saibamos que se propagam de formas similares, mas diferentes, as características para se replicarem continuam sendo as mesmas: *longevidade, fecundidade e fidelidade de cópia*.

A **longevidade** do projeto coreográfico vai depender do quanto as informações coreográficas se replicaram entre outros corpos. A cópia particular de uma experiência em dança durará até a morte dessa pessoa que esteve presente no acontecimento. É muito provável que um espetáculo de dança tenha uma maior longevidade se estiver disponibilizado digitalmente e/ou em forma de notação. Contudo, na medida que essas informações se encontram com outros corpos, por serem mídias de seu próprio tempo, as transformações serão inevitáveis (Katz; Greiner, 2005). Ainda assim, quanto mais aderidas, treinadas, ensinadas, replicadas forem as informações de um projeto coreográfico, maiores garantias encontrarão para perdurar no tempo.

O sucesso de **fecundidade**, para as coreografias, é provavelmente a etapa que assegura as garantias de permanência. Nesse caso, são as consolidações responsáveis pela aceitação de sua replicação pela comunidade da Dança. Os elementos aceitos se apresentam inúmeras e repetidas vezes em muitos outros projetos coreográficos. Com isso, seus códigos vão se solidificando, sendo aceitos e se tornam referências do próprio modo de compor/configurar Dança. Essas fecundidades, determinando os efeitos da descendência, garantem algumas fortes simetrias, sendo possível observá-las em muitos sistemas coreográficos.

Finalmente, na **fidelidade de cópia**, sempre processual e em transformação, serão, com certeza, modificadas em algum grau. A imitação de uma informação não se denomina replicação de alta-fidelidade. A Dança, por se apresentar sempre tendo um corpo (ou mais corpos) envolvido no ato de compor, enfatiza esse propósito de reformulação das informações aprendidas “porque não há dança a não ser no corpo que dança” (Katz, 2005, p. 140). As informações, ao se encontrarem com outras informações no/do corpo se misturam, se ajustam, se modificam e se adaptam continuamente.

Os projetos coreográficos precisam coadaptar. Cada novo acontecimento em Dança se apresenta por configurações plurais, assim como no gene, cujos aspectos são esquecidos, em média, a cada três gerações. Em Dança, os aspectos podem ser esquecidos a cada apresentação ou serem reconhecidos durante anos, sempre a depender dos modos como se compõem e se replicam. Aspectos incertos, elásticos e flexíveis. Em quaisquer dos casos, as coreografias, concomitantemente, se apresentarão em algum nível de conservação/variação dos elementos dispostos para seu reconhecimento. Seria conveniente entendermos composições, por mais diferentes que possam se apresentar, enquanto possibilidades do comportamento social.

3.

Na introdução de “Social Choreography”, de Andrew Hewitt (2005), as organizações coletivas da política, em sua natureza, são compreendidas coreograficamente porque nomeiam, controlam, compõem e configuram corpos, gestos, expressões em relação a outrem. Coreografia não é algo meramente formatado, mas também molda as dinâmicas históricas e estéticas na base da experiência social. O termo [coreografia social] é apresentado como proposta para o pensamento da ordem social que procura imprimir algum domínio estético ao corpo e sua formulação política. Desse modo, tanto na prática coreográfica como nos discursos críticos, como as categorias sociais de gênero, raça ou de classe, por exemplo, suas performatividades estão sendo ensaiadas e representadas. “A dança tem servido como o meio estético que mais consistentemente procurou entender a arte como algo imanentemente político” (Hewitt, 2005, p. 6, tradução nossa), ou seja, o significado político não está fora da coreografia, ele é localizado no próprio status coreográfico.

A Dança e suas composições/configurações coreográficas, no sentido verbal, não são metáforas da política. São a própria política. A análise coreográfica é, principalmente, a investigação sobre o que acontece quando corpos articulam suas interações, colisões no espaço e quais seriam os modelos disponíveis de análise desses materiais. O desafio é compreender como o fazem no domínio do social.

Todo gesto seria – no mínimo – linguagem, no sentido discursivo. No entanto, o autor não pensa o corpo como a soma bruta de gestos que resistem ou se conformam com as coreografias sociais, nem como construções puramente discursivas que apresentarão uma leitura atenta e emancipada das suas condições. A coreografia, flexível, seria o próprio fundamento da socialização e integração social. A coreografia, sendo uma reflexão sobre como os corpos e os trabalhos se configuram, não “deriva de” ou “corresponde a”, mas evidencia como se determinam suas molduras, pois suas funcionalidades não

existem em paralelo às normas e imposições da sociedade. Ao mesmo tempo que não estão, estritamente, sujeitas às restrições sociais.

A afirmação é que designa uma zona móvel, de deslizamento, onde a prática não se desconecta do discurso. A política se move com a Dança e, então, os projetos coreográficos se assumem como articuladores dessa relação. O que parece importar, para esta discussão, é como os projetos coreográficos ponderam e executam essas relações políticas, pois “[...] devo, ao dançar, necessariamente alimentar a suspeita de que todos os movimentos do corpo são, em maior ou menor grau, coreografados” (Hewitt, 2005, p. 17, tradução nossa). A noção que o autor evoca não encontra expressão apenas na dança ou em movimentações passíveis de reconhecimento, mas também reflete o movimento dos corpos nos espaços sociais e examina a realização de seus ajustes.

Dança e política, cada vez mais, se apresentam como atividades constitutivas. Desse modo, corpo, coreografia e política estarão sempre em negociações. Produzem, mutuamente, algumas dinâmicas de rupturas de hábitos comportamentais e, simultaneamente, reforçam outros hábitos consolidados. São dimensões elásticas de coexistência e constituem o que são, como são e respondem às cosmopercepções de cada território, “[...] conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade [...]” (Martins, 2021, p. 22).

Nessa perspectiva, as concepções de coreografia em Leda M. Martins, estão grafadas na carne dos corpos. Seus saberes e ensinamentos não se encontram em modelos de inscrições impressas em papéis, como manuscritos. As inscrições estão na operacionalidade da oralitura (Martins, 2003), coreo-grafadas nos corpos, performadas na dinâmica do movimento. Cada sujeito se reorganiza como um coletivo de informações, coletivo de encontros que constituem suas experiências: falas, humores, cheiros, sabores, língua, vestimentas, gestos, entre outras.

A oralitura convida a refletir memória em outros ambientes aos quais se postulam e grafam a voz/corpo nos âmbitos da performance. A autora explica que em uma das línguas bantu, do Congo, os verbos dançar e escrever se derivam da palavra <ntanga> que evidenciam as variantes moventes “[...] que nos remetem a outras fontes possíveis de inscrição, resguardo, transmissão e transcrição de conhecimento, práticas, procedimentos, ancorados no e pelo corpo, em performance” (Martins, 2003, p. 64-65). A oralitura, enquanto proposta de coreografia da memória, explora as relações entre corpo, memória, conhecimento e saberes no ato performático dos corpos.

Minha proposta é que o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição do conhecimento que se grava no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que, performativamente, o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico etc. (Martins, 2003, p. 66).

Corpos constantemente se recriam, se transformam pelos conjuntos de procedimentos orais, gestuais e, simultaneamente, constituem seus modos de comunicação, reprodução e preservação dos saberes coreográficos. O corpo é o movimento do tempo espiralar: a memória e o tempo se refletem. Essa perspectiva, não sendo linear, sugere que qualquer experiência no presente se articula com memórias e experiências aprendidas no passado. Desse modo, o futuro será sempre ancestral (Krenak, 2022).

É essa disposição que coloca toda a humanidade em condição de presentidade para realizações das mudanças coreográficas. Sendo o tempo espiralar, o futuro também é presentificado, pois se o futuro continuar prospectivo, então não é possível aferir nenhuma condição de mudança devido à perspectiva desfavorável ou, pelo menos, um passo sempre atrás do futuro que nunca chegará. No sentido de figurar a coreografia espiralar, Leda M. Martins argumenta que as danças solicitam as memórias ancestrais, tecem

futuro/passado/presente. Nos voleios das temporalidades, as coreografias são curvilíneas; por meio de seu poder de replicação, mimetizam as estruturas espiraladas, recriam os mundos de antepassados em eferência aos ancestrais “[...] a nossa própria vivência e experiência, ressemantizando nossas rotinas, ampliando os fulcros de todos os seres, expandindo as experiências estéticas, sensoriais e epistemológicas de nossos incompletos saberes [...]” (Martins, 2021, p. 210).

Todas as performatividades, decisões, questões, desejos que estão sendo presentificados, perpassam pela curadoria espiralar da memória. O corpo, ao elaborar seus projetos coreográficos, recorre às informações corpadas (Favre, 2014) pelo tempo. Toda experiência é ancestral. A ancestralidade se presentifica no corpo para configurar/compor suas performatividades. Movimentos que recorrem às pluralidades estão em perspectiva espiralar para a formação das relações coreográficas e de seus fazeres conjuntos. Espiralar entre mundos. Corpos que figuram e revelam nos projetos coreográficos, não apenas matéria/objeto em deslocamento no tempo/espaco, mas, conjuntamente a isso, performam suas complexas abrangências, aderências poéticas em [cruzo] que pulsam no fazer da experiência estética em conexão com a vida. Corpo coletivo que apresenta de forma singular seus circuitos de ressonâncias, circuitos de suas comunidades e expressões potenciais inscritas na temporalidade de seus espaços cotidianos de convívio. Coreografadas e cartografadas na noção excêntrica do tempo.

Coreografar é performar e inscrever nos corpos, sendo as próprias coreografias extensões pungentes dos corpos, ambientes da memória, da política porque não se desvinculam de seus contextos contingenciais. Ao produzir modos de sujeição e controle, produzem também seus fluxos insurgentes. Corpos que não se encaixam nas coreografias hegemônicas também coreografam e, ao dançarem, apresentam seus discursos plurais, repensam e reorganizam suas historiografias coloniais. Inventam outros modos de uso para os corpos e, conseqüentemente, para os projetos coreográficos.

Este breve panorama de alguns estudos aqui expostos, a partir das questões apresentadas de forma estrutural/organizacional, dialogam com questões complexas em que o termo [coreografia] está implicado. Ainda assim, intencionalmente, este artigo se desenvolve pelas conexões que salientam capilaridades abrangentes e de múltiplos acessos. Portanto, esta exposição que costura os saberes advindos de áreas distintas se afirma em evidenciar as incertezas e flexibilidades dos projetos coreográficos e indica pensamentos coreográficos que, em alguns casos, se distinguem enquanto que, em outros, se complementam. A intencionalidade não é encontrar simetria, mas valorizar as diferenças pelas pluralidades.

Referências:

- BITTENCOURT, A. A dança da permanência: um jogo que permite adequar possibilidade e necessidade. **Cognitio-Estudo Revista Eletrônica de Filosofia/PUC**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 76-83, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/5465>. Acesso em: 04 nov. 2023.
- CAMPBELL, N. A. **Biología**. Buenos Aires, Madrid: Médica Panamericana, 2007.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- CUNNINGHAM, M. **O dançarino e a dança: conversas com Jacqueline Lesschaeve**, Merce Cunningham, Jacqueline Lesschaeve. Trad. Julia Sobral Campos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.
- CVEJÍC, B. **Choreographing problems: expressive concepts in european contemporary dance**. This thesis is being submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of PhD – Centre for Research in Modern European Philosophy, Kingston University, Faculty of Arts and Social Sciences. London, 2013.
- DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DAWKINS, R. **O rio que saía da Éden: uma visão darwiniana da vida**. Trad. Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- FAVRE, R. Corpar: nosso verbo principal. **Laboratório do Processo Formativo** – Grupo BS3. 2014. Disponível em <https://laboratoriodoprocessoformativo.com/2014/02/corpar-nosso-verbo-principal/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FORSYTHE, W. **William Forsythe and the practice of choreography**. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. New York, 2011.

GLON, M. O impacto da “coreografia” sobre os mestres de dança (século XVIII). *In*: TEIXERA, A.; HERCOLES, R. **Tradução**: corpo, dança, história, teoria, filosofia, ciências cognitivas/ Ana Teixeira e Rosa Hercoles (org.). São Paulo: Editora Grupo de Pesquisa Sentidos do Barroco – CNPq/PUCSP, 2020.

HEWITT, A. **Social choreography**: ideology as performance in dance and everyday movement. Duke University Press Durham and London, 2005.

KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. **Arquivo virtual. Artes Escénicas**. Madrid, p. 01-12. 2005. Disponível em: <https://archivoarte.uclm.es/textos/por-uma-teoria-do-corpomidia-ou-a-questao-epistemologica-do-corpo/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

KATZ, H. T. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia UFSC**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 41-60, jan./jun. (2011), ano 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/24920>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. Trad. Pablo Assumpção Barros Costa. São Paulo: Annablume, 2017.

MARGULIS, L. **O planeta simbiótico**: uma nova perspectiva da evolução. Trad. Laura Neves. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, L. M. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Revista Letras**, (26), 63–81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MONOD, J. **O acaso e a necessidade**. Trad. Bruno Palma e Pedro de Sena Madureira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

Site:

Anne Teresa de Keersmaeker. *In*: Work/Travail/Arbeid | ARTIST PROFILES; Trad. Douglas Emilio. The Museum of Modern Art (MoMA). March 2018. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=utClm-TQJil>. Acesso em: 09 nov. 2023.

Douglas de Camargo Emilio (UFBA)
douglasemilio@yahoo.com.br

Artista da dança, pesquisa e docência. Doutorande em Dança pela UFBA. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA); Licenciatura em Teatro (UNISO) e Pedagogia (FAEP). Dedicar-se à realização de trabalhos artísticos, colaborações e parcerias com pessoas artistas vinculadas a outros modos de pesquisa e criação. Orientação: Profa. Dra. Gilsamara Moura.

Desmonte, transbordo e levante: o efeito provocado pela gota d'água

Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Thiago Santos de Assis (UFBA)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Buscamos com este trabalho tecer algumas reflexões, por meio de narrativas de si com enfoque (auto)biográfico, acerca dos modos de opressões estruturais que ainda incidem, em nossa perspectiva, sobre corpos e corpos de pessoas dissidentes no contexto institucional da Universidade. Trata-se de um texto em caráter ensaístico, decorrente da análise de um episódio que figurou os corredores da Escola de Dança da UFBA, em 28 de setembro de 2022, e apresenta no entremeio das vozes dos autores, circunscritas por suas marcas imateriais e subjetivas, dados disponíveis em cartas abertas que foram publicadas na ocasião. Compreendemos que apesar de avanços significativos em termos de acessos mais democráticos às Universidades, ainda perpetuam acordos aos moldes do que nos fala Cida Bento (2022) em seu livro *O pacto da branquitude*. Deste modo, através de uma espécie de contrato velado e “politicamente correto”, pessoas brancas, e porque não dizer, cisgêneras, sem deficiência e, em geral, heterossexuais continuam a se manter nos espaços de poder e privilégio, gerando cerceamentos estruturais para controlar corpos e corpos desviantes da normatividade e interessados/interessadas em reconstituir os sentidos da relação entre Dança e Universidade. Nestes termos, estaremos dialogando, também, com alguns referenciais como Judith Butler (2019) e Grada Kilomba (2019).

Palavras-chave: Dança; Universidade; Desmonte; Transbordo; Levante.

Abstract: With this work, we seek to weave some reflections, through self-narratives with an (auto)biographical focus, about the forms of structural oppression that still affect, from our perspective, the bodies and bodies of dissident people in the institutional context of the University. This is an essayistic text, resulting from the analysis of an episode that appeared in the corridors of the UFBA Dance School, on September 28, 2022, and presents in the midst of the authors' voices, circumscribed by their immaterial and subjective marks, data available in open letters that were published at the time. We understand that despite significant advances in terms of more democratic access to universities, agreements are still perpetuated along the lines of what Cida Bento (2022) tells us in her book *O Pacto da Branquitude*. In this way, through a kind of veiled and “politically correct” contract, white people, and why not say, cisgender, non-disabled and, in general, heterosexual people continue to remain in spaces of power and privilege, generating structural constraints to control bodies and bodies deviating from normativity and interested in reconstituting the meanings of the relationship between Dance and University. In these terms, we will also be dialoguing with some references such as Judith Butler (2019) and Grada Kilomba (2019).

Keywords: Dance; University; Disassembly; Transshipment; Raise.

1. Para começo de conversa

Antes de seguir os caminhos de uma pretensa fala em uníssono, decorrente do exercício de escrever em co(e)laboração, precisamos situar a pessoa leitora dos nossos lugares particulares de fala (Ribeiro, 2019). Assim:

Lucas - Sou um homem, cisgênero, branco, bixa, nordestina, sou artista e atuo como professor na universidade há cerca de 9 anos. Consciente de que a posição que ocupo hoje é um lugar de poder e de muita responsabilidade, que não foi conquistada apenas pelo mérito dos meus esforços, e tempos dedicados ao estudo. É preciso reconhecer também que tem a ver com os lugares, conhecimentos e privilégios que acessei por conta da minha pele branca e da performatividade de gênero (Butler, 2008) que assumo.

Thiago – Sou um homem, cisgênero, negro, bixa dos becos e vielas da periferia de Salvador-BA. Como filho de Oxum, movimento-me no mundo pela força água que me habita. Tenho escorrido versões de mim na Universidade nos últimos dez anos como professor. Faço parte de uma minoria de docentes negros e negras que atuam no Ensino Superior em Dança. Minoria essa que não diz respeito à capacidade do “meu povo”, mas, sim, a um jogo de existir nesses contextos que, notadamente, absorvem sem (pu)dor corpos de pessoas brancas, cisgêneras, sem deficiência e, em geral, heterossexuais. Desconfio que seja pelo desejo de perpetuação de uma ditadura do tipo de corpo que vai ocupar o centro dessa roda.

Neste sentido, a crítica que propomos é situada, é resultado de experiências vividas no chão da Universidade e vem sendo construída, encarnada, ao longo dos anos, a partir da autopercepção, da autocrítica, mas também de ações desenvolvidas em coletividades, dentro e fora do ambiente universitário, como é o caso do Grupo de Pesquisa PORRA: Modos de (Re)Conhecer(se) em Dança e do Seminário DESMONTE. O objetivo deste texto, ao revisitar o episódio em questão, é refletir crítico-analiticamente sobre a relação entre Dança e Universidade, afinando especificamente para a

observação dos tensionamentos que brotam nessa dinâmica relacional quando corpos compreendidos como dissidentes reivindicam os seus lugares e questionam normas construídas no ausentamento histórico que lhe é imposto.

Este texto traz também uma dimensão autoformativa à medida em que o nosso interesse não está centrado num exercício de reminiscência que busque elencar os fatos, dando-lhes uma dinâmica linear de causa e efeito. O que se busca ao revisitar o que passou é investir na potência do que se pode vir a ser a partir da aprendizagem concreta situada na experiência. Esta intencionalidade nos faz convocar o método (auto)biográfico como lastro para nossas reflexões.

O enquadramento (auto)biográfico, ao articular-se junto às práticas culturais, sociais e discursivas, historicamente, situa-se como uma alternativa à sociologia positivista, a contribuir como conhecimento e método no campo, prioritariamente, das ciências humanas. Implicada como ato mediacional da pesquisa, a reflexividade biográfica, ao buscar a consciência histórica, conecta-se com a educação de adultos, especialmente, a formação de professores. Desde o final do século XX vem se consolidando como instrumento de investigação e, sobretudo, de formação (Midlej, 2014). Segundo Nóvoa e Finger (2010, p. 25) “[...] a pessoa que se implica numa abordagem desse gênero, está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação”. De acordo com Rodrigues (2010, p. 73),

Assentar as histórias de vida pensadas como caminho metodológico coloca o desafio de trabalhar para além do quadro lógico-formal, positivista; propõe um olhar sob uma perspectiva aberta e a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber neste campo do conhecimento.

Como forma de produção dos dados recorremos, prioritariamente, às narrativas de si enquanto técnica de pesquisa ligada ao método (auto)biográfico. Esta opção se mostrou a mais apropriada, sobretudo quando consideramos que neste texto não estamos interessados em postular verdades solitárias, ou seja, histórias que se pretendam únicas (Adiche, 2019). Portanto, assumimos a parcialidade do alcance de nossa percepção, sem com isso trair os campos de

subjetivação que se produzem em nós a partir dos lugares de onde falamos e dos interesses políticos da Dança que defendemos. Sobre a técnica das narrativas de si Cunha (2010, p. 151) esclarece:

Inicialmente tínhamos a perspectiva de que as narrativas constituíam a mais fidedigna descrição dos fatos e era esta fidedignidade que estaria ‘garantindo’ consistência à pesquisa. Logo nos apercebemos que as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações.

Na mesma direção, Cláudia Rodrigues (2010, p. 176) aponta que um bom escritor de si, é aquele que se mantém aberto para entrar na narrativa sem qualquer preconceito e racionalidade e, deste modo, a autora considera este um exercício de intuição compreensiva da realidade da qual não necessita provas para ser aceita; afinal, a narrativa, em si, remete a uma verdade interna, o que dá noção de significado.

2. Desmonte

Em 2019, Pérola Preta protocolou mais uma denúncia de transfobia na Ouvidoria da Universidade Federal da Bahia. Logo, a Ouvidoria nos convocou, como Unidade de uma instituição de ensino, a refletir sobre violência de gênero, em especial, direcionada às pessoas corpo e gênero diversas. A situação tomou uma proporção de debates em corredores, salas de aula e de reuniões. Foi o começo de mais um desmonte dentro da Universidade. Mas não o desmonte da Educação que vimos presenciando, promovido pelos atuais governantes do nosso país. Falamos de um desmonte de verdades, de paradigmas, de ideias, de formas de se relacionar. Uma implosão dentro da instituição pública, um repensar os modos de pensar (Habib; Rocha, 2021, p. 4-5).

Foi neste contexto, que surgiu o *Seminário DESMONTE: corpo, gênero e interseccionalidades*¹. De lá para cá, constituímos uma coletiva que vem desenvolvendo ações em três direções: organização dos seminários, cursos

¹ Instagram: @desmonteseminario.

de formação para pessoas da educação e publicações de livros e textos acadêmicos de pessoas da comunidade LGBTQIAPN+.

[...] o nome DESMONTE surge como provocação política ao desmonte de um sistema democrático e de direitos sociais e humanos, mas também a referência de um processo de construção vivenciado pela comunidade LGBTQIAPN+, e o reconhecimento de suas identidades sociais e sexuais como expressões dos direitos humanos. Como afirmação da necessidade de construir pensamentos que provoquem possibilidades de desmontes de ideais coloniais e de privilégios pautados apenas em perspectiva androcêntrica, heteronormativa, branca, cisgênero, e de pessoas sem deficiências (Rocha; Sobral, 2022, p. 25).

Os eventos do DESMONTE, desde a sua criação, vêm sendo marcados como zonas de tencionamentos e embates, muitas vezes considerados desmedidos, para os contextos universitários - tantas vezes repleto de normas, normatividades, pactos da branquitude e modos de exclusão politicamente corretos.

Em 2022, estávamos nos organizando para realização do 3º *DESMONTE em Dança: Histórias de si importam*. A Universidade, estava retornando às atividades presenciais após um período de isolamento social em decorrência da Covid-19. Havia certa sensação de reestrea, tanto pelo reencontro após tanto tempo nos vendo apenas em salas de reuniões virtuais, quanto pelo fato de estarmos inaugurando o novo prédio da Escola de Dança da UFBA, após mais de dez anos de construção.

Salas amplas, pé direito alto, boa ventilação, paredes enormes, cheiro de tinta que provocava a nossa atenção à arquitetura branca. A festa do reencontro, com a presença massiva de figuras da Escola de Dança, em sua maioria pessoas brancas, além dos quadros dispostos nas paredes com imagens de corpos brancos que posicionados ali pareciam ditar quais eram os rumos da história do lugar, foi incrementando uma sensação de higienização, de assepsia e de rigidez. Ao mesmo tempo, em contraste com toda aquela atmosfera que se pretendia de celebração, reencontrávamos presencialmente, aos poucos, com o alunado após o hiato de dois anos. Importante dizer que a

pandemia evidenciou de modo bastante gritante as desigualdades sociais em nosso país. Muitas pessoas estudantes estavam passando por uma situação de grande vulnerabilidade, alimentar inclusive. Somado a essa situação, o Restaurante Universitário foi fechado por questões técnicas - o que agravou a dificuldade de acesso ao básico.

Dias após a inauguração do novo prédio da Escola de Dança, que aconteceu em 29 de abril de 2022, alguns sinais começaram a aparecer nas paredes da instituição, o que ao nosso ver já indicava a necessidade de diálogo. O desejo de começar a produzir desenhos, frases e rabiscos nas paredes parecia se reverberar como uma onda. Cada dia uma comunicação nova se instaurava, descontinuando o tom de novidade trazido com a inauguração do prédio e chamando a atenção para questões que, aparentemente, não vinham sendo discutidas historicamente. Muitas das pichações² nas paredes pareciam retratar o acúmulo das desigualdades e de condições de sobrevivência e permanência dessas pessoas estudantes no contexto universitário.

Diante desses acontecimentos, a Direção da Unidade fez constar na pauta da Reunião de Congregação³, sessão ordinária do dia 05 de setembro de 2022, o debate, dentre outros pontos, sobre as pichações nas paredes da Escola. Foi uma discussão que dividiu opiniões, permeada por argumentos que julgavam um absurdo ações que, supostamente, depredavam o patrimônio público e desvalorizava o prédio novo que acabava de ser inaugurado. Do outro lado, ponderava-se a ação como um posicionamento político, que faz parte da cultura universitária e, de forma mais ampla, faz parte da cultura urbana. Basta um breve passeio pelo campus universitário que se ver inúmeras pichações e grafitegens com as mais diversas pautas explicitadas.

Como membros da Congregação, naquele momento, sentimos que na discussão havia pouco conhecimento sobre o que é grafite e o que é

² “O conceito de grafite e pichação remete a uma interlocução com o conceito de juventude ou juventudes, e é um lugar teórico que torna visível as formas de comunicação dos jovens, bem como formas de protesto de grupos oprimidos e ainda maneiras de estabelecer um status, uma marca em relação a um grupo” (Zan, Batista, Campos, Raggi, de Almeida, 2010, p. 466).

³ Órgão Colegiado de maior hierarquia de cada unidade de ensino na UFBA.

pichação, e ficou-se mais centrado nas questões das paredes novas e se era ou não legítimas as manifestações inscritas nelas. Tal (des)informação se evidenciava nas muitas proposições que foram feitas sobre o assunto.

Segundo Teixeira e Otta (2004), o hábito de escrever em paredes se constitui em uma prática bastante antiga. Alguns remontam a história da pichação a tempos históricos remotos comparando-a, por exemplo, às pinturas rupestres da Serra da Capivara no estado do Piauí. Para alguns pesquisadores, a pichação está associada à necessidade do homem de se comunicar e deixar sua marca (Zan, Batista, Campos, Raggi, de Almeida, 2010, p. 468).

Ao final da reunião, pareceu-nos acordado que a Congregação não iria intervir nas manifestações e seguiríamos debatendo o assunto de maneira mais ampla, envolvendo as pessoas da comunidade acadêmica, inclusive com a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho de formação pedagógica sobre o tema.

A discussão coincidiu com o período de montagem da programação da III Edição do Seminário Desmonte. Motivada pelas discussões que orbitavam os órgãos institucionais e, ainda, os corredores da instituição como um todo, a Coletiva Desmonte, a qual integramos, convidou dois artistas transgêneros da cidade de Salvador/Ba, que trabalham com muralismos e investiu parte da verba que disponibilizava para o evento a fim de criar uma proposta de intervenção na parede da Escola de Dança e seguir discutindo a questão dentro do evento, ouvindo outras vozes que pudessem criar um potente espaço de conversações em torno da temática que dividia opiniões das categorias da Instituição: docente, discente, técnicos e terceirizados.

Assim, enquanto Coletiva Desmonte na organização de seu III Seminário, levamos a proposta para Unidade em mais uma reunião da Congregação. Após uma ampla discussão, inclusive com a defesa veemente da manutenção da pintura “neutra” nas paredes do Átrio com a justificativa de que essas servissem para fins de projeção, decidiu-se que não competiria à Congregação autorizar esta ação dentro do Seminário Desmonte e foi com esse encaminhamento que nos reportamos à Coletiva para informar sobre a impossibilidade de realização da proposta que estava prevista como uma ação

artístico-educativa dentro do Seminário e cuja inclusão se deu pelo desejo de contribuir com a discussão que vinha ganhando corpo naquele espaço.

Sendo assim, a Coletiva Desmonte reconheceu na deliberação a ausência de uma implicação com a proposta. Para o grupo a proposição do muralismo era muito maior que a discussão sobre paredes brancas ou não. Ela dizia respeito a alguns marcadores que deram origem ao próprio Seminário Desmonte: o desejo de desestruturar as concepções de mundo/ arte a partir da presença de corpos outras no espaço acadêmico; a intenção de desabituar os hábitos que historicamente se incluíram como a norma vigente; deslocar sentidos sobre a função social da Universidade; desfazer a rota para encontrar caminhos de acolhimento da comunidade LGBTQIAPN+ dentro desse centro colonial que a Universidade acabou se constituindo; por fim desconstruir a colonialidade erguida pelos corpos de pessoas brancas, cisgêneras, sem deficiência e, em geral, heterossexuais.

Naquele momento, onde a compreensão era que não competia a Unidade autorizar a intervenção por meio do muralismo proposto pela Coletiva, entendemos que, embora o Seminário Desmonte tivesse surgido de uma tarefa que foi pautada pela Unidade, pareceu-nos que a manutenção dele em seus propósitos havia se desgarrado do espaço institucional. Pensamos: é o momento do Desmonte saltar as mãos desse contexto e refletir até que ponto nossas mãos estão/estiveram dadas, com o espaço da Universidade, no sentido de reconstruir, coletivamente, os significados, por exemplo, de Arte e Espaço Público, Gestão e Patrimônio e, mais ainda, Dissidências, Corpo e Dança. Lemos também que o baixo tônus na direção de viabilizar que a ação pudesse acontecer denotava certa compreensão, ainda que não tenha sido exposta, das pichações e grafitagens como algo menor, marginal e, portanto, não deveria estar naquele espaço que representa o pensamento crítico e o poder.

Assim, foi no calor desse debate que a Coletiva Desmonte decidiu postar uma primeira carta aberta e retirar de dentro da Escola de Dança as ações do 3º Seminário Desmonte:

A Coletiva DESMONTE, por meio desta Carta Manifesto, após decisão colegiada, torna público que: diante da compreensão da Congregação da Escola de Dança da UFBA, reunida nesta segunda-feira, dia 26/09/2022, em Sessão Extraordinária, quando expõe que o átrio deve se manter com as “paredes brancas para exposições” e que “não caberia apoiar a ação de construção de um mural artístico durante nosso evento”, define por este motivo desvincular da Escola a realização do III Desmonte Seminário. Destarte, nossas ações serão reconfiguradas para acontecer fora do prédio. Cumpre informar que imaginávamos que nossa proposição seria uma ação da própria Comunidade de Dança para tornar nosso prédio mais próximo de nossos/as/es corpos/corpas/corpes [...] (Desmonte, 2022)⁴.

Após a publicação da Carta, às vésperas do evento, seguimos com a adequação de toda a programação que havia sido pensada para o espaço da Escola e agora precisaria se adaptar para acontecer de forma itinerante pelo campus universitário (sem residir em nenhuma Unidade em específico). A programação contou com mesas temáticas, que chamamos de encruzilhadas, tratando variados temas em sintonia com a Arte/Dança, a saber: Transformação, Pertencimento, Envelhecimento e (RE)nascimento. Todos esses temas foram abordados por corpos dissidentes, além de oficinas, apresentação de trabalhos artísticos e lançamento do Livro Desmonte I.

Não imaginávamos que a decisão da Coletiva Desmonte, composta por nós professores, mas por estudantes da Graduação ao Doutorado em diferentes cursos da Universidade, impactaria tanto no funcionamento institucional da Unidade nos próximos dias, embora não tivesse sido essa a nossa intenção.

3. Transbordo

Nos colocamos em apoio ao III Desmonte Seminário, mesmo que o evento não tenha nenhuma relação direta com a mobilização da ação proposta pelos estudantes que aqui se posicionam. O Desmonte é um evento que

⁴ Em dez de outubro do mesmo ano foi publicada uma retificação da Carta Manifesto da Coletiva DESMONTE, onde se diz: Nestes termos, onde havia dito “não caberia apoiar a ação de construção de um mural artístico durante nosso evento”, leia-se que não competia a mesma aprovar a ação de construção de um mural artístico durante nosso evento. Também é importante afirmar que algumas falas foram feitas por pessoas membras da Congregação no sentido de manter as paredes do átrio brancas para exposições, projeções e atividades diversas, entretanto esta questão não chegou a ser deliberada, pois não era ponto daquela reunião.

nos representa enquanto corpos dissidentes, pretos, lgbtqiapn+, sendo um espaço onde de fato há acolhimento para que nossas pautas e narrativas de si sejam dialogadas em comunidade. Nesse sentido, entendemos que qualquer boicote às ações do evento, é também mais um dentre tantos boicotes à nossa presença neste espaço, sobretudo uma que surgiu a partir da escuta de nossas demandas enquanto pessoas estudantes e de nossas vozes nas paredes (Movimento Estudantil, 2022).

Antecede ao desejo de falar sobre aquilo que transborda, o compromisso político de apontar o que há de árido nas bordas que se deseja transpor. Transbordar, em sua possibilidade de definição mais literal, e é com essa que vamos operar, indica ir além das bordas; revirar-se pelo avesso na busca de rotas de fuga que nos liberte de versões de nós mesmas encomendadas pelo sistema que nos cerceia. Transbordar é verbo de ação que indica a experiência do movimento em primeira pessoa do singular, notadamente aquilo que de maneira pronominal convencionamos chamar de ‘eu’. Contudo, esse ‘eu’ será um grande falastrão se não se pressupor o acolhimento de nós, no sentido da trama intersubjetiva presente nos movimentos de transbordo. Portanto, assim, transbordar é, em alguma medida, ater-se aos movimentos em bando.

Na experiência de existir, ao transbordar somos tomados por um súbito movimento de irrupção, uma vez que ao escapular das bordas que nos são fôrmas vamos ao encontro de outros parâmetros, ainda que seja pelo lento movimento de derreter as estruturas e suas concepções estruturais.

Para que servem as paredes? Esta pergunta se acentua na observação de quem sabe que elas estão para além de sua função estrutural, no que respeita o seu caráter arquitetônico cuja função é a divisão ou vedação do espaço. A experiência que escorre neste texto nos faz supor que paredes são bordas e, como tal, não servem para nos “proteger” daquilo que está fora e, tampouco, para nos avizinhar em uma convivência de dissenso harmonioso com aquelas que estão dentro. Paredes são bordas que ditam o jogo de existir nos contextos institucionais, derivam a “ordem do dia”. Paredes convocam e, ao mesmo tempo, são atas permanentes que registram, apenas e tão somente,

aquilo que lhe interessa resguardar como memória que acione o desejo de permanência dos *modus operandi*.

Paredes ostentam os sentidos de espaços institucionais que, historicamente, organizam-se em descompasso com as agendas e as urgências sociais, como notadamente é o caso da Universidade e o pensamento secular que se supõe acadêmico, em geral, assentado em uma compreensão monorreferencial e estéril como salienta Grada Kilomba (2019, p. 53), ao afirmar sobre os espaços acadêmicos que: “qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível”.

Fato é que paredes como bordas são anteparos para a infiltração de novos modos de perceber, sentir e retocar sentidos. No caso específico da experiência que revisitamos de forma crítico-analítica, na autonomia de pensamento que reivindicamos como direito, paredes são bordas institucionais que podem ser usadas como (pre)(sub)texto de interditar a “invasão de domicílio” de novas epistemes pronunciadas pela diversidade de corpos que, ao enunciarem seus saberes e denunciarem o silenciamento histórico na estrutura da Universidade, apresentam um modo de conhecer desconhecido dos hábitos de produção de conhecimento acadêmico, ou seja, suas experiências encarnadas para além de mero ativismo intelectual.

Por esta circunstância, pensamos que transbordar também pode ser lido como um ato de coragem em colidir com paredes que são, metaforicamente, bordas. Assim, sabemos que toda colisão gera um barulho que se impõe no impacto. Neste sentido, valendo-nos, mais uma vez, do que aponta Grada Kilomba, ao tratar da relação entre conhecimento e o mito da neutralidade, estabelecemos uma relação que caracteriza os movimentos de transbordo também por uma perspectiva de fuga da opressão, pois transbordar pode ser um indicativo que o corpo oprimido está vendo “algo” que não deveria ser visto e a revelar “algo” que deveria permanecer em silêncio, como um segredo (Kilomba, 2019, p. 55).

Assim, na direção do cerne da questão, não nos demoramos a fazer a pergunta que motiva esta seção textual: quais têm sido as bordas que precisamos transpor na Dança que fazemos cotidianamente? Para tal, recorreremos mais uma vez a Carta Manifesto publicada pelo Movimento Estudantil quando aponta a necessidade de transbordar:

[...] posturas e metodologias racistas, transfóbicas, gordofóbicas, misóginas, lgbtqiapn+fóbicas, xenofóbicas, classicistas, classistas, entre outras violências. Por vezes somos silenciadas ou minimizadas quando apontamos o fato de que somos estudantes e estamos passando fome para poder sustentar nossa presença dentro da universidade. Convivemos no cotidiano com a violência de um currículo canônico e embranquecido, com a verticalização mascarada das decisões em relação a ocupação do espaço da escola, seja pela repartição dos ambientes, pelo modo de organização do uso das salas, pela noção de espaço público assentada, ou pela noção racista e higienista de “neutralidade” que envolve manter paredes brancas, beges, claras, com a qual nós não corroboramos (Movimento Estudantil, 2022).

Neste sentido, mesmo reconhecendo o esforço de discursar na direção da máxima de que todo corpo é um corpo possível de dançar e, sem dúvida, isso evidenciar certo deslocamento na direção de outros modos de perceber/ sentir a própria Dança, compreendemos que ainda há um trânsito entre o dito e o feito em nossas práticas artísticas, sociais, políticas e pedagógicas. Com isso, o convite a transbordar se coloca como urgência para expandir as paredes que nos ensinaram ao longo do tempo uma Dança antidemocrática, racista, gordofóbica, misógina, lgbtqiapn+fóbica, classista, capacitista e afins. Assim, indagamos quais transbordos a sua Dança promove?

4. Levante

Quem se levanta quando há um levante? E o que se levanta quando as pessoas fazem um levante? (Butler, 2017, p. 23).

Sendo o levante, uma ação em consequência do que não se pode mais ser suportado. Significa dizer que algo já vinha sendo sentido de forma reiterada e que alguma situação limite aconteceu para provocar o transbordo. Nesse caso, as condições de sobrevivência, vulnerabilidade social e violências

cotidianas sofridas em uma estrutura social e universitária racista, LOGBTQIAPN+fóbica, misógina e capacitista já vinham sendo sentidas há bastante tempo. Os sinais já se anunciavam nas paredes da escola em frases e desenhos com flagrantes e denúncias de violências.

Judith Butler (2017), define um levante como um movimento coletivo gerado em consequência de um limite ultrapassado. “[...] no levante, é com outros corpos que um corpo participa, tendo como base uma recusa compartilhada da ultrapassagem dos limites daquilo que pode, ou deve, ser suportado” (Butler, 2017, p. 24). Ou seja, uma pessoa sozinha não faz um levante, por mais subversiva que seja, um levante é ação em bando.

Outra característica do levante é que são movimentos provocados por pessoas excluídas, negadas, marginalizadas, invisibilizadas e apagadas que se levantam quando já não suportam mais, e essas pessoas sempre sabem o que querem derrubar. Um levante só se configura a partir de uma ação contrária ao poder que age sobre corpos dissidentes.

E se os levantes forem a expressão de uma vontade popular, uma maneira de se fazer exigências ou denunciar injustiças impostas pelas estruturas políticas estabelecidas? E se as estruturas existentes forem justamente as responsáveis pelas condições que não puderam ser toleradas – e nem deveriam se toleradas – por quem quer que seja? Se o conjunto de estruturas políticas estabelecidas não reflete mais ou não representa a vontade popular, tais estruturas permanecem legítimas? (Butler, 2017, p. 27).

A partir das questões de Butler retomamos a pergunta feita anteriormente: para que servem as paredes? As paredes constroem não só edifícios, mas subjetividades. Paredes brancas, em uma cidade como Salvador, podem significar o copo de leite já conhecido de outros períodos da história. A hegemonia da branquitude se perpetua não mais por uma ação direta como no nazismo, mas camuflada em pactos de cinismo e de benefícios como nos bem fala Cida Bento:

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado (Bento, 2022, p. 24-25).

Foi então que no dia 28 de setembro de 2022, um grupo de estudantes adentraram a Escola de Dança com pincéis, rolos e baldes de tinta e “picharam” as paredes do prédio novo com tinta vermelha. Uma ação performativa de levante. Simbolicamente, agrediram a branquitude e as normatividades representadas nas paredes brancas. Entraram em silêncio, dançaram, escreveram e inscreveram um berro que ecoa até hoje nos ouvidos desavisados de quem passa pelos corredores da Escola.

O cenário após essa ação foi bélico. Gritos, choros, bate-bocas, reuniões em caráter de urgência. Isto não é Arte! Ouvia-se os gritos ecoarem por toda a parte e de muitas vozes. Quem fez vai pagar! Isto é um grito calado há muito tempo! Vamos solicitar as câmeras! Nos escutem! Isto aqui tem assinatura! Depredação de patrimônio público! Alguém em meio a discussão pede a fala: Nunca vimos antes, em tão pouco tempo, praticamente todas pessoas professoras, técnicas e um grande grupo de estudantes reunidos, por conta de uma parede pintada! E os corpos, onde estão?⁵



Fig. 1. Parede da Escola de Dança da UFBA
Fonte/Fotógrafo: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Hall amplo com chão cinza. Ao fundo uma parede branca com vários desenhos, manchas e palavras sobrepostas em vermelho.

⁵ Como uma ação performativa para acionar memórias e projetar devires que provoquem a pessoa leitora com sensações diversas que lhe aproximem do ocorrido, resolvemos manter esta parte do texto em grafia vermelha.

Os dias seguintes foram tensos, com muitas discussões em salas, corredores e salas de reuniões. Em sua carta o movimento estudantil publicou:

Desde a inauguração do prédio novo, movimentos de expressão do corpo estudantil nas paredes da escola tem, aos poucos e cada dia mais se feito presença. A ação do dia 28 se soma às várias intervenções que ocupam as paredes de concreto nesse prédio, e que a cada dia têm se multiplicado, em diferentes paredes, por diferentes pessoas (Movimento Estudantil, 2022).

Após muitas negociações, as paredes do átrio da Escola de Dança foram pintadas de branco novamente. Algumas marcas resistem pelas escadas e corpos para lembrar o acontecimento.

5. Gota d'água

Toda coletividade pressupõe dissenso, e em contexto institucional, pressupõe hierarquias e disputas de poder: ainda que seja por uma parede, uma cor, uns quadros estampando pessoas. De um fato, não há como fugir: a brancura de algumas paredes institucionais reflete a branquitude dos corpos que elegem, em um “simples” detalhe, a cor que querem ver enquanto são vistos. O vermelho-berro cravado nas paredes, para além de um suposto desrespeito em relação à “História” ou ao patrimônio público, pareceu-nos um desmontar da própria história. Um flagra. Uma denúncia de pessoas invisibilizadas que, em atos de insurgência, constroem outras histórias nos corredores e salas de aulas.

Um ano depois desse episódio foi autorizada a construção do muralismo na Escola de Dança da UFBA. A obra foi grafada na parede em frente a entrada do Teatro Experimental. A pintura foi feita por dois artistas trans não-binários, Alien e Orín, que assinam seus trabalhos como Conversinhas Paralelas (@conversinhasparalelas). De fato, o muralismo não ficou na parede do Átrio como se projetava. Mas, tudo bem. Afinal, nunca foi sobre uma parede específica, porém, sim, sobre o que a obra representa para as muitas corpos dissidentes que já passaram pelo espaço e um convite para tantas outras que, certamente, passarão. Se não foi possível se banhar nas águas de um novo rio,

que traga em suas nascentes uma Dança mais justa e democrática, temporariamente, ficamos com a gota d'água.



Fig. 2. Muralismo na Escola de Dança da UFBA.

Fonte/Fotógrafo: Conversinhas Paralelas.

Audiodescrição da imagem: Paisagem com fundo azul emoldurada por plantas de cores e formatos diversos. Entre as plantas, aparecem animais, um mico, uma cobra, um gato, uma galinha de angola, um cachorro. Todos observam uma dança feita por corpos diversos que acontece em roda no meio da imagem.

Nós somos artistas da nossa época. E esta nossa época é imersa em contradições, expansões e também retrocessos. Eu, Alien, sou branco. Orin é negro, ambos de famílias pobres. Nossa interracialidade atravessa tudo o que fazemos e somos juntos, uma baita alquimia relacional. Eu estudei na Escola de Belas Artes mas não me formei, já Orin, foi até o final. Dona Mariquita, sua avó e ancestral, é guadiã do seu diploma. Ele estudou a enfadonha história da arte branca até o final, subiu escadas da EBA e se deparou com relíquias coloniais, violentas, exibidas nas paredes, por diversas vezes. Por muitas outras, presenciamos situações de racismo contra colegas em sala de aula. Ele aguentou tudo isso até o final, ele é a pessoa com diploma, não eu, mas quando estamos juntos, as pessoas, as vezes, nos tratam como se fosse o contrário só porque eu sou branco. A instituição é tão branca que ela está grudada em mim sem nem mesmo ter me formado. O racismo me gradua. A instituição protege seus signos de poder com unhas e dentes, os saberes nunca foram universais e o povo nunca foi bem-vindo dentro das universidades. A permanência e a expressão dos corpos que não são brancos e dentro dos padrões ainda é uma disputa e se nós cumprirmos nosso papel de artista, como Nina Simone nos ensinou, e refletirmos nosso tempo através da nossa da arte, o castelo colonial irá ruir. Tudo isso faz da universidade um espaço de adoecimento mental, especialmente para pessoas negras. O branco nas paredes é o branco da estrutura. É por isso que esta pintura é muito

importante para nós. [...] Foi um processo longo de diálogo institucional que durou um ano. [...] Neste suadíssimo espaço de expressão pintamos em estado de oração. Esta pintura é uma oferenda para todos corpos que dançam (Alien; Orin, 2022)⁶.

Referências:

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia da Letras, 2022.
- BUTLER, J. Levante. *In*: DIDI-HUBERMAN, G. (org.). **Catálogo Levantes**. Trad. BASTOS, J.; CARVALHO, E. de A.; BOSCO, M. São Paulo: Editora Sesc São Paulo, 2017.
- BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARVALHO, M. M.; HABIB, I.; FREIRE, R. S.; ROCHA, L. V. (org.). **Desmonte 2**: Corpo, Gênero e Interseccionalidades. Salvador: ANDA, 2022.
- CUNHA, M. I. de. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 23, n.1/2, p.185-195, 1997.
- DESMONTE, Coletiva. [Correspondência]. Destinatário: Comunidade da Escola de Dança. Salvador, 26 set. 2022. Carta aberta.
- ESTUDANTIL, Movimento. [Correspondência]. Destinatário: Comunidade da Escola de Dança. Salvador, 4 out. 2022. Carta aberta.
- HABIB, I. G.; ROCHA, L. V. Desmonte: Sobre (cura)dorias, feridas e modos de ser em Arte. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.
- HABIB, I.; FREIRE, R. S.; ROCHA, L. V.; ASSIS, T. S. de. (org.). **Desmonte**: Corpo, Gênero e Interseccionalidades. Salvador: ANDA, 2022.
- MIDDLEJ, J. Nos ateliês (auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. da S. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Episódios de racismo cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

⁶ Texto publicado na página do *Instagram* @conversinhasparalelas.

RODRIGUES, C. F. Narrativas de si: estratégia de formação para (re)pensar a docência articulada ao processo de formação do sujeito. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, p. 172-186, 2010.

ZAN, D. *et al.* Grafite e pichação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p.465-478. 2010.

Lucas Valentim Rocha (UFBA)
lucasvalentimufba@gmail.com

Artista e professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA (2016-2019). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA (2012-2013). Licenciado em Dança/UFBA (2007-2011). Integrante da Coletiva DESMONTE. Co-líder do Grupo de Pesquisa PORRA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1513-9182>

Thiago Santos de Assis (UFBA)
thiagoassisufba@gmail.com

Professor Adjunto da Escola de Dança da UFBA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança - Acadêmico (Mestrado e Doutorado). Doutor em Artes Cênicas (UFBA). Possui mestrado e graduação em Dança, ambos pela UFBA. É Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Fundação Visconde de Cayru.

Mulheres visíveis: *uma entrega pra você!*

Maria Antonieta Vilela Mendes (UFG)
Rafael Guarato (UFG)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: Esta pesquisa se dedica ao processo de criação e análise do trabalho cênico intitulado *Mulheres visíveis: uma entrega pra você!* que consiste na realização de performances na forma de "entregas de dança" que corporificam histórias de mulheres violentadas. O estudo investiga as capacidades que a obra cênica possui de sensibilizar a partir de apresentação de performances de dança contemporânea em estações de metrô do Distrito Federal e posterior diálogo com o público interlocutor. A metodologia da pesquisa performativa-qualitativa tem se apresentado como importante instrumento metodológico para a lida com a prática como guia de pesquisa.

Palavras-chave: Violência doméstica; Feminismo; Performance; Dança.

Abstract: This research is dedicated to the process of creation and analysis of scenic work entitled *Visible women: a delivery for you!* consists of performing performances in the form of "dance deliveries" that embody stories of abused women. The study investigates beyond the creative process the capacity that the scenic work has to raise awareness of violence against women, from the presentation of contemporary dance performances in subway stations of the Federal District and subsequent dialogue with the interlocutor public. The methodology of performative-qualitative research has been presented as an important methodological instrument for dealing with practice as a research guide.

Keyword: Domestic violence; Feminism; Performance; Dance.

1. Objeto de estudo

O texto aqui publicado é parte de pesquisa em andamento do Mestrado em Artes da Cena da Universidade Federal de Goiás. O estudo parte do incômodo da existência da violência doméstica e de como ela se faz presente de forma a não ser vista e não nomeada no dia a dia das mulheres. Achei importante então, dar nome a essas violências e mais relevante ainda, identificar se mulheres e homens percebem essas situações como violência e se conseguem além de identificá-las, nomeá-las.

Assim, pensando em uma elaboração artística que pudesse sensibilizar os interlocutores para a violência doméstica, chego ao trabalho cênico *Mulheres visíveis: uma entrega pra você!* que consiste em realizar performances na forma de entregas de dança, sobre histórias reais de mulheres que sofreram algum tipo de violência - física, psicológica, moral, sexual ou patrimonial.

Aprender a nomear as violências é um privilégio, pois a partir do entendimento é que temos a oportunidade de reconhecê-la e combatê-la. A psicóloga Waleska Zanello traduz bem o que quero apontar aqui:

Ao nomear certos processos ainda invisibilizados, podem alterá-los, provocando aquilo que Ian Hacking denominou de *looping effect*. Nomear é objetivar, é re-presentar, é tornar possível falar disso, ao invés de simplesmente viver isso (Zanello, 2018, p. 10).

A feminista ainda afirma que a publicação do conhecimento científico pode ser uma forma de intervenção social, tendo o saber um potencial de nomear mal estares e sofrimentos, podendo visibilizar, traduzir, certas questões para as próprias pessoas implicadas nos processos descritos (Zanello, 2018).

Rejane Jungbluth Suxberger, juíza do TJDF (Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios), publicou em 2018 o livro *Invisíveis Marias: Histórias além das quatro paredes*. Na obra, a magistrada narra histórias de violência doméstica com as quais se deparou em seus onze anos de magistratura, compartilhando uma infinidade de sentimentos que agredem os que se aventuram pelo sistema de justiça criminal e lutam para permanecer sensíveis a isso. “A violência se inicia de forma lenta e silenciosa e avança em intensidade e consequências” (Suxberger, 2018, posição 97 do kindle). Nossa sociedade convive tanto com a violência doméstica que acaba tornando-se cúmplice dessas situações.

A juíza Rejane Suxberger publicou as histórias das Marias a partir da sua experiência na magistratura, a feminista Waleska Zanello acredita que a publicação científica pode ser uma forma de intervenção social. Fica nítido o ponto de partida dessas duas mulheres: a sensibilização pelo problema social da violência contra a mulher.

Assim como essas mulheres, refletindo sobre como essas Marias podem tornar-se visíveis e levando em conta que muitas vezes não se percebem como vítimas no processo de violência, penso que uma forma de se enxergarem como cúmplices, violentadas ou violentadores (as), foi escutar histórias reais de outras vítimas, se percebendo na história narrada e entendendo seu lugar no processo de violência. Nesse estudo, trataremos da sensibilização a partir da dança, fazendo uso do historiador da arte Ernst Hans Gombrich, quando teorizou acerca das formas de comunicar, compreendendo que: “Toda comunicação humana se faz através de símbolos, através do veículo de uma linguagem, e, quanto mais articulada for a linguagem, maior a chance de que a mensagem seja transmitida” (Gombrich, 1995, p. 410).

Ao longo da vida, ser mulher pode significar muitas coisas, a depender das relações que são estabelecidas e com quem. Na obra *The traffic in women* (1975), a antropóloga social Gayle Rubin parte do argumento de que um negro é um negro, ele só vem a ser escravo em certas relações. Da mesma maneira, “uma mulher é uma mulher, ela só vem a ser uma doméstica, esposa, coelhinha da Playboy, prostituta etc. sob certas relações” (Zanello, 2018, p. 41).

Neste texto, que é uma parte de uma pesquisa em andamento, irei abordar o processo artístico de criação das performances deste estudo.

2. A construção das performances

Para organizar essas histórias como obra coreográfica, foram utilizadas três histórias do livro: *Invisíveis Marias: histórias além das quatro paredes* (Suxberger, 2018), no qual são narradas histórias reais de violência doméstica. É possível identificar que nas três histórias selecionadas as mulheres justificam a violência sofrida como uma falha pessoal, já que entendem o sucesso nas relações amorosas como uma tarefa feminina. “O jeitinho feminino é a poção mágica oferecida à mulher para reduzir conflitos, aguentar o cotidiano e defender seu casamento” (Zanello, 2018, p. 64 *apud* Bassanezi, 1996).

Ao selecionar histórias reais para a elaboração das performances, fica importante lembrar que há diversas versões de uma mesma história. Trago a autora nigeriana Chimamanda Adichie, que propõe uma reflexão importante em seu livro: Os perigos de uma única história. Ela nos conta a respeito de como as histórias entram em nossas vidas, de nossa vulnerabilidade ao conhecer uma única versão da história e de nossa capacidade de acreditar nelas, principalmente quando crianças. Se uma criança acessa apenas uma versão da história de mulheres violentadas, é grande a probabilidade dela acreditar que aquilo seja a verdade a respeito da relação das mulheres com a sociedade. A autora nos apresenta a consequência de uma história com uma única versão: “Ela rouba a dignidade das pessoas. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2018, p.14). Para reforçar esse argumento, trago a historiadora Lynn Hunt, que no livro A invenção dos direitos humanos, faz uma reflexão acerca do castigo público e do entendimento de que, independente de qualquer coisa, são corpos no mundo:

Assim, o castigo público solapava os sentimentos sociais, tornando os espectadores cada vez mais insensíveis: os espectadores perdiam os seus sentimentos de “amor universal” e a sensação de que os criminosos tinham corpos e almas semelhantes aos seus (Hunt, 2007 p. 113).

De início, para a participação no projeto, foram selecionadas três artistas mulheres, duas negras e uma branca, que vivessem de dança no Distrito Federal. Para a elaboração das coreografias, inicialmente as artistas foram orientadas a executar uma sequência de movimentos que estivessem acostumadas e que ficassem a vontade ao dançá-la, como em um relacionamento abusivo, onde as vítimas não entendem que estão dentro dele, pois já encontram-se tão habituadas que lhes falta a percepção da execução do seu papel naquele relacionamento. Como coreógrafa, optei por uma sequência que as intérpretes executassem sem muita reflexão ou dificuldade, já anestesiadas pela repetição, linkando mais uma vez com as relações abusivas,

nesse entendimento de que as vítimas não se percebem como violentadas, dado o nível de insensibilização.

A intérprete Bárbara Albuquerque apresentou movimentos da dança contemporânea, Karina Araújo executou uma sequência com movimentos de dança contemporânea e dança afro e Inara Ramos trabalhou com movimentos de *Dancehall*. Depois de executar uma sequência de movimentos que fossem familiares a cada performer, orientei que ativassem suas memórias a respeito de alguma violência sofrida ao longo de suas vidas femininas, e que escolhessem uma das histórias pessoais para que pudéssemos utilizá-la na elaboração da coreografia. As histórias não foram divididas com as demais intérpretes, apenas se fizeram presentes para cada intérprete em suas memórias. Assim, orientei o trabalho a partir da repetição da sequência pensando nessa situação de violência pessoal que escolheram. A partir daí, fomos alternando pausas, enfatizando a execução de alguns movimentos, trabalhando velocidades e intenções. Desta forma, a sequência inicial foi transformada, a partir das diferentes abordagens experimentadas para a sequência executada inicialmente.

O problema apenas sugeria uma resposta; não prescrevia um meio de seleção. O movimento composto é na verdade uma série de seleções, cada uma compartilhando a descoberta. Como o prêmio concedido à singularidade na adjudicação de um inspetor, a seleção do movimento é determinada no momento em que os limites do problema são transcendidos. A surpresa da descoberta eclipsa a demanda do problema e sela a decisão. A coreógrafa encontra o que não poderia ser imaginado ao colocar o problema, a resposta do corpo. A improvisação como processo coreográfico desaparece com a seleção. Sair dançando do problema levou a uma solução que não seria mais improvisada (Martin, 1985, p. 63).

Assim que, como coreógrafa estabeleci as sequências, foi dado início a elaboração da trilha sonora, trabalhada separadamente à sequência de movimentos. Entendida como elemento de composição da performance, a história escolhida para cada artista é elaborada por cada uma delas, de modo que a história de violência seja contada a partir da percepção e entendimento de cada intérprete. A partir da leitura da história completa, e orientadas por mim, as três intérpretes estudaram os textos, destacando as partes que mais chamaram

atenção a cada uma delas, até chegarem a uma versão mais curta da narrativa. Para as escolhas de seleção dos trechos e da forma como essas histórias foram contadas para nossos interlocutores, usei o argumento que José Lira utilizou na obra *Alguns poemas*, de Emily Dickinson.

Sempre que um texto é abordado por alguém, é um novo alguém que aborda heraclitianamente um novo texto, faz-se uma nova leitura, tem-se uma nova visão/ interpretação/ tradução desse mesmo texto, são captados novos aspectos intra/ extra/ co/ con/ textuais. O texto, como o ser humano, é água e não pedra. O poema é que é, o texto não (nem o tradutor): estes foram, estão sendo, poderão vir a ser (Dickinson, 2006, p. 28-29 do kindle).

A partir daí, com as coreografias já previamente cronometradas, as histórias são contadas a fim de se encaixarem nos tempos de cada dança. Em estúdio, as intérpretes são orientadas pela coreógrafa durante a gravação das histórias, para que tenham a interpretação e tempo desejados.

Assim, as intérpretes não ensaiam com a gravação de suas versões da história, mas sempre executando a sequência e sua experiência pessoal de violência. Só quem tem acesso à versão final são as pessoas interlocutoras, no momento das entregas de dança.

Trago agora as histórias completas de cada intérprete e as versões finais que foram transformadas nos áudios e coreografias para cada performance.

A intérprete Bárbara Albuquerque trabalhou na história que leva o título de: *Violência Invisível*. Para ter acesso a essa história completa, aponte seu celular para o qr code:



Podemos aqui verificar a versão da intérprete:

“Pára com essa cara de choro! você é muito emocional e isso me irrita! Carina querida, por favor, isso que você está falando é totalmente sem sentido... gente desculpa, o casamento não está fazendo bem para minha mulher... além de estar ficando roliça, vem perdendo os neurônios gradativamente. Há, não! Sério? Agora você pirou de vez! Eu não vou discutir isso! Você não está bem, está ficando maluca! Você não tem capacidade suficiente para um trabalho como esse, você tem que aceitar isso. A cada hora você fala alguma coisa diferente, diz que eu roubei seu projeto, que fui grosseiro com você, inventa umas histórias sem pé nem cabeça. Daqui a pouco vai dizer por aí que eu também bato em você! Carina passou a se isolar em casa, as repetidas agressões verbais e as humilhações a levaram ao uso diário de medicação para dormir, a distúrbios alimentares e a depressão. Não conseguia trabalhar, se recusava a uma vida social e vivia assustada, tentando fugir das câmeras que tudo gravavam. Mas acreditava que Heitor fazia para protegê-la. Carina era anulada e destruída lentamente... passou a duvidar do seu próprio valor como mulher. Sentia-se culpada por não atender aos anseios do marido a ponto de ele ter que vigiá-la com câmeras e celulares. A distorção da realidade em que ela estava inserida, a levava a crer que merecia o que estava vivendo. A levava a crer que merecia o que estava vivendo.”

Para que o leitor experencie a performance, optei pela vivência que tive com o livro *Coreo(codes): movimentos codificados em espaços singulares* (Machado, Patrícia; Lisboa, Tom, 2022).

Modo de fazer: 1. Use fones de ouvido. 2. posicione o celular no QR code disponibilizado para acesso a performance. 3. Aproveite.



A intérprete Inara Ramos trabalhou na história que leva o título de: “#selfie”. Para ter acesso a essa história completa, aponte seu celular para o *qr code*:



Agora, podemos verificar a versão da intérprete:

“O meu nome é Lívia. Aos 56 anos, eu acreditava viver meu melhor momento. Filhos adultos que não precisavam mais de mim, desenvolvi uma autoestima que me deixou realizada e não senti falta de ter ninguém. Os meus filhos me criticavam pela maneira como eu me comportava nas redes sociais, minha rotina era compartilhada 24 horas por dia. Entre tantos amigos virtuais, conheci Marcos. 20 anos mais novo que eu, médico, descolado, apreciador de bons vinhos e de boa comida. Não demorou muito para trocarmos mensagens inbox e começamos um namoro virtual. Ele me pedia fotos íntimas e, como eu confiava nele, enviava, e ele amava receber. Até que um dia, ele sumiu de todas as redes sociais e eu não consegui mais contato. 15 dias depois, ele me enviou 3 fotos íntimas minhas por mensagem dizendo que cobrava 15 mil reais por cada uma para que elas não parassem na internet ou com os meus filhos. Fiquei

desesperada e, com todas as ameaças, juntei a economia de uma vida inteira e fiz depósitos que totalizaram 200 mil reais. No fim, descobri que ele não era nada do que tinha me falado. O seu nome era Evandro, não tinha nem terminado o ensino fundamental. E, quando parei de responder, ele enviou vídeos e fotos minhas aos meus filhos e publicou em sites na internet. Fui julgada pelos meus próprios filhos, poucos dos meus amigos permaneceram ao meu lado. Hoje, carrego um ressentimento por eles, ainda mais por consumirem o mesmo tipo de conteúdo no qual fui exposta. Eu tenho dificuldade agora em conhecer e confiar nas pessoas. O que sustenta o crime de Evandro são homens que consomem esses conteúdos e que ainda usam os corpos femininos para envergonhar ou silenciar mulheres.”

Modo de fazer: 1. Use fones de ouvido. 2. posicione o celular no QR code disponibilizado para acesso a performance. 3. Aproveite.



A performance de Karina Araújo, foi inspirada pela história: *Recomeço*. Tenha acesso a história completa apontando seu celular para o qr code:



Podemos verificar aqui a versão da intérprete:

“No dia da audiência, Zara contou detalhes da vida que viveu com o ex-marido. “Eu e minha filha éramos agredidas quase todas as semanas. Eu não sei dizer que vida era pior, no Brasil ou em Jidá. Quando me casei, pensei que seria livre no seu país. Eu queria poder usar roupas coloridas, dirigir, trabalhar, usar maquiagem, conversar com as pessoas, mas aqui foi igual ao que havia em Jidá. Eu não podia fazer nada e apanhava como apanhava lá do meu pai e dos meus irmãos. A mulher no Brasil e a mulher em Jidá são parecidas, a gente apanha do mesmo jeito. Ninguém quer saber o que a gente pensa nem o que a gente quer. Eu queria que fosse diferente para a minha filha. Eu quero que ela seja livre. Eu quero que ela trabalhe, fale e seja escutada pelas pessoas”. Zara iniciou uma nova vida com a filha. Apesar dos traumas e marcas no corpo, seguiu adiante sem olhar para trás. Pela primeira vez, experimentava liberdade de decidir o que era melhor para si e a tomar decisões sem que precisasse de um homem para representá-la. Ela não gosta de falar do passado. Os homens com os quais conviveu lhe trazem tristeza, por isso, prefere silenciar sobre os anos de angústia. Não deseja ser vista com vítima para sempre. Essa figura não a define. Antes, deseja mostrar que neste mundo de violência há sobreviventes como ela e a filha.”

Modo de fazer: 1. Use fones de ouvido. 2. posicione o celular no QR code disponibilizado para acesso a performance. 3. Aproveite.



A partir das sequências coreográficas e trilhas sonoras elaboradas, foi orientado que cada intérprete escolhesse uma mulher, considerada por elas de importante representação feminina, informação utilizada para a concepção e execução do figurino. Como essa pesquisa se desenvolve de história em história, achei válido trazer a história de cada mulher escolhida, já que suas vidas e realizações são parte desse objeto de arte que são as entregas de dança.

Bárbara Albuquerque escolheu Emily Dickinson, e para ela optei pela versão do tradutor José Lira, no prefácio do livro que traduziu da própria Emily: Alguns poemas. A intérprete Karina Araújo optou por Frida Kahlo. Para essa artista, escolhi o prefácio do livro: Frida Kahlo e as cores da vida, por Katia Canton. Inara Ramos optou por Mariele Franco, que eu poderia descrever de diversas maneiras aqui, mas optei pela música do artista Antônio Nóbrega, Quem mandou matar Marielle? Você pode encontrar as 3 descrições completas no *qr code*:



Ao organizar as performances como uma entrega de dança, importa destacar que o intuito foi proporcionar um momento de identificação da violência, seja em qualquer etapa ou ator, violentador, vítima ou cúmplice. No livro *Quase memória* (Cony, 2017), o autor traz na sua narrativa a construção de um estado de quase memória, que ele sugere como um estado onde as situações da vida real e histórias paralelas se misturam, e quem ouve as histórias

consegue identificar-se na mesma. Assim, pensando em contar as histórias de violência a partir da dança para os interlocutores, foi possível que eles se identificassem nelas.

O bailarino Randy Martin nos traz uma abordagem a respeito da obra de arte:

Trabalho, não no sentido de cumprir uma função ou transmitir uma mensagem, mas trabalhar no sentido de uma formação de ações realizadas sobre uma relação de objetos. Este é o trabalho em uma obra de arte. A dança é uma intrusão no espaço e o que ela desloca é sentido como um novo ambiente espacial entre dançarino e público. Uma pintura também move a orientação visual. Assim, em um sentido literal, a arte funciona e, ao trabalhar, produz efeitos (Martin, 1995, p. 64).

3. Metodologia

Os espectadores foram abordados pelas intérpretes nas estações de metrô do Distrito Federal e receberam um fone de ouvido com a narração de uma das histórias de violência, a qual escutam enquanto assistem à apresentação de dança. As entregas de dança aconteceram em 7 estações de metrô da região do Entorno do Distrito Federal, entre os dias 19 de agosto a 1 de setembro de 2022.

Após as apresentações houve uma outra etapa metodológica, que consistiu em entrar em contato (via telefone) com as pessoas que ordinariamente são generalizadas nos estudos de dança como "público". Este procedimento foi escolhido no intuito de individualizar a compreensão do processo de interação com a obra de dança. Após ter recebido a entrega de dança, a pessoa espectadora foi abordada pela equipe de produção, que registrou seu contato telefônico. Depois de uma semana as ligações começaram a ser realizadas, proporcionando assim um tempo de acomodação da performance. A pergunta realizada foi aberta, permitindo assim que a pessoa interlocutora pudesse compartilhar de modo mais amplo e descompromissado, suas percepções da experiência, respondendo à pergunta: O que você achou da apresentação que

experenciou na estação do metrô? As entrevistas ainda estão em processo de análise.

O projeto *Mulheres visíveis: uma entrega pra você!* teve duas temporadas em Brasília, 2022 e 2023 nas estações de metrô. Mais informações podem ser encontradas no *instagram* do projeto: @umaentregaparavoce.

Referências:

- CONY, C. H. **Quase memória**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- DICKINSON, E. **Alguns poemas**. Trad. José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- GOMBRICH, E. H. Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica. *In: Da representação à expressão*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 383-415.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MACHADO, P.; LISBOA, T. **Core(codes): movimentos codificados em espaços singulares**. Curitiba: Drops Cultural, 2022.
- MARTIN, R. **Dance as a social movement**. n. 12, Duke University Press, p. 54-70, 1985.
- RUBIN, G. **The traffic in women**. Notes on the “political economy” of sex. *In: Reiter, Rayna (ed.) Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press, p. 157-210.
- SUXBERGER, R. J. **Invisíveis Marias: histórias além das quatro paredes**. Tagore Editora. Edição do Kindle, 2018.
- ZANELLO, W. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.
- Quem mandou matar Marielle?** Antônio Nóbrega e Wilson Freire, Antônio Nóbrega, dist. Tratore, 2019. Música.

Maria Antonieta Vilela Mendes (UFG)
mvilelamendes@gmail.com

Bailarina formada pela Escola de Danças do Teatro Guáira (EDTG/ 1999).
Licenciatura e Bacharelado em Dança (UNESPAR/2003). Licenciatura e
Bacharelado em Educação Física (PUCPR/2003). Especialização em Estudos
Contemporâneos em Dança (UFBA/2008). Mestranda em Artes da Cena
(UFG).

Rafael Guarato (UFG)
rafaelguarato@ufg.br

Historiador da dança e professor do curso de graduação em Dança e do
Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Federal de
Goiás (UFG). Doutor em História Cultural pela Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança
(CNPq).

“Eu canto em Mi e eles em Lá”: performances de gênero das mulheres sambistas nas rodas de samba femininas do Rio de Janeiro

Mariana de Rosa Trotta (UFRJ)

Comitê Temático Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades

Resumo: O artigo, parte da pesquisa de pós-doutoramento, é um processo criativo, relacionado ao processo investigativo, baseado no recorte de gênero e nas performances das rodas de samba femininas, que serão capturadas na tela. O objetivo principal é vivenciar e experienciar as performances de gênero nas rodas de samba femininas no Rio de Janeiro, com o intuito de compreender e estudar as problemáticas de gênero e raciais, e, principalmente, exaltar as performances das mulheres sambistas, para a criação de um documentário audiovisual, utilizando as ferramentas da videodança. A pesquisa está ancorada em teorias feministas, a fim de deflagrar as práticas machistas, que se reiteram por mais de um século na cultura do samba, no desejo de gerar debates e discussões potentes, para contribuir com as transformações sociais e culturais necessárias, de modo que seja possível pensar na urgência de um mundo sem misoginia e sem racismo. Indagações como “O que é ser mulher sambista?”, “A mulher sambista é interpelada socialmente como mulher sambista?”, “Que tipos de violências de gênero faz com que as mulheres sambistas desejem ou necessitem formar rodas de samba compostas somente por mulheres?”, “Como os feminismos podem denunciar e transformar a realidade e a atuação social e cultural da mulher sambista?” são questões que afirmam a potência do objeto de pesquisa, que não é um objeto estático, mas um objeto que agencia transformações nas sujeitas e sujeitos que com ele se relacionam.

Palavras-chave: Mulheres sambistas; Performances de gênero; Feminismos; Documentário, Videodança.

Abstract: The article, part of post-doctoral research, is a creative process, related to investigative research, focused on gender issues and the performances of women's samba circles, to be captured on screen. The main objective is to experience and understand the gender performances in women's samba circles in Rio de Janeiro, with the intention of comprehending and studying gender and racial issues, and, most importantly, celebrating the performances of female sambists to create an audiovisual documentary using videodance tools. The research is anchored in feminist theories to expose the sexist practices that have persisted for over a century in samba culture, aiming to generate powerful debates and discussions to contribute to the necessary social and cultural transformations, enabling us to envision a world without misogyny and racism. Questions like "What does it mean to be a female sambist?", "Is the female sambist socially interrogated as a female sambist?", "What kinds of gender-based violence lead female sambists to desire or need to form samba circles composed exclusively of women?", and "How can feminism denounce and transform the reality and social and cultural engagement of female sambists?" are issues that highlight the potency of the research subject, which is not a static object but an object that triggers transformations in the individuals who engage with it.

Keywords: Female sambists; gender performances; feminisms; documentary; videodance.

1. Nasce a cena

O artigo “Eu canto em Mi e eles em Lá”: performances de gênero das mulheres sambistas nas rodas de samba femininas no Rio de Janeiro revela o nascimento da cena. O lugar que aciona a criação, junção de sonhos e necessidades de transformar em arte o que pulsa nas veias, retinas e vivências da artista/docente/pesquisadora.

A escrita relata um filme que ainda vai acontecer, que está em fase de pré-produção, de pesquisa de personagens, do desenvolvimento do argumento, da proposta estética do documentário, da coleta de dados sobre o tema, da elaboração de perguntas que serão feitas às entrevistadas.

Por que escrever um artigo de algo que ainda não foi feito? Devolvo essa pergunta à leitora e ao leitor. Como o processo de criação em arte se transforma em uma prática teorizante, que pode desenvolver novas metodologias e provocar diversos modos de refletir sobre o objeto? É possível pensar em inovação, dentro do âmbito acadêmico e científico, entendendo a criação como algo que inaugura e inova as epistemes e práticas de uma linha de pesquisa?

Escolho o processo de criação como lugar político de pesquisa em arte e convido as/os leitoras/es a sonhar comigo o documentário que ainda irei filmar. Fechem os olhos, imaginem, o filme vai começar.

2. O que pulsa nas veias retinas e vivências

O projeto de pós-doutorado da criação do documentário *Eu canto em Mi e eles em Lá: performances de gênero das mulheres sambistas nas rodas de samba femininas do Rio de Janeiro* nasce na roda de samba, talvez no ventre da minha mãe ouvindo samba ou nas indignações do machismo presenciadas, muitas vezes escancaradas, nas rodas de samba que frequento mais de três vezes por semana no Rio de Janeiro.

Cresci em São Paulo ouvindo muito samba e MPB na vitrola da minha casa, que contava com uma coleção de mais de três mil vinis e, também, nos saraus em que participava com a minha família na casa de amigos dos meus pais, hoje saraus profissionais que revelaram alguns músicos e compositores que tocam na cidade profissionalmente. Nunca concordei que São Paulo é o “túmulo do samba”, mas sempre me considerei um “erro geográfico”, desde pequena sonhava em morar no Rio, por gostar de calor, de praia e, principalmente de samba!

Mudei-me para o Rio aos 28 anos, em 2004, e me lembro de como fiquei impressionada com o samba vivo nas ruas, muitas rodas de samba em diferentes espaços e regiões da cidade. Tem um samba que eu adoro “Mas quem disse que eu te esqueço”, de autoria de Dona Ivone Lara, que não era tão conhecido em Sampa nesta época, mas que no Rio tinha até coreografia. As mulheres, na hora do refrão do *lalaiá*, faziam o segundo *lalaiá* estendendo o braço para a frente com pequenos giros, gesticulando uma reverência. Imediatamente pensei: achei o meu lugar!!!

Na sua epistemologia a palavra samba designa dança e não gênero musical e está associada à festa e ao profano:

A palavra samba procede da expressão africana *semba* – que quer dizer umbigada – empregada para designar dança de roda. Diferentemente de algumas danças de umbigada que tinham caráter religioso [...] o momento da roda de samba era profano.

Em suas origens, portanto, a palavra samba era utilizada como sinônimo de festa e não como um gênero musical. As rodas eram conduzidas por diferentes batuques – denominação comum a qualquer manifestação que reunisse canto, dança e uso de instrumentos dos negros. Das improvisações de versos nos sambas, surge o novo ritmo musical¹.

Samba, “organizaste uma festa em mim”, verso lindo de Nelson Cavaquinho, da canção “Minha festa”. Organizaste, também, uma dança, um (en)canto, um rebolado.

¹ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/ai-ai-ai-cem-anos-o-samba-faz/origens-do-samba-a-influencia-das-dancas-de-umbigada/>.

O problema é que nem tudo são flores, ou bons acordes, quando o samba é majoritariamente masculino em seu reconhecimento, são poucas as mulheres que ganham o mesmo destaque como compositoras ou musicistas, restando para a mulher sambista o lugar de “pastora” (mulheres que fazem o coro), mas que como diz a maravilhosa compositora, musicista e cantora Eliza Pragana, em seu “Samba Feminista” (2019), lugar de pastora é na igreja universal:

SAMBA FEMINISTA

Quando pinta uma roda de samba
Eu vou porque eu quero bem mais que sambar
Me aproximo da mesa dos bambas
Com palma de mão e gogó pra firmar
Quase sempre me decepçiono
Porque eu canto em mi eles cantam em lá
Minha voz fica itinerante,
Em cada verso ela está num lugar.
Lálalaiá...

Os rapazes dominam a roda
Desde que o samba é samba é assim
Mas a roda que é gira é mudança
E a mulherada tá quente e tá afim
Talento a gente tem de sobra,
A voz de taquara é que não está legal
Meu amigo, com todo respeito
Lugar de pastora é na universal.
Lalalaiá...

(Eliza Pragana)

A expressão tão cantada e corriqueira “desde que o samba é samba é assim” já não mais atende aos anseios feministas e antirracistas, que a cultura do samba infelizmente reitera com bastante frequência.

O preconceito, a misoginia, o racismo são pautas de reparação urgentes e no samba não é diferente, para combatê-las se renasce, se reinventa, se resiste e se reexiste:

PRA MATAR PRECONCEITO EU RENASCI

Na rua me chamam de gostosa
E um gringo acha que eu nasci pra dar
No postal mais vendido em qualquer loja
Tô lá eu de costas contra o mar

Falam que meu cabelo é ruim
É bombril, toin-oin-oin, é pixaim
O olhar tipo porta de serviço
É um míssil invisível contra mim

Sou crioula, neguinha, mulata e muito mais, camará
Minha história é suada igual dança no ilê
Ninguém vai me dizer o meu lugar

Sou Zezé, sou Leci, Mercedes Baptista, Ednanci
Aída, Ciata, Quelé, Mãe Beata e Aracy
Pele preta nessa terra é bandeira de guerra porque eu vi
Se é Conceição ou Dandara pra matar preconceito, eu renasci

Pra matar preconceito, eu renasci
Pra matar preconceito, eu renasci
Pra matar preconceito, eu renasci
Pra matar preconceito, eu renasci

(Manu da Cuica)

Minha paixão pelo samba se transforma em questões e desejo de debater as problemáticas de gênero no cenário do samba carioca, os feminismos propostos pelas rodas de samba estritamente formadas por mulheres, a dança e a música, nos espaços da cidade, para além dos palcos dos teatros. A manifestação cultural viva e pulsante batida na palma das mãos femininas.

Indagações como “O que é ser mulher sambista?”, “A mulher sambista é interpelada socialmente como mulher sambista?”, “Que tipos de violências de gênero faz com que as mulheres sambistas desejem ou necessitem formar rodas de samba compostas somente por mulheres?”, “Como os feminismos podem denunciar e transformar a realidade e a atuação social e cultural da mulher sambista?” são questões que afirmam a potência do objeto de pesquisa, que não é um objeto estático, mas um objeto que agencia transformações nas sujeitas e sujeitos que com ele se relacionam.

A mulher sambista instaura-se como núcleo da pesquisa, uma investigação de sujeitas, que ao sentirem necessidade de formar rodas de samba compostas somente por mulheres, me instigam a pesquisar e discutir a mulher racializada e não racializada no samba, as violências linguísticas e da imagem da mulher construída nas letras das músicas cantadas em rodas de

samba totalmente masculinas. Abro, assim, um canal de conversa com compositoras, musicistas e cantoras, e, também, com as autoras bell hooks, Grada Kilomba, Judith Butler, Silvia Federici, entre outras vozes femininas.

Os feminismos tornam-se indispensáveis para o protagonismo social e identitário. Os discursos feministas podem ajudar a entender a posição das mulheres sambistas, deflagrando o poder patriarcal e as amarras que levam as mulheres artistas à falta de reconhecimento e espaço, a desigualdades no mercado de trabalho, evidenciando sua voz, suas composições e performances.

O protagonismo das mulheres sambistas será documentado por meio da linguagem audiovisual e da videodança, uma videodança documental, através de entrevistas, filmagens das performances das rodas de samba, das composições e letras das músicas compostas por elas.

O documentário vai trazer para a cena cinco rodas de samba consagradas no cenário carioca, formadas totalmente por mulheres, são elas: Flor do samba, Samba que elas querem, Moça Prosa, Sambariah e Mulheres da Pequena África. Além de cantoras e compositoras de destaque na cena carioca: Áurea Martins, Teresa Cristina, Nilze Carvalho, Dorina, Ana Costa, Nina Rosa, Marina Íris, Mart'nália e Manu da Cuíca.

O longa-metragem utilizará as ferramentas da videodança, trazendo a performance das rodas de samba para a tela e a edição construída de forma a coreografar os feminismos performados. Como se ouve no samba-enredo da Mangueira, composto por Manu da Cuica e outros, campeão de 2019, "História para ninar gente grande": "Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês" e todas as mulheres sambistas, que cantam em Mi e em mim.

3. Argumento

Quando Dona Ivone Lara reivindica seu posto na ala dos compositores do Grêmio Recreativo Império Serrano, em 1947, revoluciona o universo machista do samba ao se tornar a primeira mulher a integrar a ala, que não mais deveria ser chamada de ala dos compositores e sim dos e das compositoras. Somente em 1965, no entanto, é que a compositora assinou seu

primeiro samba enredo “Os cinco bailes da história do Rio”, junto com Silas de Oliveira e Bacalhau, conquistando o vice-campeonato para a escola de samba.

Dona Ivone Lara coloca para pesquisa muitas indagações sobre o papel da mulher sambista e, sendo ela uma mulher negra, a questão da mulher sambista preta, faz refletir também sobre o acúmulo da pauta identitária e racial, visto que as pioneiras do cenário do samba a terem notoriedade são mulheres negras como Clementina de Jesus e Jovelina Pérola Negra.

Em seu livro *Samba, o dono do corpo*, Muniz Sodré (1998) afirma que o samba se desenvolveu nos redutos negros:

[...] Na realidade, os diversos tipos de samba (samba de terreiro, samba duro, partido-alto, samba cantado, samba de salão e outros) são perpassados por um mesmo sistema genealógico e semiótico: a cultura negra. Foi graças a um processo dinâmico de seleção de elementos negros que o samba se afirmou como gênero-síntese, adequado à reprodução fonográfica e radiofônica, ou seja, à comercialização em bases urbanos-industriais (Sodré, 1998, p. 35).

Negras e de origem humilde, Clementina, Jovelina e Dona Ivone trazem a força da negritude e com ela, infelizmente, também o preconceito, o lugar da desvalorização do trabalho feminino, da disputa desleal do mercado fonográfico e radiofônico. Nei Lopes, em seu livro *Partido Alto: samba de bamba* (2005), entrevista Clementina de Jesus e pergunta a ela, se apesar da sua notória carreira, se ela ganhou dinheiro. “Que ganhei dinheiro, nada!”, responde Clementina.

A utopia da ascensão social da mulher sambista parece não existir na história, salvo raras exceções, de mulheres brancas que vieram bem depois. Mas desconfio que essa utopia, Nei Lopes escreve sobre essa problemática com muita propriedade em *O samba, na realidade... utopia social da ascensão do sambista* (2012), não se deu também para a grande parte dos sambistas homens negros, maioria no universo do samba. Trata-se, portanto, de um problema racial, do racismo, mas que, no caso das mulheres, soma-se à misoginia.

Muitas mulheres sambistas que fazem parte da formação das rodas de samba femininas, que irei documentar, são mulheres pretas e a pauta racial aparece em suas canções, composições e performances, além das

performatividades de gênero. Pretendo, neste sentido, dialogar com Grada Kilomba, nas reflexões de *Memórias de Plantação* (2019) para pensar como as mulheres, e especialmente as mulheres pretas, precisam ser bem melhores que os homens para de destacar profissionalmente.

A desvalorização da carreira das mulheres sambistas deve-se, entre outras questões, ao fato de estarem associadas, a princípio, à dança e ao canto, principalmente em coro, responsáveis apenas por trazer beleza e harmonia para o ambiente do samba, tanto nas escolas de samba, a exemplo da ala das baianas que giram incessantemente, como nas rodas de samba de rua e nos terreiros.

Até bem pouco tempo, a atuação das mulheres nas escolas era muito importante em termos de *harmonia* (segundo a definição oficial, “componentes da escola diante do ritmo, do canto, da evolução”). A elas cabia a maior participação no canto e na dança, quer na ala de baianas, quer nas simples alas femininas. Tanto que, até hoje, respeitando-se um velho costume, dançar no terreiro (quadra) das escolas menos infiltradas é privilégio e obrigação das pastoras, das mulheres enfim, numa interessante sobrevivência da tradição africana observada também no candomblé (Lopes, 2012, p. 56).

Nota-se que os papéis de gênero são marcados e estabelecidos e à mulher cabem os lugares mais “alegóricos”. Em tempos em que as mulheres eram “donas de casa”, sem vaidade, que esperavam seus maridos voltarem da boemia, a mulher artista precisava ser domesticada e regulamentada. Os homens designavam seu papel no samba, tocavam os tambores para elas dançarem, papel esse que jamais era o de protagonista. Muitas canções de samba, deste período, revelam a “Amélia”, a mulher louca, a mulher que reclama.

LÁ VEM ELA CHORANDO (DINHEIRO NÃO HÁ)

Lá vem ela chorando
O que que ela quer?
Pancada não é, já dei
Mulher da orgia quando começa a chorar
Quer dinheiro
Dinheiro não há
Não há!

Carinho eu tenho demais
Pra vender e pra dar

Pancada também não há de faltar
Dinheiro, isso não, isso eu não dou a mulher
Faço descer a terra, os céus e as estrelas
Se ela quiser
Mas dinheiro não há

(Alvarenga e Benedito Lacerda)

De vedetes a assistas, de cantoras a pastoras, a mulher sambista carrega a demonização da mulher artista, desde a caça às bruxas, da mulher que dança, que toca, que compõe, que se expressa artisticamente, que atua na boemia, na noite. O sambista é malandro, embriaga-se, volta tarde para casa. A sambista, por sua vez, precisa ter um lugar marcado no samba, para não ser acusada de libertinagem.

A caça às bruxas foi, portanto, uma guerra contra as mulheres; foi uma tentativa coordenada de degradá-las, de demonizá-las e de destruir seu poder social. Ao mesmo tempo, foi precisamente nas câmaras de tortura e nas fogueiras onde se forjaram os ideais burgueses de feminilidade e domesticidade (Federici, 2017, p. 334).

Ao ter um papel de “acessório” ou de “embelezamento” do samba, a mulher sambista que se atreve a compor e tocar sofre uma série de consequências, como não ser aceita em rodas de samba masculinas, ter que ser bem melhor musicista que a maioria dos homens para ser chamada para trabalhos profissionais remunerados. Muitas vezes são desqualificadas e silenciadas. As rodas de samba compostas somente por mulheres têm menos oportunidades de trabalho, de lugares para tocar. Quando uma mulher é convidada a tocar nas rodas masculinas, geralmente, é na posição de cantora e não de musicista, por exemplo.

A pesquisa se justifica, entre muitos aspectos, na tentativa de deflagrar as práticas machistas, que se reiteram por mais de um século na cultura do samba, com o intuito de gerar debates e discussões potentes, a fim de contribuir com as transformações sociais e culturais necessárias, para que seja possível pensar um mundo sem misoginia e sem racismo.

O intuito da criação do documentário não é somente denunciar e colocar em debate as desigualdades de gênero e a necessidade de afirmação

das mulheres sambistas ao formarem rodas de samba compostas somente por mulheres. O objetivo é exaltar a performance das mulheres sambistas, evidenciar seus diversos talentos e documentar seus sucessos. Daí a escolha em fazer um documentário longa-metragem que possa dar ainda mais visibilidade e alcance ao trabalho artístico e engajado das mulheres sambistas.

A escolha pelo documentário em formato de longa-metragem dá-se devido a quantidade de rodas de samba e personagens selecionadas para a pesquisa. Serão entrevistadas e documentadas mais de 40 mulheres sambistas, entre personalidades e integrantes das rodas de samba, com diferentes pautas a serem abordadas, como mercado de trabalho, capacitação, racismo, misoginia, histórias pessoais, canções compostas com as temáticas feministas abordadas, entre outras. Vale ressaltar, que a maioria das mulheres que terão vozes no filme nunca foram documentadas, nem mesmo as personalidades que já têm suas carreiras consolidadas e consagradas no universo do samba.

O documentário, assim, se justifica como um testemunho poderoso da resiliência e do talento das mulheres sambistas, cujas vozes e ritmos não apenas ecoam na música, mas também têm o poder de transformar normas de gênero e quebrar barreiras sociais. " Eu Canto em Mi e Eles em Lá: a resistência das sambistas cariocas", título do documentário, é uma celebração da força das mulheres no samba e um lembrete de que a música e a dança são ferramentas poderosas para a resistência e a expressão feminina. Esta é uma história que merece ser compartilhada, uma revolução que merece ser ouvida e vista.

4. A decupagem

A pesquisa se configura como uma pesquisa-intervenção em que o processo criativo do documentário é parte do mesmo processo investigativo baseado na prática da sujeita pesquisadora em narrar em diálogo com as sujeitas que existem (in)seridas no contexto das rodas de samba femininas no Rio de Janeiro, especificamente a mulher sambista em sua performance.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em que o processo criativo se relaciona ao processo investigativo baseado no recorte de gênero e nas performances das rodas de samba femininas que serão capturadas na tela. As pesquisas, tanto documental, como de campo, serão alusivas ao contexto dos espaços onde atuam e performam as mulheres sambistas.

Nesta trilha metodológica, parte da narrativa audiovisual se dá na inserção do corpo performático das mulheres nas rodas de samba, especialmente nas rodas que acontecem na rua, e nas entrevistas realizadas com as mulheres compositoras, musicistas, cantoras e integrantes das rodas formadas somente por mulheres selecionadas para a pesquisa.

A realização do documentário será roteirizada no início da pesquisa e filmada logo em seguida, utilizando as ferramentas da videodança, não pensando a videodança como uma dança performada em tela, mas como corpos que performam na roda de samba, como lugar de afirmação de gênero. As entrevistas serão realizadas em ambientes internos, para favorecer a boa captura de som, no Renascença Clube, e as filmagens das rodas de samba serão externas, na zona portuária do Rio de Janeiro, preferencialmente nas rodas que acontecem nas ruas da cidade.

As filmagens serão feitas em parceria com a Tenda do Grilo, espaço de criação audiovisual, que tem uma vasta experiência em filmagens e registros de roda de samba. Montamos uma equipe formada em sua totalidade por mulheres cineastas e que tem a acessibilidade como proposta transversal. Contamos com a presença na equipe de uma consultora de acessibilidade, com deficiência visual, no processo inteiro de produção do filme e no set de filmagem, para traduzir e interagir com as artistas durante entrevistas, rodas de samba, rodas de conversa, trabalhando em conjunto, desde a fase das pesquisas, a fim de que figurinos, cenários, letras dos sambas, que possam ter referências africanas, expressões populares, e outros, sejam contextualizados para transmitir mais intimidade com a obra e proporcionar ao público maior imersão na experiência.

Em relação às entrevistas, além das mulheres sambistas selecionadas, contaremos com o auxílio do Movimento das Mulheres Sambistas, um coletivo feminino voltado à capacitação, visibilidade e acolhimento de mulheres vinculadas ao samba.

O caminho para o processo criativo do documentário é, também, baseado na experimentação audiovisual das performances delimitadas pela pesquisa. As inserções serão registradas em fotos e filmagens. Desses registros será produzido o filme, que, posteriormente, será apresentado em festivais de cinema, audiovisual e videodança e publicado no ciberespaço.

Como as performances e dramaturgias encarnadas nesta pesquisa serão tratadas e investigadas como cartografias de gênero, utilizando o recorte transversal das questões raciais, vou dialogar com Judith Butler entendendo o gênero como um construto cultural e social e pretendo pensar as mulheres sambistas como mulheres racializadas e não racializadas, com base nas reflexões propostas por Lélia Gonzalez, Ângela Davis e Grada Kilomba.

Judith Butler em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2019) entende o gênero como uma categoria performaticamente construída, ressignificando a pergunta “O que é ser mulher?”, que em nossa pesquisa surge em outros termos: “O que é ser mulher sambista?”.

Aqui não se instaura um sujeito “nós, mulheres sambistas”, instaura-se várias sujeitas que se substantificam em “musicistas, compositoras, cantoras, com o intuito de discutir e pesquisar a performance da mulher racializada e não-racializada, o feminismo branco e o feminismo negro e, principalmente, o que movimentam essas mulheres no cenário do samba. Estendendo a reflexão de Ângela Davis de que “quando a mulher negra se movimenta, toda a sociedade se movimenta com ela”.

Criar o documentário, utilizando as ferramentas da videodança, como gênero audiovisual para documentar as performances das mulheres sambistas é uma escolha metodológica que pretende capturar na tela a potência dessas protagonistas e tudo o que elas movimentam. Um trabalho documental artístico

para retratar, através do contágio com a manifestação das rodas de samba, a arte dessas performances.

5. A proposta estética

A proposta estética para o documentário "EU CANTO EM MI E ELES EM LÁ: resistência das mulheres sambistas cariocas" deve ser sensível, envolvente e, ao mesmo tempo, empoderada.

No que se refere ao estilo visual, a paleta de cores do documentário deve ser rica e vibrante, refletindo a energia e a vitalidade das rodas de samba e das artistas. Cores quentes como vermelho, laranja e amarelo podem ser usadas para criar um ambiente acolhedor e alegre.

A composição visual desempenhará um papel fundamental na estética do documentário. Uma variedade de enquadramentos criativos para alcançar uma linguagem visual diversificada. Isso inclui planos detalhados das mãos que tocam instrumentos, *close-ups* dos rostos das artistas durante as performances, planos médios para mostrar o grupo, planos baixos para mostrar a movimentação das pernas e dos pés das sambistas e planos gerais para capturar o ambiente das rodas de samba.

O movimento de câmera pode ser dinâmico, seguindo o ritmo da música e das danças. Planos em gimbal suaves para criar uma sensação de fluidez, dança e energia nas cenas de performance.

Contrastes visuais para destacar elementos importantes. As sombras exploradas artisticamente, criando uma atmosfera envolvente e destacando as expressões faciais das artistas durante as performances.

A iluminação desempenha um papel crucial na composição visual. Durante as apresentações diurnas, criar uma atmosfera vibrante, quente e natural. Durante as entrevistas, iluminação suave que realce os rostos das entrevistadas.

Nas cenas do dia a dia das sambistas, capturar a autenticidade de suas vidas. Isso inclui imagens de preparação antes das apresentações, interações nos bastidores e momentos de descontração que revelam suas

personalidades únicas.

Os cenários onde ocorrem as rodas de samba, serão os tradicionais berços do samba carioca. Cada cenário deve ser cuidadosamente enquadrado para destacar sua singularidade e importância na cultura do samba.

A edição deve ser fluida, acompanhando o ritmo da música e das narrativas pessoais. Cortes rápidos podem ser usados durante as performances para criar energia, enquanto os depoimentos podem ser mais contemplativos, com cortes suaves para enfatizar a emoção.

Animações e grafismos devem se integrar organicamente à composição visual, complementando a narrativa de forma criativa e acrescentando camadas visuais à história.

Transições visuais significativas para conectar diferentes partes da narrativa. Isso pode incluir sobreposições suaves, dissoluções cruzadas ou mesmo transições temáticas que reflitam as mensagens do documentário.

Em relação às Imagens de arquivo e arquivos pessoais serão intercaladas imagens de arquivo históricas do samba carioca com arquivos pessoais das artistas, como fotos de infância e momentos marcantes em suas carreiras, para criar uma conexão emocional com o público.

Trazer a narrativa não linear, uma estrutura não linear como uma forma de experimentação estética, intercalando momentos emocionais com performances de dança, musicais e reflexões, criando uma montagem que mantém o público engajado e curioso.

Durante as apresentações ao vivo, projeções artísticas nos fundos dos palcos ou nas paredes próximas para criar uma experiência visual única. As projeções podem incluir imagens relacionadas à história do samba, manifestações culturais e elementos visuais que complementem a música e a dança.

A composição visual deve ser uma extensão da história, destacando a paixão, a resiliência e a diversidade das mulheres sambistas cariocas. Ela deve imergir o público na experiência das rodas de samba, ao mesmo tempo em que amplifica as vozes e as histórias dessas mulheres incríveis.

6. Cena final

A visão da pesquisadora/diretora para o documentário *Eu Canto em Mi e Eles em Lá: resistência das mulheres sambistas cariocas* vai refletir o compromisso de contar as histórias autênticas, inspiradoras e éticas das mulheres sambistas do Rio de Janeiro.

A pesquisadora/diretora tem em mente que o documentário é uma celebração da cultura do samba e da resiliência das mulheres que o praticam. Será destacado como o samba é uma forma de expressão e resistência para essas mulheres em um cenário majoritariamente masculino.

A visão da pesquisadora/diretora irá enfatizar a importância das histórias pessoais das sambistas. Cada uma delas tem uma jornada única e inspiradora, e a diretora irá dar espaço para que essas histórias brilhem.

O documentário não apenas destaca a música, dança e as artistas, mas também mergulha nas complexidades culturais e sociais do Rio de Janeiro, revelando como as mulheres estão deixando sua marca indelével no cenário do samba e na luta pela igualdade de gênero, além de atingir um público alvo diverso que vai desde as/os amantes do samba, e que irão se deliciar com a história desse gênero musical icônico e as performances cativantes das rodas de samba; as/os apreciadores da música e da dança brasileira, já que o samba é uma parte essencial da identidade nacional. Além de ser um exemplo inspirador para musicistas, músicos, artistas e pesquisadoras/es, criando memórias e acervos.

Pelas questões de gênero tão fortemente marcadas nas histórias das sambistas, a narrativa também será um ponto de ativismo nos debates que pautam a igualdade de gêneros e quebra de barreiras, servindo como uma fonte rica de material para análise e discussão. O doc. oferece uma visão única sobre como o samba, em sua forma de expressão única, reflete e desafia as normas de gênero na sociedade brasileira.

A mensagem central que espero transmitir com o documentário "Eu Canto em Mi e Eles em Lá: resistência das mulheres sambistas cariocas" é a necessidade de empoderamento das mulheres sambistas e a importância inquestionável da igualdade de gênero na música, especialmente no cenário do samba no Rio de Janeiro. Quero que o público saia do cinema ou da experiência de assistir a este documentário com uma compreensão profunda e emocional das lutas, conquistas e resistência das mulheres sambistas.

Que a mensagem de empoderamento ressoe em cada espectador/a, inspirando não apenas uma apreciação mais profunda da música e da dança, mas também um compromisso com a quebra de barreiras de gênero em todos os aspectos da vida. Queremos mostrar que o samba não é apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta poderosa para a resistência e expressão feminina.

Que este documentário seja um catalisador para a mudança, um lembrete de que a igualdade de gênero é fundamental em todas as esferas da sociedade e uma celebração da força e paixão que impulsionam as mulheres a superar obstáculos e alcançar seus sonhos.

Abram seus olhos, o filme que você imaginou termina agora, mas não sem deixar em seu corpo toda a reverberação e cadência que o samba cria no pulsar das veias, retinas e vivências. Cena final: pessoas saem do cinema cantarolando um samba e batendo o ritmo na palma da mão.

Referências:

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOPES, N. **Partido alto**: samba de bamba. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

LOPES, N. **O samba, na realidade...** Utopia da ascensão social do sambista. Rio de Janeiro: Malungo, 2012.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

Mariana Trotta (PPGDan/UFRJ)
mariana.trotta@gmail.com

Coreógrafa, bailarina e videomaker. Professora do Programa de Pós-graduação em Dança (PPGDan/UFRJ), professora associada do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, coordenadora do Laboratório de Linguagens do Corpo (LALIC/UFRJ), coordenadora do projeto de extensão *Eu canto em Mi e eles em Lá: criação e exibição do documentário*. Autora do livro *O discurso da Dança: uma perspectiva semiótica* (Ed. CRV).

**COMITÊ TEMÁTICO
DANÇA, MEMÓRIA E HISTÓRIA**

ARTIGOS

Lembrança como tecnologia da cicatrização: reflexões sobre obra audiovisual “A memória é um pedaço da saudade”

Alexandra Martins Costa (UFBA)
Mirella Misi (UFBA)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: No presente artigo compartilho as reflexões sobre as abordagens que tenho explorado para discutir assuntos relacionados às minhas pesquisas e questões sobre os arquivos de família. Objeto esse que possui certa magia e mistério ao interromperem a linearidade do tempo, conectando passado, presente e futuro em uma encruzilhada de conhecimento e experiência. Para exploração desse tema, emprego abordagens baseadas em tecnologias audiovisuais (Bastos e Pimentel), arquivos (Taylor e Silva) e a Dança Depoimento (Davidovitsch) como metodologia de narração de histórias.

Palavras-chave: Memória; Tecnologia; Dança.

Abstract: In this article, I share reflections on the approaches I have explored to discuss subjects related to my research and issues regarding family archives. Family archives possess a certain magic and mystery as they disrupt the linearity of time, connecting past, present, and future at a crossroads of knowledge and experience. To explore this theme, I employ approaches based on audiovisual technologies (Bastos and Pimentel), archives (Taylor and Silva), and Testimonial Dance (Davidovitsch) as a methodology for storytelling.

Keywords: Memory; Technology; Dance.

1. Introdução

Para o presente artigo trago reflexões sobre as formas de apresentação que venho experimentando para falar de temas que envolvem as pesquisas e reflexões acerca dos arquivos de família. Me interessa por essa materialidade e as relações entre Tecnologia e Corpo/Dança, assunto no qual tenho pesquisado dentro do Metrado Profissional em Dança (PRODAN) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), orientação de Mirella Misi.

Os arquivos de família trazem certa magia e mistério. Como uma quebra na temporalidade que une passado, presente e futuro numa Encruzilhada de saberes e experiência. Evoco um ditado yoruba que diz “Exu matou um

pássaro ontem, com uma pedra que arremessou hoje”. Tal pensamento me convida a pensar como o futuro está sendo cantado pelo passado, pois o tempo não é evolutivo e funciona em espirais.

Para Martins (2021), a tradição não é fixa e está em movimento. Ela caminha junto com os corpos que a constituem, numa dança entre a permanência e a transformação. “Todo processo pendular entre a tradição e sua transmissão institui um movimento curvilíneo, reativado e prospectivo que integra sincronicamente, na atualidade do ato performado, o presente do pretérito e do futuro” (Martins, 2021, p. 83).

Além disso, a metáfora me convoca a pensar que é possível dar um novo caminho para histórias velhas onde é possível ressignificar o trajeto que estamos trilhando dentro da Ancestralidade. Reinventar as tradições para saber fazer escolhas. É importante ressaltar que Exu é uma entidade que tem origem na cultura africana, especialmente nas tradições religiosas, como o Candomblé e a Umbanda. É o orixá considerado o mensageiro, guardião dos caminhos, e muitas vezes associado a dualidades e contradições.

Me interessa pensar o que acontece nesse meio tempo: o tempo da cura, o tempo da espera, o tempo de algum ciclo que gera outro ciclo. Me pego pensando como esse trabalho que tenho feito sobre retornos também poderia ser sobre jornadas e passagens. Sobre fragmentação da memória que surgem de buracos, como um quebra cabeça que me pego colando pedaço por pedaço. Fazendo dessas descobertas alguma ficção possível de sonhar. E assim vou descobrindo que sou mais deslocamento do que fixação. Onde queres abismo, sou ponte de madeira forte com cheiro de terra molhada e pele marrom.

Ao assumir o corpo como um dos vários modos de inscrição na história, ativo algumas reflexões sobre as potências da roda enquanto local de encontros, magias e rituais importantes que falam de um passado cada vez mais presente. São nas rodas que acontecem as revelações religiosas dos terreiros de candomblé e umbanda. O poder das rodas de mergulhão, como ritual para iniciar a dança do Cavalo Marinho, importante expressão popular e de resistência política da Zona da Mata de Pernambuco. Também é por meio das rodas de

umbigada, batuque, jongo, tambor de crioula e samba de roda, acompanhado de canto e percussão, que acontece a potencialidade sonora e corporal dentro de uma experiência comunitária.

As tradições populares nos ensinam que não podemos abandonar o passado e que sempre temos que voltar para elas. Dentro das danças populares, um dos passos recorrentes é ir e voltar ao lugar que você saiu. Assim como as escolhas em dança são escolhas da vida, essas danças nos servem de metáforas para nunca abandonar o lugar de onde viemos. E nesse vai e volta é que as rodas são fortalecidas. Assim como é na roda de capoeira, importante espaço de resistência cultural e física da comunidade negra, onde se jogam, se brinca e se luta ao mesmo tempo. Pois quando estamos dançando, também estamos lutando e quando estamos lutando, também estamos falando da história. É ouvir o chão que se pisa.

A construção de conceitos passa pelo corpo como elemento para transmissão desse conhecimento, assim como a noção espacial e temporal dos acontecimentos na formação étnica.

O corpo, por exemplo, matéria prima da arte da performance, não é um espaço neutro ou transparente; o corpo humano vive de forma internamente pessoal (meu corpo), produto e coparticipante de forças sociais que o fazem visível (ou invisível) através de noções de gênero, sexualidade, raça, classe e sentimento de pertença (em termos de cidadania, por exemplo, estado civil ou migratório) entre outros¹ (Taylor, 2011, p. 12).

Não é a fuga de um estado. É um estado de fuga que atravessa a história e por isso falo delas e deles para falar de mim. Sou formada por memórias e as memórias estão cada vez mais vivas.

2. Formas de apresentação ou abrindo caixas de pandora

Num primeiro momento, houve a produção da obra audiovisual *A memória é um pedaço da saudade*¹. O vídeo é construído a partir dos meus

¹ O vídeo pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qw2q8CTQgsY>. Acesso em: 2 nov. 2023.

arquivos de família, trocas de mensagens por *WhatsApp*, registros videográficos antigos e imagens do *Google Maps*. A pré-produção aconteceu durante a pandemia da Covid 19, em 2020, quando me vi impossibilitada de circular e faço um exercício de pausas e voltar a morar temporariamente em Brasília, local onde nasci, em decorrência de uma internação de minha mãe. Percebi que esse retorno me trazia outros medos como o do reencontro, pois fazia mais de 10 anos que não morava com ela e ainda mais num estado de fragilidade como aquele.

No decorrer daquelas semanas aprendi que da mesma forma que morrer dói, nascer dói e cuidar também dói. Felizmente tudo ocorreu de forma tranquila e a convivência foi bem gostosa. Minha mãe saiu do hospital e fiquei os próximos meses cuidando dela num ritual de troca de papéis: de quando a filha tem que cuidar das mais velhas:

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva (Eugenio; Fiadeiro, 2012, s/p.).

Nesse processo de aprendizado e cuidados, descubro caixas de fotografias antigas e registros de vídeos em VHS. Com esse material início perguntas sobre as pessoas naquelas imagens. Queria saber sobre a história delas e conseqüentemente sobre a minha.

Em janeiro de 2021 retorno para Salvador com esses arquivos digitalizados num HD e com vontade de mexer artisticamente nesse material. E assim, ano seguinte, como uma forma de deixar rastros sobre a história da família, início processo de construção do filme “A memória é um pedaço da saudade”. Uma obra audiovisual sobre convocações em que meus familiares (re)constroem a narrativa de nossa história ancestral por meio da montagem desses arquivos.

Me utilizo de pequenos vultos e imagens desfocadas advindos de um registro dos anos 80, imagens que são estranhas aos nossos olhos (alguns já acostumados para receber e dialogar com arquivos em 4k, 8k, 12k). Me pego

olhando para os registros de infância, nas imagens *pixeladas* que passam pelos meus olhos me reconheço nesses registros uma criança andando sozinha pela escola enquanto ocupo meu tédio com algo que vi no céu. Reconheço nessa ação de olhar o horizonte, como algo que se repete nos dias de hoje, como se passado e presente pudessem se encontrar na memória sábia do corpo.

Pierry Levy propõe falar de tempo da oralidade, representado por um círculo e característico da pré-história; tempo da escrita, representado pela linha e causador do tempo histórico; e tempo do computador, representado pelo *pixel* eletrônico para se dirigir mais ao pontual, como fluxo sem rastro, onde imperam o trânsito e a rapidez. O tempo do álbum participa de todos: dos dois momentos iniciais, tanto da oralidade quanto da escrita, agora ameaçado pela pontualidade eletrônica (Silva, 2008, p. 53).

Penso que a dança, assim como os arquivos convocam esses encontros e (des)encontros, num saudosismo *gringe*² e peculiar de quem nasceu nos anos 80 e revive a temporalidade.

O corpo, este complexo e hierarquizado sistema, não pode ser dissociado da dança, se considerarmos que, contemporaneamente, as novas tecnologias têm redimensionado a técnica da dança e o conceito do corpo que dança, criando novas configurações, conceituações e simbologias. O corpo é invadido, ampliado, redimensionado e atravessado pela tecnologia (Bastos e Pimentel, 2021, p. 479).

Em 2023, por ocasião do Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) que aconteceu em Brasília, decido mostrar esse filme² como abertura da apresentação da pesquisa. Logo em seguida me utilizo da contação de histórias para continuar essa narrativa: me sento no chão enquanto carrego uma caixa nas mãos. À cada material que tiro vou contando alguma observação ou reflexão sobre a pesquisa.

De primeira mão tiro uma caixa de música antiga, dessas que nem tem mais bailarina rodando, mas o som ainda toca. Rodo sua engrenagem antiga e início o depoimento junto com a música que invade o ambiente. Me misturo em meio aos objetos, experimento brincar de voo com um avião de madeira que tiro

² Palavra de origem inglesa para se referir às situações desconfortantes e constrangedoras vivenciadas por uma pessoa. Usuários das redes sociais, como o *Twitter*, tornaram popular o termo, que significa algo como "vergonhoso". A gíria é usada em discussões entre as gerações *Milennials* e Geração Z para justificar costumes e atitudes.

da caixa, revelo fotos de rostos rasgados e compartilho minha surpresa com o público

Cabe ressaltar o caráter híbrido desse tipo de produção artística, em que as fronteiras entre diferentes formatos e possibilidades são tênues ou totalmente embaçadas, o que corresponde, também, a um pensamento contemporânea sobre a produção em dança no campo da arte digital, apresentando uma dança que descobre na tecnologia um caminho para novas experiências estéticas e poéticas no contemporânea (Bastos e Pimentel, 2021, p. 481).

A apresentação acadêmica se torna um espetáculo, ou melhor dizendo, uma “Dança Depoimento” termo esse que o pesquisador Fernando Davidovitsch reflete na tese *O Jogo da Dança Israeli: Dança Depoimento como alternativa Cênico-Contemporânea*. Ao longo da pesquisa, ele percebe que a autobiografia é uma característica que se apresenta na Dança Depoimento, assim como “o 'pacto autobiográfico', a 'fala cotidiana' e a ruptura como fluxo de pensamento' são os princípios operadores que, quando conjugados e combinados, estruturam a base da linguagem coreográfica de uma dança depoimento” (Davidovitsch, 2022, p. 193).

Compartilho de memórias e histórias por meio do relato oral, ao mesmo tempo que teço reflexões e cito referências acerca da pesquisa aqui desenvolvida. Entro mais uma vez num local híbrido que me interessa bastante por proporcional a interdisciplinaridade de gêneros artísticos e campos do conhecimento.

O fluxo de movimentos dançados preenche uma menor quantidade da obra em relação à execução verbal dos depoimentos, podendo ser bem pouco e, até mesmo, nenhum. A dança nesse tipo de linguagem coreográfica é colocada em uma zona limite, levando os espectadores a se perguntarem se aquilo é ou não uma dança (Davidovitsch, 2022, p. 194).

É importante destacar como a ação de abrir caixas em busca de seus mistérios é uma prática que tenho realizado desde que me interessei pelos arquivos de família. Sempre que retorno à minha cidade natal, ainda encontro

algumas delas esperando para serem exploradas, o que me permite (re)organizar meu percurso.

No entanto, esse retorno não se limita à simples evocação de memórias; é também uma experiência marcada pela imperfeição, pois a seleção prévia do que acabo descobrindo molda meu encontro com esses arquivos. Creio que isso aconteça porque a instituição familiar (muitas vezes idealizada na nossa sociedade) é permeada por conflitos e segredos, frequentemente mantidos por razões morais, hierárquicas e sociais. A família é um local complexo no qual se mistura conflitos e afetos, de verdades compartilhadas e de segredos guardados a sete chaves.

Assim, a exploração dos arquivos familiares não apenas me conecta com o passado, mas também ensina sobre a natureza humana, a complexidade das relações familiares e a importância de preservar e respeitar a diversidade de narrativas que compõem nossa identidade.

De acordo com Francisco (2014) a historiadora Beatriz Kushnir salienta que arquivos não falam, eles respondem. Essa opinião reside na importância do poder simbólico do arquivo e na responsabilidade de quem vai formular perguntas a partir do acesso dos arquivos. Ao se debruçar sobre a organização e a disponibilidade das informações nos acervos do Departamento de Ordem Política e Social da Guanabara (Dops/GB), a autora percebe como os arquivos são fontes documentais complexas. Para ela:

Os documentos do Dops não devem ser tomados como a verdade da vida dos indivíduos neles registrada, mas sim como a expressão da lógica da desconfiança que permeava um órgão com características ditatoriais (Kushnir, 2006, p. 51).

Quer dizer, a leitura sobre os arquivos requer um minucioso olhar para compreender o que está nas entrelinhas do que não conseguimos enxergar. Por vezes, o silêncio, o vazio e a dúvida podem trazer questões pertinentes ao assunto.

No que tange o campo familiar, há uma difícil tarefa em costurar as narrativas que me são transmitidas, bem como de confirmar informações como

nomes, datas, locais e eventos que permanecem ocultos, deixando lacunas semelhantes a peças faltando em um quebra-cabeça.

Nesse contexto, a interação entre memória e esquecimento - termos comumente encontrados lados à lado – são mediadas pelas escolhas das famílias. Isso revela uma representação profunda da nossa relação com o passado: as fotografias se tornam fragmentos escolhidos da nossa história, destacando momentos significativos e, ao mesmo tempo, relegando outros ao esquecimento.

Essa dinâmica entre memória e esquecimento, por meio das imagens capturadas, enriquece nossa compreensão da forma como construímos e preservamos a narrativa de nossas vidas. Me lembra que, assim como um álbum de fotos é uma coleção seletiva de lembranças, nossa memória pessoal é um álbum constantemente curado e reinterpretado, onde cada imagem congelada é uma página única na história da nossa existência. Portanto, nossa relação com o passado é moldada não apenas pelo que escolhemos lembrar, mas também pelo que, com o tempo, permitimos que se perca na obscuridade do esquecimento.

Sobre isso, o líder indígena Ailton Krenak reafirma o invisível como mediações para se evocar uma história de apagamentos que possui consequências muitos reais quando levado em consideração as consequências da colonização para os povos originários:

A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiante o fim do mundo. É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros (Krenak, 2019, p. 13).

Desde o período da descoberta desses materiais, algumas coisas têm me sido reveladas como conta gotas que vão controladamente e aos poucos soltando os líquidos que há no recipiente. Ao ouvir os relatos percebo que a fuga é uma constante na vida de uma parte de meus familiares, seja por meio da Diáspora Asiática ou a Diáspora de pessoas do Norte/Nordeste para outros

estados em busca de melhores condições de vida e sobrevivência. Vou na contramão: quero praticar a lembrança como uma tecnologia da cicatrização.

Para quem quer saber e, nomeadamente, para quem quer saber como, o saber não oferece nem milagre, nem descanso. É um saber sem fim: a interminável aproximação do acontecimento e não a sua apreensão numa certeza revelada. Não há 'sim' ou 'não', 'sabemos tudo' ou 'negamos', revelação ou véu. Há um imenso véu – devido à própria destruição, bem como à destruição levada a cabo pelos nazis dos arquivos da destruição-, mas que se dobra, que levanta uma ponta e nos perturba de cada vez que um testemunho é ouvido por aquilo que diz através dos próprios silêncios, de cada vez que um documento é visto por aquilo que mostra através das suas próprias lacunas. É por essa razão que para saber também é preciso imaginar (Didi-Huberman, 2012, p. 112-113).

Mesmo que esteja usando os arquivos de minha família, não vejo como uma temática individual ou localizada na minha pessoa. As histórias, segredos, dificuldades de saber sobre nossos antepassados poderia muito bem ser a história de família de qualquer outra pessoa. Esse fato transcende as fronteiras individuais e geográficas.

3. Conclusão

Enquanto artista do corpo, penso a Dança como lugar onde se provoca movimentos. Acredito que, assim como Memória não é apenas arquivo, Tecnologia não é apenas aparato, Dança pode ser uma experiência mais ampla de trocas e possibilidades de expansão artística.

Abrir caixas e desvendar os segredos guardados em documentos, fotografias, registros de vídeos e relatos orais é, antes de tudo, uma maneira de reconectar com um passado cuja reconexão é seletiva e marcada por omissões. Ao enfrentar essa dualidade, somos desafiados a aceitar a imperfeição das narrativas familiares e a valorizar as lacunas e espaços em branco, pois são eles que nos lembram que o passado também é ruína.

Enquanto faço esse exercício de costurar as histórias que me são contadas, tenho que sempre recordar da importância de lembrar como a riqueza de nossa história familiar muitas vezes residem nas lacunas e nas partes ainda

não reveladas, que nos desafiam a continuar desvendando o que permanece oculto.

Referências:

BASTOS, D. S.; PIMENTEL, L. Dramaturgy of the bodyimage in digital dance: first statements. *In: 10th International Conference on Digital and Interactive Arts - ARTECH, 2021, Aveiro. Proceedings of the 10th International Conference on Digital and Interactive Arts, 2021. p. 479-484.*

DIDI-HUBERMAN, G. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: les Éditions de Minuit, 2012.

DAVIDOVITSCH, F. **O jogo da dança israeli: dança depoimento como alternativa cênico-contemporânea, 2022**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

EUGENIO, F.; FIADEIRO, J. **O encontro é uma ferida**. Excerto da conferência-performance Secalharidade de Fernanda Eugenio e João Fiadeiro. Lisboa: Culturgest, jun. 2012.

FRANCISCO, J. C. B. Fundamentos de pesquisa histórica em arquivos públicos. *In: I Encontro de pesquisa histórica PUC/RS, 2014, Porto Alegre. I encontro de pesquisa histórica. Porto Alegre RS: PUC/RS, 2014. v. 1. p. 1-2.*

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSHNIR, B. Decifrando as astúcias do mal. **Revista do Arquivo Público Mineiro**, Belo Horizonte/MG, v. XLII, n. 1, p. 40-51, 2006.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

SILVA, A. **Álbum de família: a imagem de nós mesmos**. São Paulo: SENAC, 2008.

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**. Performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Alexandra Martins Costa (UFBA)
issonaoeumcachimbo@gmail.com

É mestranda do Mestrado Profissional em Dança da UFBA. Investiga Memórias e Auto ficção nas criações artísticas de performance, instalação, fotografia e vídeo. Em Brasília, integrou o Corpos Informáticos (UnB) e a coletiva Tete a Teta. É membra do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança.

Mirella Misi (UFBA)
mirellamisi@gmail.com

Profa. adjunta da Escola de Dança da UFBA. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e professora permanente dos Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN). Coordenadora do Laboratório de Pesquisas Avançadas do Corpo (LaPAC). Co-lider do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança.

Os camps de dança israeli no Brasil: fortalecendo a prática da *harkadá* no meio de suas comunidades judaicas

Fernando Davidovitsch (UFS)

Comitê Temático Dança, memória e história

Resumo: Os camps são eventos em que as pessoas realizam uma imersão de alguns dias, distanciando-se dos seus ambientes cotidianos, para vivenciarem intensivamente o aprendizado de danças novas para *harkadá*, que é uma manifestação cultural judaica que pode ser compreendida como bailes de dança circular israeli (tendo também muitas danças em fileiras). A denominação de “camp” para este tipo de evento possivelmente surgiu da ideia de acampamento (não de barracas) onde as pessoas viajam em grupo para um lugar longínquo de seu ambiente cotidiano para conviverem por dias, dormindo juntas em quartos coletivos. Há realização de camps em vários países, tendo adesão e participação de pessoas do mundo todo, amantes de *harkadá*. No Brasil, criou-se o primeiro camp há quase 30 anos e, desde então, iniciativas para a realização de outros seguiram acontecendo continuamente até os dias de hoje. O presente artigo apresenta um mapeamento dos camps já realizados em diferentes estados do país, trazendo uma abordagem panorâmica historiográfica sobre os mesmos. O método de coleta para tais informações foi com relatos e testemunhos, em entrevistas elaboradas com estruturas de perguntas abertas. Todas foram feitas por plataformas de videoconferência, como *Zoom* e *Google Meet*.

Palavras-chave: Camps; *Harkadá*; Dança Israelí; Brasil.

Abstract: Camps are events in which people immerse themselves for a few days, distancing themselves from their daily environments, to intensively experience learning new dances for *harkada*, which is a Jewish cultural manifestation that can be understood as Israeli circular dances. (also having a lot of dancing in rows). The name *camp* for this type of event possibly came from the idea of camping (not tents) where people travel in a group to a place far from their daily environment to live for days, sleeping together in shared rooms. *Camps* are held in several countries, with the participation of *harkadá* lovers from all over the world. In Brazil, the first *camp* was created almost 30 years ago and, since then, initiatives to hold others have continued to occur continuously to this day. This article presents a mapping of the *camps* already held in different states of the country, providing a historiographical overview of them. The collection method for such information was through reports and testimonies, in interviews designed with open question structures. All were done via video conferencing platforms, such as *Zoom* and *Google Meet*.

Keywords: Camps; Harkadah; Israeli dance; Brazil.

1. Introdução

Harkadá é um tipo de baile de dança israeli, cujas coreografias são em sua maioria realizadas em círculos, tendo também algumas em fileiras. Estas coreografias começaram a ser elaboradas há um século, sendo algumas dançadas até hoje e outras ficando no esquecimento. Todos os anos coreografias novas são criadas. Uma característica bem peculiar deste tipo de manifestação cultural é que se uma pessoa aprende uma determinada coreografia que foi elaborada para uma determinada música, esta pessoa conseguirá dançar esta mesma coreografia em qualquer *harkadá* de qualquer lugar do mundo. O termo que se utiliza para denominar uma coreografia de *harkadá* é *rikud* (tradução: dança). Denomina-se como *rikudei am* (tradução: danças do povo) a pluralidade de estilos que compõem o complexo conjunto que integra a dança israeli que se pratica nas *harkadot* (plural da palavra *harkadá*).

Camps são eventos nos quais as pessoas vão para ter um aprendizado em caráter intensivo de dezenas de *rikudim* (plural da palavra *rikud*), em poucos dias. A denominação de “camp” para este tipo de evento possivelmente surgiu da ideia de acampamento em que as pessoas viajam em grupo para um lugar longínquo de seu ambiente cotidiano para conviverem por dias, dormindo juntas em quartos coletivos. Ainda que no Brasil, na maioria das vezes, os camps tenham sido realizados em hotéis, as outras características deste tipo de evento se mantiveram e, por isso, preservou-se este nome. Camp é uma oportunidade de estudo para todas as pessoas interessadas em *harkadá*, desde professores, coreógrafos e profissionais na área, até dançarinos amadores desta prática cultural judaica. No Brasil, o primeiro foi criado há quase 30 anos. Até então, apenas havia tido cursos mais direcionados para a formação

de professores e coreógrafos na área¹, ou seminários² voltados para *markidim* (*markid* é um professor e instrutor de *rikudei am*. *Markidim* é o plural desta palavra). Este artigo apresenta um mapeamento dos camps já realizados em diferentes estados do país, trazendo uma abordagem panorâmica historiográfica sobre os mesmos. O método de coleta para tais informações foi com relatos e testemunhos, em entrevistas elaboradas com estruturas de perguntas abertas. Todas foram feitas por plataformas de videoconferência.

2. Camps de São Paulo

2.1. Shigaon

O camp Shigaon foi o primeiro do Brasil. Este era organizado em São Paulo e durou do ano de 1994 até 2003. Tudo começou quando Gabriel Almog e as irmãs Adriana Gordon e Lilian Gordon viajaram juntos para o camp *Hora Keff*, de Nova Iorque, em 1993, que teve duração de 6 dias, com ensinamentos de cerca de 25 *rikudim*, ministrados por 6 *markidim*. Os três, muito entusiasmados com tudo o que estavam vivenciando ali, discutiram entre si, levantando a indagação: “Vamos fazer um camp no Brasil?”

Além de se sentirem estimulados pela própria dinâmica daquele tipo de evento, eles perceberam que realizar um camp poderia ser uma ação que fortaleceria muito o universo da dança israeli no meio de sua comunidade judaica. Até aquele momento, os novos *rikudim* chegavam a “conta gotas”. Quando um professor e coreógrafo viajava para fora, trazia uma ou duas danças para ensinar e isto era uma coisa que acontecia esporadicamente. Viram que a realização de um camp tinha potencial para mobilizar de forma até então inédita o universo do *rikudei am* no Brasil, sendo um tipo de evento que propunha uma

¹ Mais informações sobre o primeiro curso de formação para professores e coreógrafos de dança israeli podem ser encontradas no artigo *Jewish Women and Israeli Dance in Brazil* (Davidovitsch, 2021), disponível no *link* nas referências.

² Como foi o caso do 1º. Seminário de Dança Folclórica em Ingá, SP, em 1979, organizado pelo coreógrafo israelense Guiora Kadmon, conforme citado por Espindola (2005).

intensiva imersão no aprendizado de numerosos *rikudim*. Shigaon, a palavra de onde vem o título, é uma expressão em hebraico que significa “que loucura!”.

Não queriam que o Shigaon fosse vinculado a qualquer instituição, pois tinham a intenção de alcançar todos os interessados, professores, coreógrafos e dançarinos. Chamaram, assim, para integrar a equipe coordenadores de dança de diferentes instituições: Alberto Broner Worcman (conhecido como Gingi), que era o coordenador de danças do Clube Macabi, e Alain Sinai, que era o coordenador de danças do Clube “A Hebraica” de São Paulo (este fez parte da equipe apenas nas primeiras edições). Contaram em algumas ocasiões com contribuição e ajuda de outros *markidim*, como Paulo Gil Heilborn e Patrícia Knoplech.

Não tinham objetivos lucrativos e os custos cobrados seriam para cobrir as despesas, tais como: gastos com os espaços de realização (com exceção da primeira e última edição, que foram sediadas por clubes israelitas de São Paulo, todas as demais aconteceram em hotéis); equipamentos como som, microfone, e outros de necessidades técnicas; materiais que eles forneciam para os participantes, como apostilas (que tinham o conteúdo sobre as danças ensinadas, com descrição dos passos, as letras e traduções) e fitas (que depois de um tempo passou a ser cd’s) com as músicas; camisetas do evento; brindes que se entregavam em jogos e dinâmicas que eles faziam; dentre outros.

Para a seleção do repertório de *rikudim* a serem ensinados, Gabriel Almog foi de papel fundamental, pois, além dele já ter um grande acervo de material por ser um frequentador assíduo de camps mundo afora, ele era muito bem relacionado com os *markidim* de Israel e de outros países. Como sócio-proprietário da empresa Dynacon, ele tinha acesso a recursos tecnológicos avançados que serviam muito para auxiliar aulas de dança e, com esta qualidade, diversos profissionais da área mantinham contato com ele. Desta maneira, para organizarem a seleção das danças, ele, além de já ter muito material atualizado adquirido em camps, facilmente conseguia as filmagens e as músicas com vários coreógrafos e *markidim*. Importante destacar que esta equipe organizadora se propunha a fazer um equilíbrio no repertório de ensino,

não se voltando apenas para as danças novas, mas também atentos às danças antigas que consideravam importantes que a comunidade dançante de *harkadá* tivesse conhecimento. Um importante diferencial do camp Shigaon para a maioria dos outros ao redor do mundo era que eles mesmos eram quem ensinavam as danças, não sendo um tipo um camp que tinha como base estrutural convidar um *markid* para conduzir os *chuguim* (aulas com ensinamentos de *rikudim*. “Ch” faz som de “rr”) e *harkadot*.

A programação era minuciosa, com divisão de horários dos ensinamentos das danças, das refeições, das *harkadot*, das maratonas³, etc. Tinham outras diferentes atividades como show de talentos e gincanas que exploravam conhecimentos sobre dança israeli, seus coreógrafos e outras informações deste universo cultural. Não vinham pessoas do exterior, mas de diversos estados do Brasil como, além de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Porto Alegre e de Curitiba. Era um bom lugar para a comunidade da dança israeli se conhecer.

Mesmo que o camp Shigaon carregasse a marcante característica de serem as próprias pessoas da equipe organizadora que ensinavam as coreografias, em duas edições houve participação de *markidim* estrangeiros: no 5º Shigaon, que foi tratado como uma edição comemorativa, convidaram o coreógrafo israelense Avner Naim; em 2001, teve a edição especial Shigaon-Brazilula, que era a junção dos camps Shigaon com o Hilula, organizado pelo coreógrafo israelense Gadi Bitton, no qual vieram também os *markidim* Mishael Barzilay, Yaron Carmel e Yaron Bem Simhon.

Depois de tantos anos envolvidos na realização do Shigaon, que demandava muito trabalho e dedicação para todos os quatro organizadores deste camp e, ao verem outras iniciativas para realização de camps, como é o caso do Clube “A Hebraica” de São Paulo, que resolveu criar o camp Kadmon, eles reconheceram que cumpriram a missão do que se propuseram a fazer, cessando, assim, suas ações.

³ O que se chama de “maratona” no meio do *rikudei am são harkadot* que duram muitas horas chegando a render uma noite e madrugada inteira até o amanhecer do dia.

2.2. Kadmon

O primeiro Kadmon foi uma realização do Clube “A Hebraica” de São Paulo, encabeçado por Liza Karina Mandelbaum, coordenadora de danças da instituição na época. Foi um camp que, diferentemente do Shigaon, teve como proposta trazer coreógrafos convidados de fora. Ocorreram três edições consecutivas, nos anos de 2004, 2005 e 2006, entre os meses de abril e maio, e uma última, 10 anos depois, em 2016, em junho. Tamanho intervalo de tempo entre a terceira e quarta edição pode ser explicado pelo fato de que Allon Idelman assumiu a coordenação de *harkadot* na Hebraica (SP) em 2005-2006, tornando-se, assim, o principal responsável pelo Kadmon 2006, mas saiu no ano seguinte (2007). Retornou ao clube em 2015, assumindo novamente o cargo de coordenador de *harkadot* (juntamente com Sharon Catach Feinstein Bacal), quando ele resolveu retomar tal camp que ficou parado uma década.

O nome Kadmon é uma homenagem ao coreógrafo israelense Guiora Kadmon (1937-2002)⁴, que foi *sheliach* (um líder comunitário) de dança no clube Hebraica-SP nos anos de 1970-80, fundando *lehakot* (*lehaká* significa grupo de dança israeli. *Lehakot* é o plural da palavra) na instituição e sendo o diretor geral do primeiro Festival Carmel⁵, realizado por esta mesma instituição. Sobre o procedimento para estruturação do camp Kadmon, existia já um certo modelo de trabalho para a equipe organizadora, haja vista a experiência que tinham com o grandioso Festival Carmel. No decorrer das edições, contou-se também com participação de pessoas da *tzevet* (palavra em hebraico que significa equipe) de dança da instituição, como Patrícia Knoplech, Arthur Hamer, Mona Laham, Stela Bijo e Sabrina Srul. Nas três primeiras edições do Kadmon, o *markid* convidado foi o Rafi Ziv e na quarta foi Dudu Barzilay.

⁴ Mais informações sobre Guiora Kadmon podem ser encontradas no *site* de Helio Plaper, disponível em <https://helio71.wixsite.com/grupo-de-danca/blank-ck70>. Lá consta um texto escrito por sua viúva, Yael Kadmon.

⁵ Mais informações sobre o Festival Carmel podem ser encontradas no artigo *Festivais de dança israeli no Brasil* (Davidovitsch, 2022), disponível no *link* nas referências.

O fato de ser um camp de realização da Hebraica (SP), os organizadores tinham todo o amparo institucional para desenvolver suas ideias e executar. Diversos setores do clube assumiam algumas funções, como o departamento de marketing, que ajudava na divulgação, fazendo os banners, administrando conteúdos nas redes sociais e outros veículos de mídia, etc. A organização do camp tinha o auxílio para cada detalhe estrutural, por exemplo: se alguém precisasse de um som, bastava fazer uma ficha técnica, que chegando lá o teria conforme solicitado.

As três primeiras edições do camp Kadmon foram feitas em hotéis. No último camp fizeram no próprio espaço da Hebraica por contenção de custos para o aluguel do lugar. Em todos os camps Kadmon, a programação era intensiva manhã, tarde e noite, tendo também espaço para momentos de lazer. Tentava-se propiciar para os participantes alguns mimos, como presentes, camisetas, dinâmicas com *quizz* e prêmios, dentre outras iniciativas para cativar quem estava no evento.

Nas três primeiras edições, o público que participava era quase inteiramente de São Paulo. A média quantitativa de participantes pode ser estimada entre 80 e 120 pessoas. O quarto Kadmon, em 2016, foi o maior, com uma quantidade de quase 200 pessoas, vindo muita gente de fora, pois, além de que viajar ficou mais barato, eles também divulgaram no ano anterior, no camp Machol Brasil, de Porto Alegre, onde estavam presentes muitas pessoas de diversos países e estados do Brasil.

2.3. Tropicália

Em 2007, Allon Idelman, quando saiu da coordenação de *harkadot* do Clube “A Hebraica” de São Paulo, juntou-se com Charlotte Vogel para a criação de um camp institucionalmente independente, que eles deram o nome de Tropicália. Este nome era para dar um aspecto de brasilidade ao camp, que tinha como plano contar com a participação de dançarinos de fora no decorrer das edições. Os dois já tinham uma relação de parceria, pois Charlotte Vogel havia

sido sua assistente de *harkadá* na Hebraica. O primeiro Tropicália aconteceu em outubro de 2007, no Clube Macabi, e não teve nenhum *markid* convidado. Foi um projeto ousado, pois não contavam com o apoio de nenhuma instituição. Participaram deste camp 50 pessoas.

Convidaram vários *markidim* de São Paulo para conduzir os ensinamentos. Mesmo que o camp tenha sido uma organização dos dois, a sua execução foi de caráter bastante coletivo, com a contribuição dos *markidim* que ensinaram, cada um, uma dança. Cada um fez seu estudo sobre a coreografia ensinada e isto era em uma época em que não se tinha a facilidade de acesso aos conteúdos de *harkadá* que se tem hoje com o auxílio do recurso do youtube.

No ano seguinte quiseram fazer algo maior. Então, em outubro de 2008 fizeram a segunda edição, que trouxe o *markid* israelense Kobi Michaeli. Fizeram em São Paulo mesmo. Gabriel Almog cedeu um lugar no bairro Bom Retiro, de sua empresa Dynacon. Ainda que sem fartos recursos para divulgação, vieram aproximadamente 80 participantes, contando brasileiros, americanos, argentinos e uruguaios. Eles iriam fazer uma terceira edição do Tropicália em 2009, mas, devido a uma grande crise econômica que assolou o mundo naquele ano, eles resolveram não assumir este risco. Por não terem feito em 2009, as coisas acabaram esfriando, as pessoas indo para outros projetos e instituições e o camp Tropicália cessou a realização de suas edições.

2.4. Maagal

O camp Maagal é uma realização da CIP (Congregação Israelita Paulista), organizado pela professora e coreógrafa Denise Pripas Schinazi e pela coordenadora geral de dança da instituição Simone Kabijo. *Maagal* é uma palavra do hebraico que significa círculo, o que justifica o título para o camp que trabalha com coreografias de *harkadá*. O ano do primeiro Maagal foi 2017. A CIP tem uma casa em Campos de Jordão onde fazem colônia de férias e outras atividades e eventos e foi neste espaço que resolveram realizar o camp.

Buscaram contrabalançar as atividades de *chuguim*, *harkadot* e maratonas juntamente com um bom tempo para o desfrute da bela cidade de Campos de Jordão e o convívio entre os participantes. Havia a proposta que este camp tivesse um caráter um pouco mais intimista. Não era um camp para 200 pessoas, sendo, assim, um modelo um pouco diferente dos demais. A média de público era por volta de 30 pessoas, sendo quase inteiramente de pessoas de São Paulo.

Foram realizadas duas edições: uma em 2017 e uma em 2019, que tiveram o tempo médio de 3 e 4 dias, ocorrendo entre os meses de maio e junho. Na primeira edição, o *markid* convidado foi o carioca Arthur Lerer e na segunda foi o israelense (atualmente residente nos EUA, em Los Angeles) Sagi Azran. Para os ensinamentos, ambos trouxeram coreografias próprias e também de outros coreógrafos, cujas escolhas se davam a partir de conversas entre as organizadoras do camp e eles. O modelo de cronograma de atividades do segundo Maagal seguiu o mesmo do primeiro.

Segundo Denise P. Schinazi, este camp foi muito bom para consolidar ainda mais o movimento de dança da CIP, as *harkadot* que aconteciam lá dentro e o grupo em si. Por ser uma camp mais intimista e ter mais interação, algumas pessoas que não eram da turma da CIP e que foram ao camp (tanto em uma edição quanto em outra) se identificaram com o grupo e, assim, a *harkadá* da CIP acabou crescendo também. O plano desde a realização da primeira edição do Maagal era que este fosse feito a cada 2 anos, porém, com a chegada da pandemia do COVID-19, houve uma desarticulação sobre esta ideia. Tal retomada ainda está para ocorrer.

2.5. Yesh

O camp *Yesh*, que aconteceu em abril de 2023, foi uma realização da Escola Alef Peretz, tendo como organizadoras Sharon Catach Feinstein Bacal e Daniela Mederdrut Milinov. Este surgiu pela vontade das mães de se unirem para fazerem dança além das aulas que elas praticavam enquanto seus filhos estavam na escola. Por se tratar de um evento da escola, cujo público alvo são

crianças e adolescentes, deveriam articular as ideias para atender o desejo destas mães ao mesmo tempo que deveriam cumprir com uma proposta de formação educativa para os alunos. Assim, chegaram à decisão de realizar um camp. Levaram o projeto para o presidente da escola, Marcelo Davidovici, e tiveram todo apoio da escola com suas equipes, como a financeira, uma equipe para design gráfico, divulgação e marketing e outras mais para as necessidades que aparecessem.

Em relação ao nome Yesh, elas queriam que fosse algo mais jovem, uma expressão que fosse fácil e que ficasse marcada na cabeça das pessoas. Passaram por muitos nomes e quando uma delas falou “Yesh”, este ficou. Trata-se de uma expressão em hebraico que significa “deu certo”, “foi”, “rolou”! Para este camp convidou-se três *markidim*: Elad Shtamer, Michael Barzelai e André Luiz Schor. Os dois primeiros são israelenses e o terceiro é um brasileiro, carioca, que hoje mora em Israel.

Um total de 218 participantes vieram para este camp. Para a inscrição, fizeram um questionário para saber se as pessoas eram avançadas, intermediárias ou iniciantes no conhecimento de *rikudim*. Então fizeram um cronograma para atender todos. Tinham momentos que estavam acontecendo danças simultaneamente para os três níveis (iniciante, intermediário e avançado). O camp foi realizado no Hotel Terras Altas, em São Paulo, que tem uma estrutura com muitas salas, possibilitando ter espaço para todas estas aulas dos diferentes níveis ao mesmo tempo.

Em relação à parte pedagógica, o camp não se limitou apenas às atividades práticas nos *chuguim*, mas houve também outras estratégias voltadas para o conhecimento acerca do universo da *harkadá*. Fizeram um álbum de figurinhas, que abordava 22 *markidim* e para cada um escolheram uma média de 5 coreografias suas. Ali contava-se um pouquinho das biografias de cada um deles, juntamente com 5 figurinhas de algumas de suas danças. No último dia, na maratona mais longa, deram a oportunidade de as pessoas criarem suas próprias figurinhas com fotos que foram tiradas durante o camp. Então cada pessoa só completava o seu álbum na última maratona. Aquele álbum se tornou

assim um material de recordação de cada um naquele camp. Outra ação diferenciada deste camp foi o “arquivo confidencial” (como o do modelo do programa do Faustão) para os *markidim* (foram atrás de familiares e amigos que contassem histórias).

Todo o bem-sucedido acontecimento do Yesh deveu-se muito a um empenho coletivo da *tzevet*. Por exemplo, no material do arquivo confidencial os depoimentos vinham sempre em línguas diferentes, então tinha uma equipe responsável em fazer as edições colocando as legendas traduzidas em todos os vídeos; Tinha equipe responsável por fazer atividades extras, como brincadeiras, gincanas com prêmios; uma coreógrafa ficou responsável pela confecção das *chalot* (tradicional pão trançado judaico “Ch” nesta transliteração faz som de “rr”); tiveram pessoas que vieram dar workshops de outros temas; além da equipe da escola (do financeiro, design, divulgação, marketing, etc).

Sobre os resultados benéficos, destacam-se: 1) as crianças e os alunos, saíram deste camp modificados e pessoalmente transformados; 2) mais pessoas de diferentes faixas etárias passaram a manifestar interesse em buscar *harkadot*; 3) tiveram alunos que foram com a família e que não eram da dança que gostaram tanto que acabaram entrando em *lehakot*; 4) muitas pessoas se sentiram atraídas para irem em outros camps, como o Machol Brasil, já agendado para o ano seguinte (2024).

3. Camp do Rio de Janeiro

3.1. Rokdim be Rio

No ano de 1997, um momento em que o *rikudei am* no Rio de Janeiro estava bastante forte, com *harkadot* cheias, os irmãos Ilana Barbosa e Luiz Filipe Barbosa estavam em um pós ensaio com o coreógrafo Mauro Botner e numa conversa informal levantaram a ideia de fazer um camp no Rio de Janeiro. Eles já vinham frequentando camps como o Shigaon, de São Paulo, e o Machol Europa, na Inglaterra, e há tempos pensavam na ideia de fazer um camp do Rio de Janeiro. Chegaram à conclusão “por que não fazer?” No ano seguinte, em

1998, realizaram o primeiro Rokdim be Rio, no Clube Med Rio de Janeiro. As outras edições (foram 5 no total) ocorreram nos hotéis Gamela e Vilarejo. A equipe organizadora formada por estes três foi a mesma nos dois primeiros anos e nos outros três ficaram só os irmãos. Durante o período de existência do Rokdim be Rio, este funcionava com edições anuais, sempre acontecendo entre os meses de outubro e dezembro. A única edição em que trouxeram um *markid* de fora foi a primeira, que veio o israelense Nir Dor. Nas demais, por questões financeiras, todas as atividades e ensinamentos das danças foram conduzidas por eles mesmos.

A proposta do camp era trazer as tendências dos ensinamentos no decorrer do ano (coreografias novas, que se tornariam hit de *harkadá*). Tinham uma adesão pequena de pessoas de fora, apenas umas poucas de São Paulo. Mesmo que o foco fosse o *rikudei am*, o camp tinha uma atmosfera de colônia de férias também, então além dos *chuguim* e *harkadot*, eles davam umas atividades mais lúdicas para os adultos, como gincanas, por exemplo, e um tempo para aproveitarem o local. O cronograma estruturava-se com dois ou três blocos de ensinamentos durante o dia, tendo estes momentos extras nos entremeios, e encerrando com uma *harkadá* todo final de noite. Normalmente a duração era de 3 a 4 dias.

Em relação ao quantitativo de público, na primeira edição tiveram aproximadamente 150 pessoas e em outras edições algo em torno de 50 a 100. Não tinham patrocínio algum, nem apoio de qualquer entidade. As inscrições eram as principais fontes para arcar com os custos, como o aluguel do local e *markid* convidado (conforme ocorreu na primeira edição). O nome Rokdim be Rio veio da referência de uma assinatura que eles tinham com um instituto centralizador dos *rikudim* criados ao redor do mundo, que era o Rokdim. Por esta assinatura, eles recebiam regularmente um cd com músicas e fitas de vídeo com os ensinamentos das danças novas. Faziam, então, uma seleção das danças que tinham o perfil do público deles para ensinar.

Ilana Barbosa reconhece que o Rokdim Be Rio contribuiu para impulsionar um movimento de *rikudei am* no meio carioca, que já era forte

naquela época. Ela frisa que, olhando o atual movimento do *rikudei am* no Rio de Janeiro, este se perdeu muito porque não houve uma cuidadosa manutenção para com ele. Existe hoje para os professores de *rikudei am* o importante desafio de reativar a sua vitalidade no meio da comunidade judaica carioca.

4 Camp de Porto Alegre

4.1. Machol Brasil

A primeira edição do Machol Brasil (*machol* também é uma palavra que se traduz como dança) foi em novembro de 2015, em Gramado. O camp foi organizado por Lucas Fridman Schwetz, Amanda Chmelnitsky de Mattos Schwetz e Bruno Fridman Schwetz, em ação conjunta com a Fundação Kadima. Eles queriam mobilizar ações para a promoção de camps no Brasil, visto que já havia muitos anos que nada mais se fazia neste aspecto (o último tinha sido o Tropicália, em São Paulo, no ano de 2008). Além disso, percebiam que, em meio à comunidade judaica gaúcha, estava havendo uma tendência de dar mais importância ao trabalho com *lehakot* do que com *harkadot*. A prática do *rikudei am* era dentro das *lehakot* e na escola, onde a dança israeli é disciplina curricular. Não tinham muitas aulas específicas de *rikudei am* além destes espaços e começaram, então, a promover turmas e aulas pela cidade. Quem não dançasse mais nas *lehakot* ou na escola poderiam continuar dançando nestes lugares.

Como o casal Lucas e Amanda Schwetz já tinham experiência como diretores do *Festival Choref*, tradicional festival de dança israeli de Porto Alegre⁶, já haviam estabelecido relações com alguns coreógrafos e *markidim* estrangeiros que vieram nestes como convidados. Nesta primeira edição do Machol Brasil, os *markidim* que conduziram os *chuguim* e *harkadot* foram o Gadi Bitton e Yaron Carmel. O cronograma foi recheado de atividades diversificadas

⁶ Mais informações sobre o Festival Machol Brasil podem ser encontradas no artigo *Festivais de dança israeli no Brasil* (Davidovitsch, 2022), disponível no [link](#) nas referências.

com *chuguim*, *harkadot*, maratona e outros tipos de eventos para descontrair, como festas, coquetéis, jogos com *quizz*, workshops de outras modalidades de dança e show da *Lehaká Kadima* (representando a comunidade judaica gaúcha). Este primeiro camp lotou o espaço, vindo um total de aproximadamente 250 pessoas. Possivelmente, isto se deve ao fato de, além da cidade de Gramado ser um bom atrativo para o público, aquele ano estava bom para a economia não só no Brasil, como em outros países (da Argentina vieram aproximadamente 70 pessoas). De outros estados do Brasil, vieram pessoas de São Paulo, Curitiba e Rio de Janeiro.

O segundo Machol Brasil ocorreu em 2019, no mês de maio, no hotel Vila Ventura, perto de Porto Alegre. Preferiram fazer num lugar mais isolado onde as pessoas viessem dançar e relaxar. Os *markidim* convidados foram Rafi Ziv e Michael Barzelai. Como os três organizadores começaram a viajar mais para outros camps em outros países, começaram a conhecer um maior número de gente deste meio, então vieram pessoas da Inglaterra, dos EUA, Áustria, Austrália, do México e do Chile. De outros estados do Brasil, vieram pessoas dos mesmos lugares da primeira edição. Ainda assim houve uma expressiva diminuída no número de pessoas, vindo um total de 175, devido ao período de crise econômica que afetou os países da América Latina, que compareceram em muito menor quantidade desta vez. A estrutura do cronograma de atividades do camp seguiu o mesmo modelo da primeira edição.

Estão já organizando a terceira edição, que será realizada no mesmo lugar do segundo, com uma quantidade de inscrição já suficiente para lotar o espaço, que comporta até 240 pessoas. Há gente vindo dos EUA, Canadá, Budapeste, Austrália, Córdoba, Buenos Aires, Montevideo, Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba. Os *markidim* convidados são Dudu Barzilay, Michael Barzelai, Marcelo Marianoff e André Luiz Schor.

Para esta terceira edição houve uma mudança em relação à equipe organizadora. Nas duas primeiras, o camp era uma realização da Fundação Kadima com os Harkadoidos (que era o nome do grupo de *harkadá* comandado pelos três organizadores do Machol Brasil). No momento, o grupo Harkadoidos

está parado com suas aulas de *rikudei am*. Lucas Fridman Schwetz passou a ser o presidente da Fundação Kadima, então, como neste ano o camp está sendo feito unicamente por esta mesma, a organização não é mais algo de duas entidades atuando juntas. Mudou, desta maneira, o modo de funcionamento da equipe organizadora, mas quem continua mais à frente, em termos de estrutura do camp ainda é o casal Lucas F. Schwetz e Amanda C. M. Schwetz. Ele dirige mais a parte de gestão e ela mais a parte artística. Bruno Fridman Schwetz não está integrando a equipe desta vez.

Relatou-se em entrevista que estes camps incentivaram as pessoas a quererem praticar mais o *rikudei am*. O camp Machol Brasil movimenta a dança israeli de outra maneira que as pessoas da comunidade judaica gaúcha estavam acostumadas, que era em festivais, em situações festivas, com grupos se apresentando em palcos, com público mais jovem. Os camps passaram a atender pessoas mais velhas que querem continuar praticando o *rikudei am*. Aumentou muito o número de adeptos ao *rikudei am* em POA. O Machol Brasil fez com que mais pessoas no Brasil se interessassem por camps.

5. Considerações

Pode-se considerar que hoje o Brasil já construiu uma tradição de camps, haja vista que se completarão 30 anos da realização do primeiro e que, desde então, outros foram realizados continuamente. Conforme observação dos entrevistados do primeiro camp (o Shigaon) no Brasil, este tipo de ação criou uma união da comunidade dançante do *rikudei am*. Antes não se tinham as mesmas danças sendo dançadas em *harkadot* no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Este aspecto de pessoas de diferentes regiões estarem dançando as mesmas danças, cada um em sua própria *harkadá*, começou com a realização dos camps. Eles observaram também que os festivais de dança israeli passaram a dar mais espaço, valor e atenção às *harkadot* depois do surgimento dos camps. Basicamente em todas as entrevistas pontuou-se o fortalecimento que os camps dão para o movimento de *harkadá* em suas comunidades. Em

algumas entrevistas pontuou-se também como o fortalecimento do movimento de *harkadá* favorece o número de pessoas que buscam ir a camps. É uma relação de retroalimentação: ao mesmo tempo que o movimento de camps tende fortalecer o movimento de *harkadá*, o movimento de *harkadá* tende a fortalecer o movimento de camps.

Referências:

DAVIDOVITSCH, F. Jewish women and israeli dance in Brazil. In: **Shalvi/Hyman Encyclopedia of Jewish Women**. 23 jun. 2021. Site Jewish Women's Archive. Disponível em: <https://jwa.org/encyclopedia/article/israeli-dance-in-brazil>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DAVIDOVITSCH, F. Festivais de Dança Israeli no Brasil. In: **VII Encontro nacional de pesquisadores em dança, 2022**, edição virtual. Anais eletrônicos: https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/festivais-de-danca-israeli-no-brasil?lang=pt-br&check_logged_in=1#download-paper. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 1071-1085. Acesso em: 15 nov. 2023.

ESPÍNDOLA, S. S. **Nos passos do Kadima: a dança israeli no Rio Grande do Sul**. Organização e edição de Susana Sondermann Espíndola. Porto Alegre: Fundação Israelita Brasileira de Arte e Cultura Kadima, 2005.

PLAPER, H. **Dança folclórica israeli no Brasil**. Disponível em: <https://helio71.wixsite.com/grupo-de-danca>. Acesso em: 15 nov. 2023.

Fernando Davidovitsch (UFS)
fernandodavidovitsch@gmail.com

Professor adjunto no curso de Dança, da UFS. Doutor em Artes pela USP. Mestre, especialista e graduado em Dança pela UFBA. Graduado em Letras (Português/Literatura) pela UFOP.

A política e a dança: do Ballet de Luís XIV ao bailado soviético

Francisco de Paulo D'Avila Junior (UFMG)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: O presente texto propõe uma reflexão sobre a relação da dança e a política em duas situações em que houve tal aproximação: o *Ballet* de corte de Luís XIV e o bailado soviético que se estabeleceu pós-Revolução Russa de 1917. No período de Luís XIV, o *ballet* na corte francesa era uma representação do poder monárquico, reforçando a centralização do poder e a hierarquia social. Por outro lado, o bailado na antiga União Soviética foi usado como uma ferramenta de propaganda para promover os ideais do regime comunista, enfatizando a coletividade, a igualdade e a força do Estado. Ao analisar esses dois momentos históricos distintos, a pesquisa buscou destacar como a dança foi manipulada e adaptada para servir aos interesses ideológicos de cada período, demonstrando a evolução e adaptação da forma artística em resposta aos contextos políticos. Para tanto, foram chamados para a discussão do texto autores que há muito se dedicam às pesquisas em relação ao tema, como Christiana Ezrahi, Sofia do Amaral Osório, Jennifer Homans e Simon Morrison.

Palavras-chave: Dança; Política; Poder; *Ballet*.

Abstract: This text proposes a reflection on the relationship between dance and politics in two situations in which there was such an approximation: the Court Ballet of Louis XIV and the Soviet ballet that was established after the Russian Revolution of 1917. In the period of Louis XIV, the Ballet in the French court was a representation of monarchical power, reinforcing the centralization of power and social hierarchy. On the other hand, ballet in the former Soviet Union was used as a propaganda tool to promote the ideals of the communist regime, emphasizing collectivity, equality and the strength of the State. By analyzing these two distinct historical moments, the research sought to highlight how dance was manipulated and adapted to serve the ideological interests of each period, demonstrating the evolution and adaptation of the artistic form in response to political contexts. To this end, authors who have long dedicated themselves to research on the topic, such as Christiana Ezrahi, Sofia do Amaral Osório, Jennifer Homans and Simon Morrison, were invited to discuss the text.

Keywords: Dance; Policy; Power; Ballet.

1. Introdução

As evidências históricas demonstram que a dança tem sido um elemento fundamental da experiência humana, desde os primórdios das sociedades, assumindo ao longo do tempo diferentes perspectivas e funções. Na linha do tempo da história, a dança desempenhou diferentes papéis, desde rituais religiosos, de cerimônias de fertilidade, nascimento e morte, até formas de comunicação e expressão artística. Nesse sentido, em diferentes culturas, a dança assumiu diversas formas e significados, moldando-se de acordo com os contextos sociais, religiosos e políticos, refletindo os valores e crenças de uma sociedade em constante evolução.

Na dança primitiva, durante os primórdios da humanidade, essa expressão servia como meio de conexão com a natureza, de sobrevivência e de agradecimento. Na Antiguidade Clássica, a dança era parte integral da cultura grega e romana, sendo apreciada em cerimônias religiosas, festivais e peças teatrais, ganhando estilos e formas mais elaboradas. Já na Era Medieval, a dança manteve sua importância, porém foi influenciada pelas restrições morais e religiosas da época, sendo usada tanto em contextos religiosos como nos movimentos cortesões e nas festividades populares, refletindo costumes e valores da sociedade medieval.

Além de suas expressões culturais e sociais, a dança frequentemente se entrelaçou com contextos políticos, servindo como um reflexo das ideologias dominantes, um meio de expressão para o poder político ou, em contrapartida, como uma forma de resistência aos sistemas estabelecidos. Ao longo de vários períodos históricos, a dança foi utilizada como uma ferramenta para promover agendas políticas, sustentar estruturas de poder e, simultaneamente, emergir como um veículo de resistência e contestação, desafiando as normas estabelecidas e manifestando discordâncias com ideologias dominantes.

A cooptação da dança por ideologias é um fenômeno complexo que demonstra a capacidade de diferentes sistemas políticos em instrumentalizar formas de arte para seus próprios propósitos. A história revela inúmeros casos

nos quais a dança foi agenciada por ideologias dominantes, seja para afirmar valores e identidades, como no *Ballet* de Corte de Luís XIV, ou para difundir ideologias totalitárias, como o caso da União Soviética.

A partir de sucessivos reinados da monarquia francesa, desde a regência de Henrique II e sua esposa italiana Catarina de Médici, até o apogeu dos *Ballets* de Corte de Luís XIV, a dança passou a ser institucionalizada e utilizada como instrumento político para reafirmar o poder e os valores absolutistas. Da mesma forma, durante o Bailado Soviético pós-Revolução Russa (1917), a dança foi empregada como um meio de transmitir ideais comunistas e unir a sociedade em torno dos princípios revolucionários. O *ballet* passou a ser controlado pelo Partido Comunista e, através de uma cartilha que determinava o conteúdo a ser explorado nas criações, havia censura, perseguição de artistas que se recusavam a seguir tal cartilha e a ampla divulgação do *ballet* como a grande arte do regime soviético.

Portanto, caro(a) leitor(a), o texto aqui apresentado pretende fazer um breve voo panorâmico sobre esses dois momentos históricos em que a dança se viu envolta em tramas políticas e narrativas panfletárias, em benefício de estruturas de poder já consolidadas ou em fase de consolidação. Compreender esses momentos-chave na história da dança revela não apenas a manipulação política da arte, mas também destaca a capacidade da dança de refletir e influenciar ativamente a narrativa social e política, oferecendo reflexões importantes para a área da dança e para a compreensão mais ampla dos usos e impactos dessa expressão artística na sociedade.

Para tanto, buscou-se, por intermédio de um levantamento bibliográfico, apontar as principais características de cada um dos eventos, através de autores que há muito se dedicam a pesquisar sobre a temática. Contribuem no debate estudos dos seguintes autores: Christiana Ezrahi, Sofia do Amaral Osório, Jennifer Homans e Simon Morrison.

2. O *Ballet de Corte* de Luís XIV

O *ballet* é uma dança que surgiu nas cortes renascentistas italianas, por volta dos séculos XV e XVI, com o objetivo de entreter a nobreza em festas aristocráticas. Foi por influência de um casamento real que essa forma de dança se espalhou pela França, atingindo seu ápice no século XVII. Por influência da nobre italiana Catarina de Médici, que virou Rainha Consorte da França de 1547 até 1559, como esposa do rei Henrique II, o *ballet* passou a ser institucionalizado, se tornando, ao longo do tempo, instrumento político usado para transmitir mensagens e reafirmar o poder da monarquia.

Os deslumbrantes *Ballets de Corte* eram espetáculos que envolviam diversas artes, como poesia, teatro, pintura, e a dança era representada nos intervalos da orquestra. Segundo a pesquisadora Sofia do Amaral Osório:

Catarina levou consigo uma trupe de músicos e dançarinos quando se mudou para França. Em 1581, Balthazar de Beaujoyeulx (maestro musical e mestre de dança italiano, a despeito de seu sobrenome francês) criou a seu pedido, o *Ballet Comique de La Reine*, um espetáculo que fascinou a nobreza de toda a Europa exibindo figurinos e cenografia luxuosos ao longo de mais de cinco horas de duração. Este é considerado o primeiro balé de corte (Osório, 2016, p. 50, grifos da autora).

Ainda sobre isso, a autora afirma:

Cabe observar que, neste momento, aqueles que executavam as coreografias não eram ainda profissionais, mas os próprios nobres, escolhidos de acordo a proximidade à realeza que, por sua vez, figurava nos papéis centrais das obras (Osório, 2016, p. 50).

De acordo com a autora, podemos observar uma relevância política através da institucionalização da dança pela monarquia, na medida em que a posição de cada nobre no salão revelava sua importância e proximidade com os monarcas regentes. No entanto, foi no século XVII, durante o reinado de um dos monarcas mais longevos da história, Luís XIV, também conhecido como *Rei Sol*, que o *ballet* e a política passaram a ter relações mais estreitas. Jennifer Homans

ressalta que “nenhum monarca deu tanta ênfase à veneração do corpo do rei como o filho herdeiro de Luís XIII, Luís XIV” (Homans, 2012, p. 38).

Para o poderoso rei, que estreou na dança aos 13 anos, o *ballet* não era apenas um divertimento ou um meio para atingir a exuberância corporal, mas era também assunto de Estado. Foi durante o seu reinado que os Balleys de Corte evoluíram para o *ballet* que conhecemos hoje, refinando a técnica e criando novas regras e convenções.

Com início em 1669, e no perímetro rural da grandiosa Paris, o sucessor de Luís XIII, Luís XIV, tomou como missão transformar um modesto castelo de caça, erguido por seu antecessor, em um extraordinário palácio para a Corte Real. O objetivo de Luís XIV ao transferir a Corte de Paris para Versalhes, em parte, significava obter mais poder da nobreza, transformando o castelo no centro da monarquia e do absolutismo francês.

A construção do Castelo de Versalhes significava para a dança uma das principais dinâmicas do que representava o *ballet* para Luís XIV. Para um castelo que chegou a abarcar mais de 24 mil pessoas, o *ballet* passou a ser parte integrante da vida na corte, sendo uma das três atividades principais. “A dança há muito que era vista como um dos três principais exercícios da nobreza, juntamente com equitação e porte de arma” (Homans, 2012, p. 42). A partir da consolidação e relevância do *ballet* para a corte, Luís XIV, em 1661, fundou a Real Academia de Dança. De acordo com Homans:

No alvará da nova instituição, Luís XIV descrevia o seu intento com algum pormenor ‘A arte da dança (...) é muito vantajosa e útil para a nossa nobreza e para as outras pessoas que têm a honra de nos abordar, não só em tempos de guerras, nos nossos exércitos, mas também em tempos de paz, nos nossos ballets’ (Homans, 2012, p. 42).

O objetivo da Academia Real de Dança foi normatizar o ensino e a prática da dança nacionalmente, no entanto, a Academia também contribuiu de forma significativa no desvio da dança das artes marciais para a etiqueta e a disciplina da corte. Historicamente, a dança era percebida como uma espécie de arte militar complementar, visto que “os professores de dança muitas vezes

acompanhavam os nobres em excursões militares para evitar interrupções na aprendizagem” (Homans, 2012, p. 42).

O interesse de Luís XIV pela dança também figurava a capacidade de afirmar uma ideia absolutista vangloriada pelo rei. O que se convencionou chamar de “Direito Divino dos Reis” foi uma doutrina política e tinha como objetivo dar maiores poderes aos monarcas e evitar qualquer possibilidade de contestação de seus privilégios, visto que eles eram “indicados” por Deus. No caso de Luís XIV, percebemos melhor isso ao observar um dos espetáculos mais prestigiados de seu reinado; ele interpreta o papel de Rei Sol no bailado *Ballet de la Nuit* (1653), o que motiva seu apelido histórico de Rei Sol. Com doze horas de duração, o momento mais triunfal dizia respeito à chegada de Luís XIV como Apolo, o Rei Sol, no amanhecer, em que, paralelamente à sua imagem, os raios de sol entravam pelos vitrais do *Hôtel du Petit-Bourbon*, em Paris. O filme de 2000 *Le Roi Danse* (*O Rei Dança*) narrou essa história, e a cena descrita acima pode ser visualizada apontando a câmera do celular para o Qr Code (Figura 1) abaixo:



Fig. 1. Qr Code, Filme *Le Roi Danse* (2000).

Audiodescrição da imagem: Imagem de um código de barras bidimensional para ser escaneado pela câmera de um aparelho celular *smartphone*.

3. O bailado soviético

A história do *ballet* russo remonta aos tempos imperiais, desde o século XVII com o Czar Pedro, o Grande, passando por sua sucessora, a imperatriz Anna Ivanova, responsável por fundar a primeira escola de *ballet* na

Rússia em 1738, até o reinado do último Czar Nicolau II, momento em que o grande bailarino Marius Petipa se tornou o principal coreógrafo do Ballet Imperial (hoje conhecido como Ballet Mariinsky).

Com a Revolução Russa de 1917, e a abolição da monarquia, a história do *ballet* ganhou novos contornos, se tornando, com o controle do Partido Comunista, uma das maiores expressões da cultura russa, conhecida e divulgada por todo o mundo. Tal ascensão tinha como pano de fundo o interesse dos revolucionários em reafirmar os ideais do regime, através de uma arte clássica e enraizada na cultura popular.

Do seu camarote a prova de balas, no Teatro Bolshoi de Moscou, o Grande Líder Josef Stalin (1878-1953) observava no palco um *ballet* diferente daquele praticado durante sucessivos reinados, que já não divertia ou expressava as hierarquias e estilos da corte. O objetivo foi alterado, e, a partir da revolução de outubro, o *ballet* deveria ser capaz de educar e exprimir o povo. Nesse sentido, o *ballet* era considerado ideal para essa tarefa, pois segundo Jennifer Homans:

Ao contrário do teatro, da opera ou do cinema, o ballet tinha a virtude de ser uma arte de palco russa que não precisava da língua russa para ser compreendida ou apreciada. As suas raízes imperiais pouco importavam; era uma linguagem universal acessível a toda gente, desde trabalhadores semianalfabetos a embaixadores estrangeiros sofisticados - e especialmente (durante a Guerra Fria) aos americanos (Homans, 2012, p. 382).

Nos anos 30, período em que Stalin se consolidava como um dos mais importantes ditadores do regime soviético, o *ballet* sob seu escrutínio foi facilmente controlado e em todos os aspectos de sua produção. Segundo Homans, “de todas as artes de palco, o *ballet* talvez fosse a mais fácil de controlar”. Ainda segundo a autora:

Nos piores anos do regime de Estaline - quando um verso num poema podia levar a prisão ou a morte - os escritores, compositores e até os dramaturgos podiam recolher-se num exílio interior e trabalhar em privado; podiam esconder a sua obra na gaveta da secretária, para ser recuperada em tempos mais brandos. Mas o ballet não tinha gaveta: não tinha uma notação escrita estandardizada e não podia ser registrado de modo fiel, e muito menos anotado rapidamente e posto

de lado. Os bailarinos e os coreógrafos tinham por isso pouco remédio (Homans, 2012, p. 383).

A relação que se estabeleceu entre artista e Estado significava fazer cedências. E, na maioria das vezes, existia por parte dos bailarinos um sentimento de gratidão, visto que muitos vinham de extratos sociais economicamente desfavorecidos, sendo acompanhados pelo Estado, desde a moradia até a alimentação. Escolas de *ballet* se espalharam por todas as províncias soviéticas: “Em meados dos anos 60, segundo um historiador, a União Soviética já tinha fundado com êxito dezenove escolas de ballet por todo o país” (Homans, 2012, p. 384).

Se, por um lado, a ambiguidade encontrada nos passos de um bailarino pudesse sugerir alguma ameaça, o abstrato deu espaço para movimentos que contavam histórias, tornando o bailado soviético dramas mudos (pantomimas) que expressavam os valores e as crenças do regime. As ideias de um dos maiores nomes do teatro russo, Constantin Stanislavski (1863-1938), inspiraram o Ballet soviético na construção do que se convencionou a chamar de Realismo Socialista. O fundador do Teatro de Arte de Moscou propunha uma ação cênica mais realista, contra a teatralidade e o exagero na representação. O trabalho focava a construção de ações amparadas em recordações emocionais e personagens psicologicamente elaboradas. O *ballet* russo absorveu essas ideias, primeiramente por Alexander Gorski (1871-1924), um importante bailarino e coreógrafo, através de uma série de danças experimentais, exibidas nas duas primeiras décadas do século XX. Mas foi a partir da década de 1930, muito em parte através dos passos de Galina Sergejewna Ulanova (1910-1998), umas das maiores bailarinas do *dram-balet* russo, que o realismo soviético vigorou.

Uma frase famosa atribuída a Stalin sobre os artistas, “os engenheiros da alma humana”, resumia o objetivo do realismo socialista para o regime. De acordo com Jennifer Homans (2012, p. 387), no realismo socialista, “um bailado tinha de contar uma história clara e edificante sobre os trabalhadores heroicos, mulheres inocentes e homens corajosos”. Bailados, como *A Fonte de*

Bakhchisarai e a *Papoila Vermelha*, são exemplos dessa cartilha determinada pelo regime, que havia proibido a abstração presente nas danças, em detrimento de um *ballet* que pudesse educar o povo e elevar os valores estabelecidos pela revolução.

Com avanço da Segunda Guerra Mundial (1933-1945) e a invasão das tropas de Hitler ao território soviético, o *ballet* assumiu posição marcante tanto no *front* de batalhas quanto no dia a dia do cotidiano das cidades russas atacadas e em conflitos. Para o regime, o interesse das tropas alemãs não era apenas pelo território russo; a cultura soviética também estava sob ataque. Simon Morrison, em seu livro *Bolshoi Confidencial*, descreve uma fotografia que revela um ensaio de *ballet* em meio aos escombros de destruição:

Uma fotografia do tempo da Guerra ilustra uma aula de balé ao ar livre em uma cidade russa destruída. As moças estão de pé na terceira posição em tábuas jogadas sobre a lama, e um tronco fino serve de barra. Crianças usando lenços debruçam-se em outro tronco e as observam atentamente, bem como um trabalhador de gorro e blusa camponesa (Morrison, 2017, p. 302).

De acordo com Morrison, os estudantes de *ballet*:

[...] que permaneceram em Moscou e não tinham ocupado o lugar dos seus pais como auxiliares de saúde e maquinistas ficaram sob a guarda do bailarino Mikhail Gabovich, um dos aclamados Romeus da Julieta de Galina Ulanova (Morrison, 2017, p. 302).

Na Figura 2, a fotografia histórica descrita acima pode ser observada:



Fig. 2. Aula de Balé em cidade destruída na Rússia. Fonte:
<https://br.pinterest.com/pin/362539838733297755/>.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um terreno ao ar livre, crianças e adolescentes praticam *ballet*. Da esquerda para a direita, há sete moças apoiando-se em uma cerca improvisada de madeira, com vestidos e sapatilhas. Tábuas de madeira servem de apoio para seus pés para praticarem *ballet* em uma superfície plana, ao invés do terreno enlameado que constitui a paisagem da foto. Ao fundo das jovens, há um grupo de pessoas, homens e mulheres, as observando. Há três pessoas no topo do telhado de uma casa voltadas em direção às jovens. À frente das moças, debruçadas sobre a cerca de madeira, duas crianças estão de costas para a câmera, não sendo possível perceber seus rostos. À direita, há um homem observando as jovens, apoiado em uma estrutura de madeira, trajando roupas típicas do século XX.

Diante do triunfo da antiga União Soviética na Guerra, os clássicos europeus passaram a dominar as temáticas das produções do *ballet* na Rússia. Fábulas que já eram sucessos em todo o mundo sofreram algumas alterações para que pudessem dar conta da propaganda soviética e debochar do fracasso da Alemanha. Obras como *Cinderela* e *Romeu e Julieta* fizeram extremo sucesso, e os principais personagens apresentavam conotação política, como é o caso da *Cinderela* que representava a Rússia e sua madrasta que representava a Alemanha nazista, com o evidente triunfo final da *Cinderela*.

Após a morte de Stalin, seu sucessor Nikita Serguêievitch Khrushchov continuou a exigir que o *ballet* contribuísse para moldar a consciência do povo. Um decreto de dezembro de 1957, expedido pelo Ministério da Cultura, institucionalizou ainda mais o *ballet* como instrumento de propaganda soviética. O decreto enfatizava e promovia o *ballet* como a grande arte do regime,

regulamentava todos os níveis da produção artística e reforçava a necessidade de novas criações amparadas no realismo soviético, a fim de ampliar o poder do regime a níveis internos e externos do território russo. Além disso, afirmava a necessidade de atrair novos autores e compositores para o *dram-ballet*. Para a autora Christiana Ezrahi:

Emphasizing and promoting Russia's great cultural legacy was Only one aspect of the Soviet cultural project. Using this cultural legacy for consolidating and expanding Soviet power was arguably even more important from the regime's point of view (Ezrahi, 2012, p. 70).¹

Durante a Guerra Fria (1947-1991), o interesse do regime pelo *ballet* perpassava também o objetivo de divulgar o suposto sucesso da antiga União Soviética a níveis internacionais. Os bailarinos se tornaram também emissários desse ideal, mas não isentos dos controles ditatoriais nas viagens. Como exemplo, é possível citar o caso do grande bailarino Rudolf Nureyev (1938-1993), que desertou durante uma temporada do Ballet Kirov em Paris. Através de espões, os movimentos de cada bailarino eram severamente vigiados para que eles não se desviassem de seus compromissos. Nureyev fugia dos acompanhantes para encontrar seus amigos franceses, o que fez com que fosse convocado a voltar a Moscou. Com medo de represálias, o bailarino pediu asilo ao governo francês, o que lhe foi concedido.

4. Conclusão

O *ballet* de corte, durante o reinado de Luís XIV na França, foi uma forma de arte que o monarca usou para consolidar e demonstrar seu poder absolutista. A dança desempenhou um papel crucial nesse contexto, pois o rei era um dançarino talentoso e frequentemente se apresentava em produções de *ballet*. Ele usava seu talento para dança como uma forma de simbolizar e exibir seu poder e majestade, estabelecendo uma associação entre a elegância, a

¹ Tradução livre: “Enfatizar e promover o grande legado cultural da Rússia era apenas um aspecto do projeto cultural soviético. Usar esse legado cultural para consolidar e expandir o poder soviético foi sem dúvida ainda mais importante do ponto de vista do regime”.

graciosidade da dança e a sua autoridade real. Luís XIV constantemente dançava papéis principais em performances de *ballet* de corte, projetando a imagem de um líder virtuoso e magnífico.

As coreografias eram muitas vezes elaboradas e grandiosas, destacando não apenas a habilidade do rei, mas também a opulência e a grandiosidade da corte. Além disso, o rei usava o *ballet* como uma ferramenta política, pois as apresentações eram oportunidades para ele fortalecer alianças, exercer influência sobre a corte e exibir o esplendor e o controle da monarquia absolutista. Assim, a dança no contexto do *ballet* de corte de Luís XIV foi uma ferramenta poderosa para reforçar a imagem e a autoridade do monarca na sociedade da época.

No contexto da antiga União Soviética, a utilização da dança, especialmente do *ballet*, como um instrumento panfletário, foi um reflexo do uso da arte para promover os valores e ideais do regime comunista. O *ballet*, com sua beleza e graça, foi habilmente empregado como uma ferramenta propagandística, transmitindo não apenas entretenimento, mas também os princípios e a ideologia do Estado soviético.

Essa manipulação artística mostrou como a expressão cultural pode ser politicamente direcionada para influenciar as massas, servindo como um lembrete das complexidades e do poder da arte quando utilizada em prol de um propósito político específico. Essa prática ressalta o impacto e a interseção entre arte, política e cultura, gerando um legado duradouro sobre o uso da dança como um veículo de mensagens e ideologias em períodos históricos específicos.

Tanto no Ballet de Corte de Luís XIV quanto na utilização pela União Soviética, a dança demonstra seu potencial multifacetado de influenciar e refletir as complexidades políticas e ideológicas de uma sociedade. Essa dualidade reforça o papel da dança não apenas como uma forma artística, mas como um espelho dinâmico das tensões, mudanças e narrativas políticas ao longo do tempo. No entanto, essa cooptação também pode limitar a liberdade artística e a diversidade de expressão, muitas vezes impondo restrições criativas e restringindo a autenticidade da arte em prol de agendas políticas determinadas.

A relação entre dança e ideologia reflete a tensão entre a liberdade criativa e a manipulação artística para servir a propósitos políticos, destacando a influência mútua e a delicada balança entre expressão artística e agendas ideológicas.

Referências:

EZRAHI, C. Art versus politics: the Kirov's Artistic Council. *In: Swans of the Kremlin: ballet and power in Soviet Russia*. Pittsburg: University of Pittsburger Press, 2012. p. 67-101.

HOMANS, J. Ultrapassados? O ballet comunista de Estalinine a Brejnev. *In: Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70, 2012.

HOMANS, J. Os reis da dança. *In: Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Edições 70: Lisboa, 2012.

MORRISON, S. Censura. *In: Bolshoi confidencial: os segredos do balé russo desde o regime tsarista até os dias de hoje*. Trad. Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2017.

OSÓRIO, S. do A. O governo dos homens sobre a dança e o governo da cultura. *In: Teatro de dança Galpão: experimentações em dança e práticas de resistência durante a ditadura civil-militar no Brasil*. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

Francisco de Paulo D'Avila Junior (UFMG)
davilafrancesco@gmail.com

Professor, artista e pesquisador. Mestre em Artes pelo PPG da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com mobilidade acadêmica na Universidade de Coimbra/PT, cursando Licenciatura em Estudos Artísticos por meio do programa de Bolsas Ibero-Americano do Santander Universities.

Dança jazz moderna sob um possível olhar das performances culturais: arte, ensino e vivências

Marcos Paulo Gomes de Araújo (UFG)
Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB)

Comitê Temático Dança, Memória e História

Resumo: A dança jazz (*jazz dance*) faz parte da história da dança como uma linguagem com características, metodologias e vertentes que são possivelmente consequências de uma trajetória com muitas nuances. Esta modalidade ainda hoje é ensinada em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil. Em um processo de hibridização a partir de vários tipos de danças diaspóricas, ela ganhou contornos específicos quando foi sistematizada para o palco e, conseqüentemente, para o ensino e transmissão/replicação a partir de danças canônicas ensinadas/praticadas nos Estados Unidos da América na perspectiva cênica, tal como as danças moderna e clássica. A dança, mais especificamente a dança jazz moderna pode ser categorizada como atos de transferências vitais (Taylor, 2013), visto que traz consigo um repertório acumulado não apenas de técnicas e metodologias, mas de histórias, lutas, superação, inovação e contextos específicos que não podem deixar de ser registrados. Levando em consideração a Performance como "um objeto e/ou forma de operar o conhecimento que transita pelos estudos transculturais e étnicos" (Taylor, 2013, p. 27) e que conta com o corpo na transmissão do conhecimento (incorporação), entende-se que o estudo da dança jazz como performance cultural se justifica pela necessidade de reflexão e discussão acerca dos temas que fazem parte dessa arte que é vivenciada em escolas, academias e estúdios de dança pelo Brasil.

Palavras-chave: Dança jazz; Performance Cultural; História, Transculturação, Ensino.

Abstract: Jazz dance is part of the history of dance as a language with characteristics, methodologies, and aspects that are possibly consequences of a path with many nuances. This modality is still taught today in many places worldwide, including Brazil. In a hybridization process with various types of diasporic dances, it gained specific contours when it was systematized for the stage and consequently for teaching and replication based on canonical dances taught/practiced in the United States of America from a scenic perspective, such as modern and classical dances. Dance, more specifically modern jazz dance, can be categorized as acts of vital transference (Taylor, 2013), as it brings with it an accumulated repertoire not only of techniques and methodologies but of history, struggles, overcoming, innovation, and specific contexts that cannot be unregistered. Taking into consideration Performance as "an object and way of operating knowledge that passes through transcultural and ethnic studies" (Taylor, 2013, p. 27) and that relies on the body in the transmission of knowledge (incorporation), it is understood that it is clear that the study of jazz dance as a cultural performance is justified by the need to record, reflect and discuss the themes that are part of this art that is experienced in schools, academies and dance studios throughout Brazil.

Keywords: Jazz dance; Cultural Performance; History; Transculturation; Teaching.

1. Introdução

A dança jazz (*jazz dance*) faz parte da história da dança como uma linguagem com características, metodologias e vertentes que são possivelmente consequências de uma trajetória com muitas nuances. Esta modalidade ainda hoje é ensinada em muitos lugares do mundo, inclusive no Brasil. A dança jazz se materializa entre o final do século XIX e início do século XX como uma dança executada nas praças, salões de bailes, eventos e apresentações culturais (Guarino; Oliver, 2015; Stearns; Stearns, 1994). Esta dança passa por fases diversas até chegar a sua fase cênica e ensinável em escolas e estúdios de dança e ganha vários nomes e vertentes como, dança jazz moderna, ou tradicional ou clássica.

Neste estudo temos a intenção de contar uma possível história de uma vertente da dança jazz (*Jazz Dance*), a dança jazz moderna (*Modern Jazz Dance, Traditional Jazz Dance, Classic Jazz Dance*), em um recorte histórico a partir da década de 1970 até os dias atuais, visto que neste período esta linguagem ganhou visibilidade na mídia e em filmes trazendo à tona várias técnicas que foram sistematizadas para consolidação desta modalidade nos EUA e, posteriormente, no Brasil.

A dança jazz, no final da década de 1950 em Hollywood e, em seguida, na Broadway, começou a ser ensinada de maneira formal e se destacou como um dos tipos de dança que preparava bailarinos/bailarinas para atuação em filmes e espetáculos musicais. Ao longo dos anos, coreógrafos/coreógrafas com seus estilos pessoais e suas técnicas foram se tornando reconhecidos estabelecendo o que podemos considerar como uma espécie de “padronização” de técnicas de dança jazz que até hoje são consideradas para representar essa linguagem de dança (Henry; Jenkins, 2019).

A dança jazz moderna despontou como uma das vertentes mais fortes dentro do processo de tornar a dança que era, anteriormente, praticada nos eventos culturais abertos, salões, bailes e festas, em uma experiência cênica. Em uma hibridização a partir de vários tipos de danças diaspóricas, a dança jazz

moderna ganhou contornos específicos quando foi sistematizada para o palco e, conseqüentemente, para o ensino e transmissão/replicação levando em consideração as danças que já eram ensinadas/praticadas nos Estados Unidos da América na perspectiva cênica como a dança moderna e a dança clássica. Então aqui já é possível entender o porquê de uma quantidade significativa de termos e nomenclaturas dessas duas linguagens de dança serem utilizadas durante as aulas de jazz.

Algumas características das danças afrodiaspóricas são partes constituintes e peculiares da dança jazz moderna. Nesse contexto, alguns autores apontam a polirritmia, o policentrismo e a improvisação como os princípios mais comuns relacionados à estética de ascendência africana.

A **polirritmia** é a conectividade entre expressão física e interpretação do movimento de dança misturado com os ritmos cruzados e acentos dentro da música. O **policentrismo** é a destreza de subdividir os movimentos do corpo usando suas diferentes partes ao mesmo tempo. A **improvisação** é a imediata expressão de dança e movimento sem preparação, criando uma conexão espontânea, física e emocional com a música (Henry; Jenkins, 2019, p. 14).¹

Sheron Wray (2014) destaca também que a dança jazz “é centrada em quatro princípios derivados da estética africana: ritmicidade, uma formidável relação com a música, improvisação e dinâmica de apresentação.”² (Wray apud Guarino & Oliver, p. 12, tradução nossa).

Poderíamos falar sobre as diversas tipologias de jazz, mas neste trabalho a atenção será direcionada a dança jazz moderna/tradicional/clássica. Esta vertente foi uma das pioneiras a chegar nos estúdios de dança, salas de aula e espaços formais de educação com a sistematização do ensino/transmissão levando em consideração a hibridização em um processo de

¹ “*Polyrhythmics – the connectivity between the physical expression and interpretation of dance movement to the intricate, crossed rhythms and accents within the music. Polycentrism – denotes the dexterity to subdivide the body movements, using differing parts of the body at the same time. This quality is aligned to the differing layers and sounds in the music and musical instrumentation. Improvisation – the immediate expression of dance and movement without preparation, creating a spontaneous physical and emotional connection and individual creative expression to the music.*”

² “*Jazz Dance is centered on four principles derived from an African aesthetic: rhythmicity, a formidable relationship with music, improvisation and dynamic play*”.

transculturização. A fase histórica da dança jazz, que consideraremos aqui como cênica, ganha uma perspectiva diferenciada da dança dos clubes, eventos e salões. Os elementos sociais observados anteriormente entre os africanos e as africanas, afro-americanos e afro-americanas e demais dançarinos e dançarinas, como o dançar em círculo passa a ser substituído por dançar para uma frente única, espelho de sala de dança ou no palco de frente para a plateia; a improvisação continua sendo uma característica importante, entretanto, uma proposta coreográfica previamente estruturada para conjuntos de pessoas ou para um/uma dançarino/a ganha cada vez mais espaço. A partir disso, percebe-se alterações de uma linguagem de dança tanto no aspecto cultural como social. No processo de constituição da dança jazz considerada cênica, mas especificamente a dança jazz moderna, os elementos considerados previamente como características descritas anteriormente ganham um outro direcionamento.

2. Uma dança cênica e híbrida?

Dolores Kirton Cayou (1971) aponta que nesta fase de surgimento da dança cênica o preconceito racial era extremamente forte, os professores e as professoras negras não tinham espaço no *mainstream*³ e o que acabava acontecendo era que professores e professoras brancas iam fazer aulas e dançar com professores negros para aprenderem as movimentações e, por vezes, até adaptá-las para ensiná-las e coreografá-las atendendo assim a uma demanda daquela época. Esse fato histórico, por vezes, até hoje, não é do conhecimento de pessoas que vivenciam a dança jazz, pelo desconhecimento acerca de sua origem e por um apagamento/embranquecimento histórico imposto pelo racismo estrutural que há anos acaba por promover o esquecimento de pessoas pretas nas práticas de criação, transmissão e consolidação de danças.

³ Não estavam entre as principais opções de busca para coreografar grandes espetáculos/eventos no teatro, no cinema e/ou na televisão.

Ao longo dos anos bailarinos/bailarinas, coreógrafos/coreógrafas e professores/professoras atuaram para que houvesse uma sistematização do ensino da dança jazz na vertente moderna/tradicional e o nome de Katherine Dunham não pode ser esquecido. Uma mulher negra, bailarina, coreógrafa, antropóloga, pesquisadora das danças afrodiáspóricas que deixou um legado extremamente importante para dança norte-americana. Dunham realizou pesquisas antropológicas em países africanos, asiáticos e nas Américas Central e do Sul sobre as danças étnicas e diáspóricas, os rituais, as cerimônias e incorporava os resultados de suas pesquisas às suas propostas coreográficas e de ensino de dança. Katherine Dunham teve um papel primordial em colaborar com sua técnica codificada de dança moderna com as primeiras aulas de jazz.

De acordo com Saroya Corbett (2015) e Joanna Dee Das (2017) os isolamentos (isolations), por exemplo, são uma das mais significativas contribuições de Dunham para a dança jazz moderna. Os isolamentos são movimentos que foram codificados a partir da pesquisa que Dunham realizou no Caribe e são exemplos de movimentos da estética afrodiáspórica que dependendo da forma como são realizados podem ser trabalhados dentro do aquecimento e de acordo com a alteração de padrão estabelecido podem colaborar no desenvolvimento de outras vivências. Outras contribuições de Dunham para as aulas de jazz são os movimentos fluidos da coluna vertebral e do tronco na execução de coreografias, bem como a movimentação pélvica também em isolamento.

Vale ressaltar que esses movimentos todos fazem parte da técnica codificada por Dunham que ainda hoje é ensinada nos Estados Unidos da América dentro de uma metodologia específica e nas aulas de dança jazz é possível perceber grande parte deles; entretanto, pode-se verificar algumas alterações que foram surgindo e se estabelecendo a partir do contato com outras diversas influências. De todo modo, é importante sublinhar que esses movimentos não surgiram do nada, mas sim de um conjunto de pesquisas e vivências; Dunham os estudou, estruturou, dançou, experimentou, coreografou e sistematizou para que pudessem ser ensinados nos Estados Unidos. Em seu

processo de formação, Dunham estabeleceu princípios interculturais estudando balé clássico, dança moderna com Martha Graham (um dos expoentes da dança moderna norte americana) e práticas rituais e coreográficas das comunidades africanas e em diáspora, realizando pesquisas e apresentações, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil), onde estudou os cultos de candomblé e algumas outras danças, como o samba, para incorporá-las ao seu acervo de coreografias e espetáculos (Ferraz, 2017).

A primeira mulher negra, bailarina e coreógrafa a ter uma companhia de dança com pessoas negras nos Estados Unidos contribuiu significativamente com a dança jazz cênica. Katherine Dunham colaborou com nomes conhecidos por criarem suas metodologias de ensino de dança jazz como Gus Giordano que foi um dos primeiros professores a registrar em livro os ensinamentos que aprendeu tanto com ela quanto com Jack Cole. Não podemos também deixar de citar as contribuições da senhora Dunham à bailarina negra brasileira Mercedes Baptista, que após diálogos e intercâmbios com a norte-americana fundou sua própria companhia de dança no Brasil.

Outro nome que merece ganhar destaque por também trabalhar no processo de constituição da vertente moderna da dança jazz é o bailarino e coreógrafo Jack Cole. Jack, um homem branco com formação em balé clássico e dança moderna, foi e é considerado nos Estados Unidos como um dos grandes ícones da dança jazz moderna, pois se tornou conhecido por incrementar o repertório de movimentos com elementos de outras culturas; aquilo que ele inicialmente chamava de “estilo livre”. A força na execução dos movimentos é característica peculiar na proposta de Cole (Hill, 2001). Os códigos de movimentos que ele aprendia nos clubes de dança, em que se dançava *Lindy Hop* e *Jitterbug*, essencialmente frequentado por pessoas negras, eram trazidos para as salas de aula, para os espetáculos, para os filmes que ele tinha que coreografar. Jack Cole não assumia a sua dança como dança jazz moderna, esse título lhe foi atribuído por trazer elementos de “dança moderna americana, danças sociais afroamericanas, técnicas de danças indianas orientais como Bharata Natyam, que eram dançadas ao som do *Bebop* uma variação musical

da música jazz da década de 1940. Destaca-se que ele aprendeu as técnicas de dança indiana e sem mudar muita coisa passou a dançá-las com as músicas norte-americanas trazendo a seriedade de toda movimentação aprendida ao *swing* proposto nas músicas. Os isolamentos também foram e são comportamentos motores incorporados a partir das danças orientais e trabalhados por Cole em suas propostas coreográficas e aulas.

Jack Cole também ampliou seu vocabulário de movimento estudando as danças caribenhas, sul-americanas, espanholas e incorporando-as em suas coreografias e espetáculos. Parte das impressões de movimento dessas culturas foram de alguma forma sistematizadas e ensinadas aos bailarinos e às bailarinas, coreógrafos/coreógrafas e professores/professoras em uma relação orgânica com o ritmo e o *swing*. As mudanças propostas por Cole às danças e seu empreendimento de levá-las aos palcos proporcionou uma experiência que culminou também por um lado no surgimento dessa vertente da dança jazz.

Ao trazer as contribuições de Jack Cole e Katherine Dunham a intenção não é conceder mérito apenas aos dois pelo surgimento da dança jazz moderna, mas ilustrar, por meio de seus trabalhos, a genealogia histórica dessa vertente do jazz. O contexto histórico do trabalho dessas duas e das demais personagens da dança jazz é de pós-guerra (2ª Guerra Mundial), em um país com forte segregação racial, com economia abalada e que buscava investir no entretenimento para minimizar o impacto das perdas e ganhos ocasionados pelo desgaste bélico. A dança ganha papel especial em filmes e peças teatrais que tanto em Hollywood quanto em Nova York passam a ter destaque e visibilidade.

No Brasil, as técnicas ensinadas nos EUA chegaram através de bailarinas/os e coreógrafas/os que ministraram cursos e/ou coreografaram espetáculos. Professores e professoras renomados/as da dança jazz vieram ao Brasil propagar o ensino das suas metodologias, dentre os quais podemos citar JoJo Smith, um homem negro que tem papel importante na construção da dança jazz tanto nos EUA quanto no Brasil e pouco registro existe sobre ele e seu empenho em promover o ensino de dança jazz. Outro destaque que precisa ser

gado é ao bailarino e coreógrafo norte-americano Lennie Dale que muito contribuiu também no mesmo período.

Poucos são os registros em língua portuguesa sobre a dança jazz no Brasil e até mesmo nos Estados Unidos. No Brasil, especificamente, raros são os autores/autoras que registraram essa história e ainda há carência de trabalhos que deem conta de traçar um panorama do ensino e vivência da dança jazz no país. Atualmente, a maior parte dos registros acerca desse tipo de dança é em inglês, o que limita alguns professores, professoras, estudantes, bailarinos e bailarinas o acesso ao conhecimento histórico, às técnicas codificadas e ao contexto do surgimento de uma dança que ainda hoje se faz presente em grandes festivais, em mostras de danças, em escolas de dança, em escolas formais, em espetáculos, na TV e nas mídias sociais.

3. Uma performance vista com lentes das performances culturais

A dança jazz moderna pode ser categorizada como atos de transferências vitais (Taylor, 2013), visto que traz consigo um repertório acumulado não apenas de técnicas, estilos, mas de histórias, lutas, superação e inovação e contextos específicos que não podem ser ignorados nem podem deixar de ser registrados. Por isso, ao considerarmos a Performance como "um objeto e/ou forma de operar o conhecimento que transita pelos estudos transculturais e étnicos" (Taylor, 2013, p. 27) e que conta com o corpo na transmissão do conhecimento (incorporação), entendemos a importância do estudo da dança jazz no campo das Performances Culturais. Essa importância se relaciona não apenas à necessidade de registro, reflexão e discussão acerca dos temas que fazem parte dessa arte, através da perspectiva das Performances Culturais, como também às possibilidades de aproximar os artistas e as instituições acadêmicas e, dessa forma, estabelecer uma relação de possível fortalecimento e valorização do conhecimento que vem sendo construído e vivenciado historicamente.

A dança jazz como uma performance necessita ser estudada, discutida, refletida e não apenas repassada e reproduzida. Há uma história, um contexto que levou a codificação de movimentos que são transmitidos, construídos, des/reconstruídos, há artistas que protagonizaram um movimento de consolidação da dança jazz nos EUA e no Brasil que precisam ser re/conhecidos, reverenciados e percebemos que carecem registro de suas trajetórias, bem como destaque no desenrolar da história. Há muito a ser estudado sobre essa linguagem de dança que agrega uma quantidade significativa de artistas pelo Brasil e que carece de estudos que fortaleçam e deem destaque a esta arte. Também se faz necessário entender como está o ensino e a aprendizagem da dança jazz na atualidade para tentar compreender a experiência e vivência de estudantes, professores e professoras com a linguagem.

É importante ressaltar a necessidade de se conhecer as maneiras de transmissão e replicação da cultura de dança jazz e quais as consequências artísticas, políticas e estéticas das escolhas identificadas ao longo dos anos. Para isso é necessário não apenas observação, mas o diálogo com profissionais da área sobre desafios e possibilidades quanto ao ensino, propagação, valorização e registro da dança jazz, bem como a discussão e posterior reflexão e produção acadêmica.

Este estudo tem a intenção de pesquisar de forma qualitativa⁴ e interpretativista⁵ levando em consideração o ensino da dança jazz desde a década de 1970 até os dias atuais nos EUA e no Brasil. Será realizado um levantamento bibliográfico acerca do problema para discussão, análise e embasamento, com produções nacionais e internacionais que envolvam registros acerca da história do ensino da dança jazz no recorte histórico mencionado anteriormente. Dentre os registros bibliográficos a serem levados em consideração estão: livros, dissertações, teses, artigos científicos, revistas,

⁴ “No método qualitativo de pesquisa, os conceitos e as teorias emergem dos dados e são exemplificados neles” (Ferreira Divan & Oliveira, 2008, p. 189).

⁵ Visando documentar e identificar o que significam os eventos, situações e experiências no que se refere a dança jazz por meio de observação participante e etnometodologia.

jornais etc. Olhar, apreciar, analisar e questionar os movimentos de antes e de agora da Dança Jazz, com intuito de saber para onde está se deslocando essa dança e o como os bailarinos/bailarinas e professores/professoras a percebem. Hartmann et al. (2019) afirma que:

É parte desse esforço de pluralidade epistêmica afirmar as performances tradicionais como vivências que geram saberes, como experiências singulares que possibilitam a atualização, presentificação e, porque não, a transformação do passado; performances que foram criadas e perpetuadas também com a finalidade de transmitir saberes (Hartmann *et al.*, 2019, p. 13).

A história da dança jazz possui registros que poderão ser levados em consideração neste estudo que está em fase inicial. Como citado anteriormente, este estudo focará em um recorte histórico a partir da década de 1970 até os dias atuais. Autores como Lindsay Guarino e Wendy Oliver (2015) e Carlos Jones (2022), Bob Boross (1996-2014), Dollie Henry & Paul Jenkins (2019) dentre outros com artigos, dissertações e produções acadêmicas sobre a dança jazz serão considerados na construção deste trabalho. Especificamente, no Brasil, nosso arcabouço teórico será integrado por autoras como Marcela Benvegnu (2011), Ana Mundim (2005), Lenise Nogueira (2021), Aline Serzedello Neves Vilaça (2016), dentre outras que trazem registros importantes quanto aos principais nomes e percepções acerca da dança jazz no país.

A Dança Jazz pode ser considerada uma performance cultural por não ser apenas objeto de estudo, mas uma maneira de estar no mundo que ao evoluir provoca novas experiências (Hartmann; Langdon, 2020) que carecem de estudo, análise, discussão e propagação. É importante que se entenda que a dança jazz pode ser encarada como uma Performance Cultural por trazer consigo experiências históricas, sociais, políticas impressas nos corpos de seus praticantes que são influenciados e influenciam com seus movimentos o contexto em que estão e repassam durante os anos essa cultura de movimento que se altera como qualquer representação da vida social e cultural humana. Luciana Hartmann e Esther Langdon (2020) reforçam esclarecendo que:

Performances culturais são gêneros performativos não limitados ao teatro ou a concertos (...) São eventos artísticos e culturais marcados por um limite temporal, uma sequência de atividades, um programa de atividades organizado, um conjunto de atores ou performers, plateia, local específico e motivação para a performance. Performances podem ser observadas em uma experiência direta e única e, ainda mais importante, são compostas de “mídia cultural” (Hartmann & Langdon, 2020, p. 6).

A ideia de uma observação da experiência tem intuito de compreender contextos sociais, políticos, econômicos de antes e da atualidade. Ter como fazer essa observação nos corpos dos envolvidos neste estudo, ou seja, de bailarinos/bailarinas, professores/professoras, coreógrafos/coreógrafas, estudantes da dança jazz, pode ajudar na reflexão acerca dos conhecimentos já construídos historicamente e fortalecer essa arte que há alguns anos está em palcos e em salas de aula de dança por todo país.

A dança jazz traz uma gama de oportunidades de estudos, mas a forma como ela tem sido transmitida pretende ser o ponto principal nesse estudo. O ato de ensinar tem características que marcam uma sociedade e influenciam nos comportamentos de todas as pessoas envolvidas nesse processo. A performance do ensino dessa dança que tem técnicas, influências diversas e sujeitos importantes no desenrolar da história requer um registro e análise que não sejam um fim em si, mas que possibilitem a continuidade do que há muito se tem no corpo, mas pouco se tem escrito a respeito.

É importante lembrar o que diz Richard Schechner: “Os estudiosos e artistas da performance necessitam sempre permanecer ativamente críticos dos ‘deuses mortais autodenominados’. Devemos imaginar, inventar e performar formas alternativas de tornarmo-nos nós mesmos” (Schechner, 2014, p. 725). A partir disso, vale ressaltar que a ideia é também criticar e refletir sobre o que está vigente quando nos referimos ao ensino da dança jazz, questionar as formas de se ensinar e por que se ensina “assim” ou “daquele outro jeito”, evidenciando os pontos marcantes das formas de ensino-aprendizagem e proporcionando reflexões, discussões e até mesmo possíveis aperfeiçoamentos dessas formas de ensino.

A dança jazz tem uma tradição de ensino tanto nos EUA quanto no Brasil desde sua chegada até os dias de hoje e é importante conhecer as metodologias que se consolidaram e até mesmo tecnologias de ensino que foram agregadas e elaboradas para que se alcançasse os objetivos propostos no que diz respeito à aprendizagem dessa Performance. É importante dizer que esses objetivos também devem ser levantados, analisados e discutidos, visto que eles podem estar enviesados por padrões culturais e epistemologias específicas (Silva, 2012).

Por fim, a intenção deste estudo, que está em fase inicial, é realizar uma análise sobre como, nos EUA, a dança jazz se consolidou como um componente de ensino para a formação artística e profissional, quais as pessoas que contribuíram nesse processo performático e o que ainda hoje pode se observar que permanece ou foi esquecido ao longo da história, bem como investigar acerca desta dança no Brasil. Perguntas como: Uma dança afroestadunidense chega ao Brasil e aqui sofre alterações? É dado continuidade ao racismo advindo de seu país de origem? Quais influências perpassaram e perpassam o ensino e execução dessa dança? São perguntas como essas que buscaremos responder com esse trabalho à luz dos estudos das Performances Culturais.

Referências:

- BENVEGNO, M. Reflexões sobre jazz dance: identidade e (trans) formação. **Sala Preta**. v. 11, n. 1, p. 53–64, 2011.
- BOROSS, B. The family of jazz dance. *In*: GUARINO, L.; OLIVER, W. (ed.). **Jazz dance: a history of the roots and branches**. Florida: University Press of Flórida, 2014. p. 8-11.
- CAYOU, D. K. **Modern jazz dance**. Palo Alto, Calif: Mayfield Pub Co, 1971.
- DAS, J. D. **Katherine Dunham: dance and the african diaspora**. New York, NY: Oxford University Press, 2017.
- FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos**. 2017. 368f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

- GUARINO, L.; JONES, C. R. A; OLIVER, W. (ed.). **Rooted jazz dance: Africanist Aesthetics and Equity in the Twenty-First Century**. Gainesville: University Press of Florida, 2022.
- GUARINO, L.; OLIVER, W. (ed.). **Jazz Dance: a history of the roots and branches**. Gainesville, Fla: University Press of Florida, 2015.
- HARTMANN, L. *et al.* Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**. n. 33, 21 dez. 2019.
- HARTMANN, L.; LANGDON, E. J. Tem um corpo nessa alma: encruzilhadas da antropologia da performance no Brasil. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. n. 91, p. 1–31, 5 fev. 2020.
- HENRY, D.; JENKINS, P. **The essential guide to jazz dance**. Ramsbury: The Crowood Press Ltd, 2019.
- HILL, C. V. From Bharata Natyam to Bop: Jack Cole’s “Modern” Jazz Dance. **Dance Research Journal**. v. 33, n. 2, p. 29, 2001.
- MUNDIM, A. C. DA R. Uma possível história da dança jazz no Brasil. 2005.
- NOGUEIRA, L. C. L. **A performatividade da Jazz Afro-estadounidense e sua reinvenção em Jazz Roots**. 2021. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- CORBETT, S. Katherine Dunham’s mark on Jazz Dance. *In*: GUARINO, L; OLIVER, W. (ed.). **Jazz dance: a history of the roots and branches**. Florida: University Press of Flórida, 2014. p. 89-96.
- SILVA, R. DE L. A potência artística do corpo na capoeira Angola. **ILINX - Revista do LUME**. v. 2, n. 1, 2012.
- STEARNS, M.; STEARNS, J. **Jazz Dance: The Story of American Vernacular Dance**. New York: Da Capo Press, 1994.
- TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas américas**. Editora UFMG, 2013.
- VILAÇA, A. S. N. **Diz!!! Jazz é dança”**: estética afrodiaspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico Raciais) - Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- WRAY, Sheron. A Twenty-First-Century Jazz Dance Manifesto. *In*: GUARINO, L.; OLIVER, W. (ed.). **Jazz dance: a history of the roots and branches**. Florida: University Press of Flórida, 2014. p. 12-16.

Marcos Paulo Gomes de Araújo (UFG)
marcospauloaraujo@gmail.com

Doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás.
Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás
(PUC/GO). Graduado em Educação Física pela UEPA. Professor de Dança
Jazz no Instituto de Educação em Artes Prof. Gustav Ritter da SEDUC/GO.

Victor Hugo Neves de Oliveira (UFPB)
dolive.victor@gmail.com

Pós-Doutor em Cultura e Artes pela USP (2023). Doutor em Ciências Sociais
pela UERJ (2016). Mestre em Ciência da Arte pela UFF (2011). Bacharel em
Dança pela UFRJ (2008). Professor permanente do Mestrado Profissional em
Artes (PROFArtes/UFPB). Professor colaborador do Programa de Pós-
Graduação em Performances Culturais (UFG) e do Programa de Pós-
Graduação em Artes Cênicas (UFRN).

Wagner e a dança como protoestética: da recepção da Antiguidade Clássica à ideia da orquestra-coro

Marcus Mota (UnB)

Comitê Temático Dança, memória e história

Resumo: Embora em suas obras dramático-musicais Richard Wagner tenha reduzido a participação de cenas de dança (*ballet*), em seus textos teóricos ele defende o movimento como fundamento de uma unidade das artes da dança, da música e da poesia, isso a partir do legado helênico revisitado. Este ideal multissensorial da obra de arte do futuro a partir do movimento encontra eco nas obras de Isadora Duncan, Rudolph Laban e Mary Wigman que tanto procuram uma arte total quanto dançaram e coreografaram partes dos dramas musicais wagnerianos (Ross, 2020). Nesta comunicação, é reconstituída e contextualizada a argumentação wagneriana em torno da dança como protoestética a partir de *A obra de arte do futuro*, de 1850, e as transformações dessa argumentação em função do projeto do *Anel*, especialmente teorizado em *Ópera e Drama*, de 1851. A partir do projeto da tetralogia, há em Wagner a passagem de funções multissensoriais atribuídas a um grupo físico de *performers* para a orquestra (grupo instrumental musical). A coralização da orquestra busca tornar perceptíveis os efeitos cosmobiológicos do coro primordial. Enfim, a coralização da orquestra em Wagner aproxima sons, movimentos e dramaturgia, apontando para diversas possibilidades criativas, as quais não se confinam a eventos puramente musicais.

Palavras-chave: Richard Wagner; Dança; Orquestra; Coro.

Abstract: Although in his dramatic-musical works Richard Wagner reduced the number of dance scenes (*ballet*), in his theoretical texts he defended movement as the foundation of a unity of the arts of dance, music and poetry, based on the revisited Hellenic legacy. This multisensory ideal of the work of art of the future based on movement is echoed in the works of Isadora Duncan, Rudolph Laban and Mary Wigman, who both sought a total art and danced and choreographed parts of Wagnerian musical dramas (Ross, 2020). This paper reconstructs and contextualizes Wagner's argument around dance as a proto-aesthetic, starting with *The Work of Art of the Future*, from 1850, and the transformations of this argument in function of the Ring project, especially theorized in *Opera and Drama*, from 1851. Starting with the tetralogy project, Wagner moves from the multisensory functions attributed to a physical group of performers to the orchestra (a musical instrumental group). The "choralization" of the orchestra seeks to make the cosmobiological effects of the primordial choir perceptible. Finally, Wagner's choralization of the orchestra brings together sounds, movements and dramaturgy, pointing to various creative possibilities, which are not confined to purely musical events.

Keywords: Richard Wagner; Dance; Orchestra; Chorus.

1. Contextos iniciais

Este trabalho integra materiais produzidos dentro da pesquisa “Wagnerianas: Metodologia integrada de Dramaturgia, Orquestração e Mediação Tecnológica a partir das propostas de Richard Wagner e sua recepção da ideia de Coro do Teatro Grego Antigo”, financiada pelo Edital CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021¹.

Nesta pesquisa, estuda-se a dramaturgia musical e os textos teóricos do compositor Richard Wagner (1813-1883) com o objetivo de esclarecer como ele pensou e elaborou obras multissensoriais a partir, entre outras coisas, do modo como a atividade coral era efetivada nas obras apresentadas nos concursos dramáticos atenienses na Antiguidade. A partir desse esclarecimento, Wagner comparece como uma mediação entre essa cultura coral, dançada e cantada em um espaço denominado “orquestra” no Teatro de Dioniso, e impulsos contemporâneos em prol de uma nova “coralidade”.

No caso de Wagner, quanto aos textos teóricos, o impacto de se repensar a tradição clássica e seu horizonte interartístico é registrado nos chamados “Escritos de Zurique”. Após uma certa estabilidade profissional em Dresden, entre 1842-1849, Wagner parte para o exílio na Suíça, onde, sem condições de produção e realização de seus dramas musicais, volta-se para a escrita ensaística. Assim, em intervalo de poucos anos escreve *A arte e a revolução* (1849), *A obra de arte do futuro* (1850) e *Ópera e Drama* (1851). Também nesse período passa, como réplica estética a essa especulação conceptual, a desenvolver seu mais ambicioso projeto – aquilo que veio a ser conhecido como a tetralogia *O Anel do Nibelungo*, que estreou apenas em 1876.

E na imensa e complexa trama de eventos audiovisuais do ciclo do *Anel* nada de dança: Wagner rompe com os protocolos desenvolvidos na *Grand opéra* e extirpa números coreografados performados por profissionais de dança.

¹ Quando não indicada a fonte, todas as traduções são minhas.

2. Wagner e a dança

Em *A obra de arte do futuro*, há uma amplificação da intuição wagneriana do coro como fenômeno predefinidor das artes. Inicialmente, reforça-se o mito das origens, a Grécia como pátria das formas:

é para a magnífica arte grega que olhamos, para no seu íntimo entendimento entendermos como tem de ser criada a obra de arte do futuro! (...) Revigoremos na arte dos helenos o olhar desse nosso exame e retiremos depois, com ousadia e fé, as conclusões sobre a grande e universal obra de arte do futuro (Wagner, 2003, p. 40-41).

A partir desse chamamento, Wagner distingue três modalidades artísticas puramente humanas na sua “união originária”:

Dança, música e poesia são dos nomes das três irmãs sem paternidade que prontamente vemos enlaçadas na roda do seu bailado sempre que se produziram a condições para o aparecimento da arte. Por essência não podem ser separadas sem que com isso se dissolva a roda do bailado da arte; porque nesta roda, que é o próprio movimento da arte, elas encontram-se tão maravilhosamente entrelaçadas (Wagner, 2003, p. 51).

Como se pode observar, mesmo essa confluência entre artes, Wagner preconiza o movimento, tanto como imagem basilar quanto como ideia: é o bailado, o movimento que mantém a correlação entre estéticas diversas. É esse bailado primordial é figurado na atividade multissensorial do coro grego. É no coro dramático do teatro antigo que Wagner busca tanto o fundamento de sua crítica contra a desintegração das artes em seu tempo quanto a proposta de renovação da cultura. Para tanto, motiva-o uma definição retroprojetiva e ideal desse coro:

Era assim também que o via o homem de Atenas, quando todos os impulsos de um corpo belo e de um espírito sempre ativo, como eram os seus, lhe colocavam o imperativo de fazer renascer a sua essência ateniense na expressão ideal da arte, quando a voz, plena e sonora, se elevava dos coros para cantar os feitos do deus e assim marcar o ritmo enérgico de um bailado em que os movimentos graciosos mas audazes dos dançarinos representavam esses mesmos feitos, quando lançava por sobre a harmonia ordenada das colunas a dignidade nobre da respectiva cobertura, quando concebia a ordenação sucessiva dos semicírculos de um anfiteatro ou a disposição inteligente de um proscênio música e poesia são dos nomes das três irmãs sem paternidade que prontamente vemos enlaçadas na roda do seu bailado

sempre que se produziram a condições para o aparecimento da arte. Por essência não podem ser separadas sem que com isso se dissolva a roda do bailado da arte; porque nesta roda, que é o próprio movimento da arte, elas encontram-se tão maravilhosamente entrelaçadas (Wagner, 2003, p. 51).

Aquilo que foi proposto no texto parece, em um primeiro momento, contradito pela criação: tal centralidade do coro e da dança passará por uma revisão a partir do projeto de composição e montagem de *O Anel do Nibelungo*, com o qual Wagner vai se ocupar por 26 anos! Teorizando sobre esse projeto, ele escreva a obra *Opera e Drama*, na qual são apresentadas, especialmente na terceira parte, as orientações para uma dramaturgia integral. As intuições iniciais, baseadas na recepção da cultura clássica, são transformadas em uma nova maneira de se propor as relações entre som e cena. Wagner transfere as ações e funções de um grupo de dançarinos/cantores/atores visíveis e audíveis (coro) para uma orquestra oculta em um fosso.

O coro da tragédia grega cedeu sua importância para o drama apenas à orquestra moderna, a fim de, livre de qualquer restrição, desenvolver-se nela na manifestação mais infinitamente variada; mas, em troca disso, sua aparência humana real e individual é transferida da orquestra para o palco, acima, para abrir a semente de sua individualidade humana, subjacente ao coro grego, no máximo florescimento independente como participante ativo direto e padecente do próprio drama (Wagner, 1984, p. 3.6).

Como um coro, o grupo instrumental passa produzir gestos, mobiliza ações e movimentos. A passagem do coro para a orquestra não eliminou a dança: antes, há uma outra fonte de atividades fisicamente perceptíveis, um outro canal que emana impulsos materiais em situação de performance.

Em sua argumentação, Wagner reage ao modelo operístico de seu tempo, com profusão de cenas de grupos de dança (*ballets*), com seus estereótipos formais, rítmicos e melódicos, os quais limitavam as forças criativas da orquestração. Ao colocar a orquestra como o centro condutor do fluxo de eventos do espetáculo, enfatiza-se aspectos ligados à dinâmica variacional e libertária atribuída à dança:

A orquestra é o pensamento realizado da harmonia em sua mais alta e viva mobilidade. É a condensação dos membros do acorde vertical para a manifestação independente de suas inclinações de parentesco em uma direção horizontal, na qual se estendem com a mais livre capacidade de movimento, com uma capacidade de movimento que foi emprestada à orquestra por seu criador, o ritmo da dança (Wagner, 1984, p. 3.5).

Visualmente, temos a seguinte contraposição: no Teatro de Dioniso, a orquestra, era a área focal central, de frente para o público, na qual imperava o coro.



Fig. 1. Imagem do Teatro de Dioniso em Atenas, 2009. Fonte/Fotógrafo: Marcus Mota.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Espaço do Teatro Grego ao centro. Ao fundo, uma floresta. Mais ao fundo, contorno dos prédios da cidade de Atenas

Tudo que o coro faz, seus cantos e coreografias, é acompanhado pela audiência. Wagner reage a isso na construção de um novo tipo de teatro, culminando seu projeto do Anel: na pequena cidade de Bayreuth, em uma colina,

ele constrói um teatro no qual a relação frontal entre audiência e performers é mantida, como se ele transpusesse para um espaço fechado a dinâmica presente no espaço ao ar livre do Teatro de Dioniso. Porém, Wagner oculta a principal fonte sonora do espetáculo, a orquestra, em um fosso abaixo do palco:



Fig. 2. Interior do *Richard Wagner Festspielhaus*, Bayreuth, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Marcus Mota.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No fundo, palco do teatro. Em sua frente filas de cadeiras. Em volta, colunas com luminárias.

Diferentemente do Teatro de Dioniso em Atenas, no *Richard Wagner Festspielhaus*, obrigatoriamente com as luzes da plateia desligadas, há a imersão da audiência na sucessão de sons que desgarram das linhas vocais dos intérpretes visíveis no palco e esses sons contínuos se conectam a objetos, ações, cenários atuais, passados e futuros dentro do fluxo das cenas. Mas as fontes sonoras não estão visíveis: há uma desconexão entre ver quem toca o instrumento, e ouvir o som do instrumento. Essa “descorporificação” do som transforma-o em mídia, em uma nova materialidade.

O lugar de ocultamento da orquestra foi chamado por Wagner, em conversas com o arquiteto Gottfried Semper de “abismo místico”:

uma imagem transportada da inatingibilidade de um fenômeno onírico: a música fantasmagórica que ressoa do "abismo místico" - assim como os vapores ascendentes do ventre sagrado de Gaia sob o assento da Pítia - [que] transpõe [o espectador] para aquele estado de clarividência encantado no qual a imagem cênica agora se torna a cópia mais verdadeira da própria vida (Wagner, 1873, p. 24).

No detalhe da letra, Wagner novamente retoma um tema performativo ligado à cultura clássica: a Pítia era a sacerdotisa que proferia para os consulentes oráculos de Apolo, divindade relacionada, entre outras coisas, à dança e à música.

Assim, seguindo a argumentação de Wagner, retoma-se o modelo dramático presente no teatro de Dioniso, transfere-se a importância do coro para a orquestra musical, eliminam-se coreografias em cena, "invisibiliza-se" a orquestra.

3. Desdobramentos

O modelo da Ópera de Paris não foi apenas uma ideia a ser confrontada: em 1861, em uma produção de *Tannhäuser* em Paris, Wagner enfrentou um boicote generalizado em razão de suas opções estéticas². Em carta aberta a partir dos incidentes, Wagner declara

desde minha primeira conversa com o diretor da *Grand opera*, a primeira coisa a ser discutida, a condição mais essencial a ser satisfeita para o sucesso do trabalho, era a adição de um bailado, e precisamente no segundo ato. Não demorei muito para descobrir o verdadeiro motivo de tal exigência. De fato, depois de dizer que o segundo ato era aquele cuja marcha não poderia ser interrompida por uma dança, que naquele momento não tinha razão de ser, acrescentei que, por outro lado, no primeiro ato, o ponto em que a ação começa, o voluptuoso coro de Vênus, me parecia muito adequado para uma cena coreográfica do mais amplo caráter, especialmente porque em minha primeira concepção eu havia acreditado que a necessidade de uma dança se impunha naquele mesmo lugar. Fui até seduzido pela ideia de ter que preencher essa lacuna óbvia em minha primeira partitura e esbocei um plano detalhado no qual a cena no Venusberg {Monte de Vênus} assumia grande importância. O diretor rejeitou o plano energicamente e me confessou, sem artifícios, que não se tratava

² Para uma abordagem mais detalhada dessa montagem, v. Abbate (1984).

apenas de ter um baile, mas de ter um baile no meio da apresentação: o baile é quase que exclusivamente propriedade dos assinantes, e os assinantes, que comem muito tarde, não entram nos camarotes até então; um baile no início da noite não seria útil para eles, porque nunca assistem ao primeiro ato. Mais tarde, o Ministro de Estado repetiu essas declarações e outras do mesmo tipo para mim. Em resumo: foime afirmado tão categoricamente que toda a probabilidade de sucesso dependia do cumprimento de tais condições, que me senti inclinado a encerrar o empreendimento ali mesmo (Wagner, 1984, p. 36).

A ópera *Tannhäuser* havia estreado em 1845, em Dresden, e após sua abertura instrumental continha uma pequena cena com dança. Em sua tentativa de emular os excessos e efeitos da *Grand opera*, Wagner havia escrito uma sequência para Ballet no segundo ato em seu *Rienzi*, que estreou, 1842. Para a remontagem de *Tannhäuser* as coisas eram diferentes: Wagner não queria mais repetir o modelo e sim criticá-lo. A imposição do *ballet* no segundo ato era um alvo crítico: sobrepunha à efetividade dramático-musical uma regra artificial e arbitrária. No caso de *Tannhäuser*, após a abertura instrumental em que se apresentam dois temas, que demonstram o entrelaço entre espiritualidade e sensualidade, temos imediatamente a cena inicial no primeiro ato, com um *ballet*, no qual uma orgia de sentidos e corpos procura apresentar o mundo da deusa Vênus em sua caverna do amor. Após mostrar por sons e imagens dessa *Bacchanalia*, Wagner nos coloca diante de um cavaleiro andante que deixa esse torpor multissensorial e vai em busca de sua missão. Mas para que a trajetória do cavaleiro Tannhäuser se realize era preciso partir da caverna do amor.

Qualquer que tenha sido aquilo encenado em Paris e interrompido após a terceira apresentação, Wagner assim descreveu em 1852 o que intencionava:

Não preciso dizer que não se trata de uma dança como é comum em nossas óperas e balés: o mestre de balé que fosse solicitado a organizar uma cena de dança com essa música logo nos ensinaria o contrário e declararia que a música é bastante inadequada. O que tenho em mente, por outro lado, é uma síntese de tudo o que a arte da dança e da pantomima é capaz de fazer: um caos sedutoramente selvagem e fascinante de agrupamentos e movimentos, que vão desde o mais suave conforto, languidez e anseio, até a impetuosidade mais embriagada de exuberância exuberante. Certamente, a tarefa não é fácil, e produzir o efeito caótico desejado exige, sem dúvida, o mais

cuidadoso arranjo artístico dos mínimos detalhes. Na partitura, o curso dessa situação cênica selvagem é dado com definição de acordo com as características essenciais (Wagner, 1913, p. 148).

Ou seja, essa ideia de uma dança em si mesma, mais livre, que será ampliada na revisão feita para 1861, configura-se mais com um “anti-ballet”, nas palavras do crítico Thomas Grey, articulado como

"poema dançante", um trabalho coreográfico extenso de movimento único no qual elementos de pantomima e de dança proto-'livre' são definidos para (e motivados por) uma partitura musical exuberantemente orquestrada, tonalmente 'progressiva', formal e sintaticamente livre (Grey, 2020, 1984, p. 125).

Em suas realizações posteriores, essa fluidez e multissensorialidade deixam de estar circunscritas a uma performance formalmente identificada a um grupo de dançarinos e passa a ser produzida pela orquestra.

Mas a dança estará presente: na inauguração do Richard Wagner Festspielhaus em Bayreuth, em 1876, há, no *hall* de entrada, temos a seguinte placa, que registra os principais nomes que participaram do processo criativo de montagem do *Anel do Nibelungo*:



Fig. 3. Placa comemorativa, Bayreuth, 2023. Fonte/Fotógrafo: Marcus Mota.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Superfície com letras douradas que registram os nomes e funções dos que trabalharam no processo criativo da primeira montagem da tetralogia do Anel do Nibelungo, em 1876.

Após a lista dos intérpretes da tetralogia, temos na parte debaixo da placa:

a- Regente (*Orchesterleitung*) Hans Richter

b- Direção cênica (*Scenische Leitung*) Karl Brandt

c- *Designer* de cena/Encenador (*Decorationen*) Joseph Hofmann e Gebrüder Brückner

d- Figurinista (*Costume*) Emil Döpler

e- Coreógrafo (*Choreographie*) Richard Fricke {grifos nossos}

O coreógrafo Richard Fricke foi chamado por Wagner para propor soluções plásticas para os agentes em cena e passou a ser um diretor assistente. Entre suas atividades, temos:

selecionar cantores adequados; treinar cantores - tanto em canto quanto em movimento; treinar ginastas para atuarem como nibelungos; distribuir camarins; preparar um roteiro completo e um livro de produção dessas apresentações para a posteridade; auxiliar o figurinista com sua experiência; contratar funcionários; lidar com a enxurrada de perguntas de pessoas que queriam ingressos especiais, entrada para os ensaios etc.; coordenar o uso da maquinaria do palco; coordenar não apenas os cantores no uso da maquinaria do palco, mas também coreografar os três diretores musicais que estavam empurrando essa maquinaria; intervir em nome dos cantores com Wagner - e vice-versa; coreografar cenas; coreografar e dirigir apresentações de festas; obter adereços; aconselhar sobre efeitos de iluminação; e até mesmo atuar - Fricke desempenhou vários papéis pequenos e também aliviou o cantor que interpretava Alberich, que cantava parte de seu papel fora do palco enquanto Fricke o interpretava no palco (Ginters, 2008, p. 7-8).

Richard Fricke escreveu um diário no qual ele acompanha o cotidiano dos ensaios. Em um momento ele reproduz uma fala de Wagner, quanto ao trabalho de Fricke: “Não preciso de um ‘diretor de palco’, mas sim de um verdadeiro coreógrafo “plástico”, capaz de comunicar meus desejos especiais aos artistas por meio do exemplo da performance” (Fricke, 1998, p. 4).

Como podemos observar, mesmo não havendo número formais de dança, preocupações estéticas com o movimento dos agentes visíveis em cena estão presentes em Wagner.

4. Conclusões

As propostas de Wagner e suas obras dramático-musicais levam em conta questões e procedimentos relacionados a espaço, movimento e som. A amplitude dessas questões levou Wagner a se desdobrar em libretista, dramaturgista, compositor, diretor de coros, agitador cultural, enfim, encenador. Reunindo questões ligadas a diversos campos de saber, como a filologia no caso do estudo da dramaturgia ateniense antiga e das narrativas medievais germânicas, Wagner integra artes diversas em novas demandas experimentais. Para ele havia algo que unificava essa multiplicidade tradições criativas e conhecimentos: o drama. Essa quase indefinível experiência de performance assistida, com seus recursos e efeitos, estaria presente nos rituais, nas peças de Shakespeare, na música de Beethoven e deveria ser a meta da Arte.

Em seu ensaio sobre Beethoven, Wagner sintetiza essa posição:

somente o *drama* possui tal poder – não o poema dramático, mas o drama que se movimenta realmente diante de nossos olhos, como a imagem correspondente e visível da música, na qual a palavra e o discurso pertencem à ação e não mais ao pensamento poético (Wagner, 2010, p. 81).

Na falta de um nome que qualifique a diversidade simultânea de atos e percepções que um evento multissensorial desencadeia, Wagner retoma a *hiperinterpretada* noção de “drama”, com o diferencial de já, na metade do século XIX, pensar o drama não mais em termos estáticos do texto definitivo no papel e sim em sua materialidade como mídia. A imaterialidade ou nova materialidade que a orquestra oculta em um ambiente imersivo produz abre caminho para experimentos estéticos com *inputs* psicofísicos. Essa cena expandida não pertence mais a Wagner. E nem está limitada à ópera ou a música. É o que veremos nas apropriações transformadoras posteriores desse legado durante o longo século XX.

Referências:

ABBATE, C. **The "Parisian" Tannhauser**. Tese. Princeton University, 1984.

FRICKE, R.; SAFFLE, M. **Wagner in rehearsal 1875-1876**. Nova York: The Diaries of Richard Fricke. Pendragon Press, 1998.

GINTERS, L. "Wagner and the Little Ballet Master that Could". 'Being There: After.' **Proceedings of the 2006 Annual Conference of the Australasian Association for Theatre, Drama and Performance Studies**. Ian Maxwell (org.). *Online*, 2008. Disponível em: <http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/2470>.

MOTA, M. Revisando a ideia de coro: Richard Wagner e a mediação histórico-musical. *In*: Anais online do **XII Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas**. Campinas, p. 1–9, 2023. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/simposiorfc/article/view/857>

GREY, T. The 'Splendid and Shameful Art': Dancing in and around the Wagnerian Gesamtkunstwerk. *In*: Caddy, D.; Clark, M. (orgs.). **Musicology and Dance: historical and critical perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 121-150, 2020.

ROSS, A. **Wagnerism. Art and politics in the shadow of music**. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 2020.

WAGNER, R. Bericht über die Aufführung des *Tannhäuser* in Paris. *In*: **Richard Wagner Gesammelten Schriften und Dichtungen** (GSD). vol. 5. 1913.

WAGNER, R. **Das Bühnenfestspielhaus zu Bayreuth. Nebst einem Berichte über die Grundsteinlegung desselben**. Leipzig: Verlag von E. W. Fritsch, 1873.

WAGNER, R. **A obra de arte do futuro**. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2003.

WAGNER, R. **Beethoven**. Trad. e notas Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

WAGNER, R. **Oper und Drama**. Stuttgart: Reclam, 1984.

Marcus Mota (UnB)
marcusmotaunb@gmail.com

Professor titular da Universidade de Brasília, no Departamento de Artes Cênicas onde fundou e dirige o Laboratório de Dramaturgia (LADI-UnB) desde 1998. Disponibiliza suas publicações em <https://brasil.academia.edu/MarcusMota>.

Gennaro Magri e seu *trattato*: indícios de uma dança setecentista

Patricia Cornacchioni Alegre (USP)

Comitê Temático Dança, memória e história

Resumo: Este artigo apresenta uma breve introdução ao *Trattato teorico-prattico di ballo* (1779), do napolitano Gennaro Magri, mestre de dança e dançarino *grottesco* que atuou em diversos teatros europeus. O primeiro volume do *Trattato*, objeto deste trabalho, discute com profundidade a dança para teatro, sendo um dos raros documentos conhecidos publicados no século XVIII que analisa minuciosamente o *grottesco* por meio de descrições de passos de dança que lhe eram característicos. *Grottesco* é uma das categorias de dança presentes nos espetáculos setecentistas, e é identificado por movimentos virtuosos, com influências de danças populares, da *Commedia dell'Arte* e da pantomima.

Palavras-chave: Balé; Tratados de Dança; Dança Grottesca; Pantomima.

Abstract: This article aims to present a brief introduction to Gennaro Magri's *Trattato teorico-prattico di ballo* (1779). Magri was a Neapolitan dance master and *grottesco* (grotesque) dancer who performed in several European theaters during the second half of the eighteenth century. The first volume of the treatise discusses theater dance thoroughly, and is a rare example of the known primary sources which analyses the *grottesco* with detailed step descriptions. *Grottesco* is one of the eighteenth century ballet styles known by its virtuous movements influenced by fairground dances, *Commedia dell'Arte* and pantomime.

Keywords: Ballet; Dance Treatises; Grotesque Dance; Pantomime.

1. O tratado

O *Trattato Teorico-Prattico di Ballo*, do napolitano Gennaro Magri, foi impresso e publicado em Nápoles no ano de 1779. Trata-se de uma obra composta de dois volumes: o primeiro, analisado pela autora deste artigo, apresenta e descreve minuciosamente os princípios e regras da dança cênica¹ vigente em sua época com explicações sobre a execução dos passos, de acordo

¹ No presente trabalho, “dança cênica” refere-se à dança realizada para um público no contexto de espetáculo, em que há uma perspectiva dramática, diferentemente das danças sociais ou de salão.

com o gênero² do bailarino. Um dos aspectos que conferem relevância à obra é a valorização do bailarino profissional e a ênfase concedida ao gênero *grottesco*³, diferentemente de outros tratados do mesmo período. Já no segundo volume, são descritas danças de salão: há um capítulo sobre o minueto e oito sobre as contradanças, com suas músicas e notação coreográfica. Vale ressaltar que o minueto era relacionado à nobreza e àquela altura estava em decadência, enquanto as contradanças tinham origem nas danças populares.

Com relação ao primeiro volume, é possível identificar estrutura similar a outros documentos da mesma época e sua organização se dá da seguinte maneira:

A) Textos introdutórios: 1. **Dedicatória**, na qual Magri agradece a seus financiadores; 2. **Prefácio**, em que discorre sobre a origem longínqua da arte da dança, aproximando-a da arte romana antiga; 3. **Advertência aos cortesões leitores**, em que responde cinicamente a um crítico que teria rechaçado sua obra, Francesco Sgai. De gosto noverriano, Sgai, em carta⁴, destroçou o modo de escrever de Magri, que misturava italiano, dialeto napolitano e termos franceses, ao invés de escrever na língua toscana, que seria, segundo o crítico, o esperado em um tratado de dança.

B) Elementos teóricos e fundamentos da dança, distribuídos em sete capítulos⁵: 1. A utilidade da dança; 2. Para aprender perfeitamente a dança; 3. Das qualidades do Bailarino; 4. Do equilíbrio; 5. Dos movimentos do corpo; 6. Da Cadência; 7. Das Posições dos pés.

² Estudiosos das danças do período em questão empregam os termos “gênero” e “estilo” em alusão às diferentes categorias a que se enquadrava um dançarino ou uma dança. Magri, em seu tratado, também utiliza o termo *carattere* (caráter) para se referir às categorias, de modo que no presente trabalho empregamos os três vocábulos com esse sentido.

³ No século XVIII, havia dois grandes gêneros de danças: o *sério* e o *cômico*. Dentro do *sério*, mais elevado, estavam as personagens heróicas, divindades e nobres. Ainda elevado, havia o *mezzo-carattere*, o qual integrava divindades menores, sátiros, ninfas. Já do *cômico* faziam parte personagens mundanos, camponeses, pastores, além de figuras monstruosas e fúrias. O *grottesco* é considerado uma subcategoria do *cômico*: os artistas de tal estilo, frequentemente, lançavam mão de movimentos inspirados em danças populares e costumavam ser reconhecidos por uma técnica de dança genuinamente italiana, caracterizada por movimentos virtuosos e pantomimas, em oposição à dança nobre.

⁴ *Riflessioni al Signor Gennaro Magri* (1780), cuja transcrição foi publicada por Lombardi (2018)

⁵ Traduzidos para o português brasileiro pela autora deste artigo.

- C) Passos: do oitavo ao quinquagésimo-nono capítulo, Magri descreve verbalmente os passos de dança em uso na dança para teatro. Ora nomeia os passos em francês, segundo cânones da *Belle Danse*⁶, ora mantém os nomes franceses acompanhados pela tradução para o italiano, como por exemplo no capítulo XVIII, *Del Passo Gettato, Pas Jetté*. Em alguns casos, ainda, ‘italianiza’ o nome francês, como no capítulo XV, *Del Tordichamb (tour de jambe)*.
- D) Poses e braços: o capítulo LVIII é dedicado às poses chamadas *atitudes*, e o LIX se debruça sobre formas de utilizar os braços nas danças.
- E) Cabriolas⁷: no último e mais extenso capítulo do primeiro volume do *Trattato* há uma descrição detalhada das diversas *cabriolas*, passos tipicamente virtuosos e característicos do *grottesco*.

2. Gennaro Magri

Gennaro Magri nasceu em Nápoles possivelmente entre os anos de 1737 e 1739⁸. Não há informações sobre sua formação em dança, o que se sabe, por meio de fontes arquivísticas históricas, é que, bastante jovem, dançava no Teatro San Carlo de Nápoles como primeiro bailarino do gênero *grottesco* (Fabbricatore, 2020).

As escassas informações disponíveis acerca de sua atuação estão distribuídas em documentos como cartas de testemunhos do período e

⁶ *Belle Danse* é o nome que se dá à prática de dança francesa nos séculos XVII e XVIII e esta nomeação aparece pela primeira vez, segundo B. Maurmayr, em seu artigo *De la ‘danse baroque’ à la ‘belle danse’ et retour: usages d’une catégorie*, no tratado *La manière de composer et faire réussir les ballets*, de Nicolas de Saint-Hubert (1641, Paris).

⁷ De acordo com o verbete *Cavriola e Cavriola* (1729-1738), do dicionário histórico da Accademia della Crusca, a palavra *Capriola* é definida como “*Quel salto, che si fa in ballando, sollevandosi diritto da terra con iscambievole movimento di piedi.*” (Aquele salto que se faz ao dançar, elevando-se do chão em linha reta com movimento de troca de pés.)

⁸ Fabbricatore (2020), em publicação contendo dados biográficos de Magri, menciona duas cartas datadas de 1757 que sugerem o ano de nascimento do dançarino, ambas escritas pelo conde Firmian (1718-1782): a primeira carta, de 11 de outubro, dirigida ao conde Giacomo Durazzo, refere-se a Magri como um jovem de vinte anos *di statura ordinaria e ben fatto* (“de estatura mediana e boa aparência”), e a outra, de 15 de novembro do mesmo ano dirigida ao conde Alessandro Sabbatini, descreve Magri como um *giovane di diciotto anni buon saltatore* (“jovem de dezoito anos bom saltador”).

programas de espetáculos arquivados em bibliotecas e teatros de diversos países da Europa. Muitos desses documentos foram encontrados na última década, de modo que as pesquisas em torno do autor são relativamente recentes. Além dos materiais concernentes a espetáculos teatrais, sabe-se, por meio de tais fontes, que, no início da carreira, Magri atuava em encenações em festas de cortes, dançava o *mezzo-carattere* e o *grottesco*, “saltava muito e com muita leveza” (Fabbricatore, 2020, p. 289). Os saltos eram uma marca registrada da dança *grottesca*, caracterizada no *trattato* com maior destaque do que em obras similares da mesma época.

A primeira aparição de Magri fora da Itália se deu em 1759 no Burgtheater de Viena, “centro nevrálgico da dança europeia, onde os estilos italiano e francês se encontravam e se confrontavam” (Fabbricatore, 2018, p. 15), sob direção de Franz Hilverding (1710-1768), recém-chegado da corte russa. Mestre de dança vienense, Hilverding trabalhou no Teatro Imperial de São Petersburgo, era entusiasta de balés dramáticos e influenciou mestres como o florentino Gasparo Angiolini (1731-1803), outro defensor de balés que contavam histórias com o auxílio de recursos de encenação como a *pantomima*, assunto também abordado nesta pesquisa. Angiolini trabalhou nas cortes de Viena, São Petersburgo, Milão e Veneza durante o século XVIII, era versado nas técnicas italianas de dança e pantomima, propunha balés narrativos e expressivos.

É necessário pontuar que, em 1760, houve a publicação das primeiras *Cartas sobre a dança*⁹, do francês Jean-Georges Noverre (1727-1810). Noverre lecionou e coreografou para cortes e teatros de países como França, Alemanha, Inglaterra e Itália, e é reconhecido por suas proposições de reformas nos balés. Consonante com ideais iluministas vigentes no período, defendia que a dança cênica se tornasse uma arte imitativa. Isso significa que as danças deveriam apresentar uma narrativa, ser expressivas, equiparando-se a artes consideradas elevadas, como a pintura. Noverre acreditava “estar criando na sua prática artística, em Lyon, novos padrões de eficácia na comunicação da dança com o

⁹ A primeira versão do texto foi publicada quase simultaneamente em Lyon e em Stuttgart com o título "*Lettres sur la danse et sur les ballets*" (Monteiro, 1998).

público” (Monteiro, 1998, p. 13). Tais concepções são apresentadas nas *Cartas*, em que o autor discorre sobre sua visão de dança, analisa e realiza reflexões críticas sobre a maneira como eram os bailarinos e os espetáculos de dança em seu tempo, propondo novas direções estéticas e pedagógicas para o profissional de dança.

Angiolini reclamava a originalidade das ideias do francês a respeito dos balés pantomimos, chamados também de *balés de ação*. A visão de Noverre marcou sua época e Angiolini publicou as *Lettere a Monsieur Noverre sopra i balli pantomimi* (1773) expondo sua reivindicação. Apesar de ser italiano e de não ter tido o reconhecimento conquistado por Noverre, as concepções de Angiolini iam ao encontro do contemporâneo francês, inclusive no que se refere às críticas ao modo italiano de dançar daquele período, fortemente influenciado pela dança *grottesca*:

É humilhante para um bom italiano ver que os teatros das nações além das montanhas devam ter atingido maior delicadeza tanto na arte como na decência nas peças e nas danças, e que a Itália, dona de todos os saberes no século XVIII, deve apresentar em seus teatros composições que o desonram, e saltimbancos que o rebaixam. São estes últimos que, não se contentando em rebaixá-la [a Itália] com suas produções fúteis, desonram-na duplamente além das montanhas, insistindo no exterior que o gosto italiano só valoriza tais saltos e travessuras improváveis, não percebendo que com tais proposições, merecedoras apenas de sua ignorância, eles degradam a nação que mais merece as artes liberais¹⁰ (Angiolini, 1773, p. 11, tradução nossa).

Ou seja, Angiolini estava desiludido com o que via nas danças cênicas italianas, e expressava repúdio às manifestações do teatro popular italiano nos espetáculos.

¹⁰ “Egli è un oggetto umiliante per un buono italiano, il vedere che i Teatri delle Nazioni Ultramontane siano relativamente alle Commedie ed a'balli passate alla massima delicatezza tanto nell'arte, che nella decenza, e che l'Italia maestra d'ogni sapere nel XVIII Secolo abbia tuttavia nelle sue Scene delle composizioni che la disonorano, e de Saltabuffoni, che l'avviliscono. Sono questi, che non contenti di avvilirla colle loro insulse produzioni doppiamente la disonorano fino di là da'monti spargendo, e assicurando essere il gusto dell'Italia solamente portato a'salti ed alle inverossimili buffonate, nè si avvedono questi tali, che consimili proposizioni, degne solo della loro ignoranza, degradando la nazione più benemerita dell'arti liberali.”

As concepções de reformas para a dança imprimiram marcas profundas nas produções do período e sabemos que Magri tinha conhecimento das ideias noverrianas, uma vez que fazia alusão a Noverre em seu *trattato*. Ao elencar as qualidades esperadas de um bailarino, afirmava que “É preciso saber ler bem, escrever melhor ainda: não só para mim, mas para o célebre Monsieur de Noverre, que o bailarino tenha conhecimento de várias ciências”¹¹ (Magri, 1779, p. 16, tradução nossa). Também observamos menção a Noverre no capítulo 58, *Delle attitudini* (Das atitudes, ou posturas), igualmente relacionando a dança a outras áreas do conhecimento, nesse caso o desenho: “Declara Senhor Noverre que se o bailarino não entender de desenho, nunca saberá organizar os membros do corpo [...] e lhe faltará unidade e harmonia”¹² (Magri, 1779, p. 109, tradução nossa).

É possível que, ao nomear Noverre, Magri buscasse validar suas afirmações, tendo em vista a repercussão das *Cartas*. Noverre era um crítico tenaz da dança extremamente virtuosa e fez alusão inclusive às *cabriolas*, às quais Magri dedicou o último e mais extenso capítulo de seu tratado, *Delle Capriole*. E, em uma de suas cartas, Noverre afirmou que justamente as cabriolas teriam degradado a dança: “A mistura que os bailarinos fizeram da cabriola com a *Belle Danse* alterou seu caráter e degradou sua nobreza; é uma aliança que diminui seu valor” (Noverre *apud* Monteiro, 1998, p. 239). Noverre ansiava uma dança livre de supostos artifícios e o virtuosismo acrobático do *grottesco* iria de encontro a suas premissas, como podemos verificar em outro famoso trecho do texto do mestre francês: “Filhas de Terpsícore, renunciad às cabriolas, aos *entrechats* e aos passos muito complicados [...]” (Noverre *apud* Monteiro, 1998, p. 212).

Assim, pode-se perceber que, em Viena, Magri estava situado em meio a um embate entre diferentes tendências de danças - diferentes, porém

¹¹ “Non dico prima di saper ben leggere e scriver meglio, cosa essenzialissima; ricercasi pure, non solo per mio costante sentimento e del celebre Monsieur de Noverre, ma che abbia pure la cognizione di varie scienze.”

¹² “se il ballerino non saprà di disegno, non saprà mai disporre una giustatezza alli membri del corpo per disporli in attitudine [...] tutto privo sarà di unitezza e di armonia.”

consensuais na busca por uma comunicação mais direta com o público, seja por meio da pantomima e da verossimilhança, seja por atraentes artifícios do teatro popular.

A primeira menção a Magri como diretor, de acordo com Arianna Fabbricatore (2020), aparece na Gazzetta Veneta de novembro de 1760 como ‘*Gennaro Magri di Napoli*’, no teatro Sant’Angelo de Veneza no espetáculo *Amor contadino*, drama de Carlo Goldoni¹³ (1707-1793) com música de Lampugnani¹⁴ (Fabbricatore, 2020). Ainda em Veneza, é mencionado como diretor de balés em outras peças de Goldoni, como *Amore in caricatura*, *Ballo di carbonai*, *Mascherata dedicata a Bacco* e *Amore artigiano*.

De volta a Nápoles, Magri foi mestre de dança no Teatro San Carlo, onde suas criações coreográficas integravam danças conhecidas como *divertimenti* (divertimentos) que ocorriam nos *intermezzi* (entreatos) dos espetáculos operísticos de modo totalmente independente da trama da ópera, com o objetivo de simplesmente divertir a plateia - e eram amplamente criticados pelos *noverrianos*. O último envolvimento de Magri com o Teatro San Carlo, segundo fontes documentais, ocorreu em 1772, em que figura como primeiro bailarino *grottesco* e criador do segundo balé (sem título) na ópera *Alessandro nelle Indie*, de Metastasio. Segundo Fabbricatore (2020), fontes da época relatam desentendimentos entre Magri e a administração do Teatro. Entre 1775 e 1779, abandonou a atividade teatral e passou a se dedicar ao ensino de dança e à gestão de seus negócios patrimoniais. O *Trattato Teorico Prático di Ballo* foi publicado em 1779 e logo na sequência recebeu a drástica crítica de Sgai, o que levou Magri a estampar, no início das edições seguintes, a *Advertência* em resposta ao parecer negativo do crítico.

¹³ Dramaturgo veneziano, reconhecido por escrever textos teatrais inspirados no universo da *Commedia dell’Arte*.

¹⁴ Giovanni Battista Lampugnani (1706-1786), supostamente nascido em Milão, foi compositor de óperas e de música sacra e atuou como colaborador de C.W. Gluck e em 1743 foi nomeado compositor residente no King’s Theater em Londres (TRECCANI, 2004). Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-battista-lampugnani_%28Dizionario-Biografico%29/. Acesso em: 14 mai. 2023.

Em 1787 Magri partiu para Madri e no mesmo ano, os nomes de Ana Maria e Algueda Magri, suas filhas, apareceram entre os integrantes do elenco dos balés *Dido depreciada* e *Sandrina e la labradora en la corte* encenados no teatro de Los Caños del Peral, de Madri, sob direção de Domenico Rossi. Não há registros de Gennaro Magri como diretor de balés, o que nos leva à suposição de que permaneceu se ocupando do ensino dos jovens estudantes da escola do teatro, embora seu nome esteja entre os membros do corpo de baile (Fabbricatore, 2020). Faleceu em junho de 1789 e foi sepultado em Madri.

3. Apropriação cultural

Com relação aos números de dança apresentados nos *intermezzi*,

[...] eram vistos protagonistas mouros prisioneiros, ciganos, cidadãos de diversas nações: estes forneciam o pretexto para, nas danças de caráter¹⁵, exibirem a grande habilidade adquirida naquele tempo, seja na técnica, seja na expressividade pantomímica dos dançarinos e dançarinas¹⁶ (Zambon, 2006, tradução nossa).

A partir de tal citação, podemos entender que a exibição de imagens de lugares desconhecidos, por vezes consideradas exóticas, atraía forte atenção do público e da crítica, de modo que tornou-se lugar comum nos espetáculos criados de meados do século XVIII adentrando o século XX. O termo *caráter*, empregado em referência às danças oriundas de lugares distantes denota uma visão monocultural, que considera uma maneira de dançar - dos nobres - como o cânone, o padrão de dança, enquanto qualquer outra representação seria considerada diferente.

¹⁵ Definição de 'Carattere' (caráter) de acordo com o Dicionário histórico da Accademia della Crusca, 4ª edição (1729-1738) significa 'maneira de escrever e de falar'. Latim, *stilus*. Grego *stýlos*. "vale anche Maniera di scrivere, e di parlare. Lat. *stilus*. Gr. *στύλος*."

¹⁶ "Si vedevano protagonisti mori prigionieri, gruppi di zingari, cittadini di diverse nazioni: questi fornivano il pretesto per danze di carattere in cui esibire al meglio la grande abilità raggiunta in quel tempo, sia nella tecnica sia nell'espressività pantomimica, dai danzatori e dalle danzatrici."



Fig.1. Pintura de Jean Pillement, *Cena de mercado em um porto oriental imaginário*, ilustrando o balé *Un port de mer dans la Provence* (1763), do qual provavelmente Magri participou como dançarino. Fonte: Brown, 2005.

Audiodescrição da imagem: Imagem em preto-e-branco de pintura na qual vemos nas laterais uma vegetação tropical, ao fundo, em perspectiva, silhueta de navios, nas laterais inferiores tendas de um mercado oriental e ao centro da cena figuras pequenas de dançarinos caracterizados.

As danças hegemônicas - nobres - se apropriavam de danças originárias de outras camadas sociais:

As danças camponesas sempre forneceram o material para a renovação das danças de corte. Na corte, nunca se inventou dança alguma. A dança de corte foi sempre o resultado da apropriação e adaptação de inúmeras danças populares (Monteiro, 2011, p. 29).

Marianna Monteiro (2011) atenta para o fato de que, na Europa moderna¹⁷, a tradição oral passou a ser definida negativamente, embora

¹⁷ Embora extrapole o âmbito desta pesquisa, convém observar que há distintas definições para “Europa moderna”, mas, aqui, destacamos como uma de suas características um paradigma, instituído a partir do século XV, segundo o qual a compreensão do mundo estaria alicerçada sob uma ótica monocultural em que a escrita prevalece sobre a tradição oral, portanto há um esforço de apagamento da cultura iletrada. Monteiro (2011) associa a polarização entre cultura popular e erudita à “expansão mercantil portuguesa, acompanhada do deslocamento de grandes contingentes humanos na constituição da mão-de-obra escrava e da expansão da cultura letrada por meio da catequese” (Monteiro, 2011 p. 31).

coexistissem a cultura letrada (minoría) e a cultura iletrada (maioría) nas farsas, mistérios, folhetos, contos e imagens religiosas. Apesar da evidente separação entre os grupos, as culturas dos diferentes estratos sociais acabavam se mesclando, ainda que manifestações culturais mantidas por tradição oral fossem subjugadas. Muitas danças cênicas setecentistas, sobretudo as rotuladas como *grotesche*, frequentemente se apropriaram de gestualidades estereotipadas de outras culturas a partir de seu ponto de vista dominante.



Fig. 2. Representação de cena de dança de turcos, descrita em *Nuova e curiosa scuola di balli* (1716), de Gregorio Lambranzi: “Quatro turcos entram, um após o outro e dançam de mãos dadas, como apresentado: para trás e para frente, para a direita e para a esquerda, com *balonés* e outros passos adequados.” Fonte: Winter, 1974.

Audiodescrição da imagem: Imagem em preto-e-branco, na parte superior apresenta duas linhas e uma partitura musical, no centro há o desenho de quatro personagens caracterizados como turcos, com um turbante, camisa de gola alta e mangas longas bufantes, calça com o cós largo. Os quatro estão posicionados lado a lado em pose de dança com uma das pernas à frente. Na parte inferior da imagem há uma descrição da cena em alemão.

A dança *grotesca*, embora se afirme como uma linguagem de dança, tinha influências fortes de dançarinos sem formação nas danças nobres e remetia, de certa maneira, aos teatros de rua e às danças de feira. Podemos conjecturar a seguinte hipótese: a rejeição à dança italiana residia não apenas

em um francocentrismo (Fabbricatore, 2018), mas na presença de elementos relacionados a uma cultura popular que não seria bem vista por parte de uma elite literária. Teria sido essa a razão pela qual o *Trattato* tenha ficado por tanto tempo esquecido, sendo revisitado somente pelo fato de que elementos da dança descrita nele aparecem na dança cênica que se tornou hegemônica no século XIX, a dança nomeada *clássica*?

4. A leitura de Magri hoje

São escassos os estudos sobre Magri e seu tratado, que começou a ser explorado somente na segunda metade do século XX. Em 1974, Marian Hannah Winter, no livro *The Pre-Romantic Ballet*, menciona o *Trattato*, destaca a dificuldade em decifrar seu conteúdo e anuncia a futura tradução inglesa, que veio a ser publicada quatorze anos depois, em 1988, sob o título *Theoretical and practical treatise on dancing* por Irmgard Berry. Em Minneapolis, Estados Unidos, em 1996, aconteceu uma conferência dedicada a Magri que resultou na coletânea de ensaios publicada em 1998, intitulada *The Grottesque Dancer on the Eighteenth Century Stage: Gennaro Magri and his world*, organizada pelos pesquisadores Rebecca Harris-Warrick e Bruce Alan Brown. Essa obra compreende informações históricas e historiográficas acerca da dança cênica italiana no século XVIII, da dança *grottesca* e de Gennaro Magri, inclusive transcrições de libretos de óperas e roteiros de balés encenados no período – material que nos fornece pistas as quais permitem formular suposições a respeito daqueles balés, uma vez que raramente apresentavam registro em notação coreográfica. Outra fonte secundária que serve de alicerce para o entendimento do universo de Magri é *Il virtuoso grottesco*, publicada em 2020 com organização de Arianna Fabbricatore a partir da conferência *Il mondo di Gennaro Magri: danza, musica e opera nell'Europa dei lumi*, evento coordenado por Fabbricatore e realizado em 2016. Ademais, desde 2015, em Paris, sob orientação da mesma pesquisadora, há um grupo de estudiosos do CND –

Centre Nationale de la Danse (Centro Nacional da Dança) – que desenvolve uma interpretação cinética do *trattato*, com o objetivo de decodificar no corpo as descrições de Magri, além de publicar a tradução francesa da obra¹⁸. Resultados parciais dessa pesquisa até o momento se encontram disponíveis *on-line*. Ao buscar discussões sobre o tratado de Magri, em língua portuguesa, verifica-se uma escassez ainda maior. Por tal razão, a autora do presente artigo decidiu se empenhar neste estudo e na tradução de uma seleção de capítulos do primeiro volume da obra. Desta forma, almeja-se que possam ser abertas mais possibilidades de debate para pesquisas que se dedicam às escritas de danças, como testemunhos históricos da codificação de determinados saberes coreográficos. Essas escritas são ativas, produzem objetos, projetos, representações de corpo, conhecimentos e práticas, que informam sobre modos de compreensão de danças em tempos históricos e geográficos distintos.

Como foi demonstrado ao longo deste artigo, o tratado de Magri é um importante fragmento historiográfico da dança, uma vez que apresenta descrições de passos de dança sem hierarquizar os gêneros dos dançarinos e, de forma pouco usual em tratados do período, retrata o gênero *grottesco*. O interesse de muitos pesquisadores atuais nesse tratado está nas evidentes e pouco mencionadas influências que o *grottesco* teria tido na formação da técnica de dança clássica, consolidada no século seguinte, razão pela qual Magri parece ter relevância nos estudos sobre danças cênicas.

¹⁸ Processo de tradução, ainda em andamento, segundo Arianna Fabbricatore.

Referências:

ANGIOLINI, G. **Lettere di Gasparo Angiolini a Monsieur Noverre sopra i balli pantomimi**. Milão: Regio Stampatore, 1773. Disponível em: <https://www.loc.gov/item/08019861/> Acesso em: 16 out. 2023.

BERRY, I. E. **Theoretical and practical treatise on dancing**. Gennaro Magri. Londres: Dance Books, 1988.

BROWN, B. A.; HARRIS-WARRICK, R. **The grotesque dancer on the eighteenth century stage: Gennaro Magri and his world**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2005.

CARATTERE. *In: Vocabolario degli accademici della Crusca*. Firenze, 1729-1738. Disponível em:

<http://www.lessicografia.it/Controller?E=1078;1756404708;&c1=350;-7;3;-21159276;212722725;&c2=129;-39;3;40;69;1;130;32;5;40;66;1;129;-39;65;-31;69;4;130;1025;5;40;75;13;130;27;3;1646876352;1545561153;&q1=carattere&q2=&q3=&q4=&qr=null&num=20&o=115;-38489505;-1185594668;&idV=1046649;-33;46;15;11;12;131;3;8;12;-824091717;631808239;&TDE=carattere;&TDNE=>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CAVRIOLA e CAVRIUOLA. *In: Vocabolario degli accademici della Crusca*. Firenze, 1729-1738. Disponível em:

<http://www.lessicografia.it/Controller?E=1078;1756404708;&c1=350;-7;3;-21159276;212722725;&c2=129;-39;3;40;69;1;130;32;5;40;66;1;129;-39;65;-31;69;4;130;1025;5;40;75;13;130;27;3;1646876352;1545561153;&q1=cavriola&q2=&q3=&q4=&qr=null&num=20&o=115;-38489505;-1185594668;&idV=1053752;-8;535315167;-1445961222;&TDE=cavriola;&TDNE=>. Acesso em: 13 nov. 2023.

FABBRICATORE, A. **Il virtuoso grottesco**. Roma: Aracne Editrice, 2020.

FABBRICATORE, A. **L'action dans le texte: pour une approche herméneutique du Trattato teorico-prattico di ballo de G. Magri**. Disponível em: <https://hal.science/hal-02059909>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LOMBARDI, C. **Trattati di danza nel Settecento**. Nápoles: Ist. Italiano per gli studi filosofici, 2018.

MAGRI, G. **Trattato Teorico-prattico di Ballo**. Nápoles: Vincenzo Orsino, 1779. Disponível em: <http://www.loc.gov/item/musdi.115>. Acesso em: 19 out. 2023.

MAURMAYR, B., De la 'danse baroque' à la 'belle dance' et retour: usages d'une catégorie. **Recherches en danse** [on-line], 5 | 2016. Disponível em: <http://danse.revues.org/1563>. Acesso em: 20. abr. 2023.

MONTEIRO, M. **Dança popular: espetáculo e devoção**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

MONTEIRO, M. **Noverre. Cartas sobre a dança**. Trad. e notas da autora. São Paulo: Edusp, 1998.

WINTER, M. H. **Pre-romantic ballet**. Londres, Victoria, Nova Iorque: Pitman Publishing, 1974.

ZAMBON, R. Gennaro Magri *In Dizionario biografico degli Italiano*. vol. 67, 2006. Disponível em: https://www.treccani.it/enciclopedia/gennaro-magri_%28Dizionario-Biografico%29/. Acesso em: 13. nov. 2023.

Patricia Cornacchioni Alegre (USP)
patricia.alegre@usp.br

Mestranda em Artes Cênicas pela ECA-USP com pesquisa financiada pela CAPES, sob orientação da Profa. Dra. Andréia Nhur e co-orientação da Profa. Dra. Ana C.E. Teixeira. Especialista em Arte-Educação (USP). Bacharel em Cinema (FAAP). Nos últimos 15 anos atuou como bailarina, produtora e videoartista em grupos paulistanos de dança e teatro. É professora de dança no Projeto PALCO e no espaço Sede Cultural, em São Paulo.

Labanotation nos processos de análise, pesquisa e registro da técnica da dança afro-brasileira

Waleska Lopes de Almeida Britto (UFRJ)
Marcus Vinícius Machado de Almeida (UFRJ)
Deborah Prates (UFRJ)
Fernanda de Lima (UFRJ)
Larissa Andreia Maciel de Carvalho (UFRJ)
Maíra Carias Pereira (UFRJ)
Rafael Augusto Arruda Merlo (UFRJ)

Comitê Temático Dança, memória e história

Resumo: O projeto visa investigar a Labanotation enquanto dispositivo importante para a pesquisa de tecnologias corporais em dança. A labanotation será uma ferramenta empregada para estudar, sistematizar e registrar a técnica da dança Afro-brasileira desenvolvida pela linhagem Dunham-Baptista-Assis, atores estes considerados importantes na criação de uma dança teatral da diáspora negra. A pesquisa irá resgatar, através de uma metodologia de história oral-corporal, os procedimentos técnicos da dança Afro-brasileira. Os sujeitos investigados são os ex-bailarinos e alunos do professor Gilberto de Assis. Através de realização de entrevistas e experiências corporais com estes atores, deseja-se conhecer uma sistematização estruturada para a criação de uma técnica de formação de bailarinos na vertente Afro-brasileira e analisar e registrar estes princípios estruturais desta dança através da notação denominada Labanotation. A Labanotation é uma partitura de dança que possibilita escrever com grande precisão movimentos da linguagem da dança, “conservando” repertórios, coreografias e técnicas corporais específicas. Este material será organizado e sistematizado para que se possa entender e apresentar os fundamentos e os princípios que sistematizam a técnica de preparação corporal dessa dança Afro-brasileira.

Palavras-chave: Labanotation; análise do movimento; técnica de dança; dança afro-brasileira.

Abstract: The project aims to investigate Labanotation as an important device for researching body technologies in dance. Labanotation will be a tool used to study, systematize and record the Afro-Brazilian dance technique developed by the Dunham-Baptista-Assis lineage, actors considered important in the creation of a theatrical dance of the black diaspora. The research will rescue, through an oral-body history methodology, the technical procedures of Afro-Brazilian dance. The persons investigated are former dancers and students of Professor Gilberto de Assis. Through interviews and bodily experiences with these dancers, the aim is to understand a structured systematization for creating a technique for training dancers in the Afro-Brazilian style and to analyze and record these structural principles of this dance through the notation called Labanotation. Labanotation is a dance score that makes it possible to write dance language movements with great precision, “conserving” repertoires, choreographies and specific body techniques. This material will be organized and systematized so that it is possible to understand and present the fundamentals and principles that systematize the body preparation technique of this Afro-Brazilian dance.

Keywords: Labanotation; movement analysis; dance technique; afro-brazilian dance.

1. Problematizando a Labanotation e a técnica da dança Afro-brasileira no eixo Dunham-Baptista-Assis

Atualmente a cultura brasileira tem sido potencializada a partir de diversas ações afirmativas. Destaca-se a lei da educação 11.645/08 que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Contudo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, muitas graduações ainda se sentem frágeis de como ofertar estes conteúdos. O Departamento de Arte Corporal (DAC), com sua larga experiência na pesquisa étnica, tem sido um polo que tem auxiliado diversos cursos nestas temáticas ofertando disciplinas. Assim o DAC colabora com disciplinas de cultura negra e indígena nos cursos de Educação Física, Terapia Ocupacional, Nanotecnologia, Química, Licenciatura em Química, Química-Atribuições Tecnológicas, Enfermagem, Musicoterapia. Logo este projeto não só ratifica esta função do DAC, como contribui para o resgate de parte da história negra do Brasil. Esta pesquisa então tem uma dupla direção, fortalecer o estudo de uma manifestação afrodiaspórica e explorar a Labanotation como ferramenta metodológica de investigação de movimentos.

Os processos de pesquisa que envolvem a análise, a problematização e o registro de tecnologias corporais e/ou danças podem ser realizados através de alguns dispositivos. O vídeo e/ou a descrição linear pela escrita do movimento em texto da língua em questão, costumam ser os mais frequentes. Como qualquer tradução de um acontecimento complexo, o registro deste evento, com a transposição de determinada semiótica para outra (tradução intersemiótica), pode haver vantagens e desvantagens nestes procedimentos de pesquisa. Quando se emprega o vídeo para realizar um registro de alguma tecnologia corporal, sempre estamos registrando o modo singular da realização de um dançante e ou grupo de dançantes, e muitas vezes, incluído neste registro e avaliação, elementos que foram incorporados pelos executores, mas que podem não ser o núcleo da tecnologia investigada (Guest, 2005). Em contrapartida, o registro escrito carece de uma apresentação polimotora, polifônica do

acontecimento da dança: os corpos em seu ato de dançar executam muitas motricidades simultâneas, mas o limite da escrita e sua linearidade é sua unidiscursividade temporal. No caso da arte da música, a partitura musical apresenta algumas outras possibilidades de captura e registro dos eventos sonoros. Se diversos executantes realizam uma mesma melodia, apresentando pequenas variações, o pesquisador ao escrever a partitura registrará escolhendo o que mais frequentemente é apresentado pelos executantes. Deste modo, apesar de ser um evento com diversos atores, o pesquisador em seu processo de análise chega aos elementos mais recorrentes para registrá-los. Nesta direção, nos estudos da etnomusicologia, a partitura musical tem se apresentado como um dispositivo importante nestes trabalhos (Lühning e Tugny, 2016).

Problematizamos então o papel que partituras de dança possam ter nos processos investigativos de movimento, minimizando algumas dificuldades apresentadas pelo registro em vídeo ou a descrição escrita dos movimentos. Trazemos como objeto desta pesquisa a Labanotation como elemento significativo na investigação da técnica e do registro da dança Afro-brasileira.

O Laboratório Grafias do Gesto do Departamento de Arte Corporal (DAC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado em 2012, vem realizando uma investigação, na qual procura apresentar os elementos básicos da técnica de dança Afro-brasileira sistematizada pelo eixo Dunham-Baptista-Assis. Numa tentativa de evitar as limitações apresentadas aqui pelo registro audiovisual e pela descrição escrita dos movimentos, tem-se empregado, para esta pesquisa, a Labanotation. Esta escrita de movimento, para os investigadores deste estudo, funciona como um dispositivo apto de sintetizar os princípios e fundamentos que regem uma determinada gestologia; é capaz de registrar uma pluralidade de ações que ocorrem simultânea e sucessivamente em temporalidades distintas, além de minimizar as variações interpretativas singulares de cada executante desta dança.

A Labanotation ou a Kinetografia, foi uma partitura de dança e de movimento iniciado por Rudolf Laban, por volta dos anos de 1920, e desenvolvida pelos pesquisadores e discípulos, o húngaro, Albrecht Knust e a

estadunidense, Ann Hutchison Guest. Com o evento do início da segunda Guerra Mundial, Guest, que estudava na Alemanha com Laban, regressa aos Estados Unidos e os dois pesquisadores perdem o contato durante os conflitos da guerra, ambos, continuam neste tempo, desenvolvendo a escrita de Laban com caminhos singulares. Daí o surgimento de dois termos para a mesma partitura. Labanotation é o termo empregado por Guest, e na Europa usa-se o termo Kinetografia (Beck e Reiser, 2016). Hoje, diversos centros de pesquisa e conservação da dança empregam a Labanotation com diferentes propósitos. Destacamos o papel que o Dance Notation Bureau de Nova York e o Conservatório de Paris, que realizam inúmeras pesquisas de dança, tendo a Labanotation como um dispositivo importante.

A Labanotation, na sua escrita usa um trigrama, isto é 3 linhas verticais. Estas linhas verticais representam uma sintetização do corpo humano. A linha central representa o eixo axial; o espaço entre a linha central e as duas linhas paralelas, à direita e à esquerda, representam os membros inferiores da direita e da esquerda respectivamente. Os espaços além desta duas linhas paralelas em relação a linha central, representam onde se escrevem os movimentos das demais partes do corpo. Da mesma forma, que na partitura musical pode-se criar um acorde, registrando diversos sons sendo tocado ao mesmo tempo, simultaneamente, é possível se escrever movimentos de segmentos corporais distintos, em conjunto, numa espécie de polifonia corporal, ou uma polimotricidade. Esta é uma vantagem importante da Labanotation quando comparada à descrição de um passo de dança, pois pela escrita ou fala só podemos descrever um movimento de cada vez e não sua simultaneidade. Há aqui uma percepção muito diferente e cognitiva de se entender e vivenciar a descrição dos movimentos (Guest, 2014).

Ann Hutchinson Guest (1998) destaca que a Labanotation teria como função principal o registro de coreografias, possibilitando a criação de um repertório que se mantenha vivo para a história da dança, semelhante ao que acontece com o campo da música. Devido à estruturação do sistema tonal e da elaboração da partitura, o campo da música possui um repertório gigantesco de

obras musicais registradas. Guest também afirma que há uma segunda função das partituras: elas não grafam as variações interpretativas de cada sujeito, mas procuram encontrar a estrutura central e necessária que apresente o sentido poético e a estrutura da frase gestual. Destacamos ainda, que as partituras musicais e as da dança criam também possibilidades para elaborar formas de composição, permitindo outras criações estéticas (Almeida, 2017). Quando se trabalha com a Labanotation, essa ideia de um “cerne” de movimento e uma ideia central de uma frase gestual pode ser estruturada, mesmo que a mesma frase seja interpretada por corpos diversos. Isso não significa dizer que ao ler a partitura da Labanotation, uma realização singular possa aparecer: a Labanotation apresenta somente o “cerne”, mas não impede que variações interpretativas possam comparecer, bem como as possibilidades motoras de cada corpo. Essa ideia de poder registrar um elemento central, nos parece valioso na pesquisa que realizamos na dança Afro-brasileira, na UFRJ.

No ano de 2015, o Laboratório Grafias do Gesto, Laboratório cadastrado na UFRJ que pesquisa partituras de movimento, iniciou um projeto que visava estudar, sistematizar e registrar a tecnologia da dança Afro-brasileira desenvolvida no eixo Dunham-Baptista-Assis. Essa pesquisa teve início quando amigos e estudantes do professor Gilberto de Assis doaram o acervo deste mestre para o Laboratório Grafias do Gesto. A aproximação dos coordenadores do Laboratório com esses atores da dança afro, permitiu entender que havia uma demanda. Eles desejavam que a metodologia sistematizada de ensinar dança Afro-brasileira, iniciada por Mercedes Baptista, finalizada por Gilberto de Assis, não se perdesse. Sensíveis a essas demandas, os coordenadores do Laboratório iniciaram o projeto Técnica da Dança Afro-brasileira: um caminho de sistematização e notação. Neste projeto, a partir de uma metodologia denominada oral-corporal, procuramos registrar a estrutura dessa dança Afro-brasileira.

A metodologia denominada de oral-corporal se baseia, de um lado na metodologia da história oral (Meihy e Ribeiro, 2011; Portelli, 1997), na qual as memórias e as narrativas dos atores privilegiados são trazidas como dispositivo

fundamental para se problematizar esse fato histórico. Contudo, há também a memória de passos e gestos. Assim, foram convidadas as pessoas que tiveram e têm papel significativo na dança afro para que realizassem oficinas que estivessem baseados nos ensinamentos aprendidos do professor Gilberto de Assis, ensinamentos esses fundamentados na técnica de dança Afro-brasileira desenvolvidos na relação entre a técnica de Katherine Dunham, a técnica de Mercedes Baptista e a técnica de Gilberto de Assis. O material gravado dessas oficinas é analisado e alguns elementos fundamentais são transcritos para Labanotation. Essa transcrição não funciona apenas como registro, mas é um disparador de análises das categorias gestuais vivenciadas nas oficinas e como um sintetizador das variações gestuais produzidas pelos diversos atores dessas oficinas.

Mercedes Baptista foi uma mulher negra, nascida em 1921, na cidade de Campos, no estado do Rio de Janeiro. Ela vem para a cidade do Rio porque sua mãe trabalhava com serviços domésticos. Encantada pela dança, ela resolve estudar com Eros Volússia que desenvolvia um projeto para o ensino do Balé. Com seus estudos, Mercedes consegue ser aprovada num concurso e passa a ser a primeira bailarina negra a entrar no corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (Silva Júnior, 2007). Mas, sua passagem como intérprete nesta companhia, lhe faz perceber que ela pouco seria escalada, sendo apenas solicitada para papéis em que sua etnia fosse desejada. Além disso, Mercedes tem um encontro com o teatrólogo Abdias do Nascimento que havia fundado o Teatro Experimental do Negro (2004, p. 210). O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi criado por Solano Trindade e Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro em 13 de outubro de 1944. Abdias do Nascimento era ator e economista e desejava que esta companhia reabilitasse e valorizasse a herança cultural e social da identidade Afro-brasileira. O ponto central era criar uma nova dramaturgia, uma nova estética que resistisse às formas teatrais dominantes produzidas na Europa e nos Estados Unidos, e por isso, passou a valorizar os personagens e a história da cultura negra nacional como protagonistas privilegiados colocados em cena. Segundo Abdias do Nascimento

(2004, p. 210), havia no teatro brasileiro uma rejeição do negro como “personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática”. Abdias, que havia sido influenciado por Frantz Fanon (2020) quer denunciar através de seu teatro a condição do negro nas artes da cena, revelando as diversas formas de racismo estrutural presentes no campo das artes. Este encontro, talvez, tenha sido decisivo para Mercedes repensar seu papel na Dança. Posteriormente no ano de 1951, a pesquisadora e dançarina estadunidense, Katherine Dunham, convidada por Abdias, vem ao Brasil e desta visita, Mercedes é levada aos Estados Unidos para estudar com a bailarina e antropóloga negra Katherine Dunham, mantendo-se por quase dois anos em sua escola em Nova York (Ferraz, 2012). Esta experiência foi fundamental para que uma certa metodologia de formação de dançarinos, diferente do balé, fosse apresentada à Mercedes. Regressando ao Brasil, tomando como base as tecnologias aprendidas com Dunham, Mercedes inicia sua escola e companhia (Lima, 2012). No Brasil, ela começa a incorporar em suas aulas elementos do Candomblé e de algumas danças brasileiras de origem afrodiáspóricas, como o Lundu (Nora, 2010). Além de começar a desenvolver esta técnica e ministrar aulas que possibilitou a formação de seus primeiros bailarinos, possuidores desta nova corporeidade, Mercedes também montou uma Companhia que teve importante papel na divulgação e legitimação da dança Afro-brasileira, se tornando um marco fundamental para a afirmação cultural do negro e de sua estética na arte da dança. O trabalho de Mercedes foi extremamente importante nos anos 60, 70 e 80, fazendo turnês pelo Brasil e pelo mundo. Nesta trajetória, diversos bailarinos foram formados em sua técnica que propagaram seu legado em diversos espaços. Sua técnica chegou a ser tão reconhecida que foi incluída como disciplina de formação de bailarinos em algumas escolas de dança importantes como a tradicional Escola de Danças Maria Olenewa do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e o reconhecido e importante Centro de Dança Rio.

A dança Afro-brasileira, criada por Mercedes Baptista, está relacionada a um grande momento do modernismo da história brasileira que fala

da afirmação de outras estéticas que fugiam dos ícones clássicos da cultura branca e afirmavam uma brasilidade. A dança Afro-brasileira pode ser considerada, talvez, a primeira tecnologia corporal sistematizada para dança teatral brasileira e se apresenta como uma potente ferramenta de formação de bailarinos.

Nos anos de 1950, Gilberto de Assis começa a estudar com Mercedes Baptista e se torna o primeiro intérprete de sua companhia. Segundo Charles Nelson (2019), que foi aluno de Gilberto de Assis, comenta que Gilberto é uma figura fundamental para se entender a dança de Mercedes Baptista. Em primeiro lugar, porque toda formação inicial de Gilberto em dança foi somente feita por Mercedes, isto significa que ele representa o que esta técnica pode produzir nos corpos. Em segundo lugar, porque nos anos de 1980, numa importante escola privada de dança da cidade do Rio de Janeiro, o Centro de Dança Rio, inicia um curso de formação em dança Afro-brasileira com duração de 6 anos. Gilberto foi o responsável por este curso, trazendo um refinamento para a sistematização desta técnica, além de pensar em uma estratégia pedagógica para os seis anos de formação. Deste curso saíram importantes figuras que até hoje atuam na dança Afro-brasileira, como Charles Nelson, Kátia Bezerra, Sidney Gomes entre outros. Definimos então que a dança Afro de Mercedes Baptista deve ser entendida como uma forte influência de Dunham e desenvolvida por Gilberto de Assis: Técnica da Dança Afro-brasileira no eixo Dunham-Baptista-Assis.

Estes personagens que foram estudantes de Gilberto de Assis, sobretudo no Centro de Dança Rio, são os atores que foram entrevistados e ministraram aulas de dança Afro-brasileira no projeto na UFRJ. Realizamos 8 encontros com estes atores. Discutimos os procedimentos técnicos e a estrutura que compõem as partes da aula com cada um deles. No momento atual da pesquisa, estamos desenvolvendo dois processos de finalização da investigação. Um que é filmar uma estrutura básica de uma aula de dança Afro-brasileira e disponibilizá-la *online*, no *site* do Laboratório de Grafias do Gesto, para que demais pesquisadores possam ter acesso. Outra ação que estamos realizando, é registrar em Labanotation etapas desta aula. Na medida em que

precisamos escrever em Labanotation é necessário que um profundo estudo e análise de movimento seja realizado para as sequências e passos que precisam ser registrados. Esta análise faz os pesquisadores serem convocados em um alto grau avaliativo dos movimentos em questão, entendendo princípios mais gerais e que englobem todas as variações realizados por todos os sujeitos entrevistados. Esta análise final, além de sua visibilidade em Labanotation, também será apresentada em texto pelos pesquisadores, refletindo suas análises dos movimentos investigados.

Entendemos então que a Labanotation provoca nos pesquisadores uma necessidade de se debruçar sobre o movimento investigado em direções ainda pouco exploradas e tal caminho traz entendimentos sintéticos e gerais sobre os gestos estudados. É importante destacar que o emprego da Labanotation tem funções importantes, mas também limitações. Uma delas é a complexidade da escrita que necessita uma longa formação dos investigadores e a outra é a capacidade de se ler e entender esta partitura no Brasil que ainda é bem limitada. Mas, reforçamos que as discussões sobre a análise destes movimentos são altamente exploradas e provocadas quando se faz necessários registrar estes passos em Labanotation. É este grau de análise intensa e forma de síntese que acreditamos ser uma das grandes vantagens dessa escrita. A Labanotation em nível de Brasil ainda é pouco estudada e investida como ferramenta de pesquisa e de registro de manifestações corporais. O Laboratório de Grafias do Gesto é o único local no país que desenvolve ações para o fortalecimento desta ferramenta. Esta pesquisa ajuda a desenvolver forma de investigação gestual por meio da Labanotation, bem como amplia as ações e dá visibilidade a este Laboratório e às graduações em dança da UFRJ.

Referências:

ALMEIDA, M. V. M. de. Reflexões sobre a Labanotation. **Cena**, [S.l.], Porto Alegre, n. 22, p. 87–100, 2017. DOI: 10.22456/2236-3254.72628. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/72628>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BECK, J.; REISE, J. **Moving notation**. Londres: Routledge, 2016.

- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.
- FERRAZ, F. M. C. **O fazer saber das danças afro**: investigando matrizes negras em movimento. São Paulo: UNESP, 2012.
- GUEST, A. H. **Choreographics**: a comparison of dance notation systems from the fifteenth century to the present. Londres: Routledge, 2017.
- GUEST, A. H. **Labanotation**: the system of analyzing and recording movement to the present. Londres: Routledge, 2005.
- LIMA, N. **Dança afro e brasilidade no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.
- MEIHY, J. C. S.; RIBEIRO, S. L. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.
- NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *In: Estudos Avançados*. v. 18, n. 50. São Paulo: 2005, p. 209-224.
- NELSON, C. **Entrevista sobre Dança Afro-brasileira realizada no Departamento de Arte Corporal da UFRJ**. Rio de Janeiro: DAC, 2019.
- NORA, S. **Temas para Dança Brasileira**. São Paulo: SESC. 2010.
- PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História, São Paulo, n. 15, p.13-49, abr. 1997.
- SILVA JÚNIOR, P. M. **Mercedes Baptista**: a criação da identidade negra na dança. Rio de Janeiro, 2007.

Waleska Lopes de Almeida Britto (UFRJ)
waleskalabritto@gmail.com

Bailarina profissional pela EEDMO, Bacharel em Dança (UFRJ), mestre em Ciências da Arte (UFF). Professora Adjunta DAC/EEFD/UFRJ, Coordenadora do Laboratório Grafias do Gesto e do projeto de pesquisa Gilberto de Assis: memórias da dança Afro-brasileira.

Marcus Vinicius Machado de Almeida (UFRJ)
marcasmachado667@gmail.com

Professor Titular da UFRJ, DAC/EEFD. Mestrado em Artes Visuais (UFRJ), doutorado em Educação Física (Unicamp) e estágio pós-doutoral em Psicologia pela UFF. Certification Program in Laban Movement Studies (LIMS) e em Labanotation. Coord. da Graduação em Musicoterapia e responsável pela criação da Bacharelado em Teoria da dança e sendo o primeiro coord. Coord. do Lab GRafias do Gesto (DNB).

Larissa Andreia Maciel de Carvalho (UFRJ)
larissaci@hotmai.com

Bacharelado em Teoria da Dança. Intérprete criadora da Cia contemporânea da UFRJ NUDAFRO (2017-2018); bolsista no Laboratório Grafias do Gesto - UFRJ. Estagiária no Projeto Corpo em Cena UFRJ. Pesquisa acadêmica voltada para estudos da arte da performance e história do corpo no Ocidente.

Rafael Augusto Arruda Merlo (UFRJ).
rafaelmerlo@poli.ufrj.br

Graduando em Teoria da Dança, integrante do Laboratório de Grafias do Gesto desde 2016, foi monitor em cursos de Labanotation e Motif Notation e ministrou workshops em eventos acadêmicos. Ex integrante da Rio Preto Cia. de Dança (antigo Balé de Rio Preto, dirigido por Creuza Arruda) e da CDC-UFRJ em seu espetáculo *InFluxos*.

Maíra Carias Pereira (UFRJ)
mairacarias@gmail.com

Bacharelada em Dança. Bolsista do Laboratório Grafias do Gesto e do projeto de pesquisa Gilberto de Assis: Memórias da Dança Afro-brasileira.

Deborah Prates (UFRJ)
deborahprates@gmail.com

Licencianda em Dança (UFRJ). Psicomotricista Educacional (IFHT). Bacharela em Letras, Português-Latim (UERJ). Com base na prática e nos estudos de Hatha Yoga e Iyengar, desenvolveu um método autoral que experiencia os universos da dança, do yoga e do campo somático sob uma abordagem sentida e percebida a cada luação.

Fernanda de Lima (UFRJ)
fernandaflima86@gmail.com

Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela PUC-SP. Bacharelada em Teoria da Dança pela UFRJ. Técnica em Iluminação Cênica pela Senai e Edição de VT pelo Senac com DRT. Atua com Produção Cultural há mais de 15 anos, com projetos premiados em editais importantes do país.

**COMITÊ TEMÁTICO
FORMAÇÃO EM DANÇA**

Apresentação do Comitê Temático Formação em Dança

Isabela Buarque (UFRJ)
Lara Seidler (UFRJ)
Neila Baldi (UFSM)

Nos dias 11, 12 e 13 de outubro de 2023, durante o VII Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança deu-se a continuidade ao CT Formação em Dança, coordenado pelas professoras Isabela Buarque, Lara Seidler e Neila Baldi.

Foram apresentados 16 trabalhos, havendo dois autores ausentes. A dinâmica do CT se deu da seguinte forma: apresentação de trabalhos, seguidos de debate aberto. Cabe ressaltar que houve participantes ouvintes, bem como a presença de orientadores de diversos trabalhos.

Ao final de todas as apresentações, houve um espaço para reflexões da experiência no CT, avaliando suas dinâmicas e sua importância no Congresso.

As partilhas de ideias, a partir da exposição das pesquisas, nos levaram à temáticas específicas e desdobramentos sintetizados nos eixos listados coletivamente:

- ✓ Atuações em dança; a inserção do professor de dança na escola e fora dela;
- ✓ Políticas públicas para implantação da dança na rede e reflexões sobre currículos;
- ✓ Saberes e fazeres múltiplos para formação em dança;
- ✓ Arte/Dança como protagonista das relações artístico pedagógicas;
- ✓ Formação inicial e continuada desde a educação básica até a pós-graduação;
- ✓ Efetivação das leis e implementação efetiva da dança enquanto componente curricular obrigatório;

- ✓ Direito a dança para todos;
- ✓ A práxis pedagógica reflexiva crítica; professor – pesquisador-artista
- ✓ Discutir a formação em dança enquanto modo de profissionalização e contribuição para o fortalecimento do campo/área da dança enquanto episteme;
- ✓ Artista docente não como duas profissões distintas;
- ✓ Reflexão sobre conceitos de técnicas em contextos da educação;
- ✓ Conhecimentos, reconhecimentos e ações;
- ✓ PPIBID e residência pedagógica, como importantes camadas na formação;
- ✓ Trabalho com as especificidades da dança e diálogo com outras linguagens;

Os participantes presentes até o fim das discussões, manifestaram desejo de continuidade do CT Formação em Dança com as seguintes justificativas: espaço diferenciado pelas potências de reflexões geradas, que analisam o campo da formação em dança de forma abrangente, a partir das especificidades das pesquisas e, que ressalta a importância de se repensar constantemente as formações em danças: reflexões e ações pedagógicas. Ressalta-se, também, a constituição do CT como espaço para articulações, ampliando a visibilidade das pesquisas, bem como, a condução do tempo nas apresentações, que puderam proporcionar maior espaço para debate. Isso nos mostra que a quantidade de trabalhos inscritos no CT, contribuiu para essa dinâmica.

Enquanto coordenadoras, não podemos deixar de mencionar a ajuda e disponibilidade da pesquisadora Juliana Passos, docente do Instituto Federal de Brasília, de apoio técnico na apresentação dos trabalhos.

A partir das discussões no Comitê, foram apontados alguns encaminhamentos, tais como:

- A importância da manutenção e atuação dos Fóruns de Coordenadores das graduações em dança, com participação ampliada de pesquisadores interessados em discussões que tangem a formação;

- Criação de pesquisas que apontem dados sobre os egressos das Licenciaturas contribuindo para pesquisas que dialoguem com os currículos e políticas públicas;

- Uma maior articulação entre instituições que reconheçam e contribuam na implementação da dança na educação básica, bem como, ampliação das ações políticas com o fim de fortalecer e expandir graduações em dança e reavaliar as licenciaturas em dança, já existentes;

As sugestões gerais sobre o evento, se encaminham como:

- Incluir na programação um direcionamento dos participantes especialmente para a apreciação dos banners;

Isabela Buarque (UFRJ)
isambuarque@gmail.com

Professora Associada nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto *Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão* - DAC/UFRJ.

Lara Seidler (UFRJ)
laraseidler@yahoo.com.br

Professora Associada nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes - UFRJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto *Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão* - DAC/UFRJ.

Neila Baldi (UFSM)
neila.baldi@ufsm.br

Professora Adjunta do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora e Mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

ARTIGOS

Um olhar sobre a dança DA escola: algumas questões da prática

Alexandre Moraes de Mello (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Nas escolas de Educação Básica, a Dança se realiza através de dois diferentes componentes curriculares: a Arte e a Educação Física. Na Arte, apresenta-se junto a três outras linguagens, a Música, o Teatro e as Artes Visuais, como dispõe a legislação. Na Educação Física, a Dança apresenta-se como uma de suas unidades temáticas que incluem também as modalidades esportivas, as ginásticas etc. Nesses contextos, são muitos os questionamentos e embates sobre o lugar da Dança no currículo escolar. Para além dessa questão, discute-se quais as características da Dança quando realizada como parte do currículo escolar da Educação Básica. Questiona-se, sobretudo, a reprodução dentro da escola das práticas de danças realizadas externamente em cursos livres e escolas especializadas, voltadas apenas para ensaios de coreografias para apresentações em datas comemorativas. O presente artigo se opõe à essa dança reproduzida NA escola e defende o que denomina de “Dança DA escola”, que leva em conta o projeto político-pedagógico e se integra às demais disciplinas na perspectiva transformadora, com práticas reflexivas, criativas, despertando os alunos para o mundo sensível da arte em diferentes contextos sociais culturais.

Palavras-chave: Dança-educação; Dança da escola; Dança e currículo escolar.

Abstract: In Basic Education schools, Dance is performed through two different curricular components: Art and Physical Education. In Art, it is presented together with three other types of languages, that is, Music, Theater, and Visual Arts, as required by law. In Physical Education, Dance is one of its thematic units along with sports, gymnastics, etc. In these contexts, there are many issues and clashes on which place dance should occupy in the school curriculum. Besides, there is a discussion about the characteristics of dance when it is part of the school curriculum in Basic Education. Such discussion questions, above all, the reproduction, in the school, of the dance practices carried out externally in free courses and specialized schools, aimed only at rehearsing choreographies for performances on commemorative dates. This article opposes this reproduced dance IN the school and defends what it calls “dance FROM school”, which considers the political-pedagogical project, thus promoting the integration with the other disciplines from a transformative perspective, with reflective and creative practices that awaken students to the sensitive world of art in different social and cultural contexts.

Keywords: Dance education; Dance from the school; Dance and the school curriculum.

1. Introdução

De acordo com a legislação atual, a Dança se coloca nas escolas de Educação Básica através de dois diferentes componentes curriculares, Arte e Educação Física. Na Arte, junto às três outras linguagens, a Música, o Teatro e as Artes Visuais, como dispõe a Lei nº 13278 de 02/05/2016 (Brasil, 2016). Na Educação Física, como uma de suas unidades didáticas (ou unidades temáticas), que incluem as modalidades esportivas, as ginásticas, as lutas etc. Nesses contextos, são muitos os questionamentos e embates, conforme apontam diferentes autores do campo (Strazzacappa, 2002-2003; Soter da Silveira; Andries Nogueira, 2021). Reivindica-se a Dança na perspectiva da arte, como componente curricular e conduzida por professores licenciados na disciplina.

Gradativamente, a Dança tem avançado em busca da conquista do espaço que lhe é devido, enquanto expressiva linguagem no campo da Arte. Entretanto, as dificuldades são muitas e tem início já nos cursos de formação docente, quando os futuros professores necessitam realizar seus estágios obrigatórios previstos no currículo. São poucas as escolas que dispõem da Dança como componente curricular para que possam receber os estagiários da licenciatura.

Uma vez presente na educação formal, questiona-se como a Dança deve ser desenvolvida. Ressalvadas as propostas diferenciadas, bem fundamentadas e transformadoras, a Dança parece reproduzir dentro da escola o que é feito fora dela em cursos livres e escolas específicas, desconsiderando que é parte de um currículo e de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), integrado por um conjunto de disciplinas com as quais precisa dialogar.

Fundamentando-se em estudos de pesquisadores da área, Alexandra Noronha e Fernando Zanetti destacam:

A dança no contexto escolar [...] surge para as festividades, ou seja, as metodologias de ensino estão relacionadas com uma aprendizagem mecânica, representada por cópias, repetições excessivas e reproduções de coreografias. [...] tanto nas instituições escolares quanto nas escolas de dança diversos professores empregam coreografias prontas para o aluno copiar, objetivando apresentá-las em momentos comemorativos (Noronha; Zanetti, 2023, p. 10).

Este estudo propõe pensar na existência de uma “Dança DA escola” que se ocupe das implicações pedagógicas, reflexivas, críticas e transformadoras, em que o processo criativo junto aos alunos é fundamental, mantendo sempre as dimensões sensíveis, poéticas e artísticas. Opõe-se, portanto, à Dança NA escola, descolada do projeto pedagógico, centrada na técnica e realizada através de aulas “que são meras reproduções e ensaios de repertórios ou de sequências de passos pré-estabelecidas sem aprofundamento ou discussão” (Marques, 2010, p. 29).

Tomando como referência a Dança-educação no espaço escolar, este estudo tem como objetivos: (1) identificar características próprias da Dança DA escola com as devidas implicações pedagógicas pertinentes; e (2) apresentar um recorte sobre os limites e problemas da Dança no componente curricular Arte, bem como enquanto unidade temática da disciplina Educação Física.

Metodologicamente, são considerados aqui os registros da experiência do autor (Bondia, 2002), na condição de professor e de coordenador pedagógico de Educação Física ao longo de 18 anos em escolas públicas de Educação Básica. Parte desses registros encontram-se em atas feitas no “caderno da coordenação” da Educação Física, documento destinado ao relato de reuniões periódicas ao longo de quatro anos de coordenação pedagógica numa escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro. Outros dados são memórias e observações de práticas e vivências realizadas nos períodos letivos e registrados em caderno de pesquisa.

2. A Dança da escola no componente curricular Arte

Com a promulgação da Lei nº 13.278 (Brasil, 2016), que alterou a Lei nº 9.394 (LDB), as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro passaram a linguagens integrantes do componente curricular “Arte”. Foi estabelecido um prazo de cinco anos para os necessários ajustes nas redes de ensino.

No ano seguinte foi divulgado o documento Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), em que a Dança figura como uma das linguagens da Arte.

De forma fundamentada e crítica, a pesquisadora Carolina Romano Andrade traça o percurso histórico através do qual a Dança veio a se colocar como uma das linguagens da Arte. Diz a autora:

[...] a BNCC é carregada de contradições e de um pensamento educacional que serve aos interesses do poder. Nesse caso, os interesses são mercadológicos, profissionalizantes e pautados em sua grande parte por discursos neoliberais. E as artes acabam não atendendo a esse interesse. As artes perderam um grande espaço dentro da escola ao serem consideradas, juntas, como um componente curricular único, que engloba as unidades temáticas dança, música, teatro, artes visuais e artes integradas, dentro da área de conhecimento linguagens (Andrade, 2022, p. 54).

Um dos principais problemas para a Dança como integrante do componente Arte parece estar na questão do exercício da profissão como professor polivalente, ou seja, por vezes o docente com formação em Dança precisa trabalhar também com as outras linguagens. É certo que esse problema também atinge os professores com formação nas outras linguagens.

3. Limites da Dança da escola como conteúdo da Educação Física

Na Educação Física escolar, a Dança é colocada como um dos seus conteúdos ao lado das modalidades esportivas (basquetebol, voleibol, handebol, futebol, ginásticas, lutas e outras). Nos programas anuais da disciplina são estabelecidas as modalidades que serão desenvolvidas como unidades didáticas bimestrais pelos professores.

Em geral, é possível desenvolver quatro ou cinco unidades no ano letivo. Ou seja, a Dança, como unidade didática da Educação Física, será desenvolvida durante apenas um mês e meio a dois meses, com duas e no máximo três aulas de 50 minutos por semana, portanto, num tempo reduzido para trabalhar os conteúdos. Com essas limitações, é praticamente impossível um aprofundamento pensando-se a Dança dentro do programa de Educação Física curricular.

Um problema alegado pelos professores para a não inclusão da dança nos programas de Educação Física se refere a limitações nos cursos de formação. Na maioria das instituições formadoras, a Dança não está contemplada de maneira aprofundada nos currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física. Geralmente é disciplina obrigatória em um só semestre letivo, às vezes apenas sob o título de Danças Folclóricas. São raros os cursos que oferecem outras disciplinas do campo da Dança em seus currículos. Portanto, com poucos conhecimentos, os professores parecem se sentir inseguros e evitam incluir a Dança no programa escolar.

As observações indicam que, em geral, a Dança como conteúdo da Educação Física somente é desenvolvida quando na equipe existe professores que possuem também a formação em Dança ou conhecimentos técnicos obtidos em cursos livres e escolas especializadas.

Mesmo assim, há limitações para a sua atuação. Recupero aqui os registros no “caderno da coordenação de Educação Física”. Por dois anos seguidos a equipe tentou solucionar a inclusão da Dança como conteúdo anual nas turmas de Educação Física do Ensino Fundamental II. Embora houvesse 13 professores, apenas uma professora tinha conhecimentos sobre Dança, isto porque dançava há anos e integrava na época a Cia. de Dança Carlota Portella, uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro.

Pensou-se em deixar a professora ocupada apenas com a unidade temática Dança para todas as turmas, mas isto se mostrou impossível por dois motivos. O primeiro pelo imenso número de turmas da escola e o segundo pela diversidade de horários espalhados pela grade. Como sabemos, a grade horária

escolar é construída com critérios que, entre outros, priorizam disciplinas de maior carga horária semanal, e a Educação Física não é prioritária (nem tampouco a Arte!), por isso ocupam “buracos” entre as demais matérias, o que pode dificultar a sequência do trabalho.

Diante dessa situação, a professora incluiu a dança apenas para as suas próprias turmas, assim mesmo limitando ao período de uma unidade didática (aproximadamente durante um mês e meio a dois meses) com duas aulas semanais de 50 minutos. Isto porque no restante do ano letivo precisava contemplar pelo menos outras três unidades didáticas.

Foi possível observar que com esse reduzido período, os conteúdos de Dança eram tratados de forma básica, apenas com poucos elementos, sem aprofundá-los, embora os alunos e alunas se motivassem durante as práticas.

Para além dessas aulas desenvolvidas no bimestre letivo, a professora se ocupava de ensaios fora da grade horária, visando preparar coreografias para apresentações requisitadas pela direção e coordenação da escola. Destacavam-se os ensaios anuais para as danças na festa junina, por vezes realizada no mês de julho por determinação da escola para “não atrapalhar” o calendário letivo, o que demonstrava a incompreensão e a desvalorização da dança enquanto elemento da cultura.

Isabel Marques questiona essas demandas descoladas do processo educativo:

[...] as dancinhas pontuais nas escolas (festas, mostras, apresentações, festivais) em que a valorização extremada do produto artístico como ação comum entre gestores, diretores, coordenadores (e também entre curadores) acontece em detrimento do processo. Essas festas, mostras, apresentações de resultados em detrimento dos processos são um exemplo da falta de consequência em relação ao conhecimento da dança e de seu potencial transformador (Marques, 2010, p. 32).

Soter da Silveira e Andries Nogueira citam a BNCC para ressaltar a concepção de Dança prevista para a Educação Física, que se mostra distante do componente curricular Arte:

Enquanto conteúdo da Educação Física, a Dança é entendida e abordada, sobretudo, como prática corporal. Nesta perspectiva, a BNCC entende a dança como unidade temática da Educação Física na qual se “explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2017, p. 176). Dançar é, neste caso, concebido como um conjunto de movimentos rítmicos organizados em sequências coreográficas (Soter da Silveira; Andries Nogueira, 2021, p. 7).

Em estudo recente realizado no Paraná, intitulado “A dança no currículo de formação do profissional de Educação Física”, Melo e Sborquia realizaram o cruzamento de dados da carga horária e das ementas que contemplam a dança nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Concluíram que:

Embora o conhecimento tratado se mostre contextualizado, a redução da carga horária limita a construção de competências necessárias para a formação de professores e profissionais de Educação Física para trabalhar a dança na educação escolarizada e nas demais instituições sociais de lazer e saúde (Melo; Sborquia, 2023, p. 18).

4. A Dança DA escola, o projeto pedagógico e as implicações práticas

Na Dança que se realiza no espaço escolar, é indispensável que os professores sigam os procedimentos pedagógicos referentes ao planejamento, à realização das aulas e demais atividades, como também no que se refere às avaliações. A escola possui o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), anualmente revisado pelas coordenações e professores, contemplando as disciplinas e respectivos programas.

As disciplinas são parte de um conjunto articulado na forma de currículo que atende aos diferentes níveis de ensino. As atividades escolares são norteadas pelo PPP e serão ajustadas de acordo com as necessidades que possam surgir na execução. Ou seja, a Dança da escola não se realiza de forma independente ou isolada como ocorre nas escolas autônomas. A Dança é parte de um grande projeto de educação e como tal necessita se articular com as demais disciplinas, coordenações e setores que se ocupam do trabalho escolar.

No plano das práticas junto aos alunos, as atividades de ensino seguem o projeto pedagógico, visando ao planejamento de aulas, preparação do espaço e do material e avaliações periódicas.

Diante da possibilidade de a Dança da escola despertar os corpos para a iniciação e para o interesse por esse campo da arte, é relevante planejar propostas lúdicas de ensino para as crianças, tornando as sessões leves e motivadoras. Especialistas de diferentes campos reforçam a relevância do brincar na educação (Benjamin, 1984; Brougère, 2008; Vigotski, 2012), alcançando diferentes disciplinas escolares.

Entretanto, trabalhar com o jogo e a brincadeira exige criatividade, planejamento e organização do professor em função das atividades que irá desenvolver. Mello indica:

[...] atuar com procedimentos lúdicos significa planejar e estruturar uma sequência de situações de jogos e brincadeiras que leve os alunos a avançar na construção do seu conhecimento e na execução de fundamentos que tomam parte de uma modalidade. O professor necessita ter clareza quanto aos objetivos para que possa estabelecer as atividades lúdicas que irá propor (Mello, 2021, p. 82).

Na mesma linha, Vieira aborda a questão da relação da dança com o brincar:

O brincar faz parte da rotina das crianças no espaço escolar, bem como a apropriação da imagem corporal, dos jogos e danças, atividades privilegiadas, pelas quais o movimento é apreendido. Assim, a escola deve propiciar à criança a possibilidade de brincar com a linguagem corporal, evitando uma atitude de abandono pedagógico e criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo relacionadas a jogos, brincadeiras, ginástica, dança, nunca se esquecendo da dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (Vieira, 2018, p. 12).

Tratando da dança e fazendo referência à clássica obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (1971), Schulmann (1999, p. 119) reforça que “o jogo dá à criança a oportunidade de apreender sua percepção do ‘belo’, seu sentimento de plenitude, de desabrochar.” Complementa que os jogos “[...]”

servem para traduzir as impressões de beleza: tensão, equilíbrio, balanço, alternância, contraste, variação, encadeamento, desenlace, solução”.

Preservando as dimensões sensíveis, poéticas e artísticas e, para além da iniciação à aprendizagem de gestos, movimentos e técnicas, através da Dança da escola pode-se contribuir para a formação do futuro cidadão, numa perspectiva crítica e transformadora (Marques, 2010). Valores formadores necessitam ser trabalhados, como o respeito ao outro, o trabalho em colaboração com os colegas, a capacidade de ouvir e de expor pontos de vista, a oportunidade de realizar a análise e a crítica, a convivência com as diversidades e diferenças socioeconômicas, culturais, étnicas, físicas e de gênero (Mello, 2021).

Por outro lado, em várias instituições é preciso enfrentar as situações diversas do cotidiano escolar, muitas vezes limitado por condições precárias para o ensino da dança, tais como espaço inadequado, falta de equipamentos e materiais e outras situações, conforme afirmam Noronha e Zanetti, ao se referir a um grande município do Estado de Minas Gerais:

Outro aspecto impactante nas escolas públicas é a pouca infraestrutura para ensinar dança, seja de recursos materiais, seja de recursos humanos. Em grande parte das escolas públicas do município de Betim/MG, utilizam-se a quadra, a sala de aula ou um espaço externo por carência de materiais didáticos de dança, havendo também falta de professores com formação específica para lecionar a prática (Noronha; Zanetti, 2023, p. 9).

Entretanto, mesmo com recursos limitados é possível fazer um bom trabalho em Dança, desde que o professor leve em consideração os saberes que os alunos trazem advindos das vivências com seus diferentes corpos e culturas, e seja capaz de dar voz a eles no processo de busca, de criação, de escolhas e de construção conjunta, tal como investiga, sugere e inspira a Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sirota, 2011; Soares; Sarmento; Tomás, 2004).

5. Considerações finais

Considerando-se as especificidades que caracterizam a Dança da escola, os registros aqui mencionados indicam que a Educação Física não tem conseguido desenvolvê-la de forma plena e regular devido aos limites de tempo destinado a cada unidade didática, bem como, em função da curta abordagem da Dança nos cursos de formação dos professores. Diante disto, a Educação Física parece não conseguir contemplar com frequência o relevante processo criativo dos alunos e alunas nas suas produções, preservadas as dimensões estéticas e artísticas.

No componente Arte, a Dança fica também limitada diante da polivalência. Os professores de diversas redes de ensino e escolas precisam responder pela condução docente de linguagens para as quais não têm formação. Para muitos isto gera enorme apreensão e desgaste, provocando até mesmo a desistência da carreira.

Contudo, no atual momento a dupla entrada da Dança da escola através da Arte e da Educação Física é o que a legislação dispõe. Como linguagem da Arte é possível realizar um trabalho mais amplo e aprofundado. Mesmo assim, é importante não desprezar as iniciativas de alguns programas de Educação Física escolar que podem lançar estímulos iniciais relevantes junto aos alunos e alunas.

Portanto, é importante reforçar a defesa da inclusão da Dança como componente curricular autônomo, sem os limites impostos pela polivalência em Arte, ministrada por professores licenciados na disciplina, garantindo um trabalho mais aprofundado na Educação Básica.

Mas, sobretudo, este estudo se propõe a apontar para a necessidade do desenvolvimento de uma Dança DA escola, com suas características próprias, respaldada no Projeto Político-Pedagógico participativo, e que não se configure como mera reprodução. Uma Dança que se proponha transformadora, com práticas reflexivas, criativas, que desperte os alunos para o mundo sensível

da arte em diferentes contextos sociais e culturais, na perspectiva de uma educação de qualidade, sobretudo nas escolas públicas.

Referências:

- ANDRADE, C. R. A Base Nacional Comum Curricular e o espaço das artes na Educação Básica. **Manzuá Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**. PPGARC, UFRN. v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/34280/17604>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. João Wanderley Geraldin. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n.º 9.394 (LDB). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 03 mai. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, MEC/CONSED/UNDIME NACIONAL, 2017.
- BROUGÈRE, G. **Jeu et éducation**. Paris: L'Harmattan, 1995.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2011.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens** – O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (Org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-37.
- MELLO, A. M. A cultura escolar e o lúdico na aprendizagem de esportes na Educação Física: reflexões propositivas. In: LÜDORF, S.M.A.; SILVA, A. C. (Org.). **Corpo e Educação Física escolar**: experiências didático-pedagógicas. Curitiba: CRV, 2021. p. 71-90.
- MELO, I. A.; SBORQUIA, S. P. A dança no currículo de formação do profissional de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**. 2023, v. 26. E.72061.

NORONHA, A. A. S.; ZANETTI, F. L. Os processos educativos em dança e as práticas pedagógicas: desalinhos entre dança e educação. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**. v. 2, n. 3, p. 06-27, 2023.

SCHULMANN, N. Da prática do jogo ao domínio do gesto. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org.) **Lições de Dança 2**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março/2001.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *In*: 6th. International Conference Social Methodology, aug.2004, Amsterdam, Recent Developments and Applications in Social Research Methodology, 2004.

SOTER da S. S. C; ANDRIES N. M. De quem é a lua? Um pouco da história da disputa pela dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 65, mai. 2021.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**. n. 6: 73-85, jul./jun. 2002-2003.

VIEIRA, M. S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 8, n. 16: nov. 2018. Disponível em <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 15 dez. 2023.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: http://www.ltids.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seu_papel_.htm Acesso em: 10 nov. 2012.

Alexandre Moraes de Mello (UFRJ-EEFD)
alexandre@eefd.ufrj.br

Doutor em Educação (USP). Pós-doutor em Cultura Infantil (Experice-França).
Professor Titular da UFRJ. Professor do PPGDan-UFRJ.
Coordenador do Laboratório Labjogos.

Estágio docente: um mar de possibilidades, incertezas e caminhos percorridos

Anielly Bastos Vaz de Jesus (UFRJ)
Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (UFRJ)

Comitê Temático: Formação em Dança

Resumo: Este texto traz a reflexão sobre a prática da docência em duas turmas de graduação em licenciatura em dança na UFRJ da perspectiva do estágio docente - disciplina obrigatória no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ. A discussão se baseia na ideia de que todo corpo é relacional. Tal característica humana reverbera em sala de aula e no fazer docente-discente e utilizamos tal perspectiva para construir conhecimento mutuamente a partir dos conteúdos previstos no plano de aula. Durante o decorrer do estágio percebemos que há muitos caminhos possíveis para se percorrer nas escolhas pedagógicas e como tais possibilidades podem variar de grupo para grupo. Com isso, notou-se que a docência e discência não é uma prática de certezas, pelo contrário, as incertezas passam a fazer parte do processo pedagógico que faz parte da formação do professor, seja este atuante ou em formação. Diálogos com autores como Edgar Morin, Paulo Freire, Ira Shor, Celso Mastrascusa e Núria Franch são alguns embasamentos teóricos que contribuem com o texto.

Palavras-chave: Dança; Estágio Docente; Incertezas; Formação.

Abstract: This text reflects on the practice of teaching in two undergraduate classes in dance at UFRJ from the perspective of the teaching internship - a mandatory subject in the master's degree in the Postgraduate Program in Dance at UFRJ. The discussion is based on the idea that everybody is relational. This human characteristic reverberates in the classroom and in the teaching-student process and we use this perspective to mutually build knowledge based on the contents provided in the lesson plan. During the course of the internship we realized that there are many possible paths to take in pedagogical choices and how such possibilities can vary from group to group. With this, it was noted that teaching and learning is not a practice of certainties, on the contrary, uncertainties become part of the pedagogical process that is part of the teacher's training, whether active or in training. Dialogues with authors such as Edgar Morin, Paulo Freire, Ira Shor, Celso Mastrascusa and Núria Franch are some theoretical foundations that contribute to the text.

Keywords: Dance; Teaching Internship; Uncertainties; Training.

1. Para início de conversa/encontros entre duas professoras

Das incertezas surgiu o movimento de retorno, do mar de possibilidades, uma escolha e dos caminhos percorridos, o reencontro. Assim ocorre a reaproximação entre (antes) professora e banca avaliadora e (antes) aluna e pós-graduanda, agora orientadora e orientanda em diálogo nas partilhas das práticas pedagógicas no estágio docente obrigatório realizado no PPGDan da UFRJ, na turma de psicomotricidade e dança, disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em dança da UFRJ. A disciplina está intimamente ligada à pesquisa de dissertação da mestranda em que vê o ser em sua totalidade: motora, cognitiva, emocional, social, moral, espiritual¹. O estágio também acontece em uma turma de Técnica em dança, que mesmo baseando-se em conteúdos específicos da dança, ainda assim não se afasta de um olhar psicomotor, afinal ao que parece os corpos-sujeitos² sempre se manifestaram de maneira global no mundo, faltava a pesquisa e a ciência dá-lhe seu devido valor ou nomeá-lo.

Este trabalho busca trazer reflexões a partir dos contextos de práticas pedagógicas experienciadas em conjunto, compreendendo os atravessamentos relacionais do indivíduo - com ele mesmo, com o outro e com o ambiente (perspectiva da psicomotricidade relacional), considerando-os e trazendo uma ação que requer um ato de conhecer ativo dos estudantes, construindo coletivamente o aprendizado em sala, visando um protagonismo que não está nem no professor nem no aluno, mas no todo (no relacionamento entre nós); corroborando com a quebra da transferência de conhecimentos de forma autoritária para a produção dialógica de conhecimentos, a partir de referenciais qualitativos: da ação, da reflexão crítica, da inquietação, da curiosidade, do questionamento exigente, da incerteza.³

¹ Mastrascusa, Franch, 2016.

² Termo utilizado por Mastrascusa e Franch (2016) para explicar um corpo em movimento e um corpo em relação e que este trabalho assume, pensando nesse mover relacional atribuído a totalidade do ser sinalizada anteriormente.

³ Freire, Shor, 2022.

A visão metodológica escolhida no decorrer das aulas passa pelo acolhimento da experiência em que cada estudante traz das suas vivências, suas crenças, suas ideias, já estabelecidas nesse corpo, e que contribuem a partir da sua interpretação de mundo e do seu estar no mundo para o processo. Cada complexidade trazida pelo corpo estudante-artista, se cruza com outros corpos, de outras realidades, de outros contextos, que se transformam e compartilham formando um ciclo que se retroalimenta do fora e dentro do momento aula, compreendendo o conteúdo pela significação individual atribuída a ele.

Diante de tantos contextos, o presente trabalho traz reflexões sobre a experiência do estágio docente onde a escolha de práticas pedagógicas se deu a partir da premissa de que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla e a produção do conhecimento se constrói coletivamente.

2. Corpos relacionais: reverberações em aula

O corpo é nossa primeira moradia, primeiro no corpo do outro, depois abrigando-nos a nós mesmos em forma de corpo-casa (Vianna, Castilho, 2002). Nossa existência é relacional desde quando, ainda informes, nos abrigamos no corpo-casa de outrem. Esse corpo, que é e se coloca no mundo, passa por inúmeras transformações desde o seu nascimento até sua finitude. Uma programação biológica já posta na experiência do viver. Intimamente e não dissociável ao corpo está o movimento, que está presente no visível e não visível; mesmo quando há alguma limitação física (visível) o organismo está em constante movimento. Movimento é condição primordial para estar no mundo.

Com o tempo, essa conexão primitiva natural com o corpo-movimento parece se perder pela automaticidade do fazer e o foco da nossa atenção se volta para o externo, além-corpo: para o mundo. Nossa condição existencial no mundo se dá pelo corpo, por ele nos relacionamos, intervimos, percebemos, conhecemos e nos expressamos⁴. O equívoco da atenção focada primordialmente no externo, ocorre quando há um rompimento desse olhar para

⁴ Alves, 2010.

o corpo abandonando a atenção consciente para esse corpo-casa que nos acompanha ao longo da vida. Quando ao invés do rompimento ocorre uma transição (relação com o externo sem abandonar o olhar para o corpo) assume-se uma consciência perceptiva de ser **no** mundo, não separado, mas relacional.

Mesmo trazendo o corpo consciente em sua existência no mundo, há ainda um grande desafio: o mundo está em constante mudança, novidade e incerteza. O conflito se dá, não pela complexidade entre a relação interno e externo em um mundo de constante transformação, mas pelo esforço sociocultural e sua manutenção em estabelecer padrões de vivências em que todos devem estar no controle de suas emoções, acontecimentos da vida, etc. Há uma incongruência na perspectiva existencial vigente e no modo como somos educados a nos colocar no mundo. Existe uma imprevisibilidade no retorno da ação, que a curto prazo pode até ter seus efeitos considerados previamente, mas a longo prazo é incalculável. Nenhuma ação está segura de ocorrer na essência da sua intenção, a ecologia da ação nos impulsiona ao reconhecimento do risco da ação empreendida⁵.

Quando se trata da sala de aula, não podemos generalizar os corpos, nem colocá-los sob uma perspectiva ou ter uma abordagem única apresentada aos estudantes, tratando-os como corpos atemporais, a-históricos, sem rostos, pés, mãos, sexos, funcionalistas, fragmentados em órgãos e deslocados do ambiente, pois na realidade o corpo traz inúmeras discussões possíveis na sociedade como sexualidade, gênero, que não se repetem em classe, raça, etnia, credo, língua, geração, por mais proximidade que tenham⁶. Seria o corpo o resultado de uma interação entre biológico e cultural? Para o sim ou para o não, pensando nessa tenuidade da relação, ao problematizar esse corpo biológico-cultural, apesar do conteúdo ser comum ao currículo da disciplina, a prática em sala de turma para turma, de semestre para semestre são moduláveis pelas escolhas docentes que compõem o plano de aula e precisam de reflexão a cada grupo e se necessário ajustada no decorrer das aulas com cada turma.

⁵ Morin, 2000.

⁶ Quadrado, Ribeiro, 2005.

A relação consigo e com o outro não precisa ser um conteúdo, ela está posta em cada aula, seja pelo olhar, pela construção cênica-coreográfica de uma tarefa feita em grupo, da relação docente-discente, no suporte dado pela docência nas dúvidas, na disponibilidade que se põe e na abertura que se dá às questões discentes, tudo isso faz parte do ato de lecionar.

3. Uma virada (in)certa do público discente

Entre 2011 e 2023, início da minha graduação em licenciatura em dança (Anielly) e ano que iniciei o estágio docente pelo mestrado, respectivamente, houve uma mudança significativa de público discente nas graduações em dança da UFRJ e este ponto foi um dos tantos que conversamos, eu e Isabela, durante o estágio docente. Ao discutirmos sobre as mudanças que ocorrem no mundo em uma década, pensamos que, talvez, há 10 anos, significativa parcela dos estudantes que chegavam à graduação já tinham experiências com dança há alguns anos, em função de frequentarem academias de dança, por grupos de dança independentes e outras formações; poucos eram os que estavam iniciando uma formação diretamente na graduação em dança. A realidade dos últimos anos tem sido bem mais diversificada; com a tecnologia, seu acesso e as novas formas de se fazer dança, existe uma variedade tanto de público quanto de experiências vividas por esses corpos discentes, em muitos casos se vê alunos atraídos para a graduação em dança apenas pelo desejo, sem nunca ter tido a dança como uma prática em seu cotidiano.

Essa relação (que é também com o ambiente) traz uma aproximação característica de público das turmas iniciais da graduação com turmas finais do Ensino Básico (Ensino Médio) pela diversidade dos corpos e dos interesses e por sua característica bem presente de alunos e alunas jovens. Um público que vive os últimos anos da adolescência e está ingressando no mundo adulto, tendo a incerteza como parte desse processo. Apesar de parecer intuitivamente que ingressar na faculdade após o Ensino Médio é automaticamente romper com a adolescência e virar a chave para a vida adulta é um equívoco. A Organização

Mundial da Saúde (OMS) compreende a adolescência como o período de 10 a 19 anos e juventude a população de 15 a 24 anos. O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) secciona ainda mais considerando adolescentes-jovens dos 15 aos 17; jovens-jovens dos 18 aos 24 e jovens-adultos dos 25 aos 29 anos⁷.

A tentativa de se estabelecer o que é a adolescência e em qual período ela ocorre são muitas, seja para utilizá-la de forma didática ou para estudá-la melhor; por mais que determinado grupo seja parecido socialmente, ainda sim existe uma complexidade individualizada de pessoa para pessoa, logo a noção de juventude inexistente, mas há, assim, juventudes pelas suas muitas formas de se experimentar esse tempo⁸. O ingresso direto do Ensino Médio para a faculdade, em que muitas pessoas entram entre 17 e 21 anos, pode sugerir que a universidade se torna uma extensão temporária do Ensino Médio, pelo menos nos primeiros anos, pois supostamente é onde o processo de amadurecimento ocorre de maneira mais condensada para a vida adulta.

A dança, apesar das diversas contribuições e reverberações na vida de quem a experimenta, não se reduz a um meio, mas à finalidade do próprio fazer artístico, o movimento corporal que revela-se nele próprio a expressão das dimensões humanas em sua totalidade, assim como as artes em geral. A arte diferencia o ser humano de outros seres moventes que têm seu movimento vinculado a ciclos de existência e necessidades de sobrevivência. Entretanto, nos humanos “nota-se que seus movimentos não estão, tão somente, balizados pelas necessidades naturais de sobrevivência, mas existem também como finalidade” (Guilherme, Fernandes, 2022, p. 2).

A dança e as artes em geral, pensadas pela perspectiva evolucionista, não só sobreviveram à evolução da espécie humana como foram criadas sem que fizessem parte da necessidade orgânica e física de sobrevivência. Tal aspecto difere humanos de outros animais, sua capacidade de viver e suprir

⁷ Brasil, 2018.

⁸ Dayrell, Carrano, 2014.

necessidades criadas por eles, além das impostas por seu corpo orgânico, necessidades propriamente humanas⁹.

A arte é a materialização da necessidade do ser humano de se compreender como tal, produzindo sons (música), movimentos corporais (dança) e objetos (artes visuais) sem finalidade primária, mas especificamente voltados para objetivar sua condição humana, de ser pensante, criador e senciente. [...] a arte, de modo dialético, não é só fruto do trabalho superior humano, como também compõe o sujeito humano, na qualidade de objeto impregnado de humanidade (Guilherme; Fernandes, 2022, p. 11).

Por essa perspectiva, a formação em dança não se resume ao âmbito profissional, há concomitantemente um atravessamento pessoal na formação do artista. A diferença entre as graduações de Bacharelado em Dança, Bacharelado em Teoria da Dança e Licenciatura em Dança são suas especificações conteudistas da formação, não há maior privilegiado, mais ou menos artista, a formação é em dança, em arte, todos são artistas se assim desejarem. Assim como especificação de dança-educação em relação à dança em seu conceito geral, em que será o principal viés de atuação dos graduandos em licenciatura após sua formação, na escola com a finalidade da formação do não-bailarino, ou seja, de estudantes em sua formação educacional não profissional, assim também não há diferença entre a dança-educação e a dança arte, nem inferiorização entre a primeira, por estar na escola, e a segunda, por estar em palcos e grandes teatros feitos por artistas profissionais. Trata-se de objetivos diferenciados, mas ambos realizados com rigorosidade. A sala de aula produz experiência estética e não deve estar distanciada dos discursos e da prática da dança em si, pelo contrário, precisa estar bem fundamentada em sua diferenciação das outras práticas corporais, que também podem ser estéticas, mas que não extraem do movimento do corpo a estética com proporção preferencial do mover e porção concreto-sensível que a dança carrega e projeta¹⁰.

⁹ Guilherme, Fernandes, 2022.

¹⁰ Guilherme, Fernandes, 2022.

2. O estágio docente: caminhos, possibilidades

O caminho do estágio docente não é único, são diversos caminhos e possibilidades e cabe às professoras a escolha, o risco. Assumindo conscientemente que escolher uma estratégia, um conteúdo ou uma metodologia, significa ativamente não optar por todas as outras possíveis, e com a escolha à compreensão que é de fato impossível abranger todas as infinitas possibilidades existentes por menos complexo que pareça o conteúdo ou a estratégia. Um ato de lecionar que não passa pelo risco, reflete uma escolha tradicional, rígida, de transferência de conhecimento, negando a construção coletiva de um saber, pois a partir da escolha da construção participativa entre docente e discente do conhecimento, não há mais um único caminho possível, mas sim diversas formas de se chegar ao mesmo saber e a novos saberes.

A escolha por uma construção coletiva de conhecimento não pode ser confundida com estar em sala de aula sem nenhum planejamento de conteúdo ou com criar algo sem nenhum ponto de partida, a escolha pela construção coletiva pode inclusive ter um plano de aula estruturado, mas que é modulável de acordo com as demandas que surgirem. Isso traz à tona as incertezas que o professor vai precisar lidar em algum momento.

Outro risco assumido durante a prática pedagógica são as aulas não-diretivas, indo contra uma metodologia do padrão e da repetição (exclusiva) tão conhecida no campo da dança. As aulas não negam a repetição, existem momentos de ensinar sequências coreográficas, compreendendo suas possibilidades de ampliar vocabulário corporal, sempre respeitando os diferentes corpos sabendo que a partir desses aprendizados surgem outros em suas variações e ideias desencadeadas diante de uma sequência aprendida.

As escolhas não-diretivas têm trazido muitas possibilidades cênicas na aula, mesmo quando o foco não passa por essa busca. As experiências mostram a potencialidade da sala de aula como espaço cênico sem abandonar a prática pedagógica, que parece tão distanciada da prática artística. Aqui cabe uma outra escolha: a de uma abordagem propositora de obra artística a partir da

relação produto-processo, aproximando o pedagógico do artístico. No estágio docente essa relação ficou muito clara, pois a cada processo pedagógico era entregue pelos discentes, de forma espontânea na criação, pequenos produtos cênicos, fortalecendo o argumento de como os processos e os pequenos produtos que não são excludentes.

Um caminho assumido na prática docente é o do comprometimento com o conteúdo que não é exclusivo da docência, pois se existe um esforço em construir conhecimento coletivamente em sala, também está assumida neste ato a responsabilidade de todo o grupo com o conteúdo proposto. O presencial exige presença e a presença leva à experiência, a participação ativa. O engajamento da aula requer colaboração mútua, abandonando a prática obsoleta da “absorção” passiva de conteúdo. Vivenciar os processos em sala move para além dos conteúdos, como o compartilhamento de valores, aprendizados de alteridade, respeito, percepção e reconhecimento do outro em suas diferenças. Esse engajamento de participação é capaz de estimular novas aprendizagens, desenvolver capacidade de argumentação de pontos de vista. Todas essas práticas fazem parte da docência e logo da formação docente, a participação se torna um processo educativo potencializador dos processos de aprendizagem¹¹.

Tal escolha pedagógica formativa do sujeito recompensa o processo para o aluno que se vê colaborador da construção da própria formação e não um receptor inerte. A participação ativa atrelada à motivação e recompensa do processo, pode além de engajar, trazer reconhecimento e significado aos conteúdos abordados por sua contextualização às realidades presentes nos corpos, pelo individual ou pelo coletivo. Existe na experiência do estágio docente uma busca em gerar nos estudantes o desejo de mover-se esteticamente, trazendo-os para um processo de ensinoaprendizagem do aqui e agora, pois a aprendizagem só ocorre de maneira ativa que se dá pela percepção, a percepção é uma escolha das estruturas sensoriomotoras de querer perceber algo ou não ao entrar em contato com elementos externos ao corpo¹². Desse

¹¹ Dayrell, Carrano, 2014.

¹² Pinto, 2022.

modo, a estesia só pode ser compreendida pela percepção/ação, pois a “estesia é uma ocorrência cognitiva do percebedor e não um amontoado de informações que se encontram no objeto artístico” (Pinto, 2022). A abordagem pensada na experiência do estágio docente é pela perspectiva dessa pesquisa busca um mover significativo, pois o significado é relacional, atribuímos significado às coisas a partir do modo como nos relacionamos com elas, essa proposta é um convite ao corpo para uma relação criativa com o mundo.

Nas turmas dos primeiros períodos, percebe-se os alunos se familiarizando com a dança como linguagem – artística - refletindo e compreendendo a dança pela dança, esta que se apoia sobre a expressividade estética para se colocar no mundo, compactuando com Merleau Ponty em suas ideias de que a linguagem não reproduz ou traduz pensamentos, mas antes os apresenta, pois é uma tomada de posição do sujeito no mundo¹³. Linguagem não é só comunicar ao mundo, mas é também experienciá-la. A experimentação e a percepção do corpo-sujeito em sua totalidade deixa claro na graduação que a dança abordada na universidade não é cópia e repetição e que mesmo na reprodução de uma sequência está se pensando sobre seu corpo e seu movimento apropriado¹⁴.

Durante as aulas pela construção coletiva, experienciando e diferença dos corpos e seus tempos na aprendizagem, busca-se trazer a conscientização de que “na imperfeição, ou impermanência da vida expressiva mora justamente a potência do corpo, de não permitir que a expressão seja cópia de algo dado; ela sempre difere de si mesma; o corpo trai a originalidade de qualquer cultura” (Bernard apud. Marques, Kunz, 2020, p. 4). A dança como arte encontra no contexto formativo das aulas uma possibilidade de fazer artístico utilizando os questionamentos e as possíveis barreiras advindas dessa fase como potencial criativo por uma perspectiva do inacabamento, neste caso o processo de formação artística-docente que não se finda na graduação, nem em sua formação nem em suas certezas.

¹³ Marques, Kunz, 2020.

¹⁴ No sentido de apropriar-se do movimento que se executa.

Entende-se que a obra, ou um repertório de gestos, nunca se fecha em sua diferença, comporta sempre recomeços, inaugura um sentido, ao mesmo instante em que significa para além de sua existência. O ir além da existência nos mostra, de fato, o quanto não temos o controle quando uma dança vem ao mundo. Como será sua repercussão? O que ela despertará ou perturbará no outro? Não há certezas. Com efeito, abre-se um campo de pesquisas que, nas palavras de Merleau-Ponty, é de antemão, cúmplice de todas as demais tentativas de expressão. Por esse motivo, a história vive do inacabamento provocado pelo entrelaçamento da percepção que dá vida a expressão (Marques, Kuns, 2020, p.13).

A base de pesquisa em dança dos cursos de graduação em dança na UFRJ, pautadas nos estudos de Helenita Sá Earp, gera uma linha tênue entre um grande desafio educacional e a beleza da multiplicidade de possibilidades nos conteúdos da Teoria dos Fundamentos da dança. O desafio pedagógico vem em reconhecer os alunos e o que eles trazem de dança (ou não) para a aula, a pluralidade dos corpos e contextos pode trazer o funk, a dança ministerial, o tik tok ou até a nenhuma dança anterior experienciada, tudo em uma única turma e é preciso reconhecer os históricos contextuais e corporais desses alunos sem cair no velho discurso obsoleto de “isso é arte e aquilo não”. A dança enquanto área de conhecimento pode nos levar tanto para uma prática de adestramento de reprodução sequencial sem pensamento crítico-reflexivo, quanto ao reconhecimento de um corpo autônomo que cria, recria, ressignifica e até repete o movimento sem abandonar sua corporalidade¹⁵, tudo vai se apoiar sobre a escolha da abordagem pedagógica.

[...] o corpo como o local onde se funda e se diversifica o processo de existência da dança, acaba por permiti-lo em sua generalidade fecunda, diferenciada e diferenciável, atestando que não nos atenhamos a um padrão físico específico para dança, mas que todos os corpos sejam acolhidos como possibilidades de transformação do movimento em arte (Motta, 2006, p. 63).

¹⁵ Pensando na palavra fragmentada como: ‘corpo’ - a estrutura que me coloco e me relaciono com o mundo; ‘oral’ - o modo gestual (não-verbal) pelo qual meu corpo se comunica; ‘idade’ - o reconhecimento do tempo de vivência e suas influências nesse corpo que se manifesta.

Referências:

- ALVES, T. A. O que dizem os corpos quando dançam? por uma consciência cênico-vivencial. In: TOMAZONNI, A; WOSNIAK, C; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 217-222.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em:
<https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf> Acesso em: 1 maio 2023.
- DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e escola. In: DAYRELL, J. CARRANO, P. MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022, p.13-33.
- GUILHERME, S; FERNANDES, S. A. S. Rupestres Dançantes: o radical do corpo em movimento intencional estético. **Rev. Bras Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, e113530, 2022. Disponível em:
<<http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660113530>> Acesso em: 12 nov. 2023.
- MARQUES, D. A. P; KUNZ, E. Entre percepção, historicidade e expressão: a dança como linguagem. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, v. 26, e26096, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.103309>.
- MASTRASCUSA, C; FRANCH, N. **Corpo em movimento, corpo em relação**: psicomotricidade relacional no ambiente educativo. São Paulo: Conquista: Evangraf, 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOTTA, M. A. **Teoria Fundamentos da Dança**: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. 2006. 241 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Arte, Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social, 2006. Disponível em
<<https://linhasdepesquisa.files.wordpress.com/2011/11/maria-alice-motta.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2023.
- PINTO, A. S. Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7, 2022, Edição virtual. **Anais eletrônicos**. Salvador: ANDA, 2022. p. 48-58.
- QUADRADO, R; RIBEIRO, P. **O corpo na escola**: alguns olhares sobre o currículo. Enseñanza De Las Ciências, 2005. Número Extra. VII Congreso.

VIANNA; A. CASTILHO, J. **O corpo que fala dentro e fora da Escola.**
GARCIA, R. (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.17-34.

Anielly Bastos Vaz de Jesus (UFRJ)
aniellydejesus@gmail.com

Graduanda de Fisioterapia. Graduada em Licenciatura em Dança pela UFRJ.
Pós-Graduada em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II. Mestranda
pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan) com
pesquisa na linha de Dança-educação.

Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (UFRJ)
isabela.buarque@eefd.ufrj.br

Professora do Programa de Pós-graduação em Dança - PPGDan da UFRJ
(mestrado). Professora Adjunta do Departamento de Arte Corporal - Eefd -
UFRJ. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Memória Social -
UNIRIO. Mestre em História Comparada pelo Instituto de Filosofia e Ciências
Sociais/UFRJ e Bacharel em Dança pela UFRJ.

Dança e mercado de trabalho: um breve panorama sobre a formação de profissionais na cidade do Rio de Janeiro

Bruna Garcia de Oliveira Rocha (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Buscando debater sobre a formação histórica de mercado no campo da arte/cultura, esta pesquisa se propõe analisar, brevemente, como se estrutura o mercado da Dança na cidade do Rio de Janeiro, procurando fazer um paralelo nesta relação entre a formação profissional e as exigências dos trabalhos para o mercado cultural. Ao abordar sobre a formação do mercado da arte e da Dança, refletiremos como a educação e o processo de formação profissional do artista/bailarino podem influenciar e serem influenciadas por este mercado. O encontro entre a arte e mercado de trabalho é um lugar de tensões econômicas, sociais e artísticas. A formação do profissional é um caminho muito importante para que o artista seja capaz de, além de se inserir no mercado de trabalho, com um olhar crítico sobre aquilo que produz, estar mais preparado para lidar com os desafios, unindo sua formação às necessidades do mercado, pensando em um caminho que possa ser positivo para ambos, já que sabemos que, nem sempre seremos capazes de vencer o que está posto, mas podemos também apontar novos caminhos que nos favoreçam. A formação em Dança na cidade do Rio de Janeiro tem um grande destaque para contar o início da formação profissional de bailarinos no país, havendo muito o que ser debatido sobre a realidade do profissional da Dança na cidade, tanto sobre sua formação quanto as condições de mercado.

Palavras-chave: Dança; Mercado; Formação profissional; Rio de Janeiro.

Abstract: Seeking to debate the historical formation of the market in the field of art/culture, this research proposes to briefly analyze how the Dance market is structured in the city of Rio de Janeiro, seeking to draw a parallel in this relationship between professional training and the demands of work for the cultural market. When discussing the formation of the art and dance market, we will reflect on how the education and professional training process of the artist/dancer can influence and be influenced by this market. The meeting between art and the job market is a place of economic, social and artistic tensions. Professional training is a very important path for the artist to be able, in addition to entering the job market, with a critical look at what he produces, to be more prepared to deal with challenges, combining his training with the needs of the market, thinking about a path that can be positive for both of us, since we know that we will not always be able to overcome what is set out, but we can also point out new paths that favor us. Dance training in the city of Rio de Janeiro has a great emphasis on the beginning of the professional training of dancers in the country, with much to be debated about the reality of dance professionals in the city, both about their training and the conditions of market.

Keywords: Dance; Market; Professional qualification; Rio de Janeiro.

A cidade do Rio de Janeiro é conhecida como uma importante capital cultural, um dos polos da Dança e da Arte no Brasil, abrigando grandes espetáculos, diversas companhias, escolas de formação, academias de dança, centros culturais, universidades, entre outros. O que se almeja e espera em uma capital onde a arte se destaca de forma tão expressiva, é de que as autoridades responsáveis dedicassem um olhar atencioso para do campo, porém a Dança e seus profissionais permanecem à margem quando o assunto é valorização e reconhecimento. Ainda existe muito o que ser feito pelo campo e por seus profissionais na cidade, que se dedicam todos os dias para o enriquecimento cultural local e para viverem de seu trabalho que sofre com tanta desvalorização.

Este trabalho possui como seu objetivo apresentar e refletir sobre o cenário profissional da Dança na cidade do Rio de Janeiro, apontando dados que demonstrem como uma cidade tão rica culturalmente ainda possui tanto o que caminhar para a valorização dos profissionais que atuam no campo, tanto na questão da formação dos mesmos, como no investimento em atividades culturais na cidade. É importante refletirmos sobre a realidade enfrentada pela Dança para que, cada vez mais, possamos buscar caminhos para alcançar o reconhecimento que buscamos e merecemos para a classe. A formação profissional em Dança, historicamente, ainda é um assunto muito recente e, por isso, é importante que seja assunto em pauta de estudos e pesquisas. O investimento em formação profissional está profundamente ligado ao reconhecimento e valorização. Quanto mais o profissional buscar investir em ser qualificado profissionalmente, mais pode exigir do mercado o retorno justo tanto financeiro quanto de reconhecimento como classe que merece.

Não é segredo que à dança é interdita uma sobrevivência digna. Cabe, então, transformar em totem o tabu das suas interdições históricas. Por que os editais de dança, os raros que surgem, possuem uma dotação sempre menor que os do teatro? Por que os meios de comunicação ignoram a dança como atividade profissional? Por que não há leis capazes de propor impostos que não inviabilizem o funcionamento legal de nossas companhias de dança? Por que a maior parte daquilo que é anunciado como política pública para a área de dança pratica a exclusão pela inclusão? Por que se tem tanto medo

de recusar as migalhas que são travestidas de ações políticas para a dança? Por que um encontro como esse continua a separar prática de teoria quando os artistas escolhidos para dele participar são justamente os que filosofam através das suas obras mas ficam circunscritos em outra moldura? E, finalmente, voltemos à Espinoza: por que a maioria luta tão obstinadamente por uma servidão, como se ela fosse a sua salvação? (Katz, 2005, p. 13).

O *Mapeamento da dança* (Matos; Nussbaumer, 2016), trabalho mais recente no mapeamento da Dança nas capitais do país, apresenta dados de grande relevância sobre as políticas e gestão cultural na cidade do Rio de Janeiro. A cidade abriga a Fundação Nacional de Artes (Funarte) e as Secretarias Estadual e Municipal de cultura do Rio de Janeiro – tendo o Centro coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro vinculado a Secretaria Municipal –, porém apenas na primeira encontra-se uma coordenação específica para o campo da Dança. A secretaria não lançou nenhum edital direcionado para assuntos específicos para a Dança nos anos entre de 2010 a 2015. Porém, a Secretaria Municipal, lançou editais que favoreciam à Dança, como: RioArte (extinta), Fundo de Apoio a Dança (FADA), entre outros.

Entretanto, ao analisar cada um desses editais, pode-se perceber que o apoio da Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro foi voltado, em sua maioria, a eventos de grande porte, valorização dos grandes produtores e no fomento de ONGs, assim, onde, mais uma vez, artistas de pequeno porte – não intelectuais e de qualidade, mas sim de reconhecimento popular – ficam mais uma vez de fora dos olhos dos órgãos responsáveis e do público. O fato destes órgãos existirem não dão para a Dança uma garantia de que suas demandas sejam atendidas de forma justa. Para o campo artístico existe uma ligação intensa entre ser visível ao público da grade massa e receber reconhecimento e investimento financeiro. Se a maioria dos editais públicos ficam a serviço de artistas que já possuem acesso a estes, é muito difícil para os pequenos artistas conseguirem divulgar massivamente seus trabalhos e atingirem à população de forma mais intensa.

Foi na cidade do Rio de Janeiro onde foi fundada a primeira escola de formação profissional em Dança – Ballet Clássico, a atual Escola Estadual de

Dança Maria Olenewa (EEDMO), no dia 21 de abril de 1927, pela bailarina russa Maria Olenewa, porém inicialmente a escola era chamada de Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Em 1936, o Theatro passa a possuir seu próprio corpo de baile com formação profissional para produzir seus espetáculos. Porém, é apenas em 10 de março 1975, que a diretoria Lydia Costallat, obtém para a escola o título de “profissionalizante de 2º grau”, submetendo ao Conselho Estadual de Cultura um currículo básico e um Regimento. Sendo assim, os alunos da EEDMO passam a possuir um certificado de formação profissional em Dança reconhecido pelos órgãos públicos. Percebemos aqui então o que já foi citado anteriormente, que os olhares para a necessidade de uma formação profissional para bailarinos são historicamente muito recentes, apenas tendo sua primeira escola de formação na década de 30, e, principalmente, com reconhecimento como profissionais formados apenas na década de 70.

As escolas de Dança na cidade do Rio de Janeiro são locais de extrema importância quando o assunto é formação de profissionais da Dança na cidade. A maior parte dos profissionais que atuam profissionalmente na cidade, iniciam seu contato com a Dança em academias de Dança, sendo elas profissionalizantes – vinculado ao Sindicato dos profissionais da Dança da cidade do Rio de Janeiro (SPD - RJ) e reconhecidas pelo MEC – ou escolas de cursos livres, sendo estas as mais comuns entre o meio. Ou seja, são nestes espaços que se formam grande parte dos profissionais atuantes no mercado, visto que uma formação técnica ou superior não é obrigatoriedade para que se atue profissionalmente na área, exceto quando falamos sobre atuação na educação formal, dentre de escolas, principalmente públicas, onde o acesso dos professores é feito através de concursos públicos que exijam o diploma de ensino superior de licenciatura na área de atuação. Para o restante das atuações profissionais, basta que você obtenha, através de prova teórico prática o DRT, por meio do SPD – RJ.

Segundo o *Mapeamento da dança* (Matos; Nussbaumer, 2016), acredita-se que a cidade do Rio de Janeiro possua mais de cento e quinze

academias de Dança. Entre elas, apenas 7 são reconhecidas como cursos profissionalizantes, e assim com a finalização do curso regular, o aluno tem direito ao DRT definitivo através do Sindicato do Trabalhadores da Dança da Cidade do Rio de Janeiro. São estas as escolas que possuem o reconhecimento do MEC para a formação técnico profissional: Escola Petite Danse, Centro de Dança Rio, Escola Estadual de Dança Maria Olenewa, FAETEC Adolpho Block, Escola Angel Vianna, Ballet Dalal Achcar e Onda – Centro de Formação Artística de Música, Dança e Teatro. Os únicos profissionais que não possuem a obrigatoriedade em obter o DRT através destas escolas de formação são aqueles que são formados em Licenciatura em Dança em alguma instituição de ensino superior, pois o diploma reconhecido pelo MEC é o suficiente para que possa atuar. É importante adicionar aqui que o registro obtido através do SPD-RJ não dá ao profissional a possibilidade de atuar como professores de Dança de escolas formais de ensino, onde a Dança exista como uma disciplina obrigatória, e não extracurricular. Este cargo apenas pode ser ocupado por profissionais licenciados.

Quando se fala sobre o ensino superior, o Rio de Janeiro possui 3 instituições de ensino que oferecem o curso de Dança, sendo elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com os cursos de Licenciatura, Bacharelado e Bacharelado em Teoria da Dança – sendo este último o primeiro e único da América Latina. Faculdade Angel Vianna (FAV), com os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança, e a UNIASSELVI, com o curso EAD semipresencial de Licenciatura em Dança.

Já os cursos de pós-graduações em Dança são oferecidos por duas destas instituições, FAV e UFRJ. A Faculdade Angel Viana possui 5 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e são eles: Conscientização do Movimento e Jogos corporais; Corpo, Educação e diferenças; Preparação corporal nas Artes Cênicas; Sistema Laban/Bartenieff; Terapia através do Movimento – Corpo e subjetivação. A Universidade Federal do Rio de Janeiro possui, até o presente momento, o único curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Dança da cidade, tendo seu início no ano de 2019, com 3 linhas de pesquisa: Performance

e Performatividades da Dança, Poéticas e Interfaces da Dança, e Dança-Educação.

Refletindo sobre esses dados podemos perceber que existe um intenso crescimento, apesar de muito recente, da profissionalização do campo da Dança e que, com grandes esforços, vem ocupando e conquistando seu espaço no campo acadêmico e profissional. Porém, apesar de todas estas conquistas apontadas anteriormente, estes profissionais ainda enfrentam muitas dificuldades quanto ao seu reconhecimento e valorização, o caminho ainda é muito longo para atingi-los, não só na cidade do Rio de Janeiro, mas como em todo país.

Cabe ressaltar aqui que entendemos por profissionalização a possibilidade de se estabelecer um processo de formação continuada a fim de gerar a melhoria e o refinamento das ações e práticas. O processo de profissionalização de uma área ou de um campo do saber é uma etapa importante no reconhecimento social deste ofício e, de acordo com Angelin (2010), uma marca de distinção nas sociedades modernas ocidentais. Algumas das principais teorias sociais sobre a profissionalização apontam sobre a importância de haver especificidades e atributos necessários a uma atividade para que este fazer se torne profissional. Angelin (2010) aponta, baseada em Freidson (1999), que as instituições profissionais não podem ser mantidas sem uma relação direta com o Estado. "É o Estado que possibilita a criação e a manutenção do controle ocupacional da divisão do trabalho e do modo de ensino" (Buarque, 2014, p. 10-11).

Segundo dados obtidos através do *Mapeamento da dança* (Matos; Nussbaumer, 2016), 516 indivíduos participaram da pesquisa do projeto e responderam a perguntas que nos auxiliarão a dar continuidade a discussão presente. Segundo esta pesquisa, das 516 pessoas, 258 afirmam que iniciaram seu contato com a Dança através das academias, número que se refere a porcentagem de 53%, ou seja, mais da metade dos participantes, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 83 – Início das atividades em dança (Ind./RJ)

(continua)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Academia ou curso livre	258	50,0	53,0	53,0
Atividade em igreja	14	2,7	2,9	55,9
Atividade escolar	42	8,1	8,6	64,5
Curso profissionalizante	34	6,6	7,0	71,5
Graduação	22	4,3	4,5	76,0
Grupo de dança	51	9,9	10,5	86,4
Manifestações populares ou tradicionais	24	4,7	4,9	91,4
Oficina ou <i>workshop</i>	9	1,7	1,8	93,2
Pós-graduação	3	0,6	0,6	93,8
Projeto social	30	5,8	6,2	100,0
Total	487	94,4	100,0	

Fonte: UFBA. Coordenação Nacional do Mapeamento da Dança (2016).

Fig. 1. Início das atividades em Dança dos profissionais em Dança na cidade do Rio de Janeiro.

Fonte: Matos; Nussbaumer, 2016.

Este dado apresentado na tabela acima nos permite confirmar que, em sua maioria, os profissionais da área da Dança realmente iniciam seu contato e sua formação nas academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro, o que leva-nos a refletir sobre a real importância de se pensar sobre como se dá a formação destes artistas nestes espaços e quais são os conteúdos exigidos e que são disponibilizados nestes estabelecimentos para aqueles que desejam seguir a Dança como sua profissão, já que não é necessário que o bailarino/artista esteja em uma escola de formação técnica para que no futuro possa trabalhar no campo profissional da Dança. Quais disciplinas são oferecidas pelas escolas? A prática e a teoria possuem o mesmo peso durante o período de estudos? Ou formação acontece de forma exclusivamente através

prática? O que é considerado um conteúdo importante para se tornar um profissional em Dança?

O *Mapeamento da dança* (Matos; Nussbaumer, 2016) aponta em outro momento, onde 515 (1 indivíduo ausente) respondem sobre sua escolaridade, que dessas 515 pessoas, apenas 25 possuíam curso profissionalizante (completo ou incompleto) em Dança, o que corresponde a 3,5%. Já 122 pessoas possuíam ensino superior (completo ou incompleto) em Dança, o que corresponde a 23,7%. O valor encontrado para cursos profissionalizantes pode nos indicar, mais uma vez, que, em sua grande maioria, academias de dança e espaços alternativos podem ser os principais locais procurados por pessoas que desejam ter seu contato com a Dança, porém não sendo obrigatoriamente uma necessidade a busca pela profissionalização. A quantidade de pessoas que o valor percentual apresenta para a busca pela formação no ensino superior, mesmo que possa parecer expressivo, nos mostra que, muito menos da metade dos artistas que atuam profissionalmente em Dança possuem formação acadêmica.

Tabela 4 – Escolaridade e formação em dança (Ind./RJ)

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Até ensino fundamental completo	9	1,7	1,7	1,7
Até ensino médio completo	63	12,2	12,2	14,0
Curso profissionalizante completo ou incompleto (exceto dança)	6	1,2	1,2	15,1
Nível superior completo ou incompleto (exceto dança)	120	23,3	23,3	38,4
Especialização completa ou incompleta (exceto dança)	70	13,6	13,6	52,0
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> – até doutorado completo (exceto dança)	35	6,8	6,8	58,8
Curso profissionalizante completo ou incompleto em dança	25	4,8	4,9	63,7
Nível superior completo ou incompleto em dança	122	23,6	23,7	87,4
Especialização completa ou incompleta em dança	18	3,5	3,5	90,9
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> – até doutorado completo com pesquisa em dança	47	9,1	9,1	100,0
Total	515	99,8	100,0	
Ausente	1	0,2		
Total	516	100,0		

Fonte: UFBA. Coordenação Nacional do Mapeamento da Dança (2016).

Fig. 2. Escolaridade dos profissionais atuantes em Dança na cidade do Rio de Janeiro.
 Fonte: Matos; Nussbaumer, 2016.

Observando estes dados e tendo um breve olhar sobre o mercado da Arte e da Dança na cidade do Rio de Janeiro, iremos direcionar nosso olhar para a educação, para introduzirmos as reflexões que serão tratadas nos passos desta pesquisa. Percebemos o quanto o campo da Dança pode enfrentar dificuldades para lidar profissionalmente com o mercado de trabalho, quantos desafios são impostos para que possam ter a arte como fonte de emprego. A formação qualificada do profissional em Dança é um passo indispensável e de grande importância para que ele possa, além de se inserir no mercado de trabalho, saber analisar criticamente este mercado profissional, tanto nas oportunidades oferecidas, quanto à qualidade da formação que lhes é dedicada, e pensar em novos caminhos para que, no futuro próximo, a Dança possa ser

vista como uma profissão digna e reconhecida como tantas outras, que a atuação do artista não seja considerada uma atividade complementar em sua vida, não tendo mais que buscar profissões secundárias para que possa viver dignamente. Um profissional bem formado possui um olhar crítico sobre aquilo que produz e está mais preparado para lidar com esses desafios e, unindo sua formação às exigências do mercado, pensar em um caminho que possa ser interessante tanto para quem produz dança, quanto para quem vende e quem consome, já que sabemos que, nem sempre seremos capazes de vencer as exigências que são postas pelo mercado profissional, mas podemos também apontar novos caminhos que nos favoreçam quanto artistas.

É comum encontrarmos no campo da Dança, pessoas que trabalham como professores em escolas de Dança e possuem uma formação básica, sem acesso a estes cursos profissionalizantes ou nem mesmo com Registro Profissional (DRT), ocupando a posição de professores em turmas dos mais diversos níveis, dando força ao pensamento que não é necessária uma formação aprofundada em dança para que se possa ensinar. Existe, então, uma antecipação da formação do profissional/professor em Dança, visto que acredita-se que, apenas dominando minimamente a técnica, já será o suficiente para se estar dentro de sala de aula. Isto acontece, principalmente, em turmas que envolvam o ensino infantil, pois se pensa que, nestas turmas, o único a se fazer é propor brincadeiras e passatempo, e se ignora que é nesta fase que a criança conquista a principal parte de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Então, o que é considerado apenas brincadeira, exige do profissional um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que possa desenvolver atividades que sejam compatíveis com as possibilidades que a idade dessas crianças permita que elas compreendam e absorvam.

Para ensinar, por exemplo, não se exige tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos. A licenciatura curta, portanto, não foge à lógica do sistema. Seu produto será evidentemente um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de vir a ser um profissional que questiona a

realidade, pergunta pelo sentido de sua prática, assume uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade. Será, contudo, e isso é fundamental para a reprodução do capital, um profissional submetido aos donos das escolas e ao Estado (Coelho, 1984, p. 35).

Este pensamento ignora que as academias de Dança são locais de extrema importância para pensarmos em como subverter esta lógica, visto que, como apontado e confirmado algumas vezes anteriormente, grande parte dos profissionais atuantes na área da Dança são provenientes destas academias. Então, uma formação qualificada e que prepare o profissional criticamente para lidar com o campo é um importante instrumento para encontrarmos as melhores formas de lidar com as “lógicas universais” do mercado da Dança. A educação pode tanto ser usada para alimentar estes pensamentos, quanto que, quando pensada de forma profunda e crítica, pode ser um caminho para uma intervenção social na cultura de massa.

Passo, então, ao segundo momento da minha exposição, lembrando que se a educação entre nós tem servido à alienação, à manutenção de status quo, à conservação da ordem econômica, social e política opressora, ela pode também ser um importante instrumento a serviço da elaboração e concretização de um novo projeto social. Se a escola reproduz a hegemonia burguesa, ela não é um simples reflexo da sociedade, mas pode e deve tornar-se também um instrumento valioso para a instauração de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico. Se o controle da educação, assim como de todos os outros instrumentos de intervenção social, é fundamental para a reprodução da dominação de classe – e a classe dominante sabe muito bem disso, tanto assim que de modo algum abre mão dessa vigilância – o assumir desse controle pelas classes subalternas representa certamente um avanço em sua luta política (Coelho, 1984, p. 38-39).

De acordo com Brant (2009), promover a transformação da sociedade por meio da cultura significa encadear esforços de todos esses agentes de forma a permitir a consolidação de um mercado qualificado, capaz de produzir e consumir cultura. A educação não deve formar profissionais apenas para que sejam atuantes no mercado, mas sim proporcionar aos alunos diversos valores, vivências, experiências e saberes, que permitirão que o ele seja formado, antes de tudo, como ser humano em sua essência, com um olhar crítico e ampliado para as coisas do mundo, sendo então um profissional que sabe atuar com sabedoria e plasticidade em seu campo de trabalho. A Dança precisa de

profissionais que sejam capazes de defendê-la e justificá-la como profissão, visto que inúmeras barreiras serão impostas pelo caminho.

Ao refletirmos sobre as informações deste trabalho, podemos perceber o quanto contextualizar quantitativa e qualitativamente um tema pode ajudar na melhor compreensão sobre uma realidade. Conhecer, mesmo que brevemente, os dados da formação do mercado em Arte e da Dança na cidade do Rio de Janeiro, permite com que compreendamos a realidade do tempo presente deste campo. É através deste pensamento que busca-se então justificar que o ensino qualificado dentro das academias de Dança pode ser um fator significativo para alcançarmos a mudança que procuramos na realidade dos profissionais da Dança na cidade.

Para deixar uma reflexão sobre a importância de uma formação de qualidade e que una igualmente a técnica com os estudos teóricos para profissionalização dos artistas, trago esta citação de Coelho (1984):

Aliás, a educação que se processa no enfrentamento, na luta que se trava nessas associações, tem um sentido e uma eficácia geralmente bem maior do que aquela que se processa na escola propriamente dita. É aí, muitas vezes, que os indivíduos adquirem uma compreensão mais lúcida e profunda do processo histórico, das possibilidades e limites de sua prática, do sentido de sua atividade, enfim, o saber realmente transformador porque brotado da prática coletiva (Coelho, 1984, p. 41).

Ou seja, a apreensão e compreensão dos conteúdos teóricos de um campo permite que indivíduos percebam o seu meio de forma crítica, dando a eles a capacidade de buscarem melhorias em seu campo de trabalho, em busca de uma atuação profissional digna e respeitada. Unir a formação prática com a formação teórica, fornecerá aos profissionais um olhar para o seu campo de atuação mais sensível sobre a sua prática, sabendo que possui um poder transformador.

A educação e a formação do profissional para o campo Dança são importantes aliados para transformar este campo, pois é a partir de uma formação qualificada que estes profissionais poderão cobrar o reconhecimento e valorização que merecem. Sabemos que o acesso a estes – infelizmente –

privilégios, são resultados de uma dinâmica cultural mais profunda do que se é tratada neste trabalho, porém a busca aqui é conscientizar sobre um importante passo para outros tantos que serão necessários para tais melhorias que buscamos para a atuação na Dança. Um profissional que conhece e estuda sobre aquilo que produz, é mais capaz de defender seu campo e de dar proporcionar para a população novas lentes enxergar a importância que a Dança possui para a nossa sociedade.

Referências:

BUARQUE, I. M. A. G. **Memória dos corpos que dançam**: a construção do campo profissional em dança na cidade do Rio de Janeiro (1970-1990). 2014. 273f. Tese (Doutorado em Memória social) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COELHO, I. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador**: vida e morte. 12. ed. Porto Alegre: Graal Editora, 2008.

KATZ, H. **A Dança no Brasil. Pode?** Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. Disponível em: <https://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71204289804.pdf>. Acesso: 15 ago. 2022.

MATOS, L.; NUSSBAUMER, G. (Coord.). **Mapeamento da dança**: diagnóstico da dança em oito capitais de cinco regiões do Brasil. Salvador: UFBA, 2016.

Bruna Garcia de Oliveira Rocha (UFRJ)
brunagarciaor@gmail.com

Mestranda em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de Dança-Educação. Licenciada em Dança pela UFRJ. Atuante no Projeto de pesquisa em História da Dança no Brasil DAC/UFRJ.

“A dança da vida”: considerações sobre a participação da dança em práticas pedagógicas na Educação Infantil

Débora Sampaio Vidal de Barros (UFRJ)
Lara Seidler (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo trata de algumas reflexões resultantes de um estudo de caso sobre o desenvolvimento de um subprojeto pedagógico intitulado “A dança da vida”, que teve como principal estratégia para construção de aprendizagem, a participação da dança no cotidiano da sala de aula, em uma turma de Maternal I, que integra o segmento de Educação Infantil de uma unidade municipal na zona norte do Rio de Janeiro. Tais práticas adquiriram seus contornos através do movimento ação-reflexão, composto em meu fazer docente como professora de Educação Infantil e como artista-pesquisadora da dança. Especificamente neste trabalho, as reflexões estarão margeadas pela participação da improvisação em dança, um conteúdo desta área de conhecimento classificado como um dos possíveis textos da dança (Marques, 2007). Seu principal objetivo é pensar através do eixo corpo-infância-escola-dança, como a participação de conteúdos da dança, como por exemplo a improvisação, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens inventivas (Kastrup, 1999) por meio de uma habitação criativa e de corpo inteiro (Agostinho, 2018) das crianças em uma instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Corpo; Infância; Escola; Dança.

Abstract: This article deals with some reflections resulting from a case study on the development of a pedagogical subproject entitled “The dance of life”, which had as its main strategy for building learning, the participation of dance in the daily classroom, in a Kindergarten I class, which is part of the Early Childhood Education segment of a municipal unit in the north of Rio de Janeiro. Such practices acquired their contours through the action-reflection movement, composed in my teaching work as an Early Childhood Education teacher and as an artist-researcher of dance. Specifically in this work, reflections will be surrounded by the participation of dance improvisation, a content in this area of knowledge classified as one of the possible dance texts (Marques, 2007). Its main objective is to think through the body-childhood-school-dance axis, how the participation of dance content, such as improvisation, can contribute to the development of pedagogical practices capable of promoting inventive learning (Kastrup, 1999) through of creative, full-body housing (Agostinho, 2018) for children in an Early Childhood Education institution.

Keywords: Pedagogical Practices; Body; Childhood; School; Dance.

1. Considerações iniciais

Ao longo da trajetória na área de pedagogia, atuando como Professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro desde 2012, tem sido possível reconhecer nas muitas crianças com as quais me conecto, um inquieto desejo por preencherem criativamente os espaços da escola. Como se o tempo todo buscassem dançar as experiências do cotidiano. Contudo, esta inquietude fricciona em diferentes lugares, as estruturas de uma instituição educacional nascida no Brasil, sob as bases do colonialismo, que possui em sua matriz de poder a noção dominante no pensamento ocidental de separação entre corpo e mente, que valoriza o segundo em detrimento do primeiro. Este binarismo transformou a mente na única entidade capaz de promover o conhecimento racional e colocou o corpo como objeto de estudo, marginalizado e fixado fora da área da razão (Quijano, 2000).

Segundo Bujes (2002), as instituições destinadas às crianças realizam este governo através de um conjunto de estratégias e procedimentos que participam do modo de ver e compreender a infância. Bujes (2002) afirma ainda que, as instituições de Educação Infantil nascem “também para sutilmente assegurar que ninguém escape do domínio governamental” (Bujes, 2002, p. 256). Portanto, o modo como a infância foi compreendida historicamente carrega, inescapavelmente, uma perspectiva adultocêntrica e reguladora.

Perante concepções de Corpo e Infância alicerçadas em controle e subjugação e que tanto influenciam relações educativas, uma das questões que emergem é de que maneira o conhecimento em dança pode contribuir para processos de aprendizagem relevantes, proporcionados por um ambiente fértil à inventividade e à atuações emancipadoras, capazes de desenhar e refazer o mundo.

As concepções de corpo e infância construídas socialmente ao longo da história, ainda que de maneira dinâmica e diversa, carregam representações e valores que influenciam hábitos, comportamentos, relações e modos de se

fazer educação que impactam na formação das crianças (Kramer, 1999). Portanto, pensar práticas pedagógicas para aprendizagens na Educação Infantil através da dança, guarda a possibilidade de ampliação do olhar sobre essas concepções, considerando eventuais questionamentos para assim, “promover espaços onde uma criança, ou qualquer outro, pode habitar uma intensidade criadora, disruptora, revolucionária” (Kohan, 2004, p. 10).

A dança expressa funções relacionadas aos diversos acontecimentos sociais, políticos e culturais, portanto, quando integra os processos educacionais abre caminhos de conhecimento, aprendizagem, criação, apreciação e desenvolvimento, especialmente na Educação Infantil onde, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), deve-se “promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2013, p. 25).

Aqui, neste trabalho, proponho reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, inspiradas pela experiência de criação em dança com crianças em sala de aula. É confiando na dança como forte aliada neste movimento de construção de outras possibilidades de fazer educação, que passei a trazê-la para o cotidiano da sala de aula, pois recupera o corpo na sua noção holística como protagonista das atividades.

Através da participação da dança em minhas práticas pedagógicas, consigo perceber um campo abundante de múltiplas experiências desautomatizadas, para que “algo nos aconteça ou nos toque” (Larrosa, 2004, p. 25), de maneira a “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] cultivar a arte do encontro, [...] dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2004, p. 25).

A seguir apresento uma breve partilha sobre um estudo de caso que investiga a experiência de desenvolvimento de um subprojeto sobre os ciclos vegetal e animal, intitulado “A dança da vida”, realizado no último bimestre de 2021, com crianças de dois e três anos de uma turma de Maternal I, em uma

unidade municipal do Rio de Janeiro, onde as práticas pedagógicas tiveram inspiração em conteúdos da dança. Neste trabalho, o conteúdo de improvisação é o que estará em discussão.

2. Improvisação em dança na construção de saberes

O ano era 2021. Ainda estávamos assolados pela pandemia mundial de Covid-19, buscando estratégias para retomar o ensino presencial com crianças pequenas do modo mais seguro possível. Seguindo as orientações da prefeitura, iniciamos o ano letivo no ensino remoto, depois híbrido e, somente no último bimestre, foi que recebemos no modo presencial, a turma completa, composta naquele ano atípico por 15 crianças.

Amparada pelo projeto político pedagógico anual da unidade, que tinha como tema central a natureza, decidi utilizar os espaços ao ar livre com as crianças, para assim, observar a interação delas com o entorno e oportunizar experiências em um espaço com menos incidência de contágio, já que quando retornamos, grande parte da população, ainda não tinha recebido todo o esquema vacinal contra a Covid-19.

Começamos então, pelas rodas de conversa matinais, aos pés da jaqueira que nos oferecia sua sombra. Embaixo dela, conversávamos sobre o tempo, as atividades do dia e com nossos binóculos feitos com rolos de papel higiênico, observávamos o entorno e contávamos o que estávamos vendo. O curso desta caminhada nos conduziu a uma série de investigações e descobertas sobre o ciclo vegetal (da semente ao fruto), e um tempo depois, sobre o ciclo animal (de lagarta a borboleta), após uma de nossas crianças ter chegado com uma lagarta que encontrou no trajeto que faz da sua casa até a escola.

Ambos os ciclos nos permitiram desenvolver a prática pedagógica para aprendizagens que intitulei de “a improvisação em dança na construção de saberes”. Todos os dias as crianças improvisavam danças inspiradas no ciclo

animal e vegetal. Primeiro sem roteiros e depois de um tempo, utilizando como acordo prévio as etapas de cada ciclo. Duas canções nos serviram de inspiração, além disso, recursos como bambolês com fitas e um tapete sensorial compuseram o cenário das experiências.

A cada dança, novas descobertas e apreensões sobre o tema eram realizadas. Criar em grupo e observar seus pares oferecia mais possibilidades de aprendizagens, além de permitir novos e mais encontros com as potências de seus corpos.

A dança, de acordo com Isabel Marques (2012), é capaz de favorecer a construção de corpos críticos, relacionais, lúdicos e cidadãos. Quanto mais conhecemos e re-conhecemos este corpo, mais estamos aptos a criar pontes relacionais e a inventar outros jeitos de ser e viver. Foi então, intencionando saber mais sobre quem se é no corpo, na natureza, no movimento, que propus experiências lúdicas e sensoriais que pudessem abrir caminhos para a ampliação deste conhecimento.

Kunz (1994) defende a dança enquanto linguagem presente no ambiente escolar através da improvisação, por acreditar nesta ferramenta como um dos caminhos de desenvolvimento da personalidade, na medida em que seus estímulos proporcionam determinação e responsabilidade dos indivíduos, além disso, “proporciona a abstração de significados que o símbolo permite” (Kunz, 1994, p. 168), configurando, portanto, um importante veículo de aprendizagem. Ela permite o acionamento das camadas conscientes e aspectos inconscientes que se misturam, trazendo para o gesto toda a potência de uma corporeidade. Para o professor Miguel Araújo (2008), a corporeidade apresenta texturas compostas de valores, crenças, sentires, pensares e contextos culturais e de compostos imaginários dos indivíduos em seus modos de vida.

Cada corporeidade dançante se delinea na singularidade de cada um, pela qual os dados sensoriais e físicos se integram e retroalimentam essa gestão energética produzindo imagens, sensações, percepções, reflexões e tonalidades cinéticas sempre renovadas. Isso quer dizer que o processo de diálogo entre as diferentes realidades, se dá numa dinâmica movente e que coloca muitos aspectos em relação, aspectos sutis e visíveis. Pensando desta forma, podemos afirmar que a dança se constitui não somente na superfície do corpo. Através da noção de

uma especificidade da corporeidade dançante, ela é construída com e em todas as suas “camadas”, com todo o seu corpo, suas práticas, sua história, suas influências (Seidler, 2015, p. 24).

A improvisação pode promover uma relação direta com o “aqui agora”, estimulando o contato direto com as possibilidades que podem surgir em meio ao uso de sua matéria prima, que na dança é o corpo, na ocasião da experiência. Segundo Santinho (2013), o ato do improvisado, permite a manifestação da espontaneidade e subjetividade, além de abrir para as relações com o acaso.

Etimologicamente, a palavra “Improvisado” deriva do latim IN PROMPTU, “em estado de atenção, pronto para agir”, que vem de IN, “em”, mais PROMPTUS, “prontidão” que, por sua vez, origina-se de PROMERE, “fazer surgir”. Esse estado de prontidão do artista, no momento de surgimento da sua obra, caracteriza a ação do improvisado na criação artística (Santinho, 2013, p. 9).

A improvisação em dança pode ter outras características no que se refere ao trabalho artístico pedagógico em dança, uma delas é que, ao se realizar como uma ação improvisada, aberta à expressão livre, colocando em jogo as várias camadas da corporeidade, emoções, imaginações, impressões, meios, contextos, se organiza como um jogo, onde o acaso e o imprevisível o compõe. Assim, traz para a experiência de quem improvisa a possibilidade de se colocar em risco, que segundo Edgar Morin (2011), por uma visada positiva, é a possibilidade de nos colocar em contato com o ‘novo’. Essa perspectiva do novo, dirige a experiência para um lugar não pré-determinado mas sempre aberto, disponível. A improvisação na dança, então exerce esse mecanismo de exercitar a disponibilidade a experimentar o novo. Além disso, tem a condição de estimular o exercício das tentativas. Quando a criança se põe a improvisar, ela pode exercitar justamente isso: diferentes modos de experimentar seu corpo em movimento, tentando certos desafios gestuais, modos de se mover e de criar personagens. Ali, a ideia de ‘erro’ ou ‘acerto’ perdem totalmente o sentido, pois a referência não se coloca ‘fora’ mas no componente pessoal e circunstancial, onde o ‘melhor’ aparece como o norteador das ações, porque é baseado nas escolhas de cada um, perante os aspectos que cercam a experiência.

A improvisação pode ser tanto um recurso metodológico em uma aula de dança, como a finalidade em si. Como estratégia pedagógica, ela se determina como um recurso não diretivo possível de ser utilizado em partes da aula, onde podem receber muita ou pouca orientação verbal como condução, e podem promover pela sua dinâmica um tipo de pesquisa de movimento e do corpo interessante. Ela pode ser precedida de uma outra estratégia pedagógica ou pode ser o fim mesmo de uma aula. Nesse caso, ela é a própria aula como um todo, como uma obra de arte, onde a única finalidade é de se tomar como forma artística: “pode ser sucedido por diversos outros momentos de refinamento técnico, ou ainda, a obra pode se concretizar nesse único instante de improviso, constituindo-se desde já como obra artística” (Santinho, 2013, p. 10).

[...] sua aplicação na educação pode ser muito útil no que diz respeito ao aprendizado da dança. Ela pode ser usada no processo de consciência corporal, no processo criativo, como processo ou como finalidade; pode colaborar na observação e análise ativa do movimento estruturado; pode desenvolver rapidez de raciocínio para a cena; facilitar a descoberta de novos movimentos, descristalizando corpos enrijecidos; possibilitar interação entre integrantes de um grupo e colaborar em muitos outros aspectos do processo educativo, se considerarmos os aspectos psicológicos expostos anteriormente. Além disso, lembrando que improvisar é criar, a improvisação colabora diretamente com a criatividade de quem a pratica, transformando o indivíduo a cada momento, na medida em que atua diretamente em seu corpo, que é memória viva (Santinho, 2013, p. 58).

A música “Planta Bambolê” do grupo musical “Palavra Cantada” narra a experiência de uma semente que antes solta, agora com caule e raiz, busca novos meios de dançar sua existência. Pedi que as crianças ouvissem a música e como já esperava, ouviram e logo começaram a dançar. Dançamos: livres como sementes e enraizados como árvores. Cada um do seu jeito, improvisaram suas danças, conduzidos pela música proposta e inspirados pelas imagens trazidas por ela.

As crianças mostravam sempre muito entusiasmo a cada vez que eram convidadas a dançar a música “Planta Bambolê”, e então, sugeri práticas de improvisação com o uso de bambolês enfeitados com fitas coloridas. O

objetivo neste momento era, através da proposta, perceber o quanto temos de diferenças e semelhanças com o corpo-árvore. Encontrar novos equilíbrios, sustentações, apoios e bases para improvisar, enquanto buscava referências nos corpos dispostos na natureza: a árvore, a semente, as folhas, flores e frutos.

Um dos documentos que rege o currículo nacional da Educação Infantil, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) diz que “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (Brasil, 2017 p. 193). Por isso, torna-se tão importante o fazer artístico no cotidiano da sala de aula, a experiência dançante, que revela no/pro corpo, os entendimentos construídos.

Diante de tantos engessamentos provocados pela estrutura escolar, poder desenvolver uma prática pedagógica pautada na improvisação em dança, que tem por metodologia a experimentação sem modelos pré-estabelecidos (Kunz, 1994), de maneira lúdica e prazerosa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimento sobre si e o mundo, tornou-se um princípio e uma forte estratégia para honrar o compromisso com ações que valorizam a experiência criativa e descondicionante no espaço da Educação Infantil.

Outro episódio motivador para o desenvolvimento desta prática pedagógica inspirada em improvisação em dança, foi a chegada de uma criança logo pela manhã, carregando em uma folha, uma lagarta que havia encontrado no trajeto de casa até ali. Sua chegada provocou muitas conversas sobre as transformações da natureza, sobre a capacidade da lagarta se tornar borboleta. Iniciamos um caminho de pesquisa sobre as fases dessa transformação e propus que pesquisássemos também através de nossos corpos, inspirados pela versão de uma música do cancionero popular, que narra a comilança de uma lagarta até morar em seu casulo, formar suas asas e finalmente voar como borboleta.

A improvisação consta na sistematização dos conteúdos da dança feita por Isabel Marques (2012), como um dos itens que compõem os textos da dança, ou seja, configura uma das possibilidades de vivenciar a dança em si. Com o desenrolar da experiência cotidiana de improvisação, fomos

estabelecendo acordos prévios, como por exemplo, dançar de modo improvisado cada uma das etapas da metamorfose do ovo da lagarta à borboleta, que neste caso, coube como uma espécie de roteiro.

Tal roteiro de improvisação foi se desenhando a partir de histórias e músicas infantis que tinham a metamorfose como tema e também da apreciação de vídeos curtos colhidos da internet, que mostravam cada uma das etapas: ovo-larva-pupa-imago. Observamos seus movimentos e repetíamos, cada um ao seu modo, desenvolvendo a partir das imagens e das construções de conhecimento sobre corpo e movimento, nosso jeito de dançar as transformações da natureza.

Depois de algumas semanas, uma aluna nos contou de um episódio de uma série infantil conhecida como “Show da Luna” em que a personagem principal descobria que as borboletas sentiam os gostos pelos pés!

Fiz mais uma proposta: a confecção de um tapete sensorial para também, experimentarmos o mundo a partir da sola dos pés. Juntamos materiais recicláveis como areia, caixas de ovos, canutilhos, plástico-bolha, lixas e algodões. Estabelecemos mais um acordo: o de improvisar nossas danças sobre aquele tapete, seguindo o mesmo roteiro das fases de transformação do ovo da lagarta à borboleta, agora somado às impressões advindas da experiência sensorial, que nos ajudava a mover criativamente pelo espaço, construindo ainda mais saberes sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca.

Decidi também nomear o que vínhamos fazendo na experiência de dançar as transformações da lagarta no tapete sensorial. Tivemos uma conversa sobre improvisação, sobre dançar de forma livre, espontânea, sem copiar alguém. Sobre estar atento ao fato de que, ainda que todas as lagartas vivam esta transformação, cada uma a experimenta de forma única e que assim também é quando dançamos este fenômeno.

Durante as propostas, muitos dos elementos que compõem a Teoria Fundamentos da Dança - TFD (Earp, 1945) foram nomeados, explorados e contextualizados. Quando é possível relacionar estes elementos ao cotidiano e realidade das crianças, as possibilidades de experiências singulares são exponencialmente ampliadas (Marques, 2020). Enquanto praticávamos a

improvisação, exploramos os níveis, as rotações, os apoios e tantas outras possibilidades provocadas pela experiência. Os corpos das crianças, já acostumados à rotina dançante proposta pelas práticas pedagógicas em curso, sentiam-se confiantes para explorar possibilidades com mais autonomia e criatividade. Assim, a cada passo que dançavam, abriam caminhos de conhecimento sobre si mesmos, sobre tempos, tamanhos, formas, espaços e transformações na natureza.

A autora Ana Marie Holm (2007) nos lembra que

Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorra isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto (Holm, 2007, p. 12).

Todos nós, adultos e crianças, vivemos a experiência de improvisação por alguns dias, estreitando vínculos, compartilhando desafios, afetos, gritos e gargalhadas. O tapete era o mesmo, mas a cada travessia, saíamos diferentes, alimentados por novas descobertas sobre a poesia de ser corpo transformado e transformador no mundo.

3. Considerações finais

Ao longo dos dias dançantes que se passavam, foi possível identificar muitos dos elementos da dança sendo relacionados ao cotidiano e realidade das crianças. Nomear, explorar e reconhecer elementos como giros, rolamentos, saltos, níveis, deslocamentos, direções e tempo, é também nomear, explorar e reconhecer o movimento das transformações da vida.

Tanto na experiência de dançar o percurso da semente ao fruto, como nos passeios dançantes pelo tapete sensorial, nós, adultos e crianças, fomos encontrando em nosso corpo, diversas formas de vivenciar cada uma daquelas etapas de transformação. A cada dança era possível notar o quanto as emoções daquele dia interferiam no ritmo, nas dinâmicas, nos gestos escolhidos,

nas movimentações, nas escolhas para realizar o percurso. Os sentimentos das crianças (e também os nossos), faziam parte das improvisações, cabendo também como forma de expressão.

Outro fator muito importante, residiu na experiência de vivenciarmos juntos o potencial estético que a dança pode oferecer, ampliando a capacidade de perceber, organizar, compreender e expressar as diferentes sensações promovidas na relação corpo-mundo, alcançando portanto também o princípio estético estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2013), que fala da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (DCNEI, 2013, p. 16).

Assim, de forma coletiva, compartilhando conhecimentos construídos dentro e fora da sala de aula, provocados pelas experiências que nos acontecem e alimentados pela prática de improvisação em dança, fomos reconhecendo, ampliando e renovando saberes.

Referências:

- AGOSTINHO, K. As crianças participam de corpo inteiro. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, 2018.
- ARAÚJO, M. A. L. de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.
- EARP, H. S. A dança como fator educacional. *In*: **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Ano I, n. 1, outubro de 1945, p. 20-23. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1945.
- HOLM, A. M. **Baby - Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papiрус, 1999.
- KOHAN, W. O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Anais **Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG, 2004.
- KUNZ, M. C. S. Ensinando a dança através da improvisação. **Motrivivência**, n. 5, p. 166-169, 1994.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.
- MARQUES, I. Rudolf Laban e Paulo Freire: entre o velho e o novo mundo. **Cena**, Porto Alegre, n. 32, p. 157-170, 2020.
- MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais**, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- SANTINHO, G. D. D. S.; OLIVEIRA, K. M. **Improvisação em dança**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.
- SEIDLER, L. Dancidade: gesto como campo de circulação de forças. In: RUIZ, G. (org.). **Articulações**: ensaios sobre corpo e performance. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

Débora Sampaio Vidal de Barros (UFRJ)
deborasvb@gmail.com

Mestre em Dança, na linha de pesquisa Dança-Educação (UFRJ), Pedagoga (UNIRIO), pós-graduada em Psicomotricidade (Universidade Cândido Mendes), Professora de Educação Infantil (SME-RJ).

Lara Seidler (UFRJ)
laraseidler@yahoo.com.br

Professora do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ, Professora Adjunta do Departamento Corporal, UFRJ, Doutora em Artes Visuais (Escola de Belas Artes - UFRJ), Mestre em Ciência da Arte (UFF), pós-graduada em Psicomotricidade (Universidade Cândido Mendes), Bacharel em Dança (UFRJ).

Dança e surdez: a prática de dança pelos alunos surdos

Flávia Maria de Oliveira Silvino (UFRJ)
Lara Seidler de Oliveira (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: O presente texto tem como objeto de reflexão a inclusão do surdo na dança, pensando as práticas de sala de aula que envolvem entender aspectos ligados à surdez, o encontro do surdo com a dança e o trabalho docente em dança neste contexto. Ao longo dos tempos, o surdo foi negligenciado em relação a sua capacidade em desenvolver trabalhos exercidos pelo mundo ouvinte. Hoje a comunidade surda vem se fazendo presente em vários setores da arte, utilizando seus dons e habilidades para serem reconhecidos como sujeitos. O objetivo deste trabalho é discutir sobre o encontro da comunidade surda com a dança, e como as práticas pedagógicas e artísticas em dança podem permitir um maior acesso e inclusão dos sujeitos surdos na dança. Este trabalho se pretende também como uma possibilidade metodológica para aqueles que se debruçam no trabalho de dança com a comunidade surda, acessibilidade, o processo de inclusão e da experiência de uma das autoras, enquanto artista, professora e pesquisadora surda. Para isso, recrutamos a metodologia da artografia onde há a incorporação dos próprios processos e produtos artísticos aos procedimentos e ao relato de uma investigação. As questões que norteiam este trabalho são: Será que as práticas pedagógicas em dança dão conta de um trabalho de dança que leve em conta os aspectos ligados à surdez? Será que a formação dos professores de dança é suficiente para este trabalho? Que aspectos e conhecimentos da prática docente são importantes no trabalho de dança para esta comunidade? A hipótese que se propõe é que há, em primeira instância, um desconhecimento do que é o surdo e de suas peculiaridades, que se segue a um despreparo na formação dos professores de dança que atuam para este grupo, o que envolve dizer que pode, também, ser prejudicada pela falta de contato com alunos surdos durante e após suas formações. Neste ponto, a questão da acessibilidade se dá em via de mão dupla.

Palavras-chave: Surdez; Dança; Inclusão; Professor.

Abstract: The object of this text is the inclusion of the deaf in dance, thinking about the classroom practices that involve understanding aspects related to deafness, the encounter of the deaf with dance and the teaching work in dance in this context. Throughout the ages, the deaf have been neglected in relation to their ability to develop work performed by the hearing world. Today, the deaf community has been present in various sectors of art, using their gifts and skills to be recognized as subjects. The objective of this work is to discuss the encounter of the deaf community with dance, and how artistic pedagogical practices in dance can allow greater access and inclusion of deaf subjects in dance. This work is also intended as a methodological possibility for those who focus on dance work with the deaf community, accessibility, the process of inclusion and the experience of one of the authors, as a deaf artist, teacher and researcher. For this, we recruited the methodology of artography where there is the

incorporation of the artistic processes and products themselves to the procedures and the report of an investigation. The questions that guide this work are, do the pedagogical practices in dance account for a dance work that takes into account the aspects related to deafness? Is the training of dance teachers sufficient for this work? What aspects and knowledge of teaching practice are important in dance work for this community? The hypothesis that is proposed is that there is, in the first instance, a lack of knowledge of what the deaf person is and its peculiarities, which follows a lack of preparation in the training of dance teachers who work for this group, which involves saying that it can also be harmed by the lack of contact with deaf students during and after their training. At this point, the issue of accessibility is a two-way street.

Keywords: Deafness; Dance; Inclusion; Teacher.

1. Dança e surdez

O sentir. Tendo outros sentidos mais aguçados (visão, tato, olfato), o surdo sente o tempo todo. Pelos poros, pele, ar, chão, pelo abraço, pelo olhar, pela respiração. Seus olhos tornam-se muitas vezes os seus ouvidos. Porém, não se limita apenas na visão. É pelo ar, pela vibração, pelo toque e expressões do outro que encontram sua forma de comunicar ao mundo a sua identidade. Esse sentir é totalmente diferente de um surdo para outro. A pergunta que nos interessa é: como as aulas de dança podem estimular a sensibilidade como propulsora de um trabalho pedagógico artístico adequado aos surdos? O trabalho com surdos talvez exija um olhar mais atento, no sentido, também, de dar oportunidade para eles apresentarem a sua identidade, sua voz. Como o trabalho artístico pedagógico em dança pode exercer esse caminho? Que ferramentas da linguagem do corpo e da dança, junto ao conhecimento dos aspectos peculiares desse grupo, podem ser observadas para uma proposta de experiência significativa, que estimule sua autonomia criativa e sua capacidade crítica?

Para que adentremos nesse campo de discussão, trazemos o conceito de sensível que, segundo Araújo (2008), é aquilo que pode ser apreendido pelos sentidos e a sensibilidade é quando, a partir dos sentidos, reagimos aos estímulos, ou seja, a sensibilidade se designa como o “estado que dá sentido a todos os sentidos” porque associa-se se a um universo de significados (não suscetíveis a uma explicação) implicado na personalidade.

Neste caso, pensamos nos sentidos biofísicos e no sentido quanto ao valor implicado na experiência.

A dis-posição do estado sensível nos possibilita o estar-sendo-no-mundo-com-os-outros, de modo encarnado, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, refletir/meditar através de nossa relação direta e originária com este. Esta dis-posição desemboca em formas de saber – *sapere* – imbuídas do *elã* do vivo-vivente que traduzem um ‘enraizamento dinâmico’ nas curvaturas e funduras do existir (Araújo, 2008, p. 38).

Porque é através dessas vivências que ele encontrará ferramentas para a construção da sua dança, de seus modos de acesso e conexão com o mundo e com o universo no/com o mundo. Não tão diferente que uma pessoa ouvinte, mas talvez de uma maneira mais intensa. Perceber e organizar faz parte do desenvolvimento de nossas relações de aprendizagem e de nossa capacidade crítica e autônoma em relação aos nossos contextos de vida. A estesia, como nossa capacidade sensível, nos coloca em contato direto com as experiências, engajando o corpo na produção de conhecimento a partir dos acessos entre ele e o mundo. Isso importa nas práticas pedagógicas para surdos, porque nos desloca a pensar em estratégias que possam manter e/ou estimular modos de disposição desse grupo ao mundo através da dança.

Assim, o conhecimento, co-nascimento – *conascere* -, o saber – *sapere* -, como expressões bastante próximas, não são instituídos apenas pelo pólo da cognição, do inteligível, ou da emoção do sensível, e sim no dinamismo do *entre*. Ou seja, só é possível aprender e conhecer, criar Sentidos, na radicalidade de suas acepções, mediante a relação de coexistência complementar e interdependente entre o sensível, o corpóreo, a intuição, e o inteligível, o pensamento, a Razão (Araújo, 2008, p. 41-42).

Por muito tempo o surdo foi negligenciado na não crença da sua capacidade. Hoje encontramos vários ícones da comunidade surda na área das artes. Muitos utilizam seu dom e sua habilidade para serem reconhecidos como sujeitos. A arte dos surdos envolve geralmente criações artísticas que mostram sua cultura, suas emoções e sentimentos. Os surdos estão mais habituados a gesticular e perceber emoções nos outros, por isso quando convocados a se expressar por movimentos corporais acabam surpreendendo.

As experiências culturais do povo surdo são construídas visualmente, tendo em vista que o sentido sensorial da visão é o que possibilita aos surdos perceberem o mundo ao seu redor. A arte surda se constitui como um artefato cultural do povo surdo. E serve como um reflexo cultural e identitário de uma comunidade que se expressa através da individualidade do artista surdo. Sem, contudo, abandonar a representação da visão do grupo. Através das artes visuais, os surdos buscam encontrar-se com sua história, suas emoções, seu meio social, e sua língua.

O surdo, em contato com a arte e sua produção, vai se estabelecendo sujeito de experiência visual que percebe o que está à sua volta e utiliza a arte para descrever sua história, suas vivências e seus medos. O sujeito surdo é um sujeito cultural, pois, é permeado pela cultura na qual faz parte e a arte é um artefato cultural que o constitui, pois este consome a arte, faz circular e a utiliza para produzir o significado do ser surdo. Utiliza a visão para estabelecer uma comunicação com o mundo ouvinte, encontrando satisfação ao expressar o que sente, pensa e vivencia. O primeiro contato do surdo com a dança ocorre, geralmente, através do convívio com familiares e amigos ouvintes, em festas sociais, tornando essa experiência algo positivo ou negativo.

Contrariando alguns paradigmas, é possível trabalhar dança com surdos, sendo eles capazes de responder positivamente ao que lhe é proposto, de forma adequada a cada ritmo e de maneira intensa. O surdo deve ser estimulado a descobrir e a perceber as vibrações sonoras através de todo o seu corpo, mas não deve ter o intuito de “normalizar”. O mais importante é possibilitar ao aluno surdo bem-estar, auxiliar sua autoaceitação e autovalorização, a reconhecer suas limitações e tirar o máximo de proveito de suas infinitas potencialidades. Por não ouvirem, os surdos possuem os outros sentidos mais aguçados, permitindo captar com relativa facilidade as oscilações geradas pelas ondas sonoras. É fundamental desenvolver nesse aluno a habilidade de reconhecer os sons numa música, pois isso amplia a possibilidade de utilização de seus recursos auditivos.

A dança deve ser apresentada ao surdo aos poucos para que ele possa ir se adaptando ao som. As vibrações sentidas no corpo servem de apoio no processo de percepção corporal e sonora do aluno. O agente condutor responsável por essas sensações é a pele, o órgão mais sensível do nosso corpo é capaz de responder às ondas sonoras e pressões que lhe são impostas.

A dança aplicada ao aluno surdo requer atenção e dedicação especiais e responsabilidade profissional, precisando ser cultivada aos poucos, levando em conta a percepção de corpo, espaço e tempo do praticante. É uma dança que se fortalece gradualmente, pela criação, cujo criador é o praticante. Nela dividem-se responsabilidades, sucessos e fracassos, fortalecendo-se o potencial individual do aluno. As pessoas não estão habituadas a lidar com a deficiência auditiva e acabam julgando que os surdos são incapazes de desenvolver um trabalho com a dança. Por causa disso, alguns dão ênfase quase que exclusiva à movimentação corporal, relegando à música o papel de coadjuvante; desconsideram o que mais deveria ser evidenciado: a real possibilidade do surdo de relacionar-se com a dança a partir de sua percepção pessoal dos sons em uma música. A falta de conhecimento das potencialidades do surdo gera falsa impressão de que qualquer pessoa pode realizar com ele um trabalho de dança em um grau elevado de competência. O profissional envolvido nesse processo de inclusão precisa conhecer a comunidade surda, sua diversidade, pois é a partir dela que o surdo vai demonstrar como lida com sua deficiência auditiva. Nos Fundamentos da Dança, de Helenita Sá Earp, a atitude do sujeito é determinante para que esta abertura possa acontecer:

Todo indivíduo deve buscar com sinceridade esse despertar e assim dinamizar essa dança que habita potencialmente em forma latente no seu ser. Isto corresponde a abrir o campo da corporeidade, e assim, vivificar as possibilidades tangíveis do movimento, aprofundar seu campo cognitivo e afetivo, numa atitude de receptividade e de doação e de tal modo que não haja bloqueios e restrições impeditivas. Valorizar forças e ações que impulsionam as suas aspirações mais elevadas, retirar impurezas cerceadoras e fortalecer tendências positivas que fortificam à vontade e ajudam a criar um campo vibracional, onde beleza, harmonia e verdade possam fluir de modo mais pleno. Então, desta forma, a dança concebida como a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte implica numa potencialização

integrada do intuir e do corporificar materializando-os em diversos níveis mentais, físicos e emocionais (Meyer; Eap, 2019, p. 147).

Pode-se trabalhar com o surdo através de duas formas: através de um modelo (professor ou coreógrafo) ou a partir das possibilidades de criação existentes num grupo. A segunda opção permite que se respeite o potencial de cada aluno, que se deve buscar individualmente a sintonia entre os seus movimentos e a sua percepção da música. Jamais se deve ignorar a possibilidade que o deficiente tem de discriminar os sons e criar movimentos, pois discriminar, perceber e intuir são qualidades importantes na tentativa de estabelecer a ligação entre corpo, ritmo, música e movimento. Às vezes, mesmo com capacidade auditiva muito pequena, o aluno pode conseguir criar movimentos corporais com mais desenvoltura do que alguns ouvintes. Castro e Moraes (2013), em seu artigo *Motricidade*, exemplificam esse processo do surdo na dança:

O surdo comunica sua existência, as suas ideias e a sua cultura, através de gestos e sinais, mas também é capaz de dominar técnicas e estética corporal através da dança e ricas combinações de padrões rítmicos. Sua percepção de ritmo, entretanto, amplia-se através da interação entre múltiplos sistemas perceptivos, onde dicas visuais, estímulos vibráteis em contato direto com o corpo e sensações de esforço culminam em estruturação rítmica, seja ela expressa na fala, seja ela expressa no movimento dançado (Castro; Moraes, 2013, p. 69).

E como os nossos corpos trazem bagagem para ser explorada! Para nós surdos, o som tão venerado no mundo ouvinte é sentido de uma maneira diferente, talvez com mais sensibilidade, já que não ouvimos e sim, sentimos. Sentimos o som que nos cerca através das vibrações, pulsações, da nossa respiração, “o som é presença e ausência. Ele é permeado de silêncio. Mas mesmo no silêncio podemos perceber os sons do nosso corpo, como o da pulsação e o da respiração” (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 75):

O que se entende por música interna? Pode ser aquela música vivida no ambiente sonoro e internalizado. Faz parte de uma audição interna em que o indivíduo pode evocá-la e “ouvi-la”, mentalmente, na sua memória. Agora não está mais fora, mas dentro do homem. Pode também ser aquela música criada, vivida internamente, que permanece no nível de audição interior e ainda não se materializou, ou

seja, não foi expressa acusticamente. Permanece no nível do pensamento (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 75-76).

É muito importante que o profissional envolvido nesse processo de inclusão enxergue o indivíduo mais do que sua deficiência, considerando suas limitações, mas enfatizando as capacidades. Deve buscar informar-se sobre o grau da deficiência e histórico; quando falar, manter-se frente ao aluno; quando estiver falando, procurar utilizar todos os recursos possíveis para comunicar-se, certificando-se de que o aluno compreendeu o que lhe foi proposto e evitando mudar constantemente as regras de uma determinada atividade, e principalmente, não articular exageradamente as palavras. Deve transmitir confiança e qualquer progresso deve ser valorizado. Os resultados surgirão em longo prazo através de muita dedicação, empenho e objetividade de ambas as partes.

2. A prática de dança pelos alunos surdos

O aluno surdo muitas vezes se fecha pela dificuldade de se comunicar, e por isso, o professor deverá estar sempre atento. Pode mostrar-se resistente ao manter contato com pessoas estranhas, relutância em mostrar o aparelho auditivo, tentando esconder a deficiência, rigidez de pensamento, imaturidade em relação ao ajustamento social, tendência ao isolamento social dos ouvintes, ansiedade, capacidade de concentração reduzida. Alguns podem apresentar certo grau de retardo no desenvolvimento motor se comparado aos ouvintes, mas alguns estudiosos no assunto acreditam que este fato está mais relacionado com estímulo oferecido ao indivíduo do que a uma característica da surdez. Independente da sua perda auditiva, o aluno surdo é capaz de desenvolver um excelente trabalho através da dança. Nós surdos, temos capacidade de aprender técnicas de dança e qualquer outra atividade relacionada à música, pois reconhecemos as vibrações sonoras e ritmo musical.

Para os surdos, o ensino deve ser baseado na visão e na percepção, e não na audição. Ao trabalhar com o surdo, devemos usar materiais com visual,

procurando passar sempre o conteúdo mais importante. O profissional que ensina deverá também explorar o sentido da visão, trabalhar com imagens que simbolizam movimentos que queiram ensinar. É importante que tenham disponibilidade e paciência, e aprendam alguns sinais básicos da LIBRAS.

Deve-se auxiliar o aluno a conhecer a música (letra, compositores, imagem) e depois a identificação dos sons, que deve ser próxima às caixas de som e a música deverá ser tocada quantas vezes for necessário. Depois se deve incentivar o aluno a dizer o que identificou: ritmo rápido ou lento, fácil ou difícil percepção, grave ou agudo. Tudo deve ser anotado e aproveitado para a criação da coreografia. O surdo tem capacidade de desenvolver qualquer trabalho de dança, pode até ter dificuldade de comunicação com os demais durante a aula, mas com certeza possui capacidade e vontade de aprender. Oliveira (2014) chama a atenção para esse detalhe:

A interpretação de letras musicais apresenta alguns desafios. O primeiro deles é o de saber traduzir com desenvoltura, transmitindo a emoção, não apenas da letra, mas também da melodia, com expressões corporais e faciais. O segundo desafio é o de adaptar letra e música à realidade cultural do surdo. Dessa forma, é possível que o surdo compreenda o sentido da letra e possa se relacionar emocionalmente com a composição (Oliveira, 2014, p. 2).

É fundamental que o professor fale de frente e use frases curtas, com tom de voz normal e articule bem as palavras, não use gestos e nem qualquer objeto na boca, permitindo dessa maneira a leitura labial. Ser expressivo, demonstrar sentimentos, tocar delicadamente a pessoa e ao mudar de assunto, avisar. Caso perceba que a comunicação não está sendo compreendida, deve procurar utilizar outros recursos para que o trabalho proposto seja absorvido. A lei permite as adaptações curriculares, podendo desta forma adaptar sua metodologia para atender a todos sem distinção.

Algumas estratégias são de competência de instâncias político-administrativas superiores e por isso denominam-se “adaptações curriculares de grande porte”. As outras, com modificações menores, são de competência do professor em sua aula, e tem a denominação de adaptações curriculares de

pequeno porte. Essas estratégias e adaptações facilitam o processo de aprendizagem do aluno.

Mudanças positivas de comportamento do surdo com o mundo ocorrem de forma surpreendente, pois os surdos passam a se sentir cidadãos de direito, a ter autoestima, acreditando que são eficientes e capazes de qualquer atividade através de outros sentidos que são aguçados, em que se igualam às outras pessoas sem deficiência.

Referências:

- ALMEIDA, A. C. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo: Olho d 'água, 2000.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FONSECA, A. de C.; VERBENA E FARIA, E. do C. G. Práticas corporais infantis e currículo - ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FUX, M. **Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1988.
- FUX, M. **Formação em dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1996.
- HAGUIARA-CERVellini, N. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus. 2003.
- CASTRO, E. M. de; MORAES, R. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, Vila Real, vol. 9, n. 1, p. 68-85, 2013.
- MEYER, A.; EARP, A. C. de S. **Helenita Sá Earp: vida e obra**. Rio de Janeiro: Prefixo Editorial, 2019.
- OLIVEIRA, H. C. da C. O desenvolvimento do sujeito surdo a partir da música. **Revista virtual de cultura surda**, Petrópolis, n. 14 p. 1-19, 2014.

Flávia Maria de Oliveira Silvino (UFRJ)
flaviatriz2006@gmail.com

Mestranda em Dança-Educação na UFRJ. Especialista em Artes Cênicas -
Estácio, e em Educação Física e Psicomotricidade - Faculdade Única.
Licenciada em Dança - Estácio. Artista e educadora em dança.

Lara Seidler de Oliveira (UFRJ)
laraseidler@yahoo.com.br

Professora nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela
Escola Belas Artes - UFRJ. Mestre em Ciência da Arte – UFF. Bacharel em
Dança- UFRJ. Coordenadora do projeto Partilhas em Dança Educação: ensino,
pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Movimento, espaço e iluminação cênica como elementos em diálogo para a formação em Dança

Gláucio Machado Santos (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo explora as potencialidades da iluminação cênica na sua relação estrita de interferência no espaço. Almeja-se verificar uma possível construção de *locus* poético com a luz alertando para detalhes essenciais que determinam de fato uma colaboração criativa. Eduardo Tudella e Flaviana Sampaio compõem a principal base de discussão acerca da iluminação cênica e, em complemento, ressalta-se uma qualidade decolonial no trabalho a partir de considerações de Geny Nuñez, originalmente estabelecidas em diálogo conceitual com Franz Fanon e Silvia Rivera Cusicanqui. Esse argumento reforça o notório avanço epistemológico do campo das artes da cena e do movimento que reivindica uma profunda requalificação do objeto e do recorte que estudamos. Por fim, a iluminação cênica é percebida como recurso didático-pedagógico para a formação em Dança visando uma discussão mais ampla acerca das complexidades que envolvem o improviso criativo, a cena, a apresentação e o espetáculo de Dança no Brasil.

Palavras-chave: Dança; Epistemologia; Iluminação cênica; Espaço; Formação.

Abstract: This paper explores the potential of stage lighting in its strict relationship with interference in space. The aim is to verify a possible construction of a poetic *locus* with the light alerting to essential details that actually determine a creative collaboration. Eduardo Tudella and Flaviana Sampaio make up the main basis for discussion about scenic lighting and, in addition, a decolonial quality is highlighted in the work based on considerations by Geny Nuñez, originally established in a conceptual dialogue with Franz Fanon and Silvia Rivera Cusicanqui. This argument reinforces the notorious epistemological advance in the field of performing arts that demands a profound requalification of the subject and the scope we study. Finally, stage lighting is perceived as a didactic-pedagogical resource for Dance education aiming at a broader discussion about the complexities that involve creative improvisation, the scene, the presentation and the Dance show in Brazil.

Keywords: Dance; Epistemology; Stage Lighting; Space; Education.

1. Introdução

Este artigo arremata as três comunicações que apresentei desde o ano de 2021 respectivamente no 6º Congresso (2021), no 7º Encontro Científico (2022) e no 7º Congresso (2023) Nacional de Pesquisadores em Dança, organizados pela ANDA. Tais trabalhos se encadeiam num mesmo caminho de prática como pesquisa a qual nasceu e se desenvolveu graças à experiência que eu tenho vivenciado como professor de iluminação cênica para os cursos de Bacharelado em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança da Escola de Educação Física e Desportos, EEFD, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, desde o segundo semestre do ano letivo de 2019 até o momento desta escrita. Essa experiência inclui a efetiva realização de iluminação cênica junto às mais diferentes apresentações oriundas dos cursos mencionados, desde trabalhos vinculados a disciplinas até Trabalhos de Conclusão de Curso na graduação e pesquisas de Pós-Graduação vinculadas ao PPGDAN-UFRJ. Todo esse esforço acadêmico faz parte das ações e impactos do Grupo de Pesquisa sobre Tecnologias e Híbridos na Cena, Tec_Hibris, o qual lidero desde a sua criação no ano de 2020.

Na próxima seção, ao iniciar as minhas considerações propriamente ditas, faço questão de apresentar traços de uma epistemologia com viés decolonial para orientar as minhas considerações de modo a aproximar o conhecimento aqui discutido de nossa realidade como povo brasileiro e também explicitar o caminho metodológico que busco percorrer.

Em seguida, busco indicar e ressaltar percursos para a construção de um discurso visual com a iluminação cênica sobre as movimentações e as relações espaciais do corpo em apresentações de Dança. Para além da visibilidade proporcionada pela iluminação comum sobre tais corpos, evidencio toda uma oportunidade de constituição artística à medida que a visualidade se torna mais complexa, afastando-se da visibilidade básica. Desse modo, enfatizo que a iluminação cênica pode oferecer outros modos de ser para esses corpos que se movimentam, alimentando e intensificando um processo de ensino-

aprendizagem específico de nosso campo de conhecimento em interação direta com tecnologias emergentes e economicamente acessíveis no nosso tempo.

Por fim, encaminho a percepção de que nossos inúmeros modos de ser em dança constituem-se também através das aplicações práticas envolvendo as potencialidades da iluminação cênica na sua relação de delimitação de espaço e de acréscimo de cores ao local onde o movimento se desenvolve. Almejo, assim, verificar uma possível construção de *locus* poético com a iluminação cênica alertando para detalhes essenciais que determinam de fato uma colaboração criativa.

2. Traços de uma epistemologia

Com o intuito de evidenciar os meus trânsitos e interesses particulares que permitem a construção de conhecimento neste artigo e considerando-se os caminhos epistemológicos emergentes desde a década de 90 do séc. XX, elaborados e impulsionados pelo progressivo surgimento de novos Programas de Pós-Graduação em diferentes áreas das Artes no Brasil, inicio salientando que a noção generalista de episteme compreende o amplo paradigma segundo o qual se organizam saberes científicos, respeitando-se o espírito de sua época. Por extensão, é preciso notar que algumas conceituações de epistemologia ainda trazem a percepção de existência de um sujeito indagativo e um objeto inerte. Especialmente em relação ao último, é notório que os nossos avanços no campo das artes da cena e do movimento vêm reivindicar a retirada de qualquer traço de inércia na natureza do objeto que estudamos.

O caminho de investigação aqui explorado oferece a oportunidade da inserção de aspectos mais atuais, e mais próximos de nós como povo brasileiro, já na fase inicial do percurso de discentes de graduação em dança quando observamos a sua formação. Dentre esses aspectos, sugiro alguns alumbramentos a partir do discurso de Geny Nuñez (2021), ativista do movimento indígena, feminista e LGBTQIA+. Esse recorte é extraído de um breve ensaio sobre as possibilidades de descolonização do pensamento

psicológico, no qual ela articula estudos de Franz Fanon (2008) e Silvia Rivera Cusicanqui (2010). Nesse trabalho, ela alerta para a necessidade de desconstruirmos a nossa noção cristã de culpa. Tal movimento vem no bojo da descolonização de nossos corpos, com a especial indicação de que: “os processos de subjetivação se constroem de maneira coletiva e histórica” (Nuñez, 2021, p. 10). Esses processos têm alimentado cada vez mais a fuga de nossos objetos de pesquisa de qualquer possibilidade de inércia e têm, também, evidenciado a contribuição definitiva da capacidade de colaboração em grupo para produzirmos dança e sua respectiva ciência. Contemporaneamente, a criação nas artes do movimento equilibra a autoridade de uma escrita, proposta, discurso, expressão ou intenção particular com o estímulo de uma inventividade coletiva compartilhada por quem está dançando e quem está assistindo. Por isso, é preciso que saibamos acionar uma inteligência coletiva que se constitui graças ao fato de estarmos dançando. Compõem essa inteligência as pessoas que estão na ação efetiva do bailar, aquelas que assistem e quem se propõe a compreender o que acontece. Busco enriquecer a dinâmica anterior com a afirmação de Nuñez (2020, p.10) ao salientar que: “em se tratando de feridas coletivas, as saídas para elas também devem buscar um horizonte de coletividade”. Dessa maneira, temos como obrigação evidenciar a emergência de epistemologias do corpo genuinamente ancoradas em nosso continente, nossa história, nosso coletivo, nossas dores e nossos afetos.

Então, sugiro um direcionamento para a aprendizagem acerca desse mesmo corpo contextualizado em seu espaço coletivo mais amplo. É preciso aprender que existe o Sul, para, a partir dele, reconhecer o nosso corpo. Trata-se de um movimento dentro de um conjunto no qual as interações individuais pautam-se em realidades históricas e geopolíticas, tanto para quem está dançando, quem está observando e quem assume essas duas ações. Neste ponto, retorno à Nuñez (2021, p. 10) e a parafraseio com a intenção um tanto imodesta de afirmar que para descolonizar nossas ações artísticas é necessário desconstruir a noção cristã de culpa, que por ser autocentrada e individual, em nada acrescenta à nossa criação. Imediatamente, necessito alertar que

desconstruir não é desprezar. Portanto, a introdução à presente metodologia é o início de um ato de aprender para posteriormente criticar, de reconhecer o eurocentrismo de uma soma de entendimentos para, em lugar de reverenciá-los ou esquecer-los, tomar o pulso de criticá-los do ponto de vista dos povos que, desde muito antes das invasões dos sécs. XV e XVI, já dançavam, e cujas divindades também há muito bailavam. Pouco a pouco, registramos os conhecimentos de nossos povos locais e dos povos de nossas matrizes afrodiaspóricas, e reconhecemos em nossa ancestralidade princípios elementares para uma efetiva investigação do corpo brasileiro que dança.

3. Iluminação cênica: visibilidade e visualidade

Em acréscimo à base de raciocínio apresentada anteriormente, é necessário informar que este texto parte da premissa de que o ato criador de apresentações de Dança deve ter diálogo direto com o ato de prover e gerir os suportes físicos para a ação artística de quem se movimenta. Dentre esses suportes, estão os equipamentos que iluminam os corpos dançantes, além do próprio chão ou linóleo sobre o qual a Dança se desenvolve.

Daí, é necessária a compreensão da diferença entre “visibilidade” e “visualidade” como recurso didático-pedagógico para a formação em Dança visando uma discussão mais ampla acerca das complexidades que envolvem o improviso criativo, a cena, a apresentação e o espetáculo de Dança.

As bases conceituais que sustentam esta distinção partem das considerações de Eduardo Tudella (2013) sobre “visibilidade” e “visualidade”. Dentre os argumentos do autor, destaco o trecho a seguir:

Nos termos que serão aplicados ao longo da presente tese, fica estabelecido um espaço teórico-prático para que se estabeleçam diferenças entre os termos visibilidade e visualidade.

Ou seja: ainda que o acionamento da visão, através da adição de luz, torne a cena “visível”, tal operação “física” resultará na visualidade do espetáculo, mesmo que essa visualidade não atenda a quaisquer critérios artísticos. A visualidade, como abordada no presente trabalho, portanto, está relacionada à postura crítica que orienta o iluminador e confere qualidade estética à sua contribuição para a práxis cênica.

Desse modo, projetar luz sobre a cena promoverá visibilidade. A avaliação de cada um dos aspectos técnicos, estéticos e poéticos de tal ação, identifica a visualidade de um espetáculo, ou a qualidade das imagens [cênicas] que estabelecem a articulação do seu discurso artístico-visual (Tudella, 2013, p. 52-53, colchetes do autor).

No esteio das considerações anteriores, o autor salienta a capacidade de construção e intervenção poética da luz em cena e desenvolve uma acurada percepção da complexa estrutura que envolve o ato de iluminar um corpo, um objeto, uma ação no palco. Tal estrutura permite que o olhar da plateia navegue do decorrer da apresentação, privilegiando, ou não, o aparato técnico, fazendo, ou não, com que esse conjunto tecnológico ganhe importância e dialogue diretamente com as possibilidades artísticas da cena.

Utilizei a expressão “ou não” repetidamente no parágrafo anterior de forma proposital para sublinhar que há uma escolha por parte de quem organiza a apresentação em Dança. Essa pessoa pode levar em consideração, ou não, o aparato técnico de iluminação para incrementar o seu resultado artístico. No entanto, o caráter “ou não”, isto é, a negação de tal utilização de tecnologia vem sendo uma condição natural, intrínseca à formação em Dança, como se apenas e tão somente o corpo fosse recurso expressivo dessa arte.

Complementando as considerações anteriores, Flaviana Xavier Sampaio (2011) salienta aspectos mais práticos, e porque não dizer econômicos, inerentes à interação com a iluminação cênica, conforme observamos no seguinte trecho:

Apesar de benéfica (no sentido de tornar melhor aproveitável a proposta), a pesquisa de iluminação não é simples de ser realizada por necessitar de experimentações *in loco*. Para uma noção exata de um determinado efeito de luz é importante termos acesso e a possibilidade de testá-lo no local onde ocorrerá a apresentação. Talvez pela impossibilidade financeira de realizar estes experimentos, a construção cênica da dança se solidifica através da pesquisa de movimento corporal do dançarino e suas relações espaciais, pelo fato de este não necessitar de especificidades instrumentais/tecnológicas como na iluminação (Sampaio, 2011, p. 105).

A constatação da autora me ajuda a propor incrementos ao percurso de formação em Dança de forma mais consciente e menos ingênua. Tenho plena

ciência da escassez de recursos financeiros para equipar os espaços de formação em Dança especialmente das instituições públicas brasileiras, mas, ainda assim, quero salientar como o uso de equipamentos de iluminação amplia a construção cênica da dança para além da “pesquisa de movimento corporal do dançarino e suas relações espaciais”, como constata Flaviana. Apesar das qualidades estéticas conferidas pela luz aos espetáculos de Dança serem bastante evidentes, pouco exploramos tais recursos no percurso de formação em Dança. Precisamos perceber que existe a possibilidade de se ter intimidade com questões técnicas sem necessariamente tornar-se especialista nos equipamentos e, desse modo, estabelecer uma aproximação com processos criativos de forma mais alternativa. Tal dinâmica pode ser veiculada em porções delimitadas, facilitando os intercâmbios de técnica, arte e tecnologia, numa exigência com diferentes graus de uso de equipamentos graças à natureza artesanal da tradição na qual a Dança está inserida.

4. O lugar conceitual para o movimento

A iluminação cênica tem papel determinante na percepção sobre o espaço nas apresentações e trabalhos cênicos. Ela causa interferências, cria modificações e alimenta a construção sensível em Dança. Cabe, assim, explorar como a iluminação altera a nossa percepção específica sobre o lugar onde se desenvolve a dinâmica dos corpos uma vez que, de acordo com Kevin Dreyer (2020, p. 47):

Dançarinos são criaturas espaciais. Com muito raras exceções, eles ocupam tanto [espaço] quanto possível e, se eles escolhem não se mover, isto é invariavelmente uma decisão que é sobre estar estático dentro de um espaço determinado. Então, [o ato de] não se mover não significa que eles não estão usando o espaço (tradução e colchetes nossos)¹.

¹No original: “Dancers are spatial creatures. With very rare exceptions, they occupy as much of it as possible and if they choose not to move it is invariably a decision that is about being static within a given space. So not moving does not mean they are not using the space.”

Com o intuito de complementar a afirmação de Dreyer, indico que as próprias compreensões sobre espaço devem ser ampliadas a fim de alcançar entendimentos que ultrapassam a noção de lugar físico para compor uma sugestão de lugar sensível. Tal qualidade de ambiente é especialmente afetada pela ação da iluminação cênica à medida que essa introduz múltiplos estímulos visuais. No entanto, cabe salientar que esse conjunto de impulsos não pode ser tratado como um ajuntamento que visa tão somente distintos efeitos ou uma riqueza de efeitos. A tacanha busca por essa “riqueza” tornaria o uso da iluminação apenas uma consecução de pormenores. Gordon Craig (1942, p. 65) observou o perigo da multiplicidade de pormenores quando analisou as cenas de grupo, de massa de pessoas, em teatro e afirmou que:

O pormenor não serve para nada. É muito bom em si e no seu lugar, mas não é acumulando pormenores que dareis a impressão da massa. São os amadores do complicado que constroem as massas com o auxílio do pormenor. E é coisa mais fácil, seguramente, acumular pormenores do que criar uma massa que possua, por si mesma, beleza e interesse.

Considero necessária a atenção sobre o perigo dos pormenores pelo caráter sedutor que o uso da iluminação possui quando aplicada em dança. Na hipótese de não nos atentarmos para essa pequena armadilha, a possibilidade de uma constituição de espaço poético acaba se tornando apenas um exercício vazio de virtuosismo com equipamentos. Daí, a “massa” resultante desse esforço fragmenta as bases para um *locus* sensível, criando uma profusão de cores, formas e recortes desconexos em sua correlação.

Flaviana Xavier Antunes Sampaio (2011, p. 76) também explora a observação de Craig e enfatiza:

Se atentarmos para a afirmação de Craig relacionando a função da iluminação na dança como um pormenor, chegaremos à conclusão que por si só os efeitos de luz não dizem muito. A partitura corporal dos dançarinos também não tem sentido visual sem projeção de luz. Enquanto pormenor, a iluminação não funciona sozinha, não causa significação de co-autoria se não for concebida com propósito integrado à obra. A cena da dança é o local de diálogo e planejamento do tratamento das informações cênicas em convergência de uma integração, unidade.

No bojo da asseveração de Flaviana, proponho a conclusão de que a iluminação cênica em Dança determina um desafio especial em termos de integração criativa pois depende da capacidade de veiculação de diálogo entre movimento corporal, cor e recorte de espaço. É exatamente essa “conversa” que permite o discurso sensível para a construção de um *locus* poético em Dança.

Acredito que a “conversa” do parágrafo anterior pode ser experimentada em pequenas porções já durante a formação em Dança pois a iluminação cênica sublinha o ambiente que rodeia estudantes em seus exercícios e desempenhos corporais, ela reforça que o ar em torno de uma pessoa tem matéria e, com isso, ela auxilia docentes de Dança que porventura queiram explorar o fato de que sua turma não dança no vácuo, não se movimenta em espaço conceitualmente vazio.

A seguir, apresento três figuras extraídas da terceira edição do livro *Light Fantastic*, de Max Keller (2010):



Fig. 1. Ópera *A casa de Bernarda Alba* de Aribert Reimann, com direção de Harry Kupfer e cenografia de Frank Philipp Schößmann, realizada na Bayerische Staatsoper em Munique, Alemanha no ano 2000.

Fonte: Keller, 2010, p. 163.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, em um palco há muitas cadeiras iguais no chão, coladas no teto, no fundo, na parede da esquerda e na parede da direita. Há três atrizes brancas em cena, duas com vestidos pretos e uma com vestido branco e cabelos longos presos em trança sobre o ombro. A iluminação é totalmente branca fria, destacando a cor branca, tons de cinza e o preto dos vestidos e dos cabelos.



Fig. 2. Ópera *A casa de Bernarda Alba* de Arribert Reimann, com direção de Harry Kupfer e cenografia de Frank Philipp Schößmann, realizada na Bayerische Staatsoper em Munique, Alemanha no ano 2000.

Fonte: Keller, 2010, p. 163.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, em um palco há muitas cadeiras iguais no chão, coladas no teto, no fundo, na parede da esquerda e na parede da direita. Não há nenhuma pessoa no palco. A iluminação é totalmente âmbar, destacando os tons de âmbar nas paredes, fundo, chão, teto e cadeiras. Há também forte presença de sombras das cadeiras.



Fig. 3. Ópera *A casa de Bernarda Alba* de Aribert Reimann, com direção de Harry Kupfer e cenografia de Frank Philipp Schilößmann, realizada na Bayerische Staatsoper em Munique, Alemanha no ano 2000. Fonte: Keller, 2010, p. 163.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, em um palco há muitas cadeiras iguais no chão, coladas no teto, no fundo, na parede da esquerda e na parede da direita. Há duas atrizes brancas com vestidos pretos sentadas a uma mesa bem ao centro. É a única mesa no palco. Há um pequeno abajur na mesa. A iluminação é totalmente azul, destacando os tons de azul nas paredes, fundo, chão, teto e cadeiras. Há também forte presença de sombras das cadeiras. A luz azul destaca ainda os vestidos pretos das duas atrizes.

Acredito que as três figuras anteriores auxiliam na elucidação da ideia de não se movimentar em espaço conceitualmente vazio. A carga de cor diferente em cada figura determina atmosferas totalmente distintas e também conceitos específicos para os espaços da ação. Essa possibilidade permitida pela inserção de cor no ambiente onde inúmeros movimentos são desenvolvidos é um instrumento potente na formação em Dança, estimulando o corpo a, de

fato, dialogar com a atmosfera a sua volta. Assim, acredito enriquecer as possibilidades de estímulo e desafio ao corpo dançante, numa resposta direta à já citada observação de Sampaio (2011, p. 105) sobre o caráter de pesquisa entre movimento corporal e relações espaciais que tão somente marcam essa formação.

5. Uma conclusão a título pedagógico

Se, na seção 3 deste artigo, exultei a qualidade da iluminação cênica para compor um discurso da obra através de lapidações de sua visualidade, devo sublinhar que as considerações da seção 4 levam-me a reconhecer que a própria iluminação enseja algumas armadilhas.

Exatamente por “ensejar armadilhas”, o uso da iluminação ao longo da formação em Dança tem notória potência para auxiliar a enriquecer o percurso de quem irá enfrentar o desafio de oferecer seu corpo às dinâmicas, aos ritmos e aos sons. Essas pessoas precisarão também colocar seus movimentos em uma ambientação estabelecida pela cor no chão em que pisam, nas paredes que lhes envolvem e, por vezes, no próprio ar ao seu redor.

Esse elemento da variação de estímulos na ambiência na qual quem dança se insere pode ser aprimorado no sentido de constituir um lugar sensível que exige uma complementação através das relações perceptivas e visuais de quem produz movimento, numa veiculação de formação em Dança que explora profundamente quem se movimenta.

Tal preenchimento oferece oportunidade para uma contextualização de coletivo buscada na seção 2 deste artigo. A cor pode vir em auxílio às ressignificações necessárias para o nosso momento histórico, questionando, por exemplo, nossa noção cristã de culpa e permitindo um viés para a descolonização de nossos corpos à medida que podemos nos perceber verdes, vermelhos ou azuis graças à inserção de iluminação cênica no espaço de ensino-aprendizagem e, ainda, revelar nossos próprios corpos pouco a pouco, num sutil trabalho de aceitação, reconhecimento e celebração. A luz altera a nossa

consciência de expor o corpo e, assim, permite um mergulho para a sublimação deste corpo nu como material essencial e como base de investigação livre de culpas originais. A partir dessa nudez elementar, poderemos, de fato, constituir, reconhecer, registrar e dançar nossos conhecimentos. A luz altera a qualidade da matéria ao nosso redor e também incide sobre nossa própria pele, suscitando outros modos, maneiras e formas de ser.

Referências:

CRAIG, G. **Da arte do teatro**. Trad. Redondo Júnior. Lisboa: Arcadia, 1942.

DREYER, K. **Dance and light: the partnership between choreography and lighting design**. New York: Routledge, 2020.

FANON, F. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

KELLER, M. **Light fantastic**. Nova Iorque: Prestel, 2010.

NUÑEZ, G. Descolonização do pensamento psicológico. **Revista Plural**. Conselho Regional de Psicologia, Santa Catarina 12ª região, Florianópolis, v. 2, p. 6-11. set. 2020. Disponível em:
<https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAMPAIO, F. X. A. **A dança contemporânea em foco: a iluminação como co-autora da cena**. 143 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8161/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Flaviana.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TUDELLA, E. A. da S. **Praxis cênica como articulação de visualidade: a luz na gênese do espetáculo**. 2013. 629 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27309>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

Gláucio Machado Santos (UFRJ)

glaucio@eefd.ufrj.br

Prof. associado do Depto. de Arte Corporal da EEFD, UFRJ, atua como líder do Grupo de Pesquisa sobre Tecnologias e Hibridismos na Cena, Tec_Hibris, e coordenador suplente do Sistema Universitário de Apoio Teatral, SUAT, exercendo atividades de pesquisa, ensino e extensão em iluminação cênica, história do espetáculo e metodologias das artes da cena e do movimento.

PIBID na Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília: subprojeto Arte-Dança e desafios da coordenação de área

Juliana Cunha Passos (IFB)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O programa proporciona a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (Capes, 2023). O subprojeto de Arte-Dança do PIBID do Instituto Federal de Brasília (IFB) está em fase de desenvolvimento desde novembro de 2022 com previsão de término em abril de 2024. O núcleo conta com uma professora coordenadora de área, 30 estudantes da Licenciatura em Dança, atuando em três escolas campo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Brasília-DF), com seus respectivos professores supervisores. O texto descreve os objetivos e etapas do projeto, sua importância para a formação dos licenciados em dança, refletindo também sobre os desafios e dificuldades da coordenação de área.

Palavras-chave: PIBID; Licenciatura em Dança; formação docente; IFB.

Abstract: The Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) is an initiative that is part of the National Policy for Teacher Training of the Ministry of Education and aims to promote initiation to teaching, contributing to the improvement of teacher training at a higher level and to the improvement of the quality of Brazilian public basic education. The program provides insertion in the daily life of public basic education schools for students in the first half of the degree courses, contributing to the improvement of teacher training at a higher level (Capes, 2023). The PIBID Art-Dance subproject of the Federal Institute of Brasília (IFB) has been in the development phase since November 2022 and is expected to end in April 2024. The nucleus has an area coordinator teacher, 30 students of the Dance Degree, working in three field schools of the Department of Education of the Federal District (Brasília-DF), with their respective supervising teachers. The text describes the objectives and stages of the project, its importance for the training of dance graduates, also reflecting on the challenges and difficulties of area coordination.

Keywords: PIBID; Degree in Dance; teacher training; IFB.

1. O Subprojeto PIBID IFB Arte-Dança (2022/2024)

O subprojeto PIBID¹ IFB Arte-Dança está em fase de desenvolvimento desde novembro de 2022 com previsão de término em abril de 2024. O núcleo conta com uma coordenadora de área (professora Juliana Passos), 30 estudantes da Licenciatura em Dança² (24 bolsistas e 6 voluntários), atuando em três escolas-campo de Brasília-DF (EP 210/211 norte, EP 303/304 norte e CEM Elefante Branco), com seus respectivos professores supervisores (professora Erika Esteves e professores Joaquim Guilherme e Marcello D'Lucas).

O projeto busca promover a formação na iniciação à docência, bem como a formação continuada do professor coordenador e supervisores, contribuindo para a valorização da carreira docente e o aprimoramento da qualidade da educação brasileira por meio do diálogo entre Instituições de Ensino Superior e Instituições de Ensino Básico.

O objetivo geral está relacionado ao desenvolvimento de multiletramentos científicos e artísticos para a cidadania. Os objetivos específicos são proporcionar aos Licenciandos situações em que possam desenvolver o domínio de ferramentas conceituais e de habilidades práticas relacionadas às Artes, focando as seis dimensões do conhecimento – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão (Brasil, 2017).

As experiências com as linguagens artísticas devem envolver as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, contribuindo para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, importantes para o exercício da cidadania (Brasil, 2017). Assim, busca-se favorecer o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, ampliando os repertórios de leitura e fruição estética, buscando o desenvolvimento de uma razão sensível (Acosta, 2018).

¹ Maiores informações sobre as ações dos núcleos do PIBID IFB em www.instagram.com/pibid.ifb.

² Maiores informações em [Licenciatura em Dança \(ifb.edu.br\)](https://www.licenciaturaemdanca.ifb.edu.br) e www.instagram.com/lidanca.ifb.

A partir das atividades realizadas no subprojeto, busca-se promover: a formação de docentes para a atuação na educação básica; a valorização do magistério, por meio da promoção do protagonismo dos professores/as e do enaltecimento das escolas de educação básica; a qualidade da formação inicial nas licenciaturas por meio da integração entre os diferentes níveis de educação; a inserção de licenciandos/as na realidade escolar, favorecendo a criatividade e a inovação, articulando teoria e prática, buscando sempre contribuir com o aprimoramento da educação brasileira.

Busca-se também propiciar a formação dos/as estudantes das escolas campo por meio da articulação dos letramentos escritos, orais e corporais, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, que vincule estética a ética, valorizando a formação humana e ampliando a capacidade dos indivíduos de atuar de forma crítica, sensível e transformadora para o exercício da cidadania por meio da Arte e da Ciência. A dança no espaço escolar deve possibilitar que o estudante possa, por meio de vivências artísticas e corporais, desenvolver criatividade, criticidade, estesia e expressividade.

Para tanto, busca-se propiciar situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a articulação de aspectos sensíveis, epistemológicos e formais da arte para a criação artística (Strazzacappa; Morandi, 2006). Objetiva-se que, por meio de epistemologias do campo da arte, os estudantes de educação básica sejam capazes de problematizar aspectos da realidade social, ampliando visões de si e do mundo, e compreendendo a Arte como área de conhecimento vivenciada e experienciada, contribuindo, assim, para sua formação cidadã.

Desse modo, compreende-se que o subprojeto contempla diferentes aspectos da iniciação à docência, articulando a teoria e prática docente na educação básica à produção de conhecimentos científicos e artísticos.

2. O contexto da Licenciatura em Dança do IFB e o PIBID

O perfil de egressos da Licenciatura em Dança (IFB, 2019), indica o domínio de conteúdos, habilidades e competências específicas da Dança, interrelacionando-os com conteúdos da diversidade humana e cultural, históricos, estéticos, filosóficos, políticos e sociais nos processos educacionais em Dança.

Assim, a prática do ensino da Dança deve ser norteadada como elemento de valorização humana, da autoestima, da expressão corporal e do exercício pleno da cidadania, que também se relaciona com a missão do IFB de oferecer ensino, pesquisa e extensão, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social (IFB, 2021).

Deste modo, compreende-se ser fundamental que os licenciandos possam entrar em contato com as diferentes realidades da educação básica, objetivando ampliar sua compreensão sobre os processos que cercam a docência, articulando sempre teoria e prática. Considerando que o curso está situado no Plano Piloto, a atuação nas escolas-campo está ocorrendo nessa Região Administrativa, a fim de contribuir para o desenvolvimento regional da comunidade local.

Assim, a realização das atividades do subprojeto pode fomentar o desenvolvimento e aprimoramento de práticas educacionais, considerando que o curso forma artistas-educadores que relacionam teoria e prática pedagógica em seus aspectos críticos, reflexivos e conceituais, que dominam competências específicas da dança e do ensino, aplicando-os na aprendizagem significativa para o exercício da cidadania por meio da Arte (IFB, 2019).

No subprojeto PIBID IFB – Arte Dança, a fim de assegurar uma inserção profícua dos licenciandos, ocorre um planejamento preciso do trabalho que desempenham a partir da negociação e do debate entre professora coordenadora e professoras/es supervisoras/es. Em seguida, para que esse

planejamento propicie o desenvolvimento de ações nas escolas-campo, estão sendo construídas instâncias de acolhimento e orientação pela integração do trabalho dos/as professores supervisores que serão, efetivamente, a ponte entre o IFB e a escola básica.

Espera-se que os licenciandos estejam participando de forma significativa, ética, criativa e sensível de espaços onde são realizadas as práticas docentes na educação básica, considerando os lugares da regência, da atuação administrativa (conselhos e reuniões) e de sociabilização, como a sala de professores.

Os licenciandos estão sendo amparados e orientados também pelo professor coordenador, que busca, por meio do diálogo, auxiliar no desenvolvimento de reflexões e análises, subsidiadas por estudos orientados de obras teóricas e metodológicas de áreas de conhecimento específicos.

A coordenação de área realiza reuniões mensais com o núcleo (pibidianos das 3 escolas-campo e professores supervisores) e reuniões bimestrais com os professores supervisores. O grupo de cada escola-campo realiza reuniões de planejamentos mensais com pibidianos e professor supervisor. Ocorrem também reuniões com a coordenação institucional do PIBID IFB: de forma bimestral com os coordenadores de área e de forma semestral com coordenadores e supervisores e reuniões gerais, incluindo também todos os licenciandos de todos os núcleos.

Considerando o caráter processual da Iniciação à docência, estão sendo construídas ações que integrem ao desenvolvimento de etapas formativas às atividades realizadas nos espaços da vida docente nas escolas-campo, a serem acompanhadas e orientadas pelos professores supervisores e coordenadora de área.



Fig. 1. Núcleo de Arte-Dança – Jornadas PIBID IFB, outubro de 2023. Fonte: arquivo pessoal
Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. 21 estudantes participantes do projeto com camiseta preta do PIBID IFB Dança junto da coordenadora de área, professora Juliana Passos, posam em duas fileiras para foto (alguns em pé e outros abaixados). Ao fundo, um painel com logos do IFB, verde e branco. Na frente, uma mesa com toalha branca.

3. As etapas do subprojeto PIBID Arte-Dança

Com o objetivo de estimular a construção de saberes teóricos, metodológicos e práticos, foram planejadas quatro etapas formativas articuladas ao edital 23/2022 do PIBID (Brasil, 2022): observação crítica dos espaços escolares e relações de ensino aprendizagem das escolas campos, elaboração e realização de projetos pedagógicos e/ou oficinas temáticas e elaboração de produção artística e/ou científica para apresentação em eventos acadêmicos e/ou artísticos.

A primeira etapa desenvolvida no subprojeto foi a observação crítica dos espaços de atuação docente na escola-campo, acompanhada pelo professor supervisor e orientada pela professora coordenadora. Para realização dessa etapa foi utilizada uma base metodológica qualitativa, a partir de técnicas investigativas tais como observação silenciosa e registro de diários de bordo. O resultado dessa observação crítica foi a produção de relatórios individuais, em que cada licenciando, identificou alguma situação-problema no contexto escolar.

A segunda foi realizada a partir dos resultados dos relatórios de observação, sendo que os licenciandos desenvolveram oficinas temáticas ou plano de aulas em parceria com os professores supervisores, cuja atuação dos licenciandos foi ampliada de modo progressivo até que fossem capazes de desenvolver práticas docentes de forma autônoma. Para a realização dos projetos, os licenciandos contaram com a orientação dos professores supervisores, sugerindo obras de referência adequadas para cada proposta. Ao longo da realização das atividades, os licenciandos mantiveram os registros (diários de campo, fotos e/ou vídeos) para análise do seu desenvolvimento. Ao final da etapa também ocorreu a produção de relatórios.

Cada licenciando exerceu a regência de pelo menos uma oficina ou aula temática (as vezes, ministrada em duos ou trios). Essas oficinas/aulas foram observadas pelos professores supervisores que conduziram orientações sobre aprimoramento da prática docente de cada licenciando, a partir de reflexões sobre a ação desenvolvida. Essas atividades geraram ou incentivaram produções por parte dos estudantes de ensino básico das escolas-campo.

A última etapa será a retomada das demais etapas por meio da produção individual ou em grupos de um artigo científico e/ou produção artística, que represente as experiências das etapas realizadas, subsidiado pelos relatórios realizados nas outras etapas, e tendo como objetivo divulgar o trabalho desenvolvido no PIBID. Essa produção possa ser apresentada em eventos acadêmicos e/ou artísticos da IES ou escolas-campo.

No projeto institucional também estava prevista a realização de Jornadas do PIBID IFB, reunindo os oito núcleos de PIBID (Dança, Pedagogia, Letras, Biologia, Geografia, Física, Química, Matemática) com participação em palestras, rodas de conversa, relatos de experiência e oficinas ministradas pelos próprios licenciandos, com orientação dos professores supervisores e coordenadores de área. Esses eventos formativos ocorreram em dezembro de 2022, julho e outubro de 2023, com previsão do último ocorrendo em abril de 2024.

4. As ações desenvolvidas nas escolas-campos³

O projeto do PIBID/DANÇA na Escola Parque⁴ 303/304 Norte acontece de segunda a sexta-feira com 8 bolsistas e 2 voluntários do curso de licenciatura em dança do IFB auxiliando o professor de dança Joaquim Guilherme, licenciado em Dança pela mesma instituição.

Ao longo do ano de 2023, a equipe desenvolveu vários trabalhos na escola, proporcionando aos licenciandos vivências de sala de aula e de aprendizagem profissional, que resultará na melhoria da formação dos futuros professores de dança de Brasília ao terem a oportunidade de pôr em prática o que estão estudando/aprendendo no curso de dança.

Ao longo da semana, os pibidianos tem participado das aulas observando o professor em suas atividades, ajudando nas aulas de dança, preparando coreografias, desenvolvendo aulas, além de auxiliar na execução de projetos que já fazem parte do calendário festivo da escola.

Este ano participaram da 1ª Semana de Dança da escola, produzindo 4 videodanças com os estudantes do 5o ano, elaboraram a quadrilha da Festa Cultural e as coreografias para a Coparque (campeonato esportivo da escola), organizaram um banco de aulas de dança utilizando o conteúdo do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF (Distrito Federal, 2018) e agora, na reta final do ano, estão desenvolvendo algumas atividades junto aos estudantes para apresentarem na Expoarte, evento da escola destinado a expor e a apresentar os trabalhos realizados no segundo semestre do ano.

³ Texto adaptado de material encaminhado pelos professores supervisores das escolas-campo como relatório das atividades desenvolvidas pelos pibidianos no ano de 2023.

⁴ Escolas parque são escolas de contraturno onde estudantes do ensino fundamental I de algumas escolas do DF participam de aulas das 4 linguagens de arte além de educação física.



Fig. 2. Ação dos pibidianos de Arte-Dança na escola-campo EP 303/304 norte, 2º semestre de 2023. Fonte: arquivo pessoal do professor supervisor Joaquim Guilherme. **Audiodescrição da imagem:** Foto em plano vertical com duas pibidianas de dança, com camiseta preta do projeto e estudantes da EP 303/304 norte (ensino fundamental i) com camisetas de uniforme azul claro caminhando (descalços ou de meia) pelo espaço em atividades de dança.

Durante o ano letivo de 2023 foram desenvolvidos quatro projetos bem significativos nas aulas de teatro da professora Erika Esteves, que acompanhada dos pibidianos do IFB - núcleo de dança, puderam, através da arte, sensibilizar e proporcionar novos aprendizados aos estudantes do 2º ao 5º ano da escola parque 210/211 norte.

Além do convívio diário com atividades lúdicas e diferentes experiências sensoriais proporcionadas pela professora e pelos pibidianos nas aulas de teatro, as crianças foram estimuladas a atuarem e a dançarem no palco desenvolvendo assim, diversas habilidades e competências, dentre as quais destaca-se a autoconfiança e o trabalho em grupo.

O primeiro projeto desenvolvido com a colaboração dos pibidianos foi uma coreografia criada coletivamente para compor a abertura do projeto *Sementes da paz* (mês de abril) que envolveu toda a escola durante o semestre letivo. A música selecionada foi *pacato cidadão* (skank). A partir desse trabalho, as crianças tiveram um contato mais direto com a dança, podendo assim perceber as várias possibilidades de movimentação do seu próprio corpo no espaço.

O segundo projeto significativo foi a festa junina que ocorre anualmente envolvendo também toda a escola. Foi criada uma coreografia coletiva sugerida pelos pibidianos e ensaiada por todos durante o período do mês de julho.

O terceiro projeto de destaque foi o *projeto Ratatouille – uma aventura culinária na EP 210/211 norte*. Esse projeto durou 5 meses (de março a julho) demandando uma extensa pesquisa sobre culinária, geografia e cultura. A culminância do projeto foi um pequeno musical interpretado, cantado e dançado pelas crianças do 2º ano.

O ano finalizou com o projeto *Fundo do mar* (mês de novembro), um trabalho plástico e teatral com 3 coreografias trabalhadas com crianças do 2º e 5º ano durante 2 meses (setembro e outubro). Houve o envolvimento de todos os pibidianos que participaram de todo o processo de criação da peça sugerindo possíveis temáticas a serem abordadas, elaboração de coreografia e ensaios semanais.



Fig. 3. Ação dos pibidianos de Arte-Dança na escola-campo EP 210/211 norte, 2º semestre de 2023. Fonte: arquivo pessoal da professora supervisora Erika Esteves.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical com dois pibidianos de dança, com camiseta preta do projeto e estudantes da EP 210/211 norte (ensino fundamental i) com camisetas de uniforme azul claro caminhando pelo espaço (de tênis ou de meias), de mãos dadas, em atividades de dança.

Em 2023, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos da Licenciatura em Dança no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) foram diversas, incluindo uma intersecção das áreas de Teatro e Dança, em um apoio constante às Oficinas de Interpretação Teatral do professor de teatro Marcello D'Lucas e à condução de uma Oficina Básica de Dança.

Dessa parceria entre a Cia Elefante Branco⁵ e o PIBID IFB, resultaram os espetáculos *Nem todo homem mas sempre um homem* (2023), espetáculo de Teatro Fórum a partir da abordagem de Augusto Boal e *Impro visa ação* (2023), espetáculo livre de improviso, contando com a participação dos pibidianos na parte operacional e técnica.

⁵ As atividades das oficinas de teatro e dança ocorrem em contraturno, mediante inscrição de alunos interessados. As produções da Cia de teatro, dirigida pelo professor Marcello D'Lucas, já receberam diversos prêmios em festivais. Maiores informações em: www.instagram.com/ciaelefantebranco.

Para a realização do 6º Festival de Teatro do CEMEB, com as peças *Antígona* (2023) do dramaturgo grego Sófocles (Obra do PAS 1/UnB) e *Perdoame por me traíres* do dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues (Obra do PAS 3/UnB), ambas contando com os pibidianos de Dança como preparadores corporais. Resultou, ainda, a composição do espetáculo autoral de dança contemporânea *Epifania* (2023) cujas coreografias e soluções cênicas foram dirigidas pelos estudantes da Licenciatura em Dança.



Fig. 4. Ação dos pibidianos de Arte-Dança no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, 2º semestre de 2023. Fonte: arquivo pessoal do professor supervisor Marcello D'Lucas.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal com dois pibidianos de dança, com camiseta preta do projeto e estudantes do CEMEB (ensino médio) com roupas diversas (desalços ou com meias) realizando exercícios de alongamento com inclinação lateral do tronco, em pé, em roda.

5. Considerações sobre os desafios da coordenação de área

A partir da atuação na coordenação de área do subprojeto do PIBID IFB – Arte-Dança no ano de 2023, destacam-se algumas dificuldades e desafios:

O programa prevê a participação de estudantes da 1ª metade da Licenciatura em Dança (1º ao 5º semestre), sendo que no núcleo de Arte-Dança a grande maioria dos estudantes cursa os primeiros três semestres. No Projeto

Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Dança do IFB (IFB, 2019), componentes curriculares como Didática e Metodologia do Ensino são cursados, respectivamente no 4º e 5º semestres.

Assim é possível perceber a dificuldade dos estudantes em compreender o funcionamento e organização da escola pública de educação básica, além de dificuldades em propor e planejar atividades por ainda não terem o embasamento dos componentes voltados para a docência. Por outro lado, os estudantes que participam do projeto poderão ter desenvolvidas habilidades e competências docentes que os demais estudantes do curso só desenvolverão nas práticas de estágio (do 6º ao 8º semestre).

Há uma dificuldade também dos pibidianos se reconhecerem como professores em formação e de se colocarem no papel de docentes na atuação nas escolas-campo. Há uma tendência de se comportarem como estudantes da Licenciatura recebendo os ensinamentos do professor supervisor e não se identificando como parceiros desse professor. É preciso desenvolver nos estudantes a pró-atividade e iniciativa.

Na escola de Ensino Médio há uma dificuldade maior pela pequena diferença de idade entre os estudantes e os pibidianos, gerando situações de envolvimento de amizades fora do ambiente escolar, o que precisa ser evitado. Em todas as escolas foi difícil o cumprimento de regras, como uso de uniforme (camiseta do projeto e crachá), vestimentas e calçados adequados, horários rígidos para entradas e saídas, tendo em vista que no IFB não há esse controle.

É notável também as dificuldades decorrentes de excesso de faltas e atrasos (compromisso e comprometimento com o projeto), durante as visitas semanais na escola, e também dificuldades de encontrar horário em comum para reuniões mensais de núcleo e reuniões mensais das escolas-campo. Isso ocorre devido ao fato de o curso de licenciatura possuir turmas no turno matutino e vespertino e muitos estudantes também trabalharem em outros turnos.

A atuação da coordenação de área, que deveria ter um caráter mais pedagógico, devido às dificuldades, acaba tendo um caráter, na maior parte do tempo, mais controlador (de frequências, cumprimento de regras, entrega de

relatórios). É possível realizar atividades mais formativas apenas nos períodos de férias escolares, como leitura de textos ou *feedbacks* de atividades e relatórios.

O processo de seleção dos estudantes, através de edital específico, considerou histórico escolar e portfólio com certificados de atuação em projetos, eventos e atividades acadêmicas e artísticas. Porém precisará ser repensado para as próximas edições, considerando também o rendimento acadêmico dos estudantes, e talvez uma carta de intenção ou entrevista para avaliar motivação e disponibilidade para o projeto.

Por fim, é notável o crescimento dos estudantes que iniciaram no projeto e estão completando 12 meses de atuação, comparando suas atuações no término do 1º semestre e agora no término do 2º semestre. As produções artísticas das três escolas-campo com a participação dos pibidianos na preparação corporal e montagem e ensaio de coreografias foram muito relevantes.

Os três professores supervisores relataram grandes trocas e aprendizado, a partir da parceria com o PIBID Arte-Dança. E os relatos dos pibianos também demonstram crescimento pessoal e profissional, alguns inclusive passando a se identificar agora como professores. O PIBID é um programa de excelência que deveria ser transformado em política de estado, para garantia de sua permanência.

Referências:

ACOSTA, M. del P. T. **Construções discursivas de reexistência**: um estudo em análise de discurso crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. 2018. 408 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Edital no. 23 de 28 de abril de 2022 – CAPES/PIBID**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a->

informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes
Acesso em: jun. 2023.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.**
Portal da Capes. Publicado em 01/01/2013 e atualizado em 17/04/2023.
Disponível em: Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
— CAPES (www.gov.br). Acesso em: nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Currículo em Movimento do
Distrito Federal - Ensino Fundamental.** 2. ed. Brasília, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
BRASÍLIA. **Plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal de
Brasília - PDI.** Brasília, DF, 2021.

[http://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1724/arquivos/download/PDI_2019_2023_-_
_Revisado_P%C3%B3s_CS-Completo.pdf](http://diretorios.ifb.edu.br/diretorios/1724/arquivos/download/PDI_2019_2023_-_Revisado_P%C3%B3s_CS-Completo.pdf). Acesso em: jun. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
BRASÍLIA. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Dança - PPC.**
Brasília, DF, 2019. Disponível em:

[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01_PPC%20LiDan%20-
%202019%20versa%20corrigida_.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida_.pdf). Acesso em: jun. 2023.

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

Juliana Cunha Passos (IFB)
juliana.passos@ifb.edu.br

Doutora e Mestre em Artes da Cena (Unicamp). Licenciada e Bacharel em
Dança (Unicamp). Docente da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de
Brasília. Coordenadora de Área do PIBID Arte-Dança.
Docente e Coordenadora da Especialização em
Metodologia de Ensino da Dança Clássica.

Workshop de Dança-Educação para professores: contextos e estratégias pedagógicas

Lara Seidler (UFRJ)
Isabela Buarque (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Partindo de reflexões e inquietações acerca das pedagogias das Danças em diálogo com os distintos processos formativos, nos lançamos ao desafio de elaborar oficinas de dança – educação para professores já em atuação, observando aulas de dança em espaços formais e não formais de ensino. Foi possível ministrar em diferentes espaços o que chamamos de “*Workshop de Dança - Educação*”, onde apresentamos algumas discussões acerca da experiência de criação e do ofício docente para professores de dança, procurando não apresentar caminhos prontos, receitas e evitar não legitimar ou invalidar as atuações já desenvolvidas por tais professores, mas com o objetivo de ampliar reflexões, partilhar saberes e, assim, contribuir com a expansão de pesquisas em dança nas suas relações educacionais. A partir do contexto exposto, propomos este trabalho com objetivo de apresentar pontos para discussões e práticas especificamente em um *workshop de Dança e Educação* ministrado por nós para professores da área em uma academia de dança - portanto um espaço não formal de educação -, localizada em um bairro de classe média de uma cidade da Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro. A partir daí torna-se também relevante pensarmos nesses espaços como fonte de pesquisa e de atuação de práticas de formação continuada.

Palavras-chave: Dança; Formação; Educação; Professores.

Abstract: Starting from reflections and concerns about Dance pedagogies in dialogue with the different training processes, we set ourselves the challenge of developing dance workshops – education for teachers already in practice, observing dance classes in formal and non-formal teaching spaces. It was possible to teach in different spaces what we called “*Dance Workshop - Education*”, where we presented some discussions about the experience of creation and the teaching profession for dance teachers, trying to avoid presenting ready-made paths, recipes and avoiding not legitimizing or validating the actions already developed by such teachers, but with the aim of expanding reflections, sharing knowledge and, thus, contributing to the expansion of dance research in their educational relationships. Based on the exposed context, we propose this work with the objective of presenting discussions and experiences specifically lived in a Dance and Education workshop given by us to dance teachers in a dance academy - therefore a non-formal education space -, located in a middle-class neighborhood of a city in the lake region of the State of Rio de Janeiro. From then on, it also becomes relevant to think of these spaces as a source of research and continued training practices.

Keywords: Dance; Training; Education; Teachers.

1. Partilhas iniciais

Partindo de reflexões e inquietações acerca das pedagogias das Danças em diálogo com os distintos processos formativos, nos lançamos ao desafio de elaborar oficinas de dança – educação para professores já em atuação, observando aulas de dança em espaços formais e não formais de ensino. De lá para cá foi possível ministrar, em diferentes espaços, o que chamamos de “*Workshop* de Dança - Educação”, onde apresentamos algumas discussões acerca de experiências de criação e atuação para professores de dança, procurando não apresentar caminhos prontos, receitas e evitar não legitimar ou invalidar as atuações já desenvolvidas por tais professores, mas com o objetivo de ampliar reflexões, partilhar saberes e, assim, contribuir com a expansão de pesquisas em dança nas suas relações educacionais.

O *workshop* foi ministrado em função, inicialmente, da abertura ao diálogo por parte da direção da instituição. Acreditamos que espaços não formais de ensino de dança, são, também, celeiros de atuação docente onde o corpo que dança pode ser trabalhado como protagonista. Estes espaços carregam uma série de problemáticas no que diz respeito ao ensino de dança, por distintas razões históricas e da própria formação do campo profissional da dança no Brasil. Sabe-se, também, que no Rio de Janeiro estes espaços não formais de ensino absorvem profissionais graduados em dança e essas contratações modificam as relações de ensino e aprendizagem. Por outro lado, em geral as academias de dança também absorvem os profissionais formados nas próprias escolas, nos cursos livres.

Muito se discute sobre a atuação docente no campo da dança no ensino formal, mas entendemos que há outros contextos de ensino da dança relevantes para discussão e importantes como campos de experiência de práticas pedagógico-artísticas e como campos de formação em dança. As escolas de dança são, portanto, espaços de ensino não formal importantes na construção do campo da dança e merecem uma tomada de investigação, assim, é o que se propõe este trabalho.

Propor um *workshop* de dança neste contexto nos coloca o desafio de pesquisa em várias camadas, envoltas de questões como, por exemplo: quem são estes profissionais que atuam nestes espaços? Como esses egressos, de formações em graduações de dança, chegam nesses espaços? A partir daí, elencamos discussões em torno de uma proposta possível de trabalho com dança que nos indicaram outras perguntas: o que pode ser relevante propor como experiência de dança nestes espaços? Como articular referências teóricas e práticas para este grupo? Que aspectos poderiam ser trabalhados como relevantes e que pudessem acrescentar às suas práticas docentes?

Em primeira instância, o passo essencial para a elaboração deste encontro passou pela análise do contexto geral do grupo e do espaço da escola de dança. Isso se localizou sobre o papel histórico social das formas de ensino das danças, onde na escola de dança, se apresenta de forma peculiar, representando ali, um espaço de produção de danças, artistas e professores desde muito tempo, e que representam um campo de formação ainda muito importante na área.

É possível observar a diversidade de manifestações de dança no nosso país, portanto, maneiras diferentes de ensinar danças. Essas formas de ensino foram sendo repensadas ao longo do tempo, sofrendo mudanças através do processo de profissionalização do campo da dança e, principalmente, reconhecimento da importância do professor de dança. Cabe lembrar que o ensino de dança de ontem era basicamente uma atividade delegada de um professor somente para seu melhor aluno, e esse 'melhor' se designava como aquele que sabia executar bem os passos. Houve um avanço, contudo, em relação a atividade docente, onde é importante a discussão de que formações eles vêm e quais modos de atuação podem se dar no ensino da dança?

O crescente número de graduações em Dança no Brasil e, especialmente de cursos de Licenciatura em Dança mostra que este tem sido um campo cada vez ampliado, produzindo uma série de reflexões e pesquisas também em diálogo com os processos de formação e processos de ensino aprendizagem em dança. Nesse cenário, percebemos o campo de ensino da

dança multifacetado: há os espaços não formais de educação, como as escolas de dança, que têm um papel importante no que diz respeito ao aprendizado da dança a partir das modalidades, entretanto, há os espaços formais, como a formação em dança no ensino superior, que versa para um aprofundamento maior nos processos de produção de conhecimentos em dança, onde a pesquisa sobre o corpo em movimento e os seus processos pedagógicos se tornam fundamento principal. Neste sentido, os estudos em dança, quando pensados em nível superior, dialogam com vários campos do saber como: ciência, filosofia, sociologia, história, antropologia, educação, fisiologia, anatomia, estética, arte etc., que conferem, não somente uma maior abrangência do entendimento desta linguagem, mas também o aprofundamento de aspectos específicos. Será, então, que as universidades e os cursos livres podem estabelecer parcerias e contribuições mútuas, mesmo com especificidades bem diferentes?

Um fator de extrema relevância para o campo da dança educação é a formação profissional do professor. Torna-se cada vez mais imprescindível e necessário que os profissionais que atuem com dança na escola tenham formação na área e detenham conhecimentos específicos do campo. A realidade ainda não é esta e os profissionais que estão saindo das universidades, não raro, enfrentam dificuldades de adentrar nas escolas, seja pela falta de concursos específicos para dança, no caso das instituições públicas de ensino, seja pela falta de conhecimento ou manutenção de paradigmas sobre o que pode ser a dança. As academias e cursos livres, em geral, contratam professores com distintas especializações para ministrar atividades em dança, muitas vezes sem nenhum tipo formação acadêmica ou pedagógica. Defendemos a ideia de que para ministrar aulas de dança, mesmo em espaços não formais de dança, é preciso de algum tipo de formação (artístico-pedagógica também). A pergunta que se faz, então, é: para ensinar danças é necessária alguma formação de qualidade? Será que é importante uma formação aprofundada nos aspectos ligados ao corpo, às diversidades de contextos corporais e culturais ou aspectos artísticos e pedagógicos para o ensino das danças? Será que uma formação específica para o professor de dança pode contribuir no compêndio a um ensino

que estimule a reflexão, o senso crítico, ou uma experiência que faça sentido àquele que a experiencia?

O diferencial do ensino em dança-educação nas instituições de ensino que se comprometam com um ensino de Arte, portanto de Dança, que proporcione uma formação mais aprofundada é a abertura à construção de projetos pedagógicos específicos para o trabalho com a linguagem da dança, além da contratação de profissionais especializados e investimento em formação continuada. A Dança nos cursos livres e atividades extracurriculares deve ser encarada como um campo de atuação que merece conhecimento específico e responsabilidade. Para tanto, merece pertencer, também, ao campo da pesquisa.

A partir do contexto exposto, propomos este trabalho com objetivo de apresentar discussões e experiências vivenciadas especificamente em um *workshop* de Dança e Educação ministrado por nós para professores de dança em uma academia de dança - portanto um espaço não formal de educação –, localizada em um bairro de classe média de uma cidade da região dos lagos do Estado do Rio de Janeiro. A partir daí torna-se também relevante pensarmos nesses espaços como fonte de pesquisa e de atuação de práticas de extensão.

2. *Workshop* em uma Academia de Dança - reflexões sobre experiências

Pelo viés da proposição de uma discussão ligada às práticas pedagógicas artísticas da dança, optamos por construir uma experiência que abordasse aspectos que consideramos relevantes acerca de conceitos, relações e práticas artístico pedagógicas com o objetivo principal de ampliar e estimular, neste público, a capacidade de reflexão e crítica sobre seus fazeres, e isto significava: reconhecer nas suas práticas, quais discursos histórico, sociais, artísticos e pedagógicos, reconhecer diferentes escolhas pedagógicas e identificar suas escolhas dentre elas, identificar o corpo como matriz comum e protagonista de todas as modalidades, discutir e justificar suas escolhas,

estimulando o senso crítico, além de ressaltar a importância da formação e atualização continuada de professores.

O passo essencial para a elaboração deste encontro passou pela análise do contexto geral do grupo e do espaço da escola de dança. Isso se localizou sobre o papel histórico social das formas de ensino das danças, onde na escola de dança, se apresenta de forma peculiar, representando ali, um espaço de produção de danças, artistas e professores desde muito tempo, e que representam um campo de formação ainda muito importante na área.

Entende-se a importância desses espaços de formação, à medida que muitas pessoas iniciam o contato com a dança nos cursos livres das escolas de dança. Sabe-se que são locais de aprendizado de danças, baseados nas modalidades. A organização dos horários das aulas se dá de acordo com o nível de execução de cada aluno: as turmas se designam como iniciante, intermediários e avançados, ou seja, de modo geral, não há uma heterogeneidade em relação nem ao nível dos alunos nem às idades, que também são separadas. Há de se observar que as escolas de danças, na sua maioria não são gratuitas, restringindo-se ao público que tem condições de pagar. Desse modo geral, não se designa a um público de baixa renda, característica ainda que se perpetua desde outros tempos e que representavam as formações legítimas em dança, bem como, representaram soberanamente, também, os imperativos nas formas e metodologias do ensino da dança.

Neste sentido, faz-se importante pensar sobre algumas formas de ensino que se apresentam, tais como as baseadas em objetivos muitas vezes relacionados a um rigor na execução de passos e movimentos que nos faz identificar determinadas escolhas pedagógicas como, por exemplo, a predominância de estratégias diretas com a reprodução de códigos de movimentos bem definidos nas modalidades. Há também a primazia do estímulo visual através do espelho como recurso de orientação e padronização de sequências. Além do objetivo de produtos coreográficos como finalização de etapas ao longo do ano, os chamados “espetáculos de fim de ano”, onde os alunos experimentam o ato artístico, geralmente, em palcos tradicionais.

É importante pensar de que modos as metodologias de ensino se desenvolveram ao longo dos tempos nos cursos livres, o que nos despertou o questionamento: o que mudou em relação às metodologias de ensino, de 'ontem' para 'hoje'? O aumento das pesquisas acerca da dança educação fez crescer, também a investigação mais aprofundada dos contextos de ensino, seus objetivos e os modos de ensinar de outrora que se perpetuam, entretanto, compreende-se as muitas outras possibilidades pedagógicas pelas quais a dança pode se utilizar nos mais variados contextos.

As práticas pedagógicas propostas por nós pretendiam que os professores pudessem reconhecer nas suas práticas discursos históricos, sociais, artísticos e pedagógicos; as diferentes escolhas pedagógicas e identificar suas escolhas dentre elas; identificar o corpo como matriz comum e protagonista de todas as modalidades, discutir e justificar suas escolhas, estimulando o senso crítico, além de ressaltar a importância da formação e atualização continuada de professores.

Observando as práticas pedagógicas em dança, nos perguntamos: como pensar práticas pedagógicas para uma aula de dança que possam se tornar experiências libertárias, no sentido freireano, em cursos livres, academias de dança? A partir dessa pergunta norteadora, um dos pontos de discussão que propomos para o grupo, foi a de pensarmos juntos o que são práticas pedagógicas em dança e como podemos variar formas de ensinar, a partir do conhecimento que cerca, tanto o ato de ensinar como o de aprender.

Diante do contexto exposto, propomos, dentre outros, pensar em alguns aspectos pedagógicos de uma aula, como: nos sujeitos de uma prática de ensino (aluno e professor); em como nos enxergamos professor em uma sala de aula; para que corpos/corporeidades atuamos, nesse sentido, chamando para a discussão da matéria de trabalho da dança; quais conteúdos tratamos em aula e com quais objetivos; quais modos de ensino podemos observar nas práticas de aula e que alcances nossas experiências de sala de aula podem despertar nos nossos alunos.

Podemos dizer que as práticas pedagógicas se expressam através das estratégias pedagógicas, ou seja do conjunto de propostas que se ofertam às turmas durante as aulas. Antes mesmo de falarmos sobre a relação entre a criação de estratégias e as aulas de dança é preciso conversar sobre os sentidos que a palavra “estratégia” pode ter quando se pensa em aulas de dança. Estratégias (em dança) são processos, ferramentas, meios, formas, ou seja, caminhos. Essas estratégias precisam ser pensadas, analisadas e planejadas pelos educadores para apresentar os conteúdos específicos das disciplinas de modo a atingir os objetivos definidos. Ou seja, quando falamos em estratégias pedagógicas em aulas de dança, estamos refletindo sobre a maneira pela qual os conteúdos serão apresentados e experimentados.

Em relação à dança, os conteúdos específicos estão ligados à ampliação do vocabulário da linguagem corporal e à reflexão sobre práticas e contextos. Portanto, os conteúdos são peças chaves que auxiliam na forma de organização pedagógica de uma aula, balizando suas etapas e a dinâmica dos processos de criação ou de organização de estratégias de ação e de estruturas de movimentos. Existem variados tipos de estratégia, dentre elas as diretivas e não diretivas. As estratégias diretivas, são as mais utilizadas nas escolas de dança, por tratarem de um processo de ensino na qual o professor propõe um modelo de movimentos e o aluno deve desenvolver a capacidade de incorporar esses modelos. É um tipo de estratégia pedagógica que contribui para a aquisição de vocabulário corporal da modalidade, muito usada neste contexto, além de ser adequada a aulas que tenham tempo reduzido para o aprendizado, na qual é proposto.

As estratégias não diretivas, têm como característica, a não imposição de modelos, mas uma orientação do professor para uma atividade de improvisação, o que, muitas vezes, pode demandar um maior domínio do aluno em relação ao conteúdo já experienciado, ou mesmo, pode servir como momento ‘livre’ de atuação do aluno. Há, obviamente, contextos para serem utilizados de forma coerente e, depende da turma, do tempo de aula, da proposta de aula e dos objetivos para se ministrar os tipos de estratégias. Há a possibilidade de se

misturar ambas as estratégias em aula, onde uma pode complementar a outra, por exigirem habilidades diferentes do aluno. Além disso, a variação das estratégias em uma aula pode contribuir para ampliar o acesso de cada aluno à proposta da aula.

Outra discussão disparada no encontro foi em relação aos modos de produção de conhecimento próprios da Arte Educação e a questão norteadora foi: que conhecimentos produzimos para além dos passos de dança que executamos nas aulas? Produzimos conhecimento coletivamente? As corporeidades dos alunos já trazem conhecimentos para o âmbito da aula, ou observamos e damos voz a eles? O que se faz em uma aula ajuda a construir conhecimento acerca da arte, da dança na sociedade? Perpetuamos modos arcaicos ou criamos formas novas de ensinar?

De acordo com Cortella (2016), não há conhecimento sem o ser humano. Isso nos mostra que o conhecimento não é estático; Ele é uma produção. A compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção de conhecimento são relevantes para tal construção. Neste sentido a atuação do professor se dá de modo responsável para que a construção de conhecimento em uma aula de dança possa fazer sentido, possa ampliar a compreensão daquele em relação a sua experiência, bem como, oferecer ferramentas de entendimento do seu corpo e do seu fazer na direção de uma autonomia, buscando um ensino que não seja bancário, como nos diz Paulo Freire (2017).

Sobre isso, propomos a discussão do papel do corpo e de seus princípios de ação para pensarmos os trabalhos sobre as modalidades da dança. O propósito foi de abrir a discussão para que observássemos que para alguém de um passo de dança há um corpo, ou uma corporeidade pulsante de histórias, crenças, memórias, desejos, dificuldades, facilidades e que pertencem às nossas salas de aulas conferindo uma diversidade de materiais a serem incluídos nas práticas artístico pedagógicas. Como pensar as ferramentas do corpo pelo espaço, pela forma, pelas ações básicas do corpo que podem construir ou compreender o fazer em cada 'passo de dança'? Neste sentido, a

proposta era de permitir um olhar um pouco diferenciado do que muitas vezes é a lógica do ensino nas escolas de dança, não de modo a excluir os modos dominantes, mas de oferecer um olhar para a diversificação de propostas em aulas de dança, que podem, em determinadas circunstâncias serem úteis.

Buscou-se, ao longo de todo encontro, também, incentivar reflexões que pudessem friccionar a dicotomia teoria x prática, no sentido de ampliar visões acerca da ideia de experiência (artística) que as aulas podem proporcionar, entendendo este conceito conforme Bondia (2018) aponta:

A experiência [...] 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 o juízo – de valor, grifo nosso – suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] (Bondia, 2018, p. 25).

O *workshop* se dividiu em duas etapas, que dividimos didaticamente entre pensar a prática, no primeiro turno e praticar a teoria, no segundo turno. No primeiro turno, optamos por fazer uma dinâmica de apresentação baseada nas diferentes corporeidades e formas de se mover, para que as diferenças fossem despertando a discussão que se encaminhou para o reconhecimento do ‘corpo do professor’, e a discussão se seguiu para a reflexão sobre as inúmeras atuações do professor de dança hoje, sobre suas formações e como entendemos nossas salas de aulas, que muitas vezes refletem um ‘micro cosmo’ social, a medida em que contém sujeitos sociais, culturais. Assim, terminamos discutindo sobre como nossas práticas de aula são formadoras não somente de danças, mas de corpos, de sujeitos pensantes, de visões da dança, da arte e da cultura.

Na segunda etapa, propusemos uma vivência do corpo pensando o trabalho corporal específico e dança a partir de alguns princípios, como o reconhecimento das partes e do todo do corpo e como podemos articular os movimentos de cada parte para construção de movimentos criativos. Propomos um laboratório de estratégias, onde se discutia junto da prática, que tipos de estratégias pedagógicas eram usadas, bem como que partes do corpo eram usadas nas composições. Sugerimos ao final, um exercício pedagógico com o

mesmo conteúdo das partes e do todo, para que eles pudessem se arriscar a criar uma estratégia diretiva e não diretiva com objetivo de trabalhar esse conteúdo com a turma. o interessante, foi que cada grupo apresentou uma possibilidade de estratégia, o que disparou a discussão de como podemos diversificar os modos de atuação artístico pedagógica em uma aula de dança.

A ampliação de conhecimentos se pretendeu de forma dialógica, sendo uma constante ao longo de todo o encontro, uma vez que as relações entre as aulas ministradas pelos professores se relacionam diretamente com os conteúdos e experiências pessoais vividas. Ou seja, pensamos as aulas de dança como algo vivo, algo que se relaciona com contextos dentro e fora de sala de aula, que produz diferentes conhecimentos. Saviani nos diz que:

Conhecimento significa compreender as relações entre os fenômenos, entender como a realidade se processa, como a sociedade se organiza, como os homens se relacionam entre si. Conhecimento é, pois, compreensão de relações e o simples acesso às informações não garante isso (Saviani, 2012, prefácio).

Não se pode pensar numa proposta pedagógica sem levarmos em conta o processo dialógico que representa o fio condutor de uma experiência, tal como o mesmo autor cita como um ato intencional (Saviani, 2008). Para tanto, isso não exclui a existência de um roteiro pelo qual pudemos nos basear para conduzir o diálogo e, para que as diferentes formações e olhares sobre as práticas pedagógicas em dança pudessem se encontrar e, isso incluiu colocar em questão nossas próprias formações que se continuam e se alimentam em experiências como esta.

O processo de diálogo entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade na qual os educandos estão inseridos é condição fundamental para que sejam ampliadas visões e estabelecidos sentidos e significados (Buarque, Seidler, 2020, p. 377).

Ao final do *workshop*, professoras e professores que estiveram conosco ao longo dos dois períodos nos sinalizaram como aquele tempo de pausa, como chamaram, das aulas que ministram, para reflexões, trocas, partilhas e experimentação de estratégias outras foi de extrema relevância, pois foram momentos de “respiro”. Nos falaram, ainda, sobre como o ofício docente

acaba sendo, em alguns momentos, tão intenso que não permite que haja tempo para estudos e, muitas vezes, para que os próprios professores façam aulas de outros colegas e realizem seus estudos. O fato de a gestão da academia de dança ter levado essa “pausa”, ou seja, o *workshop* para dentro do espaço, foi considerado de extrema relevância para proporcionar experiências diferenciadas aos professores, conforme os depoimentos ao final.

Assim, cremos que, ter momentos para pensarmos sobre nossas próprias práticas é fundamental no trabalho docente em dança. Freire (2017) nos diz que refletir sobre nossa atuação é uma das tarefas necessárias ao exercício docente, e nós acrescentamos exercício docente em dança. Defendemos que ter momentos de partilha, de reflexão é condição primordial para os professores, especialmente quando estes já estão em atuação. Afinal, é nas trocas realizadas há uma série de conhecimentos que são ampliados e caminhos criados e repensados. Nosso intuito com essa vivência, mais do que “ensinar” algo, foi fazer perguntas e aprendermos coletivamente, uns com os outros.

Referências:

BONDIA, J. L. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BUARQUE, I.; SEIDLER, L. “Saberes Necessários à Prática Educativa” em Dança: Diálogos com Paulo Freire. In: BALDI, Neila Cristina. *et al.* **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança** – Salvador: ANDA, 2020.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamento. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

Lara Seidler (UFRJ)

laraseidler@yahoo.com.br

Professora Associada nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes - UFRJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF.

Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto *Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão* - DAC/UFRJ.

Isabela Buarque (UFRJ)

isambuarque@gmail.com

Professora Associada nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto *Partilhas em Dança*

Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Investigar a professoralidade: relações entre formação inicial e continuada em Dança

Larissa Bonfim (UFPE)
Débora Souto Allemand (UFRGS)

Comitê temático: Formação em Dança

Resumo: O trabalho reflete sobre a potência das parcerias entre docentes e pessoas licenciadas em Dança no contexto específico do componente curricular Dança nos Colégios de Aplicação da UFRGS e da UFPE. Essas duas instituições constituem-se como campos de estágio e espaços de desenvolvimento de programas de formação e monitorias acadêmicas, acarretando na investigação das práticas docentes individuais. A partir da noção de professoralidade (Assis, 2018; Pereira, 2013), apresenta-se considerações sobre as contribuições mútuas entre a formação docente inicial, vivenciada por pessoas das Licenciaturas em Dança, e a formação continuada das autoras, professoras na educação básica. Os CAPs UFPE e UFRGS, com a inserção da Dança como componente curricular autônomo, compõem contextos ímpares à realização de pesquisas na área. Compartilha-se, então, aprendizados vivenciados neste lugar de encontro de bagagens de dança e subjetividades repletas de desejos, receios, dúvidas e expectativas que movem as aulas observadas ou regidas por estudantes da Licenciatura em atividades supervisionadas pelas autoras.

Palavras-chave: Dança; Escola; Estágio; Docência.

Abstract: The paper reflects on the potential of partnerships between dance educators and undergraduate students in Dance, specifically within the curriculum component of Dance in the College of Application of UFRGS and UFPE. These two institutions serve as internship settings and spaces for the development of training programs and academic mentoring, leading to an investigation of individual teaching practices. Grounded in the concept of "professorality" (Assis, 2018; Pereira, 2013), the paper discusses the mutual contributions between initial teacher training experienced by Dance Education undergraduates and the ongoing professional development of the authors, who are teachers in primary and secondary education. The College of Application of UFPE and UFRGS, incorporating Dance as an autonomous curriculum component, provide unique contexts for research in the field. The paper then shares insights gained from this meeting point of dance backgrounds and subjectivities filled with desires, concerns, doubts, and expectations that shape the classes observed or led by students in the Education program, under the supervision of the authors.

Keywords: Dance, School, Internship, Teaching.

Este estudo tem como objetivo investigar a potência das parcerias com estudantes das Licenciaturas em Dança, a partir do nosso lugar como supervisoras de estágios e orientadoras de monitorias em Colégios de Aplicação de Universidades Federais, no desenvolvimento de nossas próprias práticas docentes. A temática justifica-se pela compreensão de que o aprendizado é condição humana consequência da incompletude de nossos seres (Freire, 2004), concepção fundamental para pessoas que escolhem o exercício da docência como profissão, pois a incompletude, de forma óbvia, mas frequentemente não lembrada, não compõe somente a situação de discência. Ser docente é reconhecer-se em constante movimento, em um emaranhado de experiências que processualmente nos formam, numa busca contínua por autoformação.

Compreender “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (Josso, 1988), é atividade transformadora e indispensável na educação inicial e continuada de docentes, nos constantes processos de desenvolvimento e revisão de nossa formação. A palavra formação nos convida a reflexões. A compreensão de seu significado pode, de maneira limitada, estar atrelada à ideia de moldar, formatar, por em uma fôrma, o que nos direciona a uma perspectiva de fixidez e padronização. A formação de pessoas professoras não pode ser encarada desse modo, na medida em que saber-se em movimento, em aprendizado contínuo, em um emaranhado de experiências que vão gradualmente constituindo o ser, é algo fundamental para que docentes proponham práticas vivas e em constante transformação e atualização. Essa concepção, portanto, afasta-se da noção de identidade docente, pois esta pode ser uma armadilha essencialista pautada em uma visão simplista e uniformizadora de um ‘corpo docente’, o que depõe contrariamente ao entendimento da professoralidade (Assis, 2018; Pereira, 2013).

A professoralidade lida diretamente com a noção de que a formação do professor não é uma entidade estática; tampouco acontece no assentamento do sujeito em formação, por vias meramente instrucionais, como se formar-se fosse sinônimo de dar forma, fabricar modelos em série, tipos homogêneos de ser professor. A

professoralidade lida com o acionamento da história de vida imbricada ao processo formacional. O que forma, necessariamente, não são conteúdos, habilidades ou competências profissionais, mas atravessamentos de sentidos que a orquestração desses aspectos e a própria experiência promovem no sujeito-professor (Assis, 2018, p. 10).

A noção de professoralidade compreende a formação como algo que não estanca no final de uma reta linear. A compreensão de aprendizado para uma pessoa que escolhe exercer a docência como profissão, em um professoralizar como ato crítico e relacional, não pode ser de um ser pronto que, protegido por um escudo de certezas, ensina seres incompletos.

Tão logo, penso a formação como (auto)formação. Assim, reconheço-me como espaço de ocorrência da minha própria transformação. Essa perspectiva, inclusive, medeia novos fluxos da própria relação entre formação e conhecimento, propondo desdobramentos menos lineares entre essas dimensões, uma vez que não necessariamente formar-me é sair de dentro de mim para buscar conhecer aquilo que está fora e depois trazer de volta para criar conformações que regulam e engessam os movimentos de mim. Esses fluxos podem ser bifurcados, o que permite atualizações constantes, novas marcas, novas composições, um compromisso com o refazimento, com a constituição de uma nova paisagem de mim, tão potente e tão efêmera como aquela que fui outrora (Assis, 2018, p. 52).

Assim, como professoras de Dança na Educação Básica em Colégios de Aplicação de Universidades Federais, espaços dedicados também à formação docente inicial (Brasil, 2013), temos nos perguntado sobre o desenvolvimento das professoralidades (Assis, 2018; Pereira, 2013), junto a pessoas dos cursos de Licenciatura em Dança que identificamos como parceiras. Os Colégios de Aplicação são unidades de Educação Básica das Universidades brasileiras que “[...] têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013).

Atualmente são 24 Colégios de Aplicação no Brasil, sendo que apenas sete conquistaram a presença de docentes de Dança. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp UFPE) e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS) há a compreensão de que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro constituem-se como

componentes curriculares autônomos e devem ser ensinados por profissional com formação específica em cada uma das quatro áreas previstas na Lei 13.278 (Brasil, 2016). Essa especificidade da Dança como componente curricular é não só uma semelhança entre as duas instituições, mas algo que nos aproxima em termos de pesquisa artístico-pedagógica, visto que a maioria das instituições escolares ainda têm como responsável pela disciplina de Arte uma pessoa da área de Artes Visuais (Corrêa; Santos, 2019).

Não se pode negar que os concursos específicos, fruto de lutas históricas por parte de diversas pessoas e instituições das áreas de Artes Cênicas, representaram importantes conquistas para a inserção de pessoas Licenciadas em Dança e Teatro à frente das disciplinas de Arte nas escolas. No entanto, a maioria das gestões municipais e estaduais ainda segue interpretando a legislação de forma a considerar a carga horária mínima para o ensino de Arte na Educação Básica. Em outras palavras, tendo como definição a denominação genérica “Arte” para representar o componente curricular, é provável que haja um desequilíbrio no ensino das linguagens artísticas, apesar de estar previsto como obrigatório na LDBEN 9.394 a abordagem de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (Brasil, 1996).

A questão das formações específicas nas diferentes linguagens artísticas interfere diretamente no acompanhamento e supervisão de pessoas que realizam estágios, por exemplo, nos espaços formais de educação, pois estas muitas vezes são orientadas por docentes de áreas de Artes Visuais. Assim, nosso diferencial em relação à maioria das escolas, de ministrar aulas regulares de Dança com suas especificidades de conteúdos, objetivos, habilidades e metodologias de ensino, tem proporcionado investigações conjuntas, afinal, somos as únicas docentes de Dança em nossas escolas e percebemos o potencial de parcerias acadêmicas. Sendo a Dança como componente curricular autônomo um campo ainda em desenvolvimento no espaço formal da Educação Básica, nossos Colégios de Aplicação constituem-se como contextos privilegiados à realização de pesquisas sobre os modos de atuação pedagógica na área.

Nesse sentido, vale destacar que a criação da vaga de docente efetiva de Dança em nossos Colégios de Aplicação foi uma demanda, também, vinda da necessidade da orientação de discentes em sua formação inicial. Afinal, o curso de Dança na UFPE foi fundado em 2008 e o da UFRGS em 2010, de modo que, até 2019, ano de nosso termo de posse como docentes efetivas, estudantes não tinham os Colégios como possibilidade de campo de estágio ou então realizavam suas atividades na componente curricular Teatro. Hoje, com mais coerência, estudantes de Dança têm sua atuação supervisionada por nós, professoras de Dança da educação básica, com formação específica. Essa realidade ainda não está completamente solucionada, pois, sendo as únicas docentes de Dança em nossos Colégios, não é possível que a componente se faça presente em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, assim o CAp UFPE, por uma questão de carga horária, absorve poucos estudantes de estágio no Ensino Médio e o CAp UFRGS continua a receber pessoas em estágio no Ensino Fundamental na componente Teatro.

Além dos estágios obrigatórios, que nos proporcionam a interação com pessoas em sua formação inicial em Licenciatura em Dança, há diferentes maneiras de atuação dessas pessoas estudantes em nossas instituições: monitorias acadêmicas¹, PIBID² e Residência Pedagógica³. Relacionamo-nos com esses diferentes vínculos estudantis desde 2019. Além dessas interações com estudantes, observamos os processos de autoformação que ocorrem na relação entre nós, autoras.

¹ A monitoria acadêmica considerada neste texto é a que temos no CAp/UFRGS, uma modalidade que segue a normativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFRGS, podendo participar estudantes de Licenciatura com vínculo regular de matrícula a partir do 3º semestre de seu curso.

² O PIBID é um programa da CAPES, que visa a formação de docentes. Este programa tem por finalidade proporcionar aos e às discentes da primeira metade dos cursos de Licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua formação.

³ Semelhante ao PIBID, o Programa de Residência Pedagógica também tem o objetivo de contribuir para a formação docente de estudantes de Licenciatura. São aptas a se inscrever para as bolsas as pessoas que estão matriculadas a partir da segunda metade de seus cursos. Dentre as atividades realizadas pelos e pelas estudantes, estão a regência de sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por docente da escola com experiência na área de ensino do licenciando ou da licencianda.

Parcerias e colaborações para (auto)formações docentes

Josso (2004), expoente do trabalho biográfico com a metodologia de histórias de vida em formação, apresenta o paradoxo entre a singularidade de ser única e a inevitável condição humana de estar conectada a uma pluralidade de outras existências. A formação não acontece de forma isolada, assim, reconhecemos como fundamentais as diversas parcerias que estabelecemos entre nós e na relação com pessoas licenciandas, como já exposto.

A perspectiva desse trabalho, inspirada no método (auto)biográfico para o estudo da noção de professoralidade, aponta para um movimento no qual a pessoa pesquisadora, a partir de suas vivências, torna-se autora do processo de pesquisa, em uma perspectiva de mudança no que se entende por conhecimento.

A pesquisa biográfica e narrativa em educação, ao invés do modo de cientificidade dominante na modernidade, exige outros critérios, superando o contraste que se estabelece entre objetividade e subjetividade, a partir das evidências originais do mundo da vida. Como um modo de conhecimento, a história captura a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, declarações factuais ou proposições abstratas, como o raciocínio lógico formal faz (Bolívar, 2002, p. 3, tradução nossa).

Esse caminho metodológico, relativamente recente e bastante utilizado no campo da educação, aponta para renovações metodológicas críticas ao positivismo ainda enrustido nas pesquisas acadêmicas de forma geral. Ele coloca o desafio de trabalhar para além do quadro lógico formal, com abertura para a incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber no campo do conhecimento de Dança no âmbito escolar. Tal como abordado por autores e autoras como Josso (2004), Nóvoa (2010) e Bolívar (2002), a perspectiva do método (auto)biográfico convida sujeitos pesquisadores a falarem de suas experiências, de modo que não há mais um “objeto” de pesquisa como preconizado pela ciência moderna, mas as próprias práticas e sua potência de colaborar academicamente.

Assim compreendemos o presente trabalho e as vivências com as

peças licenciadas. Não há objetivamente o que pode ser aprendido em seus estágios e monitorias, de forma categórica e enrijecida, mas é no encontro das subjetividades e histórias de vida que as aulas são planejadas e experienciadas nas turmas de estudantes por nós e por elas e, deste modo, seguimos com o desenvolvimento de nossas professoralidades nas formações iniciais e continuadas. Quanto ao estágio, as professoras Fernanda Almeida e Patrícia Prado (2022, p. 2) colocam que este deve ser: “[...] planejado, orientado, supervisionado, acompanhado e avaliado pelas/os docentes da instituição formadora, em conjunto por professoras/es das instituições-campos”. A supervisão é necessária para a qualificação profissional da pessoa na experiência de estágio, mas é também aspecto fundamental para o desenvolvimento da professoralidade de quem orienta e realiza a supervisão.

Precisamos refletir, por exemplo, sobre como vamos abordar as questões que pensamos ser importantes de serem compartilhadas, como os aspectos positivos e aqueles que ainda podem melhorar ou se modificar na atuação docente. Muitas vezes, expomos nossas próprias dúvidas, angústias e estratégias, como forma de proporcionar a reflexão da pessoa em formação inicial, de modo a tornar consciente sua prática pedagógica. Consideramos importante reconhecer as singularidades docentes, dando visibilidade às escolhas e consequências de cada modo de atuação, assim como consideramos fundamental reconhecer a relevância das bagagens, sempre únicas, para ser ou tornar-se docente de dança. E o foco no ‘eu’ não significa, necessariamente, um movimento ensimesmado, pois as reflexões a partir das experiências apresentam-se como alimento para contextos coletivos de pesquisa. Desse modo, processos (auto)biográficos são habitados pela fecundidade do paradigma singular-plural, expressão utilizada por Josso (2004).

Não será demais comentar que o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso (Josso, 2004, p. 435).

Observamos, a partir de Josso (2004), que nossa formação docente ocorre não só na relação com outras pessoas, mas na atualização de nossos contextos históricos. Nesse sentido, Pereira (2013, p. 187-188) coloca que “[...] não estamos sós. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move”. Acolher licenciandas trata-se, então, de um constante convite a reflexão de como fomos formadas e de como essas histórias se expressam cotidianamente em nossa proposição de aulas, ao mesmo tempo, temos a oportunidade de entrar em contato com essas pessoas que, com diferentes trajetórias, chegam na escola com outras ideias, funcionamentos e questões.

A performance como educadora está entrelaçada com inúmeras referências, tais como histórias familiares, dimensões subjetivas, trajetórias escolares e acadêmicas, redes de relações e convivências, ambientes de trabalhos, inserções sociais e culturais. Estar em formação continuada é uma situação de constante visitação e revisão dessas referências, para talvez necessárias transformações ou fortalecimentos ou encontros com novas possibilidades que se somam em contínuo crescimento. Supervisionar pessoas em formação inicial tem relação com propor que cada estudante possa refletir sobre suas próprias referências e também fazer esses caminhos, sendo a própria experiência do estágio ou monitoria um desafio no qual a busca é sempre aproximar-se do que se é e do que se pode ser, em movimentos contrários a simples cópias ou espelhamentos.

Na perspectiva desse eu-coletivo, implicado nas tramas relacionais, a personalidade do sujeito professor é uma dimensão indissociável da profissionalidade docente.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (Nóvoa, 2010, p. 6).

Esse trabalho de autorreflexão potencializa-se nessa atividade docente que tem agora a presença dessas parcerias dos cursos de Licenciatura em Dança. Se, em outros momentos, nos inquietamos nessas conversas com nós mesmas, procuramos por colegas de outras componentes e buscamos por diálogos entre nós, nessa distância sul - nordeste, hoje reconhecemos que, além dessas possibilidades, pessoas licenciandas são fundamentais para essas partilhas e análises. Essas companhias no dia a dia da sala de aula, com perguntas e questionamentos, propiciam dinâmicas reflexivas muito mais regulares e aprofundadas acerca do nosso próprio fazer de dança como professoras da educação básica. Essas trocas, nas quais não há distinção entre a pessoa e a professora (Nóvoa, 2010) acontecem nas reuniões de supervisão, espaços pedagógicos dedicados a essa formação, mas também nos corredores, chegadas e saídas, caronas, conversas de *whatsapp*, de forma viva e pulsante.

Nesse movimento, uma via de duas mãos, também acolhemos, escutamos e provocamos a autorreflexão dessas estudantes em formação inicial. Ficamos sabendo de seus medos e receios, das distâncias entre o que aprendem no Ensino Superior em Dança e o chão da escola, de seus encantamentos, descobertas e “empolgações” durante as vivências nos Colégios de Aplicação, nessa grande oportunidade que é poder estagiar ou realizar monitoria em uma componente curricular Dança na educação básica de uma instituição pública.

E uma das questões principais que surgem desse contexto tão específico e recente é a possibilidade de invenção de um lugar da docência que é fruto da relação entre o modo mais tradicional de ensinar dança, nomeado pela professora e pesquisadora Cássia Navas (2010) como “lógica da corte”, conhecido no meio não-formal (academias de dança), e o modo mais contemporâneo, que seria, para a autora, a “lógica da modernidade”. Os modos de fazer e ensinar dança nas academias costumam ser referências pedagógicas da nossa área, mas são insuficientes como referência para a educação básica, pois os objetivos nem sempre são os mesmos. Outro aspecto que diferencia esses espaços é o tipo de público que frequenta, já que as pessoas em situação

de aprendizagem vão até as academias por livre e espontânea vontade, mas na escola, muitas vezes, as pessoas não estão ali porque querem. Por ser um espaço ainda em construção, é desafiador estagiar na escola formal, e dependendo de como a pessoa se abre para a experiência, pode ser muito gratificante. Figueiredo e Paiva (2019, p. 15-16) refletem sobre os estágios em dança no contexto de Goiás:

No caso dos estagiários, estes se veem diante de um grande desafio. Por vezes, reafirmam para si mesmos e para o coletivo que não atuarão profissionalmente com a dança na escola [...]. Alguns receosos e inseguros por não saberem como o trabalho vai acontecer, por não terem tido experiências anteriores com a docência; outros, ao contrário, afirmam-se já sabedores do que vai acontecer, e, por isso, não se comprometem com os encaminhamentos propostos. É uma mistura de percepções, emoções, incertezas, certezas e julgamentos. Com a necessária aproximação dos estudantes estagiários, o professor supervisor e os estudantes do ensino básico, toda essa trama, vai ganhando novas formas, preenchimentos e contornos. Aqueles que antes se mostravam resistentes percebem o momento como de grande potencial criativo, inventivo e instigador de novos modos de fazer e pensar; os que se apresentavam com insegurança, percebem-se mais seguros e ousados; e os que se colocaram como os que já sabem tudo, descobrem que cada experiência em docência é única e ali se coloca em cheque todo conjunto de saberes que adquirimos ao longo da vida.

No caso citado, há ainda mais um elemento colocado, que é a negação da atuação como docente de dança, seja no espaço formal ou não-formal. Isso ocorre porque são poucas as universidades que possuem cursos de Bacharelado em Dança, se comparado à quantidade de Licenciaturas que possuímos hoje no país⁴. O curso de graduação em Licenciatura em Dança é uma oportunidade para aprender mais sobre dança sem ter que pagar por isso, visto que essa é uma arte alijada dos espaços públicos de ensino. A oportunidade de aproximação entre o curso e a Educação Básica, então, pode proporcionar à pessoa estudante uma ideia mais real sobre o chão da escola, enxergando as possibilidades e desafios desse espaço primordial à habilitação

⁴ Segundo dados consultados no site do e-MEC, no dia 12 de novembro de 2023, existem 17 cursos de Bacharelado em Dança e 43 cursos de Licenciatura em Dança no Brasil. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

em Licenciatura. Nesse movimento, sentimos que temos um papel fundamental na “[...] preparação mais consistente do futuro professor, visando o seu ingresso e a sua permanência na carreira docente em escolas de ensino formal e resultando na assunção da profissão por parte dos egressos [...]” (Corrêa, 2018, p. 250).

Ao mesmo tempo, estamos junto com essas pessoas estudantes das Licenciaturas em Dança construindo memórias pedagógicas ou, como diz Josso (2004), recordações-referências, importantes para elas, mas extremamente relevantes para as nossas próprias práticas docentes. Essas relações possibilitam que nos tornemos mais visíveis para nós mesmas; e visíveis, também, à pluralidade, fragilidade e mobilidade de nossas identidades ao longo de uma vida. Formamos e somos formadas nesse diálogo, nos transformamos sem dissociabilidade entre teoria e prática e temos a grande oportunidade de reconhecer os tantos conhecimentos implícitos no nosso fazer diário.

Considerações continuadas

Este trabalho, um estudo inicial a respeito de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de professoralidades (Assis, 2018; Pereira, 2013), fez emergir a questão de como estamos sendo professoras de Dança em nossos Colégios de Aplicação e de como estamos atuando no processo de formação de estudantes da Licenciatura em Dança. Fica nítido, para nós, que, a um só tempo, essas pessoas nos constroem ao passo que trabalhamos como supervisoras, indo ao encontro do paradigma singular-plural (Josso, 2004).

Observamos que nossa atuação como supervisoras e orientadoras consiste em um espaço frutífero de trocas e reflexões acerca da dança na escola. Estreitar laços com o Ensino Superior, estabelecendo relações com discentes, tem sido uma contribuição com a formação de futuros docentes em Dança e um movimento de constante atualização e busca por aprofundamento de nossa própria atuação docente.

A autorreflexão tem, em seus caminhos, propostas de encontro

entre o passado e o futuro, com o objetivo de análise do presente no vislumbre de elaboração de novas práticas educativas. Nesta busca, a pergunta não interroga 'quem sou' ou 'o que é ser professor', mas 'como me tornei o que estou sendo' e 'como é ser professor' (Pereira, 2013).

Em vez de partir de uma construção no presente do indicativo (eu sou), parte-se do participio e do gerúndio (tenho sido, estou sendo). Essa pequena mudança, aparentemente inócua, é determinante da compreensão que vamos ter tanto do próprio processo de investigação quanto do sujeito e da subjetividade (Pereira, 2013, p. 22).

Os Colégios de Aplicação são espaços educacionais dedicados à inovação pedagógica e formação docente. Estes dois elementos podem ser entendidos separadamente, mas, neste estudo, não os dissociamos. Investigamos como a experimentação de nossas práticas docentes está relacionada com as parcerias estabelecidas com estudantes da Licenciatura em Dança, ou seja, de forma que a supervisão de estágio e monitoria são atividades de formação para essas pessoas, mas, também, oportunidades de nos rever, visitar nossas referências e modos de atuação, reconhecer os conhecimentos do nosso fazer pedagógico em Dança, em uma elaboração no gerúndio, um devir docente, sempre em transformação.

Referências:

ALMEIDA, F. de S.; PRADO, P. D. Estágio e Formação Docente em Dança na Educação Infantil. **Revista Cena**, Porto Alegre v. 22, n. 38, set./dez 2022.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/125126>. Acesso em: 2 out. 2023.

ASSIS, T. S. de. **Professoralidade em dança no contexto universitário**: tessitura de uma rede de experiências. 171 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28903/1/TESE%20THIAGO%20final%2014jan2919.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOLÍVAR, A. ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada, v. 4, n.1, p.01-26, 2002.

Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://cutt.ly/rfQV1cf>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.278%2C%20DE%202,referente%20ao%20ensino%20da%20arte. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 189, p. 9, 30 set. 2013.

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

CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. Dança na escola no Rio Grande do Sul: percursos históricos e pesquisas Acadêmicas. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 14, n. 23, ago. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914232019034/10288>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FIGUEIREDO, V. M. C. de; PAIVA, W. G. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 54 - 71, ano 19, n. 37, jan./mar. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NAVAS, C. Centros de formação: o que há para além das academias? *In*: Tomazzoni, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação.** Joinville: Nova Letra, 2010.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, 2010. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. 2010. Acesso em: 2 nov. 2021.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

Larissa Bonfim (UFPE)

larissa.bonfim@ufpe.br

Professora de Dança do Colégio de Aplicação da UFPE. Mestra em Dança pela UFBA. Bacharela e Licenciada em Dança pela UNICAMP. Pesquisa as relações entre dança e educação básica, pedagogias da dança e pedagogias decoloniais e afrorreferenciadas.

Débora Souto Allemand (UFRGS)

debora.allemand@ufrgs.br

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

Estudos sobre a (in)visibilidade da área da Dança no Censo Escolar da Educação Básica

Lúcia Matos (UFBA)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo analisa os microdados do Censo Escolar da Educação dos anos de 2007, 2017 e 2020, e, por meio de uma pesquisa mista (Creswell, 2010), situa as mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira, analisa o perfil de formação do professor que atua na disciplina Arte, e como a área de Dança ainda permanece na (in)visibilidade na Educação Básica, com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação em dança; Censo Escolar; Perfil docente; INEP; Educação Básica.

Abstract: This article analyzes microdata from the Basic Education Census (2007; 2017; 2020). Through mixed methods research (Creswell, 2010), it situates the changes that have occurred in Brazilian educational legislation, analyzes the teachers education who work in the discipline of Art and Dance, and how the area of Dance remains (in)visibility in Basic Education, focusing on the analyses of the second part of the Elementary School.

Keywords: Teacher education in dance; Education Census; INEP; Basic Education.

1. Introdução

A problemática da inserção do professor de dança na Educação Básica brasileira vem sendo abordada por diversos autores (Costas *et al.*, 2018; Marques, 2018; Strazzacappa, 2015) e tenho contribuído nesse debate com estudos sobre as políticas educacionais, práticas pedagógicas e análise do perfil do professor de dança na Educação Básica. Essas reflexões estão atreladas às experiências como docente da licenciatura em Dança e da pós-graduação, ação essa que me impulsiona a permanecer num *continuum* estado de indagação sobre quem ensina dança e como estamos ensinando no campo formal.

Assim, neste artigo, como resultado de uma pesquisa mista (Creswell, 2010), reflito sobre as possíveis mudanças ocorridas no período de 2007 a 2020 no perfil do professor de Arte/Dança da Educação Básica brasileira, retomo notas de um primeiro artigo que explorou esse tema (Matos, 2011), seguido de dados apresentados em uma pesquisa de mestrado, por mim orientada (Bastos, Matos, 2018; Bastos, 2019) e um novo estudo realizado a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

2. A presença do licenciado em Dança na Educação Básica e seu (des)aparecimento no Censo Escolar

Em 2011, discuti a problemática da inexpressiva presença da Dança na Educação Básica e usei a noção de notas para compor o referido texto. Para tanto, refleti sobre a formação do licenciado em Dança, as mudanças ocorridas na legislação educacional, bem como analisei um estudo elaborado pelo INEP.

A publicação intitulada *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* (INEP, 2009b), baseou-se nos dados obtidos pelo sistema Educacenso implantado em 2007, que possibilitou a coleta de dados para o Censo Escolar da Educação Básica. Além desse relatório, acessei os microdados desse Censo e optei por identificar o perfil do professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), visto que nessa etapa são inseridos os especialistas de cada área.

No Censo Escolar de 2007, o INEP usou como metodologia de coleta de dados a criação de um código de identificação pessoal (ID), o que implicou contagens múltiplas do mesmo professor, na atribuição de regência de classes, cujas duplicidades foram identificadas e reorganizadas na análise.

Vale ressaltar que em 2007, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9.394/96 apresentava em seu artigo 31 as definições sobre os profissionais da Educação, considerando aptos a atuar na educação infantil e nos Anos Iniciais do EF, preferencialmente, os portadores de cursos Normal Superior. No artigo 3º, § 4º dessa mesma lei, é citado, que “A formação de

professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica” (Brasil, 1996). Assim, apenas o licenciado em uma das linguagens artísticas deveria estar habilitado para trabalhar nos Anos Finais e no Ensino Médio na disciplina Arte.

No que se refere ao ensino da Arte, a LDBEN vigente em 2007 enfatizava em seu artigo 25, § 2º, que a Arte se “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996). Ao mesmo tempo, em termos de diretrizes curriculares, estava válido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), que abordava a Arte como área de conhecimento e apresentava as especificidades e conteúdos das quatro linguagens artísticas para o Ensino Fundamental¹. Apesar dos avanços, ficou em déficit na legislação maiores definições de como as linguagens artísticas seriam implementadas ao longo do EF, sendo indicado no próprio PCN, que “[...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro” (Brasil, 1998, p. 62-63).

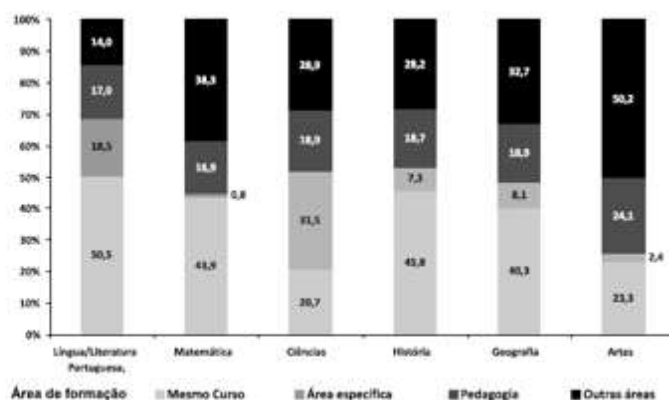
No que se refere à formação docente, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2007) apontavam uma baixa representatividade dos cursos de graduação em Artes no Brasil, os quais correspondiam a apenas 2,75% do total de todos os cursos de graduação. Quanto aos cursos de graduação em Dança, tendo em vista apenas os 712 cursos de Artes cadastrados nesse Censo, a sua representatividade foi muito pequena (4,39%), evidenciando-se a existência de 19 licenciaturas.

¹ Vale registrar que apenas no ano 2000 é publicado o PCN do Ensino Médio, o qual enfatiza que “ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais” (BRASIL, 2000, p. 48). Apesar desse PCN do Ensino Médio citar as linguagens artísticas e apresentar algumas competências e habilidades específicas, considero que essa nomenclatura equivocada – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - retira a especificidade da Arte como área de conhecimento, o que foi um mote para que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a área de Arte ficasse inserida no eixo Linguagens e suas Tecnologias, em toda a Educação Básica.

Quanto aos resultados do *Estudo exploratório* do INEP (2009b), os dados apresentados foram preocupantes: dos docentes que atuavam nos Anos Finais do EF, 26,6% não possuíam a habilitação requerida para essa atuação, 73,4% possuíam licenciatura e, destes, apenas 3,5% tinham licenciatura em uma das formações em Artes discriminadas no documento (Belas Artes, Artes Plásticas e Educação Artística). Assim, entre as linguagens artísticas citadas nesse documento, a Dança não aparecia de forma nominal, visto que “os professores licenciados em Dança, que atuam nas séries finais do ensino fundamental, provavelmente devem ter sido incluídos na categoria definida como ‘demais cursos’, que corresponde a 8,4% do total de professores” (Matos, 2011, p. 50).

Na relação entre a formação específica do professor e a área de atuação na Educação Básica, daqueles que informaram que “ensinam Artes”, o estudo apontou que 50,2% possuíam formação em outras áreas; 24,1% tinham formação em Pedagogia, 23,3% possuíam a licenciatura na disciplina que lecionavam e 2,4% tinham alguma formação na área específica (Artes).

Gráf. 1. Professores de Ensino Fundamental – Anos Finais – disciplina que lecionam e a área de formação – Brasil – 2007



Fonte: INEP (2009b).

Esses dados alarmantes apontam, primeiramente, uma enorme distorção entre área de formação e a atuação como professor de Artes, o que foi enfaticamente ressaltado.

Artes (25,7%) é, portanto, a disciplina que apresenta a menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação, nos anos finais do ensino fundamental. Em qualquer hipótese considerada, **mais ou menos ‘elástica’**, é evidente a carência de professores com formação adequada à disciplina que lecionam (INEP, 2009b, p. 39, grifo nosso).

Faz-se necessário frisar que se percebe um frágil entendimento sobre as especificidades das formações na área de Artes, já que a área é apontada como “elástica”, o que sustenta um equivocado discurso de que ela pode ser ensinada por profissionais de outras áreas.

Diante desse cenário incerto sobre a inserção dos licenciados em dança na Educação Básica, na próxima seção, analiso os dados do Censo Escolar da Educação Brasileira de 2017.

3. A Lei nº 13.278/2016 e a esperança de uma possível visibilidade da dança na Educação Básica

Entre 2011 e 2018, houve muitas alterações na LDBEN nº 9.394/96, que entre outros aspectos, ressalto: a obrigatoriedade do Estado garantir a educação pública e gratuita para a população dos 4 aos 17 anos; o atendimento às pessoas com deficiência em todas as etapas e modalidades do ensino regular; a ampliação dos dias letivos e da carga horária mínima do Ensino Fundamental e do Médio; a constituição de uma base curricular comum, a qual foi publicada em 2017 como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, destaco as mudanças na obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica e em relação à formação docente.

Um dos últimos atos da presidenta Dilma Rousseff foi a promulgação da Lei nº 13.278/ 2016, que especifica no § 6º do artigo 26 que “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). Nessa mesma norma, foi definido o prazo de cinco anos para que os sistemas educacionais implantassem “as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica” (Brasil, 2016), o que efetivamente não aconteceu.

Segundo dados do Censo do Ensino Superior (2017), as áreas de Artes e Humanidades correspondiam a 4,5% dos cursos de graduação. No campo da Dança, em 2017, com a expansão promovida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), passamos a ter 48 cursos de graduação, sendo destes, 33 licenciaturas.

No campo da Educação Básica, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, o Ensino Médio passou também a ofertar “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, [constituindo] componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 2017).

A supracitada Lei, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, também fez alterações no inciso I, do artigo 61 da LDBEN, considerando como profissionais da educação “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (Brasil, 2017). Por outro lado, a redação do artigo 62 passou a definir que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017). Ou seja, ainda que continuasse sendo passível a atuação de professores com titulação em Cursos Normais Superiores, na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do EF, as disciplinas ofertadas no Ensino Médio e nos anos finais do EF² deveriam ser ministradas por professores licenciados.

Considero que essas mudanças na Educação Básica podem assegurar o ensino das linguagens artísticas no componente Arte, desde que se enfatize a necessidade da licenciatura plena na área de atuação docente, nos concursos públicos. Por outro lado, essa relação se fragiliza com a forma como a Arte é abordada na BNCC, como nos alerta Pimentel e Magalhães (2018), as

² Registra-se que o Parecer nº 02/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) prevê a possibilidade de atuação em qualquer ciclo da Educação Básica dos licenciados de “campos específicos do conhecimento”, o que se aplica à área da Dança (Brasil, 2016).

quais enfatizam que, com a consolidação dessa Base, a Arte perde seu espaço específico como área de conhecimento e corre o risco de ser entendida como polivalência. Assim, a Arte ao ser indexada às Linguagens e suas Tecnologias, mais uma vez, cria nebulosidades sobre a formação e quem ensina Arte na escola.

Apesar da alteração feita pela Lei nº 13.278/2016 na LDBEN, ao analisarmos os dados do Censo Escolar de 2017 (Bastos; Matos, 2018; Bastos, 2019), constatou-se que as mudanças na representação de professores de Dança na Educação Básica foram mínimas.

A classificação da formação docente para o Censo Escolar, descrita na Nota Técnica nº 20 de 2014, apresentou indicadores dos professores, “considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona”, a partir de cinco categorias (INEP, 2014, p. 1).

Quad. 1. Categorias de adequação da formação de docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP (2014).

Percebe-se nesse quadro um nivelamento no grupo 1 entre a formação na licenciatura e o bacharelado com complementação pedagógica, na área da disciplina de atuação, enquanto o grupo 2 classifica os bacharéis na área da disciplina que atua, mas sem a complementação pedagógica. Os grupos 3, 4 e 5 apontam a ampliação da inadequação entre formação *versus* disciplina lecionada.

Ainda nessa Nota Técnica de 2014, no campo das Artes, foram consideradas como áreas de formação para os professores que atuam nessa disciplina as licenciaturas específicas, ainda considerando os bacharelados com complementação pedagógica, o antigo curso de Educação Artística e a licenciatura interdisciplinar em Artes, como formações adequadas, embora essas últimas tenham, normalmente, um caráter de polivalência na formação.

Tab. 1. Docências na disciplina Artes e áreas de formação consideradas para o grupo 1 (licenciatura em Área Específica)

Disciplina	Código do Curso Superior	Nome do Curso Superior
Arte	146F02	Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura
	146F04	Artes Visuais – Licenciatura
	146F07	Dança – Licenciatura
	146F20	Música – Licenciatura
	146F22	Teatro – Licenciatura
	210A01	Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado com Complementação Pedagógica
	211A02	Artes Visuais – Bacharelado com Complementação Pedagógica
	212D01	Dança – Bacharelado com Complementação Pedagógica
	212M02	Música – Bacharelado com Complementação Pedagógica
	212T01	Teatro – Bacharelado com Complementação Pedagógica

Fonte: INEP (2014).

Ainda em relação à essa classificação, vale ressaltar que, diante da legislação em vigor, nos anos iniciais do EF, é considerada adequada a atuação do professor multidisciplinar formado em Pedagogia no campo das Artes. Entretanto,

[...] acreditamos ser equivocados pedagogos lecionarem Arte, pois, na grande maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia, os alunos possuem uma ou duas disciplinas que tratam da temática das Artes, podendo a mesma ser obrigatória ou optativa. Ou seja, provavelmente esse profissional trabalhará com essa área de forma superficial [...] [visto que] para se desenvolver um processo de ensino em Dança aprofundado, é fundamental a licenciatura na área (Bastos; Matos, 2018, p. 751).

Na análise dos microdados do Censo Escolar de 2017, ao focar o perfil docente em Artes dos Anos Finais do EF, verifica-se que foram consideradas como áreas de formação oito formações específicas em licenciaturas – Artes Cênicas, Artes Plásticas, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Interdisciplinar em Artes e Educação Artística – e foram considerados os Bacharelados nas áreas artísticas, com complementação pedagógica, a Pedagogia e o Bacharelado dessa mesma área, com complementação Pedagógica, como pode ser visto a seguir.

Tab. 2. Ensino Fundamental Anos Finais – Nacional – área de formação dos docentes da disciplina Arte

Formação	Nº de professores	%
Licenciatura Interdisciplinar em Artes/Educação Artística	82430	10,81%
Licenciatura em Artes Visuais/Artes Plásticas	107333	14,08%
Licenciatura em Música	14358	1,88%
Licenciatura em Teatro/Artes Cênicas	6004	0,79%
Licenciatura em Dança	1948	0,26%
Curso de Licenciatura em Outras áreas	210547	27,61%
Licenciatura em Pedagogia	123033	16,14%
Bacharelado Interdisciplinar em Artes	69823	9,16%
Bacharelado em Artes Visuais/Artes Plásticas	10175	1,33%
Bacharelado em Música	2998	0,39%
Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas	1512	0,20%
Bacharelado em Dança	399	0,05%
Bacharelado em Pedagogia/Ciências da Educação	9750	1,28%
Outros*	57556	7,55%
Resposta Ausentes**	64604	8,47%

*Formação em diversas áreas sem ser licenciatura

**Participantes que não responderam à pergunta no Censo

Fonte: Bastos (2019) a partir dos microdados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2019).

Com esse caldeirão de formações possíveis para a atuação em Arte, entre os professores que ministram essa disciplina nos Anos Finais do EF, apenas 27,82% possuem formação em uma das licenciaturas de Arte ou em licenciatura interdisciplinar. Os demais professores que atuam na disciplina Arte,

11,3% possuem bacharelados interdisciplinares em Artes, com complementação pedagógica, outros 16,14% são de Pedagogia, e 27,61% são oriundos de outras licenciaturas. Isso demonstra que, ainda em 2017, prevalecia uma enorme distorção entre a formação e a área de atuação do docente de Arte, sendo que a maior parte deles (43,75%), não possui formação nesse campo e continuava a ensinar “Arte”. Isso foi apontado pelo INEP, que sinalizou que o pior resultado do Indicador de Adequação da Formação Docente em 2017 ficou para a disciplina Artes, visto que 31,5% das turmas tinham docentes com formação adequada (grupo 1).

Quando olhamos para as formações específicas no Censo Escolar de 2017, a área da Dança aparece representada em 0,26% (Bastos, 2019), lembrando que no Censo Escolar de 2011, essa área não era sequer nominada, tendo ficado misturada à categoria de “demais cursos”.

4. Os dados do Censo Escolar de 2020

Aqui será analisado os dados do Censo Escolar de 2020, dado que em 2021 o INEP deixou de disponibilizar os microdados no seu *site*, tendo em vista a criação do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), implicando numa restrição ao acesso a esses dados. Diante dessa problemática, precisei retroagir, realizando análises sobre o relatório do Censo de 2020, cujos microdados estão disponíveis no *site* do INEP, para, posteriormente, prosseguir com o levantamento dos censos dos anos subsequentes.

Em termos legais, vale registrar que com as mudanças feitas nos anos anteriores no Ensino Fundamental e com a implantação da Lei nº 13.415/2017, houve uma literal “corrida” para aprovação das diretrizes curriculares para a Educação Básica, com um processo imerso em grandes divergências, sem os debates necessários e com pouca participação social. O modelo aprovado é prescritivo, com avaliação efficientista, e um alto grau de influência neoliberal e de empresas interessadas na prestação de serviços educacionais. Além disso, essas diretrizes curriculares são baseadas no desenvolvimento de competências

e habilidades, com um direcionamento para a empregabilidade, como pode ser visto na BNCC do Ensino Fundamental (2017) e na do Ensino Médio (2018)³.

Para o Censo Escolar de 2020 o INEP anunciou mudanças na metodologia para análise da formação dos professores, divulgada na Nota Técnica n.º 1/2021, considerando a nova Classificação Internacional Normalizada da Educação Adaptada para Cursos de Graduação e Sequenciais de Formação Específica do Brasil (Cine Brasil). Esta considera três grupos: 1- docência em disciplina e licenciatura na mesma área ou com complementação pedagógica no componente curricular; 2- docência em disciplina e bacharelado em área específica sem complementação pedagógica; 3- outra licenciatura em área diferente da área de atuação. Nos resultados desse Censo, apresentados no Resumo Técnico (INEP, 2021), são citados dois outros grupos que já faziam parte da Nota Técnica de 2014: o quarto, relacionado aos docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores; e o quinto, para professores sem formação superior.

Para a docência na área de Arte (cód. 10), o primeiro grupo apresenta a lista de cinco licenciaturas (Artes; Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), com códigos para os cursos de graduação e retira a Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística), que foi considerada no Censo de 2017. No segundo grupo são apresentadas sete possibilidades de formação em Bacharelados (Artes, Artes Visuais, Dança, Teatro, Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas), sem complementação pedagógica. Já o terceiro grupo classifica “outra licenciatura em área diferente da área de atuação”, com as formações em cursos superiores e complementações pedagógicas, cuja categoria evidencia as distorções entre formação e disciplina de atuação. Vale ressaltar que nesse último grupo, mais uma vez, observa-se na denominação das “áreas de conhecimento/ componente curricular” usada para as complementações

³ Mesmo não sendo alvo desta análise, não podemos deixar de citar o direcionismo e os retrocessos na formação de professores, a partir da Resolução n° 2/2019 (CNE/CP), que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

pedagógicas na área de Arte, a palavra “outras”, o que contribui para a permanência da tal “elasticidade” citada na seção anterior, que impacta não só na nomenclatura, mas também dá abertura à atuação de professores de Artes sem a devida formação.

De uma forma geral, os dados do Censo Escolar de 2020 apontam que dos mais de 2,2 milhões de docentes da Educação Básica, 46,6% atuam no Ensino Fundamental, com 19,8% nos Anos Finais do EF. Entre os docentes que atuam na Educação Básica, 21,8% destes declaram ensinar Arte, sendo que destes, 65,2% estão nos Anos Iniciais, 13,1% nos Anos Finais, e os demais docentes encontram-se nas outras etapas da Educação Básica.

Entre o total de docentes que atuam na disciplina Arte na Educação Básica, observa-se que 88,5% são licenciados (em áreas distintas), mas, quando se analisa a especificidade da formação da licenciatura em uma das linguagens artísticas, apenas 9,1% desses docentes as possuem, sendo 1,4% de Dança. Por linguagem, encontramos as porcentagens de licenciados apresentados na Tabela 3, com a área de Dança com o baixo indicador de 1%.

Tab. 3. Total de docentes da Educação Básica que ensinam Arte, por área de formação da licenciatura em Arte

Brasil	N = 40.519
0114A011 - Artes formação de professor	16.074 (40%)
0114A021 - Artes visuais formação de professor	19.256 (48%)
0114D011 - Dança formação de professor	410 (1%)
0114M021 - Música formação de professor	3.435 (8,5%)
0114T011 - Teatro formação de professor	1.344 (3%)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

É, também, preocupante observar a relação entre o quantitativo de professores com bacharelado em Dança, frente aos licenciados, como consta na Tabela 4.

Tab. 4. Total de docentes da Educação Básica que ensinam Arte, com formação em bacharelado em área específica

Brasil	N = 6.533
0213A012 - Artes	3.758 (57,5%)
0213A022 - Artes plásticas	65 (1%)
0213A032 - Artes visuais	1.548 (24%)
0215A012 - Artes cênicas	72 (1,1%)
0215D012 - Dança	94 (1,4%)
0215M012 - Música	730 (11%)
0215T012 – Teatro	266 (4%)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Para complexificar ainda mais essa situação, ao verificarmos o perfil dos demais professores que ensinam Arte na Educação Básica, 88,5% possuem licenciaturas em outras áreas, com a majoritária presença de pedagogos (69%), conforme aponta a Tabela 5.

Tab. 5. Total de docentes da Educação Básica que ensinam Arte e possuem outra licenciatura em área diferente da área de atuação

Brasil	N = 396.033
113P011 - Pedagogia – Licenciatura	274.487 (69%)
115L131 - Letras português formação de professor – Licenciatura	36.311 (9%)
114H011 - História formação de professor – Licenciatura	17.206 (4%)
114M011 - Matemática formação de professor – Licenciatura	11.575 (3%)
114G011 - Geografia formação de professor – Licenciatura	10.478 (3%)
114B011 - Biologia formação de professor – Licenciatura	10.465 (3%)
114E031 - Educação física formação de professor – Licenciatura	6.632 (2%)
115L151 - Letras português inglês formação de professor – Licenciatura	5.198 (1%)
114C021 - Ciências naturais formação de professor – Licenciatura	2.673 (1%)
113F011 - Formação pedagógica de professor para a educação básica – Licenciatura	2.018 (1%)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Ao focar a análise nos Anos Finais do EF, objeto das comparações deste estudo, a formação do docente que ensina Arte continua localizada, preponderantemente, em outras áreas.

Tab. 6. Total de docentes dos Anos Finais da E.B. que ensinam Arte, por formação.

Brasil	N	%
Total de docentes da Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e ensinam Arte	72.684	-
Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, por área de formação da licenciatura em Arte	14.948	20,6%
Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, e possuem outra licenciatura em área diferente da área de atuação	46.991	64,7%
Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, com formação em Bacharelado em Área Específica com Complementação Pedagógica	506	0,7%
Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, com formação em Bacharelado em Área Específica sem Complementação Pedagógica	2.086	2,9%
Outros*	8.153	11,2%

*Total de docentes da Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, ensinam Arte e não constam nas categorias acima descritas.

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Quando se verifica a representação dos docentes que possuem licenciatura em uma das linguagens artísticas nos Anos Finais, encontra-se os seguintes dados:

Tab. 7. Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, por área de formação da licenciatura em Arte

Brasil	N = 14.948
0114A011 - Artes formação de professor	6.273 (42%)
0114A021 - Artes visuais formação de professor	6.980 (46,7%)
0114D011 - Dança formação de professor	148 (1%)
0114M021 - Música formação de professor	999 (6,7%)
0114T011 - Teatro formação de professor	548 (3,6%)

Fonte: elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Comparativamente ao insignificante indício da presença da Dança (0,26%) nos dados do Censo de 2017, atingiu-se em 2019 a marca de 1% de docentes com licenciatura em Dança nos Anos Finais, o que aponta um crescimento ínfimo. Ressalta-se que, nessa etapa educacional, ainda se verifica a presença de professores de Dança com bacharelados (1,4%), conforme apresenta a Tabela 8, e a majoritária atuação de licenciados de outras áreas como professores de Arte, como mostra a Tabela 9.

Tab. 8. Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, com formação em bacharelado em área específica

Brasil	N = 2.592
0213A012 - Artes	1.588 (61,3%)
0213A022 - Artes plásticas	19 (0,7%)
0213A032 - Artes visuais	630 (24,3%)
0215A012 - Artes cênicas	26 (1%)
0215D012 - Dança	37 (1,4%)
0215M012 - Música	184 (7,1%)
0215T012 - Teatro	108 (4,2%)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Tab. 9. Total de docentes dos Anos Finais da Educação Básica que ensinam Arte, e possuem outra licenciatura em área diferente da área de atuação

Brasil	N = 46.991
0113P011 - Pedagogia – Licenciatura	13.597 (29%)
0115L131 - Letras português formação de professor – Licenciatura	9.901 (21%)
0114H011 - História formação de professor – Licenciatura	4.673 (10%)
0114M011 - Matemática formação de professor – Licenciatura	3.191 (6,8%)
0114G011 - Geografia formação de professor – Licenciatura	2.909 (6,2%)
0114B011 - Biologia formação de professor – Licenciatura	2.897 (6,2%)
0114E031 - Educação física formação de professor – Licenciatura	2.023 (4,3%)
0115L151 - Letras português inglês formação de professor – Licenciatura	1.776 (3,8%)
0115L041 - Letras inglês formação de professor – Licenciatura	715 (1,5%)
0114C021 - Ciências naturais formação de professor – Licenciatura	601 (1,3%)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados fornecidos pelo INEP (2021).

Assim, nos Anos Finais, o quantitativo de professores que ensinam Arte e não possuem a licenciatura nas linguagens artísticas corresponde a quase três vezes o contingente dos licenciados em Arte, sendo que as áreas que mais contribuem para essa enorme distorção referem-se à atuação do professor licenciado em Pedagogia (29%), seguido de Letras (21%), contrariando o prescrito na LDBEN, o que é um agravante para a área. A dança enquanto área de conhecimento e a atuação do licenciado em dança, no recorte temporal de 13 anos (2007-2020) deste estudo, continua com o risco do seu (des)aparecimento da Educação Básica, caso medidas urgentes não sejam tomadas.

5. Breves notas para um estudo em continuidade

Diante do exposto, evidencia-se que a inserção de licenciados em Dança na Educação Básica ainda é insuficiente para uma amostragem significativa da área no Censo Escolar. Além disso, o próprio quantitativo de cursos de licenciatura em dança é escasso para atender toda a Educação Básica, lembrando que em 2019 existiam 35 cursos de licenciatura na área. Ao mesmo tempo, verifica-se que permanecem enormes distorções entre a formação do professor (licenciatura) e a atuação em Arte, ficando esta área na penúltima colocação nos indicadores do Censo de 2020, atrás apenas da Língua Estrangeira, cuja obrigatoriedade do ensino iniciou em 2017. No campo da Arte, faz-se necessária a diminuição da presença de bacharéis na Educação Básica e o consecutivo aumento dos licenciados nas linguagens artísticas, bem como a não alocação de docentes de outras áreas para o ensino da Arte, visto ser incompreensível o discurso da “elasticidade da Arte”, o que contribui para distorcer uma área de conhecimento.

Ainda aponto que a aglutinação de todas as linguagens artísticas, no bojo do componente Arte, sem nomear as distintas linguagens, e ainda sob a égide das Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, não favorece o reconhecimento das especificidades das linguagens artísticas e de suas formações, sendo ainda pequenos os impactos da Lei nº 13.278/2016, os quais

se refletem nos dados censitários que ainda permanecem com a dança na (in)visibilidade na Educação Básica.

Por outra via, podemos também inferir que dada a pressão para atingirmos metas e qualificarmos a Educação Básica brasileira nos sistemas de avaliação internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, cada vez mais haverá uma exigência na correspondência entre a formação docente (licenciatura) e a disciplina lecionada pelo docente. No componente Arte, isso deve ser traduzido na correspondência entre a formação específica e a disciplina que leciona, ou seja, em Arte, quem é licenciado em Dança, ensina a área de conhecimento Dança⁴. Considero um risco a existência de discursos em prol da volta da polivalência do professor de Arte, o que tem sido desenhado em enunciados de alguns gestores educacionais e, às vezes, de professores de Arte, muito em decorrência do que está posto na BNCC, principalmente na abordagem das Artes Integradas, que é uma unidade temática (e não linguagem) do componente Arte, que prevê transversalidades.

Pensar a arte de modo transversal não significa anular as especificidades de cada linguagem e os conhecimentos que lhe são inerentes, e também não pode ser confundido com leitura rasantes que tentam reanimar a atuação polivalente do professor de Arte, o que aponta também um limite ético, estético e pedagógico na atuação do especialista de Dança (bem como de Artes Visuais, Música ou Teatro), que deve estar circunscrito ao seu campo de formação. Diante desse cenário desolador, este estudo aponta a necessidade de acompanhamento das séries do Censo Escolar, na expectativa de que esse cenário vá se modificando, atrelado à urgente abertura de novos cursos de licenciatura em Dança no Brasil.

⁴ Influenciando nessa lógica, considero que os modos como são organizados os editais de concursos públicos para professores de Arte, com seus requisitos de formação e os conteúdos requeridos nas provas seletivas desse campo, precisam ser alvo de análise, o que não cabe neste artigo.

Referências:

BASTOS, F. **As políticas educacionais para arte/dança e os modos de inserção do licenciado em dança no ensino público em Minas Gerais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BASTOS, F. R. N.; MATOS, L. Dança à margem: as políticas educacionais para as Artes no estado de Minas Gerais e a (des)inserção do licenciado em dança no ensino público. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 5., 2018, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ANDA, 2018. p.744-759.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: arte. Brasília, DF: MEC SEF, 1998.

COSTAS, A. M. R. *et al.* Dança na educação básica: reflexões sobre o papel dos licenciados em dança na construção de saberes artísticos no contexto escolar. **Conceição/Conception**, Campinas, v. 7, p. 125-180, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP (Brasil). **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2020. Resumo Técnico.** Brasília, DF: Inep: MEC: 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Nota Técnica Nº 1/2021/CGCQTI/DEED.** Brasília, DF: Inep: MEC: 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2017. Resumo Técnico.** Brasília, DF: Inep: MEC: 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Censo da Educação Superior. Resumo Técnico.** Brasília, DF: Inep: MEC: 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2007. Resumo Técnico.** Brasília, DF: Inep: MEC: 2009a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro:** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, DF: Inep, 2009b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2007 – microdados.** Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 19 set. 2010.

MATOS, L. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. *In:* SANTOS, R.; RODRIGUES, E. **O ensino de dança no mundo contemporâneo:** definições, possibilidades e experiências. Goiânia: Kelps, 2011. p. 41-56.

MARQUES, L. K. O. 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/UFMG, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 26-44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15601>. Acesso em: 10 out. 2018.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, 2018. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 25 mai. 2023.

STRAZZACAPPA, M. O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. **Dança:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Salvador, v. 3, n. 4, p. 88-104, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/11701>. Acesso em: 25 mai. 2023.

Lúcia Matos (PPGDANÇA – UFBA)
luciamatos@ufba.br

Pós-doutorado em Estudos em Dança pela Universidade de Lisboa. Doutora em Artes Cênicas (UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (Proceda). Docente orientadora do Núcleo 2 de Dança da Residência Pedagógica (Capes, 2022). Coordenadora geral do Observatório Ibero-americano de Políticas para a Dança - OIAPODAN.

O Desenho Universal na criação de ambientes inclusivos de Dança no ensino básico regular

Maria Fernanda Silva Azevedo (UFBA)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: O texto propõe uma abordagem acerca das relações entre os princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e a criação de ambientes inclusivos de Dança nas escolas regulares do ensino básico. Aborda conceitos como a inclusão, destacando seus movimentos de origem, significados e aplicações em textos institucionais nos últimos anos (2008 a 2022). Quais alternativas e caminhos na direção da inclusão têm sido tomados para uma mudança na realidade dos cotidianos escolares da educação básica? Quais os princípios que norteiam estas abordagens e como eles podem ser traduzidos para uma proposta artístico educativa em Dança com crianças, considerando especificidades próprias da Neurodiversidade presentes em salas de aulas regulares do ensino básico da rede pública?

Palavras-chave: Dança; Educação Inclusiva; DUA; Ensino Básico Regular; Neurodiversidade.

Abstract: The text proposes an approach to the relationships between the principles of Universal Learning Design (UDL) and the creation of inclusive Dance environments in regular primary schools. It addresses concepts such as inclusion, highlighting its origin movements, meanings and applications in institutional texts in recent years (2018 to 2022). What alternatives and paths towards inclusion have been taken to change the reality of everyday school life in basic education? What are the principles that guide these approaches and how can they be translated into an artistic educational proposal in Dance with children, considering the specificities of Neurodiversity present in regular primary education classrooms in the public network?

Keywords: Dance; Inclusive education; UDL; Regular Basic Education; Neurodiversity.

1. Educação Inclusiva

A educação básica passa por um processo desafiador desde que as noções de inclusão foram repensadas e a Educação Especial ganhou a perspectiva de Educação Inclusiva. O termo “inclusão” pode ter significados

distintos, a depender da região, do país e até mesmo da identidade de quem o usa. Existem uma série de questões em torno deste termo que nos levam a pensar que não existe um consenso linguístico em torno do seu significado (Oliveira; Correia; Rabello, 2011). O conceito de “inclusão escolar” vem sendo debatido e estudado tanto no Brasil quanto em outros países de maneira contínua resultando na elaboração de inúmeros documentos e estudos que caminham na direção de pensar a escola como um espaço que deveria refletir um processo evolutivo social que demanda mudanças de paradigmas e avanços em noções tradicionais de educação que não contemplam a diversidade de corpos e aprendizagens. Algumas reformas educativas têm sido propostas por estados e municípios nos últimos 15 anos no Brasil, na perspectiva desta inclusão. Incluem-se aí as mudanças nas expressões e termos usados para discursar sobre o assunto.

Em 2008, o Ministério da Educação, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e lança um documento subsidiário às políticas de inclusão com orientações para implementação da política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Este documento dá indícios do que viria a ser a mudança de paradigmas que mais tarde estaria relacionada à proposta de inclusão escolar pelo entendimento anticapacitista e acessível. Trata-se, segundo o próprio documento, de um “documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.” (MEC, 2008). São decretos, resoluções, pareceres e notas técnicas que favorecem o cumprimento de compromissos estabelecidos na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009). É um documento que busca auxiliar e orientar na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste momento, começa-se a (re)pensar o entendimento de educação especial no país, na direção do que vem acontecendo em todo o mundo, onde já se entende que a manutenção de

crianças com deficiências apenas em classes especiais promove muito mais a segregação e isolamento do que, de fato, proporciona momentos inclusivos adequados à sua aprendizagem. É importante citar que a origem deste movimento que começa em 1994, com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Nesta conferência, ocorrida na Espanha, o Brasil foi um dos países signatários que com sua adesão passaria a ter este documento como ordenador do discurso sobre a educação especial, tornando-se referência para a formulação de políticas públicas na área, no Brasil. Segundo Oliveira, Correia e Rabello, (2011, p. 22) a declaração idealiza a noção de inclusão ao “remeter não só ao acesso das pessoas com deficiência mas à incorporação de um universo multifacetado de sujeitos e suas diferenças”. Com isso, as reformas educacionais em diversos lugares passaram a ser pautadas por esta noção. Porém, este discurso, apesar de inúmeros pontos positivos, reduzia o processo da inclusão escolar à apenas uma aceitação do aluno na escola regular, sem ir a fundo em questões próprias do universo de cada criança, camuflando uma série de questões sociais de produção de exclusão e segregação.

A partir de então os estudos acadêmicos e científicos voltam-se a entender estes conceitos dentro da área de Educação Especial. Na década de 90, observa-se com maior intensidade em vários países, a mudança de vocabulário com a recomendação do uso de expressões como inclusão, cidadania, desenvolvimento sustentável, entre outras, que passam a ser centrais nos discursos políticos e incorporadas à linguagem das legislações, com um intuito declarado de disseminá-las para outros países (Ainscow, 1999). Seguindo as recomendações mundiais, o Brasil, na sua primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, inclui uma seção que trata da Educação Especial, destacando que: “[...] essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para os alunos portadores de necessidades educativas especiais” (Brasil, 1996).

Ou seja, o entendimento ainda é de que a Educação especial não contempla a perspectiva inclusiva, como podemos constatar com o uso do termo “portadores de deficiência” em documentos. O termo “portadores” denota o

entendimento de que a pessoa com deficiência “carrega” consigo uma patologia, corroborando com o modelo médico de deficiência ao localizar na criança/adolescente as necessidades especiais e não na necessidade de uma adequação de todo o sistema escolar, a partir de relações estabelecidas com a comunidade para incluir esta criança.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) dá um pontapé inicial para o processo de reforma da educação que contemple a educação inclusiva, porém, na prática percebemos ainda muitos entraves e dificuldades impostos principalmente pela agenda neoliberal, que impedem que os objetivos dos documentos sejam alcançados. É o caso dos currículos, que em uma perspectiva inclusiva deveriam ser pensados para o acesso de todos, sendo realizadas as adaptações necessárias para cada necessidade educativa especial do indivíduo, através da diferenciação curricular (Pletsch & Orleans, 2017). Porém, o que existe em grande parte das escolas da educação básica, no Brasil, é um currículo pensado de maneira generalista, sem a perspectiva contextual e sem levar em conta as individualidades e diferentes maneiras de aprendizagem especialmente de crianças neurodiversas.

Estão acontecendo mudanças nas escolas em relação à participação de pessoas com necessidades educativas especiais, e sobretudo, pessoas com deficiências, todavia essas só atingem do ponto de vista legal a inserção dos alunos e sua matrícula na rede regular e por outro lado atinge também a postura atitudinal da comunidade escolar para o convívio escolar e social com essas pessoas. As transformações que envolvem a organização do trabalho pedagógico para ultrapassar as barreiras didáticas e da aprendizagem de todos, bem como melhoras de condições de funcionamento das escolas e trabalhos do corpo técnico e docente não tem acontecido da mesma forma (Oliveira; Correia; Rabello, 2011, p. 23).

A corrente de pesquisadores que defendem a inclusão total diz que é necessário pensar mudanças nas próprias práticas educativas, curriculares e das relações da cultura escolar que beneficiem todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, tornando o cotidiano mais acolhedor às diversidades, e favorecendo a troca e compartilhamento de distintas realidades (Oliveira; Correia; Rabello, 2011).

Segundo as autoras Lima, Ferreira e Lopes (2020, p. 165), o entendimento de acessibilidade e inclusão, hoje, pressupõem uma abordagem anticapacitista e emancipadora. Essa abordagem incluiria “posturas pedagógicas de oposição a qualquer ação de discriminação e prática de desumanização, visando o início da construção de um fazer anticapacitista na Educação.”. Neste estudo, as autoras traçam um panorama sobre a legislação brasileira na área de inclusão escolar no Brasil, e, mais precisamente, na área de Educação Especial. Elas afirmam que a forma que as políticas públicas brasileiras são implementadas reforçam ideias capacitistas que não favorecem a emancipação e autonomia dos estudantes, sobretudo das pessoas com deficiência.

O capacitismo que é entendido como uma estrutura de opressão para as pessoas com deficiência Mello, (2014, 2016 e 2019); Campbell, (2001 e 2009) está nas entrelinhas desta modalidade educacional na legislação brasileira, desde as Constituições de 1934, 1937 a 1988, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996. Nesse sentido, se visibiliza um sistema de opressão validado por uma ideologia eugênica, que sob a epistemologia de Fleck (1986) entende-se como estilo de pensamento de uma época, e hoje está instituído na cultura educacional, perpetuando a exclusão velada de viés capacitista (Lima, Ferreira e Lopes, 2020, p. 166).

Partindo de estudos epistemológicos sobre a eugenia¹ e capacitismo², as autoras defendem que a constituição da legislação brasileira em Educação Especial se deu nestas bases ideológicas, de maneira que reforçou práticas e propostas pedagógicas que corroboram com o preconceito contra pessoas com deficiências, e a ideia de que a deficiência, independente do tipo, seria algo

¹ A eugenia é comumente associada ao programa de “higiene racial” nazista, que começou em 1933 e terminou em maio de 1945, com a derrota da Alemanha no final da II Guerra Mundial. No entanto, a ideia de “melhorar” os seres humanos através de seleção de suas características – algo que embute um sério problema bioético, capaz de aumentar discriminações de várias ordens – vem da Grécia antiga, tendo retornado às discussões no final do século XIX (Cremesp, 2022).

² A autora Fiona Campbell (2009) afirma que o capacitismo pode ser entendido como um conjunto de suposições e práticas que tornam as relações e os tratamentos desiguais em relação às pessoas com deficiência, sejam elas reais ou atribuídas. Esse permeia as relações e os modos de vida das pessoas individualmente e nos seus coletivos. Esta relação desigual produz um binarismo hierárquico entre superioridade e inferioridade relacionado a capacidade e/ou funcionalidade, trazendo a ideia de corpo normativo (Lima, Ferreira e Lopes, 2020).

necessariamente negativo, e que deveria, de alguma forma ser modificada, no sentido da melhora, cura ou eliminação. Este seria um dos princípios básicos que definem o capacitismo. O capacitismo seria uma forma de nomear as violências e discriminações vividas por pessoas por conta de suas deficiências.

2. Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)

Durante muito tempo a Educação Especial foi considerada a mais adequada para todos os tipos de deficiências, seguindo uma lógica de capacidade produtiva própria dos sistemas capitalistas neoliberais. Porém esse conceito já foi revisto, e conforme já exposto neste artigo, hoje, os esforços mundiais caminham na direção de uma educação na perspectiva inclusiva. Uma das propostas de estudos em Educação que convergem nesta direção está baseada nos princípios do Design Universal de Acessibilidade. O Design Universal é um conceito originado na área da Arquitetura. Foi desenvolvido originalmente, no Centro de Design Universal da Universidade da Carolina do Norte (Centro de design universal, 1997), como um conjunto de princípios a serem aplicados em diversos campos, com o objetivo de ampliar a acessibilidade em termos de “concepção de produtos e ambientes utilizáveis, sem adaptação, para todas as pessoas, no maior grau possível” (Costa-Renders, 2020). Foram listados sete princípios a fim de universalizar o entendimento de acessibilidade em diversas áreas. Os sete princípios são: uso equitativo; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo; informação perceptível; tolerância ao erro; menor esforço físico; dimensão e espaço para aproximação e uso. Estes princípios têm sido aplicados com diversos fins, não apenas na projeção de espaços de arquitetura, mas também na construção de objetos, ambientes, e, também, na formulação de currículos. É o que vem sendo chamado de DUA (Desenho Universal de Aprendizagem) e aplicado em propostas de Educação Inclusiva em Redes de Educação Básica e Universidades (Pletsch & Orleans, 2017). No DUA, a ideia é que as estratégias, recursos, conteúdos e práticas pedagógicas e educativas, sejam baseadas em princípios que as tornem acessíveis à maior diversidade de pessoas possível (senão todas) e, no caso da escola, às crianças, e que se

reduzam as necessidades de adaptações curriculares, mantendo-se aquelas necessárias no sentido de diferenciação curricular (Brasil, 2018).

[...] a partir da perspectiva do desenho universal na aprendizagem, o currículo não seria adaptado, mas sim apresentado de forma a atender a todos com o objetivo de “apresentar informações e conteúdos de formas diferentes; diferenciar as formas que os alunos podem expressar o que eles sabem; estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem (Souza, 2017, p. 32).

Vale ressaltar que o termo “universal” aqui é entendido como uma premissa para garantia de direitos que se relacionam com a diversidade como condição humana. A própria diferença é universal, assim como a garantia dos direitos à educação e aprendizagem, por exemplo.

Segundo Sebastian-Heredero (2020. p. 734), o DUA é composto por três princípios básicos que são baseados em estudos sobre a aprendizagem em neurociências: Princípio I- Proporcionar Modos Múltiplos de apresentação (o que da aprendizagem): Este princípio parte do pressuposto que as diferenças na percepção e acesso ao conteúdo são múltiplas, por isso precisam ser variadas as estratégias de apresentação, considerando representações visuais, auditivas, impressas e sensoriais. Princípio II- Proporcionar Modos Múltiplos de ação e expressão (o como da aprendizagem): Considerando a variação de modos de expressar a aprendizagem, este princípio refere-se à proporcionar modos múltiplos de manifestação de respostas como escrita, oral, gestual, sonora, por padrões de movimentos ou por movimentos. Princípio III- Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (o porquê da aprendizagem): este princípio considera estudos em neurociências que afirmam que a motivação e as emoções são elementos cruciais para a aprendizagem e que somente variando os modos de provocar e motivar o estudante com diversidade de estratégias de interação entre pares, escolha de conteúdos e regularidade pode-se alcançar uma aprendizagem efetiva.

Com base nestes princípios foram detalhadas diretrizes para o trabalho com o DUA nas redes de ensino. Entende-se que essas diretrizes são ferramentas de apoio para planejamentos, devem ser selecionadas e aplicadas ao currículo conforme as particularidades de cada caso. Algumas diretrizes

dialogam diretamente com conteúdos de Dança na Educação Básica, escolhi selecionar algumas que penso serem estratégicas para pensar o ambiente. Longe de ser uma “receita de bolo” ou fórmula pronta, mas sim um conjunto de estratégias para tentar minimizar as barreiras dos currículos. São usadas para planejar e avaliar objetivos, metodologias, materiais e métodos de avaliação afim de criar um ambiente de aprendizagem mais acessível. A metodologia de tradução para o campo da Dança está em curso na pesquisa de campo do doutorado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. A seguir trago uma lista de diretrizes que considero essenciais para este trabalho, que dizem respeito à percepção da informação, a interação física com o ambiente e pares, ao engajamento e interesse e à autorregulação. São elas:

- Fornecer a mesma informação por diferentes vias: visual, auditiva, tátil- ao pensar na informação, planejar vias equivalentes
- Escolher formatos que permitam ajustes (ex. volume de som e fala/ tamanho de letras/contraste nas imagens)
- Usar alternativas táteis para conceitos (objetos/texturas)
- Focar em ajudar a criança à apropriar-se da aprendizagem
- Fazer sempre conexões com conhecimentos prévios da criança (estratégias de metacognição)
- Buscar conexões curriculares, principalmente a interdisciplinaridade entre linguagens artísticas
- Indicar atenção para elementos considerado essenciais
- Oferecer diferentes possibilidades de ritmos, tempos e habilidades motoras para uma mesma proposta
- Fornecer mais de uma opção de materiais para interação (objetos lúdicos)
- Incentivar a expressão de ideias e conceitos por diferentes modos (texto, palavras, movimentos, desenho, ilustrações, vídeos)
- Resolver problemas usando estratégias diversificadas
- Fornecer suportes que, quando possível, sejam gradativamente removidos, à medida da autonomia e habilidades (ex. auxílios locomoção)

- Estimular as respostas criativas
- Permitir possibilidades de escolha em questões como nível de desafio, contexto, conteúdos, sequências, horários de rotina
- Permitir a participação no processo de elaboração de atividades em sala de aula
- Oferecer informações contextualizadas; socialmente relevantes; apropriadas para a idade e capacidade; adequada para diferentes raças, etnias, culturas e gêneros
- Reduzir possíveis causas de insegurança (física, ameaças, distrações)
- Elaborar rotinas
- Antecipar mudanças
- Variar os níveis de estimulação sensorial
- Diversificar a presença de ruídos, estimulação visual, número de elementos e quantidade de itens apresentados ao mesmo tempo.
- Fornecer avisos, lembretes, listas
- Incrementar o tempo de concentração em uma tarefa, mesmo com distrações
- Aumentar a frequência da autoavaliação e autorreflexão
- Oferecer diferentes apoios, modelos e devolutivas para gerenciar frustrações
- Permitir a busca de apoio emocional externo e aos objetos de autorregulação
- Nunca comparar a criança com outras pessoas, mas apenas com ela mesma

3. Neurodiversidade

Na perspectiva da Educação Inclusiva, alguns dos princípios do Design Universal dialogam com propostas de repensar a própria aprendizagem e tem relação direta com os estudos em percepção que envolvem a relação de crianças com o ambiente. Em Antropologia dos Sentidos, David Le Breton

propõe o estudo das percepções sensoriais em articulação com a experiência cultural. Para ele, “os sentidos são uma matéria produtora de sentido” (Le Breton, 2016, p. 12). “Experimentar o mundo não é estar com ele numa relação errada ou certa, é percebê-lo com seu estilo próprio, no interior de uma experiência cultural” (Le Breton, 2016, p. 13). Nesta perspectiva, pensar a experiência sensorial no mundo como premissa dialoga com o entendimento das diferentes maneiras de se relacionar e apreender o mundo presentes na neurodiversidade. O paradigma da Neurodiversidade (Singer, 1999), evidencia as diferentes maneiras de perceber o mundo. Estudiosos deste campo tem se debruçado em entender os transtornos do desenvolvimento como formas de se estar em contato com o mundo de uma maneira singular. Entender este processo de entendimento do mundo é uma forma de entender a própria diversidade da espécie. O movimento pela Neurodiversidade, bem como este termo, surge no final dos anos 1990, no campo do ativismo autista e está historicamente ligado “ao afastamento da psicanálise e a virada para uma compreensão neurobiológica e genética do autismo” (Vidal e Ortega, 2020). Com isso, o movimento busca a desconstrução de representações estereotipadas e estigmatizantes dos transtornos do neurodesenvolvimento, buscando representá-los como uma forma singular da diversidade humana.

Os neurodiversos veem o cérebro como a sede somática de identidades legítimas, diferentes da neurotípica; a antipsiquiatria o identifica com o reducionismo e o impulso patologizante da psiquiatria biológica; resumindo, os movimentos da neurodiversidade partilham a retórica despatologizante da antipsiquiatria, mas em um nível ontológico têm mais afinidades com os movimentos pelos direitos dos deficientes, que em vez de reduzir a importância do prejuízo, o descrevem em termos positivos (Vidal e Ortega, 2020, p. 209).

Segundo Singer, o movimento da Neurodiversidade tem uma influência forte do feminismo, uma vez que surge de grupos de mães que passam a questionar o modelo psicanalítico dominante que as culpava pelo transtorno do espectro autista em seus filhos, uma vez que as causas do autismo ainda não estavam completamente esclarecidas como hoje. Hoje já se sabe que

o autismo é uma condição genética, mas na década de 90 afirmavam-se teorias no campo da psiquiatria que colocavam no comportamento das mães a principal causa para o desenvolvimento do transtorno, vide a teoria da mãe geladeira³. O ativismo feminista forneceu às mães autoconfiança necessária para questionar este modelo. O surgimento da internet também foi outro fenômeno responsável pela difusão e crescimento do movimento da Neurodiversidade, uma vez que facilitou a organização dos grupos e a transmissão de informações sem a mediação médica, além de reforçar a identidade do autista pela própria voz.

Nesta mesma época, surgem também outras linhas de estudos e movimentos contrários, formados principalmente por associações de pais de crianças autistas, intensificando o conflito entre grupos resumidos a anti-cura e pró-cura, uma vez que defensores da Neurodiversidade afirmam que o autismo não é doença e por isso as tentativas de cura iriam de encontro aos direitos dos autistas. Por outro lado, grupos contrários à Neurodiversidade afirmam que a sua defesa seria desrespeitosa e insensível. A questão da Neurodiversidade demanda uma abordagem complexa e não reducionista, é necessário entender o conceito pelo viés de várias linhas para que a abordagem da pesquisa seja feita sem defesas de causas, uma vez que o interesse é ampliar o entendimento sobre transtornos do neurodesenvolvimento que afetam crianças inseridas em salas de aulas regulares da rede pública escolar. Neste artigo, detive-me nas relações entre os princípios do DUA, e possibilidades de utilização para um currículo mais acessível em Dança para crianças nas escolas regulares do ensino básico. Faz-se necessário aprofundar estes conhecimentos para que uma transformação pela via da diversidade e inclusão, possa, de fato, ocorrer nos sistemas escolares. O DUA passa a fomentar a ideia de currículos acessíveis, baseado em princípios que dialogam com o entendimento de aprendizagem pelo viés das neurociências e da educação inclusiva. É preciso

³ O termo “mãe-geladeira” surgiu em 1949, tendo como inspiração um artigo do psiquiatra infantil Leo Kanner em que ele dedicou maior ênfase nas relações familiares de seus pacientes - relações por ele compreendidas como pouco afetuosas - para explicar o surgimento do fenômeno. Ao se referir às crianças, Kanner disse que estas eram mantidas em uma “geladeira que não degela”. Em outras palavras, eram pouco amadas (Lopes, 2020).

ressaltar que, ao pensar o currículo de Dança em uma perspectiva de educação inclusiva, ampliamos o entendimento de que refere-se apenas às pessoas com deficiência, e sim envolve a necessidade de um ambiente que seja acessível ao maior número possível de pessoas, considerando minimizar barreiras de diversas origens: arquitetônicas, comunicacionais, sociais, instrumentais, metodológicas e, sobretudo, atitudinais.

Referências:

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009.

BRASIL_MEC/SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL_MEC/SECADI. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Dec. Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Dec. nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL_MEC/SECADI. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CENTRO DE DESIGN UNIVERSAL. **Os princípios do design universal**: versão 2.0. Raleigh, NC: North Carolina State University, 1997.

COSTA-RENDERS, E. C.; DO NASCIMENTO GONÇALVES, M. A. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2020.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, E. B. de; FERREIRA, S.de M.; LOPES, P. H. INFLUÊNCIAS DA EUGENIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: as produções capacitistas na educação especial. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV editora, 2020.

OLIVEIRA, J. D. B de; CORREIA, L. M.; RABELLO, R. S. A noção de Educação Inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal. *In*: MIRANDA, T. G. PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? *In*: M. Corker, & S. French (ed.). **Disability discourse**. Open University Press, 1999.

VIDAL, F.; ORTEGA, F. **Somos nosso cérebro?** Neurociências, subjetividade, cultura. Trad. Alexandre Martins. São Paulo: n-1 edições, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação – necessidades educativas especiais. adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

Maria Fernanda Azevedo (UFBA)
mfsa4908@gmail.com

Professora Efetiva de Dança na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2021-).
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA (2022-).
Mestra e Especialista em Dança pela UFBA (2019/2007). Foi professora de Dança na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação-Brasília-DF (2009-2016).
Criadora do projeto sobre Dança e Neurodesenvolvimento www.nuvemdedanca.com.br (2020).

Propostas decoloniais para aprenderensinar Danças tradicionalistas gaúchas: experiências pedagógicas com futuros/as docentes

Neila Baldi (UFSM)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: O artigo aborda a experiência realizada na disciplina Estudos das Matrizes das Danças Tradicionalistas Gaúchas, criada na formulação do novo currículo do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2020. A hipótese levantada é que a pedagogia decolonial pode favorecer não apenas a visibilidade de apagamentos desenvolvidos ao longo da história da tradição destas danças como também favorecer o aprenderensinar dos movimentos codificados das mesmas. A metodologia utilizada foi a Prática como Pesquisa, com diários da docente e dos(as) estudantes do período equivalente ao primeiro semestre letivo de 2021, modalidade de ensino remoto - com encontros síncronos via *Google Meet*. Para análise dos resultados, foram utilizados diários de bordo dos(as) estudantes, que apontaram a identificação dos apagamentos, a compreensão das colonialidades presentes nestas danças, bem como a possibilidade de relações interculturais no aprenderensinar estas danças e produzir danças novas a partir de seus códigos.

Palavras-chave: Danças tradicionalistas gaúchas; Decolonialidade; Propostas pedagógicas.

Abstract: The article addresses the experience carried out in the subject Studies of the Matrixes of Traditional Gaúchas Dances, created in the formulation of the new curriculum of the Dance-Licenciatura Course at the Federal University of Santa Maria (UFSM), in 2020. The hypothesis raised is that decolonial pedagogy can advantage not only the visibility of deletions developed throughout the history of the tradition of these dances but also advantage the learning-teaching of their codified movements. The methodology used was Practice as Research, with diaries from the teacher and students from the period equivalent to the first academic semester of 2021, in remote teaching modality - with synchronous meetings via Google Meet. For analysis of the results, students' logbooks were used, which highlighted the identification of deletions, the understanding of the colonialities present in these dances, as well as the possibility of intercultural relationships in learning, teaching these dances and producing new dances based on their codes.

Keywords: Traditional gaúchas dances; Decoloniality; Pedagogical proposals.

1. Introdução

Pesquisas sobre aprenderensinar¹ Dança indicam que, muitas vezes, a Pedagogia Tradicional é a que impera nestes processos, nos quais o(a) docente apresenta um movimento ou sequência, fala enquanto o executa, e o(a) estudante copia. No entanto, muitos(as) docentes têm buscado formas outras² de aprenderensinar, com a educação somática, a pedagogia crítica, a decolonialidade etc. (Baldi, 2023).

Em cursos de formação de docentes, a discussão sobre formas outras de aprenderensinar deve estar presente, sobretudo aquelas condizentes com o momento pelo qual passamos na arte:

[...] presume-se que, se o professor acompanhar as tendências contemporâneas de Arte, ele constatará que aspectos como a diversidade de corpos e os processos de criação coletivos estão na base da maioria dos trabalhos artísticos. Abastecendo-se dessas formas e refletindo sobre seus propósitos, professores e alunos tenderão a aproximar as suas práticas das práticas em Arte que se desenvolvem fora da escola, o que é não apenas desejável, mas imprescindível numa proposta educacional que pretenda estar conectada à vida dos indivíduos envolvidos (Corrêa; Santos, 2014, p. 520).

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada se utiliza da pedagogia decolonial para o aprenderensinar Danças Tradicionalistas Gaúchas. A hipótese levantada é que a pedagogia decolonial pode favorecer não apenas a visibilidade de apagamentos desenvolvidos ao longo da história da tradição destas danças como também favorecer o aprenderensinar dos movimentos codificados das mesmas. A metodologia utilizada foi a Prática como Pesquisa, com diários da docente e dos(as) estudantes.

¹ Paulo Freire (1996, p. 24) diz que: “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Como os dois verbos têm uma relação direta com o outro, proponho, apoiada em autoras da Pedagogia, como Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), o aprenderensinar juntos.

² A partir do conceito de Pensamento-outro, de Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.

A experiência aqui relatada foi realizada no ano de 2021, na modalidade de ensino remoto - com encontros síncronos via *Google Meet*. Esta foi a primeira vez que a disciplina Estudos das Matrizes das Danças Tradicionalistas Gaúchas, criada na formulação do novo currículo do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2020, foi ofertada aos/às estudantes.

A reformulação do currículo do Curso de Dança-Licenciatura levou em consideração pedagogias novas, assim como a necessidade de introdução de disciplinas que tivessem relação com as propostas curriculares presentes no estado do Rio Grande do Sul. Por este motivo, a introdução da disciplina Estudos das Matrizes das Danças Tradicionalistas Gaúcha. Importante destacar que o nome releva que, para além do ensino dos movimentos codificados das Danças Tradicionalistas Gaúchas, serão abordadas as matrizes destes que, conforme pesquisas acadêmicas, foram apagadas ao longo da história. Deste ponto de vista, o pensamento decolonial abrangeu tanto a discussão teórica quanto prática das Danças Tradicionalistas Gaúchas, o modo de ver a constituição das mesmas ao longo da história, mas também o modo como os movimentos codificados eram apresentados à turma, numa relação intercultural.

2. Pedagogia decolonial e os apagamentos históricos

A teoria decolonial surgiu nos anos 1990, propondo a revisão das epistemologias latino-americanas, baseadas em cânones europeus, buscando “[...] a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura.” (Rosevicks, 2017, p. 189). Os pesquisadores e pesquisadoras da área partem do pressuposto que o colonialismo precede à colonialidade, mas a colonialidade sobrevive a ele e que esta

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a

colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131 *apud* Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

Os autores e autoras da área apontam quatro colonialidades: de poder, saber, conviver e ser. Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder: uma estrutura de dominação a que se submeteu a América Latina, a África e a Ásia, na qual o colonizador destruiu o imaginário dos povos originários, reafirmando o próprio imaginário. Ou seja, a colonialidade do poder reprimiu os modos de produção de conhecimento, seus saberes, e impôs novos. O autor propõe também o conceito de colonialidade do saber, pois houve a inferiorização dos não-europeus em relação à produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, negando os legados dos povos originários e não-europeus.

Por sua vez, a colonialidade do ser é pensada a partir da negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, enquanto a do conviver diz respeito à negação da relação milenar espiritual e integral, ressaltando o poder do indivíduo sobre o restante (Walsh, 2008).

Na dança, podemos ver estas colonialidades quando privilegiamos técnicas europeias, a aprendizagem de repertórios dançados, o pensamento do corpo como o instrumento, a divisão hierarquizada dos papéis.

Sabemos que práticas pedagógicas decoloniais, que resistem à colonialidade em todos seus sentidos, estão presentes entre as populações indígenas e africanas. Portanto, pensar a educação a partir da decolonialidade é resgatar seus valores (Baldi, 2023). Assim, a pedagogia decolonial questiona as colonialidades e busca superá-las, denotando formas outras de pensar e se posicionar, em um enfrentamento crítico contra as exclusões dos diversos tipos de colonialidades (Mota Neto, 2016). Ou, nos dizeres de Walsh (2017, p. 28), são:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente “outras” de pensamento, (re)insurgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desenganchando-se deles. Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias,

racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de “outro modo”, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial (tradução nossa).

Assim, “para uma pedagogia decolonial para a dança é preciso sair da lógica binária: corpo-mente, sair do entendimento de que o corpo é um instrumento e de que os saberes da dança são apenas e tão somente os chamados saberes técnicos” (Baldi, 2018, p. 306).

3. Uma dança inventada

O que chamamos de Danças Tradicionalistas Gaúchas são aquelas que foram sistematizadas por Paixão Côrtes e Barbosa Lessa nos anos 1950. Oriundos do interior do estado, os dois pesquisadores - na época estudantes secundaristas - criaram o movimento tradicionalista, numa reação à entrada da cultura norte-americana e seus produtos no estado, buscando valorizar as tradições gaúchas num cenário urbano. Junto com outras pessoas, fundaram o primeiro Centro de Tradições Gaúchas (CTG), com a intenção de trazer os legados da vida do campo e seus costumes, que estavam ‘se perdendo’.

Segundo Lessa (1985, p. 63), a questão era: “[...] com base na cultura tradicional [...] teríamos de criar uma cultura *tradicionalista*, adaptável às mais diversas situações de tempo e espaço”. (grifo do autor). Ele afirmava que a história, o folclore e a antropologia eram ‘ciências sociais sérias’ e que não podem ser inventadas, mas sendo tradicionalistas, teriam de suprir as lacunas ‘de um jeito ou de outro’ (Marques, 2018).

Biancalana (2014) afirma que, quando terminaram as investigações, os pesquisadores realizaram conferências e ministraram cursos para divulgar o material e estimular a criação das invernadas artísticas³ dos CTGs. Suas pesquisas acabaram por constituir o Manual de Danças Gaúchas, publicado a

³ Invernadas artísticas são os grupos de dança dos CTGs.

primeira vez em 1957, que abrange as manifestações dancísticas que seriam do estado.

Deste modo, de acordo com Konflanz (2013, p. 38):

[...] a partir dessas primeiras iniciativas, que na verdade estavam institucionalizando o folclore, em que os jovens se destinaram a “resgatar” aquilo que seriam as tradições do Rio Grande do Sul, e adaptá-las para ser vividas no galpão simbólico do CTG, que eles passaram a separar o folclore disposto espontaneamente nas camadas populares rurais, das expressões executadas nos CTG’s. Ou seja, por meio da construção dos elementos do Tradicionalismo, os jovens passaram a fazer a separação do folclore da Tradição: os elementos com as características folclóricas passam a ser manuseados intencionalmente e transformados em *algo novo* (grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que com a lacuna nas pesquisas, muito se foi inventando. Marques (2018) explica que, ao ressignificar os costumes, os pesquisadores fizeram com que o folclore gaúcho fosse transformado no tradicionalismo, que é norteado pelos manuais e decretos apresentados nos livros do MTG. Ou seja, apresentado como folclore do estado. No entanto, segundo a autora, dentro do MTG essa história não é contada. Parece que sempre foi assim. Ou, nos dizeres de Jacks (1998, p. 43):

Iniciadores do movimento, entre eles Barbosa Lessa e Paixão Côrtes, criaram ou recriaram grande parte *do que hoje se acredita ser o folclore gaúcho*, como algumas danças, canções, indumentária, poesia, até alguns costumes como a maneira de apertar a mão no cumprimento (grifo nosso)

Marques (2018, p. 28-29) apresenta uma passagem, que fala desta (re)criação:

As nossas Danças Tradicionalistas são claramente descritas por Lessa (1985) como ‘Projeção Estética da Cultura Popular’. Lessa (1985) conta que a Dança do Pezinho ‘nasceu’ depois de uma viagem a Montevideú, em que perceberam a ‘pobreza’ de temas musicais e coreográficos de cunho tradicional no nosso estado. Na ocasião, fizeram um levantamento preliminar do que havia aqui e descobriram o xote e a vanera nos bailes. Em seguida, eles (35 CTG) foram convidados a participar de um evento em Porto Alegre (RS) e ‘correram’ atrás de alguma coreografia para mostrar. Apresentaram, então, a Dança do Pezinho, que tinham visto como brincadeira de roda entre duas meninas de estâncias em Palmares do Sul (RS). A

coreografia teria sido muito bem aceita e, por isso, perceberam a grande necessidade não só deles, mas como do público, deste tipo de manifestação. Decidiram, assim, buscar pelas nossas origens, para então criar as músicas e danças gaúchas. Chegaram a cogitar a hipótese de irem pesquisar em solo uruguaio e argentino, mas optaram por uma pesquisa mais longa: foram dois anos pelo Rio Grande do Sul. Para a difusão das mesmas, Lessa se mudou para São Paulo, onde editou as partituras, produziu um LP com as canções – na voz de Inezita Barroso – e lançou um livro com o ensinamento das coreografias.

A autora acrescenta que “mesmo a Dança do Pezinho, descrita por Lessa (1985) como “inventada”, no manual aparece com ‘semelhança’ à raspa mexicana ou ao *chilbelri* francês” (Marques, 2018, p. 31).

Também se descobre, atualmente, que muito foi apagado. Essas danças não abrangem as diversas culturas que habitam ou habitavam o Rio Grande do Sul. Apesar de nas pesquisas deles aparecerem manifestações de negros e indígenas, os manuais abordam as danças como se de origem europeia. Desde a criação do primeiro CTG, estas danças se perpetuam como se fossem riograndenses e são ensinadas nas escolas da educação básica como se fossem parte do folclore do estado. Este apagamento é visível nas palavras de Marques (2018, p. 30):

No primeiro Manual de Danças Gaúchas, descrito por Paixão Côrtes e Barbosa Lessa, de 1957 – com reedições atualizadas até 1997 – são apresentadas apenas duas danças que se aproximam (a partir das suas considerações) de outras regiões brasileiras, e que teriam proximidade à cultura negra: o pau de fitas e a chula. Segundo Côrtes e Lessa (1985), o pau de fitas é uma ‘dança universal’, presente em países como Peru, Argentina, Espanha, França, Inglaterra etc. No Brasil, está ligada às folias do Divino Espírito Santo. Sobretudo no litoral e no nordeste. Ou seja, era uma dança de uma festa religiosa e não de bailes, mas que foi transformada e se torna dança tradicional. A chula, neste manual, também é comparada à dança do maculelê em virtude do desafio, mas ainda assim na descrição da sua origem é relatada como vinda apenas dos platinos e não é ressaltada como dança de origem negra.

Neste sentido que, em um curso de formação docente, é necessário decolonizar estas danças, reconhecendo suas existências, mas apontando suas

incongruências, assim como pensando em como podem ser ressignificadas atualmente.

4. Um olhar decolonial para as Danças Tradicionalistas Gaúchas

Quando fizemos a reforma curricular, em 2020, frisamos que nos referíamos às Danças Tradicionalistas Gaúchas. Não podemos chamá-las simplesmente de danças gaúchas, como muitas pessoas se referem, porque não são todas as danças folclóricas do estado. Ao mesmo tempo, colocamos no nome da disciplina o termo matrizes para tentarmos dar conta de suas origens, fazendo relações com outras danças que não as tradicionalistas. Assim, a ementa da disciplina previa duas unidades didáticas, divididas:

UNIDADE 1 – MATRIZES DAS DANÇAS TRADICIONALISTAS E DE SALÃO GAÚCHAS

- 1.1 – Folclore, tradição, tradicionalismo e nativismo.
- 1.2 – Matrizes africanas, indígenas e europeias das danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas.
- 1.3 – Ciclos das Danças Tradicionalistas Gaúchas: Fandango, Minueto, Contradança e Pares Enlaçados.
- 1.4 – Danças Gaúchas de Salão: Chamamé, Milonga, Vaneira, Vaneirão, Xote, Rancheira e Bugio.

UNIDADE 2 – DANÇAS GAÚCHAS E DECOLONIALIDADE

- 2.1 – Pensamento decolonial para as Danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas.
- 2.2 – Corpo, gênero e identidade cultural nas Danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas.
- 2.3 – Musicalidade, espacialidade e figuras.
- 2.4 – Composição coreográfica com Danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas na contemporaneidade.
- 2.5 – Abordagens pedagógicas das Danças Tradicionalistas e de Salão Gaúchas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2020).

Começamos o semestre discutindo a criação do Movimento Tradicionalista Gaúcho e, a partir de um pensamento decolonial, debatendo suas intenções e apagamentos. Apesar de, no plano de curso estar prevista a questão decolonial e pedagógica na segunda unidade, fomos entrelaçando estas à medida que apresentávamos cada ciclo ou cada dança de salão. Na primeira unidade didática, os(as) estudantes precisavam fazer, como processo de

avaliação, uma criação coreográfica contemporânea a partir das matrizes aprendidas e, na segunda, uma ação extensionista – que, por se dar durante a pandemia, em regime de ensino remoto, foram web séries. Ao longo do semestre, produziram diários de bordo, com reflexões sobre o processo, que foram utilizados para o relato desta pesquisa. Do ponto de vista metodológico, trabalhei a partir de Prática como Pesquisa, em que a prática docente e artística ia guiando a pesquisa, transformando a disciplina em um grande laboratório de como pensar decolonialmente das Danças Tradicionalista Gaúchas.

Interessante destacar que uma das estudantes fez reflexões sobre o tipo de colonialidades e a relação com as Danças Tradicionalistas Gaúchas, como pode ser visto abaixo o relato de uma estudante⁴:

Machismo nas danças gaúchas: colonialidade de poder
Invisibilização da cultura negra nas danças gaúchas: colonialidade de saber e de ser
Elitização nas danças urbanas: colonialidade do poder e do ser
Busca incessante do virtuosismo no ballet clássico: colonialidade do conviver
Modelo de corpo europeu no ballet clássico: colonialidade do saber
Separação entre movimentos masculinos e femininos: colonialidade do poder (Baldi, 2022).

Assim, nesta experiência, a primeira unidade didática foi dedicada aos ciclos das Danças Tradicionalistas Gaúchas. Em um primeiro momento, vimos cada ciclo e os elementos que os caracterizam. Segundo Biancalana (2014, p. 27-28):

Desta forma, o primeiro tipo de dança que se tem registro no Rio Grande do Sul foi o ciclo dos Fandangos, presente até a primeira metade do século XIX. A palavra fandango no Brasil tem diversos significados ligados a festas e danças. No Rio Grande do Sul pode significar tanto dança masculina sapateada quanto bailes. Estas danças eram de pares soltos e autônomos com partes cantadas e partes instrumentais com sapateados. O segundo tipo de dança sofreu influência do minueto lançado na refinada corte de Luís XIV na França. As coreografias preservavam a separação física, porém, os pares davam-se as mãos realizando giros lentos e reverências, sendo coordenados por um mestre de danças. Com a queda da monarquia francesa, o minueto passa a ser considerado como expressão política da nobreza e não se aplicava ao clima de rebeldia reinante. Surgem, então, as contradanças originadas do *reel* e da *contry* inglesa. Estas

⁴ Os(As) estudantes não serão nomeados e as citações aqui presentes são de arquivo pessoal.

danças eram mais descontraídas e os pares davam-se as mãos ou mesmo os braços e, dependentes entre si, formavam figuras geométricas no salão ainda sob comando de um mestre de danças. O último tipo de dança registrado surge com a queda de Napoleão e o aparecimento das valsas vienenses, danças de pares enlaçados e pares independentes, contra o antigo comando e a frieza das figuras geométricas. Observa-se a progressiva aproximação dos pares, reforçada pela entrada do tango no estado. A introdução dos passos da polca, da Escócia e da Boêmia, resultava em danças vivas e alegres de passos rápidos. Os franceses chamavam a polca de *schottisc*, porque vinha da Escócia, daí a confusão, no Rio Grande do Sul, entre polca e chote.

Para a apresentação de cada ciclo, busquei suas características e movimentos base. No fandango, a dança escolhida foi o tatu: buscamos compreender o sarandeio (movimento codificado) e o sapateio. Não havia, no aprenderensinar, a divisão por gênero (todos e todas aprendiam o que seriam os movimentos da prenda ou do peão⁵). No ciclo seguinte começamos observando dois vídeos (do Anu e da Quero-mana, duas Danças Tradicionalistas Gaúchas). A proposta era que os(as) estudantes encontrassem as semelhanças de ambas (o passeio do minueto). Investigamos formas diferentes de fazer esse 'passeio', chegando ao modo codificado tanto do Anu quanto da Quero-mana. Posteriormente, investigamos os passos de polca. Sobre estas investigações iniciais uma estudante escreveu o seguinte no seu diário de bordo:

Achei incrível como a profe montou a aula, começando com a caminhada e adicionando os elementos como cumprimentos e olhares aos poucos. Há um tipo de olhar e um jeito de cumprimentar que só quem já dançou danças tradicionais gaúchas têm e foi possível observar isso durante a aula. Não saberia explicar bem o que é, mas a forma de se movimentar e fazer esses galanteios é muito característica e mostra a vivência nesse meio. A leveza, a inclinação da cabeça, o olhar calmo, o sorriso, a postura. Foi incrível observar essas coisas (Baldi, 2022).

No ciclo das contradanças, comecei trazendo uma quadrilha junina. A ideia era que reconhecessem as semelhanças com danças presentes em outras regiões do país. Posteriormente, fizemos algumas investigações para chegarmos a passos codificados das danças do Pezinho e da Cana-verde. Ao

⁵ Prenda e peão são, respectivamente, como são denominadas as mulheres e os homens nos CTGs.

final, a partir dos movimentos aprendidos até aquele momento, fizemos investigações de criação coreográfica. No último ciclo, dos pares enlaçados, trouxe diversos xotes, de regiões diferentes do país, para que eles(as) ouvissem. A ideia era, também, que percebessem o que havia em comum entre estas músicas. A partir de uma delas, investigamos os movimentos do que, no Rio Grande do Sul, chamamos de xote fundamental. Posteriormente, investigamos um galope (a partir de músicas diversas), para que eles/as chegassem a outro movimento codificado. Por fim, vimos o Xote Carreirinha. Terminamos a aula vendo vídeos do Xote Duas Damas e do Xote Bragantino (do Pará), comparando as movimentações e criando uma nova dança a partir delas. Sobre esta aula, um estudante escreveu a seguinte reflexão em seu diário de bordo:

Durante as aulas, aprender as danças tradicionais partindo de outras música que não é a original, mas insere o ritmo e a movimentação para chegar no código da dança, foi uma experiência incrível, em ver essas conexões, como por exemplo aprender o xote de carteirinha passando pela xote de Gonzaguinha. Essa construção que foi feita em aula faz relação com outras culturas de outros estados e ao mesmo tempo proporciona para quem nunca dançou, a musicalidade no corpo (Baldi, 2022).

A última aula desta unidade didática foi dedicada à composição coreográfica. Vimos diversos vídeos de composições criadas por CTGs, analisamos os desenhos espaciais criados, e revisitamos os repertórios aprendidos até aquele momento. Fizemos investigações que tinham como norte: como dançar este código com músicas não tradicionalistas gaúchas, como usar um movimento de mão no pé ou outra parte do corpo, como investigar formas diferentes de dançar esse repertório? Terminamos a unidade didática discutindo questões pedagógicas a partir de um olhar contemporâneo para a dança, ou seja, “[...] um conjunto de atitudes presentes no discurso e na prática artística da contemporaneidade a serem adotadas pelo docente” (Corrêa; Santos, 2014, p. 520). Debatesmos então que “[...] sob essa ótica, mesmo a dança folclórica gaúcha, por exemplo, quando proposta como atividade a ser trabalhada no contexto escolar, poderá ser desenvolvida sob um olhar contemporâneo da

dança” (Corrêa; Santos, 2014, p. 521). Acredito, no entanto, que este olhar contemporâneo possa ser pensado em todos os espaços de aprenderensinar dança, inclusive nos CTGs.

A segunda unidade didática foi dedicada às danças de salão e, assim como fizemos na primeira, os(as) estudantes foram estimulados a ouvir e comparar propostas diferentes para um mesmo ritmo. Por exemplo: como é o chamamé em Mato Grosso do Sul ou na Argentina? E a milonga, qual a semelhança e diferença da gaúcha e da argentina? Do mesmo modo que investigaram modos de se mover com estas músicas diferentes para, posteriormente, chegarmos ao código de uma dança de salão específica.

Ao longo do semestre, como dito anteriormente, os/as estudantes escreveram diários de bordo, que trouxeram algumas questões sobre o que estávamos vivendo:

A disciplina de Estudos das Matrizes das Danças Tradicionalistas Gaúchas, antes de mais nada, gerou inquietações sobre quais hábitos cultuamos e dizemos ser da nossa cultura. [...] Os textos lidos na disciplina e os debates realizados escancararam também o apagamento cultural feito nessa cultura.

Fazer a Disciplina de Danças de Matrizes Tradicionalistas no meu caso foi como voltar às origens, porque foi a minha primeira Dança, comecei a dançar no CTF Os Nativos em Santa Maria, onde participei das Invernadas Artísticas desde o Grupo Mirim até o Adulto em várias fases destas invernadas, sendo que cada vez que mudava de coreógrafo, o grupo se reconfigurava em termos de componentes e formas de conduzir os ensaios. Mas hoje nesta Disciplina é um olhar crítico que tira o véu que foi colocado pelo universo tradicionalista e pela própria cultura gaúcha que nos foi contada por grande parte dos livros e na Escola.

Mais do que revisitar os códigos das danças gaúchas, o que pra mim foi mais interessante é discutir os assuntos de cunho social e político, como é o caso das questões de gênero, a participação e o papel da mulher nas danças gaúchas, os signos de passividade nas movimentações, se comparados os gestos e movimentações dos homens, no caso os peões na linguagem tradicionalista e também o apagamento da história do povo negro e indígena na construção da nossa dança gaúcha e da nossa história enquanto gaúchos, um povo tão diverso e ao mesmo tempo tão estereotipado nos significados desta palavra “gaúcho” (Baldi, 2022).

5. Conclusões

Ao final do trabalho, ficou visível que a teoria decolonial aplicada ao aprenderensinar Danças Tradicionalistas Gaúchas permitiu que “[...] rever conteúdos e modos de se trabalhar com eles e propor uma dança outra” (Baldi; Oliveira; Patias, 2019, p. 137). Os alunos e alunas, puderam (e relataram isso em seus diários) conhecer matrizes de movimento de Danças Tradicionalistas Gaúchas, relacioná-las com outras culturas e, ao mesmo tempo, ressignificá-las em criações contemporâneas.

Silva e Santiago (2016, p. 79) dizem que “o pensamento decolonial deseja fundar um pensamento ‘outro’ (Walsh, 2008) que afirme a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder”. Acredito, pelas reflexões produzidas ao longo da disciplina, que os(as) estudantes puderam verificar as relações estabelecidas nas Danças Tradicionalistas Gaúchas e, a partir destas, propor formas outras de aprenderensinar estas danças.

Corrêa e Santos (2014, p. 522) dizem que:

As escolhas metodológicas influenciam sobremaneira o aprendizado do educando. A questão de um ensino contemporâneo da dança pode ser relacionada à reflexão sobre o fazer, conseqüentemente, sobre os modelos pedagógicos e os perfis docentes em sala de aula; o que se caracteriza, na maioria das vezes, por uma busca pessoal do docente.

Desta forma, ao propor um aprenderensinar Danças Tradicionalistas Gaúchas a partir de uma perspectiva decolonial, acredito que estava também formando futuros(as) docentes sob outra perspectiva, fazendo-os(as) refletir sobre formas outras (e não apenas decoloniais) de se trabalhar com dança e propor que pesquisem também maneiras de aprenderensinar. Assim, acredito que talvez estejamos fazendo transformações [...]. Não apenas no modo como ensinamos e aprendemos essa linguagem artística, mas também no campo da educação (Baldi; Santos; Mors; Santos, 2020, p. 200). Afinal, propostas pedagógicas outras são bem-vindas em todas as áreas de conhecimento.

Referências:

- BALDI, N. **Pedagogias da dança**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2023.
- BALDI, N. Arquivo pessoal. 2022.
- BALDI, N. C. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. [S. l.], v. 3, n. 3, p. 293–315, 2018. DOI: 10.12957/riae.2017.29738. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29738>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- BALDI, N. C.; OLIVEIRA, J. U. de; PATIAS, I. T. Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p. 127-139, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019.
- BALDI, N. C.; SANTOS, O. a. dos; MORS, F. A.; SANTOS, C.N. dos. Corpos singulares: autobiografia, decolonialidade e educação somática no ensino da dança. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. [S. l.], v. 6, n. 1, p. 184–203, 2020. DOI: 10.12957/riae.2020.45288. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/45288>. Acesso em: 13 nov. 2023.
- BIANCALANA, G. R. Danças tradicionalistas riograndenses, gênero e memória. **Conceição | Concept**. Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 23-33, jul./dez. 2014.
- CORRÊA, J. F.; SANTOS, V. L. B. dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança. **Rev. Bras. Estud. Presença**. Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JACKS, N. **Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.
- KONFLAZ, C. **A moderna tradição gaúcha: um estudo sociológico sobre o tradicionalismo gaúcho**. 2013. 180 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LESSA, B.L.C. **Nativismo: um fenômeno social gaúcho**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MARQUES, T. C. **Movimentando a cultura gaúcha: processos artísticos-pedagógicos em dança sobre (in)visibilidade negra**. 2018. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança). Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.
- OLIVEIRA, L. F. de. CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PÉREZ, C. L.V.; SAMPAIO, C.S. Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas... *In*: LIBÂNEO, J.C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p.395-429.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S. GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. *In*: CARVALHO, G.; ROSEVICS, L. (org.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SILVA, C. SANTIAGO, E. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interterritórios - Revista de Educação**. Recife, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. DAL1061. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ementário. Disponível em: <https://www.ufsm.br/ementario/disciplinas/DAL1061>. Acesso: 15 nov. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Neila Baldi (UFSM)
neila.baldi@ufsm.br

Professora Adjunta do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Um panorama bibliográfico do tema artista docente de dança em estudos brasileiros

Oneide dos Santos (UFBA)¹

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Esse texto apresenta um panorama de estudos sobre o tema artista docente de dança, tipo estado da arte. O levantamento foi realizado em 4 mananciais: Portal de Domínio Público; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); SciELO (Scientific Electronic Library Online); e Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). E nesse sentido, intenta-se contribuir para uma revisão sistemática e viva sobre essa temática, na qual é citada na formação e atuação de artistas e docentes de dança em contextos formais e informais de ensino. Considera-se que o tema “Artista Docente” tem se consolidado como um campo de paradoxos e práticas próprio das Artes, devido aos muitos trânsitos que artistas tem ensinado na universidade e fora dela. Mas também por uma nova onda, principalmente, nas últimas duas décadas, de graduados/as em dança no Brasil que tem incluído o ideário de uma formação artista docente em dança em suas carreiras profissionais.

Palavras-chave: Dança; Artista Docente; Professor Artista; Docência Artista.

Abstract: This text presents an overview of studies on the subject of dance teaching artist, state of the art. The survey was carried out in 4 sources: Public Domain Portal; Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD); SciELO (Scientific Electronic Library Online); and Periodicals from CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel). And in this sense, the aim is to contribute to a systematic and lively review on this topic, in which it is mentioned in the training and performance of artists and dance teachers in formal and informal teaching contexts. It is considered that the theme “Teaching Artist” has been consolidated as a field of paradoxes and practices specific to the Arts, due to the many transits that artists have taught at the university and outside it. But also due to a new wave, mainly in the last two decades, of dance graduates in Brazil who have included the idea of dance artist training in their professional careers.

Keywords: Dance; Teaching Artist; Artist teacher.

¹ Trabalho realizado com o apoio do Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP DISCENTES 2023. E da bolsa de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

1. Introdução

Este texto apresenta um panorama de estudos que tratam do tema artista docente, principalmente nas artes e na dança. Tem como principal objetivo contribuir para uma revisão sistemática e viva sobre essa temática citada na formação e atuação de artistas e docentes de dança em contextos formais e informais de ensino no Brasil. Esse fragmento de pesquisa faz parte do mestrado em educação cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, orientada pelo professor doutor Marcelo de Andrade Pereira. Atualmente a pesquisa segue com desdobramento na realização do Doutorado em Dança na Universidade Federal da Bahia, realizado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Com essa revisão espera-se contribuir para o avanço acerca dessa discussão, não apenas teoricamente, mas nas relações que a teoria pode friccionar com as práticas desses/as artistas docentes de dança. Bem como, refletir sobre quais tratamentos esse foco de estudo tem recebido.

Portanto, metodologicamente apresentarei dados produzidos/recolhidos em um formato de estado da arte sobre o tema², no qual tenho considerado como – paradoxos de estudos e práticas próprio ao campo das Artes (Santos, 2022). Tal realização buscou deslindar o que vem sendo produzido acerca desta temática. O levantamento diz respeito a uma delimitação contingente, principalmente de teses/dissertações brasileiras e considerou trabalhos sem tempo determinado até a sua última atualização em março de 2022.

O procedimento de levantamento das pesquisas foi realizado em quatro dos principais mananciais de livre acesso do país: Portal de Domínio

² Tenho considerado que o tema “Artista Docente” tem se consolidado como um campo de paradoxos e práticas próprio nas Artes, devido aos muitos trânsitos que artistas tem ensinado na universidade e fora dela. Mas também por uma nova onda de graduados/as em dança no Brasil que tem incluído o ideário de uma formação artista docente em dança em suas carreiras profissionais. E que, portanto, não limitam suas identidades formativas em um só nicho de atuação. Portanto, me interessa nesse tema, recrutar o seu potencial para pensar a formação e atuação do artista docente de dança e de arte (Santos, 2022).

Público; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); SciELO (Scientific Electronic Library Online); e Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para isso, foram utilizados os seguintes descritores³: 1 - Artista docente em dança; 2 - Docência artista; 3 - Professor artista em dança; e 4 - Atuação docente em dança.

2. O panorama bibliográfico

No portal de Domínio Público a classificação da pesquisa centrou-se em dissertações e teses em todas as áreas de conhecimento, sem delimitador mínimo de tempo. A pré-seleção dos estudos nos mananciais levou em conta a análise dos títulos, resumos e palavras-chaves, bem como as áreas de conhecimentos.

Para o descritor **artista docente em dança ou docente artista em dança**, nenhum resultado foi obtido. Ao utilizar a palavra-chave **docência artista** foi encontrada uma tese de doutorado em Educação, chamada “Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas”, de autoria de Luciana Loponte (2005).

Segundo Loponte (2005, p. 4): “A docência artista em debate [em sua] tese contrapõe-se a uma docência pasteurizada, ou a modelos feitos para vestir, marcada por rótulos de manuais didáticos, endereçados a supostas professoras criativas”. Nisso, pode-se dizer que a presente pesquisa encontra sua íntima afinidade, porquanto não procure discorrer sobre uma docência artista em dança romantizada, a qual pretenderia aludir a uma ideia de genialidade ou mesmo de desempenho, ou ainda de um “grande artista” ou de um “artista famoso” (Loponte, 2005, p. 18).

Para a autora, trata-se, pois, de formular uma docência artista que atravessa um processo ético-estético de auto constituição de si, no qual não se

³ Os descritores foram pesquisados no gênero masculino, visto que quando se utilizou do gênero feminino as buscas foram variáveis do objeto da pesquisa. Entendo o descritor como palavras-chave, na qual de modo objetivo ajudam a filtrar e selecionar teses e dissertações afins com a temática.

encerra em e como um exercício, mas permanece em vida. Tal posição contraria, segundo Loponte (2005, p. 165), uma sorte de ideia recorrente acerca de uma docência criativa – vendida em livros didáticos, a qual “muitas vezes ainda se restringe à busca estéril por modelos para a docência, ou em um modelo ao qual precisamos nos submeter ou ao qual devemos nos converter”.

A autora levanta questões importantes para pensar criticamente tanto a atuação professoral, quanto a educação em arte. Loponte tenta sintetizar uma concepção dessa temática, afirmando: “[...] uma docência artista, ou a sua possibilidade, a potencialidade de uma docência [...] emerge de uma escrita descontínua, de relações de amizade, de um modo de ser docente, de uma ética, de uma etopoética” (Loponte, 2005, p. 33).

Para o descritor **professor artista em dança** nenhum resultado foi encontrado; ao retirar o termo “em dança” foi possível encontrar uma dissertação na área de Educação com o título *Experiências de formação do professor artista – cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de graduação em teatro: licenciatura da FUNDARTE/UERGS*, de autoria de Rossana Perdomini Dalla Costa (2009). Este estudo por sua vez parte da noção de professor artista até então desenvolvida no curso de Licenciatura em Teatro da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Segundo a autora, tal curso teria um diferencial no contexto do Brasil a “propor a formação do professor artista como um entre caminho, como uma forma de buscar o equilíbrio entre os saberes pedagógicos e teatrais” (Dalla Costa, 2009, p. 20), ao menos é o que previa o projeto pedagógico do curso, uma vez que na prática isso pode variar. A dissertação apresenta as experiências da pesquisadora inserida nas aulas dos(as) professores(as) e na participação das aulas de outras colaboradoras; ao buscar analisar os contextos e abordagens de formação, a discussão do trabalho centra-se na formação do ator e professor de teatro.

Ao longo do texto, Dalla Costa (2009) sustenta que muito da noção de/a professor/a artista pretendia-se refletida na prática dos/as docentes do curso, os/as quais buscavam uma menor dicotomia entre os saberes

pedagógicos e artísticos, aproveitando os espaços de atuação para efetivar na prática esse “ideário” (Dalla Costa, 2009).

A partir deste estudo, pode-se verificar que a noção tateada pela autora se refere ao “professor artista como um canal, um espaço catalisador de experiências, de buscas e invenções de sentidos” (Dalla Costa, 2009, p. 118). Tal definição se coaduna à uma filosofia de formação em que tanto os/as formadores/as quanto os/as formados/as levam a termo no processo de aprender-ensinar – formar, formar-se, não havendo uma etapa linear a ser seguida ou apreendida.

Seja como for, salienta-se a partir do levantamento bibliográfico aqui proposto, que no descritor **atuação docente em dança** nenhum resultado foi encontrado. Ao retirar a palavra “em dança”, usando somente o descritor **atuação docente**, foram encontrados onze trabalhos – desses, nenhum pertencente à área das Artes ou mesmo relacionado com a temática delimitada do presente estudo.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações os levantamentos de teses e dissertações ocorreram a partir da busca avançada sobre os títulos dos trabalhos, uma vez que na pesquisa básica os resultados foram variáveis e não objetivos.

Para o descritor **artista docente em dança** encontrou-se apenas uma dissertação de mestrado na área de Artes Cênicas, intitulada *O artista-docente: a lentidão como escolha processual em dança*, de autoria de Juarez Zacarias Neto (2016). Ao fazer a leitura do documento, nota-se que não se trata de um estudo sobre o artista docente em si, mas de uma pesquisa que “tem como objetivo principal investigar a lentidão como metodologia de conhecimento do corpo e como potência criativa para a dança” (Neto, 2016, p. 7). Em toda a dissertação foram encontrados cinco vezes o termo “artista-docente” no texto. Nesses casos, o autor se identificava com essa acepção dizendo-a fazer parte de seu trajeto de identidade profissional ou, ainda, citando outra autora que também se identificava como artista-docente.

No descritor **docência artista** foram levantados oito estudos, tendo sido pré-selecionados três: a dissertação de mestrado em Educação intitulada *Docência Universitária em Arte: (auto)retratos da identidade do docente-artista*, da pesquisadora Eleny Macedo de Oliveira (2010); a tese de doutorado em Educação *Dançografia em processo de criação: uma docência artista em dança*, de autoria de Daniela Minello (2018); e a tese de doutorado em Artes de Cíntia Nepomuceno (2014) intitulada *Processo transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança*.

A dissertação de Eleny Macedo de Oliveira pondera sobre o contexto do ensino superior de professores/as que atuam formando outros/as professores/as de arte. O objetivo do estudo foi “compreender e analisar qual é a identidade profissional do docente-artista da Educação Superior” (Oliveira, 2010, p. 16). Para isso, Oliveira (2010) realizou uma pesquisa de campo com docentes-artistas na tentativa de compreender quais concepções de identidade estão situadas nestes/as docentes da universidade. A pesquisadora diz que encontrou dicotomias em relação a isso, destacando que alguns/as profissionais possuem uma identidade ora mais voltada como educador/a e outros/as como artista.

A dissertação restringe seus esforços de análise ao ensino superior, buscando refletir tanto sobre sua história quanto sobre a identidade deste docente-artista na educação superior.

Em sua tese de doutoramento em Educação Daniela Minello busca apresentar uma amálgama de trajetos entre processos de criação em dança, escritas, compreensões de corpo e de uma docência artista, formulação alicerçada em Loponte (2005). Segundo a autora, “buscou-se problematizar uma docência artista em dança, a partir de um processo de criação” (Minello, 2018, p. 8).

Não menos importante é a tese de doutorado em Artes de Cíntia Nepomuceno (2014), a qual se intitula *Processo transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança*; tal empreendimento buscou enfatizar “uma proposta pedagógica na qual o professor artista atua como condutor e mediador de processos criativos

colaborativos” (Nepomuceno, 2014, p. 11). Aqui, encontra-se um trabalho que foca nas questões da criação em dança, da coreografia e propriamente de processos colaborativos, desde o conceito de transcoreografia.

A dimensão prática do trabalho desenvolvido por Nepomuceno (2014) consistiu num grupo de dança misto de músicos, artistas visuais e dançarinos chamado Corpo Baletroacústico, criado durante a execução inicial da tese da autora em 2012. Neste contexto, a pesquisadora investiga modos de criação em dança – que, por consequência, nomeou “docência artística”. Em um primeiro momento, Nepomuceno (2014) relata a experiência de um/a docente quando cria algo artisticamente. Ou seja, trata-se de uma docência mais ligada à produção de um “processo” artístico. Ao longo do texto encontra-se apenas quatro vezes o termo “docência artística”. Ainda que o propósito da tese não preveja uma análise sobre uma acepção de/a docente artista, é possível dela depreender uma, porquanto a autora ao se (auto)definir na docência artística, procura ligar a docência à uma produção ou criação em dança, sobretudo porque se relaciona com um grupo de artistas.

Não obstante, foram obtidas por meio do descritor **professor artista em dança** sete resultados e pré-selecionadas duas dissertações em Educação, intitulado-se a primeira *A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor*, de Priscilla Vilas Boas (2012) e a outra de Viviane Candiotto (2016). No trabalho de Vilas Boas (2012), a pesquisadora procurou desenvolver práticas pedagógicas e artísticas em dança “sobre a improvisação como proposta de iniciação à dança com crianças entre sete e dez anos de idade” numa escola municipal de artes em São Paulo.

A definição de artista professor/a de Vilas Boas (2012) parte da ideia de que esse/a constitui-se desde um espaço de criação entre sala de aula, práticas, relação entre alunos/as e investigações que extrapolam o sentido pedagógico, buscando além disso os conhecimentos de artistas, da criação, de obras, de modo a construir um diálogo promissor deste/a artista professor/a entre ambas as áreas. “Desse modo, o artista professor é um criador, um indivíduo

atento ao tempo, ao espaço e a todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizado em arte” (Vila Boas, 2012, p. 40).

A segunda dissertação mencionada e pertencente também à área de Educação, chamada *A construção identitária dos professores de dança clássica: um estudo sobre três artistas educadores*, escrita por Viviane Candiotto (2016). Tem como principal problemática “compreender como corpo, memória e dança se articulam nas narrativas de artistas e educadores de dança, a fim de problematizar o processo de construção identitária desses professores” (Candiotto, 2016, p. 19). Numa leitura é possível perceber que a pesquisadora tece relações pertinentes ao tema da atuação profissional em dança – até mesmo nessa ideia de uma identidade deste/a profissional da dança. Neste sentido, o estudo de Candiotto (2016) preenche uma lacuna até então pouco explorada ou encontrada no panorama bibliográfico deste estudo.

Para o descritor **atuação docente em dança** nenhum resultado foi encontrado. Na intenção de continuar a pesquisa em termos similares adicionou-se o termo docência em dança onde encontrou-se seis estudos, sendo selecionados cinco, quais sejam: a tese de doutorado em Artes Cênicas intitulada *Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul*, escrita por Josiane Gisela Franken Corrêa (2018); a tese de doutorado em Educação denominada *O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança*, de autoria de Francisco Valdinei dos Santos Anjos (2014); a dissertação de mestrado em Educação *Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação superior em dança no Rio Grande do Sul*, de João Batista Lima de Souza (2013); e outros dois estudos já mencionados anteriormente e levantados por intermédio do descritor **docência artista em dança**.

A tese de Corrêa (2018, p. 15) corrobora para refletirmos e visualizarmos a docência em dança nas escolas estaduais públicas do Rio Grande do Sul, com a intenção de “evidenciar possibilidades, limites e estratégias para o ensino de Dança na educação escolar”. A autora realiza um mapeamento do ensino de

dança com cinco professoras concursadas em diferentes municípios. Ao mesmo tempo, comprova uma escassa inserção do/a profissional de dança nas escolas estaduais públicas do RS.

Por sua vez, a tese de doutorado de Anjos (2014) objetivou “analisar como se constituem as Representações Sociais de egressos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA” (Anjos, 2014, p. 15) sobretudo no que diz respeito à formação. Segundo Anjos (2014), a busca pela representação social do/a professor/a de dança alude ao fato de que este/a profissional é ligado a “dança como definição empírica e teórica; dança como diversão para a família e para a escola; Dança como Inclusão Social e Dança como Profissão que agrega elementos da Arte, da Docência e da Pesquisa” (Anjos, 2014, p. 15). O trabalho de Anjos (2014) trata da formação deste/a profissional na universidade, mas também sobre como o ensino deste/a agente está implicado na educação básica. A tese não discute questões sobre docência artista em dança ou professor/a artista.

A dissertação de Souza (2013) apresenta um panorama histórico-crítico acerca da formação superior em dança no Brasil desde a análise de seis cursos superiores de dança no Rio Grande do Sul. Embora a pesquisa de Souza (2013) se dirija ao campo educacional ela permite vislumbrar um panorama qualificado para pensarmos a própria Dança no Brasil. Se Souza (2013) comprova um crescimento vertiginoso dos cursos superiores de dança no Brasil, resta saber agora como e onde atuam os/as egressos/as⁴ de dança na universidade, visto que, para além de cursos superiores em dança, necessitamos que estes/as formados/as atuem efetivamente nos espaços artísticos e educativos, inserindo a dança tanto como um direito legal, quanto afirmação de um território da docência em Dança no país⁵.

Em relação ao portal SCiELO (*Scientific Electronic Library Online*), a pesquisa centrou-se nos descritores já apresentados, tendo como delimitador a

⁴ Inclusive a importância de pesquisas sobre os egressos de cursos de dança foi levantada pelos participantes do CT de Formação em Dança, no Congresso da ANDA em 2023.

⁵ Sobre isso ver por exemplo: (Bastos, 2019) e (Contreiras, 2012).

procura por textos no idioma português (Brasil) com limite de tempo até 2020 e na categoria de pesquisa avançada do manancial.

No descritor **artista docente em dança** nenhum resultado foi encontrado. Para o descritor **docência artista** foram levantados três artigos. O primeiro deles, intitulado *Sobre o fazer junto em uma Obra-Aula: por uma linguagem menor na arte*, de Thiago Heinemann Rodeghiero e Carla Gonçalves Rodrigues (2020) refletem sobre questões da linguagem e da prática artística, tendo por base autores/as como Allan Kaprow, Sandra Corraza, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Os autores pretenderam por intermédio de seu estudo fabular um conceito de obra-aula “como forma de escapar às estruturas já dadas de modelos reprodutivistas de conteúdos programados da docência” (Rodeghiero; Rodrigues, 2020, p. 1).

O segundo artigo, intitulado *Amizades: o doce sabor dos outros na docência* e escrito por Luciana Loponte (2009, remonta a uma parte de sua tese de doutoramento em Educação (Loponte, 2005), já referida aqui.

A terceira entrada, *Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética* de João Telles (2006), tem por objetivo “explorar os múltiplos modos como objetos de arte, tais como a fotografia e o espetáculo teatral, podem funcionar como dispositivos deflagradores de reflexão compartilhada entre professores” (Telles, 2006, p. 511).

Para o descritor **professor artista em dança** não foram encontrados documentos sobre esse tema. Ao retirar “em dança” foram extraídos cinco artigos. Ao analisar os títulos, resumos e palavras-chaves verificou-se a existência de somente um trabalho que se relacionaria parcialmente ao escopo desta pesquisa. Trata-se do texto *A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista*, de Karen Eusse, Valter Bracht e Felipe Almeida (2016). Neste artigo, publicado na revista brasileira Ciências do Esporte, os/as autores permeiam o contexto da educação física utilizando-se da ideia de professor-artista como “caminho opcional ao dominante, oferecido pela racionalidade técnico-instrumental” (Eusse; Bracht; Almeida, 2016, p. 11). O

propósito do estudo é o de traçar uma reflexão a partir da figura professor-artista baseada nos estudos do filósofo alemão Hans Georg Gadamer – do qual se poderia deprender uma noção de prática pedagógica como obra de arte na escola.

Para o descritor **atuação docente em dança** nenhum resultado foi obtido.

Já no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o levantamento da pesquisa levou em conta as ferramentas de pesquisa avançada sobre o assunto em idioma português (Brasil), sem limitador temporal, considerando estudos até 2021.

Para o descritor **artista docente em dança** foram encontrados três textos. Todos eles se referem à um dossiê⁶ chamado *O artista docente em dança: discursos e práticas*, publicado na Revista ouvirOUver, organizado por Ana Mundim (2015) e que reúne sete artigos que centram a discussão em torno do(a) artista docente.

Segundo Mundim (2015) na apresentação da coletânea, diz que é um projeto múltiplo de sua autoria chamado *O artista docente no ensino superior: discursos e práticas*; nele, busca-se discutir práticas criativas de artistas docentes inseridos/as nas universidades brasileiras, principalmente públicas. Nesse sentido, a pesquisadora traz questões pertinentes a essa temática do/a artista docente no Brasil.

A consolidação do artista docente tem se configurado cada vez mais como uma possibilidade de atuação dentro das Universidades no Brasil, especialmente as públicas, após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), iniciado em 2003. A área de dança teve uma expansão expressiva no que se refere à abertura de cursos de graduação, o que também impacta diretamente na produção de pesquisas e inserção desses profissionais nos cursos de Pós Graduação em Artes (Mundim, 2015, p. 191).

⁶ Não irei discutir ou apresentar todos os textos do dossiê, tendo em vista a extensão dos trabalhos. Sugere-se a leitura e destaca-se a importância desta coletânea para a área da Dança e para estudos que tratam desta temática.

Para o descritor **docência artista** foi levantado três estudos, quais sejam, *O professor-artista na formação universitária em Teatro*, escrito por Diogo Horta e Mariana Muniz (2015), disponível na Revista *docência no ensino superior*; segundo os/as autores/as o estudo consiste em uma pesquisa de mestrado acerca da formação universitária em Teatro, a partir do ensino da improvisação. O segundo estudo *A poética na docência: a apresentação do mundo pelo “artista-professor”* de Lislane Cansi e Renata Requião publicado na Revista Pedagógica da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) em 2020. Trata-se de um texto que reflete sobre questões entre educação, escola e docência, implicada em contextos da universidade e da educação básica. Para as autoras, essa ideia de/a artista-professor/a permite apresentar aos estudantes um modo de atuação que não só pedagógico, mas que joga com o poético, por meio do ensino de artes visuais.

Todavia, enfatizo que o citado estudo apenas apresenta essa ideia de artista-professor, como um sujeito que transita nesses territórios. Na leitura do texto nenhuma referência bibliográfica ao termo “artista-professor/a” foi encontrada.

O terceiro estudo *Uma professora-artista em cena: vivências que mobilizam o pensar na/sobre docência em dança na educação básica* de Carolina Pinto da Silva e Josiane Corrêa, publicado na Revista *Cena* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2021. Esse texto relata a experiência de uma professora de dança inserida no contexto da educação básica. Ao apresentar um espetáculo de dança na escola para seus/suas alunos/as, as autoras refletem o quanto isso implica pensar/fazer a atuação do/a professor/a artista de dança de modo ampliado, não só para si, mas igualmente aos/as estudantes e sua comunidade escolar.

Para o descritor **professor artista em dança** foram encontrados dois resultados. *Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias* dos/as autores Mariana Junqueira, Marco Aurelio Souza e Carla Carvalho (2020). O artigo abrange uma série de reflexões

acerca de acadêmicos de dança que ao ingressarem na universidade, confrontam-se com dilemas da profissão, entre eles, os tipos de pedagogias da dança, os modos de atuar e as fronteiras entre ser dançarino e professor/a em formação. Ao cabo o texto tem como objetivo “analisar experiências dos acadêmicos em sua trajetória na Dança e suas ressonâncias enquanto docentes” (Junqueira, Souza, Carvalho, 2020, p. 20). O segundo estudo encontrado já foi citado anteriormente (Silva; Corrêa, 2021).

Para o descritor **atuação docente em dança** nenhum resultado foi encontrado. Ao combinar “atuação” e “dança” foram obtidos dois resultados, mas que não contemplam a temática do presente estudo.

3. Considerações

O panorama realizado evidencia que os termos ou conceitos, artista docente, docência artista, professor/a artista constituem além de uma problematização acerca desta profissão, um paradoxo de estudos e práticas próprios. Principalmente do contexto de um/a profissional que não só compõe seu trajeto de saberes teóricos, mas sobretudo, na fricção entre o prático e teórico, o poético e estético, para burlar formas de consolidação de ser/estar docente nos contextos de educação. Trata-se de compreender que o artista docente compõe e decompõe uma práxis.

Assim, abre-se uma demanda para pensar a formação do/a professor/a de arte ou do/a artista da cena, da dança – das artes. Esses estudos em certa medida tentam atualizar e acompanhar o desenvolvimento da profissão deste/a profissional já formado/a ou em formação. Bem como, alargar que a formação deste/a, não se cunha apenas de teorias ou práticas, mas sim de “[...] reflexões/ações teorico-práticas criativas” (Matos, 2010, p. 1).

Entretanto, como vimos, quase na sua totalidade os estudos dizem respeito a contextos da universidade e da educação básica. Uma lacuna em relação aos contextos informais e de profissionais que atuam fora destes

espaços é exposta. Também se constata que são escassos os estudos dessa temática, como foi possível notar nas bases de dados levantadas.

Destaca-se, do mesmo modo, que os estudos encontrados se apropriam do vocabulário [artista docente], porquanto uma nomeação generalista. Ou ainda, constituem [em alguns casos] títulos de trabalhos que na sua análise não são de fato acerca do objeto de estudo [artista docente]. Contudo, isso é justificado ao que analisamos pelo fato de apropriarem-se deste termo como uma forma de dizer que não se trata apenas do/a docente ou só do artista, mas um duplo, o que em nossa visão gera um empasse dicotômico. Vale lembrar ainda que este termo [artista docente] entre outros desdobramentos está sendo usado nas mais diversas áreas de saber como na educação física, física, educação, dança, artes cênicas, música, artes visuais.

A partir disso constatei a existência de certa polissemia em relação aos termos: artista docente; docente artista; professor/a artista; docência artista; entre outros, os quais tentam tematizar os modos de ser um/a artista ao mesmo que ser um/a docente. Além disso, é notório uma multiplicidade de acepções, compreensões e reflexões sobre esse/a profissional e que abarcam distintas práticas-pensamentos.

Ao realizar este panorama constatamos que a contribuição deste estudo está relacionada a compreender o tema artista docente em dança como um paradoxo de estudos e práticas que se gera não só no ambiente acadêmico, mas em todos os quais o/a profissional da dança atua com sua práxis.

Referências:

ANJOS, F. V. dos S. **O entre-lugar e o não lugar da docência:** representações sociais de professores de dança. 2014. 351 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

BASTOS, F. R. de N. **As políticas educacionais para a Arte/Dança e os modos de inserção do licenciado em dança no ensino público em Minas Gerais.** 2019. 177 p. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

CANDIOTTO, V. **A construção identitária dos professores de dança clássica:** um estudo sobre três artistas educadores. 2016. 172 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2016.

CANSI, L. S.; REQUIÃO, R. A. A poética na docência: a apresentação do mundo pelo “artista-professor”. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 22, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4771>. Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4771>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CONTREIRAS, C. N. M. **Mercado de trabalho e perfil profissional: egressos da Escola de Dança / UFBA**. 2012. 80 p. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

CORRÊA, J. **Nós, professoras de dança: ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul**. 2018. 309 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

DA SILVA, C. P.; CORRÊA, J. Uma professora-artista em cena: vivências que mobilizam o pensar na/sobre docência em dança na educação básica. **Cena**. [S. l.], n. 34, p. 40–50, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/110557>. Acesso em: 21 mar. 2022.

DALLA COSTA, R. P. **Experiências de formação do professor artista: cenários de apaixonamento entre teatro e educação no curso de Graduação em Teatro: Licenciatura da FUNDARTE/UERGS**. 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17249>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FERREIRA, A. D.; FIGUEIREDO, V. M. C. de. Universidade e experiências sobre a produção em dança na atualidade: o paradoxo artista-docente. **ouvirOUver**. v. 10, n. 2, p. 256-267, 29 out. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32051>. Acesso em: 17 nov. 2023.

HORTA, D.; MUNIZ, M. de L. e. O professor-artista na formação universitária em Teatro. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 91–112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1974>. Acesso em: 17 nov. 2023.

JUNQUEIRA, M. L.; SOUZA, M. A. da C.; CARVALHO, C. Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias. **Roteiro**. [S. l.], v. 45, p. 1–24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i.21314. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21314>. Acesso em: 25 mar. 2022.

LOPONTE, L. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 138, 2009. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/220/233>. Acesso em: 17 de nov. 2023.

LOPONTE, L. G. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6346>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MATOS, L. A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política. In: VI Congresso da ABRACE (Assoc. Brasileira de Pós-Grad. e Pesquisadores em Artes Cênicas), 2010, São Paulo. **Memória Abrace Digital**. São Paulo: UNESP, 2010. p.1-5.

MINELLO, D. **Dançografia em processo de criação: uma docência artista em dança**. 2019. 158 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15703>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MUNDIM, A. C. DA R. Dossiê O artista docente em dança: discursos e práticas. **ouvirOUver**. v. 10, n. 2, p. 191-193, out. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32057>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NEPOMUCENO, C. **Processo transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança**. 2014. 192 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16411>. Acesso em: 24 jun. 2023.

OLIVEIRA, E. M. de. **Docência universitária em arte: (auto)retratos da identidade do docente-artista**. 2010. 135 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1986>. Acesso em: 24 jun. 2023.

RODEGHIERO, T. H.; RODRIGUES, C. G. Sobre o fazer junto em uma obra-aula: por uma linguagem menor na arte. **Educação & Realidade**. v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623690573>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, O. A. S. **O gesto crítico-performativo do/a artista docente em dança: investigações com artistas docentes de dança no estado do Rio Grande do Sul**. 2022. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

SOUZA, J. B. L. de. **Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação superior em dança no rio grande do sul**. 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

TELLES, J. A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**

[online]. v. 32, n. 3, p. 509-530, 2006. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300006>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VILAS BOAS, P. **A improvisação em dança**: um diálogo entre a criança e o artista professor. 2012. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ZACARIAS NETO, J. **O artista-docente**: a lentidão como escolha processual em dança. 2016. 122 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23913>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Oneide dos Santos (UFBA)
oneidealessandro@hotmail.com
Doutorando em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Artista docente da dança. Inventor de danças e escritas que dançam. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Dança e autobiografia: o que transborda da experiência?

Paulo Henrique Alves de Souza (IFG)

Roberto Rodrigues (IFG)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: De natureza autobiográfica, essa pesquisa busca refletir elementos para o ensino de dança e o trabalho com a composição coreográfica a partir de práticas que venho denominar mais gentis. Apoiado metodologicamente nos estudos de Josso (2002, 2004, 2012) sobre narrativas de histórias de vida baseadas na formação experiencial, promovemos o recorte de duas experiências num mesmo espaço, deslocadas no tempo e atravessadas pelo mesmo corpo. Reflito acerca da formação enquanto aluno de um curso técnico em dança contemporânea em Goiânia, trazendo à tona marcas e elementos que designaram posturas frentes ao ensino de dança e transformações percebidas noutro tempo, no mesmo espaço, porém na condição de professor, revisito a experiência em torno do processo criativo da obra *em VEZ DE UM*. Para elucidar as fricções que fundam esse exercício, refletir qual foi o lugar onde essa experiência se desenvolveu, quais relações motivaram as escolhas artísticas e pedagógicas acerca da construção de uma proposta coreográfica são elementos fundamentais para a constituição de novos processos identitários. Em seguida serão feitas reflexões a partir e junto à escrita das memórias enquanto aluno do curso ao mesmo tempo que se entrecruzam com posturas, agenciamentos e um relato de corpo todo em torno do processo de composição, percebendo como isso ecoa no hoje e anuncia uma identidade que atravessa elementos do ser artista, docente e pesquisador.

Palavras-chave: Dança; Autobiografia; Identidade.

Abstract: Autobiographical in nature, this research seeks to reflect elements for teaching dance and working with choreographic composition based on practices that I have come to call gentler. Methodologically supported by Josso's (2002, 2004, 2012) studies on life story narratives based on experiential training, we promote the clipping of two experiences in the same space, displaced in time and crossed by the same body. I reflect on my training as a student on a technical course in contemporary dance in Goiânia, bringing up marks and elements that designated attitudes towards dance teaching and transformations perceived in another time, in the same space, but as a teacher, I revisit the experience surrounding the creative process of the work *em VEZ DE UM*. In order to elucidate the frictions that underlie this exercise, reflecting on the place where this experience took place and what relationships motivated the artistic and pedagogical choices regarding the construction of a choreographic proposal are fundamental elements for the constitution of new identity processes. Reflections will then be made from and alongside the writing of memories as a student of the course, at the same time as they intersect with postures, actions and a whole-body account of the composition process, noticing how this echoes today and announces an identity that crosses elements of being an artist, teacher and researcher.

Keywords: Dance; Autobiography; Identity.

1. Caminhar para si

Escrever e fazer pesquisas a partir de nossas experiências e histórias enquanto professores é algo que no Brasil data de década de 1990. O movimento autobiográfico em Educação no Brasil tem grande influência das reflexões e proposições em torno das histórias de vida em formação, movimentos estes emergentes na Europa e no Canadá com grande enfoque na formação continuada de adultos. “Ressaltam-se os estudos de Gaston Pineau (1983, 2005); Pierre Dominicé (2000), Marie-Christine Josso (2010), no mundo da francofonia e o de António Nóvoa (1992, 1995), no mundo da lusofonia” (Passegi, Souza, 2017, p. 13).

Pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem-sucedido (Clandinin, Connelly, 2015, p. 57).

É razoavelmente estranho pensarmos que nossas experiências docentes não sejam fenômenos importantes a serem investigados no âmbito da pesquisa em educação. Diga-se de passagem, numa análise superficial, ou falamos de nossas experiências ou das experiências de outros(as), seja no âmbito da pesquisa acadêmica ou no cotidiano. Parto então do princípio de que há um percurso relacional entre as experiências do tempo presente, ancoradas noutras do tempo passado, revelando nuances que envolvem os contextos físicos, institucionais, culturais e sociais, que ao serem revisitados produzem sentidos, reverberam e compõe processos identitários e tomadas de consciência.

A partir do contato com estudos de autores(as) que trabalham no âmbito da pesquisa narrativa, fui construindo um desejo de investigar experiências já vividas, localizadas, portanto, no tempo passado. O percurso metodológico poderia partir de diferentes abordagens da pesquisa narrativa, e algumas foram levadas em consideração pela possibilidade de ocorrerem e

agregar outros sujeitos no processo¹. Nesses entremeios e escolhas me ocorreu um *insight* no qual percebi que eu queria falar a partir das minhas próprias memórias, e em busca de coisas que me ajudariam a acessá-las. Descubro em meus registros pessoais (textos, imagens e documentos) referentes a esses momentos, diversos registros físicos de experiências significativas. Esse exercício inicial para definir qual metodologia utilizar para prosseguir com a pesquisa acabou revelando proximidade com algumas formas específicas de pesquisa localizadas no campo da biografia e autobiografia.

A opção pela pesquisa de natureza autobiográfica para este estudo antes de ser uma postura de coerência com o que se pretende analisar é um exercício de liberdade e um encontro. Antes da escrita do texto referente a essa pesquisa nunca havia sido estimulado em outros ambientes em que fui aluno/pesquisador a utilizar esse tipo de metodologia, sendo inclusive informado em certos espaços acadêmicos em que estive que esse tipo de pesquisa não tem “tanta validade” por não se vincular diretamente com alguns métodos de pesquisa tradicionalmente utilizados na pesquisa sobre educação. Concebo então a experiência que foi realizar essa pesquisa e escrever esse texto como um ato de liberdade, um encontro possível entre o eu professor, artista e pesquisador, que nestes atravessamentos revelam e provocam novas posturas em relação ao ensino da dança e como trabalhar com a composição em dança partindo da coletividade, das relações horizontais e não hierárquicas.

Construir uma história de vida é constituir um terceiro-tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica. [...] requer do sujeito que ele tenha vivido e ousado diferenciar-se desse vivido para construir e, mais tarde, incluir nessa construção um terceiro-tempo singular, situado entre a particularidade e a universalidade (Pineau; Le Grand, 2012, p. 114).

¹ Inicialmente pensei em partir das narrativas autobiográficas dos sujeitos que participaram da minha formação enquanto professores(as) e/ou alunos(as) que dividi momentos das experiências que venho visitar ao longo da pesquisa. Nesses entremeios, visitas ao acervo pessoal, diálogos, leituras e pesquisas pude perceber que o elemento de desejo o qual buscava se encontrava no âmbito da memória individual e suas fricções com a memória coletiva, tal como descreve Halbwachs (1990), sendo a perspectiva das histórias de vida e formação experiencial de Josso (2012) o que deu amparo a esses primeiros movimentos em direção às minhas experiências, um caminhar para si.

O processo formativo reúne elementos particulares e universais, que no olhar autobiográfico atravessado pelas temporalidades das experiências revisitadas provoca agenciamentos, friccionam elementos da identidade nessa tridimensionalidade entre o que se viveu, o que se vive e como projetar novos existires diante desse espaço singular, um terceiro-tempo como citam Pineau e Le Grand. As abordagens autobiográficas não são nesse sentido um simples enunciado do que se viveu, permitem a atribuição de outros sentidos a partir das experiências vividas, uma espécie de reapropriação do sujeito a partir de sua história de vida.

Proponho nessa medida, como ressalta Josso (2012) colocar-me na escuta, estabelecendo um itinerário guiado pela experiência vivida, uma busca por emergências interiores que se fundam à medida em que são constituídas no que a autora define como “caminhar pra si”. Numa metáfora em que esse caminhar é uma viagem, o viajante sou eu, esse percurso localizado no âmbito da memória, se localiza num tempo-espaço a partir da escolha de experiências significativas, promove a reflexão a partir dos desejos e expectativas que ressoam em projetos do tempo presente. Nesse espaço que se cria, nesses caminhos sinuosos que se entrecruzam,

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2012, p.22).

2. Deslocamentos, rupturas e danças

Neste segundo momento pretendo falar acerca das experiências em torno da criação da obra *EM VEZ de um*, sendo importante refletir acerca de aspectos da identidade que ao longo do exercício autobiográfico dessa escrita

provocou diversos atravessamentos importantes e que revelam à medida que são constituídas transformações nesse âmbito, que provocaram tomadas de consciência no tempo presente.

Falar a partir de memórias e experiências vividas requer alguns rigores no exercício autobiográfico, dentre os quais localizar no tempo-espaço do que vamos falar é fundamental. Localizar-se não apenas por datas ou lugares, a reflexão que aqui se propõe vai além dessas definições, que aborde elementos relacionais acerca e a partir de como me percebo no hoje ao olhar para memórias passadas? Que lugares ocupei nessa experiência e que relações estavam envolvidas entre o eu e o espaço institucional onde ocorreu? Que referenciais e motivações percebo hoje que guiaram esse processo de composição da obra e como a constituição dessa reflexão autobiográfica centrada nessa experiência possibilita a emergência de uma nova identidade?

Pensando as relações estabelecidas entre o lugar onde as experiências foram vividas, é importante ressaltar elementos que emergem nessa relação a partir da percepção que se forma no ato de refletir sobre essas questões. A instituição na qual fui docente no curso de formação técnica de nível médio em dança contemporânea é uma escola de artes que possui cursos no âmbito da educação profissional técnica e tecnológica, além de cursos livres. Fui aluno nessa instituição no período de 2008 a 2012 no mesmo curso a que me refiro, passando então a ser docente do mesmo a partir de 2013, quando começo a ministrar as disciplinas de História da Dança, Anatomia Humana Aplicada à Dança, Preparação Física para Dança, Práxis da Dança Moderna e Contemporânea e Práxis Coreográfica Contemporânea.

Refletindo sobre esse momento em específico no qual me desloco da figura de aluno e assumo a condição de docente me coloco a pensar no hoje como aspectos dos períodos de aluno foram incorporados em minha prática docente enquanto professor. Por se tratar de uma instituição técnica, com objetivos em torno de uma tal “formação técnica”² em dança, algumas posturas

² Em diferentes situações essa expressão era utilizada em reuniões docentes numa tentativa de justificar elementos técnicos que seriam importantes para a formação dos(as)

frente ao processo de ensino tomadas nesse período não foram bem aceitas no âmbito institucional, com ênfase à adoção de práticas em dança diferentes das quais tive acesso na formação enquanto aluno do mesmo curso. Nesse sentido percebo ser necessário refletir acerca dos conceitos de espaço e identidade, entendendo-os nessa relação indissociável que gostaria de fazer acerca dos agenciamentos tomados e como emolduram e se constituem a partir de atravessamentos entre uma espécie de cultura própria do local e a constituição de identidades mediadas por essas relações.

O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito (Certeau, 1988, p. 202).

Entendendo lugar enquanto esse espaço ocupado, permeado, vivido e que nesse texto é localizado a partir das memórias, percebo a emergência de duas figuras, deslocadas no tempo-espaço, mas designando reflexões em torno do ser artista e professor. Me localizo então nesse recorte, essa revisitação, que no hoje revela aspectos de uma identidade borrada, diluída entre o binômio artista-docente. Enquanto aluno desse curso no período de 2008 a 2012, além dos componentes curriculares obrigatórios, a prática de dançar coreografias, espetáculos e participar de eventos internos e externos à instituição também compunham grande parte da carga horária de estudos. Nessas idas e vindas, nas visitas ao acervo pessoal referente a esse tempo, percebo que elementos

dançarinos(as), sendo o perfil da instituição segundo o que se ouvia, direcionado a uma formação técnica, que hoje percebo ter traços de uma indicação de elementos do Balé Clássico enquanto formação básica para a prática da dança. Percebo que o discurso que carrega essa expressão nesse espaço no qual me refiro era uma tentativa de padronizar aspectos da formação em função de uma representação da cultura própria do espaço institucional em relação à prática do Balé Clássico, que acabava ecoando nos processos formativos de todas as danças, sendo o território em torno do curso técnico de nível médio em Dança Contemporânea um lugar com essas marcas.

de uma prática artística voltada para a formação de dançarinos(as) para grupos profissionais, e, portanto, a vivência a partir de processos de composição e apresentação de danças, minha disponibilidade, portanto desejo, em participar dessas experiências formativas enquanto aluno, inclusive em outros projetos fora do curso, são marcas que compõe uma identidade em torno do ser artista que logo seria pulverizada por outros elementos.

No exercício de revisitar essas memórias, quando reflito com meu corpo todo, nessa tarefa de construir um diálogo que atravessa todas essas temporalidades contidas nele mesmo, e aqui convidadas a estabelecer uma experiência relacional no tempo presente – nessa dança, o que transborda quando o olhar se volta para o tempo em que fui aluno, são sentimentos de uma busca pessoal por uma espécie de reconhecimento enquanto dançarino. Uma forte noção de pertencimento a um grupo, a necessidade de estar em outros lugares dançando, por meio de audições, participações em projetos de outras escolas de dança, apresentações em eventos particulares, audições para grupos e cias de dança, situações que eram reforçadas ao longo do curso. Um aspecto importante dessas reflexões no hoje, é perceber que em praticamente todas as experiências próprias do curso de formação enquanto aluno, bem como aquelas em outros lugares, é que eu dançava coisas que eram criadas por outras pessoas, um aspecto que percebo compor elementos de confronto na emergência de outra identidade por vir.



Fig. 1. Imagem de ensaio. Dançarino: Paulo Alves. 2012. Fonte: Acervo do autor.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco, da esquerda para direita, o fundo o palco e estruturas de apoio em metal, cortinas do lado do palco direito do palco e dançarino em posição de corrida. O dançarino está com o corpo borrado pela dificuldade da câmera à época em registrar movimentos rápidos.

Trago essa imagem do meu acervo pessoal, datada do ano de 2013, um registro do ensaio de uma das coreografias que dancei enquanto aluno do curso no qual viria a me tornar professor. Aspectos visuais dessa imagem como a dificuldade inerente ao registro fotográfico em captar movimento, mas que nessa narrativa que venho construindo ao longo do texto transfiguram esse aparente “defeito” e deslocam meu olhar para a qualidade poética quando emoldurada pelas experiências revisitadas na qual esse registro me transporta. No mesmo ano em que ocorreu esse registro já havia me formado no curso em questão e começo então minha atuação no mesmo enquanto docente. Esse movimento que transborda à imagem, percebo compor traços de uma identidade entre o binômio artista-docente, que provocam novos agenciamentos a partir desse deslocamento, não de uma condição (artista) para outra (professor), mas de uma identidade atravessada por marcas de uma formação com aspectos verticais enquanto aluno e prospecções, desejos e rupturas de um sujeito que passa a ocupar o mesmo espaço enquanto professor.

A respeito destes movimentos que constituem aspectos da identidade, ressalto um deslocamento no olhar em relação ao espaço ocupado. Me tornar professor do curso em questão rapidamente provocou reflexões sobre como ensinar os componentes curriculares aos quais fui designado. Um aspecto que sempre me intrigou e que provocou diversos momentos de pesquisa se refere a outras formas de se pensar o processo criativo que pudessem levar em conta a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, que é quando me deparo com leituras que definem e explicam o conceito de intérprete-criador, e como ele designa novas formas de se pensar a criação em dança que naquele momento era um elemento importante e que me fez repensar o componente

curricular do qual venho refletir e evidenciar as rupturas que emergem com novas práticas³.

Revistando minhas experiências no curso enquanto professor (2013 a 2017), proponho agora indicar alguns movimentos em torno de uma experiência específica que ocorreu nesse espaço-tempo e que compõe à medida que é composta nessa viagem que aqui fazemos, por aspectos identitários com traços diferentes daqueles que compunham a experiência enquanto aluno, e os primeiros movimentos enquanto professor. Um dos componentes curriculares que mais me chamava atenção era o de “práxis coreográfica contemporânea”, o qual compunha o currículo do curso e fazia parte do segundo e último ano da formação. Percebo que o desejo e uma espécie de dedicação a mais em relação ao ato de compor danças atravessava meu ser como um todo, sobretudo por refletir sobre como propor outras formas de criar danças que pudessem ser mais participativas, que não promovessem o sentimento de não pertencimento em relação ao que se iria dançar, aspectos que hoje reflito serem marcas de uma experiência anterior que pela intensidade com a qual lidei com essas questões, provocaram novos posicionamentos surgidos no confronto com o que foi experienciado anteriormente, emergindo dessas fricções, práticas que gostaria de nomear como mais gentis.

Aspectos dessa gentileza percebo ser elemento fundante de outras identidades por vir. Percebo enquanto espaço de ruptura o desejo e posteriormente o desenvolvimento de práticas arraigadas por essa condição horizontal e participativa. Essas rachaduras revelam no hoje um confronto interno sob perspectivas em relação ao processo de composição em dança que refletem uma identidade borrada, delineada pelo desejo de se desvincular de uma cultura local e propor outras relações com o criar e dançar.

³ Me recordo de momentos em que passei na biblioteca da escola em questão e li o livro *Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de formação* de Graziela Estela Fonseca, e para além do método BPI (Bailarino-pesquisador-intérprete) me chamou muita atenção o desenvolvimento da ideia de intérprete-criador ao longo do início do livro, algo que percebo influenciar os próximos movimentos de ruptura em relação a questões relacionadas ao processo de composição em dança que viria a propor posteriormente e que será analisado nesse texto.

Segundo Butler citada por Tadeu:

A mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade de interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes (Tadeu, 2000, p. 95).

Percebo que nos primeiros anos da atividade docente no curso o volume de trabalhos coreográficos solicitados para diversas ocasiões era grande, algo que causava certo incômodo por não conseguir de fato dilatar processos de criação e investigar poéticas outras que pudessem partir do coletivo, sendo na maioria das vezes coreografias de repertórios já dançados por outras turmas do curso. Amparado no que diz Butler, a repetibilidade destes padrões e posturas no âmago de um sujeito que buscava outras possibilidades foram propulsoras da experiência que venho relatar abaixo, entendendo-a no hoje como um movimento de contestação e questionamento que permitiu novas relações identitárias.

O processo de criação que culminou com a obra *em VEZ DE UM* data de 2016 e é fruto de experiências em aulas referentes ao componente curricular “práxis coreográfica contemporânea 2”, sendo na ocasião ministrado para uma turma de vinte e cinco alunos(as) que estavam em seu último ano do curso. Revisitando diários de conteúdos e notas, imagens de divulgação do evento onde foi apresentada a obra, fotos e vídeos do processo de criação e da apresentação, essa viagem em direção a memórias e experiências vividas me traz vários elementos que provocam no hoje reflexões sobre o ensino de dança e o processo de criação, sendo a imagem abaixo um disparador que desloca meu olhar para questões ligadas a processos de ensino aprendizagem em dança que partam de relações horizontais, da coletividade, da diversidade de olhares e possibilidades que isso tem no campo artístico-pedagógico.



Fig. 2. Imagem de ensaio da obra *em VEZ DE UM*. Dançarinos(as): Denner Santos, Matheus Saraiva, Gustavo Reis, Débora Lia, Carol Alves, Thalles Barreto, Isabela Silveira, Helena Vieira e Júlia Guedes. Fonte: Acervo do autor.

Audiodescrição da imagem: Foto na horizontal, em preto e branco, numa sala de dança. Da esquerda para direita, um quadro na parede da sala, nove dançarinos e dançarinas de costas e próximas umas das outras, com a mão esquerda na cintura e o cotovelo esquerdo à mostra, mão direita apontando para cima, todas na mesma posição.

Parto dessa imagem de um dos ensaios da obra, que à época do registro já havia sido finalizada e em fases de ensaio. As provocações iniciais para a criação desse trabalho partiram de uma temática inicial acerca da solidão. Propus inicialmente rodas de conversa e/ou laboratórios de experimentação a partir de poemas, textos narrativos, sensações, em forma de jogos de improvisação e processos de pesquisa de movimento. Refletimos acerca da solidão como uma espécie de lugar existencial do ser, e as relações que desenvolvemos ao longo da vida como uma condição do viver. Elaboramos nesse sentido duas questões: Que marcas na minha história podem ser reveladas nessas trocas comigo mesmo e com o outro? Como meu corpo pode transformar isso em dança? Um aspecto importante desses primeiros movimentos em direção à criação é o fato de a dança estar por vir ao longo do processo, pois optamos por não partir de sequências de movimento oriundas de outros repertórios já conhecidos, bem como definimos que a estrutura da obra seria constituída mediante essa dinâmica de experimentar, pesquisar no corpo para construir poéticas em torno da solidão e das relações com o outro. A partir

daí foram 5 meses de aula até a conclusão do componente curricular e apresentação da obra que ocorreu na ocasião de uma mostra didática com outros trabalhos dos cursos de dança.

Em muitos momentos no fim das aulas dedicávamos a dialogar sobre o que foi experienciado a partir dessas dinâmicas, na perspectiva de elaborar traços, uma espécie de desenho da poética, os contornos que pretendíamos expor em nosso trabalho. Um recurso que foi utilizado nessa direção foi o de cada um(a) escrever um relato biográfico da sua vida a partir da primeira questão definida “Que marcas na minha história podem ser reveladas nessas trocas comigo mesmo e com o outro?” e ao apresentar ao grupo sua narrativa, cada aluno(a) deveria responder ao grupo a segunda questão “Como meu corpo pode transformar isso em dança?” que era justamente o lugar de exposição, reverberação de aspectos da solidão e das relações com o outro como disparadores de processos de pesquisa e criação em dança a partir das narrativas autobiográficas.

À época não tinha conhecimento do trabalho com narrativas autobiográficas enquanto recurso para a criação em dança, apesar de perceber que as questões em torno do conceito de intérprete-criador provocaram agenciamentos que me fizeram perceber uma possibilidade em se horizontalizar o processo criativo, e para tanto partir de outras práticas diferentes das quais tive acesso enquanto aluno. Esses movimentos em torno do processo criativo da obra, consigo perceber no hoje que se conectam com estudos e propostas realizados no âmbito do grupo (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias) ao trabalhar com narrativas singulares e plurais (Baldi, 2017) como mote inicial para a pesquisa e criação em dança e a criação de procedimentos artístico pedagógicos a partir da utilização da autobiografia (Baldi *et al.*, 2019).

Partir das narrativas dos sujeitos como elementos para a experimentação e provocar relações entre aspectos internos e externos reforçando os pontos em que essas narrativas se atravessam e se desdobram em outras plurais, que nascem dessa fricção que dilata a linguagem escrita e falada das histórias para gestos e proposições cênicas, são elementos que me

fazem ressignificar a própria experiência vivida e dá pistas para projetos no tempo presente que giram em torno do estudo, pesquisa e experimentação de processos de composição em dança a partir da autobiografia. Para tanto, outras facetas desta experiência ainda parecem vibrar, sendo importante trazê-las nessa viagem.

em *VEZ DE UM* traduziu experimentações em dança a partir da utilização de relatos autobiográficos e questões/perguntas como impulso para processos investigativos de corpo todo. Estes movimentos iniciais se desdobraram na proposição de 5 cenas ao longo da proposta que partiram das elaborações poéticas através de diálogos e laboratórios de criação, onde dedicávamos nosso tempo a construir os primeiros elementos de cada cena e como estes se conectariam às demais. Os elementos de iluminação, figurinos e música foram surgindo no decorrer das pesquisas, sendo estes definidos também pelo grupo. Alguns traços em relação a essas questões designaram elementos cênicos que compõe a poética em torno da solidão e das relações com o outro, como por exemplo a primeira cena em que dois dançarinos se despem de suas roupas, revelados aos poucos pela iluminação baixa, numa atitude de confronto e ao mesmo tempo posse do outro, sendo uma terceira pessoa ao meio palco a representação da objetificação que se faz nas relações hierárquicas e de subjugação do corpo feminino em relação ao corpo masculino. A trilha sonora que selecionamos se refere a música *Be myself* do grupo *Dark Sky*, que foi escolhida por conter um elemento repetitivo da expressão “ser eu mesmo” em inglês ao longo de toda a composição. Ser eu mesmo era um eco da pesquisa que realizamos e refletia as questões em torno da relação indissociável entre ser e estar com o outro como um lugar de reconhecimento de si próprio.

As três últimas cenas da coreografia são bem dinâmicas e com muitas composições em duplas, trios e grupos. As duas últimas em específico partiram de jogos de contato e improvisação com provocações para criação de células coreográficas de corpos conectados, onde a relação de contato, extensão do corpo de um(a) para o(a) outro(a) desencadeava os gestos. Nestas criações

resolvemos incluir a iluminação como recurso cênico que pudesse configurar uma espécie de registro de cada célula coreográfica, sendo definido para tal a utilização de focos de luz como único recurso, que em meio ao palco escuro projetariam essa sensação de registro, algo em torno de um vislumbre de algo que já se viveu, como se fossem memórias de corpos dançantes que aparecerem e desaparecem de formas rápidas em meio à escuridão. A última cena de *em VEZ DE UM* reúne todos(as) os(as) dançarinas no palco caminhando, correndo e realizando uma mesma célula coreográfica em diferentes direções, sendo a luz projetada de frente para o palco, provocando sombras no fundo do mesmo, que é um elemento simbólico que pensamos em incluir para criar a sensação das projeções que criamos sobre nós mesmos a partir das relações com o outro, como se o mesmo corpo fosse habitado por todos os outros com que se relaciona em todos os âmbitos.

Esses segundos movimentos que propus em torno das experiências no curso de formação em dança contemporânea, atravessadas por temporalidades distintas, revelam elementos de uma identidade borrada entre o fazer/ser artista e docente nos entremeios de uma viagem que se propõe ressignificar aspectos em relação ao ensino de dança e o trabalho com processos de composição coletivos, horizontais, portanto, mais gentis. Me encontro no tempo presente em outro processo formativo a nível de mestrado, mais especificamente na elaboração e execução de pesquisa na educação básica sobre o ensino de dança na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), contexto diferente do qual revisito e construo essa narrativa autobiográfica, mas que nesse exercício de buscar pontos na minha história de vida baseados na formação experiencial que aqui se faz, dá pistas, indica caminhos pelos quais consigo perceber a potência de lidar com processos de composição em dança e a utilização de autobiografias como disparadoras, primeiros movimentos desses processos.

Encerro esse momento com um convite para o olhar além das palavras. Te convido a assistir o vídeo⁴ em que foi registrada a apresentação da coreografia *em VEZ DE UM*. Esse registro transborda tudo que aqui foi dito, e apesar de um olhar único, atravessado pelas minhas experiências e as relações com as quais aqui me proponho, compõe e ajuda a emoldurar os tais processos de composição mais gentis a que me refiro, já indicando nas linhas que finalizam minhas considerações acerca dessa viagem como tudo isso atravessa esse sujeito do tempo presente e suas demandas enquanto pesquisador, artista e docente.

3. Considerações finais (movimentos do hoje)

As reflexões acerca das experiências enquanto aluno e professor de um curso técnico de nível médio em dança contemporânea, o recorte de uma experiência em torno do processo de composição em dança da obra *em VEZ DE UM*, esses contornos a que fixo meu olhar nesse exercício autobiográfico a partir do método histórias de vida ecoam no hoje a partir deste terceiro espaço relacional que se cria na escrita desta pesquisa. Percebo que as posturas frente a esses processos ajudam a compor elementos de uma identidade presente atravessada pelas condições de pesquisador, artista e docente.

Tomar consciência desses aspectos e como eles indicam agenciamentos no tempo presente é de fato assumir a potência dessas experiências à medida em que se constituem nesse exercício autobiográfico enquanto formação experiencial. Trabalhar processos de composição em dança mais gentis, essa indicação que faço a partir da escrita desse texto são proposições de um sujeito a partir dessas relações que no hoje são emolduradas

⁴ O registro da obra foi realizado a partir de aparelho celular colocado sobre as janelas da cabine de som em local de frente ao palco. Na ocasião eu estava na mesa de iluminação, onde operei o equipamento devido as condições de iluminação que pensamos para a coreografia e sua meticulosidade em relação ao *timing* para acionamento de cada recurso de acordo com a música e a dança. Segue o link do vídeo: <https://youtu.be/SeYHXvzRv00>.

pela condição de aluno/pesquisador em formação, docente no ensino de dança na educação básica e artista.

Nessas andanças que aqui fizemos espero transbordar à luz dos olhos de quem lê como há potência em se trabalhar com processos de composição em dança a partir da autobiografia, que aqui designa um espaço na criação em dança que preza por relações horizontais, coletivas e colaborativas. Essas reflexões que se fazem a partir da pesquisa autobiográfica indicam também como nossas histórias de vida são lugares privilegiados de experiências formativas, que nessa viagem que aqui fizemos criam esse espaço de diálogo atravessado por temporalidades, agenciado por questões identitárias refletidas à medida que se entrecruzam com aspectos do espaço/lugar e suas relações particulares e gerais. Tudo isso, emoldurado por várias camadas das experiências que revisitamos pretende contribuir para a pesquisa sobre o ensino de dança e processos de composição em dança que aqui ouse chamar de gentis.

Referências:

BALDI, N. C.; OLIVEIRA, J. U. D. de; PATIAS, I. T. Procedimentos artístico-pedagógicos em Dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.127-139, ano 19, nº 37, jan./mar.

BALDI, N. C. Es(ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 2, n. 4, p. 41-56, jan./abr. 2017.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, G. (org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Shaffter, São Paulo: Revista dos tribunais Ltda, 1990.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M.-C. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 jan. 2023.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil:** Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1). 2017, p. 6-26.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida.** Natal: EDUFRN, 2012.

RODRIGUES, G. E. F. **Bailarino-pesquisador-intérprete:** processo de formação. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, T. T. (org., trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Paulo Henrique Alves de Souza (IFG – Campus Aparecida de Goiânia)
phalves089@gmail.com

Professor de Arte/Dança nos anos iniciais do ensino fundamental e na EJA das Redes Municipais de Ensino de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Mestrando em Artes pelo IFG – Campus Aparecida de Goiânia, onde integra o Triêro (Centro de Pesquisa e Documentação em Dança) e faz parte do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena (LAPIAC) da UFG.

Roberto Rodrigues (IFG – Campus Aparecida de Goiânia)
roberto.rodrigues@ifg.edu.br

Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Docente da área de Artes/Dança no IFG – Campus Aparecida de Goiânia. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes. Desenvolve pesquisas na área de dança com ênfase em danças e experiências estéticas do cotidiano, danças populares, dança e educação.

Que pistas sobre a formação em Dança uma pesquisa de acompanhamento de egressas(os) pode nos trazer? A experiência da UFSM em foco

Rodrigo Lemos Soares (UFPel)
Siane Bolzan Colpo (UFSM)
Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Neste artigo compartilhamos algumas reflexões que emergem de uma pesquisa qualitativa em fase de finalização que tem como foco o acompanhamento de egressos(as) do Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, buscando compreender os processos de inserção profissional e seus desafios, bem como a percepção destas pessoas acerca da formação a partir de sua iniciação profissional. Também objetiva contribuir com as atualizações do projeto pedagógico do Curso. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 17 pessoas que concluíram a graduação desde a primeira turma de formados até o ano de 2019. Os resultados apontam para enorme satisfação com relação à formação inicial, apesar dos enormes desafios enfrentados pelas pessoas egressas no que tange a uma vida profissional formal. Indicam ainda, a importância de experiências de inserção no campo profissional durante a graduação e o quanto o contexto histórico impacta nas necessidades de formação em nossa área. Percebe-se a importância de estudos de acompanhamento de egressos(as) para que possamos qualificar cada vez mais a formação em nossa área e o quanto este tipo de investigação produz enquanto experiência formativa para todas as pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Licenciaturas em Dança; Formação de Professores(as); Dança e Educação; Inserção profissional.

Abstract: In this article we share some reflections that emerge from a qualitative research in completion phase that focuses on the monitoring of graduates of the Dance-Degree Course, from the Federal University of Santa Maria, seeking to understand their professional insertion processes and its challenges, as well as the perception of these people about their training from the professional initiation. It also aims to contribute to the updates of the pedagogical project of the Course. Semi-structured interviews were conducted with 17 people who completed graduation from the first class of graduates until the year 2019. The results point to enormous satisfaction with the initial training, despite the enormous challenges faced by the graduates regarding a formal professional life. They also indicate the importance of insertion experiences in the professional field during graduation and how the historical context impacts the training needs in our area. It is perceived the importance of follow-up studies of graduates so that we can increasingly qualify the training in our area and how much this type of research produces as a training experience for all people involved.

Keywords: Degree in Dance; Teachers training; Dance and Education; Professional insertion.

Introdução

Neste trabalho apresentamos reflexões que emergem de uma pesquisa em andamento intitulada “*Os primeiros passos das(os) licenciadas(os) em dança: trajetórias de formação e inserção profissional*” (UFSM, 2020). O referido estudo é realizado desde o ano de 2020 pelo “NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança”, vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. De acordo com o planejamento, a referida pesquisa será concluída em janeiro de 2024 e, portanto, encontra-se em fase de finalização.

Entre os objetivos que orientam a investigação estão o de elencar as compreensões dos egressos da Licenciatura em Dança da UFSM a respeito da sua formação inicial e refletir sobre suas ponderações; identificar as principais necessidades e demandas dessas pessoas em seus primeiros anos de trabalho; E, contribuir com a prática pedagógica desenvolvida pelos formadores nas Licenciaturas em Dança, principalmente no Curso da UFSM.

Assim, nos move a escuta de relatos das(os) nossas(os) primeiras(os) licenciadas(os) em Dança, profissionais que iniciam suas vivências no mundo do trabalho com muitos desafios provindos da pouca ou nenhuma presença da Dança na escola e da instabilidade que, infelizmente, ainda se faz muito presente também em ambientes não-formais de ensino. A escuta das necessidades, desafios e conquistas vivenciadas por estes profissionais possibilita-nos repensar e refletir com elas sobre a formação em Dança.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994), centrada no acompanhamento de estudantes egressos(as). Este estudo, além de extremamente formativo para as pessoas envolvidas, têm se demonstrado bastante relevante para o Curso e para nossa área. As reflexões que emergem dos dados produzidos, já nos permitiram contribuir em reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e por consequência em atualizações no currículo do Curso, conforme o detalhamento que compartilharemos na sequência do texto.

São 3 anos de contatos, entrevistas, reuniões, análises, eventos, produções e, claro, muitas reflexões quanto à formação em Dança e o mundo do trabalho na área. Todo esse percurso tem nos levado a um maior aprofundamento quanto aos temas relacionados à formação de professoras(es) de Dança, principalmente no contexto gaúcho. Além de se tornar uma forma potente de aproximação com as turmas de egressos(as), a pesquisa mobilizou ações de formação continuada e anuncia perspectivas de continuidade do trabalho.

Assim, buscaremos detalhar ao longo deste texto, algumas percepções e apontamentos já realizados, dividindo com quem nos lê, aspectos que podem se somar a outras pesquisas e debates da nossa área com o intuito de qualificarmos cada vez mais a formação inicial desenvolvida nas licenciaturas em Dança.

1. O percurso metodológico

A pesquisa segue um recorte temporal que abrange as primeiras quatro turmas concluintes do curso, iniciando na primeira, de 2016, e finalizando o recorte na turma formada em 2019. Por meio da realização de entrevistas semiestruturadas (Szymanski, 2004), buscamos compreender *como ocorrem as trajetórias de formação das(os) egressas(os) do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*. Ao analisar o conteúdo produzido pelas entrevistas (Bardin, 2011), procuramos entender os caminhos percorridos pelas(os) participantes, desde sua trajetória de vida até a escolha pela graduação, atentas principalmente às vivências dentro do curso e no ingresso no mundo do trabalho.

Assim, as perguntas que formam o roteiro das entrevistas foram separadas em três blocos, sendo que o primeiro abrange questões ligadas à vida da pessoa entrevistada antes de ingressar na graduação e traz questionamentos sobre o contato com a arte durante a escola, como e quando aconteceu o

primeiro contato com a dança e de que lugar ou estilo vem no mundo da dança, se for o caso.

O segundo bloco de perguntas aborda a trajetória de formação durante o curso. Trazemos então questões que buscam rememorar as experiências durante o curso, retomada que nos auxilia, junto com a pessoa entrevistada, a refletir sobre os desafios e descobertas realizadas em sua vida profissional posterior. Nos interessa saber, por exemplo, se houve algum estranhamento inicial com a graduação ou mesmo se o(a) estudante sentia que sua história pregressa em Dança foi evidenciada durante a formação.

No último bloco abarcamos os momentos após a formatura, observando o momento em que as pessoas formadas adentraram no mundo do trabalho, agora como licenciadas(os) em Dança. Nesse bloco tentamos saber se houve a possibilidade de formação continuada, se a pessoa segue ou não com algum vínculo com o Curso e por quais motivos. Também buscamos conhecer as condições materiais dessa(e) docente de Dança, tentando verificar se consegue, ou não, manter-se economicamente, somente com o trabalho na área. Ainda, no terceiro bloco organizamos o roteiro de modo a conduzir um movimento de “volta à graduação” e outro de projeção para o futuro. Então, objetivamos que ao refletir sobre sua experiência atual, a pessoa reflita sobre a formação inicial, assim nos apontando possíveis fragilidades e potencialidades da formação também destacando necessidades oriundas deste momento.

Como já explanamos, o roteiro apresentado foi feito de forma semiestruturada, portanto, pensado numa estrutura lógica de seguimento das perguntas, mas que trouxesse ao mesmo tempo certa flexibilidade para o surgimento de outros questionamentos tendo como mote os objetivos da pesquisa.

As entrevistas variaram em questão de tempo tendo em média 2h. Foram realizadas tanto de modo presencial quanto *online*, pois muitas aconteceram durante o período de isolamento da pandemia do Covid-19 e, também, porque existem egressas(os) que moram hoje em outras cidades, dificultando o deslocamento para que fossem realizadas presencialmente. Tanto

no formato presencial quanto *online*, as entrevistas e os passos seguintes tiveram uma mesma estrutura que consistiu em: apresentação da pesquisa, pedido de concessão por parte da pessoa entrevistada para que fosse gravado o áudio da entrevista, assinatura de um termo de livre-esclarecimento para que os dados provenientes da captação de áudio pudessem ser transcritos e utilizados para análise e compartilhamento futuro e a entrevista em si. Além disso, foi assegurado às(aos) egressas(os) que, no compartilhamento de dados provenientes da pesquisa, não seriam utilizados seus nomes, por questões éticas e de privacidade.

Para tanto, quanto a análise dos dados provenientes das transcrições dos áudios das entrevistas, o grupo apoiou-se em Bardin (2011), iniciando um longo processo de leitura geral das transcrições e apontamento das principais questões percebidas. Após esse primeiro momento, chegamos a três blocos de análise dos dados abarcando as trajetórias antes, durante e depois da graduação. Posteriormente, houve a escolha das categorias de análise (Bardin, 2011) dentro dos blocos e essa categorização segue a lógica das perguntas que formam a entrevista, inspirando-se também em questões percebidas durante a leitura inicial do material transcrito.

Para este artigo, discorreremos sobre a análise dos blocos 1 e partes dos blocos 2 e 3 já analisados. Acreditamos que esta escuta em forma de pesquisa é fundamental, pois as experiências vividas fora da universidade podem apontar caminhos para pensarmos e redimensionarmos a formação, visto que os espaços de atuação profissional em nossa área ainda não estão plenamente garantidos principalmente em ambientes formais de ensino. Nesses espaços já escassos, o desafio é maior para aqueles(as) egressos(as) que não atuavam com Dança antes do início da graduação. Portanto, o diálogo entre instituição formadora, egressas(os) e gestores públicos é imprescindível.

2. Alguns apontamentos teóricos

A Dança como área de conhecimento, ainda galga seu espaço legítimo no âmbito escolar. Não é de hoje que pesquisadoras do campo da Dança, no Brasil, como Isabel Marques (2014) e Márcia Strazzacappa (2014b) desenvolvem reflexões em torno da escassa presença da área em seu devido lugar, dentro do currículo formal das escolas. Isto nos leva a afirmar, mais uma vez, a importância das licenciaturas em Dança e de sua presença nas universidades para a legitimação da área.

Ao acompanhar dados estatísticos acerca da realidade da presença de docentes licenciados(as) em Dança na Educação Básica (Barboza, 2019), podemos afirmar que os(as) professores(as) de Dança, ao iniciarem sua vida profissional nestes espaços não encontrarão suporte em colegas mais experientes que partilham de sua mesma área de formação. Os desafios enfrentados pelos(as) primeiros(as) professores(as) são mais complexos talvez do que aqueles enfrentados por outros(as) docentes iniciantes, devido às especificidades de uma área que não só é desconhecida no âmbito escolar, como também distinta das práticas “ditas” tradicionais realizadas nas escolas.

Na Dança o conhecimento que se estuda, ensina e aprende se dá eminentemente no/pelo corpo. É no movimento que está a centralidade do saber com o qual lidamos na área da Dança. Talvez a Dança seja a área dentre as Artes que mais provocará reflexões e estranhamentos nas lógicas institucionalizadas na escola, nos(as) estudantes e demais professores(as). A tarefa dos(as) licenciados(as) em Dança, portanto, envolve “se formar” para “formar a escola”, como defende Barboza (2019, p. 39-40), ou seja, terão que “apresentá-la” nestes contextos, mostrando as especificidades da Dança na perspectiva artístico-pedagógica.

As tarefas e os desafios que envolvem a formação de professores(as) na área da Dança exigem uma soma de esforços em prol de vários movimentos articulados. Os(As) formadores(as) das licenciaturas em Dança precisam estar cada vez mais próximos(as) dos contextos escolares, ou melhor, de todos os

espaços onde se ensina e aprende Dança na sociedade. Mais além, unidos(as) aos estudantes da área, poderão engajar-se em atividades formativas extensionistas, de pesquisa e de ensino, com professores(as) de outras áreas e também junto aos gestores públicos, exigindo e provocando a abertura de concursos públicos com vagas específicas para egressos. É uma longa jornada que precisa da contribuição de todos(as).

Compreender todos estes fenômenos que estão relacionados às trajetórias de formação no campo da Dança mobilizam nossa pesquisa que tem também o intuito de registrar o protagonismo dos primeiros egressos e egressas da UFSM. Autores do campo da formação de professores como Nóvoa (2011), García (2009) e Shulman (1986, 2005), nos respaldam no sentido de compreender o percurso formativo docente como um movimento contínuo e multifacetado. Em outras palavras, na formação docente a trajetória escolar das pessoas, suas experiências de vida, “o contato com a própria prática e com as práticas de outros professores e professoras, todos estes aspectos estão sempre presentes e em movimento” (Barboza, 2019, p. 62). Assim, destacamos a importância da cooperação escola-universidade na formação docente.

André (2010), ao analisar as pesquisas no campo, defendia, há mais de dez anos, que é fundamental desenvolvermos investigações que considerem “[...] as concepções do professor, os processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino [...]” (André, 2010, p. 177), de forma articulada, “[...] buscando compreender os aspectos que envolvem a produção desses discursos e fazeres [...]” (Barboza, 2019, p. 62). Shulman (2005), por sua vez, enfatiza em seus estudos a necessidade da pesquisa constante no âmbito da formação de professores, uma vez que há sempre desafios novos que surgem no cotidiano do fazer docente e, além disso, não temos receitas prontas ou respostas absolutas para os fenômenos que a envolvem. Precisamos, portanto, estar em constante movimento de (nos) formar e repensarmos nossa prática.

3. Algumas percepções e apontamentos: o que nos revelam os dados?

Durante o percurso da pesquisa, realizamos 17 entrevistas, de um total de 20 pessoas que estavam dentro do recorte temporal estabelecido. Deste modo, consideramos o apanhado de dados produzidos bastante relevante e representativo. Foi possível perceber, quando fazíamos os contatos iniciais para a realização das entrevistas, que havia uma grande disposição por parte das(os) egressas(os) em participar da pesquisa. Destas 20 pessoas, apenas 1 não respondeu ao contato e 2 não foram entrevistadas por conta de suas rotinas de trabalho e, portanto, da dificuldade de administrar horários para participação na pesquisa.

Alguns dados quantitativos merecem nossa atenção, pois são números concretos que nos ajudam a entender melhor como está, hoje, nossa área de atuação e sua relação com o mundo do trabalho, em nosso contexto local. Do montante de egressas(os) que foram entrevistadas(os), 2 estão atualmente cursando doutorado, mas ambos atuaram em espaços formais de ensino antes disso, um em escolas e outro no ensino superior como professor substituto. Seguindo, no momento 6 egressas atuam em ambientes formais de ensino, sendo 5 em escolas da rede pública e 1 no ensino superior. Das egressas que atuam na rede pública, apenas 1 é concursada e o restante são contratadas de forma temporária pelo governo do estado, o que nos alerta para a instabilidade que professoras(es) de Dança encontram, inclusive no âmbito formal de trabalho.

Numa outra parte, há um total de 7 pessoas que atuam em espaços não-formais e é possível apontar que outras 2 ainda não conseguiram se inserir no mundo do trabalho em nossa área. Dessas pessoas que não conseguiram inserção na área, uma delas trabalha em uma escola privada, mas ocupando um cargo de administração e não como professora.

Quanto aos dados qualitativos, primeiro destacamos a enorme satisfação com relação à formação inicial, pois muitos foram os momentos em que, ao serem perguntados sobre o curso, destacaram as diversas contribuições

que os anos de licenciatura em Dança tiveram em suas práticas artístico-pedagógicas, tanto durante a graduação para aqueles que já atuavam profissionalmente fora da Universidade e/ou nos estágios e projetos, quanto depois de formados quando iniciaram suas vidas no mundo do trabalho na área. Muitos foram os relatos apontando o fato de que, por conta desse trajeto de formação inicial que trilharam dentro da Universidade, sentiram-se preparados para encarar os desafios da professoralidade na Dança.

Ouvindo as pessoas entrevistadas, ficou evidente também que aqueles que conseguiram se inserir em atividades extracurriculares durante a graduação, como projetos de extensão e que começaram a dar aulas ainda neste período, conseguiram trabalho mais rapidamente após o término do vínculo com o curso. Isso se deu por dois motivos principais. Primeiro, pois nos parece que o fato de entrar em contato com a realidade da área já durante a graduação faz com que o(a) estudante entenda melhor os desafios e possibilidades nesses espaços, evitando que o contato com o mundo do trabalho da dança se dê de forma totalmente nova ao finalizar o curso. Também, porque ao ingressar nesses espaços de trabalho, dentro e fora da Universidade, o(a) graduando(a) é capaz de estabelecer uma rede de contatos com pessoas que já estão há mais tempo trabalhando com dança, o que facilita o processo de procura de emprego, até através de indicações, como aconteceu com uma de nossas egressas que iniciou sua trajetória de trabalho acompanhando e auxiliando uma colega na escola que essa dava aula e, depois de se formar, continuou na mesma escola como professora.

Dentro das dificuldades do mundo do trabalho em nossa área, tendo como foco o Rio Grande do Sul, há o desafio da informalidade. Boa parte das(os) egressas(os) entrevistadas(os) ocupam hoje cargos de professoras(es) em ambientes não-formais de ensino e, dentre eles, são poucos os que relataram conseguir manter-se financeiramente só com a dança. Alguns optaram, então, por cursar outras graduações para assim abrir mais portas de atuação ou mesmo seguir acessando assistência estudantil. Outros trabalham em outras áreas além da dança para uma complementação de renda. Há egressas (os) que ainda

recebem auxílio dos pais, pois muitos tiveram de voltar para suas cidades natais com o surgimento da pandemia do Covid-19, o que prejudicou muito a atuação desses(as) profissionais recém-formados, tanto pelo isolamento que fez com que os estabelecimentos fossem fechados temporariamente quanto pelo desafio da aula de dança em modo *online*, questão que desafiou o mundo da dança em todas as suas esferas.

Ligando-se ao bloco 2 de análises, durante a graduação, um dos dados mais alarmantes foi a dificuldade dos alunos que, durante a graduação, precisaram trabalhar fora, muitas vezes em outra área, e não conseguiram viver o curso por completo, digamos assim. Essa dificuldade tem ligação com a vulnerabilidade social e a necessidade de políticas públicas que garantam o aproveitamento máximo da graduação. As pessoas que precisaram trabalhar e estudar ao mesmo tempo relataram que sentiram déficits de vivências dentro do curso, pois possuíam tempo apenas para cursar as disciplinas, portanto, projetos de pesquisa, ensino e extensão não puderam ser acessados.

Das egressas que hoje são professoras na escola, quase todas relataram uma espécie de solidão e dificuldade de seguir seus trabalhos artísticos. A solidão dá-se por serem as únicas formadas em Dança em suas escolas e/ou cidades e serem “novas” nas redes de ensino, pois sabemos que só agora estamos começando a ter a presença de licenciados em Dança nesse espaço e, quando há, são os únicos em toda a escola.

Quanto à dificuldade de desenvolver trabalhos artísticos, principalmente pessoais, liga-se a fatores como falta de tempo e carga excessiva de trabalho, pois com a disciplina de Arte tendo, no máximo, 1 ou 2 períodos semanais (nas turmas que preveem o componente), esses profissionais precisam atender diversas turmas, chegando, muitas vezes, ao montante de 500 alunos ou mais. Essa realidade precariza o trabalho e desvaloriza a área da Arte.

Foi percebida, ainda, uma tendência nas(os) egressas(os) do curso de fazerem uma outra graduação, especialização ou mestrado imediatamente após a formatura. Isso se dá, principalmente, pela dúvida de que caminho seguir depois do fim do vínculo com o curso, resultado da instabilidade que,

infelizmente, ainda se faz presente na área. Com isso, muitas dessas pessoas enxergaram a continuidade do vínculo com o mundo acadêmico como um caminho frutífero, investindo em especializações e mestrados em outras áreas, por conta da não existência, até então, de mestrados em Dança. Essas outras áreas são, principalmente, da Educação e das Artes Visuais.

Por fim, outro dado que ficou evidente foi a necessidade desse espaço da universidade e, principalmente, do curso de formação inicial, para retornar. Esse fator tem ligação, principalmente, com a solidão que o(a) licenciado(a) em Dança sente após a formatura, portanto, muitos foram os relatos de pessoas que se desvincularam do curso e, hoje, sentem falta desse espaço de diálogo e apoio. Por outro lado, há também aqueles que não se desvincularam desse espaço e são esses que, geralmente, permanecem na universidade ingressando em especializações, mestrados ou outras graduações.

Há, ainda, uma egressa que sofreu esse período de desvinculação total do curso e, após sua formatura, não conseguiu trabalho na área. Porém, através de sua entrevista e posterior entrada no grupo de pesquisa que desenvolve o estudo aqui apresentado, sentiu-se motivada a estar nesse ambiente. Assim, ingressou em um curso de Pedagogia recentemente e, voltando também ao “mundo da Dança”, voltou a participar de eventos e diversas outras vivências na área.

A escuta destas(es) colegas já tem nos possibilitado contribuir com os debates realizados pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso. Com relação às demandas de egressas que atuam na Educação Básica, nos deparamos com um grande dilema que se soma aos já conhecidos desafios de inserção no espaço escolar em nossa área. Ocorre que as(os) licenciadas(os) em Dança forjaram toda sua formação inicial da perspectiva de atuarem com o ensino de Dança na escola e hoje deparam-se com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como sabemos, a nova BNCC abarca as quatro linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais) como meras “unidades temáticas” (Brasil, 2018). Essa nova e errônea estrutura orientadora dificulta a

legitimação de cada uma como área do conhecimento com saberes e objetivos próprios, luta que há muito vem sendo travada, principalmente, na Dança.

Em outras palavras, é um enorme retrocesso. O que fazer diante desta realidade? Como reagir sem cair na antiga polivalência? Como organizar o trabalho pedagógico se somos poucas(os) e estamos ainda tão separadas(os). Destas indagações e diante desta realidade, foi criada recentemente a disciplina “Dança e outras linguagens artísticas”, vigente no currículo e oferecida, pela primeira vez, no primeiro semestre de 2023. O referido componente curricular busca responder a essas demandas, e tem acontecido com grupos mistos que têm a presença de professoras(es) de Arte/Dança egressas, que estão atuando na escola e, também com docentes universitários(as) de outras linguagens artísticas como convidados(as).

Assim, a disciplina tem ainda se configurado como uma oportunidade de formação continuada, demanda muito abordada por egressas(os) que não seguiram a formação em cursos de pós-graduação e sentem-se muito sozinhos, isolados e únicos em suas escolas, sem poder construir trocas com seus pares.

Já o grupo de egressos que passou a atuar como artista independente ou em espaços não-formais, ressaltou a enorme dificuldade de lidar com as condições de trabalho nestes contextos, sobretudo afirmaram sentirem-se despreparados para lidar com editais públicos e gerir sua vida profissional. Observamos que, por ter como vocação principal à docência na escola, a formação inicial no Curso acabava pouco abordando o universo da docência em outros contextos e menos ainda conteúdos voltados a esta realidade. Assim, um bloco de novas temáticas e estudos passou a ser incorporado em um componente curricular já existente nominado “Processos Pedagógicos em Dança IV: Comunidades”, disciplina na qual passou-se a tratar por exemplo, sobre como acessar, redigir e desenvolver projetos visando acessar a editais públicos.

Este ano o curso de Dança-Licenciatura da UFSM está completando 10 anos de existência e, portanto, ainda temos um número pequeno de egressas(os), uma vez que o ingresso é anual e a primeira turma formou-se em

2016. Em 2020, houve a primeira reformulação no currículo e um recente ajuste no referido Projeto Pedagógico de Curso, etapas nos quais pudemos ir trazendo, conforme a pesquisa se desenvolvia, apontamentos baseados nos encontros e diálogos com egressos.

4. Algumas considerações até aqui

Afinal, que pistas sobre a formação em Dança uma pesquisa de acompanhamento de egressas(os) pode nos trazer? O movimento de (re)pensar a formação inicial depois de finalizar a graduação é muito importante para que a(o) egressa(o) possa entender melhor os caminhos que trilhou e quais as contribuições que os anos de graduação trouxeram, bem como as fragilidades que encontram referente a esse momento.

Para a instituição formadora, esta escuta é fundamental pois nos auxilia com elementos concretos na tomada de decisões e na atualização dos projetos de formação que construímos e transformamos no cotidiano das graduações em Dança. Portanto, pesquisas de acompanhamento de egressas(os) são fundamentais para entendermos e qualificarmos a formação, pois são muitos os desafios que a área enfrenta. Entender, ouvir e acompanhar as visões de pessoas que já passaram pelo curso quanto aos processos de formação e o que encontraram após o fim do vínculo formal com o curso se faz crucial para que a formação seja cada vez mais qualificada, atendendo às insurgências e demandas do momento histórico em que se vive.

Em seu antigo currículo o curso de Dança-Licenciatura da UFSM não previa uma carga extensionista desde o início da graduação, mas havia momentos em que os licenciandos tinham contato com a escola e com outros espaços da comunidade, como por exemplo em programas como o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oportunidades muito destacadas pelas pessoas entrevistadas. Porém, como pudemos observar, esta não era uma experiência possível para todas as pessoas do Curso, já que aqueles que precisavam trabalhar não conseguiam acessá-la. Observamos que o processo

de curricularização da extensão, a partir do novo PPC, visando cumprir as diretrizes da Resolução 07/2018, tende a ser um enorme ganho para a formação em nosso curso, visto oportunizar a todos e todas estudantes oportunidades de vivência em escolas e outros espaços da comunidade, durante a graduação e desde o começo do curso.

Percebemos ao longo da pesquisa que existem questões quanto à formação que só se fazem evidentes com o início da inserção no mundo do trabalho e que estas experiências são recortadas temporalmente, mudando permanentemente. Nesse momento em que não há mais o total suporte da universidade e do curso e a(o) egressa(o) começa a trilhar seu caminho, muitas vezes, sozinha(o) está um momento crucial da formação e para a formação sobre o qual precisamos nos debruçar.

Evidenciamos que o próprio exercício de desenvolvimento desta pesquisa configurou-se como um processo de “formação de professores”. Explicamo-nos: o movimento de retornar para o local de formação inicial depois de formadas(os) faz com que essas(es) profissionais participem de momentos de reflexão e trocas. Ocorre um processo de formação continuada, considerando o que já viveram e o que disso está presente, ou não, em seus caminhos docentes. Além disso, a pesquisa configura-se como formação docente também para quem a conduz a entrevista, pois o grupo é formado por pessoas que estão em diferentes momentos, contando com professores doutores, doutorandas, egressas e graduandos do Curso.

Com isso, os momentos de realização de entrevistas, análises, categorizações, debates, eventos e trocas entre esses agentes constroem reflexões que formam, constantemente, a professoralidade de todas. Revendo práticas e desvendando os desafios existentes e conquistas possíveis, vemos que precisamos unir forças e refletir sobre nossos fazeres para, cada vez mais, qualificar a formação, contribuir com o processo de legitimação da área e levar o ensino de Dança para mais e mais espaços e contextos.

Referências:

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez., 2010.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BARBOZA, M. C. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): O que é que essas(es) “profes” têm?** 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5606>> Acesso em: 14 de nov. de 2023.

BARBOZA, M. C. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento.** 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2015. Disponível em: <<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/2911>> Acesso em: 14 nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

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

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação.** n. 8, jan./abr., p. 07-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>> Acesso em: 15 nov. 2023.

MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Revista OuvirOUver.** Uberlândia v. 10, n.2, p. 230-239 jul./dez, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>> Acesso em: 15 de nov. de 2023.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo: 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.** v.9, 2, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso em: 15 de nov. de 2023.

SHULMAN, L. S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. In: **Education Research**, p. 4-14. 1986. Disponível em: <<https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>> Acesso em: 15 de nov. de 2023.

STRAZZACAPPA, M. O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, Salvador, v. 3, n.1, p. 88-104, jan./jul., 2014b. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/2317-3777dança.v3i1.11701>> Acesso em: 10 nov. 2023.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Iber Livro, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Curso de Dança-Licenciatura. **Os primeiros passos das(os) licenciadas em dança: trajetórias de formação e inserção profissional**. Projeto de Pesquisa. Santa Maria, 2020.

Rodrigo Lemos Soares (UFPel)
rodrigosoaresfurg@gmail.com

Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Mestre em História e em Educação. Doutor em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança.

Siane Bolzan Colpo (UFSM)
siane.bolzan@acad.ufsm.br

Discente do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto de Pesquisa *Os primeiros passos das(os) licenciadas(os) em dança: trajetórias de formação e inserção profissional*. Integrante do Grupo de Pesquisa NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança.

Mônica Corrêa de Borba Barboza
monica.cborba@gmail.com

Docente no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga e Licenciada em Dança. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Líder do “NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança.

Danças e corpos d-eficientes: um estudo das percepções de corpo em ONG's e cias de dança no nordeste do Brasil

Sandra Lima Rocha (UPE)
Adriana de Faria Gehres (UPE)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento. Tendo como base teórica a fenomenologia (Merleau-Ponty, 2018), o estudo tem um olhar sensível do corpo com e sem deficiência que se encontra em ambientes em que a dança emerge. Com objetivo de compreender a percepção de corpo com e sem deficiência no processo de formação e produção de danças, pelo olhar dos profissionais que atuam nessas instituições, estamos desenvolvendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, fenomenológica. O estudo encontra-se na fase de pesquisa campo, com a realização de entrevistas semi-estruturadas presenciais para posterior categorização dos dados, através da análise ideográfica e nomotética (Bicudo, 2011).

Palavras-chave: Corpo; Dança; Pessoa com deficiência; Formação; Atuação.

Abstract: This article refers to an ongoing master's research project. Based on phenomenology (Merleau-Ponty, 2018), the study takes a sensitive look at the disabled and non-disabled bodies in environments where dance emerges. In order to understand the perception of the disabled and non-disabled body in the process of dance training and production, through the eyes of the professionals who work in these institutions, we are developing a qualitative, phenomenological approach. The study is currently in the field research phase, with semi-structured face-to-face interviews being carried out in order to later categorize the data through ideographic and nomothetic analysis (Bicudo, 2011).

Keywords: Body; Dance; People with disabilities; Training; Performance.

1. Introdução

Em 2012, o Relatório Mundial sobre a Deficiência foi publicado depois de longas análises e estudos sobre o entendimento da deficiência, trazendo consigo uma perspectiva de que a deficiência não se refere apenas a um corpo

físico biológico e individual, mas principalmente constitui-se com o contexto social, o ambiente, a condição financeira, o acesso à saúde, e à qualidade de vida, que cada pessoa com deficiência vivencia.

Em outras palavras, ainda que duas pessoas possam ter uma classificação da sua deficiência a partir de critérios biológicos de deficiência física, mental, sensorial, a deficiência se constituirá de forma diferente para cada pessoa, a depender da sua relação com o seu ambiente, suas barreiras e facilitadores.

A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso [...] Este Relatório Mundial sobre a Deficiência é muito bem-vindo. Ele representa uma contribuição muito importante para a nossa compreensão sobre a deficiência e o seu impacto sobre os indivíduos e a sociedade. Ele destaca as diversas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência: atitudinais, físicas e financeiras. Está ao nosso alcance ir de encontro a estas barreiras (Relatório Mundial sobre a deficiência, 2012, p. ix).

Dessa forma, compreendemos todos os avanços, processos de mudanças, pesquisas sobre pessoas com deficiência na sociedade, compreendemos os diversos corpos, abordagens, manifestações e linguagens. Estudos também nos mostram os paradigmas da deficiência, tais como o biomédico, em que se coloca a responsabilidade da deficiência sempre na pessoa, como se a deficiência fosse algo que se possui, fazendo-a se identificar como menos capaz impondo uma referência de “normal” e “anormal”; o paradigma da institucionalização, aquele que tirou pessoas do seu seio familiar e levou-as a instituições voltadas para o tratamento e educação “especial”; paradigma dos serviços, que foi configurado pela relação entre sociedade e pessoa com deficiência, trazendo consigo um incômodo com o paradigma da institucionalização, mas configurado aos poucos como busca de uma normalização, integrando a pessoa com deficiência, sem adaptar a sociedade a ela; paradigma do suporte que nos leva a características marcantes para a compreensão da inclusão social tendo como forma uma reorganização para garantir o acesso de todos os sujeitos, com e sem deficiência, pelo pressuposto que a pessoa com deficiência tem direito a uma convivência não segregada (Canguilhem, 2009; Sassaki, 1997; Aranha, 2001).

Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelha ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e social (Aranha, 2001, p. 17).

O caminho nessa busca por conhecer, questionar e escrever sobre algo, põe-nos à prova a todo tempo e nos mostra o que não se esgota. Colocamos no processo de conhecer abordagens e perspectivas sobre tais assuntos e, a partir disso, todo o percurso desde a escolha de um tema, de um fenômeno a ser estudado até a fase final da pesquisa, como assim denominamos, faz-nos produzir pistas, dúvidas, respostas e caminhos, para as nossas vias de conhecimento.

Deste modo, percorremos um caminho que configura uma pesquisa de mestrado em andamento sobre corpo, dança, deficiência, formação e atuação. Identificando o corpo sensível e intencional, corpo que é mundo e estar no mundo, corpo que sente, se relaciona, que é um corpo próprio, percebido e vivido, como o corpo a ser perseguido na pesquisa (Merleau-Ponty, 2018).

Contudo, a observação dos estudos sobre dança e deficiência aponta para outros corpos. Blasing e Zimmermann (2018; 2021) e Crestani *et al.* (2022) aproximam-se da dança para pessoas com deficiência como enriquecimento cultural dentro das escolas; desenvolvimento motor; aumento de plasticidade cerebral; e desenvolvimento psicossocial através das danças nos ambientes escolares. Contudo, pouco se aborda sobre as danças e os corpos que habitam os ambientes que se propõem a fazer a formação do dançarino/a, ainda que muitos dessas e desses corpos não venham a se tornar profissionais, mas que usufruem do direito de produzir, criar e fruir danças como cultura e como arte.

Por outro lado, encontramos ainda uma outra abordagem para a relação danças e pessoas com deficiência, aquela que busca, além de uma prática corporal como corpo sensível ou instrumental identificado anteriormente, identificamos o corpo político que se estabelece na busca de seus direitos para produção de uma sociedade inclusiva com a arte, as performances, as mídias, afastando-se completamente da noção de normalidade.

A falta de conhecimento da sociedade em geral, trata a deficiência como problema, estigmatizando as pessoas como incapazes e sem direitos. O preconceito leva em consideração os impedimentos e as aparências. Nesse sentido, as ações que vêm sendo realizadas buscam um novo olhar, chamando atenção para os potenciais e capacidades, e assim, possibilitar o desenvolvimento e oportunidades de recursos da sociedade (Brito, 2018, p. 14).

Dito isto, torna-se necessário o debate com o intuito de reafirmar que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência, conforme o Art. 5º da Constituição Federal de 1988, que deixa claro que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CF 88, Art. 5º).

Apesar de não recair dúvidas sobre a Lei maior do Estado, ainda fazem-se necessárias legislações que ratifiquem tais direitos, como é o caso da Lei Nº 13.146/2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.

Um corpo com suas interferências que afeta e é afetado. São novas organizações que se criam através de novos modelos de pensamento, contaminações acontecendo a todo momento (Matos, 2014; Greiner, 2005). Na diversidade do corpo com deficiência, um corpo, também político, mas também um corpo que sente e se encontra nesse ambiente com intencionalidade.

Como referência principal de nosso estudo, tomamos como base o livro Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty (1945;2018), em específico o capítulo *O corpo*. Merleau-Ponty nos traz essa outra forma de olharmos o corpo na sua diversidade: um corpo presente, vivo e intencional. Um corpo que se mostra além de sua utilidade material, mas a sua percepção de mundo.

No início desse capítulo, Merleau-Ponty descreve uma casa para entendermos a movimentação e caracterização de objeto. Uma casa vista de algum lugar e que aos poucos ela se encontra vista entra mil olhares; esse “olhar” que vos fala nos faz entender as percepções que podemos ter devido a multiplicidade de espaço, tempo, ambiente e pessoa.

Ver um objeto é possuí-lo à margem do campo visual e poder fixá-lo, ou então corresponder efetivamente a essa solicitação, fixando-o. Quando eu o fixo, anoro-me nele, mas esta “parada” do olhar é apenas uma modalidade de ser movimento: continuo no interior de um objeto a exploração que há pouco, sobrevoava-os a todos, com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto [...] porque olhar o objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode se mostrar sem esconder outros. Mais precisamente, o horizonte interior de um objeto não pode se tornar objeto sem que os objetos circundantes se tornem horizontes, e a visão é um ato de duas faces (Merleau-Ponty, 1945; 2018, p. 104).

Assim, quando olhamos um objeto, nós nos inserimos nele, pois os objetos estão relacionados entre si de tal forma que revelar um significa ocultar outros, é necessário o entendimento do ambiente para que possamos absorver o objeto. A casa, o objeto descrito inicialmente por Merleau-Ponty, são também suas fissuras, seus condutos de água e fios, seu chão. Nós nunca os vemos, apenas observamos suas funcionalidades.

O corpo nos mostra aos poucos essas formas, características, seus membros, tronco, suas articulações e olhamos primeiro para sua funcionalidade, mas podemos olhar além dessa sua utilidade. Apesar de sabermos que em consonância com Nóbrega (2010), o corpo está enraizado na natureza política e social e de suas relações de poder, vamos aqui observar as categorias que esse corpo sensível e intencional, em meio à diversidade de ambiente, sociedade, raça, gênero, com e sem deficiência pode nos proporcionar.

“O corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento” (Nóbrega, 2010, p. 19), e essa condição, essa intencionalidade de existência, sua corporeidade acontece pela pluralidade de formas de existência.

Afirmar as diferenças de corpos como modo de vida é entender que a deficiência também é uma de muitas formas de estar no mundo (Diniz, 2012, 2017).

A dança, como arte que emerge do corpo como movimento e criação, corpo que se relaciona consigo e com o mundo, aponta-nos a cada dia que a sua vivência não necessita ser apenas com objetivo de terapia ou exercício, mas a dança pode nascer e se expandir nessa perspectiva de criação em corpos que se relacionam, causam, recebem e produzem interferências do mundo e para o

mundo. As danças vêm mostrando, nas mídias, nos palcos, nas ruas e em pesquisas e estudos publicados, as experiências, relações, forças sociais e políticas que constituem os corpos na sociedade contemporânea. “E, neste baile, a mídia espetaculariza e glamouriza a dança e, conseqüentemente, quem dança” (Tomazzoni, 2013, p. 2-3).

Atualmente, encontramos-nos em um contexto de estudo um pouco mais voltado para a inclusão política do corpo com deficiência e entendemos também que o ato de dançar se encontra entre o encontro do sujeito com ele, com o outro e com o ambiente. Com essas relações que emergem daquele ambiente, da sua maneira de perceber a si e ao outro e de significar todos os afetos.

Dessa forma, temos como problema de pesquisa compreender como as pessoas com (d)eficiência podem expandir seus desejos e intenções, tendo como olhar o seu corpo e o corpo do outro, através da dança e como os profissionais atuantes nesses ambientes percebem e produzem os corpos com (d)eficiência em nossa sociedade. Entender esse corpo sensível e intencional dentro da arte, aqui especificamente a dança, faz-nos questionar se há nas instituições e ambientes de formação e produção de danças, propostas de não normalização do corpo, afastadas das perspectivas de exercício e/ou terapia.

A formação do profissional de dança não se dá apenas no ensino superior. “A formação e profissionalização do dançarino e coreógrafo replica-se em diferentes ambientes e períodos” (Meireles e Soter, 2012; Azevedo e Lopez, 2012 *apud* Vellozo, 2016, p. 52). Estudos apontaram movimentos para o crescimento do número de graduações em dança por todo o país. A demanda por capacitações e graduações se estendem e de acordo com Vellozo (2016) a formação de profissionais de dança é feita além de um curso superior, mas ao longo do tempo dentro de cursos distintos, na diversidade de sua atuação.

Os artistas, bailarinos, professores, coreógrafos passam a ter seu registro regulamentado pela Lei n. 6533 de 24 de maio de 1978, tendo em exercício um registro na Delegacia Regional do Trabalho como artista – DRT.

Segundo Terra (2010) esses profissionais passaram a ser denominados como artistas da dança.

Assim, este projeto tem como objetivo compreender a percepção de corpo com e sem deficiência no processo de formação e produção de danças em instituições e ambientes de dança através dos profissionais que atuam dentro desses espaços. Tendo como objetivos específicos: compreender os corpos de pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência na dança, através da percepção de profissionais fazem formação em dança na cidade de Recife (PE); e, identificar os significados apontados para os corpos de pessoas com deficiência e sem deficiência por profissionais atuam com a produção e criação em dança na cidade de Natal (RN).

A relevância acadêmica deste projeto consiste, então, em problematizar esse processo de formação que se estabelece em ambientes de produção, criação e fruição das danças, no sentido de compreender a percepção dos profissionais que ensinam e produzem danças com pessoas com e sem deficiência.

Sabemos que a formação em dança está contemplada na formalidade acadêmica e em instituições de ensino como academias/escolas de dança. E que esse ambiente se estabelece no entrecruzamento de informações, estudos, saberes corporais. “Para que essa rede se constitua, é necessário porosidade, curiosidade (e não temor) diante do desconhecido, na verdade, trata-se de reconhecer a diversidade dos corpos” (Terra, 2010, p. 75).

2. Metodologia

Para tal projeto, estamos desenvolvendo uma pesquisa qualitativa tendo como abordagem teórica e metodológica a fenomenologia. Com o intuito de indagar sobre a realidade, sem separar o pesquisador do sujeito, sem negar os processos históricos, sociais e linguísticos, iremos nos acompanhar de Bicudo (2011), que afirma que a realidade com todos seus processos mostra-se nas teias dessas relação que são sempre complexas e cheias de indagações.

De acordo com Creswell (2014), a redução das experiências para uma descrição universal do fenômeno se dá como um dos objetivos da abordagem fenomenológica e, como complemento, Bicudo (2011, p.30) afirma: “fenômeno e sujeito são correlacionais e estão unidos no próprio ato de aparecer”.

Ainda conforme Bicudo (2011), uma pesquisa com indagações sobre a realidade sem categorias *a priori*, faz-nos entender que a pesquisa não tem uma linearidade, tomada como verdade, pois assumimos a complexidade do ser. Dessa forma, buscamos entender toda a relação, acontecimentos, história, cultura, experiências e realizações.

Ele não se deixa aprisionar em categorias previamente estabelecidas que o definam e expliquem, uma vez que se mostra em perfis alinhados, conforme as perspectivas de onde é visado. Essas perspectivas são dadas pela posição ocupada por aquele que o visa, posição essa entendida na materialidade do corpo-encarnado que sempre é um ponto de convergência de tempo, espaço, não estático (Bicudo, 2011, p. 53).

2.1 Os locais e os sujeitos da pesquisa

Durante o processo de pesquisa, buscamos em sites de dança, banco de dados da Prefeitura do Recife e no google de uma maneira geral, os espaços existentes na cidade do Recife que ofereciam atividades de artes como ensino e encontramos um total de 148, entre instituições como organizações não governamentais (ONG's), associações e escolas/academias de danças, caracterizadas como 83, escolas privadas de dança; 9 associações de apoio; 1 Centro Cultural; 2 Grupos Afro; 24 instituições autônomas e 29 ONG's.

Dentre as instituições pesquisadas na cidade do Recife, apenas três informaram que estavam trabalhando com pessoas com deficiência. A primeira instituição trabalha com crianças com deficiência, mas em horários específicos e as turmas segregadas. As crianças com deficiência ocupam o mesmo espaço das crianças sem deficiência apenas em eventos específicos; a segunda escola informou a falta de compatibilidade com o tempo de pesquisa; por fim a ONG que se dispôs a participar de forma integral da pesquisa. Por esses motivos,

decidimos então, de forma intencional, selecionar uma ONG que atua em uma comunidade da cidade do Recife há 25 anos, para que pudéssemos acompanhar de forma mais cautelosa esse processo de formação inicial, tendo em vista que a instituição tem uma criança com baixa visão e ao longo de sua trajetória já tiveram em seu corpo discente outras crianças com deficiência. Outro ponto em questão para a escolha do espaço é o fato da ONG possuir metodologia própria de trabalho que engloba danças tradicionais e populares em seus planejamentos. Além de trabalhar com laboratórios de criação e improvisação com suas crianças. Assim, farão parte da pesquisa as duas professoras que são responsáveis pelas aulas de dança e a coordenadora pedagógica da instituição.

Considerando o pequeno universo de escolas/academias de formação em dança na cidade do Recife que atendiam a crianças e jovens com deficiência, procuramos em instituições de produção e criação em dança, também entendidos como locais de formação em dança que atendessem a pessoas com deficiência. Como não identificamos nenhum grupo/companhia com tal característica na cidade do Recife¹, fomos buscar uma companhia de dança em Natal (RN), que por sua vez, existe desde 2018 e vem atuando com dançarinas/os com e sem deficiência. Esse grupo é composto por 7 pessoas, sendo eles 3 pessoas com deficiência e 4 pessoas sem deficiência. Eles têm como foco o corpo como diversidade cultural a ser explorada, estudada e estimulada através do ambiente com diversas manifestações, produções e intencionalidades. Esse se deu como principal motivo para que pudéssemos tê-la como caso a ser estudado, analisado e compreendido.

Dessa forma, os sujeitos participantes da nossa pesquisa serão os profissionais atuantes nesses espaços de formação e produção em dança, para que com eles possamos compreender a percepção de corpo com e sem deficiência, constituído nessas instituições de formação e produção de danças,

¹ Em Recife foi identificado um grupo de dança competitiva. Cia formada por pessoas com e sem deficiência, mas com trabalhos para a dança inclusiva dentro de competições de dança com repercussão local, regional e estadual.

a partir de seus profissionais. Pois, de acordo com Creswell (2014), o fenômeno escolhido para estudo precisa ser vivenciado pelos sujeitos pesquisados.

2.2 Produção de dados: recolha e análise

Neste momento, entrevistas semiestruturadas estão sendo realizadas, com registro de voz de forma presencial. Entretanto, z, havendo a necessidade, realizaremos também, entrevistas através da Plataforma Google Meet. Em seguida, as entrevistas serão transcritas e devolvidas para os sujeitos da pesquisa para que validem os dados. Num terceiro momento, as entrevistas passarão pelo processo de análise ideográfica e nomotética (Bicudo, 2011).

O fenômeno estudado se encontra em constante movimento em seu ambiente. Não há como pré-determinarmos categorias a serem estudadas sem antes estarmos diante do estudo. Ele, o estudo, mostra-nos as categorias a serem interpretadas, deixando emergir seus sentidos e significados de acordo com a historicidade, a cultura, o contexto, o ambiente e as relações.

Pensando nessa estrutura não linear, mas que é estruturada de acordo com a experiência vivida do fenômeno estudado, Bicudo (2011) nos oferece um caminho a ser percorrido para que possamos ter um melhor entendimento sobre a pesquisa do tipo fenomenológica. 1) a leitura atenta do descrito, refere-se ao pesquisador ter total atenção na transcrição e leitura quantas vezes for necessária para responder ao perguntado, fazendo com que o sentido da experiência vivida do sujeito seja compreendida em sua totalidade; 2) colocar em evidência sentidos importantes tendo como norte a pergunta formulada para estudo do fenômeno; 3) estabelecer unidades de significado, colocando em evidência aquelas que mais se relacionam umas com as outras (análise ideográfica); e 4) efetuar sínteses de Unidade de significados, buscando por elementos que compõem a estrutura do fenômeno (análise nomotética).

A partir do caminho percorrido, montaremos um quadro com a análise ideográfica e outro com análise nomotética, “A análise ideográfica se refere ao emprego de ideogramas, ou seja, de expressões de ideias por meio de símbolos

[...] a análise nomotética indica o movimento de reduções que transcendem o aspecto individual da análise ideográfica” (Bicudo, 2011, p. 58).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco (UPE) e encontra-se aprovado com o número CAAE: 70918823.3.0000.5192.

Referências:

- ALVES, T. A. O que dizem os corpos quando dançam? Por uma consciência cênico-vivencial. *In*: TOMAZZONI, A; WOSNIAK, C; MARINHO, N. (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 217-222.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLASING, B; ZIMMERMANN, E. Dance is more than meets the eye-how can dance performance be made accessible for a non-sighted audience? **Frontiers in Psychology**, v. 12, article, 2021.
- BRITO, C. C. Cultivando a inclusão como instrumento de cidadania. *In*: JÚNIOR, I. **Agentes de inclusão – Reflexões sobre as especificidades das pessoas com deficiências**. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://luizloreto63-novo-site-copy.cheetah.builderall.com/home>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- CAUGLUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Trad. Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CRESTANI, J. R.; JESUS, E. E. D. de; MORALES, P. J. C. **Dança para alunos com deficiência em escolas municipais de Joinville**. Fiep Bulletin. v. 92 - Special Edition - Article I - 2022.
- CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Braziliense, 2012.
- GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- MATOS, L. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2018.

NÓBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. ISBN 978-85-64047-02-0.

TERRA, A. Onde se produz o artista da dança? *In*: TOMAZZONI, A; WOSNIAK, C; MARINHO, N. (orgs.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 67-76.

TOMAZZONI, A. Lições de dança na mídia: perspectivas na cena contemporânea. **Revista Estudos do corpo: encontros com artes e educação**. p. 209-228. 2013.

VELOZZO, M. Formação e produção na dança: entrecruzamento dos principais "nós" da área. **Revista Arte da Cena**. Goiânia, v. 2, n. 2, p. 50-67, jan./jun. 2016.

Sandra Lima Rocha (UPE)
sandra.limarocho@upe.br

Mestranda do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE-UFPB e bolsista Capes. Professora de balé e de *tap dance* em diferentes instituições de formação em dança.

Adriana de Faria Gehres (UPE)
adriana.gehres@upe.br

Doutora em Motricidade Humana/Dança pela Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Pesquisadora do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF-ESEF-UPE). Pesquisadora Colaboradora do Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança (INET-MD), Universidade de Lisboa.

A Dança nas provas do Enem: reflexões iniciais

Solange de Araújo Gonçalves (USP)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar reflexões disparadas por uma análise inicial do modo como se expressam conhecimentos de Dança no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliação externa de larga escala, mais especificamente nas provas aplicadas entre 2005 e 2020. Para tanto, traz o resultado quantitativo de um primeiro levantamento de produções bibliográficas, o que revelou escassez de trabalhos acerca do tema. Além disso, valendo-se de análise de conteúdo, examina os conhecimentos de Dança exigidos nas questões dessas provas. Esses achados, discutidos em interlocução com autores reconhecidos nos campos da avaliação escolar e do ensino de Dança na escola, revelam a baixíssima incidência de conhecimentos de Dança nesse exame. Ainda, destacam a exigência, em algumas questões, apenas da contextualização, uma das três esferas essenciais para o efetivo ensino de Dança segundo abordagem metodológica proeminente no campo do ensino de Arte. Embora correspondam a uma pesquisa em estágio inicial, as reflexões decorrentes da análise explicitada podem contribuir não só para o debate ainda pouco explorado sobre a avaliação em Dança, como também para a defesa do fortalecimento e da continuidade da Dança no currículo da educação básica, a fim de que as avaliações, sobretudo as externas, não sejam colocadas como as principais condutoras da construção curricular das redes de ensino.

Palavras-chave: Conhecimento escolar; Currículo; Educação básica; Dança; Enem.

Abstract: This paper aims to present reflections triggered by an initial analysis of how dance knowledge is expressed in the National High School Exam (Enem), a large-scale external assessment, more specifically in the tests applied between 2005 and 2020. To do this, it provides the quantitative results of a first survey of bibliographic productions, which revealed a scarcity of works on the subject. Furthermore, using content analysis, it examines the dance knowledge required in the questions of these tests. These findings, discussed in dialogue with recognized authors in the fields of school assessment and dance teaching at school, reveal the very low incidence of dance knowledge in this exam. They also highlight the fact that some questions only require contextualization, one of the three essential spheres for effective dance teaching, according to a prominent methodological approach in the field of art teaching. Although they correspond to early stages research, the reflections resulting from the analysis explained can contribute not only to the still little-explored debate on dance assessment, but also to the defense of the strengthening and continuity of dance in the curriculum of basic education, so that assessments, especially external ones, should not be placed as the main drivers of curricular development in schools.

Keywords: School Knowledge; Curriculum; Elementary School; Dance; Enem.

1. Introdução

Este trabalho decorre de projeto de pesquisa de doutorado que se propõe a analisar como se expressam os conhecimentos de Dança nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em diálogo com o que autores proeminentes do campo do ensino de Dança na escola e professores de Dança da disciplina de Arte do Ensino Médio compreendem como conhecimentos essenciais de Dança e sua avaliação, e com o que preveem os documentos curriculares federais e as matrizes do Enem para o ensino e a avaliação de Dança.

Na concepção de Gimeno Sacristán (2000), o currículo escolar deve ser compreendido como uma construção em processo e, portanto, sempre condicionado a questionamentos e revisões. Não sendo estanque, é formado por diversas dimensões, sendo a dimensão do currículo avaliado expressa por avaliações tanto internas quanto externas à escola, as quais, por sua vez, devem alicerçar-se nos conhecimentos concebidos como legítimos em relação à aprendizagem.

O Enem, exame pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi criado em 1998 e configura-se como uma avaliação externa de larga escala. Luckesi (2011) destaca que ele foi concebido como um recurso para investigar-se a qualidade do Ensino Médio brasileiro e seus impasses e, posteriormente, transformou-se em um exame de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, na primeira edição do Enem, as notas obtidas foram validadas somente por duas instituições de Ensino Superior; já no ano seguinte, somaram-se 93 instituições que passaram a adotar as notas desse exame nacional como critério para ingresso. Em 2005, o ProUni foi criado e passou-se a fazer uso das notas do Enem para concessão de bolsas de estudos. Nesse mesmo ano, foi iniciada a divulgação das notas por escola e totalizou-se em 67% o número de candidatos ao exame que buscavam ingresso no Ensino Superior. Em 2009, com a reformulação das matrizes de referência do exame, a

prova também sofreu mudanças em seu formato: dois dias de aplicação, nos quais foram distribuídas 180 questões objetivas e uma redação (Brasil, s/d).

Em 2010, as notas do Enem passaram a ser adotadas pelo Financiamento Estudantil (Fies). Em 2013, o exame passou a ser adotado como critério seletivo em praticamente todas as instituições federais. No ano seguinte, duas instituições de Ensino Superior portuguesas também passaram a aceitar as notas do Enem em seus processos seletivos; em 2018, o total de instituições portuguesas chegou a 35 (Brasil, s/d).

Considerando-se, no entanto, o Enem como uma avaliação externa de larga escala que padroniza o processo avaliativo com questões de múltipla escolha, toma-se, neste trabalho, a seguinte questão investigativa: como se expressam os conhecimentos de Dança nesse exame?

Movendo-se por essa inquietação, trazem-se aqui, como objeto de estudo, os conhecimentos curriculares de Dança nas provas do Enem, com o objetivo de apresentarem-se e discutirem-se alguns dados advindos de um levantamento inicial de como os conhecimentos de Dança se expressam ao longo das provas realizadas entre 2005 e 2020, anos em que as propostas curriculares das redes de ensino foram produzidas de modo mais expressivo à luz, respectivamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como método, foi feito um levantamento quantitativo das questões que contêm elementos da Dança, e os achados provenientes foram categorizados e abordados por meio de análise de conteúdo, conforme pressupostos de Lüdke e André, Bardin, Creswell e Silverman.

Assim, no próximo item se perpassa de modo breve pelo histórico do ensino de Arte e de Dança na educação básica em nível nacional. Na sequência, discorre-se acerca de uma primeira revisão de literatura realizada sobre a Dança no Enem e mostram-se achados decorrentes de uma análise inicial dos conhecimentos de Dança exigidos nas provas do Enem dentro do recorte temporal estabelecido (2005 a 2020). Em seguida, discutem-se esses achados em interlocução, principalmente, com referenciais teóricos de Marques e Strazzacappa para o ensino de Dança na escola, vozes proeminentes no campo

durante o período selecionado, e de Luckesi, autor destacado no campo da avaliação escolar. Por fim, tecem-se considerações em relação ao lugar que a Dança ocupa na educação básica, a algumas bases para sua avaliação e ao modo como isso se reflete em todas as dimensões curriculares.

2. Trajetória da Arte e da Dança no currículo da educação básica

Com pouco mais de 60 anos, a história do ensino de Arte na educação básica em âmbito nacional tem início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que a considerou como uma atividade escolar. Na década de 1970, irrompeu nos Estados Unidos o movimento estadunidense *back to basic* (“de volta ao básico”), por meio do qual foi sugerido que, no currículo escolar obrigatório daquele país, os atos de ler, escrever e contar pudessem ser priorizados, o que colocou a Arte sob ameaça. Após dez anos, a proposta no país foi rechaçada pela defesa de que a Arte estaria em condição de igualdade diante das demais disciplinas.

Influenciados por esse movimento, em 1988 os projetos de reformulação da LDB sugeriram a supressão da Arte no currículo obrigatório da educação básica brasileira. Essa sugestão, no entanto, foi rebatida graças à militância de professores, pesquisadores e arte-educadores de todo o país (Marques, 2011) e, com a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), o ensino de Arte na educação básica passou a ser obrigatório em todo o território nacional. Por meio dessa lei, passou a ser sugerida no ensino escolar a presença das linguagens artísticas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Marques, 2012b; Strazzacappa; Morandi, 2013), a fim de que o desenvolvimento cultural pudesse ser oferecido aos alunos (Brasil, 1996 *apud* Strazzacappa, 2014).

O modo como a Arte passou a ser compreendida no currículo escolar caracterizou-se como um salto evolutivo e refletiu a densa luta, sustentada pelos professores de arte e pela classe artística, para que todos tivessem garantido pela Constituição o acesso ao aprendizado (Strazzacappa, 2014). Sobressai,

desse modo, a importância do papel docente na militância contra os revezes sofridos pela Arte no âmbito educacional há, pelo menos, mais de três décadas.

Em diálogo com a LDB de 1996, os PCN, publicados no ano seguinte, continham a exigência de contemplação, no ensino escolar, das quatro linguagens artísticas anteriormente mencionadas (Strazzacappa; Morandi, 2013). Para Marques (2012b), essa mudança colocou a Arte no mesmo patamar de conhecimento que as demais disciplinas. Especificamente em relação à Dança, foi com os PCN que, pela primeira vez, essa linguagem artística foi inserida de modo oficial no currículo escolar nacional como forma de conhecimento (Marques, 2012a; 2012b; Strazzacappa, 2014). Para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), os PCN elencam os objetivos gerais do ensino de Dança na escola e os conteúdos específicos dessa linguagem artística interconectados por meio das três esferas do ensino de Arte – contextualizar, fruir e fazer arte –, conforme abordagem triangular para o ensino de Arte proposta por Ana Mae Barbosa (Barbosa; Cunha, 2012). Para o Ensino Médio (Brasil, 2000), os PCN intentam o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e estipulam competências específicas para a Dança.

Em 2017, foi homologada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Com força de lei e em substituição aos PCN, esse documento curricular federal prescrito manteve a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas, que passaram, no entanto, a ser chamadas de unidades temáticas. Às quatro unidades temáticas somou-se uma denominada artes integradas, que, como o nome já esclarece, integra-as, valendo-se também do uso de tecnologias digitais. Para a Dança nos anos finais do Ensino Fundamental, são especificados três objetos de conhecimento e sete habilidades a eles vinculados (Brasil, 2018).

Também em 2017, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), fruto da Medida Provisória nº 746 de Michel Temer, alterou a LDB de 1996. Alinhada à Reforma do Ensino Médio, em 2018 foi homologada a BNCC para essa etapa da educação básica. Esse documento curricular prescrito se caracterizou por expressiva mudança, por meio da qual se rompeu de modo mais radical com a centralidade das disciplinas e, portanto, se desenhou o currículo

do Ensino Médio não mais pelos componentes curriculares, como feito para os ciclos anteriores, mas sim por áreas de conhecimento. Considerando-se que as habilidades previstas para a área de Linguagens já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, a BNCC compreende que cabe ao Ensino Médio a ampliação, por parte dos estudantes, do uso crítico das linguagens. Assim, para esse ciclo, as prescrições para o componente curricular de Arte foram eliminadas e não se estabeleceram objetos de conhecimento próprios de cada linguagem artística/unidade temática, apenas habilidades concernentes a essas linguagens que são distribuídas entre algumas das competências para a área do conhecimento da qual a Arte é integrante (Brasil, 2018).

Percebe-se, desse modo, como a Arte na educação básica segue uma trajetória marcada por avanços e recuos, sendo destacada a militância da classe artística e docente em defesa da permanência dessa área do saber no currículo escolar. No campo da Dança, essa disputa curricular se acirra não só porque a Dança consta do currículo tanto de Arte quanto de Educação Física – do que decorrem desmembramentos não abarcados neste trabalho por conta das delimitações trazidas pelo recorte de pesquisa selecionado –, mas também pelo fato de que a “dança sempre esteve numa situação inferior às demais manifestações artísticas” (Strazzacappa; Morandi, 2013, p. 14).

3. A Dança no Enem: primeira revisão de literatura e achados iniciais

Observado o caminho que a Arte e a Dança percorreram no ensino escolar brasileiro e considerando-se o lugar ainda menos privilegiado que a Dança ocupa no currículo escolar, reflexo também da marginalização apontada por Strazzacappa em relação às demais linguagens artísticas (Strazzacappa; Morandi, 2013), focaliza-se neste trabalho a investigação do modo como a Dança se expressa no Enem.

Para mapear o que vem sendo discutido no campo acadêmico acerca da Dança nessa avaliação nacional externa, bem como para localizar no campo a pesquisa de cujo recorte este trabalho trata, realizou-se uma primeira revisão

de literatura sobre a Dança no Enem entre os anos de 2005 a 2020, em diálogo com o recorte temporal definido para esta investigação. Para tanto, foram selecionadas cinco bases de dados acadêmicas (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes/MEC, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Biblioteca Eletrônica Científica *On-line* – Scielo, Portal de Periódicos Capes/MEC e plataforma digital da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança - Anda).

Por meio da combinação dos distratores “Enem”, “Exame Nacional do Ensino Médio”, “arte” e “dança”, obtiveram-se duas pesquisas que investigam a Dança no Enem. Essas investigações, no entanto, circunscrevem-se ao componente curricular de Educação Física, dado lacunar que se mostra relevante e aponta para a contribuição que este trabalho pode trazer aos estudos acerca do ensino de Dança na escola e, mais especificamente, da Dança na dimensão do currículo avaliado, debate que se mostra escasso no campo (Assis, 2012).

Tomando-se o Enem para análise, portanto, levantou-se que 28 provas foram aplicadas ao longo dos 16 anos que compõem o recorte temporal selecionado: uma prova por exame de 2005 a 2008 e duas provas por exame de 2009 a 2020. Essas 28 provas totalizaram 2412 questões, das quais 13 abordam dança, independentemente da área de conhecimento e da disciplina/componente curricular, total que corresponde a menos de 0,5%.

Tal resultado quantitativo foi escrutinado, valendo-se da seguinte questão investigativa: “Essa questão exige conhecimentos próprios de Dança para ser respondida?”. Definiram-se, então, quatro categorias *a posteriori*, ou seja, criadas após a leitura de todas as questões das provas pertencentes ao *corpus* selecionado (Lüdke; André, 1986; Bardin, 1995): questões que exigem conhecimentos próprios da Dança para serem respondidas; questões que exigem conhecimentos próprios da Dança e de outros campos do saber para serem respondidas; questões que têm como foco outros campos do saber e já fornecem, no texto-base, conhecimentos de Dança necessários para serem respondidas; questões que têm como foco outros campos do saber e citam, no texto-base, elementos da Dança não necessários para serem respondidas.

Assim, as respostas obtidas foram distribuídas conforme é mostrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de questões do Enem pela exigência de conhecimentos prévios de Dança

Ano / categoria	Exige conhecimentos próprios da dança para ser respondida	Exige conhecimentos próprios da dança e de outros campos do saber para ser respondida	Tem como foco outros campos do saber e já fornece, no texto-base, conhecimentos de dança necessários para ser respondida	Tem como foco outros campos do saber e cita, no texto-base, elementos da dança não necessários para ser respondida	Total
2005	1			1	2
2008		1			1
2009	1		1		2
2010	1				1
2011	1				1
2013	2				2
2015	1				1
2018			1		1
2020		1	1		2
Total	7	2	3	1	13

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se, portanto, que somente as duas primeiras categorias são compostas de questões que exigem do estudante conhecimentos prévios de Dança para serem respondidas, já que as outras, respectivamente, contêm as questões que já trazem em seu texto-base o conhecimento de Dança necessário para sua resolução e contêm a menção de elementos de Dança não necessários para sua resolução.

Totalizam-se, assim, nove questões que, de fato, exigem do estudante o domínio de conhecimentos próprios da Dança para que possam ser respondidas, o que corresponde a menos de 0,4% do total de questões do exame ao longo do recorte temporal estabelecido. Dessas, duas exigem

conhecimentos também advindos de outros campos do saber, motivo pelo qual essas questões são denominadas multimodais.

Avançando um pouco mais, as nove questões que exigem conhecimentos prévios de Dança para serem respondidas também passaram por um processo de categorização, valendo-se da seguinte questão investigativa: “Que conhecimento de Dança essa questão aborda?”. As respostas a esse questionamento possibilitaram a distribuição das questões do exame em cinco categorias, conforme a temática dominante (Bardin, 1995; Creswell, 2007; Silverman, 2009), como ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de questões com conhecimentos de Dança no Enem pela temática dominante

Ano / categoria	Esfera do sensível	Dança como ritual	História da dança	Dança folclórica	Questões de gênero	Total
2005	1					1
2008		1				1
2009			1			1
2010				1		1
2011				1		1
2013				1	1	2
2015			1			1
2020				1		1
Total	1	1	2	4	1	9

Fonte: elaboração própria.

Por meio dessa distribuição em categorias de conhecimento, observa-se que os conhecimentos de dança folclórica são os mais exigidos ao longo das provas dentro do recorte temporal selecionado, seguido da história da Dança e, ainda em menor número, da esfera do sensível, da dança como ritual e de questões de gênero. Para uma análise inicial dos achados demonstrados, são trazidos ao diálogo pressupostos teóricos de autores reconhecidos no campo do ensino da Dança na escola e da avaliação escolar.

4. Discussão inicial dos achados

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), a prática real pela qual o processo curricular é consolidado circunscreve-se à dimensão denominada currículo realizado. Por meio dessa prática, efeitos de ordens cognitiva, afetiva, moral e social são produzidos, e a externalização sistematizada desses efeitos é avaliada na dimensão do currículo avaliado. O educador espanhol ressalta, no entanto, que os conhecimentos que são mais submetidos ao processo avaliativo serão os mais valorizados em um currículo, do que decorre, desde o início da escolarização, a indicação ao estudante de que determinadas aprendizagens escolares são mais valorizadas que outras.

Luckesi (2011, p. 35) também destaca o significativo espaço que a avaliação da aprendizagem vem ganhando nos processos de ensino, pautados cada vez mais por uma “pedagogia do exame” que se direciona, principalmente, à preparação para o vestibular e ao ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, Marques (2014) questiona a viabilidade de uma avaliação objetiva em Arte, trazendo ao debate a subjetividade que nela se insere e a compreensão de que somente é possível refletir-se sobre sua avaliação se forem considerados os conhecimentos específicos do campo, tanto os teóricos quanto os vivenciais.

Valendo-se da abordagem triangular para o ensino de Arte proposta por Barbosa (Barbosa; Cunha, 2012) e da concepção de currículo avaliado defendida por Gimeno Sacristán (2000), conforme explicitadas anteriormente, espera-se, portanto, que a avaliação de Dança se alicerce nos conhecimentos concebidos como legítimos em relação à aprendizagem e contemple as três esferas do ensino. Constatou-se, no entanto, que a Dança se expressa em apenas 13 de um total de 2412 questões ao longo das provas do Enem analisadas e que, dessas 13 questões, somente nove efetivamente exigem do estudante conhecimentos prévios de Dança para serem respondidas (Tabela 1).

Dessas nove questões, conforme mostra a Tabela 2, há uma ênfase expressiva nas que exigem conhecimentos de danças folclóricas, as quais, contudo, são abordadas somente pela esfera da contextualização, o que se

distancia das defesas de Marques (2010; 2011; 2012a), tanto de que é com o fazer e o sentir que se dá a construção efetiva do conhecimento de Dança quanto de que a viabilidade desse ensino se condiciona à criticidade, à contextualização e à reconstrução.

Ainda do montante de questões que exigem conhecimentos prévios de Dança, duas abordam a história da Dança, o que corrobora o entendimento de Marques (2012a) quanto à importância do ensino desse conhecimento na esfera escolar em razão de tanto possibilitar aos estudantes reordenar “valores, costumes e crenças que sejam significativos para nossas vivências de corpo, tempo e espaço na coletividade da sociedade contemporânea” (Marques, 2012a, p. 48) quanto permitir a eles se apropriarem de parâmetros que possibilitem a criação artística sem incorrer na repetição de padrões etnocêntricos, racistas ou sexistas. A importância dessa contextualização também é encontrada em Strazzacappa (2012), sobretudo no destaque que a autora dá ao papel do professor nessa mediação.

O gênero atrelado à dança, abordado em uma questão, permite a reflexão a respeito de que é pelo corpo que se torna possível sua internalização, sobretudo se considerados os apontamentos de Strazzacappa (2001) e Marques (1997): o fato de a dança ser costumeiramente renomeada, como manobra para que seu ensino possa ser estendido ao gênero masculino, camufla seu propósito e impede o necessário debate diante do preconceito existente no ato de homens praticarem dança, atividade ainda nos dias atuais vista como majoritariamente feminina (Strazzacappa, 2012).

A dança como ritual, abordada em uma questão, permite a discussão sobre dança nos contextos artístico e ritualístico, atentando-se para possíveis anacronismos ao analisar-se uma dança de povos originários sob o viés de um olhar eurocêntrico. Trata-se de relevante debate no sentido de relativizar a dominação científica embebida de uma metanarrativa iluminista que, conforme ressalva Marques (2011, p. 57-58, grifos da autora), coloca essa ciência como “[...] uma ‘voz’ que representa e generaliza um discurso patriarcal, branco,

européu, etnocêntrico, dualista, imperialista, separatista e logocêntrico, imposto como verdade *única* e comum a *todos* os seres humanos”.

A esfera do sensível é abordada em uma questão, o que vai ao encontro da defesa de Marques (2012a, p. 28), para quem a Dança envolve, de modo integralmente articulado, o campo do sensível e o cognitivo: “Em nossos corpos, dançando, os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais para que possamos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética”.

Ainda que abordando conhecimentos essenciais de Dança para o ensino escolar, a expressão dos conhecimentos de Dança no Enem, ao longo de 16 anos de aplicação de provas, faz emergir não só o pouco peso que esse exame de larga escala atribui ao ensino de Dança na educação básica como também as bases assumidas para a avaliação de Dança. Trata-se de questões que, assim como outras, serão investigadas com mais profundidade ao longo da pesquisa dentro da qual este trabalho está inserido.

5. Considerações finais

Pela circunscrição deste trabalho, que se propôs a reflexões decorrentes de análises iniciais, não foi trazida ao debate a análise comparativa feita entre o número de questões que contêm elementos da Dança e o de questões que abarcam outras linguagens artísticas. Pelo mesmo motivo, também não foram discutidas as significativas relações entre os conhecimentos de Dança exigidos nas questões e o ano de cada prova em que elas se inserem, ação posterior que dará notícias das aproximações e dos distanciamentos entre esses conhecimentos expressos na dimensão do currículo avaliado e os prescritos nos documentos curriculares federais (PCN e BNCC) para esse campo do saber.

Contudo, os achados preliminares compartilhados neste trabalho, embora suscitem mais atenção e discussão conforme aqui ponderado, revelam um cenário preocupante para a Dança no currículo da educação básica,

sobretudo se consideradas as intrincadas disputas no campo da Educação que, desde a Reforma do Ensino Médio, envolvem essa etapa da educação básica.

O fato de conhecimentos próprios da Dança serem exigidos em menos de 0,4% do total de questões do exame parece corroborar a afirmação de Sabino (2018), de que a Arte detém uma parcela muito pequena das questões do Enem pelo fato de ser desvalorizada em relação às demais disciplinas, o que também a coloca como complemento destas. Em alguma medida, também parece dialogar com a ponderação de Marques (2011), de que essa desvalorização também está associada à herança negativa do Iluminismo, por meio da qual a subjetividade foi preterida pela razão e o corpo, pela palavra. Quanto à subordinação da imagem ao verbal, Almeida (2012) ressalva o risco que isso pode acarretar no currículo escolar, uma vez que as atividades artísticas compõem as poucas oportunidades de a escola trabalhar o campo do sensível, abordado, inclusive, em uma questão do exame, conforme visto anteriormente.

Trata-se de posicionamentos teóricos que vão ao encontro da defesa deste trabalho, ao conceber a Dança como linguagem artística que possui conhecimentos próprios, alinhados também à esfera do sensível, capazes de ampliar a compreensão de mundo dos estudantes e, conforme Marques (2014), possibilitar uma (con)vivência que não se paute na competição, na superficialidade e no utilitarismo. Nesse sentido, a autora ressalta o papel essencial do conhecimento no processo avaliativo, compreendendo o conhecimento como aquele que permite objetivar-se o que é subjetivo. Ainda, adverte que avaliar não é julgar nem se resume a mera atribuição de notas, prática conservadora que prima por respostas e produtos definidos e fechados, e que, portanto, pode reforçar a ideia de uma avaliação classificatória no contexto escolar, indo de encontro aos princípios do ensino escolar de Arte (Marques, 2012b).

Especificamente na Dança, Marques (2012b) também ressalta a importância de serem criados instrumentos de avaliação com base em critérios que possam ser discutidos com os estudantes, com o intuito de que estes não só reconheçam os modos de obter-se êxito como também compreendam o

aprendizado como uma ação de responsabilidade conjunta entre eles e o docente.

Essa prática se distancia não só da tendência no âmbito escolar, como apontou Gimeno Sacristán (2000), de serem valorizadas algumas aprendizagens de Dança em detrimento de outras, como também do modo como o Enem avalia os conhecimentos dessa área do saber. Contudo, em consonância com a compreensão de um caráter processual do currículo, poderia auxiliar uma proposta de avaliação externa mais efetiva, que abarcasse as três dimensões do ensino de Arte, a despeito do engessamento de seu formato. Além disso, poderia diminuir o movimento crescente, observado no campo educacional, de a seleção curricular das escolas e dos materiais didáticos ser pautada pelos conhecimentos exigidos no Enem, almejando-se o bom desempenho das escolas nesse exame nacional, como se ele próprio fosse a manifestação de um currículo prescrito e não de um currículo avaliado.

Com essas reflexões, reforça-se, assim, a defesa da Dança como área de conhecimento próprio, a fim de que ela não perca ainda mais espaço no currículo escolar, considerando-se que o papel da escola – e, portanto, do currículo em todas as suas dimensões – é “integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade” (Marques, 2012b, p. 5).

Referências:

- ALMEIDA, C. M. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- ASSIS, T. S. de. **Avaliação da aprendizagem em dança**: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador, 2012.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Enem**. Histórico. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC – versão final com inclusão da etapa do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e

Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Parte II – Linguagens,**

Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Trad. Luciana Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez Editorial, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de Educação e Ensino).

MARQUES, I. A. Dança na Escola: Arte e Ensino, Ano XXII, Boletim 2, abril 2012b. **TV Escola.** Disponível em:

<http://www.ficms.com.br/web/biblioteca/Dan%E7a%20na%20Escola.pdf>.

Acesso em: 22 set. 2021.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 3, n. 1, jun. 1997.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: Arte e ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. A.; BRAZIL, F. **Arte em questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

- SABINO, D. B. P. **Espelhos do currículo de Arte**: a abordagem da Arte no Enem no período de 2011 a 2015. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEL, Programa de Mestrado em Educação, Londrina, 2018.
- SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- STRAZZACAPPA, M. M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, vol. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.
- STRAZZACAPPA, M. M. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- STRAZZACAPPA, M. M. O *swing* do Ensino de Dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. Fórum temático: dança na educação básica. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-104, jan./jul. 2014.
- STRAZZACAPPA, M. M.; MORANDI, C. S. D. de F. **Entre a arte e a docência: a formação do artista em dança**. *E-book*. Campinas: Papirus, 2013.

Solange de Araújo Gonçalves (USP)
solange.argon@usp.br

Doutoranda em Educação (USP), mestra em Educação (USP) e especialista em Linguagens da Arte (USP). Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa ECCo/FEUSP. Psicóloga, arte-educadora, autora de literatura para a infância e autora e editora de materiais didáticos de Arte. Associada à Anda, à Anped e à Faeb.

A sala de aula: o brincar nas práticas em danças

Thais Lorraini dos Santos Pimentel (UFRJ)

Lara Seidler de Oliveira (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

Resumo: A presente pesquisa refletirá as dimensões que permeiam a sala de aula nos ensinamentos de danças no contexto escolar, de modo que os princípios do brincar possam se alinhar ao trabalho educativo com as crianças. A natureza metodológica é de cunho qualitativo que culmina a revisão de livros e artigos, por meio de autores das áreas de Dança/Educação, Educação e Ludicidade. Nossa escrita se alimenta das experiências docentes das autoras; ambas têm relação de orientanda e orientadora; vinculadas na linha Dança-Educação do PPGDan UFRJ. Os objetivos buscam analisar desdobramentos, rituais, o espaço da sala nas aulas de dança no contexto da educação formal e dimensionar a brincadeira e o jogo como vias colaborativas para o ensino. Tal ambiente é vivo e plural que abriga corporeidades de diferentes contextos; permitindo o jogo das interações e afetações. O educador e as crianças são os protagonistas, são eles quem lidera o intercâmbio, a convivência e os ritmos das aprendizagens. Assim, surgem as seguintes questões: Quais aspectos que circundam a sala de aula nos ensinamentos de danças e como o brincar pode estar presente? Como tornar as salas de aula em espaços brincantes?

Palavras-chave: Sala de aula; Dança com crianças; Brincar.

Abstract: This research will reflect the dimensions that permeate the classroom in the teaching of dances in the school context, so that the principles of play can align with the educational work with children. The methodological nature is of a qualitative nature that culminates the review of books and articles, through authors from the areas of Dance/Education, Education and playfulness. Our writing feeds on the teaching experiences of the authors; both have a relationship of guidance and guidance; linked in the line Dance-Education PPGDan UFRJ. The objectives seek to analyze developments, rituals, the space of the classroom dance in the context of formal education and scale play and play as collaborative ways for teaching. Such an environment is alive and plural that houses corporeities from different contexts; allowing the game of interactions and affections. The educator and children are the protagonists, they are the ones who lead the exchange, coexistence and rhythms of learning. Thus, the following questions arise: What aspects surround the classroom in dance teaching and how can play be present? How to turn classrooms into playful spaces?

Keywords: Classroom; Dance with children; To play.

1. Introdução

Esta pesquisa trará como discussão a presença do brincar no espaço da sala de aula e nas práticas em danças voltadas para o público infantil do universo escolar. Posto isso, traremos aqui como questões centrais: De que maneira o brincar pode se fazer presente no ensino de danças? E como transformar as tradicionais estruturas da sala de aula em ambientes brincantes?

Os objetivos buscam analisar a dimensão física da sala de aula, compreender os fenômenos e as cenas cotidianas que emergem nesse ambiente; assim como refletir os princípios e características do jogo e da brincadeira como possibilidades colaborativas nos processos pedagógicos e metodológicos voltados para a educação das danças para crianças.

Para o embasamento dos aportes teóricos recorreremos aos estudos da autora Alcina Maria Garrido que diz que “a sala de aula não seria somente um lugar cercado onde o conhecimento é repassado, mas um lugar de transição, de complementação e de troca entre os participantes desse contexto social” (Garrido, 2006, p. 20). Com o auxílio de Huizinga (2008) pretendemos dimensionar o jogo, considerado um fenômeno cultural que ultrapassa os limites do mundo físico. Segundo o filósofo, o jogo provoca suspensão da vida “real” e transcende o sujeito para uma esfera própria e temporária; é também uma atividade não material e voluntária. E ainda, iremos dialogar com outros autores que ajudarão a fomentar as nossas reflexões.

A metodologia do trabalho é de abordagem qualitativa, que culmina na revisão bibliográfica de livros, artigos e dos debates vivenciados nas disciplinas do mestrado. Assim, traçaremos o cruzamento entre os conhecimentos teóricos e práticos advindos das experiências docentes e acadêmicas das autoras.

2. A clássica sala de aula

A sala de aula é atravessada por diversas dimensões, sejam elas simbólicas, físicas, sociais, estruturais. É nela que passamos longos períodos da

nossa vida e lidamos com corporeidades de diferentes contextos. Podemos compreendê-la como um local plural, de trocas e interações. Segundo o filósofo Michel Bernard (2001), a corporeidade é uma entidade móvel, feita de atividade perceptiva e ficcional, modulada pela história individual e coletiva do sujeito e onde a materialidade corporal, desejo, pulsão, linguagem, gesto e imaginário se entrecruzam e interpenetram. Como pode se dá um trabalho de dança que leve em consideração essa noção de corporeidade, no sentido em que cada indivíduo em sala de aula, se apresenta como um universo de memórias, crenças e desejos? De acordo com a autora:

A priori, o conceito de sala de aula não nos permite imaginar muito além de paredes, carteiras e quadro. Entretanto, esse modelo não dá conta de explicar toda a verdadeira e complexa diversidade da vida em sala de aula. Definir uma sala de aula não é tão fácil como pode parecer, pois ela está situada em um contexto muito abrangente, que abarca não só o objeto de estudo em si, mas também uma grande diversidade de papéis sociais (Garrido, 2006, p. 20).

Visto isto, podemos afirmar que no senso comum, as maiores e evidentes preocupações deste ambiente educativo se voltam para a concepção do conhecimento, o desenvolvimento das faculdades mentais e a aplicabilidade dos conteúdos, onde a participação do educando muitas vezes é negligenciada ou mínima, que inclui dizer tanto do âmbito das relações de ensino-aprendizagem, como também da espacialização onde acontecem estas relações. A sala de aula perpassa pelo fenômeno do convívio, dos vínculos afetivos; uma esfera social que exala humanidade, cercada de tensões, conflitos, consensos e discordâncias. Normalmente ela é ordenada por uma organização padronizada, convencional e até mesmo simplista; com dezenas de carteiras enfileiradas uma atrás da outra para que os alunos se posicionem sentados “com o olhar para a nuca do outro”, reclusos, “docilizados” durante os seus processos de aprendizagens. A respeito disso, Cortella (2013, p. 104) elucida:

Nesse lugar a disposição espacial obedece à hierarquia: o celebrante [docente] à frente no lugar principal, com espaço para movimentar-se e um mobiliário diferente e destacado dos demais da sala, com dimensões amplas para poder espalhar os instrumentos; aos fiéis

[discentes] cabe arrumarem-se ordenadamente em filas [...], nos móveis menores.

Por esse prisma, tradicionalmente esse ainda é um modelo clássico e muito comum de sala de aula, típico da realidade do ensino de muitas escolas, principalmente se tratando dos conteúdos e disciplinas regulares como: português, matemática, entre outras; no qual o corpo discente permanece por horas, sentado em móveis desconfortáveis, sem muita mobilidade. Contudo, o que essa disposição espacial de sala de aula propõe? Podemos deduzir questões relacionadas ao aquietamento do corpo, pouca circulação, dificuldade na comunicação, na troca de olhares e no intercâmbio humano. Tal visão está muito ligada com as concepções cartesianas e dicotômicas, que trazem separações dualistas entre corpo e mente ou teoria e prática.

Diante disso, como almejar alunos ativos e participativos perante um percurso escolar tão calado, solitário e “imóvel”? Nesse clima silencioso “os alunos [até] poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura” (Arroyo, 2013, p. 165).

Entretanto, se formos imaginar uma sala de aula voltada para os ensinamentos em danças, provavelmente esse formato limitador não comportará corpos que estejam em ação e em movimento. Consequentemente, a idealização para esse espaço precisaria ser reconfigurada, de maneira livre, arejada, sem mobílias, favorável para as múltiplas expressividades corporais criativas e artísticas; permitindo o ir e vir, o deitar, rolar, saltar, girar e o mover de diferentes formas e possibilidades. Interessante lembrar algumas falas de professores de dança ou mesmo de educação física na escola que relatam a alegria com a qual chegam as crianças em seus espaços, mesmo muitas vezes, precário, somente pelo fato de poderem saírem da imobilidade. Para nós que somos artistas docentes, é por meio das experiências com o movimento que o “corposujeito vai percebendo/apreendendo o mundo. Qualquer apreensão da

realidade é inerente às informações construídas com as estruturas sensoriomotoras” (Pinto, 2020, p. 54). Conforme a citação:

A atenção corporal é, portanto, uma das chaves para entender como as coisas e as experiências se tornam significativas para organismos como nós, por meio de nossas capacidades sensoriomotoras. [...]. O movimento é uma das condições para nossa percepção de como é nosso mundo e de quem somos. Grande parte de nosso conhecimento perceptual vem do movimento, tanto de nossos movimentos corporais quanto de nossas interações com objetos em movimento (Pinto, 2020, p. 52, *apud* Jhonson, 2007, p. 22).

E isto nos leva a considerar que o movimento agregado à dimensão criativa e expressiva por meio da arte/dança, opera na constituição do conhecimento e nas experiências estéticas e sensíveis; deste modo, se faz essencial à presença e a democratização dos ensinos em danças dentro da educação formal, e com um local digno e apropriado.

No entanto, se formos analisar a realidade de muitas escolas (em especial as da rede pública) normalmente a educação das danças não é uma realidade palpável devido às diversas questões históricas e sociais que desvalorizam e não reconhecem os saberes advindos do corpo. E quando há aulas de danças (geralmente no contexto privado), não se tem uma sala apropriada para o desenvolvimento do ensino. Podemos destacar diversos locais que acabam sendo improvisados e configuradas como o ambiente da sala de aula da dança, exemplo disso são as áreas externas como: quadra esportiva, pátio, varanda, terraço. Na falta de um lugar próprio, as aulas acabam carecendo e ocupando os espaços que “sobram” ou estão desocupados e fora de uso.

Em outras situações, quando há possibilidade de ter uma sala interna, as mesmas estão ocupadas com cadeiras e mesas; exigindo do educador uma espécie de “ginástica” ao arrastar as mobílias e adequar minimamente o espaço da sala, na tentativa de deixá-la livre e ampla para poder desempenhar as propostas práticas e não atrapalhar a atenção das crianças. Logo, as condições físicas precárias e sucateadas atrapalham o nosso educar que se dá por meio da ação corporal, demandando movimento, expansividade e liberdade dos corpos.

Sabemos que a sala de aula não se restringe apenas a dimensão física, mas é importante ressaltar que sua estrutura influencia no desempenho do trabalho do educador, como também nos processos de aprendizagens do aluno. Possibilitar uma sala de aula adequada, equipada e voltada para a educação do corpo e das danças nas escolas é um ato revolucionário, permite afirmar o nosso lugar, criar uma identidade para o nosso espaço e dar ênfase para o trabalho corporal; como também conciliar novas regras, acordos de convivência e cuidados com aqueles que neles estão inseridos. Isso implica em se ocupar em pensar em como as crianças imaginam e gostariam que fossem seus espaços de aulas.

Em suma, “poderíamos entender a sala de aula não somente como um espaço físico, mas como sinônimo de Educação e de troca de experiências.” (Garrido, 2006, p. 26). Portanto, a partir da interação e da colaboração tanto do docente, quanto das crianças que irão decifrar o funcionamento, as nuances, os discursos e cenários cotidianos, tornando assim, a sala de aula um evento único e peculiar.

Ressaltamos aqui algumas problemáticas analisadas, no entanto, se fossemos lançar novos olhares e horizontes para sala de aula para além dessas relações, inserindo o brincar dentro desse ambiente tão “sério” e “magistral”? Será possível e como transformar a tradicional e velha sala de aula em espaço brincante?

3. A dimensão do brincar nas salas de aulas

O brincar é um amplo campo de pesquisa que há tempos e em diversas áreas tem sido objeto de investigação, principalmente por especialistas do desenvolvimento infantil e da educação. Esses estudos têm sido suporte e contribuído para as reflexões e concepções de diversas práticas, propostas de ensino, princípios didáticos e metodológicos; e aqui será direcionado para o ambiente da sala de aula.

“O brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos” (Luckesi, 2015, p. 132). Ele é considerado atividade principal de caráter imprescindível no cotidiano infantil, é um direito da infância garantido nos documentos educacionais e reconhecido legalmente. A brincadeira é o *modus operandi* da criança, ela permite vivenciar formas de ser e pensar, elaborar e negociar regras de convivência, propor engajamento e metas a serem alcançadas, a solucionar problemas sociais; também provoca sensação de bem-estar e liberdade. De acordo com Souza (2013, p. 36)

Brincar é, portanto, dimensão fundamental do ser criança; é linguagem, expressão, pensamento, repertório cultural, característica natural e intrínseca, e é direito também. Essa dimensão traz consigo implicações profundas para o professor: do planejamento à avaliação, da atitude ao comportamento; da forma como ensina, mas também, da forma como aprende, na própria formação do professor, o brincar deve mais do que estar presente, ele deve ser o foco e intenção.

Visto isso, a premissa da brincadeira se faz relevante nas propostas educativas da Educação Infantil, inclusive nos ensinamentos de danças, possibilitando o efetivo engajamento das crianças nas práticas corporais e a combinação entre movimento e ludicidade. Deste modo, é uma atividade fundamental para formação dos pequenos e precisa ser integrada nos currículos, nos planejamentos, nas propostas de ensino e nos diferentes momentos da sala de aula.

O brincar com qualidade no ambiente educativo não depende apenas da criança, uma vez que ela não nasce já sabendo brincar, no entanto, demanda a mediação do professor com seu corpo disposto, variando as inflexões da sua voz, com senso de bom humor e brincante. Inclusive, exige a organização do espaço físico, a seleção dos materiais e recursos, a intencionalidade educativa e ações provenientes da cultura lúdica.

A brincadeira na dança pode estar relacionada às amplas possibilidades de aventurar-se com o próprio corpo em ação, envolvendo as situações reais e imaginárias, a manipulação de materiais, o contato com os elementos da natureza.

O jogo também é um importante aliado para as propostas de ensino; Johan Huizinga (2008), afirma que o jogo é tomado como um fenômeno cultural, o fato mais antigo da cultura, pois é por meio dele que a civilização surge e se desenvolve. A dimensão do jogo extrapola os limites da pura e mera atividade física, ele ultrapassa a fisicalidade e distingue-se da vida humana, possuindo assim, uma realidade particular e autônoma.

A natureza do jogo é definida pelos elementos de tensão, alegria e divertimento. A intensidade do jogo, o seu poder de fascinação e a capacidade de excitar são dimensões que residem à sua própria essência e suas características primordiais; e tais fatores não são explicados por análises biológicas. Porquanto, o jogo é como uma totalidade e possui caráter profundamente estético (Huizinga, 2008). Segundo Amanda Pinto (2022) a experiência estética é como um procedimento cognitivo que ocorre no corpo percebido, a forma como o corposujeito processa e significa a informação. Inclusive o movimento está enredado na ocorrência da estesia e é também constituinte do pensamento. Logo o corpo imerso no jogo, atento aos seus movimentos e a forma como ele se coloca no espaço, interagindo com os seus pares pode tornar as experiências dançantes ainda mais significativas.

De acordo com o filósofo, “se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (Huizinga, 2008, p. 6). Inclusive, é uma atividade com orientação própria, isto é, regida por regras estabelecidas pelos próprios participantes. Assim, se faz necessário respeitá-las ou até recriá-las para o bom funcionamento, pois quando não são consideradas inevitavelmente o encanto e a magia acabam e o jogo se encerra.

Repensar a sala de aula de forma interativa, artística, brincante, transformando-a em um espaço que estimule experiências estéticas que possam ser, de fato, significativas, é um desafio e ao mesmo tempo estimulante; volta o nosso olhar para identificar o valor significativo dos elementos do jogo e do brincar, tomando-os como canal potencializado para abordagem do ensino de danças para crianças, facilitando o desenvolvimento das aprendizagens e

formas expressivas criativas em danças. Vale apontar que esse ambiente é um fenômeno vivo e flexível que perpassa pelo inesperado, por alterações, imprevistos, recriações; como também por afetos, sentimentos e emoções.

O viés lúdico e as situações imaginárias nas propostas em dança dentro da esfera educativa podem convidar o corpo com suas subjetividades e singularidades para produzir conhecimentos, expressar emoções, experienciar movimentos e gestualidades com prazer, alegria, criatividade, encantamento e entusiasmo.

A organização espacial da sala é um importante elemento característico, assim como no jogo, pois “se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (Huizinga, 2008, p. 13). O terreno do jogo seja a arena, o círculo mágico, o palco e (no nosso caso) a sala de aula, são lugares isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras acordadas e/ou criadas entre os integrantes do próprio grupo (Huizinga, 2008). A sala de aula pode ser preparada de maneira simbólica, imaginativa ou de forma concreta com objetos (balões, bambolês, tecidos), luzes coloridas, marcações no chão (com corda, fita crepe, giz), tudo isso pode estimular o engajamento dos alunos nas atividades dançantes.

A aula de dança pode ser realizada de diferentes maneiras, a partir de diversas técnicas e estratégias pedagógicas. Organizar o planejamento de forma flexível e traçar um fio condutor para alinhar organicamente as diferentes fases e transições que perpassam a progressão da aula ajuda a construir o aprendizado contínuo e progressivo para o aluno. Posto isso, a brincadeira e o jogo podem integrar os três principais momentos da sala de aula: A introdução (nomeada aqui por *chegança*), o desenvolvimento (nomeada aqui por *aventuras dançantes*) e a finalização (nomeada aqui por *grand finale*).

A *chegança* é classificada como a abertura, o momento de recebimento das crianças no espaço da sala de aula, é também uma cena que vale ser observada. Normalmente no ambiente escolar, quando uma turma de crianças chega para fazer aula de dança, elas costumam fazer o seu ritual de

entrada, isto é, práticas ou ações que são constituídas e acordadas pelo próprio grupo, que acontecem cotidianamente. Assim, algumas alunas ao adentrarem a sala tiram os seus sapatos, outras entram correndo, ou gritando, como também se jogam e ficam esparramadas pelo chão. Percebemos que todas essas reações e emoções parecem extravasar o corpo, que por muitas vezes, permaneceu por longo tempo sentado e/ou aquietado durante as atividades vivenciadas anteriormente.

Nesse primeiro momento vale deixar os alunos explorarem o espaço e se ambientarem na sala. Em seguida introduzir uma brincadeira como “estátua” e “siga o mestre” pode ajudar o educador a atrair a atenção, acalmar a agitação alvoraçada e ir conquistando a concentração das crianças. O início de uma aula é um momento importante, pois estabelece os primeiros contatos entre alunos e professor: os olhares, as frases ou perguntas que surgem vão contribuindo para uma anamnese da turma, na qual as expectativas podem ser moduladas, a preparação afetiva, psicológica e física pode contribuir para se abrir as portas de acesso a comunicação e ao trabalho entre todos os envolvidos.

Pode-se fazer uma roda de conversas, um diálogo aberto para apresentar à temática que irá protagonizar a aula, dar a oportunidade de fala, seja para lembrar o conteúdo da aula anterior, ouvir as histórias ou curiosidades trazidas pelas crianças. O intuito disso serve para que o grupo se coloque no espaço, traga o pensamento para a aula, se aproxime e traga conexão, escuta e olhares entre os pares; “falar é uma das formas pelas quais um ser humano situa-se no mundo, uma maneira do corpo traduzir o que está sentindo” (Vianna, 2005, p. 132).

A roda inicial também é um momento do professor fazer um diagnóstico e perceber o “termômetro” da turma, analisando como o estado da criança se encontra, se seu corpo está mais agitado, cansado, inquieto, sonolento; essa chegada influencia no desdobramento das estratégias de aula, por mais que as mesmas estejam bem programadas, haverá situações que exigirá adaptação no planejamento. Deste modo, é fundamental que o educador esteja atento e sensível para as necessidades dos seus alunos. “Devemos

entender que o resultado de um aprendizado bem-sucedido depende não só de questões pedagógicas como também [dos] sentimentos e emoções” (Garrido, 2006, p. 24).

A apresentação do tema da aula pode ser acompanhada de algum recurso como: objeto/brinquedo para manusear, livros de histórias, imagens, brincadeiras que mantenha a roda organizada (mímica, charada, telefone sem fio); com o intuito de despertar a curiosidade da criança. Esse também é o momento de elas relatarem suas ideias e aspirações ligadas ao tema, percebendo assim, se o assunto proposto está associado no seu cotidiano. “Esse preâmbulo serve [também] para que o grupo se conheça, se situe, descubra que está mesmo em uma sala, ainda que nem todos tenham a mesma disponibilidade para falar” (Vianna, 2005, p. 132). Ademais, tais conversas podem se tornar um mecanismo de avaliação prévia, permitindo ao professor constatar o nível de conhecimento da turma em relação ao conteúdo sugerido para o dia.

A etapa seguinte são as aventuras dançantes (o desenvolvimento da aula), dedicada para a aplicação das estratégias pedagógicas que podem ser diretivas e não diretivas¹; voltada para o aprofundamento do tema e a maturação do conhecimento e dos elementos da dança colocados em foco, à oportunidade para o desenvolvimento do conteúdo, das aprendizagens, das investigações e dos desdobramentos do trabalho físico e corporal. Logo, essas dinâmicas podem ser canalizadas por meio do jogo, permitindo lançar desafios corporais, possibilidades expressivas e o brincar com o corpo; fugindo assim da lógica dos exercícios “frios”, massivos, repetitivos e mecanizados.

A promoção do diálogo e do acolhimento em sala de aula se faz fundamental, facilita a troca e a aproximação entre o professor e seus alunos, entre os próprios companheiros de turma; os atos de ouvir, falar, observar e estar atento ao outro permite conhecê-lo melhor, criar vínculos e conexão. Incluir os

¹ Dizemos, na dança de estratégias diretivas aquelas em que há um modelo de movimento a ser seguido, e na estratégia não diretiva, não há um modelo, cada aluno cria o seu gesto a partir de uma improvisação.

saberes trazidos pelas crianças e agregá-los nas práxis educativas em dança diz sobre uma didática cuidadosa e sensível.

O *grand finale* (momento da finalização da aula) é o desfecho de uma aula, ele é tão importante quanto às outras etapas. O encerramento pode ser feito por meio de: improvisos a partir das reverberações vivenciadas em aula; por criação de danças ou repetir o movimento que mais gostou de fazer, por práticas de massagem ou relaxamento, pela apresentação de uma sequência coreográfica. Uma sugestão para a finalização da aula é a brincadeira do “teatrinho” que se utiliza da situação imaginária e funciona da seguinte maneira: a turma pode ser dividida em dois grupos, um interpreta o papel da plateia que ficará assistindo, apreciando, torcendo, interagindo, “fotografando” (de forma imaginativa) os amigos que ocupam palco. O outro grupo são as crianças que farão o papel de artistas que dançam e se apresentam no espaço configurado como palco. E no segundo momento a dinâmica dos grupos é invertida.

Por fim, ao longo dessa escrita empenhamo-nos em lançar novos horizontes acerca da sala de aula, lugar este considerado múltiplo, heterogêneo, que abarca não somente o objeto de estudo e a aplicabilidade dos conteúdos, mas envolve os diferentes papéis sociais. Tanto o docente, quanto os discentes possuem poder e influência, são que irão decifrar as nuances, os discursos, as interações e os cenários cotidianos da convivência escolar.

Compreendemos que o lecionar da dança não é apenas um processo de transmissão de movimentos ou reprodução/cópias de coreografias, mas é uma construção coletiva e dinâmica, uma via de mão dupla, onde as trocas transitam. Portanto, defendemos um ensino de dança brincante que englobe a pesquisa, a consciência do corpo, a expressão, a criação, a comunicação; que promova conhecimentos e experiências críticas, artísticas e estéticas que tragam sentidos e significados. O uso do jogo e da brincadeira nesse processo se baseia na tentativa de humanizar ainda mais a educação. Almejamos assim, que as instigações desse breve estudo sejam sementes que venham florescer e colaborar para o melhor funcionamento da sala de aula e também para o

desenvolvimento das aulas de dança para crianças inseridas principalmente no ambiente escolar.

Referências:

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BERNARD, M. **Le corps**. Paris: Éditions Du Seuil, 1995.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GARRIDO, A. M. **Errar é humano! a vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de inglês como língua estrangeira**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras do Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Roni/Downloads/A%20sala%20de%20Aula%20-%20Aula%2001%20(3).pdf >. Acesso em: 13 nov. 2023.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LUCKESI, C. C. Ensinar, brincar e aprender. **Aprender** - caderno de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista, n.15, p. 131-136, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Roni/Downloads/2466-Texto%20do%20artigo-4067-1-10-20171221.pdf> Acesso em: 13 de nov. 2023.

PINTO, A. S. Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA*, 7, 2022, Salvador. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: ANDA, 2022. p. 48-58.

SOUZA, M. T. O brincar na Educação Infantil. *In: Encontro de educação e ludicidade (VII ENELUD)*, 7, 2013, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: FAGED/UFBA, 2013. p. 30-37. Disponível em: <http://www.viiienelud.faced.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/docs/128_anais_enelud.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VIANNA, K. **A Dança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2005.

Thais Lorraini dos Santos Pimentel (UFRJ)
thaispimenteldanca@gmail.com

Mestranda em Dança-Educação na UFRJ, especialista em linguagens artísticas
cultura e educação, licenciada em dança, professora e artista da dança.

Lara Seidler de Oliveira (UFRJ)
laraseidler@yahoo.com.br

Professora nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela
Escola Belas Artes, UFRJ. Mestre em Ciência da Arte, UFF. Bacharel em
Dança, UFRJ. Coordenadora do projeto Partilhas em Dança Educação: ensino,
pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

RESUMOS EXPANDIDOS

Reflexões sobre a atuação do artista-docente nos contextos escolares no município de Betim/MG

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)

Comitê Temático Formação em Dança

1. O platô “artista-docente”

Este estudo pretende tornar público alguns resultados de uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas. Para tanto, busca-se discutir a pertinência do artista-docente nos contextos escolares para o ensino de dança e apresentar o fenômeno das danças urbanas, mas também a sua relação com os alunos em instituições escolares no município de Betim, no Estado de Minas Gerais.

O artista-docente cria um diálogo entre as artes e a educação, valoriza as manifestações culturais, portador das práticas, realiza estudos, experimentações, provoca sensações, afetos e devires. O artista-docente, artista-professor ou artista-pedagogo (Strazzacappa; Morandi, 2006; Barbosa; Cunha, 2010; Marques, 2012) é fonte de conhecimento e propõe um trabalho artístico-educativo.

O referencial teórico desta pesquisa, baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (1996) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”.

Conforme aponta Suely Rolnik (2011), as cartografias vão se transformando, pois, quando certos afetos são revisitados ou visitados pela primeira vez, novos territórios vão se compondo, e novos desejos e novas realidades são produzidos. Nesse sentido, “a cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e

criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (Oliveira; Paraiso, 2012, p. 168).

Complementando, os platôs para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual, *platôs* se chocam e se penetram, mudam as coordenadas do território, e as linhas de fluxo se afastam, encontram-se, modificam o movimento e a estrutura, provocando a desterritorialização.

2. As cartografias dançantes

Para desenvolver as cartografias da dança utilizamos o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa, nos períodos compreendidos entre 2017 e 2019, bem como a análise de um arquivo de 12 periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2 com 121 artigos no período de 2010 a 2022, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

Importante destacar que a Abordagem Triangular (Barbosa e Cunha, 2010) refere-se a uma proposta flexível, aberta à reinterpretações e reorganizações e contextualizada. Não consiste numa metodologia para seguir um passo a passo, mas sim é um ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de Arte, a partir de três pilares: o conhecimento da história (contextualizar), o próprio fazer artístico (fazer) e a apreciação de uma obra de arte (apreciar).

Um ponto relevante a destacar é a comemoração do dia Internacional da Dança, instituído pela UNESCO, a data é comemorada no mundo todo por bailarinos e grupos de danças no dia 29 de abril. Realizei essa comemoração em 29 de abril de 2019 na Escola Municipal Ângela Ribeiro Batista Maia, ocorreram apresentações de danças urbanas dos alunos e uma palestra. No entanto, as danças urbanas têm pouco espaço nas instituições escolares. Elas integram uma beleza plástica e estética, interpretação e improviso em cena, consolidando as culturas negras e relações étnicas.

3. Breves considerações

Identificamos nesse estudo que há uma separação do artista e do docente no contexto escolar. O conhecimento pedagógico é importante, porém o conhecimento artístico amplo é constituído nas experimentações artísticas.

Julgo importante destacar que a presença do artista-docente no contexto escolar viabiliza um diálogo da dança com a educação, pois, ele compreende as manifestações artísticas e culturais, valoriza expressões diversas, estabelece uma relação direta com a Abordagem Triangular.

O corpo que dança nas danças urbanas é protagonista, discursa e confronta questões antropológicas e sociais. O processo de ensino coreográfico, a *performance* e o improviso são componentes importantes para o ensino e prática de dança.

A dança nos contextos escolares muitas vezes é desenvolvida para fins de entretenimento e com interesse de formar corpos disciplinados, de modo que a expressão e conhecimento artístico são negligenciados. Seguindo esse apontamento, não podemos formar artistas e bailarinos, ainda, o licenciado em Dança ou o artista-docente tem dificuldades de adentrar esses espaços normatizadores, nessas circunstâncias, o ensino de Dança se configura superficial.

Referências:

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FOUCAULT, M. Poder-Corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>.
Acesso em: 22 abr. 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

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

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)
alexandranoronha@hotmail.com

Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga, Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO.

A interseccionalidade sobre raça/etnia na práxis pedagógica em Dança no Programa Residência Pedagógica UFBA

Daniela Dorea (UFBA)
Beth Rangel (UFBA)

Comitê Temático Formação em Dança

1. Introdução

O Programa Residência Pedagógica UFBA, Projeto do Núcleo 1 Dança, em parceria com a CAPES, promoveu a aproximação entre discentes da universidade pública e as pessoas estudantes da Educação Básica através do trabalho coletivo: professora-preceptora da escola municipal e a coordenadora da Escola de Dança (UFBA) no processo Ensino-Arte através da prática educacional, em que planos de aula e sequências didáticas contribuíram para a formação sociocultural em corpos afrodiaspóricos.

A interseccionalidade sobre gênero, raça e etnia na práxis pedagógica em Dança no Programa de Residência Pedagógica UFBA relata a experiência da residente na Escola Municipal Cosme de Farias situada no bairro de Nazaré em Salvador, Bahia, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo artístico-pedagógico em Dança foi elaborado com base na legislação vigente e na pesquisa bibliográfica numa abordagem multirreferencial, com uma práxis social pautada nas questões contemporâneas sobre etnia, gênero e raça que, através da Educação Somática, promove a investigação dos movimentos nos processos criativos em Dança, e esses corpos se tornaram protagonistas dos saberes artísticos na aceitação do próprio corpo, sem a necessidade de seguir o padrão estético eurocêntrico.

As questões contemporâneas como: racismo, xenofobia, machismo e sexismo reverberam na sala de aula e desafiam as pessoas docentes no enfrentamento à violência. Com base na leitura de Collins (2020), a interseccionalidade é uma ferramenta que permite desenvolver atividades no

ambiente escolar sobre a problematização de preconceito referente à unidade familiar quando não representa um modelo do patriarcado decolonial, e sobre a cultura africana quando corpos afrodiaspóricos das pessoas estudantes não se reconhecem como pessoas pretas, em virtude da falta de acesso à educação formal destinada às pessoas de origens africanas durante várias gerações.

Os objetivos são: abordar o saber étnico-racial, potencializar a interação Arte-Dança e sujeito-arte, desenvolver metodologia numa práxis social, valorizar o exercício da docência e promover a autoestima em corpos afrodiaspóricos.

Para Hooks (2013) “temos de afirmar a nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação exclusiva à verdade.” Deve-se refletir sobre a abordagem étnico-racial para aplicação, adequação e intervenção da práxis social sob a ótica do multiculturalismo no corpo-território em sala de aula.

2. Orientações didáticas na valorização do exercício da docência

O diagnóstico no processo ensino-aprendizagem, quando se trata do Ensino da Dança, em corpos afrodiaspóricos e suas especificidades no contexto artístico-pedagógico, se torna potente ao contribuir com uma práxis na apreciação e ressignificação das histórias de vida de cada pessoa estudante e suas vivências e/ou experiências na corporeidade. Nesse sentido, Martins (2021, p. 32) afirma que “a palavra oralituzada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento”. Então, a intervenção pedagógica realizada no chão da escola é um campo do conhecimento em Dança que permite uma concepção didático-metodológica.

A coordenação geral do Programa de Residência Pedagógica promoveu a formação das pessoas residentes com os temas: Mediação e formação como experiência aprendente: distinções fundamentais; Fundamentos do humano na formação de professores: linguagem, amorosidade e ética;

Questões de gênero e sexualidades na formação de professores; Narrativas Curriculares e Educação Anticolonial e Política de Formação de Professores.

Os temas apresentados revelam a necessidade da pessoa docente se atualizar perante as questões sociais contemporâneas que fazem parte da realidade das crianças e dos adolescentes, no chão da escola e fora dos muros da escola, pois:

[...] a formação vista pela noção de professoralidade é um eterno aprender a aprender, no sentido de redimensionar o olhar sobre si e perceber-se sujeito em formação. Quanto mais se sabe, ou se pressupõe saber, maior se torna a trilha do conhecimento, pois àqueles que curiosamente percorrem o caminho do aprender, logo percebem que a estrada não é linear e tampouco finita (Assis, 2020, p. 88).

A professoralidade em diálogo com as situações concretas da vida cotidiana se torna um desafio constante, pois estudantes recebem informações nas redes sociais que induzem ao preconceito e à discriminação. Mas, além da formação continuada, a abordagem sobre a pluralidade cultural e étnico-racial, com base nos Referenciais Curriculares de Arte (2015), permite que a mediação favoreça o espaço escolar com diversidade e inclusão no exercício da cidadania.

Segundo Miller (2016) “cada vez mais, a dança hoje busca o enfoque somático para a criação e a expressão do movimento” e acrescenta-se a afirmação de Domenici (2010) que “um princípio geral das práticas de educação somática é privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões”. O pensamento ocorre nos corpos afrodiaspóricos com uma dimensão poética no desenvolvimento de investigação dos movimentos para os processos criativos em Dança.

Referências:

ASSIS, T. S. Histórias de vida importam: a formação do professor de dança pela perspectiva da professoralidade. In: VIEIRA, M. de S.; RENGEL, L. P.; MARQUES, L. K. de O.; PINTO, A. S. (org.). **Dança em múltiplos contextos educacionais**. Salvador: ANDA, 2020. p. 81-98.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo.

Proposições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, 2010.

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

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MILLER, J. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klauss Vianna. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

RANGEL, B. **Referenciais curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação** / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; *In*: COSTA, Suzane (org.). Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

Daniela Dorea (UFBA)
ddorea@yahoo.com

Licenciatura em Dança (UFBA), Graduanda do Bacharelado em Dança (UFBA) e pós-graduanda em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades (UNEB).

Beth Rangel (UFBA)
bethrangel19@gmail.com

Professora da Escola de Dança e Doutora em Educação (UFBA).
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança e do Projeto Dança do Programa Residência Pedagógica (UFBA).

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

Apresentação do Comitê Temático Interfaces da Dança com a Educação Somática e a Saúde

Aline Nogueira Haas (UFRGS)
Adriano Jabur Bittar (UEG)
Valeria Maria Chaves de Figueiredo (UFG)
Evanize Siviero Romarco (UFV)

O CT Interfaces da Dança com a Somática e Saúde teve um total de 7 trabalhos aprovados. Desse total, 4 foram submissões de banners e 4 comunicações orais. Devido ao número de comunicações orais apresentadas, o CT utilizou uma única sala no dia 12/10/2023 das 9:00 às 11:00. O CT foi coordenado pelas professoras Valeria Figueiredo e Evanize Siviero Romarco, pois os atuais coordenadores do CT, infelizmente, não puderam estar no Congresso da ANDA devido a outros compromissos profissionais.

No encontro do CT, no dia 12/10/2023, foram apresentados 4 trabalhos de comunicação oral sobre: O balé clássico e as relações com a área da saúde no século XXI; O balé e os cuidados, idealização e políticas para mulheres mais velhas; Os Impactos da dança brasileira na qualidade de vida de pessoas com Doença de Parkinson durante a pandemia da COVID-19; e, Questões sobre a saúde mental em tessituras dançantes durante a pandemia. Os 4 banners apresentados no CT abordaram temáticas sobre: A relação entre treinamento suplementar e lesão em dançarinos de hip-hop profissionais e pré-profissionais; a prática do *fitting* como ferramenta para a sapatilha de ponta ideal; uma revisão narrativa sobre os riscos e cuidados em bailarinos com hipermobilidade; e, sobre abordagens artístico pedagógicas na área da dança e saúde.

Apesar do grupo de pesquisadores do CT ser pequeno, ele contou com trabalhos potentes que visam o aprofundamento na área da Dança e suas interfaces com a somática nas suas diferentes vertentes de atuação na saúde de bailarinos e aprimoramento de suas performances, assim como, na melhora

da saúde de diferentes populações. Os trabalhos do CT apresentaram características multidisciplinares (profissionais de diferentes áreas colaborando) e transdisciplinares, realizados nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

Nas discussões do CT, foi destacada a importância da realização de pesquisas com metodologias mistas, quali e quantitativas, para uma compreensão mais aprofundada da área. Assim como, a necessidade de mais pesquisas bibliográficas, de campo, de estudos de casos, experimentais e qualitativas. Também foi discutido que devemos “buscar” uma dança que pode ser dançada por diferentes corpos, pois estes são corpos singulares que podem ser explorados de diferentes formas, como por exemplo, o balé para mulheres mais velhas e a dança para as pessoas com doença de Parkinson ou com um a saúde mental abalada.

Além disso, discutimos sobre a abordagem das escolas profissionais de dança no Brasil e exterior que trabalham com bailarinos profissionais de alto rendimento, destacando a importância de estudos na área da dança, saúde e educação somática para a conscientização no trabalho realizado nessas escolas. Destacamos que a ênfase não deve ser apenas na recuperação após lesões, mas que há necessidade de uma visão singular desses bailarinos, valorizando a diversidade de corpos e morfologias, buscando promover uma mudança na cultura da dança transmitida de geração em geração.

Concluimos com a certeza de que as conexões entre a dança, a somática e a saúde são diversas, complexas e merecem um espaço para compartilhamento. Os encontros do CT proporcionaram a troca de experiências, referências e conexões na área. E, para finalizar, agradecemos à ANDA por seu apoio ao CT.

Aline Nogueira Haas (UFRGS)
alinehaas02@hotmail.com

Professora Associada, Curso Licenciatura em Dança
Atlantic Fellow for Equity in Brain, Global Brain Health Institute
Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (GRACE)

Adriano Jabur Bittar (UEG)
adriano@studioabittar.com

Professor adjunto da UEG, Escola de Educação Física e Fisioterapia
Diretor do Studio Adriano Bittar

Valeria Maria Chaves de Figueiredo (UFG)
valeria_figueiredo@ufg.br

Professora Associada, Curso Licenciatura em Dança
Grupo de pesquisa interdisciplinar em artes da cena (LAPIAC)

Evanize Siviero Romarco (UFV)
eva.siviero@gmail.com

Professora Associada, Curso Licenciatura e Baharelado em Dança

ARTIGOS

Saúde mental em tessituras dançantes: uma questão pandêmica ou da pandemia?

Alexandre Donizete Ferreira (UFG)
Valéria Maria Chaves de Figueiredo (UFG)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e saúde

Resumo: Percebemos que estivemos e estamos ainda impactados pela pandemia da Covid19 a qual nos colocou em estados físicos, mentais, emocionais e espirituais, talvez, nunca presenciados e sentidos dessa maneira pela humanidade. Conflitos existenciais, relacionais, familiares, coletivos, sociais, culturais, políticos dentre vários, demonstraram as nossas fragilidades e as necessidades de (re)conectarmos com nosso universo interior no sentido da busca por nos compreendermos mais intimamente e, assim, podermos desenvolver uma saúde mental mais equilibrada e benéfica. Nesse artigo refletimos sobre saúde mental e as possibilidades de aproximações da dança como lugar de acolhimento, caminho e-ou superação. Voltamos nossos sentidos para (re)flexões de possíveis nuances que nos afetam e desestabilizam nossa saúde mental, bem como, a importância de novas abordagens para a mesma possibilitando (re)construir e/ou desconstruir preconceitos, despreparos e muitas fragilidades. Finalizamos trazendo ações em perspectivas desenvolvidas pela equipe do LAPIAC – Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena da FEFD-UFG.

Palavras-chave: Saúde mental; Dança; LAPIAC.

Abstract: We realize that we were and are still impacted by the Covid19 pandemic, which has placed us in physical, mental, emotional and spiritual states, perhaps, never witnessed and felt in this way by humanity. Existential, relational, family, collective, social, cultural, political conflicts, among many others, demonstrated our weaknesses and the need to (re)connect with our inner universe in the sense of seeking to understand ourselves more intimately and, thus, be able to develop healthy more balanced and beneficial mental health. In this article we reflect on mental health and the possibilities of approaching dance as a place of acceptance, a path and-or overcoming. We turn our senses to (re)reflections on possible nuances that affect us and destabilize our mental health, as well as the importance of new approaches to it, making it possible to (re)construct and-or deconstruct prejudices, unpreparedness and many weaknesses. We conclude by bringing actions from perspectives developed by the LAPIAC team – Interdisciplinary Research Laboratory in Performing Arts at FEFD-UFG.

Key words: Mental Health; Dance; LAPIAC.

1. Um preâmbulo de urgência contemporânea

Ainda percebemos o mundo martirizado pela pandemia da Covid19 a qual nos colocou em estados físicos, mentais, emocionais e espirituais, talvez, nunca presenciados e sentidos dessa maneira pela humanidade. Conflitos existenciais e relacionais demonstraram as fragilidades humanas e as necessidades de nos encontrarmos com nós mesmos.

A experiência da pandemia nos colocou sem escolhas, o mundo parou, retiramos o contato físico e nos isolamos socialmente em nossas casas. Mas esse isolamento não foi somente físico e geográfico, sabe-se que teve implicações diretas nas maneiras como encarávamos e encaramos o mundo e nós mesmos enquanto indivíduos e sociedade. Talvez revelou o maior conflito da humanidade no qual depende de cada indivíduo: olhar para si mesmo e ver que estamos, na grande maioria, vazios de vida interior.

Esse vazio tem nos tornado mais carentes afetivamente? Transportando-nos para um lugar de decantação no qual nos coloca como o único centro desajustado e cada vez mais egocêntrico? Desinteressados de nós e dos outros? São muitas perguntas e não queremos respostas prontas, mas propomos dialogar com intensidade e potência sobre o que nos resta a descobrir, resistir, transformar e ressignificar. Quisemos escrever de forma colaborativa revisando nossas próprias experiências vividas, debruçando sobre passagens de conflito, dor, perda e superação. Uma revisão que não pretendeu ser eminentemente teórica, mas que nos passa como sujeitos das experiências¹.

Segundo Navarro (2019, p.3) há novas abordagens em saúde mental que representam, primeiramente, uma ruptura com abordagens historicamente dominantes nesse campo, que, em geral, estiveram, e ainda são dominantes, pois estão associadas à patologização e à medicalização da existência, bem

¹ O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (Larossa, 2014, p. 25).

como, à individualização da atenção e à padronização das técnicas. Essas abordagens dominantes são baseadas na hierarquia arbitrária entre profissionais e “pacientes”, na qual os primeiros são vistos como especialistas superiores e os segundos como doentes passivos. Então, romper com essas abordagens hegemônicas implica em subverter princípios historicamente construídos, e propor a construção de alternativas a eles.

Nesse sentido, as novas abordagens em saúde mental enfatizam diferentes interpretações possíveis para o sofrimento humano, principalmente a construção de novas relações humanas baseadas no diálogo e o favorecimento do protagonismo daqueles que historicamente ocuparam o lugar de objetos. Assim, acreditamos na arte como terapêutica que estimula habilidades, individuação, conquistas e superações.

De forma inconsciente e consciente vamos traçando estratégias e realizando ações com o objetivo de nos preencher daquilo que falta em nós, mas esse preenchimento é feito, nos parece, de forma superficial, distante do autoconhecimento e fragmentada em termos de sentimentos que na maioria das vezes nem sabemos descrevê-los, porém, os vemos e presenciamos em distúrbios que se instauram na falta de entendimento de si e das possíveis relações saudáveis com o entorno e as pessoas.

Nosso olhar sobre as coisas se torna egoísta e autocentrado, impossibilitando reconhecer limites e a qualidade daquilo que recebemos devido à procura insana por algo que já existe dentro de nós, já é conosco, mas insistimos em não nos aproximar: o afeto, o amor em essência que é o *alchaest* (Guimarães, 2017, n.p.) que revela esse mesmo amor. Em sua palestra Carência Afetiva: reflexões filosóficas, Lúcia Helena Galvão² nos relata que “carência afetiva é a falta de vida interior”. É necessário limpar o terreno de nossa existência para depois começar uma nova arquitetura. Articular mundos, ocupar espaços, desbravar caminhos fazem parte desse projeto de compromissos e

² Para maiores detalhes sobre o que nos apresenta Lucia Helena Galvão sobre o tema carência afetiva ver palestra disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=aP0yyY9rpwA>

responsabilidades, com a expansão dos territórios dos saberes que cultivam a vida como matéria viva e pulsante, como parte de um corpo presente e relacional, que se encontra na pluralidade e transformação.

É um processo lento, contrário do que o mundo nos pede atualmente, no qual se deve ter muita serenidade, amor próprio e boa vontade. Afinal, não se limpa do dia para noite algo que levou anos de nossas vidas e que também tem a ver com nossos antepassados, nossa ancestralidade e a forma como recebemos esse legado e o que fazemos com ele. Nos tornamos acumuladores emocionais e parece que normalizamos essa situação mesmo tendo conhecimento de que isso leva ao sofrimento e pode nos aprisionar em todas as áreas de nossa vida.

Swâmi Abhedânanda (1979, p. 73) em seu livro *O Evangelho de Ramakrishna* nos disse: “Eu” e “meu” – esses constituem ignorância. “Minha casa”, “minha riqueza”, “minha cultura”, “minhas posses”, a atitude que faz uma pessoa dizer tais coisas vem da ignorância. Afinal, vivemos em experiências humanas na Terra que apresenta um sistema de vida criado por nós que nos parece estar indo contrário a essência humana genuína, aquela que estabelece o *religare* com o todo universal, com os valores nobres, tais como amor, respeito, ética, verdade dentre outros, que se tornaram extremamente banalizados.

(Sobre)vivemos em uma época na qual o óbvio se torna tão ignorado por uma complexidade de teorias que ao invés de ser suporte para práticas da consciência de si, do outro e do mundo, serve de esconderijo para que não sejamos capazes de nos reconhecer como seres humanos com defeitos e qualidades. Que a melhor ação para todos é nos tornarmos cada dia, segundo por segundo, seres melhores para nós mesmos, para os outros e o mundo.

Acreditamos sim na arte como possível agente transformador, que provoca a formação dos sujeitos através das suas multiplicidades, das polissemias, dos diálogos plurais e dialógicos. O mundo da arte se entrelaça com o mundo vivido, mas também experimenta desafios da própria manifestação expressiva da obra. Como revela Tarkovisky (1998, p. 49), o sujeito ao se emocionar com uma obra-prima começa a ouvir a si próprio, ou seja, aquele

mesmo chamado de verdade que levou o artista a criá-la. As linguagens da arte expressam as diversas possibilidades de assimilação do mundo. As possibilidades artísticas, certamente ampliam a capacidade de aprendizagem possibilitando integração e interação crítica das realidades que vivemos hoje.

2. Precisamos de outras possíveis histórias

Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações (Walter Benjamin).

Buscar compreender a arte no âmbito da saúde implica em um exercício de (re)fletir e de dialogar, de se repensar e ressignificar sempre, de poder também voltar o olhar as nossas mazelas interiores e estar consciente de nós mesmos, fazendo tentativas de ampliar as leituras do mundo na perspectiva da humanização da condição humana e da compreensão das realidades.

A não compreensão e manifestação de emoções desajustadas refletem em comportamentos que podem se manifestar nos extremos, como, por exemplo, ira e apatia, modelando ações de cunho possessivo ou de anestesia somato-sensitiva³, nos quais podem se construir em bases de poder. O poder está em várias esferas e pode existir em dois caminhos, o primeiro no próprio humano e segundo nas suas relações. No humano se dá pelas capacidades de “ter” e “ser”. “Ter” é associado ao externo, claro que vem de demandas internas, mas, em perspectivas desajustadas, há mecanismos de colagens que, nos parecem, levar a tomar posse do outro e daquilo que não nos pertence de forma quase sempre desonesta, justificada por dogmas castradores que não permitem ao indivíduo e coletivo se reconhecerem como participantes, como pertencentes genuínos, mas causa um devaneio sistêmico.

Perguntas nos esgarçam e eclodem os nossos caminhos: *O que você sente quando não vê o semelhante como igual? O que você vivencia quando*

³ Antônio Damásio em seu livro *O mistério da consciência* (2015) define esse termo como sendo relacionado às questões dos órgãos dos sentidos, mas também, às relações dos sentimentos e estados do corpo. Para maiores informações ler a obra.

olha uma realidade diferente da sua? O que estas realidades querem e podem te revelar? Como disse Aduino Novaes *et al.* (1995), o olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver. Portanto, mergulhar nas essências e nas vivências é que também nos possibilitou relações e redes poéticas e reflexivas.

Quando “somos” poder, essa condição sendo reconhecida em nós, de forma honesta, corajosa e sábia, pode permitir com que nos sintonizemos com nossos valores mais nobres nos possibilitando experiências mais harmoniosas contribuindo para uma caminhada mais consciente e com possibilidades de (re)conhecer e identificar os mesmo valores e perspectivas nos outros, saindo do trabalho individualista para o individual-coletivo.

O poder nas relações coletivas se estabelece pelos sistemas que são conjuntos de ações que vão balizar logísticas, que pretendem ser-estar saudáveis para todos. *Mas como ter sistemas e mecanismos de proteção nessa magnitude se estamos individualmente abalados, desestabilizados e doentes há tempos? Quais escolhas devemos fazer para nos melhorarmos, aos outros e ao mundo? Será que essas escolhas são excludentes ou que incluem? Por que insistimos que não há lugar para todos, e que na maioria das vezes devemos apoderar grosseira e violentamente dos espaços dos outros?*

Por conseguinte, ao enfatizar o aspecto produtor do poder, Foucault se insurge contra uma visão do poder que o encara predominantemente como uma expressão de uma operação que teria a forma de enunciação da lei e do discurso da proibição, com toda uma série de efeitos negativos: exclusão, rejeição, ocultação, obstrução, etc. Com efeito, a partir desta perspectiva é a lei da interdição e da censura que atravessa todo o corpo social - do Estado à família, do príncipe ao pai; dos tribunais à toda a parafernália das punições quotidianas - como forma por excelência de exercício do poder (Maia, 1995, p. 86).

Parece, então, que está tudo equivocado, um grande caos de insanidade e deturpações que podem levar a falência de nossa espécie em níveis mais sutis e densos. Não somos isolados, somos individuais, mas conectivos, relacionais, somos energias densificadas nesse mundo expressas em partículas, mas que podem eclodir em ondas das quais são atravessadas o tempo inteiro por nosso rizoma interrelacional. Tomando o conceito de arquivo em Derrida a partir da citação de Solis (2014, p. 375):

[...] nos indica outra forma de considerar o arquivo: trataremos, em nossa abordagem, como já referenciamos, a noção de arquivo a partir de Derrida, trazendo a noção de tela. A tela é um arquivo, mas numa tela desconstrucionista a dimensão arquivística não é mais compreendida como repositório fechado, como fichário inerte, mas, ao contrário, como abertura, como movimento e por vir.

Alan Watts (2022), um filósofo britânico que bebia em fontes de conhecimentos de saberes orientais e ocidentais, em um de seus livros intitulado “A sabedoria da insegurança: como sobreviver na era da ansiedade” nos leva a refletir que

[...] nós vivemos em uma cultura totalmente hipnotizada pela ilusão do tempo, na qual o chamado presente é sentido como uma pequena linha entre o todo poderoso passado causador e o absurdamente importante futuro. Nossa consciência está quase completamente ocupada com memórias e expectativas. Não percebemos que nunca houve, há ou haverá qualquer tipo de experiência além da experiência do momento (Alan Watts, n.p.).

Podemos levantar, então, a seguinte reflexão: daquilo que nos move parte de um delírio que se vive no futuro de um presente, portanto ilusório, ao mesmo tempo minado pelos ressentimentos de um passado que não foi exatamente do jeito que queríamos e que não cumpriu todas nossas expectativas. Nesse caso, nosso presente deixa de ser vivido enquanto experiências mais profundas, também de caráter curativo, para apresentar-se em desejos daquilo que está por vir e muitas vezes nem nos representam de fato enquanto essência, mas tão somente quanto aparências.

Todos esses trânsitos internos estão indubitavelmente conectados a um cérebro emocional onde

Cada emoção oferece uma disposição distinta para agir; cada uma nos põe uma direção que deu certo no lidar com os recorrentes desafios da vida humana. À medida que essas situações se repetiam e repetiam ao longo de nossa história evolucionária, o valor de sobrevivência de nosso repertório emocional foi atestado gravando-se em nossos nervos como tendências inatas e automáticas do coração humano (Goleman, 1995, p. 18).

Portanto, o cérebro humano tem uma capacidade extraordinária de nos fazer adaptar e criar condições para o que nos apresenta, nos elevando a

patamares refinados de agregados tecnológicos que vão interferir de forma direta na qualidade de vida de nossa espécie. Nos parece que toda essa estrutura tem nos auxiliado sobremaneira no âmbito do “ter”, mas que tem deixado a desejar, e muito, nas perspectivas do “ser” que estão intimamente ligadas aos processos emocionais vividos no momento pandêmico e pós no qual tivemos aumento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs) (Pereira; Monard; Sá, 2021; Lima; Ratti, 2021) e transtornos mentais (Goméz *et al.*, 2020; LIPP e LIPP, 2020; Ornell *et al.*, 2020) em diversas faixas etárias.

Tendo em vista todo o contexto atual, a Saúde Mental é algo prioritário de ser compreendido, reconhecido por todos. A Saúde Mental não é um estilo, é uma condição de vida. Os estilos nós abandonamos dentro dos modismos que estão ligados, na maioria, no ego individual e coletivo.

Gama, Campos e Ferrer (2014, p. 71), em seu artigo, nos relatam a definição de Saúde Mental dada pela Organização Mundial de Saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças”. Essa definição é simples, mas complexa, pois sabemos hoje e há tempos que o físico não se restringe somente ao corpo material, vide o conceito de soma trazido pela Educação Somática cunhado por Hanna na década de 1970 (Bolsanello, 2016; Bolsanello, 2020; Pedrotti e Berselli, 2020; Keleman, 1994) que nos mostra as relações mais amplas daquilo que chamamos de físico. O mental não é restrito ao cérebro como algo superior que não se conecta a densidade material e mais sutil, inclusive estabelece relações transicionais entre a matéria e o espírito.

Os gregos antigos nos apresentam a relação tríade entre o *soma*, *psique* e *nous*⁴. O *soma* é relacional com as sensações; a *psique* com razão e emoções e *nous* com a intuição (Saldanha, 2001, n.p.), mas aquela intuição elevada pelos valores genuínos de ser humano, destituída do egoísmo e das paixões mundanas. Essas três esferas formam um espiral de vontades, desejos no plano das ideias e se materializam nas ações na matéria do mundo, inclusive

⁴ https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_psicologia.

em nós mesmos, já que também a somos. Segundo os alquimistas⁵ a matéria passaria por quatro estágios principais: nigredo (operação negra); albedo (branca); citrinitas (amarela) e rubedo (vermelha).

Esses princípios e suas relações com a vida podem ser melhor compreendidos no livro de Mircea Eliade “Ferreiros e Alquimistas (1997)”; Sergi Hutin (2010) em a História Geral da Alquimia e em artigos científicos, dissertações e afins, como por exemplo: Alfonso-Goldfarb e Ferraz (2011), Calazans (2012). Segundo Vargas (2017) “se a alquimia tem origem nas técnicas arcaicas mágico-míticas, ela só pode instituir-se como um saber, a partir de uma sabedoria que procura compreender as relações cósmicas do homem com a matéria.” Portanto,

O raciocínio alquímico é principalmente dedutivo e baseado em duas premissas estabelecidas *a priori*: a unidade da matéria e a existência de um potente agente transformador, chamado "pedra filosofal". Este seria capaz de curar as imperfeições dos metais enobrecendo-os para se transformarem em ouro, símbolo do perfeito e incorruptível. Do postulado da unidade da matéria segue-se que um agente seria capaz de curar enfermidades no humano e prolongar sua vida. A pedra filosofal seria esta medicina perfeita, com o nome de elixir da vida (Vargas, 201, p. 70).

Pode-se tecer dialogias entre esses estados da matéria e o corpo físico, psique e nous dos gregos, no qual quanto mais apurado o ser humano se torna, mais próximo ele seria de sua essência que vem do plano desse agente transformador. Seria a semente alquímica presente em todos e, portanto, passível de todo ser humano dar à luz a ela, ou seja, germinar em si esse amor que seria longe do egoísmo e dos prazeres puramente mundanos.

Esse caminho de uma Saúde Mental mais saudável e que influenciará de forma mais positiva em todas as áreas de nossa vida exige autoconhecimento que devido a todo esquema atual de um sistema doente e de desigualdades, parece que nos faz distanciar ainda mais da unidade que somos, nos fragmentando em aparências diversas.

⁵ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alquimia>

Diante do exposto acima, percebemos que os processos de adoecimentos, em todos os níveis do indivíduo e coletivos, são multifatoriais. Perguntamos: *os processos de reorganização e resgate da saúde da humanidade, que passa também pela saúde mental, seriam engessados e fechados hermeticamente em si mesmos, sem relações, ou também e prioritariamente é um universo de ações multiplurais, multifocais, multirelacionais?*

Há consciência evidente de que a Saúde Mental trata de um projeto de vida que não se fecha em resultados, mas que valoriza os processos cotidianamente e que será e é caminhos de intercruzamentos com outras áreas dos conhecimentos humanos, tais como: arte, filosofia, biologia, psicologia, educação, política, cultura... bem como em aspectos mais centrais dentro desses contextos: corpo, indivíduo, coletivo.

3. Dançar a vida para promover tessituras de si e da vida como ela é...

A dança enquanto área de conhecimento se constrói sobre perspectivas híbridas que vão diluir e (re)criar outras e novas fronteiras indo beber em diversas fontes epistemológicas, ontológicas, metodológicas do conhecimento humano e científico. Afinal, estamos falando de experiências que tangem diversos campos da vida, inclusive a arte e a ciência.

Se, desde os gregos, o homem faz ciência é para, em última análise, compreender o mundo em que vive e compreender-se a si como habitante desse mundo. É também por essa razão que o homem faz filosofia, faz religião, faz literatura, faz arte. Ora, o que está em causa é, em todos os casos, a sua relação com um mesmo e único mundo. Um mundo que é um sistema coerente: as partes que o compõem não estão isoladas umas das outras; para as disciplinas particulares e para as especialidades, a própria ideia de Mundo deixa de ser útil (Pompbo *apud* Ferreira, 2008, p. 27).

As relações existentes entre a arte-dança e ciência vão muito além de encontros teóricos ou práticos, do que uma concede para a outra e, em alguns casos, até subjuga. Vai em direção a ampliação de potencialidades de experimentações nas relações entre esses ambientes que favorecem valores no

universo da vida. E, acreditamos, que não somente quem faz dança enquanto arte e-ou ciência, mas para todos que já dançam suas vidas na grande maioria das vezes descompassadas consigo, com os outros e com o mundo.

Ao trazer a dança para nosso cotidiano, das diferentes formas que escolhemos (arte, ciência, hobby, atividade física, terapia etc.) não é olhar e manejá-la enquanto estética, poética, ciência somente, mas como lócus do real, do que ela pode contribuir para sermos seres humanos melhores nos múltiplos estados de existência

A dança pode permitir tessituras com a saúde mental que nos tiram da opacidade e pobreza das experiências, principalmente as do sensível e dos corpos. Nesses estados não somos capazes de ver o que se passa, honestamente, em nosso interior, não somos capazes de refletir e se reconhecer no mundo, pois nosso olhar sobre a matéria torna-se viciado pela ilusão nos tornamos um parangolé sem contexto, sendo somente acumuladores paranoicos que cada vez mais vai se perdendo de si mesmos e, conseqüentemente, tornando-se incapazes de agir em função do bem comum. Dançando cada vez mais uma dança solitária, vazia e adoecida.

A dança tem uma característica importante, ela acontece no agora, no presente. O passado e o futuro dobram-se sobre si mesmos, trazendo a realidade do instante, na qual se dança as memórias e através delas, e dança as probabilidades do futuro. O passado e o futuro são lugares de revisitação e de expectativas, respectivamente, mas toda expressão se dá no presente, no instante atual vivido em momento de existência do soma, psique e nous.

Lançar mão da dança como caminhos de autoconhecimento não é uma leitura por técnicas específicas somente, tais como o clássico, moderno, contemporâneo, danças sociais etc. onde se corre o risco de aprender a fazer e não fazer aprendendo com os corpos que são a própria técnica, pois

É visível a partir do francês technique, sobre o antecedente no grego em technikós, por aquele que cria ou desenvolve, associado a téchnē, interpretado como à arte ou habilidade no contexto criativo, evidenciando raiz no indo-europeu teks-, por fabricar ou criar.⁶

⁶ Disponível em: <https://etimologia.com.br/tecnica>.

Percebendo-se pela ótica etimológica da palavra técnica, podemos concluir que essa se dá no corpo de quem a faz e ao mesmo tempo é o corpo próprio de quem faz, o “ter” e o “ser” são misturas alquímicas que se fundem na perspectiva de ser humano complementar no qual se utiliza como meio para se descobrir a si mesmo não como finalidade-produto apenas, mas prioritariamente, como processos mutáveis e vivos do cotidiano chamado vida.

A dança no contexto da Saúde Mental são trilhos que levam o trem do “conhecer-se a ti mesmo” os quais são manejados por cada um através dos clarões e sombras que somos. É possibilidades de (re)conhecer as emoções que nos atravessam, sentimentos que se manifestam, comportamentos e ações verbais e não-verbais que se expressão em nossas personalidades e nas maneiras como nos vemos e vivenciamos a intempéries e os enlevos de viver.

4. No espiral da vida, pois não só de ciência se faz o ser, mas daquilo que se vive dia após

O LAPIAC⁷ – Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena sediado na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás, é um lócus interdisciplinar e transdisciplinar por sua própria gênese, já que nasce, em 2019, dos intercâmbios entre docentes e discentes da FEFD, da EMAC/UFG – Escola de Música e Artes Cênicas e de outras instituições de ensino, sendo reconhecido pelo CNPq.

Uma das questões fundantes da filosofia do laboratório é que ele é feito de pessoas e não o contrário. Esse olhar muda a perspectiva de que o instrumento se sobreponha aos agentes; de que a excelência dos trabalhos pautados pelos tripla hélice⁸ universitária (ensino, pesquisa e extensão) levam

⁷ Para maiores detalhes sobre o LAPIAC consultar a base de dados do diretório de grupos de pesquisa do CNPq ou pelo endereço <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/520601>. E também no intagram: @lapi.ac

⁸ Chamamos de hélice em substituição a palavra pilares por acreditarmos que esses braços são moventes em si e entre si, se conectando em relações híbridas que dificilmente se distanciam.

em consideração os desejos da equipe, da unidade e da instituição. Estabelece-se uma dinâmica de horizontalidade de troca de saberes e conhecimentos onde somos instigados a desenvolver projetos que não são apenas de pesquisa ou extensão, mas que pesquisam e desenvolvem ações extensionistas conectadas com a vida e com a arte que vão se manifestar nas relações dialógicas de ensino e aprendizagem, como propõe Paulo Freire: uma “educação libertadora”, que se espirala nos elos (sujeitos), conectando consigo mesmos e com os outros de alguma maneira com perspectiva de estabelecer relações saudáveis e aflorando a paixão (equilibrada) pelo que se faz já que há reconhecimentos de si em cada ação.

Dentro dessa perspectiva, em 2022 o LAPIAC lança um projeto intitulado: SAÚDE MENTAL: uma questão pandêmica ou da pandemia? Corpo... Dança... Ação... no qual se justifica na perspectiva de contribuir para o individual e coletivos mais saudáveis e sustentáveis.

Ao falar, não só verbalmente, sobre Saúde Mental a equipe do LAPIAC se envolve com seus projetos, mas também com suas atuações diante deles, discutindo como se pode estabelecer ambientes mais potentes de afetos.

Percebe-se que o alcance das ações caminha para além do campo universitário. Tais reverberações vêm de encontro com os seguintes objetivos: permitir espaços de manifestações dos desejos e vontades conscientemente para então trazer à luz das reflexões e ações que vão permitir achar caminhos mais saudáveis de existir integrando a pesquisa, o ensino e a extensão; contribuir para um ambiente saudável para os participantes-pesquisadores em relação às suas áreas de atuações diante das esferas da vida e levando informações e formações a todos os interessados, inclusive a nós mesmo da equipe do LAPIAC.

Assim, a vida pulsante em nosso interior pode dar as mãos com a vida no exterior e pela troca de calores (afetos, percepções, emoções, sentimentos) possamos nos aquecer na gratidão de sermos um e vários pautados em virtudes sem desprezar as intempéries, mas vendo-as como campo de aprendizado da orquestra do mundo. E, tomara, consigamos nos (re)conhecer como agentes que

tocam, dançam, pintam e falam sobre nossas histórias sem culpabilizar ou terceirizar nossas responsabilidades por uma vida com experiências mais saudáveis, simples e com leveza.

Referências:

- ABHEDÂNANDA, S. **O evangelho de Sri Ramakrishna**. São Paulo: Ed. Ramakrishna Ashrama, 1979.
- ADAUTO NOVAES (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- ALFONSO-GOLDFARB, A. M.; FERRAZ, M. H. M. A passagem da alquimia à química: uma história lenta e sem rufar de tambores. **ComCiência**. Campinas.p.1-3. 2011.
- BOLSANELLO, D. P. Verdades anatômicas e incertezas cinestésicas: dançando educação somática. **Cadernos GIP-CIT**. Faculdades de Artes do Paraná. Universidade Estadual do Paraná. p. 28 - 48. 2016.
- BOLSANELLO, D. P. **Educação Somática e seus pioneiros no Brasil**. 1 ed. v.1. Juruá. 2020.
- CALAZANS, D. L. **Alquimia, sonhos e imaginação**: uma análise sobre a repercussão das ideias de Jung no campo da história da ciência. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado). História da Ciência. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo.
- ELIADE, M. **Ferreiros e Alquimistas**. Rio de Janeiro: Zahar. 1997.
- FERREIRA, P. C. C. **Contributos do Diálogo entre a Ciência e a Arte para a Educação em Ciências no 1º CEB**. 2008. 282 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Aveiro. 2008.
- GAMA, C. A. P.; CAMPOS, R. T. O. FERRER, A. L. Saúde mental e vulnerabilidade social: a direção do tratamento. **Rev. Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo. p. 69-84. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 1994.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GOMÉZ, J. A. M.; SUÁREZ, Y. B.; PENUNURE, L.Y.Y. Tendencias de la investigación sobre síntomas de trastornos mentales durante la pandemia por Covid-19. UPB. **Rev. Medicina** v. 30, n. 2, p. 24-33. 2020.
- GOULART, D. M. **Novas abordagens em saúde mental**. São Paulo: Centro Educacional Novas Abordagens Terapêuticas, 2019.

GUIMARÃES, L.M. Alkahest: um método em forma de licor. **Rev. IDE**. v. 39, n. 83. São Paulo. 2017. s/p.

HUTIN, S. **História geral da alquimia**: a tradição secreta do ocidente, a pedra filosofal e o elixir da vida eterna. São Paulo: Pensamento, 2010.

KELEMAN, S. **Realidade somática**: experiência corporal e verdade emocional. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

LIMA, É.; RATTI, R. Medidas de prevenção para doenças crônicas não transmissíveis. **Rev. Brasileira de Biomedicina**. v. 1, n 1, p. 44-53. 2021.

LIPP, M. E. N.; LIPP, L. M. Stress e transtornos mentais durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo. v. 40, n. 99, p. 180-191. 2020.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social*. **Rev. Sociol. USP**. São Paulo. p. 83-103. 1995.

NAVARRO, P. Novas abordagens em saúde mental transformando vidas de forma humana, autônoma e consciente. *Cenat E-book*. 2019. Acesso em: 20 out. 2023.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESLLER, F. H. P. Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria**. p. 12-17. 2020.

PEDROTTI, A.; BERSELLI, M. A abordagem somática do movimento como estratégia de preparação corporal: breve análise de práticas em uma montagem teatral realizada em contexto acadêmico. **Rev. O Mosaico**. v. 19, n. 2, p. 93-105. 2020.

PEREIRA, S. C. V.; MONARD, L. S. SÁ, A. B. Prevalência de sobrepeso e obesidade durante o período de pandemia da Covid-19 em adolescentes de Santarém-PA. **Rev. Multidisciplinar em Saúde**. v. 2, n. 4, p. 241-252. 2021.

SALDANHA, V. Antigos e novos terapeutas: reflexões para a clínica contemporânea. **VI Semana de Psicologia Transpessoal**. Disponível em: <https://alubrat.org.br/antigos-e-novos-terapeutas-reflexoes-para-a-clinica-contemporanea/>. Acesso em: 22 out. 2023.

SOLIS, D. E. Nigro. Tela desconstrucionista: arquivo e mal arquivo a partir de Jacques Derrida. **Rev. Filos. Aurora**. Curitiba. v. 26, n. 38, p. 373-389. 2014.

TARKOVISKI, A. **Esculpir o tempo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 1998.

VARGAS, N. S. Aspectos históricos da alquimia. **Rev. da Soc. Brasil. de Psicol. Anal.** v. 35, n. 2, p. 69-76. 2017.

WATTS, A. **A sabedoria da insegurança**: como sobreviver na era da ansiedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Alaúde. 2022.

Alexandre Donizete Ferreira (UFG)
alexandreferreira@ufg.br

Artista da Cena. Doutor em Artes da Cena – UNICAMP. Professor adjunto na Faculdade de Educação Física e Dança e docente no Programa de pós-graduação em Artes da Cena na Escola de Música e Artes da Cena, ambos na Universidade Federal de Goiás. Coordenador, vice-líder e pesquisador do LAPIAC/CNPq – Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena.

Valéria Maria Chaves de Figueiredo (UFG)
valeria_figueiredo@ufg.br

Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena – LAPIAC/CNPq. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica em Arte e do Estágio Curricular Obrigatório. Atua nos programas de pós-graduação em Artes da Cena da UFG e Profiartes IFG Aparecida de Goiânia.

O balé clássico e as relações com área da saúde no século XXI: mapeamento em construção – continuação – parte 2

Heloisa Suzano de Almeida (UERJ)
Mariana Matos (UERJ)
Josianne Krause (UFRGS)
Monique Ribeiro de Assis (UERJ)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

Resumo: O balé clássico, por sua longa trajetória, pode oferecer um grande campo para pesquisas acadêmicas. Esse estudo tem como objetivo expor a continuação de uma investigação maior sobre como vem se apresentando o diálogo entre o balé clássico e sua técnica com o mundo acadêmico/científico com a área da saúde. Para tal foi realizada uma busca em março de 2022 nas seguintes bases de dados: *PUBMED (MEDLINE), EMBASE, CINAHL, SPORTDiscus, Scopus, PEDro, Web of Science, Scielo e BVS (LILACS)* com o termo “Ballet” e seus sinônimos com o mínimo de filtros. Foram encontrados 12.699 artigos no período entre 1899 e 2022. Os dados classificados como da área da saúde foram categorizados por seus delineamentos experimentais e depois foram subcategorizados para dar continuidade a investigação. Espera-se contribuir para a área da Medicina e Ciência da Dança e de outras práticas corporais ao mapear o conhecimento científico produzido no balé clássico e suas interfaces com a área da saúde no século XXI.

Palavras-chave: Balé clássico; Revisão; Saúde; Medicina e Ciência da Dança.

Abstract: Classical ballet, due to its long history, can offer a great field for academic research. This study aims to expose the continuation of a larger investigation into how the dialogue between classical ballet and its technique with the academic/scientific world and the health area has been presented. To this end, a search was carried out in March 2022 in the following databases: *PUBMED (MEDLINE), EMBASE, CINAHL, SPORTDiscus, Scopus, PEDro, Web of Science, Scielo and VHL (LILACS)* with the term “Ballet” and its synonyms with minimal filters. 12.699 articles were found in the period between 1899 and 2022. The data classified as from the health area were categorized by type of study design and were then subcategorized to continue the investigation. It is expected to contribute to the area of Dance Medicine and Science and other bodily practices by mapping the scientific knowledge produced in classical ballet and its relationship with the health area in the 21st century.

Keywords: Classical ballet; Review; Health; Dance Medicine Science.

1. A dança Balé no século XXI

O século XXI e suas inúmeras peculiaridades, tais como a velocidade acelerada da globalização e da popularização da internet e redes sociais, a pandemia e as guerras vem afetando a cultura, a arte, a ciência e a educação. A dança chamada atualmente de balé clássico e o seu treinamento, de origem aristocrática europeia vem acompanhando, ao longo da sua extensa trajetória, essas mudanças da sociedade ocidental.

Em geral, até o final do século XX quem praticava o balé clássico e se apropriava deste treinamento específico eram pessoas interessadas em se profissionalizar ou eram meninas de classes economicamente privilegiadas. Segundo Almeida (2014):

Até o final do século XX e início do século XXI, as meninas de classes média e alta eram estimuladas a fazer balé como um treinamento essencial na sua formação e, mesmo que não quisessem se profissionalizar, passar por tal treinamento era uma forma de se distinguir das classes menos favorecidas. Afinal, as despesas relativas a uma escola de dança eram inviáveis para as famílias de baixa renda. Tal condição contribuía para a valorização do status daquelas que podiam fazer balé (Almeida, 2014).

Atualmente é possível ver públicos mais diversos usufruindo desse treinamento, como por exemplo pessoas que querem, simplesmente, praticar essa dança de forma social com objetivos mais relacionados com a realização de desejos, prazer, bem-estar e saúde (Almeida; Candido; Assis, 2015) (Oliveira; Lopes, 2020) (Pines; Giles, 2020). Também vêm emergindo métodos de treinamento físico apoiados nos exercícios preparatórios da técnica do balé clássico associados ao imaginário romântico da bailarina¹. Outra possibilidade que não era considerada até o início do século XXI, e que vem se consolidando

¹ Dois exemplos desse universo emergente: Power Ballet Original: Método criado em 2010 pela educadora física Mariana Matos que une os fundamentos do balé clássico, pilates, ginástica localizada e treinamento funcional que visa melhorar o condicionamento físico. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCf5zPayjqTvoxFWcnuZ9x9w/about> ou <https://www.instagram.com/powerballetoriginal/>
Ballet fitness: Método idealizado por Betina Dantas, onde são realizadas aulas de exercícios funcionais e aeróbios, unindo passos básicos do balé clássico. Disponível em: <https://www.balletfitness.com.br>

no mundo do balé clássico, é o treinamento físico como auxiliar na preparação dos bailarinos profissionais. (Bittar; Wyon; Figueiredo; Brown *et al.*, 2021). Percebe-se também a oferta de práticas permeadas de estratégias e sentidos do balé em tratamentos de reabilitação para pessoas com dificuldades motoras e/ou cognitivas como, por exemplo, alguns projetos direcionados para pessoas com doença de Parkinson (De Almeida; Porto; Porretti; Lopes *et al.*, 2020), pessoas com fibromialgia (Lago e Terán, 2019), pessoas com doença de Alzheimer (Hernandez, 2019) e também pessoas que sofreram um acidente vascular cerebral (Lo *et al.*, 2021).

Importante salientar que essa dança, diferente da grande maioria de outras danças cênicas, tem apoio institucional e governamental, tanto para as companhias profissionais, como para a formação dos futuros bailarinos nas Escolas de Dança oficiais tanto na Europa, seu berço, como em outros continentes. No Brasil tínhamos, em 2012, quinze companhias de dança públicas, sendo que as quatro primeiras utilizavam², e ainda utilizam, a técnica do balé clássico no treinamento de seus bailarinos. Vários são os nomes dados à essas instituições. De acordo com Teixeira (2012):

[...] além de corpo de baile, companhia pública, companhia oficial, elas são também chamadas de companhias estáveis, corpos estáveis - expressões mais recorrentes para designar equipamentos artísticos ou culturais pertencentes ao âmbito da administração pública. Nessas designações, tem-se a impressão de que há uma estabilidade que se associa ao vínculo dos artistas à questão trabalhista [...] (Teixeira, 2012).

Essas companhias mantêm vínculos com Escolas oficiais de dança que também têm algum tipo de relação com a administração pública. Assim, entendemos que essa dança, com um treinamento específico e uma representação institucional importante no Brasil e no mundo ocidental, merece ter dados da literatura acadêmica disponibilizados e organizados para que novas questões possam emergir.

² Ballet do Theatro Municipal do Rio de Janeiro na cidade do Rio de Janeiro, Balé da Cidade de São Paulo na cidade de São Paulo, Ballet Teatro Guaíra na cidade de Curitiba e Companhia de Dança do Palácio das Artes na cidade de Belo Horizonte.

A partir das perguntas mais amplas já compartilhadas em nosso trabalho anterior³ (Almeida, Mariana, 2022) temos como objetivo trazer para esse artigo os novos achados que encontramos ao longo do último ano de investigação sobre como vem se apresentando o diálogo entre a dança balé clássico e seu treinamento com o mundo acadêmico/científico no século XXI, com foco na área da saúde.

2. Método

Esta pesquisa foi registrada no site *Open Science Framework* (OSF) (Foster; Deardorff, 2017) e, posteriormente, para a revisão de Escopo seguirá as recomendações da extensão do PRISMA para Revisões de Escopo (PRISMA/ScR) (Tricco; Lillie; Zarin; O'Brien *et al.*, 2018).

A busca dos artigos foi realizada em março de 2022 nas seguintes bases de dados: *PUBMED (MEDLINE)*, *EMBASE*, *CINAHL*, *SPORTDiscus*, *Scopus*, *PEDro*, *Web of Science*, *SciELO* e *BVS (LILACS)* com o termo “*Ballet*” e seus sinônimos com o mínimo de filtros. A utilização deste termo único, *Ballet*, se justifica por este estudo ser parte de um levantamento maior que busca visualizar todas as categorias que irão aflorar. Esta busca está sendo atualizada para que os novos registros também possam ser categorizados.

Os artigos foram enviados para o aplicativo *Rayyan* (Rayyan---a web and mobile app for systematic reviews, 2016) onde foram realizadas as seguintes ações: a remoção dos estudos duplicados para seleção, separação e categorização. Todo esse processo foi feito por dois revisores de forma independente e para caso de divergências foi convidado um terceiro pesquisador que reviu e finalizou as categorizações.

³ Como o balé clássico e sua técnica tangenciam e são tangenciadas pelas outras áreas do saber acadêmico/científico no século XXI? Como essa dança se relaciona com a área da saúde no século que vivemos?

3. Resultados atuais

Foram encontrados no total 12.699 artigos e dentro do aplicativo Rayyan foram detectados 5.202 duplicados dos quais foram recuperados 1.668. Assim, 9.165 ficaram para serem analisados. Desses 9.165 foram retirados os 3.474 artigos anteriores a 2001, já que o objetivo dessa pesquisa é fazer, inicialmente, um levantamento dos estudos referentes ao século XXI. Foram retirados também os 60 artigos referentes a 2022, pois, na época da busca, o ano ainda não tinha sido finalizado, totalizando 3.534 retirados. Restaram 5.631 artigos relativos aos anos entre 2001 e 2021 para serem categorizados em área da saúde e fora da área da saúde, os quais foram apresentados no XII Encontro Científico da ANDA 2022. Porém 175 artigos, na primeira fase da pesquisa, não foram categorizados (Almeida, Matos, 2022). Esses 175 estudos foram realocados para as duas áreas categorizadas por um terceiro avaliador que resolveu as questões pendentes.

Em 2023 foram realizadas então as subcategorizações e um novo fluxograma emergiu após um olhar mais atento dos pesquisadores na figura 1, no qual é possível visualizar o caminho percorrido pelos pesquisadores anteriormente (Almeida, Matos, 2022) e a trajetória atual. Foram categorizados então 2.119 estudos como fora da área da saúde e 2.029 como da área da saúde, dos quais foram subcategorizados 1.027 artigos para análise neste estudo.

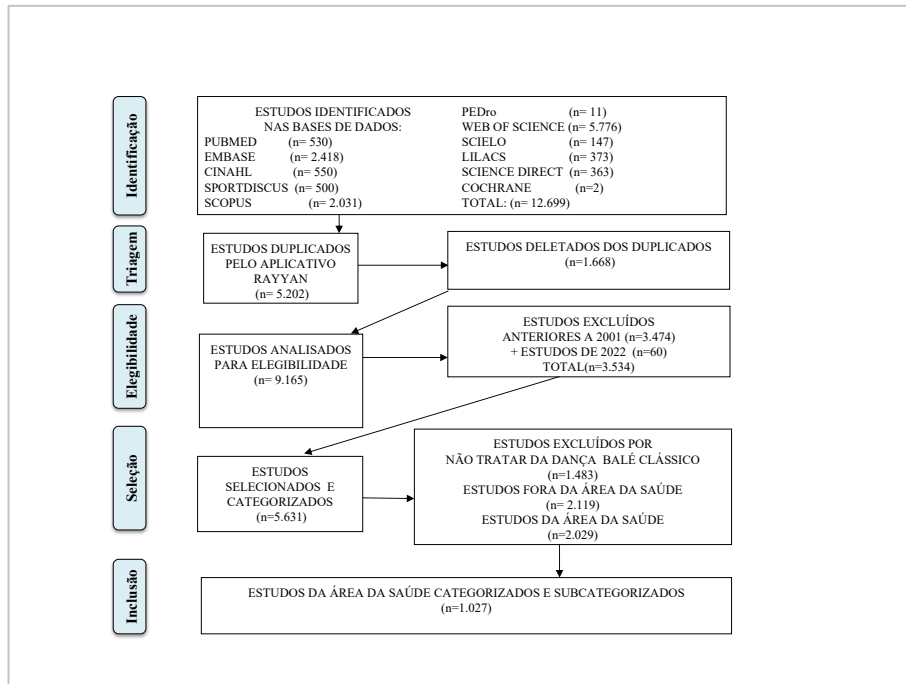


Fig. 1. Fluxograma com a sequência utilizada pelos pesquisadores para a identificação, triagem, elegibilidade, seleção e inclusão dos estudos até outubro de 2023.

Na figura 2 abaixo é possível observar a trajetória dessas publicações referentes à área da saúde entre os anos de 2001 e 2021 com crescimentos e quedas desde o começo do século, mas que chegam a 2021 com um número de publicações superior à 2001.

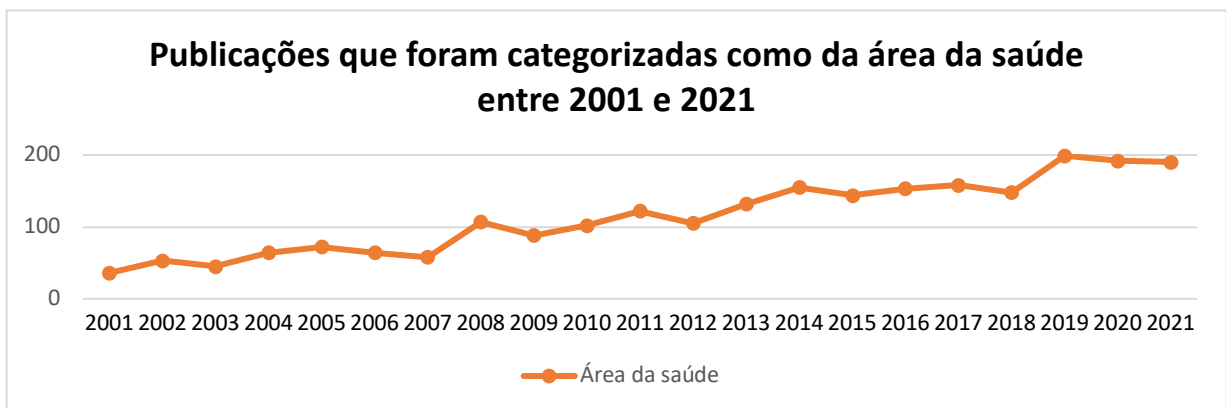


Fig. 2. Gráfico que apresenta a trajetória ascendente na linha tracejada em laranja dos artigos que tratam de balé clássico entre os anos de 2001 e 2021 e que foram selecionados e categorizados como estudos da área da saúde.

Foi possível visualizar também, em formato de gráfico, mesmo sem a finalização dos dados analisados: o total dos estudos encontrados (Figura 3); a seleção que foi realizada durante a pesquisa para excluir os que não tratavam sobre a dança balé clássico (Figura 4); e a proporcionalidade entre os estudos da área da saúde com os fora da área da saúde (Figura 5).

Total de estudos encontrados - 9.165

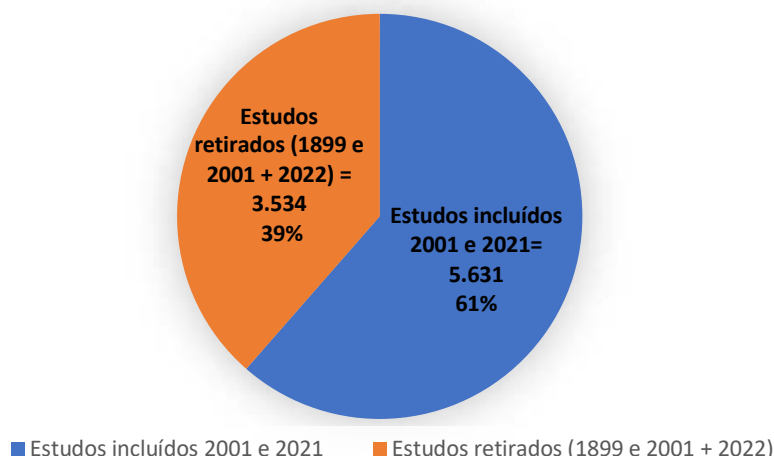


Fig. 3. Gráfico em formato de pizza apresentando o total de 9.165 estudos encontrados. Em azul os estudos entre 2001 e 2021 (61%) e em laranja e os 3.534 (39%) que estão fora desse período e que, portanto, não serão utilizados para esse trabalho.

Seleção dos estudos entre 2001 e 2021

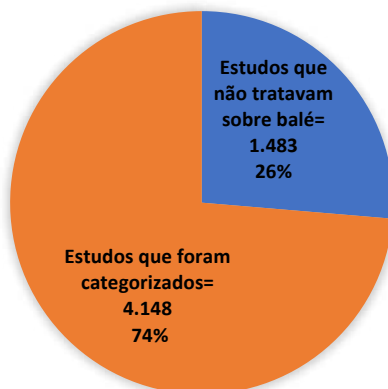


Fig. 4. Gráfico em formato de pizza apresentando em azul os 1.483 estudos (26%), entre 2001 e 2021, que foram retirados da análise por não tratarem da dança balé e em laranja os 4.148 (74%) que foram categorizados.

Estudos categorizados (N= 4.148)

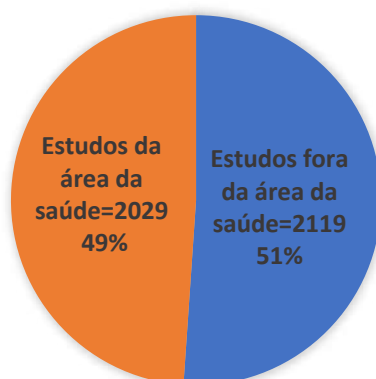


Fig. 5. Gráfico em formato de pizza apresentando em azul os 2.119 estudos (51%) que foram categorizados como fora da área da saúde e os 2.029 (49%) que foram categorizados como da área da saúde.

Os estudos da área da saúde então foram categorizados de acordo com o tipo de delineamento de estudo como: Estudos Observacionais (647), Estudos Experimentais (87), Revisões (240), Estudos Qualitativos (18), Editoriais (30) e Carta ao Editor (5) como pode ser visto abaixo, na figura 6.

Estudos subcategorizados da área da saúde - 1027



Fig. 6. Gráfico em formato de pizza apresentando os estudos da área da saúde categorizados por tipos de estudo. Foram categorizados 1.027 dos 2.029 dessa forma: 647 estudos observacionais em amarelo (63%); 240 revisões em laranja (23%); 87 estudos experimentais em cinza (8%); 18 estudos qualitativos em azul escuro (2%); 30 editoriais (3%) e 5 cartas ao editor (1%).

Cada categoria foi então subcategorizada da seguinte forma:

1. Estudos Observacionais⁴: Estudos Transversais (452), Estudos de Coorte (90), Relatos ou Série de Casos (95) e Estudos de Caso-controle (10). (Figura 7)

2. Estudos Experimentais⁵: Estudos Quase-randomizados (41), Estudos Pré-experimentais (26) e Estudos Controlados Randomizados (ECR) (20). (Figura 8)

3. Revisões⁶: Revisões Narrativas ou bibliográficas (153), Revisões integrativas (2), Revisões sistemáticas (61), Revisões de Escopo (1), Revisões Guarda-chuva (0), Metanálises (23). (Figura 9)

4. Estudos Qualitativos: não foram subcategorizados.

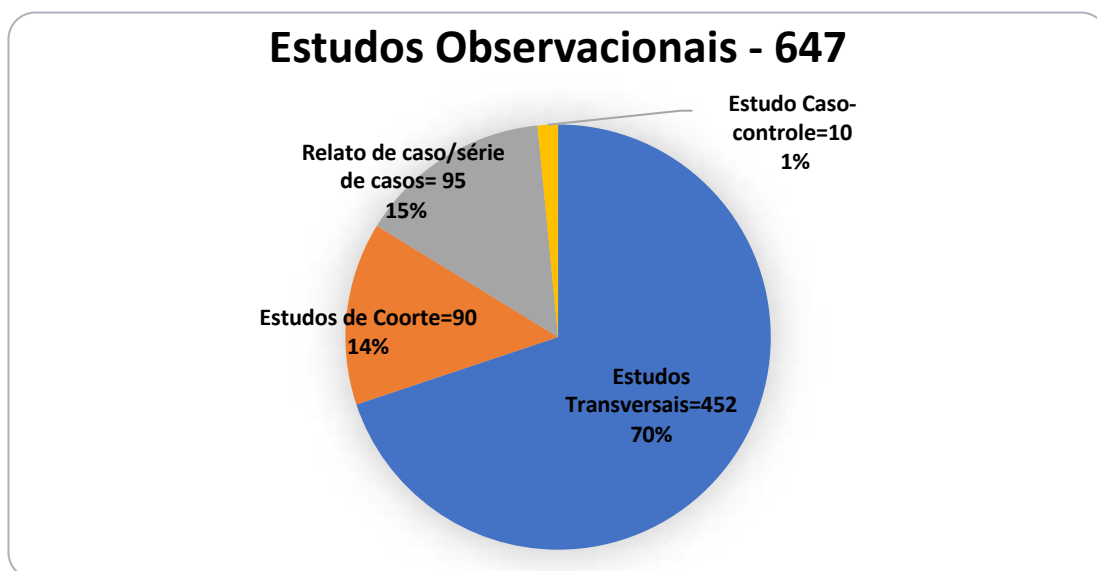


Fig. 7. Gráfico em formato de pizza apresentando as subcategorizações dos estudos observacionais: 452 estudos transversais em azul (70%); 95 relatos de caso ou série de casos em cinza (15%); 90 estudos de coorte em laranja (14%) e 10 estudos de caso-controle em amarelo (1%).

⁴ Estudos observacionais são aqueles que permitem que a natureza determine seu caminho. O investigador mede, mas não intervém. Identificam associações e tendências sem estabelecer causalidade.

⁵ Os estudos experimentais são aqueles que avaliam os efeitos de uma intervenção que tenta mudar os determinantes de uma doença. Determinam causa e efeito.

⁶ Das 23 metanálises, 21 eram de revisões sistemáticas, 1 de revisão integrativa e 1 de revisão narrativa.

Estudos experimentais - 87



Fig. 8. Gráfico em formato de pizza apresentando as subcategorizações dos estudos experimentais: 41 estudos quase-experimentais (47%); 26 estudos pré-experimentais (30%) e 20 estudos controlados randomizados (23%).

Revisões - 240

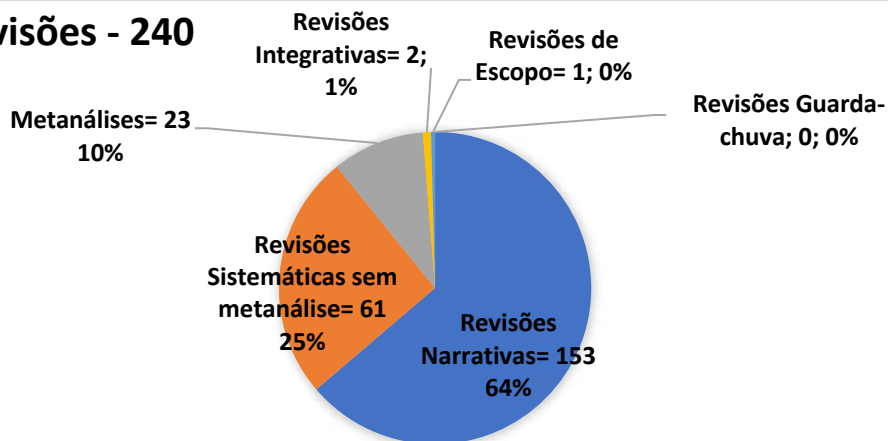


Fig. 9. Gráfico em formato de pizza apresentando as subcategorizações das revisões: 153 revisões narrativas (64%); 61 revisões sistemáticas (25%); 23 metanálises (10%); 2 revisões integrativas (1%), 1 revisão de escopo (menos de 1%) e nenhuma revisão guarda-chuva.

4. Considerações sobre os resultados atuais

Os resultados apresentados apontam que a pesquisa sobre o balé clássico relacionada com a área da saúde ainda é embrionária como pode ser visto no fluxograma apresentado na figura 1. Apesar de ter sido feita uma busca

ampla em várias bases de dados, menos de dez mil artigos com o termo “*Ballet*” foram encontrados e muitos deles não tratavam da dança balé clássico.

Em relação a figura 2 é possível perceber o crescimento do número de publicações entre 2001 e 2021, apesar da leve queda que aparece em 2020 e 2021, a qual, talvez, possa ser atribuída à pandemia de SARS-COV2.

Bem interessante observar o gráfico da figura 3, pois os percentuais indicados mostram que, dos 9.165 estudos selecionados inicialmente, 39% eram de artigos publicados entre os anos de 1899 e 2000, ou seja, em cem anos. Enquanto entre 2001 e o início de 2022, foram publicados 61% dos artigos evidenciando mais ainda o aumento no número de publicações no século XXI em relação ao passado. Esses achados reforçam que o mundo do balé clássico vem estabelecendo relações com outros campos acadêmicos e provavelmente, esteja agregando novos saberes e contribuindo com outras áreas do conhecimento, como já exposto na introdução desse artigo.

O gráfico da figura 4 expõe uma certa fragilidade dos achados já que 26% dos artigos selecionados não tratavam dessa dança e sim da utilização do termo “*ballet*” de forma metafórica ou como sobrenome de autores e outras relações que não serão especificadas aqui.

Já o gráfico da figura 5 mostra o equilíbrio entre os estudos classificados como da área da saúde e fora da área da saúde. Nota-se uma leve predominância dos estudos fora da área da saúde que pode estar ligada mais às questões artísticas, pedagógicas e socioculturais, que são campos do conhecimento mais ligados ao universo do balé clássico tradicionalmente.

A maior parte dos estudos encontrados e apresentados no gráfico da figura 6, relacionados com a área da saúde especificamente, foram os 647 estudos observacionais (63%). Desses estudos observacionais, visualizados na figura 7, 452 eram estudos transversais (70%) que, na área da saúde, são pesquisas que coletam dados de uma população em um único ponto no tempo e são úteis para entender a prevalência de condições de saúde e identificar associações entre variáveis em um único período, mas não podem estabelecer relações de causa e efeito. Em seguida, apareceram 95 estudos de relatos ou

série de casos (15%) que envolvem a coleta e análise de informações detalhadas de uma ou mais pessoas com uma condição médica específica. Esse tipo de estudo não consegue fazer um bom controle de fatores que podem confundir os resultados e, portanto, tem pouca validade interna e pouca robustez. Os 90 estudos de coorte (14%) aparecem logo em seguida e são aquelas pesquisas que, na área da saúde, seguem grupos de pessoas ao longo do tempo para avaliar a relação entre exposições (como hábitos ou condições de saúde) e resultados (como doenças). Eles podem ser prospectivos (iniciando no presente e acompanhando no futuro) ou retrospectivos (usando dados passados). Esses estudos têm uma evidência mais robusta e ajudam a identificar fatores de risco, causas e tendências de saúde que poderá ser útil para futuros pesquisadores. Finalmente, ainda em relação aos estudos observacionais, apareceram 10 estudos de caso-controle (1%) que são um tipo de pesquisa na área da saúde que compara indivíduos com uma determinada condição (casos) com aqueles sem a condição (controles) para identificar fatores de risco ou associações entre exposições e a doença. Esses estudos retrospectivos ajudam a investigar causas potenciais de doenças, analisando o passado dos participantes em busca de diferenças significativas entre grupos de casos e controles.

Em relação aos estudos experimentais (figura 8) foi possível perceber que o seu somatório de 87 artigos foi de apenas 8% do total de estudos categorizados, mostrando que ainda é um tipo de pesquisa pouco realizada, provavelmente por ser mais cara e demandar mais cuidado e trabalho. A maior parte, 41 artigos dos 87, foram de estudos quase-experimentais (47%), nos quais o alto risco de viés de seleção limita seus resultados e conclusões. Logo em seguida apareceram os estudos pré-experimentais com 26 artigos (30%). Esse tipo de estudo também tem limitações por não terem grupo controle, o que dificulta a análise de fatores de confusão, variáveis intervenientes e vieses de seleção, seguimento e análise com impacto nos resultados encontrados. Por fim, foram encontrados 20 estudos controlados e randomizados (20%) que tem grupo controle, são distribuídos aleatoriamente, formam grupos mais equilibrados e pareados e são considerados padrão-ouro na área da saúde.

Quanto às revisões sobre a área do balé clássico (figura 9), percebeu-se que as revisões sistemáticas, que são como lentes que ampliam as evidências, apareceram com 25% das publicações com 61 artigos. As revisões narrativas foram as mais prevalentes com 153 artigos e 64% das publicações, porém a ausência de procedimentos metodológicos padronizados desse tipo de revisão, acabam por não trazer evidências objetivas sobre desfechos específicos de saúde. Apareceram 23 metanálises (10%), sendo que 21 delas eram resultado de revisões sistemáticas, 1 de uma revisão integrativa e 1 de uma revisão narrativa. As metanálises, são importantes na área da saúde para sintetizar resultados de uma forma mais objetiva e estatística fortalecendo as evidências. Afloraram também 3 revisões integrativas⁷ (1%), 1 de escopo⁸ (menos de 1%), e nenhuma revisão guarda-chuva⁹, o que pode evidenciar espaços importantes para a área de pesquisa sobre o balé clássico.

Apesar desse estudo não ter sido finalizado ainda, já é possível observar que as publicações que tratam do balé clássico no mundo acadêmico/científico estão ainda muito incipientes. Muitas são as lacunas que emergem para os pesquisadores indicando um campo enorme para explorar. Estudos bem desenhados, robustos e, de preferência, com um número grande de participantes são esperados para aprimorar essa relação entre a área da saúde e o mundo do balé clássico, contribuindo tanto para a saúde dos seus praticantes como com a divulgação das estratégias técnicas e artísticas que essa dança pode oferecer para pessoas que possam e queiram dela se aproveitar.

Para a próxima etapa será feita uma atualização da busca para utilizar os dados do ano de 2023 para a escrita da Revisão de Escopo. Espera-se que esse estudo possa ser mais uma ferramenta de pesquisa e contribuir para a área da dança e outras práticas corporais com destaque para a dança balé clássico. Mais “tijolinhos” para a construção da nossa área do saber.

⁷ Revisão que busca sintetizar estudos qualitativos e quantitativos sobre um tópico específico.

⁸ Revisão que visa mapear a literatura disponível sobre um tópico amplo de pesquisa.

⁹ Revisão que objetiva sintetizar evidências de revisões sistemáticas e metanálise de tópicos específicos.

Referências:

ALMEIDA, H. Diversidade e desigualdade: uma reflexão sobre o aprendizado do balé clássico na sociedade atual. In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio, Saberes e práticas científicas, 2014. **Anais eletrônicos** [...], 2014. p. 1-9. Disponível em:

http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399850437_ARQUIVO_ArtigoAnpuh2014-Diversidadeedesigualdade-HeloisaAlmeida-versaofinal.pdf.

ALMEIDA, H.; MATOS, M. O balé clássico e as relações com área da saúde no século XXI: mapeamento em construção. In: Encontro Nacional De Pesquisadores Em Dança, 7, 2022, edição virtual. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2022. p. 2365-2374. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/o-bale-classico-e-as-relacoes-com-area-da-saude-no-seculo-xxi-mapeamento-em-cons?lang=pt-br>

ALMEIDA, H.; CANDIDO, C.; ASSIS, M. Alguns sentidos da dança clássica para mulheres adultas: avanço ou retrocesso? In: Territorialidades e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e ciências do Esporte, 2015, Vitória - ES. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ CONBRACE e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte/ CONICE**.

BITTAR, A.; WYON, M.; FIGUEIREDO, V.; BROWN, D. *et al.* **Guia de Medicina & Ciência da Dança: Da Rede Brasil-Reino Unido em MCD**. Editora Kelps, 2021. 6558590972.

BONITA R, BEAGLEHOLE R, KJELLSTRÖM T. **Epidemiologia básica**. [livro online] 2. ed. São Paulo: Santos, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-591612>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DE ALMEIDA, H. S.; PORTO, F.; PORRETTI, M.; LOPES, G. *et al.* Effect of Dance on Postural Control in People with Parkinson's Disease: A Meta-Analysis Review. **J Aging Phys Act**, 29, n. 1, p. 130-141, 07 31 2020.

FOSTER, E. D.; DEARDORFF, A. Open Science Framework (OSF). **Journal of the Medical Library Association : JMLA**, 105, n. 2, p. 203-206, 2017.

HERNÁNDEZ Montero R. Efectos del psico-ballet reforzado a través de las danzas afrocubanas como terapia para la fibromialgia. **Rev Méd Electrón** [Internet]. 41, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2362/4224>

LAGO, A.C.; TERÁN, A.L.A.. Benefícios del psicoballet cubano en el tratamiento de enfermos de Alzheimer. Validación psicométrica. **Revista Información Científica**, 98, n.2, p.171-183, 2019.

Lo SHS, Chau JPC, Choi KC, et al. Feasibility of a ballet-inspired low-impact at-home workout programme for adults with stroke: a mixed-methods exploratory study protocol. **BMJ Open**;11, 2021. doi:10.1136/ bmjopen-2020-045064

OLIVEIRA, V. M. M. D.; LOPES, J. S. Motivação para a prática de balé clássico por mulheres adultas. **Rev. bras. ativ. fís. saúde**, 25, p. 1-6, 2020/09 2020.

PINES, R.; GILES, H. Dancing while aging a study on benefits of ballet for older women. **Anthropology and Aging**, 41, n. 1, p. 83-94, 2020. Article.

Rayyan---a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic Reviews**, 5, n. 1, p. 210, 2016.

TEIXEIRA, A. C. E. **A midiatização das companhias oficiais de dança no Brasil: ecos de comunicação entre público e privado**. 2012. 126f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of internal medicine**, 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

Heloisa Suzano de Almeida (UERJ)
heloisasalmeida1@gmail.com

Doutoranda e bolsista da CAPES pelo PPGCEE/UERJ. Mestre pelo PPGCEE/UERJ. Licenciada em Dança pela UCAM/RJ. Graduada em Fisioterapia pela UCB/DF.

Mariana Matos (UERJ)
mariana.i.matos@gmail.com

Doutoranda e Mestre pelo PPGCEE/UERJ. Licenciatura em Educação Física pela UNESA/RJ. Formação técnica em Dança pela EDMO/RJ.

Josianne Krause (UFRGS)
josiannekrause@gmail.com

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora substituta do ESEFID/UFRGS. Licenciatura em Educação Física pela ESEFID/UFRGS. Pós doutoranda PNPD/CAPES vinculada ao PPGCMH.

Monique Ribeiro de Assis (UERJ)
monique_assis@uol.com.br

Doutora pela Universidade Gama Filho. Professora adjunta do IEFD/UERJ. Professora do PPGCEE/UERJ. Graduada em Psicologia e Educação Física.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMOS EXPANDIDOS

A relação entre treinamento suplementar e lesão em dançarinos de hip-hop profissionais e pré-profissionais

Bru Likes Borba (UFRGS)
Danrlei Senger (UFRGS)
Isabela Panosso (UFRGS)
Andreja Picon (UNISR)
Valeria Figueiredo (UFG)
Adriano Jabur Bittar (UEG)
Aline Nogueira Haas (UFRGS)

Comitê Temático Interfaces da dança com educação somática e saúde

1. Introdução

O hip-hop tem se tornado popular dentre as práticas de dança desde os anos 1970. Dividida entre *Old School* e *New School*, ele se mantém em alta, até hoje, mundialmente. Combinando movimentos de agilidade e força, esta dança tende a exigir grandes demandas fisiológicas (Machado Prates *et al.*, 2022). Apesar de haver poucas evidências, o hip-hop, com exceção da vertente do *breaking*, apresenta um maior índice de lesão em membros inferiores (Ojofeitimi *et al.*, 2012). Além disso, sabe-se que há uma baixa aderência de diversos praticantes de dança a treinamentos suplementares, o que pode contribuir para ocorrência de lesões (Ambegaonkar *et al.*, 2021). Desta forma, se faz necessária uma análise dos hábitos de treino suplementar dessa população, a fim de identificar possíveis relações destes com lesões advindas da prática.

2. Objetivo

Esta pesquisa tem como objetivo correlacionar as características ligadas às horas de treinamento suplementar com lesões em membros inferiores em dançarinos de hip-hop profissionais e pré-profissionais.

3. Referencial teórico

O hip-hop nasceu em Nova Iorque no bairro Bronx em um contexto sociocultural e sociopolítico de muito tumulto, racismo e dificuldades econômicas da população negra do bairro (Durden, 2015). A dança é parte dos elementos que constituem esta cultura, sendo o *breaking* o estilo original que hoje se divide em *Old School* e *New School* (Ojofeitimi et al., 2010; Jubb et al., 2019). O termo hip-hop é utilizado como um guarda-chuva para uma variedade de estilos como *breaking*, *locking*, *popping*, *street jazz*, entre outros (Jubb et al., 2019).

Dentre hip hop *old schoolers* e *new schoolers*, a maior incidência de lesão está no joelho (Ojofeitimi et al., 2012). Tjukov et al. (2020) também relataram que 60% das lesões nesta população são de membros inferiores.

Treinamento de força e resistência, quando bem planejados, podem ser uma combinação interessante para a manutenção das estruturas corporais de dançarinos (Reid, 1988). O treino complementar pode ser benéfico para dançarinos, reduzindo o risco de lesão (Ambegaonkar et al., 2021). Além disso, quanto mais longo e mais frequente o treino, melhores são os resultados na performance.

4. Métodos

Esta pesquisa correlacionou horas de treino complementar ao número de lesões de membros inferiores em dançarinos de hip-hop profissionais e pré-profissionais. Para tal, foi aplicado o questionário “*Fit to Dance?*” – versão Brasileira em 35 dançarinos pré-profissionais e profissionais através de formulário *online*. Através do *software* JASP (v. 0.17.1), foram calculadas as médias e desvio padrão dos dados analisados. O teste de Shapiro-Wilk foi aplicado para verificar a normalidade dos dados. Constatadas as características não-paramétricas, foi utilizado o teste de Spearman para verificar a correlação entre horas de treinamento completar e número de lesões (mais próximo de -1 =

correlação forte, relação inversamente proporcional das variáveis; mais próximo de 1 = correlação forte, relação proporcional das variáveis; mais próximo de 0 = correlação fraca ou inexistente).

5. Resultados

A Tabela 1 descreve as características dos 35 dançarinos de hip-hop. Os dançarinos de hip-hop têm, em média, 24,3±4 anos de idade, 9,1±6,8 anos de atuação pré-profissional ou profissional de dança e 15±11,6 horas de prática de dança semanal. No total, a amostra realiza 4,8±5,8 horas de treinamento semanal.

Variável	Média e desvio padrão
Idade	24,3 ± 4
Atuação pré-profissional ou profissional (anos)	9,1 ± 6,8
Prática de dança semanal (horas)	15 ± 11,6
Treino de força (horas)	2,6 ± 3,3
Treino aeróbico (horas)	1,6 ± 2,1
Outros treinos (horas)	0,7 ± 1,7
Tempo total de treino (horas)	4,8 ± 5,8

Tab. 1. Características da amostra e estatística descritiva.

As Tabelas 2 e 3 indicam a soma dos tipos de lesão e as lesões por segmento desta população, sugerindo que as lesões musculares e articulares são as mais recorrentes e que o maior número de lesão se encontra na região do joelho.

Tipo de lesão	Total
Muscular	30
Óssea	8
Articular	26
Tendínea	9
Outro	5

Tab. 2. Soma dos tipos de lesão.

Lesões por segmento	Total
Pelve	1
Virilha	13
Quadril	13
Coxa	12
Joelho	25
Pernas	6
Tornozelo	7
Pé	7

Tab. 3. Lesões por segmento.

A Tabela 4 apresenta os resultados significativos indicados pelo teste de Spearman. Há evidências de uma correlação inversamente proporcional entre quantidade de lesões ósseas e articulares com tempo de treinamento aeróbico.

	Treino aeróbico
Lesões ósseas	-0,438* (p = 0,008)
Lesões articulares	-0,414* (p = 0,013)

*Coeficiente de correlação de Spearman

Tab. 4. Teste de coeficiente de correlação de Spearman.

Como limitação desse estudo, destaca-se o pequeno número amostral. Acredita-se que com o aumento desse número, possa se chegar em um resultado com maior confiabilidade e que vá ao encontro de estudos epidemiológicos anteriores (Ambegaonkar *et al.*, 2021). Também se destaca que o questionário conta com a lembrança dos participantes quanto ao número e tipos de lesões, horas de treinamento e outros elementos da pesquisa, podendo conter viés de memória.

Referências:

AMBEGAONKAR, J. P.; CHONG, L.; JOSHI, P. Supplemental training in dance: a systematic review. **Physical medicine and rehabilitation clinics of North**

America, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 117-135, 2021.

JUBB, C. *et al.* Injury patterns in hip hop dancers. **Journal of dance medicine & science: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 145-149, 2019.

MACHADO PRATES, C. *et al.* Hip hop party dance: cardiorespiratory profile and responses to a predefined sequence. **Journal of Dance Medicine & Science**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 41-49, 2022.

OJOFEITIMI, S.; BRONNER, S.; WOO, H. Injury incidence in hip hop dance. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 347–355, 2012.

REID. Prevention of hip and knee injuries in ballet dancers. **Sports Medicine**, [s. l.], v. 6, n. 5, p. 295-307, 1988.

DURDEN, E. M. "Hip-Hop Dance Formations and the Jazz Continuum. In: SHUJAA, M. J.; SHUJAA, K. J. The SAGE Encyclopedia of African Cultural Heritage in North America. **The SAGE Encyclopedia of African Cultural Heritage in North America**, [s. l.], 2015.

TJUKOV, O. *et al.* Injury Profile of Hip-Hop Dancers. **Journal of dance medicine & science: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 66-72, 2020.

Bru Likes Borba (UFRGS)
brulikesdanca@gmail.com

Mestranda - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano
(PPGCMH). Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (GRACE).

Danrlei Senger (UFRGS)
dann.danca@gmail.com

Mestrando - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano
(PPGCMH). Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (GRACE).

Isabela Panosso (UFRGS)
isa_panosso@hotmail.com

Mestranda - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano
(PPGCMH). Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (GRACE).

Andreja Picon (UNISR)
apiconsoares@gmail.com

Orientadora credenciada pelo programa Ciências da Reabilitação do
Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e
Terapia Ocupacional da FMUSP.

Valeria Figueiredo (UFG)
valeria_figueiredo@ufg.br

Professora Associada, Curso Licenciatura em Dança.

Adriano Jabur Bittar (UEG)
adriano@studioabittar.com

Professor adjunto da UEG/Escola de Educação Física e Fisioterapia.
Diretor do Studio Adriano Bittar.

Aline Nogueira Haas (UFRGS)
alinehaas02@gmail.com

Professora Associada, Curso Licenciatura em Dança. Atlantic Fellow for Equity
in Brain, Global Brain Health Institute. Grupo de Estudos em Arte,
Corpo e Educação (GRACE).

Riscos e cuidados em bailarinos com hipermobilidade: uma revisão narrativa

Isabela Panosso (UFRGS)
Bianca Almeida Wenzel (UFRGS)
Aline Nogueira Haas (UFRGS)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

1. Introdução

Bailarinos hipermóveis, através do excesso de amplitude de movimento articular, podem ser mais suscetíveis a lesões, podendo ter uma desvantagem em suas carreiras (McCormack *et al.*, 2004). Identificar esses bailarinos e as técnicas que eles utilizam é um avanço importante para o desenvolvimento de intervenções eficazes (McCormack *et al.*, 2004; Scheper *et al.*, 2013). Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar os riscos associados à hipermobilidade em bailarinos e identificar cuidados preventivos e corretivos necessários, através da realização de uma revisão abrangente da literatura.

2. Avaliação

Não há um teste padrão para avaliar a flexibilidade e hipermobilidade em bailarinos (Desfor, 2003), porém os mais usados são os de Beighton e o de Brighton. Entretanto, nenhum desses critérios foi especificamente desenvolvido para uso na dança. Para Klemp e Learmonth (1984), locais como os quadris, nos quais o aumento da mobilidade articular pode se desenvolver a partir do treino, não devem ser utilizados na avaliação da hipermobilidade em bailarinos, para evitar uma pontuação falsamente alta.

3. Epidemiologia

Não há consenso entre as pesquisas epidemiológicas que comparam a prevalência da hipermobilidade entre bailarinos e a população geral. Há artigos que encontram tanto uma superioridade de bailarinos hipermóveis em comparação com os controles (Scheper *et al.*, 2013), quanto valores muito similares em ambas as populações (Klemp; Learmonth, 1984). Entretanto, um número maior de bailarinos consegue tocar o chão com as mãos, em comparação com os controles. Portanto, conclui-se que embora os bailarinos sejam mais flexíveis que a população em geral, a hipermobilidade não é mais comum entre eles.

4. Lesões

Apesar de vários bailarinos considerarem a hipermobilidade esteticamente benéfica, ela pode gerar incapacidades e limitações (Scheper *et al.*, 2013). Foley e Bird (2013) falam que com as articulações hiperflexíveis é necessário um esforço muscular extra para as estabilizar antes que elas possam realizar os movimentos funcionais. Portanto, as síndromes de uso excessivo são comuns.

Na revisão de Day, Koutedakis e Wyon (2011) a natureza e o número das lesões de bailarinos hipermóveis não eram diferentes dos que não são. Apesar da modesta quantidade de pesquisas sobre as taxas de lesões em bailarinos hipermóveis, eles têm mais lesões tendinosas e tempos de cura mais longos, também sendo propensos a deslocamentos (Foley; Bird, 2013). Nas articulações que suportam peso, como o tornozelo, as tensões sob os tecidos moles são mais comuns. A ruptura do tendão é rara, mas pode haver fraturas por estresse.

5. Treinamento complementar

Pesquisas sugerem que bailarinos podem não ter capacidades físicas suficientes para as demandas da dança (Rafferty, 2010), sendo necessário um

treinamento físico suplementar. O treino complementar para bailarinos hipermóveis precisaria ser focado na qualidade e não na quantidade, acompanhado por períodos de recuperação para evitar sobrecarga (Day; Koutedakis; Wyon, 2011).

Mesmo em bailarinos profissionais, a presença da hipermobilidade está associada a menor força muscular, menor capacidade de exercício submáximo e menor distância funcional de caminhada (Scheper *et al.*, 2013). Porém, quando comparado a um grupo controle hipermóvel, ficou evidente que melhorar a aptidão física traz benefícios para a capacidade funcional e competência motora. Indivíduos hipermóveis podem ter o aumento de força na mesma proporção que pessoas não hipermóveis, apesar de geralmente terem uma força total menor (To; Alexander, 2019). Além disso, o aumento de força está associado com a diminuição da dor.

6. Conclusões

Apesar de flexíveis, grande parte dos bailarinos não é diagnosticada com hipermobilidade. Embora os sistemas de avaliação de hipermobilidade não sejam adequados para essa população, a identificação de bailarinos hipermóveis é de grande importância. Deste modo, é possível realizar estratégias específicas de treinamento e prevenção de lesões para que estes consigam atingir seu potencial máximo de rendimento. Ainda se faz necessária a realização de pesquisas que desenvolvam protocolos específicos, aconselhando bailarinos, preparadores físicos, professores e coreógrafos.

Referências:

- DAY, H.; KOUTEDAKIS, Y.; WYON, M. A. Hypermobility and dance: a review. **International Journal of Sports Medicine**, v. 32, n. 7, p. 485–489, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1055/s-0031-1273690>.
- DESFOR, F. G. Assessing hypermobility in dancers. **Journal of Dance Medicine & Science**, v. 7, n. 1, p. 17-23, 2003.
- FOLEY, E. C.; BIRD, H. A. Hypermobility in dance: asset, not liability. **Clinical Rheumatology**, v. 32, n. 4, p. 455-461, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s10067-013-2191-9>.

KLEMP, P.; LEARMONTH, I. D. Hypermobility and injuries in a professional ballet company. **British journal of sports medicine**, v. 18, n. 3, p. 143-148, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/bjism.18.3.143>.

MCCORMACK, M. *et al.* Joint laxity and the benign joint hypermobility syndrome in student and professional ballet dancers. **Journal of Rheumatology**, v. 31, n. 1, p. 173–178, 2004.

RAFFERTY, Sonia. Considerations for integrating fitness into dance training. **Journal of dance medicine & science: official publication of the International Association for Dance Medicine & Science**, v. 14, n. 2, p. 45-49, 2010.

SCHEPER, M. C. *et al.* Generalized joint hypermobility in professional dancers: a sign of talent or vulnerability? **Rheumatology**, United Kingdom, v. 52, n. 4, p. 651-658, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/rheumatology/kes220>.

TO, M.; ALEXANDER, C. M. Are people with joint hypermobility syndrome slow to strengthen? **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 100, n. 7, p. 1243-1250, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2018.11.021>.

Isabela Panosso (UFRGS)
isa_panosso@hotmail.com

Licenciada em Dança pela UFRGS e mestranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Participante do Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação (GRACE/UFRGS).

Bianca Almeida Wenzel (UFRGS)
biancaawenzel@gmail.com

Licencianda em Educação Física pela UFRGS. Participante do Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação (GRACE/UFRGS).

Aline Nogueira Haas (UFRGS)
alinehaas02@hotmail.com

Professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação (GRACE/UFRGS).

A prática do *fitting* como ferramenta para a sapatilha de ponta ideal

Laura Burity Dialectaquiz Salgado (IDE)
Andreja Paley Picon (USP)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

1. *Fitting*: conceito e importância

Fitting provém do verbo de origem inglesa “to fit”, que significa “ajustar” ou “tornar ajustado” um objeto à um corpo. Para o contexto de ballet clássico, consideraremos o ato ou processo de ajustar a sapatilha de ponta aos pés da bailarina, tornando-a o mais adequada possível.

Para realizar o *fitting* e encontrar a sapatilha ideal, é necessário considerar uma longa lista de variáveis que incluem todas as partes anatômicas da sapatilha de ponta e especificidades como modelo, estimativa de tamanho, formato do box, largura do box, largura do corpo da sapatilha, altura do perfil, corte ou formato da sapatilha, linha da garganta, altura e corte da gáspea, altura e corte das costuras laterais, tipo de cadarço, plataforma, pregas, costuras, elásticos, fitas e acessórios.

Bertoni (1992) levanta a importância da conformidade anatômica da sapatilha com os pés, destacando que a sapatilha de ponta deve manter proporções perfeitamente adaptáveis com os pés da bailarina, sendo coerentes com o objetivo da sua funcionalidade, isto é, a escolha da sapatilha deve ter em vista a utilização e não a duração, devendo contribuir com a mobilidade do pé, sem causar dor excessiva e tensão para que o movimento não seja amarrado, artificial ou mecânico.

Considera-se que sapatilhas bem ajustadas são vitais para alcançar a técnica correta. Uma sapatilha de ponta mal ajustada pode alterar completamente a capacidade das bailarinas de se alinharem adequadamente. Além disso, sapatilhas que sejam muito pequenas, estreitas, grandes demais ou

podem levar a lesões de bolhas, tendinites, entorses ou fraturas por estresse (Marks, 2017).

Tratando-se de seres humanos, subjetivos e exclusivos, a escolha da sapatilha de ponta é uma ciência não exata e tudo precisa ser considerado individualmente e detalhadamente em cada corpo. A sapatilha não pode ser apertada demais, nem larga demais, não deve sobrar e nem faltar espaço, a sapatilha deve estar justa, porém não apertada.

No estudo de Calleja (2020), recomenda-se que as sapatilhas de ponta devam sejam ajustadas por um *fitter*, profissional multidisciplinar e treinado pelas marcas e fabricantes, que conheça sobre ballet, sobre os produtos disponíveis no mercado, sobre diretrizes avaliativas de cada marca, e tenha um comportamento acolhedor e responsável, para educar sobre a importância de uma sapatilha bem ajustada e, ao mesmo tempo, saber indicar todos os fatores necessários.

2. O processo do *fitting*: um método para realização

O processo de *fitting* contempla muitos detalhes e subjetividades, por isso deve seguir diversas etapas para que seja possível avaliar criteriosamente todos os fatores, tornando possível ajuste ideal.

Para uma sapatilha bem ajustada devemos considerar um box que acompanha o formato do seu pé, especificamente do antepé (dedos) tanto na posição estática, quanto em movimento, ou seja, quando está na posição em pontas, que conseguimos dimensionar através da posição dos dedos no *battement tendu*.

A largura ideal do box e da sapatilha deve ser considerada quando há proporcionalmente suporte do metatarso e mobilidade dos dedos, a sapatilha não pode ser larga a ponto dos seus dedos deslizarem demais até sentir o impacto direto da plataforma no chão, mas também não pode ser justa demais ao ponto de impedir a mobilidade do metatarso.

A altura da gáspea adequada é considerada através de um conjunto de fatores, desde o comprimento dos dedos, a altura do colo de pé e até a

capacidade de flexão total do pé e dos dedos, de acordo com a projeção e flexibilidade do tornozelo.

O tamanho adequado deve ser considerado com os pés no chão, na segunda posição em *demi-plié*, pois esse é o momento no qual o pé mais se expande. Nessa posição, o pé deve ocupar a sapatilha inteira, sem sobrar e nem faltar. A bailarina deve sentir que seus dedos encostam levemente na plataforma, mas todos devem se manter retos e neutros no chão. O metatarso deve ter mobilidade e o calcanhar deve estar fixo, justo, mas sem apertar. O tamanho não pode ser considerado quando os pés estão em pontas, visto que estes se comprimem em tal posição. O ideal é que haja uma pequena sobra de tecido, justamente para que a bailarina possa voltar ao *plié*, sem que a sapatilha fique apertada.

A palmilha ideal é escolhida através da força existente na musculatura intrínseca dos pés, junto com seu arco plantar. A palmilha deve acompanhar os pés em todo o movimento e dar o suporte necessário, porque é a coluna vertebral da sapatilha de ponta (Novella, 2000).

Na busca por otimizar a construção do pensamento para todos os fatores e critérios necessários durante o processo de *fitting*, na figura abaixo estão elencados os fatores imprescindíveis:

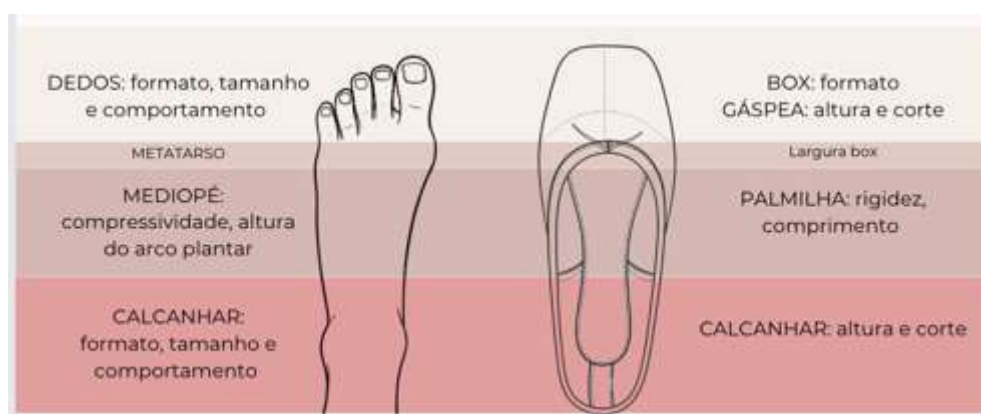


Fig. 1. Subdivisão funcional do pé e da sapatilha de ponta em três principais grupos.

Fonte: Acervo da autora.

Audiodescrição da imagem: Imagem dos pés: Adaptada de Nuno Nogueira em ReseachGate.com; Sapatilha.

Apesar de termos milhares de possibilidades de sapatilhas, não existe uma regra ou parâmetro mundial que defina um tipo de sapatilha para cada pé, porque todos os pés são diferentes. Assim, é primordial identificar todas as características dos pés que mais influenciam na escolha dos sapatos, além de detectar os problemas mais comuns e as soluções que se podem encontrar nas pontas, através do *fitting* tornando possível achar uma sapatilha ideal e bem ajustada aos pés da bailarina.

3. Considerações finais

Como *fitter* profissional, trabalhando, estudando em conjunto com grandes fabricantes e levantando dados com relação aos ajustes das sapatilhas de ponta há 6 anos, pude observar o quão impactante e proveitoso tecnicamente é uma sapatilha de ponta corretamente ajustada aos pés da bailarina.

No processo de *fitting* há um propósito de adequar pé e sapatilha complementando fatores técnicos, habilidades e requisitos específicos dos pés. Cada pé é singular, assim como cada bailarina e, portanto, cada ajuste de sapatilha de ponta é único, pois “cada pé é um mundo”.

Referências:

BARRINGER, J.; SCHLESINGER, S. **The pointe book**: shoes, training and technique. 3. ed. Pennington: Princeton Book Company, 2012.

BERTONI, I. G. **A dança e a evolução**: o ballet e seu contexto teórico, programação didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

MARKS, A. 3 pointe shoe safety tips. **Dance Teacher**. 2017.

NOVELLA, T. M., Pointe shoes fitting and selection criteria. **Journal of Dance Medicine & Science**. vol. 4, n. 2, 2000.

Laura Burity Dialectaquiz Salgado (IDE)
laura@naspontas.com.br

Pós-graduada em Ensino de Ballet Clássico. Advogada, pós-graduada em Direito do Trabalho e Direito Internacional do Trabalho (CERS). Especializada em Gestão estratégica de negócios (USP). Especializada em Comunicação e Relações Públicas (Cáspes Líbero).

Andreja Paley Picon (LABIMPH)
apiconsoares@gmail.com

Mestre em Biodinâmica do Movimento Humano (Escola de Educação Física e Esporte USP - 2004), Doutora em Ciências (Faculdade de Medicina USP, 2012), Pós-doutorado em Engenharia Biomédica (Escola Politécnica USP, 2013). Pós-doutorado PNPD CAPES - LABIMPH (Laboratório de Biomecânica do Movimento e Postura Humana, 2018).

Dança e saúde: abordagens artístico-pedagógicas

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)
André Meyer (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)

Comitê Temático Interfaces da dança com a educação somática e a saúde

1. Considerações iniciais

Esta pesquisa apresenta algumas abordagens artístico-pedagógicas utilizadas na construção e realização da oficina *Práticas integrativas e complementares em saúde: plantas medicinais, dança, arte e musicoterapia dialogando memórias afetivas*. A oficina promoveu uma experiência integrativa e sensorial e uma troca de saberes criativa por meio do diálogo transdisciplinar da dança com outras áreas de saberes.

2. Dança e saúde: cruzamentos

A Teoria de Princípios e Conexões Abertas em Dança de Helenita Sá Earp (TPCAD) proporciona uma compreensão ampla do corpo. A interseção entre dança e saúde se apresenta aqui como fundamental para os estudos da corporeidade em diálogo com a noção de integração, presença e sentido/sentir. A partir disso, vislumbramos os caminhos de convergência entre a TPCAD de Helenita Sá Earp e o conceito de Bem Viver de Ailton Krenak. Essa convergência nos apresenta um terreno fértil para a compreensão das potencialidades terapêuticas da dança. Para Helenita, a dança é uma expressão artística de integração que não dicotomiza corpo, mente e emoções. Nesse estado criativo e integrado as corporeidades “produzem mais harmonia e integração do sujeito com ele mesmo, com o outro, com o ambiente e com o universo como um todo” (Meyer; Earp, 2019, p. 198). Tal compreensão dialoga com o conceito de Bem Viver, que enfatiza a necessidade de equilíbrio entre o ser humano e o meio

ambiente. Pois, “O Bem Viver são corpos vivos em uma terra viva” (Krenak, 2020, p. 19-20). Corpos integrados, presentes, ativos no sentir e em seus sentidos. Corpos sensíveis, vivos e conectados. Esta integração é fundamental “para não vivermos em câmera lenta. Para vivermos em conexão. Isso permite fazermos uma experiência sensorial” (Krenak, 2020, p. 4). O diálogo entre a TPCAD e o conceito de Bem Viver fomenta uma abordagem holística que considera a dança como um meio de promoção de saúde.

Tais entrelaçamentos são cruciais para a elaboração de oficinas e metodologias criativas. Pois, essa convergência fornece uma base teórica rica para explorar como as práticas corporais podem ser incorporadas em contextos terapêuticos e educacionais, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

A Pedagogia Engajada de Paulo Freire fundamenta a abordagem educacional-pedagógica das possibilidades acima mencionadas, enfatizando a participação ativa dos participantes na construção do conhecimento, promovendo a consciência crítica e a autonomia. Estes aspectos foram utilizados para a construção artístico-pedagógica que fundamentou a construção da oficina.

3. A realização da oficina

Para iniciar a oficina fizemos uma respiração integrativa em roda, como mostra a figura 1, para canalizar a energia e criar uma atmosfera, “pois as rodas canalizam energias que emanam de nosso coração e espiritualidade” (Kambebe, 2020, p. 109).



Fig. 1. Imagem da oficina.

Fonte: Acervo LICRID.

Audiodescrição da imagem: Foto no formato quadrado. Uma sala de aula com duas grandes janelas ao fundo, uma parede clara, um círculo de pessoas sentadas no chão sob um tecido florido com fundo preto e flores laranjas com folhas verdes. Ao centro da roda do lado esquerdo um cajon, no centro da roda um círculo com diferentes plantas e ervas envolto por um tecido branco e do lado direito um tambor.

Fizemos ainda exercícios individuais, em dupla e em coletivo, trazendo a relação da ludicidade, da experimentação e da ativação da presença. Com a utilização de objetos em alguns exercícios e diferentes experimentações no espaço. Ao trabalhar o corpo, pudemos trabalhar as partes e o todo, a respiração, os sons, a voz, em diferentes dinâmicas, velocidades e intensidades.

Durante a oficina a relação aromática e sensorial das plantas medicinais foram utilizadas como válvula mobilizadora de memórias corporais e impulsos de movimento. Os participantes foram incentivados a mergulhar em suas corporeidades, origens, histórias e experiências para que a partir disso fosse construído um ambiente artístico de ensino-aprendizagem que fomentou partilhas, memórias e afetos.

4. Metodologia da pesquisa

Para a metodologia iniciamos com o estudo do aporte teórico-prático, explorando os Fundamentos da Dança, a noção de Bem Viver e a Pedagogia Engajada. Na segunda etapa, organizamos os temas de pesquisa, identificando os pontos de interseção entre dança, saúde e educação. No terceiro momento, implementamos um laboratório criativo, estimulando a criação de roteiros que incorporassem as transdisciplinaridades. A etapa seguinte consistiu na criação e experimentação do plano de aula. Finalmente, a oficina foi realizada, proporcionando uma rica experiência de integração entre os participantes e as práticas propostas.

5. Considerações finais

Como resultado, realizamos a oficina e este estudo que contribui significativamente para o campo da dança ao apresentar uma abordagem didático-criativa inovadora, baseada no cruzamento transdisciplinar entre dança, saúde e educação. A oficina proporcionou uma experiência enriquecedora que evidenciou a eficácia dessa abordagem.

Ao unir a TPCAD, o conceito de Bem Viver e a Pedagogia Engajada podemos desenvolver práticas que aprimorem tanto a experiência artística quanto às práticas educacionais e terapêuticas. Essa metodologia transdisciplinar ressalta a importância de integrar saberes diversos para promover intervenções mais eficazes e sustentáveis na promoção de saúde.

Referências:

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

KAMBEBA, M. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020.

MEYER, A.; EARP, A. C. de S.; VIEYRA, A. (Ed.) **Helenita Sá Earp: vida e obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)
contato.artistavitoria@gmail.com

Artista e pesquisadora. Bacharel em Teoria da Dança, UFRJ. Formada no Curso Técnico em Dança, FAETEC. Licencianda em Dança, UFRJ. Bolsista de extensão no projeto *Dança e Educação Ambiental no Ensino Básico*.

Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br

Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança da UFRJ. Criou e implantou o Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ (1993). Tem experiência em técnica da dança e processos de criação, atua em temas relacionados aos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp.

André Meyer (UFRJ)
andremeyer@eefd.ufrj.br

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ. Dentre suas linhas de pesquisa destacam-se: Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, Composição Coreográfica e Ecoperformatividade.

**COMITÊ TEMÁTICO
RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM OU SEM DEMONSTRAÇÃO
ARTÍSTICA**

Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Eleonora Santos (UFPel)
Daniela Castro (UFPel)
Márcia Feijó (UFSM)
Mônica Borba Barboza (UFSM)

No evento de 2023, o Comitê Temático Relatos de Experiência esteve organizado em três salas simultâneas, entre os dias 11 e 12 de outubro, para atender à apresentação de 50 resumos e 9 *posters* aprovados. Cada uma das salas, coordenadas respectivamente pelas professoras Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM), Márcia Gonzales Feijó (UFSM) e Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel), recebeu, ao todo, 37 trabalhos, entre comunicações orais (a grande maioria) e relatos com demonstração artística. Os trabalhos representaram produções vindas do RS, RJ, SP, BA, MG, RN, DF e GO. Após três edições *online* dos nossos eventos, com nosso CT recebendo a cada um desses anos em torno de 100 apresentações, consideramos importante compartilhar que não deixou de ser impactante perceber a diminuição na representação geográfica dos participantes em relação às edições anteriores, mesmo sabendo que seria algo esperado no retorno ao presencial. Entre os presentes, ainda é predominante a participação de pessoas das regiões Sul e Sudeste.

Dos 50 resumos aprovados, 13 não foram apresentados pela impossibilidade das pessoas autoras conseguirem apoios financeiros para o deslocamento até Brasília. Por outro lado, consideramos muito importante destacar que a maioria de autores e autoras, e aqui ressaltando muitos e muitas estudantes de graduação, conseguiram estar presentes pelo apoio concedido pelas suas IES, seja por meio de bolsas, diárias e/ou passagens, seja pela disponibilização de transporte para o deslocamento coletivo à Brasília, movimento que, associado à política de concessão de mais de 200 isenções de anuidades/inscrições dadas pela gestão da ANDA e da oferta de acomodação solidária que a Associação em parceria com a Comissão Local do IFB também

proporcionou, oportunizou a presença dos e das estudantes. Destacamos e reconhecemos a importância desta escolha da gestão da ANDA na organização do evento.

Importante apontar que todos os trabalhos apresentados estão vinculados a Universidades Públicas.

Identificamos a presença de diversas pessoas interessadas em apenas acompanhar as apresentações do CT e registramos a presença de uma pessoa com deficiência visual (cegueira) e de uma pessoa com deficiência auditiva, ambas acompanhando as apresentações da sala do CT. Destacamos o quanto estas presenças qualificam a educação para a diversidade na rotina do evento e que, por isso, tais presenças precisam mais e mais ser estimuladas. Percebemos que a organização do evento, em termos de orientações para produção de material acessibilizado e de possibilidade de indicação de necessidades específicas pelo/a participante na inscrição, ajudou para que o evento tivesse possibilidades de acolher tais pessoas, ao mesmo tempo em que fica nítido que este é um tema que precisa continuar avançando na organização e na conscientização de todos e todas participantes do evento. Por outro lado, seguindo o que ocorreu nos últimos eventos, foi salientada a importância da acessibilidade nos trabalhos de dança, com reforço para o surgimento de novas metodologias que insiram a acessibilidade (de forma geral – tanto no processo como no produto) nesses trabalhos.

Com relação ao momento da vida acadêmica, da experiência relatada e à formação dos e das participantes, acompanhamos, de forma equilibrada, trabalhos em nível de graduação e mestrado acadêmico, registrando também a presença dos professores doutores não somente acompanhando seus e suas orientandos e orientandas, mas compartilhando suas experiências. Destacamos a intensa, motivada e envolvida participação dos e das estudantes de graduação (distribuídos entre licenciandos/as e licenciados/as em dança bacharelados em dança). Experiências artístico-pedagógicas afroreferenciadas, propostas de construção de acessibilidade com e para a dança, produções envolvendo dança e tecnologia e ainda relatos de experiências decorrentes de práticas na

pandemia foram os temas predominantes. Tivemos sete apresentações autodeclaradas como artísticas, mas queremos destacar o quanto as apresentações autodefinidas como comunicação oral trouxeram atravessamentos poéticos, sensíveis, sensibilizadores, compondo o discurso falado, com o discurso sentido e dançado. Em outras palavras, percebemos, com muita felicidade, que a demonstração artística apareceu naturalmente já embricada em muitas das apresentações, como um exercício de compreensão mais amadurecida de como trazer e articular, com coerência, a característica sensível que a especificidade da dança traz à produção de conhecimento.

Por necessidades logísticas, nosso CT recebeu a apresentação de um trabalho inscrito no CT Dança, Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades. Registramos que foi experiência que provocou pensarmos em sugerir momentos de interconexão entre CTs para os próximos eventos.

Agradecemos à professora Kathy Godoy (UNESP), pela colaboração nas mediações e na resolução de problemas operacionais para o andamento do CT. Agradecemos aos monitores e às monitoras que foram importantíssimos no desenvolvimento do trabalho das salas, à diretoria da ANDA, à Comissão local (incluindo os funcionários, equipe técnica visual do IFB e a turma da Cantina), e, também, à secretaria da ANDA. Todas as pessoas, de forma competente, incansável, amorosa, afetiva, acolhedora e feliz, recebeu a nós Coordenadoras e a todos os e as integrantes do evento. Obrigada por prepararem estes espaços tão bons de encontros, abraços, sorrisos, troca de olhares e de experiências, que permitiram retomarmos presencialmente belíssimas e potentes formas de encontro e trocas.

E que os textos presentes nos Anais do evento promovam um campo de conhecimento da dança e pessoas agentes neste campo mais diversas, qualificadas, críticas, autocríticas, solidárias e criativas.

Que chegue logo a ANDA de 2024!

Brasília, 14 de outubro de 2023.

Eleonora Santos (UFPel)

eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Professora associada do Curso de Dança Licenciatura (UFPel). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Pesquisadora e bailarina. Atualmente é gestora em arte, cultura e patrimônio na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel.

Daniela Castro (UFPel)

danielallopastro@gmail.com

Professora Adjunta do Curso de Dança - Licenciatura (UFPel). Doutora em Motricidade Humana - Dança (ULisboa). Coordenadora dos Projetos Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade e Turno 2: Pesquisa e criação artística. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa ÔMEGA e GEEDAC/Cnpq. Professora, pesquisadora, coreógrafa e bailarina.

Márcia Feijó (UFSM)

marcgfa1@gmail.com

Docente no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Educação Física. Doutora em Educação (Linha Arte e Educação). Coordenadora do Stabile: Grupo de estudos do corpo e movimento.

Mônica Borba Barboza (UFSM)

monica.cborba@gmail.com

Pedagoga e Licenciada em Dança. Especialista em Psicopedagogia e em Audiodescrição. Mestre e Doutora em Educação. Docente no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do *Diverso: um programa de arte acessível*.

ARTIGOS

Estudo aplicado de ferramentas virtuais para procedimentos de composição em dança/performance *online*

Andréa Bergallo Snizek (UFV)
Carlos Eduardo Guimarães (UFJF)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Esta pesquisa teve como objeto de estudo a dança na cultura digital, processos criativos de dança mediados por ferramentas virtuais, efetivados de forma remota e a partir de outra forma de presença, a virtual. O objetivo foi aprofundar conhecimentos sobre ferramentas virtuais e plataformas digitais aplicáveis a processos de composição em dança/performance e o fomento à reflexões críticas sobre os efeitos do isolamento social obrigatório nos processos de criação, divulgação e oferta de produções artísticas. Tratou-se de uma pesquisa teórico-prática, orientada por um olhar interpretativo, na qual foram propostos exercícios de criação e composição a partir do diálogo interno, entre o universo da Mitologia dos Orixás e as percepções dos participantes sobre seus processos de construção de linguagens artístico-corporais, através das ferramentas virtuais. Tais procedimentos permitiram a realização de um levantamento de ferramentas virtuais e plataformas digitais disponíveis e utilizadas em processos de criação em dança de forma remota. O levantamento e análise das ferramentas virtuais e plataformas digitais disponíveis permitiu a construção de reflexões críticas sobre a aplicação das mesmas a partir da criação da videodança “Ebori”.

Palavras-chave: Dança; Cultura Digital; Ferramentas Virtuais; Videodança.

Abstract: This research had as its object of study dance in digital culture, creative dance processes mediated by virtual tools, carried out remotely and from another form of presence, virtual. The objective was to deepen knowledge about virtual tools and digital platforms applicable to dance/performance composition processes and to encourage critical reflections on the effects of mandatory social isolation in the processes of creation, dissemination and offering of artistic productions. This was a theoretical-practical research, guided by an interpretative perspective, in which creation and composition exercises were proposed based on internal dialogue, between the universe of Orixás Mythology and the participants' perceptions of their language construction processes artistic-body, through virtual tools. These procedures allowed for a survey of virtual tools and digital platforms available and used in dance creation processes remotely. The survey and analysis of available virtual tools and digital platforms allowed the construction of critical reflections on their application based on the creation of the “Ebori” video dance.

Keywords: Dance; Digital Culture; Virtual Tools; Videodance.

1. Introdução

A realidade virtual contemporânea e os usos de tecnologias vêm transformando não só a solução de questões cotidianas, mas também as relações sociais, as relações entre corpo e ambiente, as percepções humanas, desafiando, direta e indiretamente, as formas de se produzir arte e conhecimento. Trata-se de uma pesquisa teórico-prática acerca da dança na cultura digital, tendo como referência a criação em dança mediada por ferramentas e plataformas virtuais em procedimentos de composição online e divulgação de resultados única e exclusivamente remotos.

O advento da pandemia COVID-19, o isolamento social, exigiu de forma drástica o acesso ao universo tecnológico como estratégia primeira na busca de soluções em todos os setores implícitos no e para o desenvolvimento humano, saúde, educação e dignidade. Este processo intenso e emergencial de alteração das formas de presença/relacional invadiu as artes performáticas/dança que, apesar de terem afinidade com produções a partir de tecnologias, experimentaram, pela primeira vez, a imposição do NÃO contato físico/presencial.

Para além de mudanças de tipos de presença, em sua maioria, artistas enfrentaram a emergência de incorporarem e dominarem conhecimentos sobre sistemas e técnicas do universo digital/virtual, para a concretização de seus projetos, que sabemos sempre se dão em parceria, tanto para criações individuais como para as em grupo, uma vez que requerem o estabelecimento de equipes técnicas especializadas em produções artísticas desse gênero.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, orientada por um olhar interpretativo, que buscou investigar as relações dinâmicas, entre o mundo real físico dos intérpretes criadores e do coreógrafo a partir de seus mundos objetivos e subjetivos (Minayo, 2007), para a construção de linguagens artístico corporais através de ferramentas digitais e virtuais de forma remota. A análise dos dados foi do tipo interpretativa por triangulação (Gaskell e Bauer, 2008), permitindo que os fenômenos sociais estudados fossem compreendidos por diferentes

perspectivas, por diferentes ângulos.

Teve-se como proposta motivacional inaugural de composição o universo dos arquétipos do *Tarot*, conforme Jung, uma pesquisa (PIBIC-CNPq 2019/2020) sobre composição coreográfica desenvolvida de forma presencial. Porém, optou-se por modificar o motivo da criação para A Mitologia dos Orixás, que não diferente dos Arquétipos do Tarot, tem no imaginário coletivo a força e verificada transmissão de valores pautadas em referenciais culturais (Jung, 2000). Mantiveram-se as aplicações dos procedimentos já experimentados na Pesquisa PIBIC, adaptados para formato remoto.

2. A Mitologia dos orixás como referência motivacional de composição

Segundo Jung (2000), o inconsciente coletivo, o que poderíamos descrever como conjuntos de imagens/ideias que cada indivíduo herda de seus ancestrais, lhes permitindo e sugerindo, ao acessá-las de forma consciente ou não, reagir ao mundo, em parte, como seus antepassados faziam. Para o autor, “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal” (p. 53), ao reconhecer que o *Tarot* tinha origem em padrões do inconsciente coletivo, demonstrou ser possível ter acesso à percepção de padrões e de representações dos valores sociais. E, é essa percepção que estendemos a compreensão da Mitologia dos Orixás. Uma vez que, da cultura iorubá retiramos a inspiração e as matérias gestuais para o desenvolvimento de estudos das tecnologias e das ferramentas digitais utilizadas em um processo de composição em dança.

Para a cosmologia iorubá¹, os mitos se tornam referência para a vida na terra, pois os sacerdotes e seguidores avaliam o mundo e suas atitudes nele, interpretando a realidade através dos olhos da cultura iorubá. Para eles existe

¹ A cosmologia iorubá é aqui compreendida conforme definem Santos e Alves (2020, p. 4), como um conhecimento que “[...] se baseia nos ancestrais divinizados e nos elementos da natureza para justificar a criação do planeta e do homem”. A crença na existência de seres sagrados orienta a percepção de mundo da cultura deste povo e dos afro-brasileiros.

uma dinâmica entre o *Aye* e o *Orum*², onde são reflexos um do outro, pois segundo Prandi (2001), os orixás, alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Sendo os humanos apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem (Hofbauer, 2001, p. 252).

A cultura Africana chegou ao Brasil, trazida pelos escravos negros na época do tráfico de escravos. Sofreu também a influência das culturas europeia (principalmente portuguesa) e indígena, de forma que características de origem africana na cultura brasileira encontram-se em geral mescladas a outras referências culturais. Os cultos afros, a religiosidade afro, chega ao Brasil através da escravatura, interferindo diretamente na cultura e religião da época, um desses cultos, o Candomblista, teve sua origem, segundo Silva (2011), na cidade de Ifé, na África, ao sudoeste da atual Nigéria e chega ao Brasil entre os séculos XVI e XIX e acompanha a trajetória da escravidão. Como a religião cristã, era na época a religião pregada pelos portugueses e inserida no país, a religiosidade Afro era considerada feitiçaria e demonizadas pelos colonizadores, fazendo com que o processo de adoção e sincretismo de elementos católicos/cristãos em suas crenças para não serem castigados pelos seus senhores. O maior exemplo desse sincretismo, hoje comumente divulgado, são as associações dos Orixás com os Santos Católicos, que impulsionou o sincretismo dos cultos afro-brasileiros (Silva, 2011 p. 66).

Aqui no Brasil, o culto ganhou formas e ritos específicos, a partir de uma mistura com outras crenças e passou a ter identidade própria, influenciando a vida e o cotidiano dos seus praticantes. Essa miscelânea de ritos foi trazida para o novo mundo principalmente pelos negros tornados escravos da costa ocidental africana. Nesse contexto, três nações se destacaram ao perpetuar seus rituais: os negros jêje, os iorubás ou nação Queto e os bantos ou nação Angola Kewe Lijá Undé. Desse intercâmbio, surgiu o candomblé que é um culto de matriz africana, mas genuinamente brasileiro (Silva, 2011, p. 64).

O candomblé é uma religião afro-brasileira, que tem seu culto focado nos Orixás, que representam e são personificações das forças da natureza,

² Ayé na mitologia iorubá, é a Terra ou o mundo físico, paralelo ao *Orum*, mundo espiritual (Hoffbauer, 2021).

Terra, Água, Fogo e Ar. São divindades e forças energéticas/espirituais, que trabalham para a manutenção do equilíbrio e da vida na terra. Sua manifestação além de serem as próprias forças da natureza como, ventanias e furacões, o mar, as pedreiras e cachoeiras, assim como as matas, se dão também por meio da incorporação de seus “filhos” durante os ritos do candomblé.

No Brasil cultuam-se 16 Orixás, existindo na África mais de duzentos Orixás, sendo os cultuados no Brasil: Exu, Ogum, Oxossi, Ossain, Oxumare, Obaluaiê, Xangô, Iansã, Obá, Oxum, Logun-Edé, Ewa, Iemanjá, Nanã e Oxalá. Sendo uma tradição costumeiramente transmitida de forma oral pelos pais e mães de santo, muitos dos mitos não estavam documentados, sendo também responsável pelo desaparecimento de certos cultos de Orixás no país, Prandi (2001) alcançou com suas pesquisas e viagens, reunir inúmeros mitos e lendas dessa cultura, o que foi de extrema importância, visto que os chefes de terreiro não tinham o costume de escrever os mitos.

De maneira geral, toda a existência religiosa dos praticantes do candomblé é orientada pela passagem que o orixá teve aqui na Terra. As ações que ele realizou enquanto vivia no mundo terreno determinam como será o destino de quem resolve iniciar-se. Nesse sentido, muitas das características psicológicas e morais que o fiel possui são atribuídas ao fato de ele ser filho de tal orixá (Hofbauer, 2001, p. 252).

Ao iniciar-se no culto, o fiel passa a ser orientado pelas vontades e passagem do orixá na terra, adquirindo gostos e vontades deste orixá, como alimentos preferidos e os não aceitos, lugares, horas, dias de maior influência dessa força divina. Uma relação estreita e cúmplice começa a ser alimentada, causando uma simbiose cada vez mais intensa entre o orixá divindade e o orixá humano, assim começa a criação de estereótipos e arquétipos de personalidades baseados nos orixás, tão comuns no universo candomblecista. A partir da compreensão da relação entre orixá e filho, as relações intrínsecas das personalidades divina e humana - assim como compreendido para e na pesquisa sobre os arquétipos do Tarot (PIBIC 2019/2020) - se manifestam em diferentes culturas em suas relações sociais e religiosas, compondo um universo

de manifestações e composições do imaginário em vida, em corpo, práticas essenciais do candomblé. Como motivo de criação, o tema serve a esta pesquisa como estratégia de descoberta de novas técnicas e recursos para estudos de criação através de ferramentas e plataformas digitais. Realidade praticada também para estudos, orientações religiosas e culto de divindades agora também efetivadas de modo remoto em diversas organizações religiosas.

2.1 A Dança como arte intermediática

A Dança como arte intermediática³ é tema amplamente discutido, tanto por suas relações com o Teatro, com o cinema e as artes visuais. Os processos e resultados coreográficos foram afetados com o surgimento e o desenvolvimento do cinema e da televisão, e não diferente com a globalização, o surgimento e expansão da internet e das redes sociais.

Segundo Rosiny (2012), os filmes com longos trechos de dança tornaram-se populares no cinema musical norte-americano com Fred Astaire. Entre 1933 e 1957, ele criou aproximadamente 150 números de dança. Um intercâmbio entre o cinema e a dança, que além de aproximar as duas artes, ainda proporcionou o “surgimento” de novas formas de se fazer arte, de se produzir novas linguagens como a videodança (p. 128).

Para Rosiny (2012) a videodança refere-se sintomaticamente a um discurso do corpo e de suas imagens e, é paradigmática para a discussão de um gênero particular no entrelugar do discurso sobre a intermedialidade (p. 117). Essa aproximação das duas artes, a da dança e do cinema, tornou as profissões permutáveis, aparentemente, pois, criadores de dança começaram a pensar e a produzir não só coreografias, mas também vídeos ou mesmo registros em vídeos, e os criadores de filmes/vídeos começaram a produzir considerando a dança ou criando dança, movimento com os corpos, imagens presentes nos

³ Conforme Klippel (2014), compreende-se aqui a dança como arte intermediática como um produto cultural marcado pela ausência de limites entre uma arte/mídia e outra, levando-se em consideração que não há formas artísticas/midiáticas “puras”, uma vez que todos os tipos de arte e de mídia se relacionam de muitas maneiras e diversas.

vídeos e suas edições.

A partir dos processos de criações de videodança, alguns métodos foram sendo desenvolvidos, levando a melhorias quanto à captura das imagens de bailarinos em cena, de edição e de montagem dos vídeos.

Outros coreógrafos como Merce Cunningham, criaram essa permeabilidade e intermedialidade entre as artes, a música com vídeo e cinema, ampliando a produção artística influenciando espetáculos e modos de criação em dança. O uso da câmera provocou o surgimento e encontro desses novos modos de agir, pensar e criar, modificando significativamente as pesquisas de movimento, os registros em vídeos para e na construção de acervos e materiais para revisitação e redimensionamento de procedimentos de composição.

Essa influência mútua entre imagens/vídeo e a dança/corpo, é visível em propostas de composição e ou processos de criação, realidade que se intensificou na pandemia COVID-19 de forma avassaladora. Na videodança a câmera pode intensificar ou anular, variar ou tornar o movimento estranho em sua tridimensionalidade e assim produzir reações cinestésicas (Rosiny, 2012. p. 137). Pode ainda produzir ilusões, enredos e dramaturgias para as coreografias, além de ampliar e diversificar as formas de percepção e utilização das músicas e níveis de som na criação de nuances nos trabalhos desse gênero.

2.2 Composição em dança através de ferramentas digitais e virtuais

A composição/criação através de ferramentas digitais de forma remota implica a utilização de elementos e instrumentos que podem auxiliar e agregar novas perspectivas a processos criativos (Preta, 2018).

Múltiplos dispositivos e plataformas foram criados e estão disponíveis para este fim. Assim como servem à criação presencial, a memória do coreógrafo e do intérprete, os usos de desenhos, anotações, esboços e diagramas, por exemplo, servem também a criação em mídias digitais, os *storyboards*, vídeos registros de criações coreográficas, de cenas gravadas nos palcos que permitem a pré-visualização das obras e processos. Atualmente, o protagonismo está nos

usos de plataformas digitais, de mídias sociais uma vez que surgem como dispositivos tecnológicos essenciais para e na estruturação de coreografias e/ou *digital performances*, afetando as formas de partilhamento de informações, de definição de usos do espaço-tempo, dos planos sequências de gravação, roteiros e filmagem, por exemplo.

Sobre compor através de dispositivos e ferramentas tecnológicas, Pearlman (2012) compara os modos de proceder de coreógrafos na construção de suas frases de movimentos aos modos de proceder de um editor de vídeo (dança), que não diferente do coreógrafo define movimento em frases e sequências através da manipulação de ritmos, na busca por fluidez, por exemplo, redimensionando a estrutura coreográfica de base, provocando o surgimento de outras perspectivas à criação do coreógrafo para e na composição de uma videodança e/ou *digital performance*. Portanto, como um coreógrafo e em parceria com ele, o editor escolhe as sequências, os corpos e as cenas, na busca de compor um momento expressivo através da escolha de enquadramentos, definição de ângulos de gravação e filmagem de vídeos. Para Pearlman (2012):

Uma das razões para se comparar a edição à coreografia é criar a possibilidade de usar o conhecimento sobre a arte da coreografia a fim de ampliar os conceitos da arte de moldar o ritmo na edição. Se a construção do ritmo na montagem cinematográfica é compreendida como um processo coreográfico, então questões diante das quais os coreógrafos se veem podem ser as mesmas impostas aos editores ao moldarem o ritmo de um filme (Pearlman, 2012, p. 232).

Porém, coreografar/editar uma *digital performance* e/ou videodança não se reduz aos usos de dispositivos digitais, ferramentas virtuais e a estudos coreográficos, implica operarmos de forma única e especializada, por exemplo, a partir de novas perspectivas e conceitos relativos aos usos do espaço-tempo, plano expandido, à noções de planos sequências de gravação, roteiros e filmagens.

3. Metodologia e aplicação dos instrumentos

A construção e organização dos dados implicou em filmagens e

gravações dos laboratórios de pesquisa e de composição aplicados, bem como a gravação pelos próprios participantes de suas respectivas composições acerca da temática. Os encontros se deram através das plataformas *Google Meet*, ferramenta digital gratuita e de livre acesso aos participantes. Aconteceram uma vez por semana, divididos entre debates e realização dos laboratórios de movimento e composição. Todos os participantes tiveram acesso às gravações/filmagens realizadas e as receberam via plataforma *Google Drive*, bem como enviaram suas gravações via *Wetransfer* de modo privado, e o resultado criativo em formato videodança da pesquisa está compartilhado/publicado via *Youtube* e *Instagram*.

Levantamento de ferramentas e plataformas virtuais disponíveis e utilizadas por coreógrafos e performers em procedimentos de composição de forma remota e *online*.

Quadro I - Levantamento de Dispositivos Digitais, Ferramentas e Plataformas Virtuais utilizadas no processo de composição

Ferramentas/Dispositivos Digitais	Ferramentas Virtuais	Plataformas Virtuais
Notebook Samsung core i3 - 4GB de memória RAM e HD 500GB + o SSD de 32GB citados anteriormente. Sua tela é LED 14" polegadas e vem com Windows 8 de fábrica.	Camtasia 2019 - O programa, além do screen recorder, possui diversas opções para edição e montagem de vídeos. A versão demo permite experimentar o programa por alguns dias apenas. Possui versão paga e na gratuita alguns dias de uso.	We Transfer - Serviço de transferência de arquivos que permite o envio de até 2 GB de forma simples, fácil e rápida. Na versão gratuita possui limite de GB.
Smartphone J7 Prime - tela touchscreen de 5.5 polegadas com resolução de 1920x1080 pixels. Câmera de 13 megapixels		Google Meet - Aplicativo do Google, que oferece chamadas de vídeo pelo smartphone ou computador. Permite conversar com até 30 pessoas ao mesmo tempo. Plataforma com versão gratuita limitada e disponível gratuitamente para alunos das universidades públicas.
Smartphone Galaxy A31 - tela touchscreen de 6.4 polegadas com resolução de 2400 x 1080 pixels. Câmera de 48 megapixels.		WhatsApp - Surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos,

		vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz e vídeo.
Smartphone Galaxy A70 - tela de 6.7 polegadas com uma resolução de 2400 x 1080 pixels. Câmera de 32 megapixels.		YouTube - Plataforma que permite aos usuários compartilharem vídeos e interagir com seus autores através de comentários.
Smartphone Samsung A71 -Tela de 6.7 polegadas com uma resolução de 2400 x 1080 pixels. Câmera de 64 megapixels.		Google Drive - É um serviço de disco virtual da Google, que oferece 5 GB de espaço gratuito para seus usuários. O serviço permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google.
Ring Light Led - 26cm - Tripé 2,10m E Suporte De Mesa.		
Tripé Live Foto Pro - 20 Cm		

Fonte: Techtudo, 2021.

4. Resultados e discussão

Teve-se como referência para a estruturação dos resultados e considerações finais, a revisão bibliográfica associada à percepção e conhecimentos empíricos dos participantes e coreógrafos convidados. Os quais compartilharam suas experiências em encontros e debates que deixaram explícitos alguns obstáculos enfrentados durante um ou o processo de criação de forma online/remota. Os coreógrafos, em particular, citaram ser comum enfrentarem algumas dificuldades quanto a conseguirem (sobre)viver, se manter através de suas produções artísticas, realidade que se agravou com o isolamento social, pois tiveram uma fase de não produção, uma de adaptação às novas formas de presença, à ambiência virtual e de mudanças nas formas de vender seus trabalhos produzidos nesta condição, sem público, através de plataformas virtuais e totalmente mediados por dispositivos digitais e ferramentas virtuais. Para a realização dos laboratórios teve-se que levar em consideração os

espaços disponíveis nas casas dos intérpretes tanto quanto na utilização dos mesmos ou de outros não especializados para a efetivação dos processos de composição e de definição das locações que dela fariam parte, afetando também de forma significativa as propostas e conduções dos trabalhos de preparação corporal em benefício da criação. As práticas nos locais (laboratórios, composição e ensaios) e a realização de gravações das ações permitiram a descoberta de alguns elementos cênicos em comum, em cada uma das casas dos intérpretes criadores, o que permitiu e sugeriu encontrar uma cenografia peculiar (móveis, quadros, cores de paredes etc.) bem como a definição de estratégias de utilização das câmeras e projeções na tela.

As aulas/práticas tiveram como referência a temática das Danças dos Orixás, ministradas por integrantes do *Ilê Asé Omi Mimó* de São Lourenço-MG. Os encontros foram realizados de forma remota com os integrantes do *Ilê Asé Omin Mimó* (Roça de Bom Jesus), casa dirigida pelo Babalorixá Fábio Assunção de Oxaguian (*Ebomi* do *Ilê Asé Olòmí*, Roça de São Miguel Arcanjo) com aulas de danças dos orixás ministradas por Leticia Forastieri (*Yawo* de Iemanjá do *Ilê Asé Olòmí*, Roça de São Miguel Arcanjo) e Rafael Summa (*Ogã* do *Ilê Asé Omin Mimó*, Roça de Bom Jesus). Aprender, investigar as movimentações específicas das danças de cada orixá, assim como associá-las aos movimentos propostos pelo pesquisador, constituem parte relevante daquilo que deu sentido a esta pesquisa.

As práticas corporais durante a pesquisa tiveram por objetivo o desenvolvimento das habilidades corporais dos participantes através de aquecimentos musculares, da liberação e mobilidade articulares, de exercícios de fortalecimento generalizados e naquele contexto específico, em especial, tendo atenção redobrada com as articulações da cintura pélvica e dos membros superiores e inferiores, uma vez que o espaço físico não era especializado e o piso das casas dos participantes não tinham amortecimento como num estúdio de dança. Nesse sentido, após as primeiras práticas, descobriu-se que uma das estratégias que poderiam funcionar bem seriam aulas com uso de técnica da dança clássica, uma vez que com espaços pequenos a verticalidade do corpo e

transferências de base ou de pouco deslocamento nessa situação, na vertical, acabaram sendo muito requisitadas. Também serviu como estratégia a aplicação de aquecimentos coreografados, uma prática comum nas aulas de *jazz*, com alongamentos mais ativos e dançados, associados a movimentações amplas, a quedas e recuperações de eixo, confirmando-se como bons recursos para aulas online. Também foram utilizadas sessões de improvisação para a pesquisa e criação de movimentos, e num contexto pandêmico, o improvisar, o uso de jogos e instrumentos para provocar os participantes foram mais efetivos nas composições individuais, tendo como complementação a provocação contínua do imaginário através da referência motivacional.

Um fato chamou a atenção, os efeitos dos *delays*/atrasos, tanto com a música quanto com o vídeo, muito comum no ambiente virtual, distorcendo a coerência “comum” relativa aos usos de tais recursos em aulas de dança. Uma experiência que mostrou funcionar melhor para a aprendizagem das sequências a realização das demonstrações das mesmas com e sem música e também a necessidade do aumento na quantidade de demonstrações para uma compreensão executável.

Dentre os problemas enfrentados destacamos e sugerimos algumas soluções, das quais: 1 - O uso do *smartphone* quando conectado às reuniões, não permite a utilização de outras funções, como a conexão a um dispositivo de som externo via *bluetooth*, os participantes da reunião não recebem o som, ainda que reproduzido no *smartphone*, para que tenham acesso a música é necessário dispor de outro equipamento. Uma solução é transmitir a tela durante a chamada, assim os participantes terão acesso às imagens e sons da aula, porém a visualização dos bailarinos e movimentos fica significativamente pequena; 2 - Especificamente quanto a gravação, por exemplo, a plataforma *Google Meet* apenas registrava em vídeo o participante “destaque”, aquele que está com a palavra, os demais permanecem invisíveis na tela, uma vez que estão com o som desligado. Fato este que impossibilita o acesso em conjunto das movimentações dos participantes, etapa importante nas gravações dos laboratórios. Um problema resolvido pela gestão da plataforma em 2021; 3 - Os

programas disponíveis para edição de vídeos, *teasers*, animações e filmagens em geral, requisitam, em sua maioria, uma grande capacidade de memória e armazenamento nos dispositivos utilizados para tal fim (*smartphones* e *notebooks*). Um problema recorrente durante a pesquisa, visto que o *notebook* disponível tinha pouca capacidade de armazenamento, assim como a falta de recursos econômicos para a aquisição de programas de edição mais sofisticados, com mais recursos. Fatos que afetaram a criação, ocasionando alguns incidentes como a perda de registros e imagens já editadas no projeto piloto. Outra dificuldade foi a incompatibilidade entre sistemas operacionais e *softwares*, neste caso, especificamente a incompatibilidade sistema operacional do *software* do *notebook* utilizado e o *software* “CAMTASIA Versão 9”. Ainda que no levantamento e testes realizados sobre as ferramentas digitais e virtuais, foi na prática que pode-se melhor compreender as combinações possíveis e conhecer eventuais falhas inesperadas e, 4 - As diferenças entre os dispositivos utilizados pelos participantes também afetaram significativamente os trabalhos, muitas diferenças de qualidade nas filmagens/imagens e nas operações de transferência de arquivos e armazenamento. Tais diferenças exigiram grande atenção nos momentos da gravação, características/qualidade da iluminação, enquadramentos, capacidades de transferência/envio das gravações via plataformas ou redes sociais. O tipo de sistema e ou potencial das plataformas selecionadas para o envio, podem afetar a qualidade das imagens e arquivos, nesse sentido, o *WeTransfer* (plataforma de envio de arquivos) foi a de melhor custo benefício, uma vez que o envio é gratuito até 2GB. Já para o armazenamento das imagens/arquivos, dependerá da configuração do *notebook* ou *desktop*. No caso do equipamento não comportar arquivamentos e programas de grande porte, o *Google Drive* se mostrou uma ótima solução.

5. Considerações finais

Com esta pesquisa tornou-se ainda mais evidente que a criação corresponde ao contexto onde se dá, às pessoas e suas peculiaridades, às

responsabilidades de todos da equipe, a tudo aquilo que dá suporte a sua efetivação, neste caso, também às condições e estratégias tecnológicas. No formato virtual os desafios crescem, pelo menos por ora, pois para além dos desafios citados no presencial, agregam-se às exigências e desafios de revisões e (des)construções de paradigmas da própria dança, de compreensão e usos do “espaço”, dos usos do corpo e da necessidade emergente de conhecimento sobre ferramentas digitais e virtuais para a concretização de um trabalho.

Para artistas da dança a intermedialidade passou a disputar/dividir com o corpo o protagonismo da criação, e para além dessa mudança, acompanham os efeitos das condições de acesso a tecnologia, que de boa qualidade é cara, sejam elas ferramentas digitais ou virtuais, uma vez que os intérpretes-estudantes, em sua maioria, não têm condições financeiras de acesso às mesmas, ou as de melhor qualidade. Tanto faz se em cursos de graduação em dança ou em escolas de ensino fundamental e médio, convivemos atualmente com alta incidência de desafios e falhas em equipamentos, conexões, precariedades de armazenamento e edição de imagens que, queiramos ou não, prejudicam e/ou limitam a todos, e conforme os resultados dessa pesquisa afetaram e afetam os processos criativos de coreógrafos, intérpretes, *videomakers*, editores, gerenciadores de mesas de *streaming*. Nesse sentido, constatou-se ainda que não apenas processos de criação são e/ou serão tocados pela imponência das mediações tecnológicas, essa realidade comporá projetos pedagógicos, cursos e suas matrizes curriculares, ou seja, propostas relativas ao desenvolvimento humano, à educação em especial.

Referências:

BAUER, M. W., & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUER, GASKELL & ALLUM. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões, *in*: BAUER, M. W., & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFBAUER, A. Mitologia dos orixás. **Revista de Antropologia**, v. 44, n. 2, p.

251-258, 2001.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLIPPEL, K. S.; BORGES, G. Intermidialidade em Pina. **Ipotesi – Revista de Estudos Literários**, v. 19, n. 1, p. 152-166, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, J. M. R. de. O conceito de coreografia em transformação. Florianópolis, **Urdimento**, v.1, n. 34, p. 362-377, mar./abr. 2019.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEARLMAN, K. Edição como coreografia. *In*: **Dança em foco**. Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria, 2009. p. 217-238.

PRETA, F. **Dança de mediação tecnológica**. São Paulo: Giostri Editora, 2018.

ROSINY, C. Videodança: história, estética e estrutura. Narrativa de uma forma de Arte Intermidiática. *In*: BONITO, E.; BRUM, L.; CALDAS, P.; LEVY, R. (org.). **Dança em foco**: ensaios contemporâneos de videodança. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2012, p. 114-149.

SANTOS FILHO, E. F.; ALVES, J. B. A construção e difusão do conhecimento por meio de contos africanos: a tradição oral sobre a cosmologia Iorubá. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 20, p. 1-21, 2020.

SILVA, F. T. Candomblé Iorubá: a relação do homem com seu orixá pessoal. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 63-75, 2011.

Andréa Bergallo Snizek (UFV)
andrea.bergallo@ufv.br

Artista e pesquisadora de dança. Realizou Pós-Doutorado e Doutorado em Motricidade Humana/Dança na Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade, Portugal. É professora Associada do Departamento de Artes e Humanidades, na Universidade Federal de Viçosa e Diretora do Núcleo de Estudos e Práticas Artístico Corporais – NEPARC.

Carlos Eduardo Guimarães (UFJF)
carlos.guimaraesc2@gmail.com

Artista e pesquisador em dança e audiovisual. Bacharel em Dança/UFV. Mestrando em Artes, Cultura e Linguagens/Cinema e Audiovisual/UFJF. Intérprete-criador do Núcleo de Estudos e Práticas Artístico-Corporais. Integra os Grupos de Pesquisa: Artes da Cena Contemporânea: Corporeidade educação e política (CNPq/MEC) e, CPCine: História, Estética e Narrativas em Cinema e Audiovisual.

Em busca de uma prática artístico-pedagógica que acolhe todos os corpos: a experiência de monitoria em um projeto de extensão na Dança-Licenciatura

Antonio Paulo da Veiga de Freitas (UFSM)
Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este texto visa apresentar algumas reflexões suscitadas a partir de uma experiência de monitoria junto ao *DiVerso: um programa de Arte Acessível*, projeto vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A ação foco deste relato, intitulada “Encontros para Dançar”, consiste na oferta de aulas de dança contemporânea para pessoas com e sem deficiência, da comunidade interna e externa à instituição e vem sendo desenvolvida desde 2022. A experiência de dançar com este grupo tendo como função também a monitoria tem sido extremamente enriquecedora. Como um professor em formação inicial, a possibilidade de desenvolver um trabalho contínuo e com acompanhamento e orientação de uma professora mais experiente é uma oportunidade muito relevante que complementa os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de graduação, tornando-se assim, um tempo e espaço para aprender a ensinar, com toda a potência que as diferenças carregam para nossa formação humana e profissional.

Palavras-chave: Dança; Acessibilidade; Formação de professores.

Abstract: This text aims to present some reflections raised from a monitoring experience with the *DiVerso: um programa de arte acessível*, project linked to the *Dança Licenciatura Course, Universidade Federal de Santa Maria* (UFSM). The focus of this report, entitled *Encontros para Dançar*, consists of offering contemporary dance classes for people with and without disabilities, from the internal and external community to the institution and has been developed since 2022. The experience of dancing with this group has been extremely enriching. As a teacher in initial training, the possibility of developing a continuous work and with monitoring and guidance of a more experienced teacher is a very relevant opportunity that complements the knowledge acquired in the undergraduate disciplines, thus becoming a time and space to learn to teach, with all the power that differences carry for our human and professional training.

Keywords: Dance; Accessibility; Teacher training.

1. Quem somos diz muito do que fazemos

O *DiVerso: um programa de arte acessível*, é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria, que engloba uma série de ações que são desenvolvidas desde o início de 2022 e tem a previsão de 10 anos de duração.

Os primeiros meses de implementação do programa foram focados em compor e instruir a equipe a fim de desenvolver as propostas que seriam desenvolvidas ainda naquele ano. Nesse processo inicial nos reunimos semanalmente para estudar e refletir acerca de temas relacionados à dança e acessibilidade.

A equipe iniciou formada por uma das coordenadoras do projeto, professora do Curso de Dança-Licenciatura, um músico que é graduado em sistemas da informação e mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, uma licenciada em Dança, três acadêmicos de Dança (sendo dois deles bolsistas) e uma técnica administrativa em educação que é uma pessoa com deficiência visual (cega) e coordenadora também do projeto. Além deste grupo também contamos com duas pessoas da comunidade externa, mãe e filho que na época buscavam atividades formativas complementares pois o menino havia concluído o Ensino Médio. Faz parte da equipe também uma intérprete de Libras, servidora da universidade.

Durante as reuniões semanais de implementação do programa, a equipe passou por uma formação introdutória à Audiodescrição (AD), por ser um recurso de acessibilidade muito importante, mas também, por ser necessário para as próximas atividades. Uma das maiores propostas do programa é a criação de um repositório de imagens de dança. Esse repositório consistirá em um *site* dentro do domínio da UFSM onde estarão diversas imagens de personalidades importantes da dança totalmente acessíveis em audiodescrição para assim potencializar o referencial imagético de pessoas com alguma deficiência visual, além dos diferentes públicos que a audiodescrição alcança. Somadas as personalidades, se propõe também a descrição de movimentos

específicos, como as movimentações de códigos como o Balé, ou outras movimentações conhecidas das Danças Urbanas, contemporânea, de matrizes dos povos originários, entre tantas outras.

Além do *site* em si ser totalmente acessível, ele será para uso público, assim qualquer pessoa que tenha a curiosidade ou a necessidade de conhecer determinada personalidade da Dança, tenha ela alguma deficiência visual ou por curiosidade de como funciona uma Audiodescrição, ali poderá encontrar tais recursos.

Tendo a introdução à AD, a equipe se mobilizou para oferecer a primeira mostra artística do programa: a exposição de fotografias do espetáculo *Dançar as Coisas do Pago* pelo fotógrafo Dartanham Baldez Figueiredo. A estreia da exposição se deu juntamente ao Festival Paralímpico sediado no Centro de Educação Física e Desportos em setembro. A exposição foi realizada com 7 fotografias mais o banner da exposição audiodescritos. Nesta exposição os roteiros das ADs foram feitos por todos da equipe, porém com a devida supervisão e orientação a fim de respeitar a profissão e os profissionais da área.

Também no começo do segundo semestre de 2022 iniciaram as oficinas de dança, que assim como o repositório, é uma das atividades constantes do programa, e será o foco deste artigo. As oficinas são abertas à comunidade interna e externa à UFSM e iniciaram com cinco alunos que foram convidados por já fazerem parte de outro projeto de dança da universidade (que foi desativado) ou por já terem entrado em contato antes do começo das oficinas. A turma cresceu com o tempo conforme a divulgação das oficinas se fez, além da presença de estudantes da disciplina de *Dança, diferença e direitos humanos*¹ que cumprem a carga horária de prática extensionista curricularizada junto ao programa.

¹ A referida disciplina obrigatória e cursada no 4º semestre, conta com carga horária de noventa horas, das quais quinze horas são de Prática Extensionista Curricularizada. As práticas extensionistas são realizadas junto ao *DiVerso: um programa de arte acessível*, como mencionamos. Assim, todos(as) estudantes do Curso, passam por experiências artístico-pedagógicas com pessoas com deficiência, durante a formação.

É importante ressaltar que o *DiVerso* leva como guia a máxima “Nada sobre nós, sem nós” (Sasaki, 2007a, 2007b), um lema difundido pelas pessoas com deficiência ao longo de seu processo histórico de luta. Assim, nossas atividades são pensadas e desenvolvidas sempre com pessoas com deficiência, protagonistas dos processos de construção artística e de todas as tomadas de decisões.

O projeto nasce a partir da percepção da escassez de materiais e experiências inclusivas e, portanto, acessíveis, não apenas na dança ou dentro das artes como um todo. Em paralelo, tornar a arte acessível não se trata apenas de possibilitar a apreciação, precisamos também proporcionar a prática, a experiência artística como uma possibilidade para todas as pessoas. Nesse sentido, o programa trabalha a partir dos eixos “acesso e acessibilidade” (Barboza; Taschetto, 2020). É preciso possibilitar o acesso à arte para todas as pessoas, mas isso só acontecerá se houver acessibilidade, ao passo que a arte acessível precisa chegar às pessoas que dela necessitem. Por essa razão ofertamos também aulas de dança e teatro onde qualquer pessoa, com qualquer faixa etária ou característica é bem-vinda. Portanto, para nós, é preciso pensar em fazer e/ou fruir arte como uma possibilidade de escolha, pois é um direito.

Podemos assegurar nossas atividades no cumprimento de leis, diretrizes e políticas como a própria *lei de inclusão* (Brasil, 2015) ou a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2010) no que diz respeito à “concretização de uma sociedade na qual todas as pessoas, indiscriminadamente, poderão usufruir de seus direitos de existir plenamente” (UFMS, 2020). Como professores de Dança carregamos o desejo por um mundo melhor. Atuamos em busca desse mundo que não se faça as coisas pelo mínimo ou por obrigação de cumprir uma lei, mas por crença na beleza e na naturalidade que há na diversidade e por compromisso social.

Como destacamos anteriormente, o acesso é apenas uma das primeiras etapas da inclusão em si, esta que é muito maior e complexa, pois não basta que as pessoas com deficiência estejam presentes no espaço, como explica Mantoan (2003). Consideramos que uma postura sem barreiras

atitudinais e, portanto, anticapacitista (Vendramin, 2019) seja fundamental. Ou seja, precisamos de atenção quanto à forma como se desenvolvem trabalhos e a seriedade com que suas contribuições são recebidas. Por essa razão, um dos principais pilares das nossas oficinas é o protagonismo dos bailarinos e das bailarinas. Muitas vezes, uma prática ou pensamento inclusivo que se estagnam na inserção não chegam a ser realmente inclusivos, mas acabam por ser práticas que reforçam um capacitismo velado. Ter uma pessoa com deficiência presente no grupo ou nos espaços, mas excluir, desvalorizar ou ignorar suas falas, ações, ou no caso da dança, deslegitimar seu corpo e suas movimentações, não são práticas de fato inclusivas, em nosso entendimento.

Teresa Mantoan defende que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (2003, p. 20) onde é fundamental ressignificar e subverter padrões educacionais conservadores, seus objetivos e resultados sociais. A autora continua a argumentação defendendo como a diferença é fundamental para a vida em sociedade, mas que não se pode limitar a identidade do indivíduo a determinadas características que simplesmente são diferentes do modelo da normatização. Em outras palavras, para nos mantermos indivíduos precisamos das características que nos destacam, ao mesmo tempo que precisamos das semelhanças que nos fazem parte de um grupo. Como afirma Santos (1995): “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (Santos, 1995, *apud* Mantoan, 2003, p. 21).

Ressaltamos também a existências daquelas diferenças que “não podemos enxergar”, com isso me refiro às que não tem nenhuma característica física além de determinados comportamentos. As pessoas neurodivergentes, por exemplo, tem as suas maneiras individuais de ver, interagir e reagir com o mundo e ao mundo, ou mesmo aquelas que são tímidas e/ou introspectivas, diferentes simplesmente em suas relações interpessoais.

Ana Terra e Mariana Andraus discorrem sobre os temas “Dança e Direitos Humanos” (Costa; Andraus, 2019) pontuando as potencialidades da dança no âmbito da arte educação. Consideramos a arte em suas diferentes

manifestações, como uma das melhores formas de contemplar o direito à diferença.

Na nossa sociedade o corpo é um tabu por si só, por ser diferente, por ser igual, por ser corpo, seja o próprio ou ainda mais o do outro. O toque e o movimento tendem a ser estranhos aos olhos de quem não está habituado ou mesmo desconfortável em um primeiro contato e mesmo através do tempo quando desafiados novamente. Por esse tabu que comumente paramos de prestar atenção no nosso corpo e pensar e explorar diferentes questões que a ele é possível. Com os dizeres “não podendo tudo, a arte pode alguma coisa” (Berte; Barboza; Castro, 2021, p. 214) pensamos que na verdade a arte pode muito e nesse sentido, a dança como área de conhecimento tem enorme potencial para possibilitar que as pessoas que a experienciam possam:

Conhecer a si mesmo pelo corpo, a disponibilidade para conhecer o mundo e o outro para além dos próprios preconceitos e visões de mundo, de dar-se a conhecer por meio das imagens e sensações produzidas pelo movimento [...] (Costa; Andraus, 2019, n.p.).

Este “conhecer” evidenciado na citação acima é para nós um fluxo de “mão dupla” entre aqueles que participam das ações. Ao mesmo tempo que eu me permito conhecer e reconhecer as minhas diferenças, eu aprendo sobre as diferenças dos outros, assim como eles aprendem sobre as minhas, buscando uma forma de relacionarmos-nos. A Arte-Educação é uma possível referência para se pensar essa dinamicidade do interpessoal e como ela, associada a arte, pode potencializar as propostas das aulas. Duarte Júnior comenta como a socialização é o momento que aprendemos a ser humano através das simbologias da linguagem ali presentes, além de adquirir com elas determinada forma de falar, pensar e agir (Duarte Júnior, 2012, p. 26).

Nessa convivência e relação que podemos aprender a como não sermos “bípedes” como Edu O se refere às pessoas capacitistas e preconceituosas em seu escrito: *Carta aos bípedes* (Oliveira, 2020), mas estendendo a todas as diferenças como naturais. Edu O (2020) continua com a frase “Você é bípede, se sua dança desconsidera as possibilidades de diversos

corpos e não se dá conta das limitações da própria bipedia” para reafirmar que limitados são os preconceituosos, tão limitados que não percebem a própria limitação.

2. As aulas de dança no programa: caminhos que temos trilhado

As aulas dos *Encontros para dançar* acontecem semanalmente, nas manhãs de sexta-feira, com início às 10h e final flexível entre 11:30 e 12h dependendo da atividade. O local das oficinas mudou algumas vezes ao longo do tempo, mas foram realizados sempre em salas com piso de madeira, as vezes em salas de aula do Curso de Dança com espelho e barra, as vezes em salas ou auditórios sem essas características.

A turma iniciou com cinco participantes, estes que se mantêm assíduos desde então, sendo eles da comunidade externa, duas pessoas têm deficiência física (usuárias de cadeiras de rodas) somadas a algumas especificidades cognitivas por conta de paralisia, cada um com suas particularidades. Estes bailarinos movem-se também fora da cadeira e utilizam em alguns momentos um andador. Ambos estão em desenvolvimento quanto à comunicação oral. Dos dois jovens, um deles tem 23 anos e o outro 21. Apenas um deles já possuía experiência com dança por conta de sua participação em projetos na universidade.

Outra aluna da comunidade é uma jovem com autismo que tem 20 anos. Ela já tinha experiência prévia com aulas de dança e como artista em espetáculos realizados na universidade. Também da comunidade externa, há duas alunas com mais de cinquenta anos que nunca haviam feito aulas de dança e iniciaram em 2022, conosco. Ambas são mães dos jovens que já citamos, e no grupo, participam recebendo a formação em dança contemporânea, assim como o restante da turma.

Na comunidade interna temos um aluno das Ciências Sociais, que tem paralisia e utiliza a cadeira de rodas para seu deslocamento. Formam ainda a nossa turma, em todo segundo semestre do ano, estudantes que estão

cursando a disciplina de *Dança, Diferença e Direitos Humanos*, como citado anteriormente.

Com exceção da fisioterapia semanal, o grupo da comunidade externa não desenvolvia naquele momento outra atividade física ou artística quando começamos as aulas. Um dos meninos participou das atividades de esporte adaptado do CEFD, em anos anteriores. Com exceção das duas bailarinas que são mães e os estudantes universitários, o restante do grupo ainda não está alfabetizado.

Nossas propostas vão exatamente na contramão do sistema de padronização do ensino (Mantoan, 2003), já que esta padronização cria uma fórmula do resultado “correto” à qual se espera, discriminando e/ou desconsiderando toda e qualquer diferença no processo ou do final. Assim, em nosso planejamento e principalmente nas aulas, temos como guia uma prática pedagógica que visa o aluno e aluna como protagonistas. Mesmo em dinâmicas coletivas, a atenção se dá de forma individualizada. Explicamo-nos: ao longo da mesma atividade, percebemos diferenças de execução ou entendimento da proposta, diferenças que normalmente são exploradas e destacadas como potências, seja na mesma aula, ou em aulas subsequentes.

Consideramos que talvez esse seja o primeiro grande aprendizado como docentes do *Encontros para Dançar*, estar em atenção às respostas dos bailarinos e das bailarinas e à nossa própria experiência em partilha com o grupo, pois também fazemos a aula, dançamos e aprendemos em uma troca constante. Ressaltamos primeiramente este estado de atenção, por ele ser extremamente necessário para que outros aprendizados fossem possíveis.

Junto com a atenção, que também envolve o planejamento, a turma apresenta diferenças de tempo para fazer as atividades muito diferente de semana a semana. Por vezes, a aula flui de forma muito mais lenta do que o normal, enquanto outras vezes a turma está extremamente dinâmica e participativa, como em qualquer outro grupo ou coletivo. Por isso tornou-se de costume, tanto abrir mão de parte da aula planejada para dar o tempo necessário para uma determinada atividade, quanto ter uma ou duas atividades extras

planejadas, caso fossem necessárias nos dias mais dinâmicos. Além disso, a rotina de, ao final das aulas conversarmos sobre como foi a experiência é fundamental.

Aliás, as aulas se estruturam da seguinte maneira: de forma geral a estrutura das aulas inicia com uma atividade para concentração, esta pode ser um alongamento/aquecimento dançado, um exercício de respiração ou alguma atividade que ajuda quanto ao desenvolvimento principal da aula. O segundo momento normalmente é focado em uma exploração referente ao conteúdo da aula. Boa parte das vezes são dadas orientações para exercícios que são desenvolvidos em duplas, trios ou grupos, neles trabalhamos conteúdos básicos e universais do conhecimento em dança. Em raros momentos propomos atividades individuais. Há em seguida um momento de investigação e experimento criativo no qual focamos em um movimento ou matriz de movimento para aprofundar um pouco mais uma parte do conteúdo da aula. Por fim, um momento de criação que normalmente resulta na composição de uma pequena célula coreográfica com o que foi explorado e/ou investigado ao longo do encontro.

Observamos que a presença dos estudantes da disciplina de *Dança, Diferenças e Direitos Humanos* tem sido extremamente agregadora. A presença de colegas em um momento mais inicial do Curso possibilita trocas valiosas para todas as pessoas envolvidas. Como o bolsista do projeto e a professora orientadora, buscamos proporcionar situações para que estes colegas possam aprender um pouco mais a partir das necessidades e perspectivas da experiência prática.

Termos ali conosco um grupo maior de pessoas que estão aprendendo a ensinar, tem nos instigado sob vários aspectos, observando com especial atenção nosso modo ensinar, pois neste caso “forma é conteúdo” (Barboza, 2019, p. 63) que os ensina na constituição de sua docência. Buscar a melhor forma de conduzir o trabalho visando as necessidades distintas de cada participante, tem sido muito instigante e nessa dinâmica buscamos mobilizar as relações interpessoais e as experiências artísticas, entre todas as pessoas

presentes. A participação dos alunos de extensão possibilitou uma maior dinamicidade na aula, porque com o tempo os planejamentos foram se dando de forma que contava com a participação de mais docentes e isto proporcionou novas possibilidades pedagógicas.

3. Considerações finais

Inspirando-nos na ideia de um “Professor Reflexivo” (Schon, 1992; Gregoski, Domingues, 2018), buscamos a constante reflexão, antes, durante e principalmente após a prática. Assim, um de nós autores do texto, o bolsista de graduação, destaca as partes potentes da aula para repetir quando necessário, mas também as partes da aula que não fluíram tão bem, para melhorar ou encontrar outras abordagens.

Uma das principais evoluções que vemos na formação do bolsista do projeto, envolve a capacidade de perceber práticas que precisam de mais tempo e dar tempo a elas, como também perceber as que não estão funcionando e encurtá-las, enfim, administrar os tempos e momentos da aula. Além de conseguir perceber quais conteúdos precisarão ser explorados mais vezes ou mesmo reorganizar a ordem de conteúdos, com auxílio da orientadora.

Atuar, planejar, refletir, aprender e ensinar no projeto tem sido uma oportunidade formativa que certamente será uma referência nos momentos de estágio e na futura inserção profissional.

Já na formação da professora orientadora, outra autora deste texto, todas as experiências com um grupo tão plural e diverso potencializam seu processo de formação continuada e instigam sua atuação como formadora de professores e professoras de forma em uma perspectiva inclusiva.

Nossa busca é e sempre será a concretização de um fazer docente em Dança que efetivamente acolha a beleza da diferença e reconheça a naturalidade presente na diversidade.

Referências:

- BARBOZA, M. C. de B. **A formação nas licenciaturas em dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?** 2019.
- BARBOZA, M. C. de B.; TASCHETTO, F. Pró-reitoria de extensão. Curso de Dança-Licenciatura. **DiVerso: um programa de arte acessível**. Santa Maria, 2020.
- BERTÉ, O. S.; BORBA, M. C.; CASTRO, C. FeridaCalo: do trânsito entre artes e do processo coletivo, a dança como “pronúncia de mundo”. **ouvirOUver**, v.17, n.2. p. 204-218. jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-61020>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva** / Secretaria de Educação Especial - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2023.
- COSTA, A. M. R.; ANDRAUS, M. B. M. Dança e direitos humanos. **Jornal da Unicamp**. 8 de abril de 2019. n.p. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/danca-e-direitos-humanos>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- GREGOSKI, L. P.; DOMINGUES, T. M. R. O professor reflexivo sobre sua prática e a pesquisa. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Ano 03, ed. 12, vol. 6, p. 86-96, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- OLIVEIRA, E. Carta aos bípedes. **FRRRKguys**. 30 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.frrrkguys.com.br/edu-o-publica-carta-aos-bipedes/>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 1. **Revista nacional de reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007a, p. 8-16.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – parte 2. **Revista nacional de reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007b, p. 20-30.

VENDRAMIN, C. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo.** Simpósio internacional repensando mitos contemporâneos, v. 2, p. 16-25, 2019. Disponível em:
<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389>.
Acesso em: 19 nov. 2023.

Antonio Paulo da Veiga de Freitas (UFSM)
toni.freitas.contato@gmail.com

Graduando do curso de Dança Licenciatura - UFSM

Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
monica.cborba@gmail.com

Pedagoga e Licenciada em Dança. Especialista em Psicopedagogia e em Audiodescrição. Mestre e Doutora em Educação. Docente no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do *Diverso: um programa de arte acessível*.

Dança na linguagem audiovisual 3D: percepções sensíveis da dança das camadas orbitais do vídeo 360°

Bruna Arruda (UFRJ)
Camila Soares (UFRJ)
Clarissa Monteiro (UFRJ)
Isabela Nishitani (UFRJ)
Ivani Santana (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Esta pesquisa faz uma investigação sobre a linguagem audiovisual a partir de imagens captadas por câmera 360° aplicadas no campo da dança. Interessa-nos explorar o potencial estético dessa imagem tridimensional enquanto meio de criação artística da dança, buscando despertar novas compreensões corporais tanto para quem dança como para o público que agora está imerso nessa fruição. Para isso, percebemos a necessidade de destrinchar as possibilidades corporais e imagéticas a partir da exploração entre o corpo e a câmera 360°, condição muito distinta da linguagem audiovisual existente, pautada na câmera 2D, da imagem plana. Considerando que a câmera esférica captura a imagem em um ângulo de 360, isto é, abarcando todo o espaço ao redor, faz-se preciso estabelecer novas percepções acerca da relação que se cria entre câmera-sujeito-espaço para poder conceber a dança mediada pela imagem. As investigações nos impulsionaram a compreendê-la como uma estrutura de órbitas, ou seja, em anéis de vários diâmetros que se expandem no espaço propiciando camadas que carregam distintas sensações. A composição entre elas - considerando-as em todas as direções - são definidoras da construção dramática da obra, a qual parte de outro referencial, a de quem frui a obra e não mais de quem a cria. Por fim, é possível identificar como a dança com mediação tecnológica pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de criação impactando na inovação de configurações artísticas e de

estéticas, tecendo outros caminhos para os processos de criação e de aprendizagem, pois a “relação com a tecnologia redefine modos de percepção” (Santana, 2006).

Esta pesquisa é desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual com as graduandas: Bruna Arruda, Clarissa Monteiro e Isabela Nishitani e a mestrandia Camila Ferreira Soares (PPGDAN/UFRJ), em uma investigação guiada pela prática e atrelada ao projeto “Desafios da Dança na Realidade Virtual: novas corporeidades, estéticas e interações”, ambos sob orientação de Dra. Ivani Santana (Dep. Arte Corporal/UFRJ).

Sendo assim, abordaremos neste texto a metodologia guiada pela prática, o qual se estrutura, portanto, pela experiência de contato corporal com a câmera 360° em movimento, a criação artística, a investigação da qualidade da imagem tridimensional do corpo e a filmagem em distintos espaços. Além disso, abordaremos a importância da videodança no campo da mediação tecnológica e a relação entre câmera-sujeito-espaço para poder conceber a dança mediada pela imagem. Também apresentaremos as características e diferenças entre a linguagem audiovisual em 2D (bidimensional) e a linguagem audiovisual em 3D (tridimensional), discutindo sobre a estrutura e criação com cada. A partir destas abordagens, discutiremos sobre os princípios das órbitas, e como foram utilizadas esteticamente em nosso processo criativo em dança denominado *Em_corpas*.

Aqui, interessa-nos esmiuçar o material midiático utilizado para a dança, enfatizando as especificidades da câmera 360° no contexto das criações e videodança, sobretudo ao que se refere às infinitas possibilidades da relação da câmera com dança/corpo/movimento na linguagem audiovisual. Assim, é possível compreender as demandas que a imagem 360° possibilita para a videodança, isto é, no que implica, em que se faz necessário considerar, principalmente em se tratando das experiências de criação corporal e de inovação para o campo artístico da dança.

2. Metodologia

A pesquisa visa desenvolver-se a partir da prática artística, tendo a prática como guia. Nesta perspectiva, para se desenvolver uma produção audiovisual em dança por via das imagens esféricas, revela-se necessário uma prática laboratorial de experiências estéticas com a câmera 360°, no sentido de buscar mais contato com o material, tendo em vista uma qualidade peculiar de produzir um material que produza uma ambiência imersiva para o fruidor. Neste contexto, a prática contínua de movimento com a câmera revelou-se fundamental no sentido de despertar novas sensações corporais, bem como de se descobrir um novo repertório de movimento considerando a presença deste corpo-objeto-*partner* para a criação. Este processo de contato com o objeto também se faz necessário para o bailarino-pesquisador para o desafio de se estabelecer uma comunicação como outro corpo presente em cena, visto que a pesquisa se sustenta na dramaturgia de trazer o fruidor para o centro da obra. Ou seja, as práticas de contato se manifestam em, ora a câmera estar estática, posicionada em determinado ponto e criar uma composição para ela e com ela, ora a partitura acontecer com a câmera em movimento, o que implica em criar estratégias cênicas de mudança de plano-eixo no movimento da câmera, caso a estrutura de movimento necessitar de mudanças de direção.

3. Videodança e a relação entre câmera, corpo e movimento

Tendo a composição audiovisual enquanto ponto de partida para criação de imagens, aqui importando a configuração desta, enquanto linguagem, tratamos da concepção e entendimento do videodança, a priori, como estrutura já consolidada e definida, para daí ser possível se debruçar nos desdobramentos da imagem como elemento e força potente na dança. Sendo assim, faz-se necessário, primeiramente e de forma breve, nos ater a este produto híbrido, o qual se realiza com a combinação do audiovisual e da dança, que tem como principal elemento o movimento. A videodança é definida, para muitos, como a dança do olhar, sendo uma linguagem artística contemporânea que nasce da

confluência entre a arte da dança e de produzir imagens com técnica em movimento. Esta arte múltipla oferece distintos desafios para o campo da dança, abrindo-se um espaço para que novas questões sejam lançadas no que se refere à sua definição, de maneira mais ampla. Em se tratando dessa produção audiovisual, é preciso esmiuçar as lentes que registram o acontecimento que atuam como corpo presente no processo.

Em um apanhado histórico, a cineasta Maya Deren (1917-1961) teve em sua trajetória no cinema experimental uma direção ao que hoje chamamos de videodança, na busca de uma integração entre as duas artes de movimento e, assim, refletir sobre os rumos da relação corpo-câmera.

Destruir as figuras coreográficas cuidadosamente concebidas para o espaço de um palco teatral e uma audiência frontal fixa. [...] O espaço cinematográfico – o mundo inteiro – transforma-se num elemento ativo da dança ao invés de ser um espaço no qual a dança tem lugar. E o bailarino partilha com a câmera e com a montagem uma responsabilidade partilhada pelos próprios movimentos. O resultado é uma dança filmica que apenas pode ser executada no cinema (Deren, 2008).

Desse modo, o corpo em movimento encontra no vídeo um alargamento de espaço e tempo, o qual se apropria de uma reconfiguração de seu processo, daí não se fecha nem se limita por espaços, normas, paredes e palcos. Neste contexto de se estabelecer uma relação peculiar com espacialidade e temporalidade, o movimento se difunde havendo um pulso de reformulação em novos planos e enquadramentos. Isto é, por intermédio das lentes decorre o encontro do audiovisual com o corpo em movimento que através de diferentes tipos de câmera sendo manipuladas concede-nos uma sensibilidade criativa para a composição coreográfica a partir da relação corpo-câmera. Em diversas situações, esta união ocasiona em uma criação de movimento objetivando sempre o espaço, o corte e a captação que tende a limitar e visar unicamente o resultado do vídeo.

As aproximações entre o corpo-movimento e a imagem que daí decorrem apontam para uma abordagem interdisciplinar que permite uma discussão mais ampla acerca das questões de hibridismo e mediação. Maya

Deren reflete sobre o surgimento do equipamento 16 mm, que permitia maior mobilidade, dinamismo para a criação de seus filmes: “A câmera muda o olhar do coreógrafo, o corpo do cinegrafista, o olhar do cineasta, o corpo que dança e a sua representação” (Spanghero, 2003, p. 34-35). Assim, o movimento corpóreo se relaciona ao movimento da câmera estabelecendo uma noção de enquadramento, sendo essa a fundamental noção que constitui a linguagem cinematográfica. Enquadrar se define pelo modo como o espectador sentirá toda a construção da obra, em sua plenitude, o que implica no sentido de mundo.

Nesta perspectiva da tomada de decisão do que compõe ou não a obra, dois elementos estão presentes para determinar o enquadramento: ângulo e plano. O componente ângulo se refere à relação do posicionamento da câmera quanto ao objeto-corpo, este se classifica tanto a altura como ao lado. Em relação à altura do ângulo, as três posições fundamentais são: ângulo normal, *plongée* e *contra-plongée*. Estas são compreendidas segundo a posição da câmera estando relativas ao nível dos olhos do sujeito-corpo, o ângulo normal a câmera está no nível dos olhos, no *plongée* está acima (câmera alta) e no *contra-plongée* está abaixo (câmera baixa). Já no caso do lado da câmera, há quatro posições: frontal, $\frac{3}{4}$, perfil e de nuca. As três primeiras posições citadas têm como ponto de referência o nariz para se formar ângulos a partir da convergência da linha da câmera, no primeiro, linha reta, no segundo 45° e no perfil 90°. O plano fornece uma noção de estrutura do filme, pois é o que dita a distância entre a câmera e o objeto a ser registrado, considerando o tipo de lente. Em um primeiro momento temos, no básico, os três planos: aberto (plano de ambientação), médio (plano de posicionamento e movimento) e o fechado (plano de intimidade e expressão). Seguindo mais adiante, com uma riqueza maior de detalhamento, podemos classificar com uma complexidade melhor elaborada: plano geral/PG; plano de conjunto/PC; plano médio/PM; plano americano/PA; meio primeiro plano/MPP; primeiro plano ou *close-up*; primeiríssimo plano/*big close* e plano detalhe/PD.

Para além desta observação do enquadramento quanto à composição da obra que permite a criação de narrativa e a estética, é preciso mencionar a

respeito das possíveis movimentações de câmera. Estes se dividem quanto à movimentação dentro do quadro e do deslocamento da câmera. Os movimentos dentro do quadro acontecem com a condição da câmera estar estática e as pessoas ou objetos modificam seu posicionamento tanto pelas laterais quanto de aproximação, ou afastamento da câmera em si (entrada e saída de quadro (pelas laterais), afastamento e aproximação da câmera (ir ao encontro desta)). Já os movimentos de câmera implicam na alteração do enquadramento, estes se configuram em: panorâmica, movimento sobre seu eixo na horizontal ou na vertical (sendo denominado para alguns como *tilt*); *travelling*, deslocamento na mão de um operador sobre um carro em qualquer direção; movimentos de objetiva que se dá pela lente, em zoom-in e zoom-out.

Em meio a este cenário, tratando da linguagem do enquadramento, se faz possível compreender acerca das possíveis relações que desembocam entre corpo e câmera, pois se trata de mover com o equipamento partindo de sua narrativa sensível. Isso se traduz em, a partir da apropriação com a linguagem, com o modo de se registrar tal objeto, trazer a dança durante a filmagem, pelo prisma do corpo em movimento, como um canal que potencialize a recepção da dramaturgia da obra pelo fruidor/espectador. Esta prática manifesta uma nova maneira de produção audiovisual, por uma via que o corpo esteja ativamente presente e dialogue com a câmera, isto é, criando efetivamente uma narrativa para e com o produto. Com este diferencial da presença do corpo dançado possibilitamos novas experiências sensoriais para o bailarino, sobretudo por se tratar aqui da câmera. Não mais um equipamento que registre o acontecimento, mas um corpo para mover junto, criando uma dramaturgia em relação conjunta. O objeto câmera é presente, produz significados, gera e desperta sensações na pele, visto que com e por ele pode-se buscar um envolvimento com o fruidor. E ainda, o interessante é desafiar o corpo a ter uma experiência imersiva durante a filmagem, visando a formação de um material que reúna outras maneiras de se perceber o corpo, abarcando a subjetividade do bailarino.

4. Linguagem audiovisual 2D e 3D

A linguagem do audiovisual estabelece, através da sua trajetória histórica, algumas convenções de como fruir na obra, limitando a visão ao enquadramento proposto por seus criadores, pois sua única forma de ser apresentada acontece de forma plana. Isso se dá em virtude do funcionamento da câmera 2D/bidimensional, o qual é formatada em um desenho retangular. Tecnicamente, as imagens possuem apenas duas dimensões: altura e largura. Sendo assim, todos os processos criativos audiovisuais decorrem de uma concepção pautada neste entendimento entre altura e largura, isto é, não se expandindo à camada da profundidade e volume. Existe um controle criativo, visual e espacial das imagens, o qual o espectador é colocado em um plano distante da obra, atuando apenas como um apreciador, daquilo que está sendo apresentado entre estas duas medidas. Entretanto, nossa pesquisa se debruçou em outra lógica, dentro da tridimensionalidade da câmera 360°. É sob essa lente que captamos as imagens e perdemos a dimensão plana, encontrando outra dimensão de altura, largura e profundidade, permitindo o alcance de diferentes direções. O (des)controle da imagem é do fruidor fazendo com que ele seja um co-autor da imagem. Neste caso, a câmera 360° se torna corpo e o corpo se torna imagem, se constituindo como um encadeamento no qual as singularidades entre as partes se apresenta através das relações criadas entre elas. Daí decorre a aproximação interdisciplinar que permite a discussão sobre a relação dessa composição corpo-câmera. Apropriando-se do olhar como essencial para origem da relação com o outro, para consigo mesmo e com o mundo, não se tratando da visão como assimilação exterior pelos órgãos sensíveis da vista e sim o olhar que permite que também aconteça uma percepção interior. Uma absorção que ocorre diante da imaterialidade e da subjetividade de cada olhar. Um corpo que transita de um mundo para outro, transgredindo as noções de espaço e tempo.



Fig. 1. Captura do vídeo feito com a câmera bidimensional.

Fig. 2. Captura do vídeo feito com a câmera tridimensional.

Intérprete: Isabela Nishitani. As duas capturas foram feitas no mesmo momento.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Na primeira imagem, chão de azulejo branco embaixo, paredes claras dos dois lados formando um corredor, teto branco acima. No meio, a bailarina com as duas mãos apoiadas no chão e a cabeça pendurada, aparecendo olhos, testa e ponta da cabeça. Na segunda imagem, o cenário é o mesmo, de forma mais circular, a bailarina aparece distorcida, com os dois braços e os dois pés no chão, ela veste calça e camiseta preta.

As imagens acima foram capturadas no mesmo momento, porém de dispositivos diferentes. A primeira foi tirada de uma câmera bidimensional e a segunda de uma câmera tridimensional. O intuito de colocá-las uma acima da outra é instigar e comparar as imagens para que possamos, assim, olhar e pesquisar mais a fundo o que chamamos de órbitas nas imagens tiradas em 360°. As imagens esféricas podem ser vistas de várias perspectivas e dimensões diferentes. O que as tornam esféricas é o dispositivo que as capturou. Esse aparelho faz a junção de duas imagens 180° (semelhante às câmeras mais conhecidas, tais como a GoPro) e posteriormente nos possibilita a visualização através de óculos de realidade virtual.

A imagem que se resulta traz muitas sensações ao olho humano, o mesmo que está tão acostumado a enxergar e visualizar tantos estímulos e conteúdos em materiais bidimensionais, tais como no cinema, tela do celular,

etc. Essas sensações e formas criadas nas imagens revolucionaram a forma de consumir esse tipo de conteúdo, o que nos traz uma necessidade de mudança e atualização da linguagem audiovisual no que diz respeito a esse novo olhar.

5. Órbitas

Investigando a tridimensionalidade da imagem produzida em 360° e como ela altera toda a percepção espacial em relação a uma visualização frontal e plana, as imagens formam-se em camadas. Cada uma delas gera uma cadeia de relações, gravitando ao redor, e deixa de manter uma centralidade/ um ponto fixo, as imagens surgem pelos lados, em baixo e em cima, construindo assim, uma imagem em órbitas. Desse modo, corpo e câmera sugerem uma construção de movimento de entrelace, o qual cada um ganha significado quando nexos são estabelecidos e dentro da órbita podemos manter um estado de presença contínua. Criando um espaço cênico onde pode se “esquivar-se do tempo (linear, cronológico), ou mantê-lo em um perpétuo presente” (Fernandes, 2007, p. 63). É dentro desse espaço circular que propomos uma relação entre o corpo e a câmera, buscando uma construção poética do corpo em movimento. Desta maneira, o corpo em movimento se instaura em uma nova dimensão, ganhando outras formas, larguras, simetrias e distorções.

6. *En_Corpas*

Partindo desta poética orbital, *En_corpas* nasce da união da narrativa da intimidade feminina à prática de investigação desta linguagem de conceber imagens em uma perspectiva de anéis. Desenvolvemos uma dramaturgia por meio de partituras corporais individuais com a temática feminina segundo o olhar da circularidade, ou seja, desconstruindo a lógica do plano frontal e tendo como eixo de que todo o espaço ao redor está presente ativamente na cena. Este detalhe deve ser considerado, pois é o centro da obra. Desta forma, o roteiro se dá com encadeamento de solos: mulher-útero, mulher-travessia, mulher-mundo e mulher-falha, o qual se atravessa por costuras de presença. Todas estão

presentes em órbitas distintas. Isto se traduz em explorar a espacialidade como fator que cria camadas de estéticas distintas para o corpo e para a imagem. Daí desemboca a subversão da verticalidade, alterando a noção de alto/teto-baixo/chão.



Fig. 3. Imagem do vídeo En_Corpas do Grupo de Pesquisas Poéticas Tecnológicas (Dep. Arte Corporal/UFRJ/RJ). Bailarina Clarissa Monteiro.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. A bailarina está de cócoras, com um braço para cima e o outro para baixo. O rosto de perfil, com cabelos curtos e escuros. Ao fundo, envolvendo toda a imagem, um tecido vermelho, com a bailarina completamente coberta por ele.

7. Conclusão

Tantas ocorrências permeiam as considerações finais de uma pesquisa. Iniciamos apontando o desejo de experimentar a criação de imagens tridimensionais enquanto meio de criação artística da dança e buscamos novas compreensões espaciais e corporais. Percebemos a perda de controle narrativo exclusivo do criador e, ao mesmo tempo, em que assumimos o fruidor como um agente ativo e co-criador da imagem. Portanto, a pesquisa se deu em um mergulhar no processo de esvaziar pensamentos limitantes de criação em dança e de criação audiovisual, assimilando os atravessamentos possíveis que há entre esses fazeres, eliminando as dicotomias. Concluímos que conseguimos alcançar nossos primeiros anseios a partir de uma metodologia que buscou

sempre criar uma relação entre o corpo e a câmera, olhar e imagem, poética e tecnologia. Todas as relações se ligam e, assim, formamos uma nova configuração. A relação se confirmou, não há limitações de espaço para a criação, seja ela de qual especificidade for, ou justamente um encontro entre diversos fazeres artísticos. Expandimos o conceito de coreografia e da videodança desde a composição à sua visualização. Utilizamos a câmera 360° como o espaço onde isso se materializou. O corpo movimento, seja na tela, na sala de aula, no palco, na rua, é um reflexo do tempo, do seu tempo. Da sua cultura, das suas histórias, querereres, inquietações, inspirações tão próprias, mas que mesmo assim podem ser compartilhadas no coletivo, o corpo precisa ser livre para ocupar todos os espaços que sejam possíveis. Abrir janelas, redes e portais que levam a outras realidades. É possível ser o que se é e ser muitos.

Referências:

CHOINIÈRE, I. For a methodology of transformation at the crossroads of the somatic and technology: Becoming another... **Journal of Dance & Somatic Practices**, London, vol. 5, n.1, p. 95-112, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/58884>. Acesso em: 23 jun. 2023.

DEREN, M. **Essencial Deren**: collected writings on film. Nova York: Documentext, 2008.

FERNANDES, C. **Pina Bausch o Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

SANTANA, I. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SPANGHERO, M. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

Bruna Arruda (UFRJ)
arrudab75@gmail.com

Graduanda em Dança pela UFRJ, bolsista pesquisadora do Grupo Pesquisa em Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual. Atuou como intérprete-criadora no LALIC (UFRJ), coordenado pela Dr^a Mariana Trotta e Cia Devir de Dança, direção artística da Academia Internacional de Cinema (2017) e realizadora de audiovisual pela SouArte (2021).

Camila Ferreira Soares (UFRJ)
camila.florentino85@gmail.com

Artista da cena, graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Artes com concentração em Cinema e Audiovisual na UFBA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Dança na UFRJ.

Clarissa Monteiro de Araújo (UFRJ)
clarissamonteiro.a@gmail.com

Artista transdisciplinar, preparadora corporal e performer de práticas corporais múltiplas. Formação em Técnicas de Educação Somática por núcleo. É graduanda do Bacharelado em Dança da UFRJ e bolsista-pesquisadora do corpo do Grupo de Pesquisa em Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual.

Isabela Nishitani (UFRJ)
isanishi33@gmail.com

Graduanda do Bacharelado em Dança da UFRJ e bolsista-pesquisadora do corpo do Grupo de Pesquisa em Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual.

Ivani Lúcia Oliveira de Santana (UFRJ)
ivanisantana@eefd.ufrj.br

Artista e pesquisadora da dança com mediação tecnológica. Pós-doutoramento: Sonic Arts Research Center (Reino Unido). Professora Visitante na UBC e SFU (Canadá). Professora Titular, Depto. Arte Corporal e PPGDança/UFRJ e PPGAC/UFBA. GP Poética Tecnológicas: corpoaudiovisual.

Itaara*: processo de criação de dança em realidade virtual através do *Hub* da *Mozilla

Camila Ferreira Soares (UFRJ)
Ivani Santana (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Esta pesquisa faz parte de uma investigação sobre a criação de dança em ambientes de realidade virtual e está atrelada ao projeto “Desafios da Dança na Realidade Virtual: novas corporeidades, estéticas e interações”, sob orientação de Dra. Ivani Santana (UFRJ). Realizado pelos bolsistas de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual (UFBA), foram exploradas as possibilidades do metaverso baseado na *web* denominado *Hub*, desenvolvido pela empresa *Mozilla*, que se coloca como um “laboratório de pesquisa digital”. Para isso, o grupo investigou os ambientes gráficos da plataforma, seu potencial de interatividade e suas condições para a implementação de imagem para, assim, encontrar caminhos interessantes tanto para a criação da dança em audiovisual como para a forma que o público a acessaria. Desta forma, o seguinte projeto procurou tratar de questões como estado de presença, interação e imersão na realidade virtual por meio de uma obra de dança criada especificamente para este ambiente. Partindo deste contexto, será abordado como se desenvolveu este processo para a criação de *Itaara* (2021), de forma a discutir sobre o potencial tecnológico na dança, ampliando a discussão sobre a mediação tecnológica em ambientes de realidade virtual que solicita outras corporalidades, relações o dispositivo físico e plataformas digitais, configurando um desafio adaptativo aos novos estímulos.

Palavras-chave: Realidade virtual; Metaverso; Presença; Imersão; Dança.

Abstract: This research is part of an investigation on the creation of dance in virtual reality environments and is linked to the project "Challenges of Dance in Virtual Reality: new corporeities, aesthetics and interactions", under the guidance of Dr. Ivani Santana (UFRJ). Carried out by the Scientific Initiation scholarship holders at the Technological Poetics Research Group: corpoaudiovisual (UFBA), the possibilities of the web-based metaverse called *Hub*, developed by the *Mozilla* company that positions itself as a "digital research laboratory", were explored. To this end, the group investigated the graphic environments of the platform, its potential for interactivity and its conditions for the implementation of image in order to find interesting ways both for the creation of audiovisual dance and for the way that the public would access it. In this way, the following project sought to address issues such as state of presence, interaction and immersion in virtual reality through a dance work created specifically for this environment. From this context, it will be addressed how this process was developed for the creation of *Itaara* (2021), in order to discuss the technological potential in dance, expanding the discussion on technological mediation in virtual reality environments that requests other corporealities, relationships between the physical device and digital platforms, configuring an adaptive challenge to new stimuli.

Keywords: Virtual reality; Metaverse; Presence; Immersion; Dance.

1. Introdução

Esta pesquisa faz parte do projeto “Desafios da Dança na Realidade Virtual: novas corporeidades, estéticas e interações”, sob orientação de Dra. Ivani Santana (UFRJ), e por meio de uma investigação sobre a criação de dança em ambientes de realidade virtual pretende-se: investigar e criar novas formas de acessibilidade e expansão do campo da dança através das plataformas digitais; propor novas configurações artísticas e estéticas da dança com mediação tecnológica; buscar formas de interação com a obra de modo a solicitar do fruidor um estado corporal de atenção plena durante a experiência proposta. Realizada durante a pandemia, no período de 2020 a 2021, pelos bolsistas de iniciação científica do Bacharelado Interdisciplinar em Artes (IHAC), Camila Ferreira, Felipe Bolcont, Lanmi Carvalho e Letícia Mayni, no Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta pesquisa resultou na construção de um ambiente digital em formato tridimensional interativo, *Itaara* (2021), construído no *software Mozilla Hubs*, desenvolvido pela equipe *Mixed Reality* da *Mozilla*.

A fim de apresentar os caminhos da pesquisa, partimos de uma metodologia com a prática como guia. Com estudos que discutem dança com mediação tecnológica, improvisação, realidade virtual e imersão. Através de um suporte teórico, foram estudados e discutidos textos das autoras com relevância no campo, mais especificamente da improvisação em dança, como Santana (2006) e Muddin (2017). Também foram discutidos, o conceito de dispositivo segundo o autor Agamben (2005), características das narrativas para câmera 360° a partir de Lescop (2017), o conceito de “tomada de sentido participativa” (De Jeagher; Di Paolo, 2007) e sobre cultura digital a partir de Santana (2006). Estes conceitos foram relacionados com a teoria Enativista (Varela; Thompson; Rosch, 1991), que tem a pesquisa desenvolvida a partir da ligação do sujeito com o mundo.

Em seguida, abordaremos o processo da construção dramaturgica do ambiente virtual *Itaara*. Ambiente com sete salas que se ligam narrativamente,

Prólogo, Caos, Contemplação, Escutas, Visões, Mundo e Conversatório, possibilitando ao fruidor a escolha do percurso no ambiente virtual. Para a criação de cada um destes ambientes foram exploradas as ferramentas do próprio *Hub*, permitindo que o usuário, o público, pudesse atravessar por várias salas interconectadas. Quanto ao audiovisual, era necessário pensar nas relações que poderiam ser estabelecidas no ambiente virtual e que permitiria utilizar tanto imagens de câmera 2D (convencional, plana) como também câmera 3D (vídeo 360°).

Ampliando a discussão, buscaremos apresentar a relação e relevância do estudo sobre ambiente virtual, presença, imersão e realidade virtual, suas implicações no campo da dança com mediação tecnológica.

Pretendemos assim, discutir ao longo deste texto, sobre o potencial tecnológico na dança, ampliando a discussão sobre a mediação tecnológica em ambientes de realidade virtual que solicitam outras corporalidades, relações com o dispositivo físico e com as plataformas digitais, configurando um desafio adaptativo aos novos estímulos.

2. Metodologia

Pensando a metodologia como possíveis caminhos para a pesquisa, desenvolvemos nesse projeto uma pesquisa guiada pela prática. Para isso, a equipe de bolsistas estudou plataformas e softwares que permitissem maior fruição artística, além de experimentações com a câmera frontal e a câmera 360°, investigando a relação entre corpo e dispositivo tecnológico. Este caminho proporcionou a criação da dramaturgia e da partitura de movimentos, além de desenvolver os estudos sobre os objetos cênicos, a iluminação e as cores para composição das imagens utilizadas no ambiente virtual *Itaara*.

Como suporte teórico para pesquisa, utilizamos o conceito de “tomada de sentido participativa”. A teoria Enativista, também utilizada nesta pesquisa, aborda como o corpo age no mundo e o mundo age no corpo, onde ação e

percepção acontecem juntas, como definem Baum e Kroeff no texto “Enação: conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas”.

Apresentando-se como uma crítica direta à abordagem cognitivista, as palavras enação e enativo foram usadas pela primeira vez em *A mente incorporada* (Varela, Thompson & Rosch, 1992) para descrever uma abordagem não representacionista, na qual a cognição é compreendida como ação incorporada, ou seja, intrinsecamente conectada à realização biológica de um organismo. Varela, Thompson e Rosch (1992) destacam o termo ‘ação’ contido na palavra enação como forma de enfatizar que os processos sensório e motor - ou seja, ação e percepção – são inseparáveis. Desse modo, a abordagem enativa pode ser condensada em dois pontos principais: 1) a percepção consiste em uma ação guiada perceptualmente; e 2) as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja guiada pela percepção (Baum, C.; Kroeff, R., 2018, p. 208 e 209).

Para além de ser um suporte teórico, a teoria Enativista também se propõe como uma metodologia, pois tem a experiência como parte crucial da pesquisa. Como aponta a seguir:

O enativismo traz a experiência para o centro dos estudos dos processos cognitivos e, desta forma, ela assume uma importância tanto metodológica, quanto teórica. A abordagem enativa se interessa por fundamentar as origens da cognição nos princípios orgânicos mais básicos e no próprio comportamento dos indivíduos (Di Paolo, Rohde & De Jaegher, 2010) (Baum; Kroeff, 2018, p. 226).

3. Dramaturgia em ambiente virtual

Para o processo da construção dramatúrgica do ambiente virtual *Itaara*, partimos da concepção de natureza segundo o líder indígena e escritor Ailton Krenak (2020), onde ele aponta, “não há nada que eu pense que não seja natureza”. A partir dessa inspiração surge um questionamento de como podemos pensar e sentir essa “natureza tecnológica”. Assim, buscamos com *Itaara*, aproximar a nossa vivência com a vivência no ambiente virtual. Através dos nossos dispositivos-pedras - como chamamos nossos aparelhos eletrônicos constituídos de combinações de materiais minerais -, buscamos umidificar, tornar o ambiente virtual um lugar onde possamos estar imersos e interagindo, criando um estado de presença no fruidor.

Para a criação de cada um dos sete ambientes que compõem a obra, foram exploradas as ferramentas do próprio *Hub*, que permite que o usuário, o público, escolha seu avatar, utilize câmera e microfone, atravesse por várias salas interconectadas e compartilhe o ambiente com outros usuários simultaneamente. Os elementos citados foram essenciais para a construção da dramaturgia, com ambientes que se ligam narrativamente, possibilitando ao fruidor a escolha do percurso no ambiente virtual. Estes ambientes são: Prólogo, Caos, Contemplação, Escutas, Visões, Mundo e Contemplação. Somos guiados por uma narradora, a mulher-esfinge, que conduz e orienta: “respira nesse outro corpo, [agora] você vive nesse outro ser, nesse bicho-virtual”, assim a trajetória por estas imagens flutuantes, incrustadas nas pedras, nos rios, ou em vídeos, possibilita ao fruidor a experiência de sentir a imensidão, o confinamento, a falta de gravidade, o ritualístico e a serenidade do pôr do sol. Para participar desta experiência, acesse o *link* disponível:

<https://hubs.mozilla.com/ArbFzkU/slight-natural-plane>.

No Prólogo, criamos um ambiente sintético recepcionando o fruidor, para que ele comece a construir esse “corpo virtual”, percebendo assim, como transitar e experienciar o ambiente virtual. Para isso, desenvolvemos um ambiente escuro, ressaltando textos de comandos, ícones de áudios e vídeos na coloração rosada, enquadrando partes do corpo da performer com pedras em cima (quase esfinge), que indica como caminhar e fruir aqueles espaços. Além das imagens, os áudios deste ambiente, possibilitam ao fruidor adentrar a este novo ambiente e interagir a partir do seu “corpo virtual”, explorando cada elemento do ambiente até encontrar um portal que o transporta para outra sala. Acesse a sala através do *link* <https://hubs.mozilla.com/8Fopi65/itaara>.



Fig. 1. Imagem da sala Prólogo do ambiente virtual *Itaara* (2021). Performer da imagem: Camila Florentino.

Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Um ambiente sintético, com fundo preto, um caminho de pedras centralizado e cinco imagens retangulares, rosadas, de partes do corpo da performer com pedras em cima, dispostas acima e aos lados deste caminho.

No ambiente seguinte, Caos, o fruidor está imerso em um cubo com vídeos, por todos os lados, tendo uma possibilidade reduzida de transitar nesse ambiente. Estas imagens remetem a desmatamentos, grandes cidades, fábricas, grandes criações de gados. Além do bombardeio de imagens, a sonoridade ruidosa ajuda a causar no fruidor, certo desconforto e confinamento, neste ambiente. Acesse a sala através do *link* <https://hubs.mozilla.com/mkw436M/caos>.



Fig. 2. Imagem da sala Caos do ambiente virtual *Itaara* (2021).

Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Partes de um cubo com imagens por todos os lados. Acima e à direita, imagem das cabeças de muitas pessoas em uma metrópole.

Abaixo, duas imagens retangulares, a esquerda, sete máquinas colhendo em uma grande plantação, e a direita, uma pessoa no centro com carros ao fundo. Na frente, a imagem de sete máquinas colhendo em uma grande plantação se repete. E à esquerda, uma imagem de uma paisagem com montanhas e céu ao fundo e plantações na frente. Entre essas duas imagens um totem de pedras empilhadas com uma imagem ao centro.

Já na sala da Contemplação, percebemos uma contraposição com o ambiente anterior, pois neste ambiente foi utilizada a tridimensionalidade da imagem estática em 360°, com a performer deitada sobre corais em uma praia. Neste ambiente, o fruidor contempla a paisagem ao seu redor imerso na imagem real, com a possibilidade de escolher entre duas salas para continuar seu percurso no ambiente virtual. Esta escolha possibilita construções de narrativas diferentes, o fruidor pode optar pela sala Escutas ou pela sala Visões. Acesse a sala através do [link https://hubs.mozilla.com/V9i54r8/caminhante](https://hubs.mozilla.com/V9i54r8/caminhante).



Fig. 3. Imagem da sala Contemplação do ambiente virtual *Itaara* (2021). Performer da imagem: Camila Florentino. Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. No centro da imagem, a performer está deitada sobre os corais, que também estão ao seu entorno. No fundo, o céu azul com poucas nuvens brancas. A esquerda, coqueiros ao fundo, uma faixa de areia com um totem de pedras e uma imagem no centro, e uma faixa de água do mar com reflexo dos coqueiros. A direita, o mar no fundo, e em totem de pedras com uma imagem no meio, em cima dos corais.

Na sala Escutas, o ambiente é formado por uma imagem sintética de um cosmos com pedras flutuantes, ou dispositivos-pedra, que o fruidor pode atravessar, escutando a sonoridade de poemas e vozes, contidas em cada uma

das pedras. Acesse a sala através do *link*
<https://hubs.mozilla.com/tRLTbeW/escuta>.



Fig. 4. Imagem da sala Escutas do ambiente virtual *Itaara* (2021).

Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Ambiente sintético de um cosmos na coloração azul, com pedras flutuantes por todo espaço.

Na sala Visões, o fruidor percorre por um labirinto em meio às pedras, onde podem ser encontradas imagens da mulher-esfinge em vídeos 2D, com a performer investigando por meio de pequenos movimentos a interação das pedras no seu corpo. Neste ambiente temos a junção da imagem sintética e da imagem real, dos vídeos em 2D. As imagens produzidas pela câmera bidimensional, são planas e com dimensões de altura e largura. Formando assim, enquadramentos já direcionados por quem conduz e capta as imagens. A linguagem do audiovisual tem um longo percurso histórico que possibilitou a construção de um olhar para estas imagens em movimento bidimensional. A sua inserção na dança, através da videodança, permite uma relação entre a movimentação do corpo do dançarino e a movimentação da câmera, por meio de panorâmicas, *travellings*, e mudanças dos planos, plano médio, plano aberto, *close-up*, *plongée*, *contra-plongée*. Acesse a sala através do *link* <https://hubs.mozilla.com/h9pAjtD/percorre/>.



Fig. 5. Imagem da sala Visões do ambiente virtual *Itaara* (2021). Performer da imagem: Camila Florentino. Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Ambiente sintético com chão de areia, teto de pedra, como uma caverna, com pedras espalhadas pelo espaço. Duas dessas pedras contém a imagem de partes do corpo da performer com pedras em cima, uma imagem à direita e outra mais ao centro. Ao fundo, no horizonte, o céu no entardecer.

No ambiente Mundo, o fruidor pode transitar por um vídeo em 360° com a performer se movendo em uma paisagem de litoral. A mobilidade do fruidor proporciona diferentes formas de visualização do ambiente, diferente da experiência com a imagem plana, ao qual construímos como linguagem audiovisual. Com isso temos a mudança de moldura e o tempo narrativo como o tempo real, assim a narrativa é modificada e o tempo se torna espaço e o enquadramento se torna escolha e interação com o fruidor. Transformando assim, o controle sobre a narrativa do vídeo, utilizado nas imagens planas. O vídeo 360° torna o fruidor agente dentro da imagem, fazendo com que ele tenha uma ação participativa na obra, podendo ter maior liberdade na escolha das imagens e consequentemente na narrativa do vídeo. Acesse a sala através do *link* <https://hubs.mozilla.com/apfDPxM/mundo>.



Fig. 6. Imagem da sala Mundo do ambiente virtual *Itaara* (2021). Performer da imagem: Camila Florentino. Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Dentro do retângulo da imagem, uma esfera com a paisagem de um rio com pedras, árvores mais ao fundo e à direita da imagem, céu azul com o sol. Mais próximo, a imagem de parte do quadril, das pernas e de uma mão da performer com algumas pedras em cima.

Na última sala, Conversatório, o ambiente é composto de imagens sintéticas e imagens reais. Neste ambiente, o fruidor pode compartilhar sua experiência com outros fruidores presentes neste ambiente, por meio de ferramentas do próprio *Hub*, como abrir a sua câmera ou o seu áudio. A ideia é criar um ambiente de interação entre os fruidores, contemplando as múltiplas identidades que formam os ambientes virtuais. Acesse a sala através do [link https://hubs.mozilla.com/HHgKPPi/eu-sou-pedra-oceano](https://hubs.mozilla.com/HHgKPPi/eu-sou-pedra-oceano).



Fig. 7. Imagem da sala Conversatório do ambiente virtual *Itaara* (2021). Performer da imagem: Camila Florentino. Fonte: captura de tela do ambiente virtual.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Ambiente sintético com um círculo de pedras flutuantes e outro dentro, na parte de cima da imagem, com o céu de fundo nas cores

azul, amarrada e rosada. Um círculo de pedras, sobre as águas um pouco transparente e azul. E entre os círculos de baixo e de cima, um círculo de imagens rosadas de partes do corpo da performer com pedras em cima.

4. Corporalidade na realidade virtual

A discussão principal nesta pesquisa é a investigação e a criação de novas formas de acessibilidade e de expansão do campo da dança com mediação tecnológica, neste caso através da utilização de plataformas digitais para realidade virtual. Partindo do entendimento de que a “relação com a tecnologia redefine modos de percepção” (Santana, 2006), podemos imaginar como a dança com mediação tecnológica pode contribuir nos processos de criação, expandindo as configurações artísticas e estéticas. Para isso, é necessário entender a dança com mediação tecnológica, de forma a discutir sobre o potencial tecnológico, para além do seu uso como efeito visual. Como aponta a autora a seguir:

[...] compreender o uso das tecnologias na dança com uma estratégia de “estimulação perceptiva” cujo objetivo é propiciar distintas formas de enação entre agente - tanto bailarino como público - e seu meio que, neste caso, refere-se sempre a cultura digital, ou seja, intervenções artísticas que se utilizem das tecnologias concebidas a partir da máquina fotográfica e que tenham como interesse a geração performativa da dança (Santana, 2017, p. 5).

A realidade virtual possibilita uma imersão aos fruidores com maior “estimulação perceptiva”, trazendo assim, mais possibilidades de agência para o fruidor, que através da relação com o ambiente virtual é solicitada dos sujeitos outra corporalidade, que esteja disposta em criar uma relação com o dispositivo. Essa relação entre o sujeito e o dispositivo cria novos estímulos, fazendo com que o fruidor tenha uma experiência próxima com a da dança improvisada. É através desta participação que o sujeito pode experienciar a presença integral, proporcionada pela relação dos sujeitos nesses espaços. Criando sensações que impactam o corpo físico do sujeito, a realidade virtual estabelece uma ponte entre corpo físico e corpo virtual. Essa corporalidade é defendida através do conceito de tomada de sentido em participação, abordada a seguir pela autora:

A intersubjetividade corporalizada é um aspecto de total relevância para a compreensão do social pela Teoria da Enação, a qual propõe uma abordagem distinta da tradicional visão de um observador passivo que se relaciona graças às suas inferências e simulações do estado mental do outro (Di Paolo, 2016). Através do conceito de tomada de sentido em participação (*participatory sense-making*) desenvolvido por De Jaegher e Di Paolo (2007), o social é um jogo de tensões entre a autonomia do agente e a autonomia da própria interação. Em outras palavras, o social não depende e não é controlado exclusivamente pela intenção do sujeito, mas depende das relações que se estabelecem no próprio encontro do agente com o outro, com o meio e com os aspectos emergentes da própria relação (Santana, 2017, p. 11).

A artista Isabelle Choinière, aponta em seu texto “Por uma Metodologia de Transformação na Encruzilhada entre a Educação Somática e a Tecnologia: Tornando-se Outro...”, essa modificação na corporalidade a partir da relação com a tecnologia.

Se a relação com a tecnologia redefine os nossos modos de percepção, proponho uma mudança na noção de interface em que a tecnologia não é mais considerada como um dos dois pólos da comunicação em causa, mas sim, uma ferramenta para o desenvolvimento de inter-subjetividade e uma modificação da corporeidade (Choinière, 2013, p. 7).

Sendo assim, nosso desejo enquanto pesquisa, e na obra virtual *Itaara*, é que o fruidor possa através desta interação com a obra, experienciar um estado corporal de imersão e presença. Essa possibilidade de modificação do estado corporal no fruidor, acreditamos que se dá por meio da construção narrativa através transição entre os ambientes, da imersão em cada ambiente sintético, e da construção das imagens tridimensionais e bidimensionais.

5. Considerações finais

Ao final desta pesquisa, consideramos que o ambiente virtual solicita dos sujeitos outra corporalidade e uma disposição para a relação com o dispositivo físico e com as plataformas digitais, configurando um desafio adaptativo aos novos estímulos. Sendo assim, o Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpoaudiovisual que tem uma longa trajetória na investigação da

dança com mediação tecnológica, ressalta a importância da interdisciplinaridade na pesquisa. A fim de ampliar nossa compreensão e nosso senso crítico, diante das transformações em nossa sociedade, principalmente se tratando da relação entre novas tecnologias e sujeito, ao invés de simplesmente negá-las. Assim, acreditamos e trabalhamos para que a experiência artística proporcione uma relação sensível com as tecnologias, afetando e sendo afetada por essas inovações, que transformam o nível técnico, da criação e da recepção.

Referências:

- BAUM, C.; KROEFF, R. Enação: Conceitos introdutórios e contribuições contemporâneas. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 2, p. 207-236, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/77979/48778>. Acesso em: 8 abr. 2021.
- CHOINIÈRE, I. For a methodology of transformation at the crossroads of the somatic and technology: Becoming another... **Journal of Dance & Somatic Practices**, vol. 5, n.1, 2013, p. 95-112. doi: 10,1386 / JDSP. 5.1.95_1.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.
- SANTANA, I. **A dança percebida**. Uma reflexão sobre a tomada de sentido participativa na dança com mediação tecnológica pela perspectiva da enação. University of British Columbia, Vancouver, Canadá, 2017.
- SANTANA, I. L. O. Silêncio, ruído e presença do corpo (tele)sonoro. **Revista Eletrônica MAPA D2 - Mapa e Programa de Artes em Dança (e Performance)**. Digital Comitê Internacional. publicação bilingue. n 1, v. 1, p. 72-95, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/mapad2/article/download/10098/7229/28290>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- SANTANA, I. **Dança na Cultura Digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

Camila Ferreira Soares (UFRJ)

camila.florentino85@gmail.com

Artista da cena, graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Artes com
concentração em Cinema e Audiovisual na UFBA.

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Dança na UFRJ.

Ivani Lúcia Oliveira de Santana (UFRJ)

ivanisantana@eefd.ufrj.br

Artista e pesquisadora da dança com mediação tecnológica. Pós-
doutoramento: Sonic Arts Research Center (Reino Unido). Professora Visitante
na UBC e SFU (Canadá). Professora Titular, Dep. Arte Corporal e
PPGDança/UFRJ e PPGAC/UFBA. GP Poéticas Tecnológicas:

corpoaudiovisual.

Uma escrita para *Kalemba*: entrecruzamento de memórias do chão do terreiro e a prática-poética em dança afrodiaspórica

Carolina Luisa Bastos Santos (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: *Kalemba* é um estudo de significação da escrita de si, *dijina dia nkisi*, nome consagrado pela minha ancestralidade. Mergulho enquanto filha de santo, artista e pesquisadora no ambiente das rezadeiras do terreiro do Bate Folha, possuidoras de conhecimentos que garantem a saúde física e espiritual que acomete o doente, trazendo a sua cura. E nesse sentido, valorizo esses costumes de manifestações tradicionais afro-brasileiras na contemporaneidade, considerando diversos aspectos: corporais, plásticos, poéticos, simbólicos, artísticos e histórico-sociais. O chão do terreiro é uma sabença ancestral de pertencimento, onde a encruzilhada se constitui no processo de encontro, tensão, conflito, incorporação, assimilação, resignificação. Pensar um saber-dizer de dança que promove uma criação de memórias afetivas, conectadas com passado-presente. É o entrecruzamento da espiritualidade no processo arte-vida, é ação contra-colonial, diante das amarras do racismo que perpetua sobre nossos corpos. A prática, como pesquisa, é a perspectiva metodológica que agrega os estudos, na busca de caminhos possíveis de registro de imagens, de sons e sabenças, no encontro com a ancestralidade e a criação individual no coletivo. Mover em *Kalemba*, é oferecer uma dança que revela a presença da ancestralidade e memória, abarcando as diversidades e revelando um modo de viver e pensar negro, evidenciando a cura e os cuidados da comunidade negra, que comunica uma epistemologia ancestral.

Palavras-Chave: Terreiro; Memória; Dança Afrodiaspórica; Poética.

Abstract: *Kalemba* is a study of the meaning of self-writing, *dijina dia nkisi*, a name consecrated by my ancestry. As a daughter of saint, artist and researcher, I immerse myself in the environment of the rezadeiras of the Bate Folha terreiro, possessors of knowledge that guarantees the physical and spiritual health of the sick, bringing about their healing. And in this sense, I value these customs of traditional Afro-Brazilian manifestations in contemporary times, considering various aspects: bodily, plastic, poetic, symbolic, artistic and historical-social. The terreiro floor is an ancestral knowledge of belonging, where the crossroads is constituted in the process of encounter, tension, conflict, incorporation, assimilation and re-signification. To think of a dance know-how that promotes the creation of affective memories, connected to the past-present. It's the intertwining of spirituality in the art and life process, it's a counter-colonial action against the bonds of racism that perpetuate over our bodies. The practice, as research, is the methodological perspective that brings together the studies, in the search for possible ways of recording images, sounds and wisdoms, in the encounter with ancestry and individual creation in the collective. To move in *Kalemba* is to offer a dance that reveals the presence of ancestry and memory, embracing diversity and revealing a black way of living and thinking, highlighting the healing and care of the black community, which communicates an ancestral epistemology.

Keywords: Terreiro; Memory; Afrodiasporic dance; Poetics.

1. O terreiro: chão da pesquisa

Peço licença aos meus ancestrais, que me trouxeram até aqui. Pedir licença é enraizar o corpo, preparar o terreiro, é o meu corpo consagrado no terreiro. *Kalemba* é uma pesquisa em andamento, que aborda as narrativas de memória pessoal, e os saberes e fazeres das rezadeiras do terreiro Bate Folha. Nesse caminho, busco revelar poeticamente de que forma elas desenvolveram o ofício em contato com suas vivências de religiosidade e fé. Através da minha dança, trago a memória e história das rezas e cultura negra; transbordo nas minhas andanças, espiritualidade e práticas aprendidas no terreiro.

O campo de pesquisa se constitui numa imersão na memória inscrita no meu corpo, em especial, na reza com a qual minha avó paterna, Elza Maria (*in memoriam*) me curava de mau-olhado, e o ofício das rezadeiras como uma vivência de tradição, fé e cura na comunidade do terreiro Bate Folha¹ na cidade de Salvador. A movência da dança *Kalemba*, me fez conectar com as histórias, memórias e narrativas das mulheres do terreiro Bate Folha. Desta forma, experimentar outras formas de mover o corpo, dialogando numa perspectiva do pensamento africano e afrodiaspórico (Costa; Grosfoguel; Torres, 2019) amparada pela minha ancestralidade.

O terreiro Bate Folha (Mansu Banduquenqué) fica situado na Rua Dionísio Brito Santana, antiga Travessa São Jorge, nº 65-E, bairro da Mata Escura do Retiro, é o maior da cidade em termos espaciais e um dos mais antigos em atividade. Fundado em 1916, por Manoel Bernardino da Paixão, ou Ampumandezu², ocupa uma área de 14,8 hectares, onde se preserva significativa mata florestal. É um dos terreiros com um significativo remanescente da mata atlântica na capital baiana. Pertencente à Sociedade Beneficente Santa Bárbara, que o representa civilmente, é dedicado ao Inquice Bamburucema, equivalente a Santa Bárbara entre os santos católicos e a Iansã nos orixás.

¹ Fonte: MORIM, J. Terreiro do Bate Folha. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/es/artigo/terreiro-do-bate-folha>. Acesso em: 10 ago. 2019.

² Nome iniciático (Ceao, 1981, p. 78).

Atualmente, conduzido por Cícero Rodrigues Franco Lima, Tata³ Muguanxi é um candomblé de nação Congo-Angola⁴ de tradições Bantu, que completou 100 anos de existência, em dezembro de 2016.

O terreiro é um território de relações de sobrevivência e resistência, que consegue manter e preservar a cultura afro-brasileira viva em comunidade. O candomblé Congo-Angola do terreiro Bate Folha, é também a minha fonte de inspiração e referência para minha criação artística. O terreiro é um espaço ancestral que nos envolve em tudo, faz parte de uma construção espiritual-ancestral, que alimenta o corpo. Nesse contexto, o papel das comunidades de terreiro é essencial para valorização da identidade, lugar de resistência, memória e principalmente no que se refere ao pertencimento e defesa dos interesses da preservação das tradições. Evidencio o terreiro como espaço de troca, reunião, que agrega relações de afirmação, de identidade, resistência e cuidado (Siqueira, 1998).

Minha saudosa avó, Elza Maria (*in memorian*), era uma mulher de muito encantamento na minha vida. Vovó tinha o poder da cura, e ela aprendeu com minha bisavó Bárbara Maria na sua juventude. O mau-olhado acometia meu corpo na infância, e vovó sabiamente me livrava dele, com seus saberes de reza. Uma reza forte, com folhas de alfazema roxa do pé de lá de casa. A roupa branca, a conta de Oxalá⁵, o banho de alfazema e mais outros feitiços da fé, eram elementos utilizados por vovó no ritual da reza.

Além do ofício da minha vó Elza Maria, que foi filha do Bate Folha, com diijina de Inquice⁶ Jafurama, histórias de outras mulheres rezadeiras do terreiro me inspiram, como: Rita Cerqueira Lima com diijina Nedembu, Waldelice Fonseca dos Santos com diijina Ritari, Valdete Santos com diijina Ancimbe (*in*

³ s.m. (1) Nos cultos de origem banta, grande sacerdote, chefe de terreiro.

⁴ É uma das maiores nações do Candomblé. Desenvolveu-se entre escravos que falavam Kimbundu, Umbundu e Kikongo.

⁵ É sincretizado na Bahia com Nosso Senhor do Bonfim, sendo seu arquétipo de pessoas calmas, dignas de confiança, respeitáveis, dotadas de vontade inquebrantável que nada pode influenciar. Fonte: <https://memorial.org.br/o-significado-dos-orixas/>. Acesso em: 24 set. 2023.

⁶ s.m Divindade dos cultos de origem banta correspondente ao orixá nagô (BH) do quicongo *nkisi, nkixi*, entidade sobrenatural; ídolo, fetiche.

memoriam), Iracy Maria de Jesus com dijina Kimatunda (*in memoriam*), Hêda Maria com dijina Meankelesi, Maria Otalina Chaves com dijina Meãneci, (*in memoriam*), Valdimira com dijina Kitembu (*in memoriam*), Roberta com dijina Batuilo (*in memoriam*). Essas citadas acima, Kotas iniciadas para Inquice, ou seja, incorporam nos momentos dos rituais e festividades do terreiro. Além delas, a Nadir Almeida com dijina Nandeji, Makota⁷ iniciada no terreiro Tumba Angola, situado no boiadeiro, subúrbio de Salvador. Tia Nadir, assim como eu a chamo, é frequentadora do terreiro desde jovem e atuava no terreiro como auxiliar de Dona Olga Conceição Cruz (*in memoriam*), a matriarca do Bate Folha, conhecida pelo seu nome de iniciação como Nengua⁸ Guanguansese.

É importante pesquisar nosso povo, nossa cultura e ciência, pois nós também temos a nossa ciência. “Não é considerada como tal por acadêmicos, mas é ciência, é saber, e é assim que eu quero colocar” (Pinto, 2015, p. 158). A forma como nos relacionamos, a língua, a integração, a oralidade, o pensamento, um jeito de enxergar e entender o mundo, é saber. Enterreirar (Nascimento, 2020) o chão, que transborda em águas que curam, sejam elas doces ou salgadas. Encaminhar o processo de criação, através de narrativas poéticas da dança, é reunir elementos significativos, políticos-poéticos na construção de epistemologia ancestral em dança afrodiaspórica.

Caminho num pensamento enterreirado (Nascimento, 2020), expressando através da minha escrita e da minha dança, o pertencimento da minha ancestralidade. Quando me expresso, eu fortaleço a minha comunidade, e fortaleço meu chão, na tentativa de afastar as amarras coloniais, que tanto nos objetifica e diminui enquanto potência criadora. Neste pensamento, minha mais velha contribui:

[...] Sendo que o solo, que é o chão sai na frente, é o pai criador, onde se pisa, onde se vive e que nos dá sustento...o chão que é o pai criador, no meu pensamento no meu compreender, por que tudo depende dele, a criança engatinha primeiro pra poder ficar em pé... (Mãe Hêda, Meankelesi, set. 2023).

⁷ O mesmo que *equêde* no Quêto (Ceao, 1981, p. 80). 2. Pessoa apontada por um inquice para vestir aquele inquice, para ser sua camareira.

⁸ Título feminino existente no culto banto equiparado ao zelador-de-santo (Ceao, 1981, p. 80).

A ligação da conexão com o chão é uma prática do respeito aos nossos antecessores. Por isso, deitamos no chão, comemos no chão, sentamos no chão, renascemos e fazemos passagem no chão, que é sagrado no candomblé. O chão que danço é um chão de elementos que traz simbologias. Um chão de muitas histórias, de maneira que explorar esse chão, vou transportando minhas sensações no corpo que dança, e é, sem dúvida, um desafio.



Fig. 1. Imagem do trabalho *Kalemba* - Carolina Bastos (Salvador/BA). Terreiro do Bate Folha, 2023. Fonte/Fotógrafo: Uiliane Monteiro.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma rampa aos pés do Inquice Mutalambô na mata, chão coberto de folhas secas, dançarina deitada no chão, pernas e braços flexionados, com vestido branco, cabelos com tranças nagô.

2. *Kalemba*: narrativas poéticas da dança afrodiaspórica

*A dança é um ponto firmado do corpo.
Despacho em perguntas [...] [...] uma dança que me leve
pro lugar a que pertença.
(Mona Nkisi Kalemba)*

Kalemba é o nome que invoca minha ancestralidade, minha força no mundo. Hoje sou *Kalemba*, um nome de origem africana da tradição Bantu Angola, trazido por nkisi. Foi no chão do Terreiro do Bate Folha, que renasci para

nkisi *Kaiaia*, referente a Yemanjá nos nagôs. Sou a Dofonitinha, ou seja, a segunda, de um barco de três mulheres. Daí a responsabilidade em guardar o significado do nome. Sigo no caminho da responsabilidade e do compromisso com minha religião, zelando pela minha ancestralidade, com amor e fé.

Nesse processo de criação e pesquisa em dança *Kalemba*⁹, pretendo, articular os elementos estéticos da cultura africano-brasileira (Falcão, 2015), afroreferenciada e afrodiaspórica, as memórias, expressividade dos corpos, narrativas e saberes da reza, que movem a escolha de materiais para recriação e/ou ressignificação, num processo criativo poético-político em dança.

Mergulhar no imaginário das narrativas das mulheres rezadeiras do terreiro Bate Folha, valorizando aspectos ligados à cultura e ancestralidade e religiosidades. E perceber o lugar de pertença, estabelecendo relações com o chão, o terreiro, a cura, potencializando o movimento que se manifesta nas dimensões espaciais, no contorno do corpo e qualidade de tempo.

A investigação em dança tem desencadeado um processo metodológico de pesquisa acadêmica, destacando o imaginário no contexto social e histórico, no qual são criadas identificações dos corpos rezadeira e rezada ou rezado. Cruzo com referências, também, que vão abordar os aspectos de saberes da tradição da nação do candomblé Congo-Angola, dialogando com Pinto (2015), Silveira (2010). Vale ressaltar que ainda são poucos os registros escritos sobre o candomblé Congo Angola. E nesse caminhar com mulheres pretas de terreiro, sabedoras da ciência do rezar e benzer (Quintana, 1999), para curar o corpo físico e espiritual. Compartilho suas narrativas, as memórias de fé e devoção, com santos católicos, espiritismo e encantados do candomblé, num processo de interpenetração cultural proposto por Bastide (1985) e do sincretismo por Ferretti (2013). Essas simbologias, abarcam narrativas que estão atreladas às matrizes religiosas, do candomblé, do catolicismo e de memórias vivenciadas pelo corpo.

⁹ Vídeo-dança pode ser acessado no canal do *Youtube* através do *link*: https://www.youtube.com/watch?v=4CZcrwy7_eg.

Pensar a prática como pesquisa nesse contexto é entender o desdobramento com as experiências e vivências no terreiro. A técnica corporal do processo de dança, irá se desenvolver a partir de laboratórios e exercícios criativos, que incluem pesquisa de campo e expressão artística. Nessas experimentações surgem as imagens, simbologias, e lembranças que darão sentido ao movimento. Nas abordagens de pesquisa com prática artística, a realidade é dinâmica e permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos, questionando preconceitos e juízos de valor através da experiência sensível (Fernandes, 2013). O corpo encarna a saudade, afetos, cheiros, rezas, cantos, chão sagrado, as gestualidades e as memórias das vivências e ensinamentos com vó. É como as sensações que o externo leva ao imaginário das subjetividades, externar, criar buscando a ampliação dos gestos.

São elementos selecionados que acionam movimentações, oriundas das vivências e festas do terreiro, do chão sagrado, da religiosidade, da reza, das gestualidades e corporalidades existentes no xirê, no canto, na fé. “[...] a expressão corporal como arma primordial, sendo o “pé” e sua relação com o chão, a dança, um símbolo de representação de culturas africanas” (Conrado, 2006, p. 78).

A pesquisa está ancorada na ancestralidade, lugar de complexidade e detalhes sutis da expressão de força gestual, que se dá através da cultura oral que se personifica de maneira fluida nas movimentações, movida pela emoção e memórias, sentimentos intuitivos e orgânicos. De acordo com Martins (2008, p. 114-115):

É importante destacar que a corporificação é construído do imaginário coletivo da comunidade e, por isso, se destaca muito mais pela demonstração de matrizes estéticas, nas quais o corpo está mais encarnado na cultura, do que pela sua condição física/técnica.

Portanto, quando eu danço, potencializa a força que vem de lá dos meus ancestrais, celebrando um passado que é tão presente, dando continuidade aos meus e minhas, através da minha escrita e da minha dança. Como sinaliza Conrado (2006, p. 104):

[...] a ancestralidade, [é] fundamento de manutenção, continuidade e força que leva a transcender seus espaços, dando ênfase a um jeito de ser, fazer e estar. A força vinda daí cria e recria mecanismos de resistência cultural traduzido em ações educativas e afirmativas.

Construo saberes artísticos-acadêmicos a partir das minhas vivências, problematizando e os tornando material de pesquisa, legitimando os saberes desse corpo negro. Corpo negro que dança essas vivências de terreiro e da reza, revelando a emoção, sentimentos, memória e criatividade, presentificando o seu contexto dando significado ao movimento. Assim, busco trazer minha história pessoal, a espiritualidade, e a força das mulheres que rezam, lugar que me permite identificar, selecionar, valorizar e registrar os elementos que me atravessam desde dentro (Santos, 1976). E através do passado-presente, me abre possibilidades de aprofundar meu caminhar, meu viver.

Somos povo que sentimos, movemos, pisamos no barro que dá nossa força. Nossos corpos expressam a nossa forma de ser, nossa história, resistência. Nossa existência é conhecimento! “O chão prepara seus adeptos: redireciona a percepção, convida à passividade, promove a submissão” (Rabelo, 2014, p. 261). Nesses espaços vivemos, fazemos e sentimos a nossa permanência, dando continuidade a uma memória ancestral. Entendendo, pois, que na filosofia africana, afro-brasileira, que a cosmovisão não dá conta de toda uma complexidade e modos de sentir, então como define Oyéwùmí (2002, p. 3) “o termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais”. Um corpo não habita e não vive a lógica do binarismo, pois é um corpo que sente, que se percebe, que vivencia diversas experiências, um corpo inteiro e sua concepção de mundo, que pode privilegiar de outros sentidos, que não só o visual. O mistério que indica os caminhos, e acredito que essa forma de viver e sentir é texto, tecido que tece o corpo.

É nesse encruzilhar de metodologias que surge a possibilidade de avançar com os experimentos, evoluindo, esgarçando e nutrindo a criatividade que faz repensar, reconfigurar e potencializar o movimento. Deste modo, vou

buscando reunir elementos que me darão base para o movimento, é o fazer sentindo, no embalo das sensações vividas, aliadas às técnicas pré-existentes no meu corpo.

3. Água que jorra no chão do mundo

“O chão que te pertence, já estava.
O chão da tua força se maneira à dança tua
O chão reverbera sua fala em murmúrios e estrondos
O chão tem muitos cheiros, cores, texturas
O chão, haja chão, haja dança,
Para tanto chão, para tanta dança...”
(Joubert Arrais, 2023)

E para tanta dança, muitas águas transbordam esse chão da pesquisa. Encaminhar o processo de criação, através de narrativas poéticas da dança, é reunir elementos significativos, políticos-poéticos na construção de epistemologia ancestral em dança afrodiaspórica. Problematizo em perguntas acerca de: Como o sagrado reverbera no seu espaço? Como construir repertório de dança a partir da vivência de terreiro? Transmutar a força do chão, é retroalimentar (Bittencourt, 2012) a experiência do saber do corpo que ganha vida? O que vai abrir fissuras no meu chão e modos de co-criar as vivências em dança?

Como objetivo desse processo de criação artística em dança, pretendo, articular os elementos estéticos da cultura africano-brasileira (Falcão, 2015), afroreferenciada e afrodiaspórica, as memórias, expressividade dos corpos, narrativas e saberes da reza, que movem a escolha de materiais para recriação e/ou ressignificação, num processo criativo poético-político em dança.

Mergulhar no imaginário das imagens e das narrativas das mulheres rezadeiras do terreiro Bate Folha, valorizando aspectos ligados à cultura e ancestralidade e religiosidades. A intenção é mover e perceber o lugar de pertença, estabelecendo relações com o chão, o terreiro, o sagrado,

potencializando o movimento que se manifesta nas dimensões espaciais, no contorno do corpo e qualidade de tempo.

É desafiador pensar como meu corpo e esses corpos são atravessados com a força da natureza e suas subjetividades, compreendendo as ações políticas e culturais existentes. É o meu corpo que traz o referencial do terreiro, que manifesta uma dança que se expande para além das técnicas de dança utilizadas por mim. Como bem aponta Santos (2019, p. 184), “é a ‘presentificação’ do referencial epistemológico ancestral”. É quando se trata de manifestar, desenvolver uma dança para além do movimento, explorar de forma orgânica, sem representar aquilo que de fato vivenciamos, mas que está em nós, traduzindo uma dinâmica ancestral pertencente.



Fig. 2. Imagem do trabalho *Kalemba* - Carolina Bastos (Camaçari/BA).
Praia de Arembepe, 2023. Fonte/Fotógrafo: Uiliane Monteiro.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Dançarina com peitos nus, colar de miçangas azuis, short branco, tecido de voal azul cobrindo parte dos quadris, segurando com braço direito parte do tecido, de costas para o mar, fazendo desenho circular na areia com a perna direita.

A investigação em dança, vem desencadeando um processo metodológico de pesquisa acadêmica e artística, destacando o imaginário no contexto social e histórico, no qual são criadas identificações dos corpos

rezadeira e rezada ou rezado. A força da mulher no matriarcado feminino impacta um olhar olhares sobre nossos corpos. Qual chão te pertence? Onde estava seu chão? Que força tem o seu chão? E de que maneira seu chão reverbera sua dança? Pode seu chão falar? Qual a cor cheiro, textura e memórias.

A proposta em audiovisual, intitulada *Kalemba*, moveu no primeiro semestre de 2023.1 do curso de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia. Danço as minhas memórias em vozes, cantos, chãos inscritos no meu corpo, que tem se manifestado como meio de manifestar a minha arte. Essa manifestação é um modo de coexistir no coletivo, que é sagrado, pois trato de elementos que me representam enquanto um corpo negro vivo no mundo.

A escolha pelas imagens e movimento/dança é arte-vida, fonte que pulsa os gestos e memória no meu cotidiano artístico. O ato de criação e representação são instâncias diferentes, pois é nesse caminhar, que experimento fazer ressoar o chão em mim, ser chão, e mover a partir do chão sagrado do terreiro.

Trazer a escrevivência, como evidencia a professora Conceição Evaristo, na pesquisa em dança, é reforçar que a experiência do viver, são saberes e epistemologias. Meu corpo no tempo se fortalece na oralidade, na escuta, uma possibilidade de amadurecer e de coabitar outros corpos na reconstrução de ser.

Nas comunidades de nação Congo Angola, o tempo é compreendido como uma divindade. Há uma cantiga que diz: “O tempo perguntou a Tempo, quanto tempo o Tempo tem? Tempo respondeu ao tempo, que tudo com Tempo, tem tempo” (Sousa, 2011).

Esse “tempo”, me faz enxergar a memória de quem veio antes de mim, me permite visualizar os corpos de sujeitas e sujeitos da minha pesquisa, transcender com responsabilidade, entrega e atenção às experiências vividas.

A partir desse legado, caminho desbravando através da minha dança negra, propondo uma epistemologia que traduz a concepção de vida do meu

povo, as histórias e memórias desse lugar que foi, e ainda é invisibilizado pelas esferas coloniais. Então, penso que evidenciar as temáticas de danças de matrizes afro-brasileiras, dança afrodiaspóricas e popular na Universidade, vem problematizando e trazendo outra perspectiva que podemos denominar de dança desobediente, negrocentrada, afroreferenciada, afrodiaspórica.

Esses saberes vêm ganhando força, sendo construídos pelas pessoas interessadas e engajadas nesse debate, valorizando e abrindo as portas para se pensar outras referências de dança de forma significativa. Identificar que há diversidades corporais e que esses corpos precisam ser contemplados nas noções de tempo, espaço, lugar, memória e ancestralidade no seu fazer artístico e acadêmico torna-se o propósito deste trabalho.

Referências:

- BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição para uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira, 1985.
- BERNARDINO, C. J; MALDONADO, T. N; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CONRADO, A. V. S. **Capoeira angola e dança afro**: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FALCÃO, I. Corpo e ancestralidade: uma configuração estética afro-brasileira. **Repertório**, Salvador, n. 24, p. 79-85, 2015.
- FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.
- FERRETTI, S. **Repensando o sincretismo**. 2. ed. São Paulo: Edusp; Arché Editora, 2013.
- MARTINS, S. M. C. **A Dança de Yemanjá Ogunté sob a perspectiva estética do corpo**. Salvador: EGBA, 2008.
- OYĒWÙMÍ, Ó. Visualizing the body: western theories and african subjects. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (ed.). **The african philosophy**

reader. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em:
https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%C3%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: jun. 2020.

PINTO, V. **Meu caminhar, meu viver.** 2. ed. Salvador: Sepromi, 2015.

QUINTANA, A. M. **A ciência da benzendura:** mau-olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise. Bauru: EDUSC, 1999.

RABELO, M. C. M. **Enredos, feitura e modos de cuidado:** dimensões da vida e da convivência no candomblé. Salvador: Edufba, 2014.

SANTOS, J. E. dos. O complexo cultural Nagô. *In:* SANTOS, J. E. dos. **Os Nagô e a morte:** Pàde, Àsèsè e o Culto Égun na Bahia. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 26-38.

SILVEIRA, R. da. O candomblé-de-angola na era colonial. *In:* ALVES, A. **Casa dos olhos do tempo que fala da nação Angolão Paquetan.** Salvador: Asa Foto, 2010. p. 11-45

SIQUEIRA, M. de L. **Agô Agô Lonan:** mitos, ritos e organização em terreiros de candomblé da Bahia. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

SOUSA JUNIOR, V. C. de. **Na palma da minha mão:** temas afro-brasileiros e questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2011.

Carolina Luisa Bastos Santos (UFBA)
pretablack23@hotmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu (2007).
Licenciada em Dança, pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia no ano de 2013.1, cursou Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança UFBA, concluída no ano de 2014. Doutoranda PPGDANCA 2023.1.
<http://lattes.cnpq.br/655014831577135>.

EMARANHADA: uma ação performativa coletiva para investigar a política do movimento na cidade

Gabriela Haddad (UFRJ)
Ivani Santana (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este artigo surge como desdobramento da pesquisa de mestrado de Gabriela Haddad em andamento no PPGDAN/UFRJ (Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ), onde é desenvolvida *EMARANHADA* enquanto ação performativa coletiva. A pesquisa investiga como movimentos coletivos de experimentação da cidade, como o carnaval de rua carioca, podem remodelar os corpos dos cidadãos e o espaço da cidade. A ação questiona as normas convencionais da dança ao explorar práticas coletivas que desafiam a ideia de movimento dançado vinculado a uma técnica específica ou a uma hierarquia coreográfica. Para isso, o artigo começa a se aprofundar na relação entre corpo e governança e nas táticas que o corpo busca para romper com os clichês de movimento. Nesse caminho, essa investigação teórico-prática dialoga com os conceitos de coreopolítica e coreopólicia de André Lepecki (2012), de fugitividade de Fred Moten e Stefano Harney (2013) e de aparecimento de Judith Butler (2018), para compreender a capacidade do corpo de imaginar possibilidades e de estar sempre em movimento para fissurar a ambicionada neutralidade da fantasia civilizatória contemporânea.

Palavras-chave: Cidade; Dança; Performance; Coreopolítica, Fugitividade.

Abstract: The article is an outcome from Gabriela Haddad's master's research still in progress on PPGDAN/UFRJ (Dance Postgraduation Program at UFRJ), there *EMARANHADA* has been developed as collective performative action. The research investigates how collective movements that experiment the city, as Rio de Janeiro's Street Carnival, transforms citizen bodies and city environment. *EMARANHADA* questions traditional dance standards as explores collective practice that disrupt the idea of dance moves attached to a specific technique or a choreography hierarchy. Thereunto, the article begins a dig in the relation between body and governance and in those tactics that body find to break with movement clichés. Along this path, this theoretical-practical investigation dialogues with the concepts of choreopolitics and choreopolicie by André Lepecki (2012), fugitivity by Fred Moten and Stefano Harney (2013) and appearance by Judith Butler (2018), to understand the capacity of the body to imagining possibilities and always being on the brake with the desired neutrality of the contemporary civilizational fantasy.

Keywords: City; Dance; Performance; Choreopolitics; Fugitivity.

Corpos em coletivo, em composição, em união, mas não em unidade. Corpos que em meio ao conflito e à diferença ainda se unem a fim de realizar acontecimentos. Corpos em aliança¹. O verbo emaranhar tem o seguinte significado no dicionário²: 1. misturar(-se) confusamente; embaraçar(-se), baralhar(-se). Uma emaranhada é um conjunto de coisas que se apresentam misturadas, numa qualidade complexa, confusa e labiríntica.

Este artigo, bem como a apresentação artística realizada no Comitê Temático Relatos de Experiência no Congresso ANDA 2023, surge como um desdobramento da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. A pesquisa parte de uma vivência intensa no carnaval de rua do Rio de Janeiro, onde ocorre desde o início dos anos 2000 um crescente movimento cultural amparado pela espontaneidade dos corpos nas ruas, para pensar como movimentos coletivos efêmeros e imprevisíveis podem remodelar os corpos e os espaços da cidade.

A investigação, ao entender esse movimento dilatado, contagioso e difuso como dança, se aproxima e vem dialogando com os conceitos de *coreopolítica* e *coreopolícia* de André Lepecki (2012). No último Congresso ANDA em 2022, apresentei uma parte dessa pesquisa trazendo um diálogo aprofundado entre os conceitos de Lepecki, o carnaval de rua carioca e três cenas de dança realizadas no Rio de Janeiro. Este trabalho se desdobrou para o entendimento de que o carnaval de rua pode ser considerado uma ação *coreopolítica* ao imaginar possibilidades de ruptura com os clichês urbanos. O carnaval de rua operaria como uma linha de fuga à fantasia policial de uma imagem de cidade hegemônica que pretende neutralizar qualquer movimento que escapa de seu controle. Pensando nessas formações coreográficas ampliadas, o carnaval de rua permite experimentar a dança enquanto política de chão porque opera um movimento coletivo que evidencia fissuras presentes no chão da cidade.

¹ Corpos em aliança e a política das ruas: Notas sobre uma teoria performativa de assembleia de Judith Butler (2018).

² Oxford Languages via google.com.

Neste carnaval há uma quantidade incontável de blocos espontâneos que nascem, morrem, mudam de nome, cortejam pela cidade todo ano ou o ano todo, sem qualquer perspectiva de recompensa além do divertimento coletivo e a vivência do espaço público. Blocos que se organizam coletivamente apenas a partir do corpo de seus próprios integrantes e foliões, uma quantidade de instrumentos e as fantasias mais variadas. Esses blocos acionam um ciclo intenso de aglomeração-dispersão-aglomeração de corpos pela cidade.

O interesse em tratar o carnaval de rua do Rio de Janeiro a partir da *coreopolítica* surge porque o movimento se estabelece em meio às disputas e conflitos existentes na rua, não apesar deles, e - com a rua - ainda é capaz de se estruturar como festa. Numa cidade onde a polícia performa o seu poder arbitrário com violência explícita e velada, decidindo quem pode viver e quem deve morrer, ostentando armas de fogo à tiracolo a cada esquina, o carnaval opera táticas cotidianas para se emaranhar nas ruas fazendo a vida acontecer³. Como dizia o cantor e compositor Beto Sem Braço⁴ “O que espanta a miséria é a festa” e, a partir dele, Luiz Antônio Simas (2019, p. 111) diz que “A gente não brinca e festeja porque a vida é mole. A gente faz festa porque a vida é dura”. Existe algo sobre o modo carioca de festejar que permite que o corpo, através da ação, nos lembre que a vida só existe pela via da disputa. Para afirmar a vida no chão urbano, colocamos o corpo em rotas de dissenso e a *coreopolítica* rompe com a ideia de neutralidade de um chão liso e plano no espaço público.

A partir disso, começo a pensar em como essas táticas se dão nos corpos propondo práticas coletivas com investigações gestuais, com pessoas da dança ou não. Movimentos que de alguma forma atravessam as tentativas de enquadramento das nossas ações na noção de utilidade e produtividade orientadas para o capital. Por outro lado, essas investigações também trazem questionamentos para o campo da dança ao propor que o movimento dançado

³ Nos ANAIS do Congresso ANDA 2022, Gabriela Haddad e Ivani Santana publicaram o artigo “Coreopolítica e o carnaval de rua no Rio de Janeiro: estratégias políticas de investigação em dança” onde se aprofundam mais sobre essa discussão.

⁴ Laudeni Casemiro, mais conhecido como Beto sem Braço, foi um cantor e compositor brasileiro.

e as formações coreográficas estejam fora de uma técnica específica, de uma sincronia musical, da caixa preta do teatro e sob a hierarquia de uma coreografia única ou de um diretor-coreógrafo.

1. Praticar o gesto como ação de fissura

A primeira dessas experiências surge como forma de investigação coletiva realizada no centro da cidade do Rio de Janeiro. A motivação principal desta prática da pesquisa foi a de questionar clichês urbanos com uma pergunta-motriz: o que você não pode fazer na rua? Rancière (2010) coloca que as imbricações entre arte e política se dão porque ambas têm a capacidade de produzir o dissenso, romper com clichês sensoriais que dominam a nossa vida. Esses clichês, em termos estéticos, são comportamentos, valores, percepções, hábitos e desejos que neutralizam a nossa capacidade de ao menos imaginar novas vivências. Esses clichês empobrecem os afetos, nos tornando cada vez mais afastados daquelas experiências que fogem do trivial.

Partindo disso, com um grupo de cinco performers⁵ na praça Cinelândia em agosto de 2022, foi conduzida uma ação dividida em três partes. As provocações pretendiam despertar o corpo para gestos de fissura que aqueles corpos poderiam mover em coletivo em praça pública. Uma vez que cada corpo se comporta e reage à sua maneira, com o seu contexto, história e memória, as proposições eram trazidas apenas no momento imediatamente anterior à cada uma das partes da ação, priorizando o improviso como ativador dos movimentos.

Na primeira parte, houve uma provocação individual com o objetivo de mover com as memórias de cada um. Como é esperado que o seu corpo se comporte na rua? Como podemos reorganizar esse corpo, atravessar os clichês e tornar esse movimento possível? Pensando em voz alta, começo a falar as minhas próprias memórias dos primeiros contatos com a rua e indagá-los sobre

⁵ Salasar Júnior, Ana Renner, Laura Silveira, Gabriel Beda e Rodrigo Barizon.

as deles. Peço para cada performer pensar em um gesto simples e reorganizar o seu corpo para executá-lo de alguma forma na Cinelândia. Salasar Júnior⁶ é o primeiro a se movimentar, escolhe levantar e se sentar imóvel no meio da praça.

Nesse momento, me lembro que foi com Salasar Júnior, dentro de uma vivência experimental *Movimento em Curva* no início de 2021, que comecei a pensar sobre comandos de movimento. Percebo que sempre que Salasar traz uma proposição sobre alguma movimentação, ele sublinha “se eu não disse nada, é porque pode” ou “pergunta fazendo”. Esses subtextos teriam objetivo de borrar os contornos invisíveis dessas proposições e fazer com que os intérpretes questionem a própria proposta, pensando em múltiplas possibilidades para mover aquela frase. Enquanto bailarina estive acostumada a receber comandos de passos muito precisos e específicos, com o momento certo para começar e terminar. O contato com a improvisação me fez acessar a minha própria dificuldade de imaginar movimentos sem que eles precisassem servir a uma determinação alheia de um mestre coreógrafo. Hoje percebo que essa foi uma fagulha para a *EMARANHADA* que vinha a ser colocada no mundo um pouco mais de um ano depois.

Ainda nessa primeira prática na praça Cinelândia, os participantes se espalham experimentando a ação que se propuseram a fazer. Enquanto uma performer desliza, se arrasta e se esfrega no chão da praça, entrando numa dança intensa com o asfalto, outra experimenta repetidamente tirar a própria blusa. A intenção de trazer outras pessoas para investigar essa relação conflituosa com o movimento na cidade surgiu de uma curiosidade sobre tudo aquilo que não consigo alcançar sozinha. O chão de cada um reverbera em múltiplas interpretações sobre a mesma questão, e o chão compartilhado da cidade continua sendo lugar onde a dissemelhança rege os encontros. É justamente nessa pluralidade que estou interessada.

⁶ Salasar Júnior é um costureiro experimental que tem sua atenção voltada para as encruzilhadas entre docência, performance e pesquisa, para a combinação e construção de metodologias que potencializem a si mesmo e outros indivíduos, usando as danças urbanas como “sul” político e estético. Sua formação perpassa pelas ruas e becos do Complexo da Maré onde nasceu e foi criado, rodas de dança, festas e da academia.

A praça Cinelândia se chama oficialmente Praça Floriano, em homenagem a Floriano Peixoto, militar de carreira e presidente do Brasil de 1891 a 1894. Floriano Peixoto ficou conhecido como Marechal de Ferro, pela maneira incisiva e violenta que lutou na Guerra do Paraguai e que conteve diversas revoltas que eclodiram durante o seu mandato. Entretanto, a praça é conhecida popularmente como Cinelândia porque nos anos 30 era um local de muitos teatros e cinemas, hoje restando poucos como o Theatro Municipal, o Teatro Dulcina e o Cinema Odeon. A Biblioteca Nacional do Brasil, localizada na praça, foi construída em um aterramento decorrente do arrasamento do morro do Castelo: “puseram um grande e velho morro abaixo e uma nova cidade, a cidade branca, surgiu”⁷. Em 2022 fizeram 100 anos desde o arrasamento do morro do Castelo, o morro que foi berço do nascimento da cidade e moradia de negros e pobres se esvaiu em terra, e essa terra foi utilizada para aterrar parte do Aterro do Flamengo e outros bairros da Zona Sul. A cidade branca, do projeto higienista de tornar o Rio mais Paris, emerge no arrasamento do morro, no nascimento da praça e na construção da Zona Sul como “área nobre”, varrendo os malquistos, os deserdados e removidos para os subúrbios, para cortiços ou para as recém-criadas favelas. Hoje, a praça Cinelândia é um ponto de encontro cultural e político, sendo palco de importantes manifestações políticas e, também, local onde diversas pessoas em situação de rua se abrigam.

A segunda parte da experiência prática perpassa por essas informações sobre a formação geográfica, arquitetônica, social, racial, ambiental e política da praça Cinelândia, chão que estamos pisando naquele momento. Costuro nossas memórias com as memórias do espaço, conto uma história da praça e questiono o grupo sobre o que poderíamos fazer enquanto coletivo para atravessar àquelas estruturas. Após um pequeno estado de pausa, o grupo começa um jogo de pique-pega em frente à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. O jogo rapidamente toma uma dinâmica rápida e uma dimensão que percorre a praça toda, isso atrai uma senhora passante que se empolga e resolve participar

⁷ Crônica *A Cidade Branca* de Benjamin Costallat.

da brincadeira. É nesse momento que o jogo surge mais uma vez como tática para desafiar a rigidez da disputa urbana, diante de todo o paradoxo da praça e a necessidade de se unir para continuar movendo, o jogo consegue estabelecer uma aliança através do desejo.

A última parte dessa prática reuniu o contato do grupo com materiais do carnaval como máscaras, tiaras, chifres, tecidos e serpentinas. O grupo agora se espalha ainda mais escolhendo as escadas da Câmara e do Theatro Municipal, bem como os outros monumentos da praça para realizar suas ações. Observo que o conflito e a brincadeira aparecem mais uma vez em coexistência: 1. dois performers se enrolam e desenrolam na serpentina quando, aos poucos, a movimentação se torna mais bruta e rápida e os seus braços e pernas começam a rasgar a serpentina; 2. um performer pega um cacetete de fantasia e empurra outro performer degrau por degrau, escada abaixo; 3. dois performers mascarados ficam de pé no meio do trilho do VLT até o trem chegar muito próximo aos seus corpos e saem. É dessa relação imbricada entre disputa e brincadeira, entre competição e composição, entre apropriação e cocriação, que surge *EMARANHADA*.



Fig. 1. Imagem da prática de pesquisa na praça Cinelândia. Performers: Gabriel Beda e Ana Renner. Praça Cinelândia, 2022. Fonte/Fotógrafo: Erick Figueiredo.

Audiodescrição da imagem: Duas fotos compõem um plano horizontal. Em uma varanda de um prédio colonial, da esquerda para direita: um performer planta uma parada de mão em uma coluna de concreto que divide a sacada da escadaria enquanto uma mulher à sua direita olha falando ao celular. À esquerda o mesmo performer está sentado nessa coluna com uma máscara vermelha peruana enquanto outra performer de máscara azul e chapéu se debruça na sacada, a mesma mulher da outra foto agora mexe no seu celular. move seu tronco em rotação com os braços abertos na altura dos ombros.

2. Preparar uma emaranhada como proposta de reunir um coletivo

No dia 14 de dezembro de 2022, começo uma ação performativa coletiva junto aos alunos da disciplina de Estudos da Performance ministrada pelo professor Felipe Ribeiro no Programa de Pós-Graduação em Dança na UFRJ. A proposta consistia em realizar ações simples durante o tempo de dez minutos. Peço para que os alunos da disciplina caminhem pela sala, ocupem o espaço e, aos poucos, entrego pedaços de papel que descrevem ações diretamente relacionadas a algum som da cidade: “ao ouvir o som de buzina, mova-se de braço dado a alguém” ou “ao ouvir o som de motor, acaricie o chão com a ponta dos dedos”. Alguns papéis também envolvem ações relacionadas à ação de outras pessoas: “se alguém tocar em você, ria” ou “se ouvir o som de batidas pare na frente de alguém”. O áudio transmitido é uma mixagem de sons da cidade, alguns de acervo pessoal e outros de acervos digitais gratuitos, envolvendo latidos de cachorro, chuva, pássaros, buzinas, sirenes, batidas de carro, gritos de criança e muitos outros. Entretanto, o som da experiência somava essa mixagem a todas as movimentações presentes dentro e fora da sala que também produziam ruídos e sonoridades.

Essa proposta foi o ponto de partida para a performance *EMARANHADA*, que teve sua primeira apresentação aberta ao público em abril de 2023 no dia de abertura da Ocupação Abre Caminhos, com o tema *Territorialidades*, no Teatro Cacilda Becker. O público foi guiado a sair das cadeiras da arquibancada do teatro e se direcionar para a parte de trás onde os papéis eram entregues para cada espectador-participante. A proposta depende completamente da participação e da disponibilidade do público para cocriar a experiência e deixa espaço aberto para que qualquer coisa aconteça, uma vez que os comandos são entregues aleatoriamente e são interpretados de maneiras diferentes por cada um dos participantes. Dessa forma, nem mesmo a proponente pode prever o que irá acontecer no percurso.

àquela ordem. O jogo parece provocar um campo de forças muito íntimo nesse entre ordem e desordem: “eu estou fazendo isso porque eu quero ou porque alguém ordenou?” ou ainda “eu estou fazendo isso porque quero obedecer a alguém ou porque quero que o que tiver que acontecer aconteça?”.

As ações presentes nos papéis que constituem o jogo procedem da primeira investigação prática na Cinelândia, descrita no primeiro tópico deste artigo. Ao rever as imagens com os registros da praça, algumas ações são selecionadas, reunidas e montadas em um único documento de vídeo. A partir disso eu escrevo a mão todas as ações presentes nas cenas. No seminário de pesquisas em andamento do PPGDAN UFRJ *NINHO - em voo nos queremos*, que aconteceria no dia oito de dezembro de 2022, esse vídeo seria apresentado. Devido ao corte orçamentário na educação e a mobilização estudantil de protesto, o seminário acontece na própria praça Cinelândia. A mudança de local para praça pública, não qualquer praça, e sim a mesma praça da performance em questão, impossibilita a projeção do vídeo, mas possibilita a sua vivência ainda que breve. Com isso, penso em performar a ausência do vídeo e peço para que todos se sentem em qualquer lugar - a única exigência era que fosse no chão - e assim ficassem por sete minutos e trinta e três segundos (o tempo exato do vídeo). Quando todos voltam para o local da apresentação, eu leio em voz alta as ações escritas à mão. Somente depois desse momento penso que essa lista precisaria compor as ações para formar *EMARANHADA*.

Quando *EMARANHADA* acontece pela primeira vez, ainda sem esse nome, a sua duração era de dez minutos e eu início lendo um texto onde esboço as minhas primeiras ideias sobre fantasia, feitiço, delírio, desordem, desobediência e coletivo. Esse texto, no entanto, foi removido das outras apresentações quando percebo que não há nada que eu poderia dizer que superaria a sensação da experiência e que um texto, ainda que não explicativo, poderia prejudicá-la naquele momento. O tempo da experiência também foi ajustado e prolongado para dezenove minutos e assim foi realizada nas suas três sessões que viriam acontecer. Permanecer trabalhando na organização de *EMARANHADA* era, naquele momento, uma busca por entender como

acontecem os desvios aos comandos e percebo que aumentar a sua duração era preciso para que os participantes atravessassem alguns códigos que se estruturam logo no início do jogo.

A decisão de compor uma performance coletiva a partir de comandos vem da vontade de entender a relação entre corpo e governança, entendendo que o nosso corpo também é um campo de forças entre *coreopólicia* e *coreopolítica*. Comando é uma palavra militar atrelada a poder, função e controle. A cidade do Rio de Janeiro também é militar, ou pelo menos vive sob a condição de estar constantemente militarizada, e os indícios dessa colonização estão nos corpos humanos e não-humanos (por exemplo, o nome das ruas ou dos bairros, os monumentos, as metralhadoras, as fronteiras físicas e imaginárias). Por que então criar uma performance sobre comandos? Porque os comandos sempre vão existir. Então, como criar táticas para eles?



Fig. 3. Imagens de *EMARANHADA* em abril de 2023. Teatro Cacilda Becker, 2023.

Fonte/Fotógrafo: Erick Figueiredo.

Audiodescrição da imagem: Três fotos compõem um plano horizontal. Na parte inferior às arquibancadas do Teatro Cacilda Becker, no registro um espaço ocupado por pessoas com luz baixa, da esquerda para direita: duas mulheres estão paradas de frente uma para outra, um homem caminha de braços dados a outra mulher, enquanto um homem deita no chão, uma mulher toca o chão com os dedos.

3. A fugitividade e o aparecimento

Fred Moten e Stefano Harney (2013) conjecturam sentidos para a fugitividade ao pensar os corpos negros, queer e corpos dissidentes. A

fugitividade seria recusar aquilo que nos foi recusado, ou seja, uma recusa pelo reconhecimento de um sistema o qual a premissa é a exploração, e apontar para um outro lugar, um lugar selvagem que produz a todo momento sua própria selvageria. Ao contrário do que aparenta, esse lugar está sempre aqui, um espaço-tempo que está em nós. Nessa direção, a fugitividade não quer reparar aquilo que foi quebrado ou consertar o que foi desfeito, porque entende que essa dívida nunca poderá ser paga, por isso quer desestruturar, derrubar e desmontar os muros para podermos acessar os lugares que estão além deles. A fugitividade é estar separada da fixidez, é estar em movimento, e não só um movimento de saída ou um movimento migratório, é vivenciar o movimento das coisas e desorientar o “ir em frente”. “Nos truques da política nós somos insuficientes, escassos, esperando nos bolsões da resistência, em escadas, em becos, em vão” (Moten; Harney, 2013, p. 19, tradução minha), desse modo a fugitividade perturba os caminhos da política tradicional, do lugar fixo e acomodado da colonialidade.

A pretitude seria “a coisa preta que corta a força regulativa, governante, de (do) entendimento (mesmo os entendimentos sobre pretitude a que a população negra é dada já que a fugitividade escapa até mesmo aos fugitivos)” (Moten; Harney, 2013, tradução Daniele Avila Small, p. 29). Portanto, a pretitude toma a performatividade para refutar quaisquer reivindicações de autenticidade ou unidade, desorientando qualquer tentativa da governança de a encerrar em um único entendimento ou representação. A fugitividade opera esse escape constante dos clichês, do senso comum, onde nas rotas errantes planejam espaços de liberdade: “A sabedoria da liberdade é a (está na) invenção do escape, do sair sorrateiro nos confins, pela forma, de uma quebra. Isso está muito presente na canção sempre em composição daqueles que supostamente deveriam estar calados” (Moten; Harney, 2013, trad. Daniele Avila Small, p. 30).

O entrudo é uma maneira de festejar o carnaval que perdurou durante ao menos três séculos, e talvez a primeira que se tenha registro no Rio, onde os foliões lançavam limões de cheiro, cal, farinha, água, uns nos outros. Ao descrever o contexto do entrudo, Eneida (1958) comenta que pessoas negras,

maskaradas e fantasiadas de velhos europeus, zombavam e criticavam os senhores brancos. O limão de cheiro era uma imitação de laranja feito de cera e recheado de uma água perfumada feitas e vendidas, muitas vezes, também pelas pessoas negras. O entrudo era reconhecido como um jogo sujo e selvagem pelos grandes jornais e que causava repulsa aos estrangeiros que viajavam para a cidade, por isso contou com inúmeras tentativas de proibições:

“Stá morto e muito bem morto
De um editalite agudo
O velho sujo e grosseiro
Que teve o nome de entrudo”⁸

Após os editais de proibição, o entrudo permaneceu existindo ainda que em dimensões reduzidas para lá de 1900, passando pelos projetos de higienização de Pereira Passos e suas reformas urbanas para europeizar o Rio, ainda que as raízes do entrudo fossem justamente dos antigos europeus. Creio que a herança que o entrudo deixa ao carnaval de rua é aquilo que a colonialidade pretende aniquilar, a capacidade de se reorganizar, reimaginar possibilidades e fugir da captura pela governança.

Penso que a forma como esse carnaval que me refiro se organiza é uma nova maneira de orientar desejos antigos. Os blocos e cortejos espontâneos que aparecem e desaparecem pela cidade. Aqueles que não sabemos de onde saem, que horas, por onde passam, onde terminam. Aqueles que só existem naquele ano, ou que existem muitas vezes em diferentes dias com outros nomes. Aqueles que quando ficam cheios demais são coibidos pela polícia. Aqueles que se articulam no próprio bairro, gerindo coletivamente os seus impactos. Aqueles blocos que ano após ano, escapam da regulamentação para priorizar o fazer espontâneo, imprevisível e efêmero.

O bloco de sujo foi um nome dado para blocos organizados a partir do improvisado que saiam pelas ruas trazendo “alegria barata” para o povo⁹. Judith Butler (2018) coloca que, numa sociedade que pretende ocultar a precariedade

⁸ Gazeta de Notícias, 1875. Fonte: A história do carnaval carioca (Eneida, 1958).

⁹ “Bloco de Sujo” de Elza Soares.

e esconder os corpos em sofrimento, o ato de aparecimento é um direito plural e performativo de colocar o corpo como expressão política transitória. Assim, reunir corpos coletivamente em praças, ruas, no espaço público em geral, afirma o próprio corpo como não descartável, e para isso o corpo poderia estar em absoluto silêncio (Butler, 2018). Nessa rota, o aparecimento desses corpos em festa, em sua organização desregulada, seria a própria fugitividade de uma fantasia de cidade com o asfalto liso e chão plano da *coreopolícia*. A manutenção da fuga da governança reguladora se dá na fuga constante, e na energia pulsante de remodelar e reorientar os seus contornos a todo momento para continuar existindo.

Assumindo a si mesmo como um espaço complexo, difuso e cheio de quebras, esse carnaval não é capaz de representar um entendimento fixo e único, dado que está sempre em mudança. Ao reunir um aglomerado de corpos que estão juntos pelo ato de fazer festa em meio a precariedade, o carnaval se compõe na pluralidade e se faz capaz de planejar espaços de liberdade. Butler (2018) defende que “o povo” não é só produzido por sua capacidade de reivindicação oratória, mas pelas possibilidades de sua aparição, no campo visual, e de sua ação, como parte da sua performatividade. A ação carnavalesca de se reunir em coletivo e produzir o acontecimento da farra é em si o ato que recoloca o corpo como agente de seu reconhecimento.

4. Ouvir os nossos ruídos

Na apresentação no Comitê Temático Relatos de Experiência no Congresso ANDA 2023 resolvo, ao invés de propor a prática de *EMARANHADA*, me aprofundar na camada sonora da experiência. Por efeito da relação das ações com os sons, vinha observando e ouvindo os espectadores-participantes sobre o estado de presença que a atenção aos ruídos sonoros instaura. Uma vez que os sons e as ações reservam um caráter aleatório de se manifestar, a imprevisibilidade pedia uma certa atenção específica naquelas sonoridades. Na experiência, as ações não traçam qualquer relação representativa com o som.

Movimentos aparentemente inúteis, sem propósito definido, na quebra de qualquer pré-definição para os instantes que se seguem. Conforme uma nova camada de som aparece, novas ações tomam forma, e a partir disso se compõe um ambiente de agitação coletiva, e ainda mais porque as ações se entrelaçam aglomerando e dispersando grupos ao decorrer da experiência.

Durante alguns dias de agosto deste ano, dedico parte do meu trânsito pela cidade para descrever as sensações presentes nas sonoridades que compõem aqueles espaços. Descrevo as buzinas das motos dentro do túnel, o som das moedas no copo de um homem pedindo dinheiro, o som de motor dentro de um carro com ar condicionado ligado, um som desconhecido alto e potente invadindo um quarto com a janela fechada. Essa outra relação com os sons da cidade me faz pensar sobre o ruído como anunciador daquilo que está escondido da nossa visão, como um rastro de algo que eu não posso conter ainda que eu tente, que escancara a nossa incapacidade de resolução. O ruído como aquele som que vaza aos nossos esforços de contenção. Jack Halberstam¹⁰ no prólogo de *The Undercommons: fugitive planning and black studies* (Moten; Harney, 2013, p. 7, tradução minha) diz que: “Ouvir a cacofonia e o ruído diz-nos que existe um além selvagem nas estruturas que habitamos e que nos habitam”.

A cacofonia seria um apelo à desordem, uma fuga às ofertas que querem transformar o barulho em música. A cacofonia aparece no Jazz, onde Moten (2003) dedica uma relevante parte de seus estudos. Entretanto, essa cacofonia está presente também na improvisação e no ruído, e ela aponta que o nosso desejo é arbitrário, escapa à harmonia. Portanto, o desejo, aquele algo que te chama e que você chama, estaria atrelado a um apelo pela desordem e a selvageria em um outro mundo, um mundo onde as não-posições consideradas inimagináveis tem espaço (Moten; Harney, 2013).

EMARANHADA organiza uma relação do corpo entre ação-som-ação que foge das estruturas da dança como a representação fixa que a captura.

¹⁰ Jack Halberstam é professor titular do Departamento de Inglês e Literatura Comparada e do Instituto de Pesquisa sobre Mulheres, Gênero e Sexualidade na Universidade de Columbia.

Propõe, assim, um outro tipo de atenção sobre as sonoridades e os outros corpos em cena, mas não apenas, também permite uma outra imaginação sobre os corpos e os sons presentes na cidade. *EMARANHADA* reorienta o movimento corpóreo para uma outra possibilidade da relação dança, som, coletivo e cidade. Ao fugir da codificação daquilo o clichê entende como dança, não se abstém de criar novos códigos, mas traz para elas a interpretação de cada corpo presente, mirando longe de qualquer possibilidade de unidade ou previsibilidade. Como se sabe apenas o próprio comando, ainda que se crie o próprio código em relação ao seu motivador, essa interpretação recai sobre o corpo de quem faz aquela ação, criando um espaço dissensual e dissonante.

Ao compartilharem um jogo onde as regras são veladas, a ação de jogar é a única garantia que mantém o coletivo em movimento naquele espaço. O desejo de jogar, realizar os acontecimentos possíveis ao longo do jogo e gerar táticas está atrelada à relação que se estabelece com as outras pessoas a partir das ações. A capacidade de cada um de imaginar possibilidades sobre as mesmas ações ganha relevância, mas é através da afetação mútua que as pessoas começam a imaginar ainda novas e novas possibilidades. E, quase que inteiramente sem vocalizar qualquer palavra ou frase, o coletivo vai reelaborando as suas relações entre corpos, entre corpos e ruídos, entre ruídos e outros ruídos. O coletivo e os corpos são organizados e reorganizados continuamente criando aglomeração-dispersão-aglomeração em rotas emaranhadas.

Corpos ao se movimentar continuamente em círculos, em uma sequência de linhas retas que não levam a lugar algum ou em rotas desviantes, seguem fazendo suas ações aleatórias repetidamente. *EMARANHADA* não propõe qualquer tipo de apreciação visual, o público pode decidir não participar e ficar apenas observando, entretanto há muito pouco a ser contemplado. *EMARANHADA* é uma experiência coletiva a ser movida com o seu corpo, ainda sim há também pouco a ser compreendido. A proposta é de deixar o corpo fruir e com ele perceber suas sensações. Emaranhar-se em meio aos rastros do outro, num jogo de composição e presença, é talvez uma tentativa de planejar um espaço que possibilite escutar os próprios ruídos.

Referências:

- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas sobre uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- ENEIDA. **A história do carnaval carioca**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.
- LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha** v. 13, n.1, p. 41-60, jan./jun. Florianópolis: Periódicos UFSC, 2012.
- MOTEN, F; HARNEY, S. **The Undercommons**: fugitive planning and black study. New York: Minor Compositions, 2013.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- SIMAS, L. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

Gabriela Haddad (UFRJ)
haddad.gabi@gmail.com

Artista da dança contemporânea e mestrandia em dança pelo PPGDAN/UFRJ.
Pesquisa a criação artística em dança enquanto política na cidade.
Estudos de interesse: performance, biopolítica, cidade, cultura popular,
diásporas e carnaval.

Ivani Santana (UFRJ)
ivanisantana@eefd.ufrj.br

Artista e pesquisadora da dança contemporânea, processos criativos com
tecnologias digitais. Atualmente explora a relação com as realidades
expandidas: virtual, aumentada e mista. Idealizadora e membro da conexão
Mulheres da Improvisação. Líder do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas:
corpoaudiovisual.

Dança e transdisciplinaridade: acompanhando processos criativos

Johnnata Samuel Oliveira de Lima (UFRN)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Essa pesquisa surgiu a partir de uma experiência acompanhando audiovisualmente o processo de criação da dança chamada *GRAÇA* da Cia Giradança/RN com a coreógrafa brasileira Elisabete Finger e dançada por Ana Vieira, Jania Santos e Joselma Soares. Diante desse cenário fértil da dança, próprio do ambiente da criação, temos como tema a percepção e observação sobre a dança e suas articulações com os princípios transdisciplinares (Santos, 2008) em que a dança em sua maneira de investigar os conteúdos e conceitos, navega por campos do conhecimento, vislumbrando as questões da dança no contexto estético, ético e político. Como técnica do processo metodológico utilizamos os arquivos gerados no processo de criação, no formato de vídeo, áudio, foto e texto para inquirir as metodologias de acompanhar processos que foram construídos nessa vivência. Para caminhar nessas perguntas, a metodologia utilizada vem das contribuições do método da cartografia (Escóssia, Kastrup, Passos, 2015), nosso percurso investigativo e procedimental será elaborado com as pistas que fazem mais sentido no decorrer da pesquisa, uma janela para experimentar outras abordagens de estudar a criação em dança.

Palavras-chave: Dança; Processo criativo; Acompanhamento; Método; Arquivos.

Abstract: This research arose from an experience audiovisually following the process of creating the dance called *GRAÇA* by Cia Giradança/RN with Brazilian choreographer Elisabete Finger and danced by Ana Vieira, Jania Santos and Joselma Soares. Given this fertile dance scenario, typical of the creation environment, our theme is the perception and observation of dance and its articulations with transdisciplinary principles (Santos, 2008) in which dance, in its way of investigating contents and concepts, navigates across fields of knowledge, viewing dance issues in the aesthetic, ethical and political context. As a methodological process technique, we use the files generated in the creation process, in the format of video, audio, photo and text, to investigate the methodologies for monitoring processes that were built in this experience. To address these questions, the methodology used comes from the contributions of the cartography method (Escóssia, Kastrup, Passos, 2015), our investigative and procedural path will be elaborated with the clues that make the most sense during the research, a window to experiment with other approaches to study creation in dance.

Keywords: Dance; Creative process; Monitoring; Method; Files.

1. Introdução é processo

Essa pesquisa se baseia no processo de criação do trabalho intitulado *GRAÇA* da coreógrafa Elisabete Finger¹ com a companhia Giradança². A obra foi dançada por Ana Vieira, Joselma Soares e Jania Santos. O processo foi feito no próprio espaço que a Giradança reside, no bairro da Ribeira, Natal/RN. O processo de criação durou aproximadamente duas semanas e meia no mês de março de 2021. De agosto de 2021 a fevereiro de 2022 o processo teve continuidade entre ensaios, registros e conversas. O túnel do tempo que esse artigo se concentra será na parte dos registros do processo.

Nesse processo de criação, participei colaborativamente através da documentação audiovisual. Com essa função em vista, realizei todo arquivamento dos primeiros ensaios, das primeiras ideias e sua continuidade. As concepções estéticas, éticas e políticas que surgiram no processo de criação foram inquiridas na perspectiva da nova funcionalidade de acompanhar o processo experienciadas por mim. Nesse texto, iremos abordar a geração e utilização dos materiais arquivados que fazem parte das experiências.

A partir das tessituras para a criação de *GRAÇA*, levantamos alguns questionamentos: como a função de registro dentro do processo pode ser ocupada por alguém que dança? Qual a diferença no registro e como registrar? Como averiguar as funções e suas plasticidades na construção da dança? Como é a adaptação? Como acompanhar pesquisas/processos de dança?

¹ Estudou Direito/Políticas Públicas no Brasil, Dança e Coreografia em diferentes lugares como o programa *Essais* no CNDC d'Angers (França) e o MA SODA (UdK/HZT Berlin). Desde 2021 vive entre São Paulo e Berlim, mantendo colaborações no Brasil e em outros países. Foi bolsista da Martin Roth Initiative 2021/2022. Em 2023 é artista residente no Radialsystem, parte do programa Weltoffenes Berlin. Fonte: [bio — elisabete finger](#)

² Em 2005, no contexto da Cidade de Natal no Rio Grande do Norte, surge a Cia Giradança, tendo como fundadores os artistas da dança Anderson Leão e Roberto Moraes. Logo agrupando outros artistas, a Gira se estabelece, já em seus primeiros trabalhos, como uma zona capaz de gerar tecnologias inacabadas (coreografias); operadoras de corpos discursivos ou de discursos corpados com o enfoque nas relações tensionais entre corpos com e sem deficiência. Fonte: [Dança contemporânea | Giradança](#) (ZONA DISSOLUTA Caderno de Artista).

A dança tem um modo de criar pluralmente. A criação em dança está atrelada aos seres sociais que somos, nossas questões culturais perpassam o corpo refletindo na dança e assim, a maneira como nos movemos no mundo cria nossas interações com o outro, com o meio, com os objetos e com a dança. Nossa dança está atrelada a tudo que o corpo vive, o que ele conhece e pode conhecer.

Percebemos que participar do processo criativo *GRAÇA* viabilizou estratégias e maneiras de observar a transdisciplinaridade, conceito que demora a se fortalecer quando viemos de uma cultura da separação e individualização severa; ao mesmo tempo em que a transdisciplinaridade não abomina esse tipo de inteligência, mas caminha com ela.

Essa pesquisa está sendo gestada com os materiais audiovisuais gerados pelo processo criativo citado em que será analisada sua composição, utilização e rotina no processo de criação.

A noção de cartografia que nos acompanha vem do *PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (Kastrup *et al.*, 2009, p. 17).

Acompanhando da perspectiva cartográfica, nosso objetivo é inquirir as fricções entre dança, a partir do processo criativo *GRAÇA* e os princípios transdisciplinares (Santos, 2008). O estudo pretende se aprofundar nas metodologias da criação artística, desenvolvidas no meio da dança, bem como, explorar a perspectiva de quem acompanha o processo de criação, função que desperta curiosidades para a dança em mediação tecnológica.

2. Processo Processo Processo

O processo criativo é lugar de fuga das operações convencionais que existem na dança. As questões de técnica e ditadura do movimento são ultrapassadas para uma ampliação da importância sobre a percepção do corpo e como isso estimula a criação de movimento. Um processo pode revelar pistas para atitudes transdisciplinares, uma atitude que busca articular os saberes nas danças, outras linguagens ou campos de saberes imbricados no corpo. Sendo assim, os saberes de corpos em coletividade quando articulados, podem gerar espaços de novas funcionalidades para quem dança.

Acompanhar o processo *GRAÇA* viabilizou descobrir um modo de dançar, um modo de dançar que envolve organização de arquivos e suas funcionalidades. Tal função coaduna com o pensamento de Salles (2018) sobre o olhar de outrem em processos grupais.

Não há dúvida de que, no caso dos processos em grupo, a presença de alguém ao longo do percurso é sempre facilitada e menos artificial do que no caso dos processos ditos individuais. O grupo se amplia, mas é sempre mais um olhar. Não se pode falar de observador neutro. Há sempre interação entre os membros do grupo e o observador (Salles, 2018, p. 29).

A reflexão de Salles (2018) foi percebida diante do processo de criação *GRAÇA* em que o observador não é neutro, posto que possui contribuições de reflexão sobre o que está acontecendo no desenvolvimento do processo criativo. Na minha perspectiva dentro do processo, tive a chance de observar as operações, os métodos, as didáticas e as filosofias que foram sendo construídas em *GRAÇA* e dando forma a obra de dança feita.



Fig. 1. Processo de criação da *GRAÇA* - Companhia Giradança (Natal/RN), 2021.
Dançarinas: Ana Vieira, Jania Santos, Joselma Soares. Coreógrafa: Elisabete Finger.
Fonte: arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto horizontal em preto e branco de um espaço amplo com piso preto e paredes claras. A composição da imagem começa com duas caixas de som fora do piso preto, estão no fundo do espaço com uma cadeira ao lado, em cima do piso preto e mais próximo da câmera, estão quatro mulheres sentadas em roda conversando, uma delas com uma bola na mão.

O ato de observar, inclusive nessa rotina que presenciei, pode criar um espaço do que estava acontecendo na repetição e no entorno do processo coreográfico.

Para a compreensão da peça de dança supracitada e reflexão dos questionamentos levantados, o piso dessa parte do texto é composto por reflexões acerca dos arquivos gerados no processo, do qual participei como membro observador do grupo gerando a documentação audiovisual.

A partir das tessituras do processo coreográfico, pretende-se entender como esse material pode ajudar em metodologias de/para/em dança, como também poder contribuir na relevância da função de acompanhar processos e gerar conhecimento sobre o processo criativo na/de dança.

Ao analisar esse material observamos as dinâmicas de conversas entre intérpretes-criadoras e coreógrafa, os momentos fotográficos, a função do vídeo e como as imagens de referência são evocadas na criação e as dinâmicas

de acompanhamento. Assim, um campo vasto de observações sobre a dança pode ser inquirido como pode ser visualizado no *print* dos arquivos do processo de criação *GRAÇA*.



Fig. 2. *Print* dos arquivos do processo de criação da *GRAÇA*, 2023.

Fonte: arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Imagem da tela de um computador, na tela alguns vídeos em preto e branco e em sequência um ao lado do outro, nas imagens dos arquivos dos vídeos aparecem bolas grandes e pequenas, quatro mulheres, partes dos pés e o espaço amplo onde foi o processo.

2.1. Vídeo

Tratamos nesse subtópico da percepção do processo criativo, sua função, a prática de filmagem e a utilização desses materiais como temas que surgem para a criação de danças em vídeos para a tela, assim como passear pela parte das metodologias e discutir sobre a importância de mapear métodos que surgem em processos criativos.

Minha função principal era a de gravar todos os testes coreográficos. Essa maneira repetitiva de filmar foi mais uma determinação minha do que a necessidade do processo. O que eu buscava, era entender o corpo na repetição de uma atividade e poder pegar com a câmera o momento onde os testes

pareciam ter chegado na estética desejada pela coreógrafa. Não foi coincidência que na decupagem dos arquivos os últimos vídeos gravados de cada testagem, foram os selecionados.

Com esse trabalho de decupagem dos arquivos, vamos para a função. Nossa compreensão sobre função advém de Cecilia Salles, pois existem modos diferentes de acompanhar processos, pode ser uma crítica de processo, pesquisador integrante do grupo, uma pesquisadora fora do grupo, um pesquisador artista e etc. (Salles, 2017). No meu caso, fazia parte da companhia Giradança na época. Então, pensar acerca da função nesse texto é entender de dentro das atividades de uma companhia de dança, as mudanças de prática e os desdobramentos que uma única pessoa dentro do processo exerce.

Acompanhar processos com vídeos é espaço de experimentação o tempo todo, pois nada é roteirizado e os acontecimentos são tão efêmeros quanto um piscar de olhos. Sendo assim, a linguagem de filmagem, os planos cinematográficos³, o modo de armazenamento e compartilhamento são aspectos que envolvem essa outra função que ganha um novo olhar quando uma dançarina(no) habita esse espaço. A dança demanda de uma organização corporal que só com a prática de dançar é que conseguimos entender novas maneiras de arquivar.

Dessa maneira, corroboramos com a reflexão de Arlindo Machado em seu livro *Arte e Mídia* (2008) quando trata dessa questão das ligações, nomenclatura e o que essa prática de arte com tecnologias implica culturalmente e na prática dos artistas:

Mas essa designação genérica apresenta o inconveniente de restringir a discussão da artemídia apenas o plano técnico (suportes, ferramentas, modos de produção, circuitos de difusão), sem atingir o cerne da questão, que é o entendimento da imbricação destes dois termos: “mídia” e “arte” (Machado, 2008, p. 8).

³ PLANO ABERTO, PLANO MÉDIO, PLANO FECHADO, PLANO GERAL, PLANO AMERICANO, PRIMEIRO PLANO, PRIMEIRÍSSIMO PLANO, PLANO DETALHE, *PLONGÉE* entre outros. Fonte: [Enquadramentos: planos e ângulos | Primeiro Filme](#)

Sendo assim, os métodos que foram sendo feitos - sem uma percepção direta sobre eles, mas algo que nasce nesses processos - tem essa busca de entender meios de acompanhar processos como estratégias da relação corpo, câmera, coreografia e vídeo.

Cada vez que se fazia um teste coreográfico era gerado de 4 a 5 vídeos. Em algumas etapas dos vídeos é curioso ver a adaptação dos corpos das dançarinas a cada repetição das imagens construídas. A inteligência corporal-cinestésica⁴ se manifesta nesses vídeos.

Optei por filmar de início tudo em preto e branco, então adotei essa estética que trouxe um aspecto mais documental, porém, não era o documental que queria como linguagem, escolhi a videodança como guia para acompanhar o processo. A videodança é uma linguagem que trabalha a edição com muita prioridade, mas essa outra possibilidade de entendê-la como um modo de filmar coisas foi minha pista para os registros. Dessa maneira, esquematizei alguns direcionamentos sobre o modo de filmagem:

- A linguagem é a videodança para mais liberdade com movimentação de câmera que permite proximidade com quem está dançando;
- Os planos para filmar selecionados foram: Plano Detalhe em partes do corpo para quando tiver muitas repetições da mesma testagem; Plano aberto para quando a imagem precisa ser vista por inteira, para analisar proporções; Primeiro plano para momentos de conversa;
- Câmera parada em momentos onde os testes foram mais intensos;
- Diariamente fazer o armazenamento e organização dos arquivos.

Essas pistas parecem bem simples de início, mas foram me guiando nas escolhas estéticas e como o processo aparece em registro. A dinâmica de

⁴ A inteligência corporal-cinestésica é a responsável pelo equilíbrio, velocidade, flexibilidade e expressão corporal. Refere-se à capacidade de controlar os movimentos do corpo bem como as habilidades com a coordenação motora fina e coordenação motora grossa. Fonte: [Inteligência corporal-cinestésica e inteligência musical - Confira mais sobre essas duas inteligências! | Uniandrade](#)

filmar é muito importante quando se está acompanhando um processo, pois amplia o olhar para os acontecimentos.

2.2. Fotos



Fig. 3 e 4. Fotos do processo de criação da *GRAÇA*,
Companhia Giradança (Natal/RN), 2021.
Dançarinas: Ana Vieira, Jania Santos, Joselma Soares.
Fonte: arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Duas imagens, na primeira uma mulher está com a coluna inclinada para baixo com os joelhos flexionados, ela faz a ação de bater uma bola no chão, na foto a bola aparece parada no ar e a mulher com braços e mãos tremidos por causa da movimentação. Na segunda imagem três mulheres aparecem na mesma posição da primeira imagem, porém com os corpos pintados por completo, menos a cabeça, com tinta guache em cores separadas em partes dos corpos.

No multifoco dos acontecimentos, peguei essas duas imagens do meu acervo. A primeira imagem foi tirada no primeiro dia, uma interação com a matéria da bola já foi estabelecida e essa postura corporal construída na ação da interação com a bola leva-nos para a segunda imagem. A segunda imagem já mostra o processo na segunda semana de atividades em que podemos notar uma semelhança com a primeira imagem no aspecto postural e de ação com as bolas.

O registro viabiliza essa percepção atemporal da criação, ela não está datada em um início, mas coisas que aparecem, como essa comparação entre as fotos, demonstram as inspirações que nem sempre são de terceiros, mas da própria percepção da dança no corpo. Algo que surgiu no primeiro dia, se reverberou para os outros dias. Os corpos vão conversando, criando métodos de comunicação, de aprender uns com as outras. Como aprender sobre imagens visuais, sonoras, afetivas, memoriais, emocionais entre outras camadas, com a dança?

“Se na fotografia há tensões que empurram as imagens para fora dos enquadramentos, propondo sobre-significados ocultos e não intencionais [...]” (Martins, 2021, p. 152), também terá esses aspectos sobre as fotos do processo. Essas pistas do processo de acontecimentos que vão influenciar outros, são descobertas sobre as metodologias próprias do campo da arte. A criação demanda essa exploração psicológica de como podemos elaborar outros direcionamentos para alcançar vários objetivos. Devemos olhar também para o processo, para entender as abordagens metodológicas que a dança gera?

2.3. Áudios

Link áudio: [Elisabete Finger.mp3](#)

O *link* acima contém a fala de Elisabete Finger, coreógrafa da obra *GRAÇA*, essa fala aconteceu no primeiro dia de atividades no processo. Nesse áudio, Elisabete Finger aborda os princípios que conduziram os dias de criação, seu mecanismo metodológico se deu conversando com todas e todos presentes.

A matéria das coisas⁵ é tema e ganha uma nova perspectiva com sua abordagem de comportamento corporal com os objetos.

A seguir algumas frases de Elisabete Finger que estão no *link* acima:

*Pensar o corpo como matéria
[...] que a gente sai um pouquinho do racional, da psicologia, da
filosofia e a gente vem pra esse lugar muito material
Como a gente traz esse corpo pro chão?
Como eu me relaciono com as outras coisas sendo matéria?
Sendo um pouco mais horizontal
A gente opõe o objeto ao sujeito, logo a gente separa ele
Questão de nomenclatura que faz diferença (informação verbal)*⁶.

Claro que não queremos resumir, apenas com essas frases, o pensamento complexo e grandioso para a dança de Elisabete Finger. Essas frases surgiram no momento inicial desse processo, mas a busca por outras maneiras de dançar foi compreendida. Sendo assim, o registro em áudio viabiliza gravar partes mais íntimas do processo, partes onde a exposição pode vir com histórias adormecidas e que podem contribuir no amadurecimento corporal ou uma exposição do currículo. Qual você prefere?

Fico pensando na diversidade de abordagens e caminhos que registros em áudio disponibilizam. Podemos pensar de primeira na acessibilidade, no amplo público que não se utiliza de recursos visuais podem através de áudios de processos, entender mais das operações que acontecem nesse meio. Com mais carinho sobre essa maneira de arquivar, os processos podem estimular para pessoas não videntes por exemplo, um campo de curiosidade para entender ou fazer seus processos de criação artística.

Seguindo o fluxo, o material em áudio disponibiliza uma maior facilidade em disseminar esse material em escolas públicas e particulares, ongs, espaços culturais, Instagram, WhatsApp etc. Tornando cada vez mais acessível

⁵ Suas criações investigam a materialidade e anatomia dos corpos e das coisas, expondo texturas, densidades, formas e fluídos em situações que exploram a fronteira entre deleite e perturbação. Através do contato-colisão entre matérias, experimenta lógicas guiadas por sensações e erotismos, que muitas vezes se chocam com significados e expectativas sociais ou culturais. Seu trabalho recente investiga encontros inesperados entre participantes muito diferentes, como uma forma de praticar ecologias políticas, buscando outras formas de empatia. Fonte: [bio — elisabete finger](#)

⁶ Falas de Elisabete Finger no primeiro dia do Processo de criação da *GRAÇA*.

o conteúdo gerado em criações. Um outro ponto é o arquivamento dessas vozes para a história da dança, acredito que quanto mais volume de registros, mais a história da dança ganha força e pode assim comprovar mais uma vez a complexidade de suas produções.

Mas não termina, além desses pontos levantados, o contexto sonoro, o que está acontecendo no áudio, pode desvelar em como a(o) coreógrafa(o) começa seu jogo de criação, como essa pessoa conhece as outras pessoas envolvidas no processo criativo, qual seu pensamento sobre dança, como é a prática de dança para quem está nessa função e podemos listar muitas características que podem ser analisadas em um áudio posterior a conversas. O som do ambiente também revela o meio onde está acontecendo o processo, assim, podemos ter em vista como esse contexto espacial troca informações com o corpo e vai trocando com a criatividade em grupo (Greiner, 2005).

Essas são algumas impressões de um áudio do primeiro dia do processo, estava ali com a câmera na mão é só apertei o botão para pegar a voz, pois a dança já começa naquele momento do primeiro diálogo. Sem intenções, sem determinações fui entendendo que o áudio poderia servir bem no ato da fala, não queria intimidar ninguém com uma lente 35mm x 50mm na cara. Quem acompanha o processo sabe os momentos onde a intimidade e o discreto andam de mão dadas.

2.4. Imagens de referências

Nosso entendimento de imagens de referências, se constrói dentro do processo como espaço para entender as mitologias estudadas e auto mitologias das dançarinas. Suas histórias de vida constroem com essas imagens uma combinação de informações. Dessa maneira, vamos de encontro com o pensamento de Adriana Bittencourt:

O corpo em movimento é fluxo de imagens que constantemente transformam suas organizações. As imagens do corpo e as imagens do ambiente se interferem mutuamente, pois existem a partir de um

mecanismo de troca processual, que faz parte da estratégia de sobrevivência da vida humana (Bittencourt, 2012, p. 81).

Aqui entra mais uma questão, por que registrar imagens que já são estão consolidadas em vários bancos de dados? O registro dentro do processo tanto serve para gerar novas imagens dos acontecimentos, como para afirmar que as referências de imagens utilizadas são pistas para a memória do corpo. Registrar o conteúdo pode contribuir com a calma para o processo, entrar na aceleração da pesquisa que busca tudo disponível na internet pode causar dispersão. Com o material já reservado do que foi buscado, temos acesso direto às referências que vão se formando para elaboração da dança.

A imagem para esse processo é tão fundamental que seria quase difícil pensar na criação da obra *GRAÇA* sem esse contexto visual. E isso não demanda habilidade de enxergar, pois Joselma Soares, uma das dançarinas, tem deficiência visual total. A estratégia estava em como descrever as posições corporais, como criar interação pela conversa verbal e corporal, e como o ato de descrever envolvia a movimentação futura daquela experimentação dançada com as imagens. Assim, através da dança acompanhei metodologias de audiodescrever imagens e como trabalhar com alguém que tem outras habilidades sobre a percepção das imagens.

Outro ponto vem com a adaptabilidade dos corpos com a concepção da imagem. No caso, as imagens variaram de estátuas europeias até máscaras africanas. A dinâmica corporal acompanhada nesses dias visava a cópia quase fidedigna da imagem, para depois acontecer uma subversão muito natural dos corpos. Percebi as inquietações com as posturas das estátuas europeias, talvez porque o corpo brasileiro possui outros fatores de organização corporal. Dessa forma, parece que quando lidamos com coisas distantes culturais e corporais o corpo deixa pistas de indignação e cria maneiras de burlar a fonte.



Fig. 5 e 6. Fotos do processo de criação da *GRAÇA*,
Companhia Giradança (Natal/RN), 2021.
Dançarinas: Ana Vieira, Jania Santos, Joselma Soares.
Fonte: arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Duas imagens, na primeira foto da tela de um computador com a imagem da estátua *Psique* reanimada pelo beijo do amor do artista Antonio Canova (1757-1822). Na segunda três mulheres imitam a pose da estátua da primeira imagem: uma delas está sentada inclinada para a direita com os braços erguidos e envoltos no pescoço da segunda mulher que está por trás apoiado em um joelho e uma das pernas esticadas para a lateral direita, as duas mulheres estão com seus rostos uma de frente para a outra. A terceira mulher está sentada sobre as pernas flexionadas com a testa apoiado nos braços cruzados que estão no chão.

Penso que essas imagens auxiliam na percepção que o corpo desenvolve em processos criativos. Penso também que esses arquivos criam a história metodológica da criação, as ferramentas usadas para despertar curiosidades, curiosidade postural, curiosidade mental, curiosidade coreográfica e muitas outras curiosidades, como diria Paulo Freire:

A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo

à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício (Freire, 1996, p. 85).

Por fim, as possibilidades de arquivamento na dança são diversas, aqui mostro minha maneira de arquivar, uma certa “coreografia” dos arquivos pode ser solicitada no acompanhar processos criativos em dança, nossa missão é pensar como as funções das demandas criativas da dança, pode ser habitada por pessoas que tenham a dança como linguagem e forma de conhecimento. Nessa breve introdução sobre essa trajetória de registros, posso compartilhar com vocês formas de acompanhar processos, que ainda se encontram em fase de pesquisa em andamento. Abordamos a criação em grupo, maneiras de arquivar dança, coreografia e vídeo, métodos e por aí vai.

3. Metodologia é rotina

Para articular relações entre o processo criativo *GRAÇA* e a transdisciplinaridade, recorreremos a Akiko Santos (2008) para refletir sobre os princípios da transdisciplinaridade. Santos nomeia cinco princípios, a saber: Princípio holográfico, Princípio da transdisciplinaridade, Princípio da complementaridade dos opostos, Princípio da incerteza e o Princípio da auto-poiese. Esses princípios podem se articular com o processo criativo em dança na sua dimensão dos aspectos compartilhados que existem no meio da criação, podem mapear estágios do processo e fornecer meios de compartilhamento desses materiais.

Tais princípios são necessários para vislumbrar as perspectivas de continuidade, criação e a busca pela não separação:

Princípio holográfico ressalta-se:

[...] o paradoxo do uno e do múltiplo, ou seja, da íntima relação e interdependência entre os dois termos que se polarizaram na era moderna. Assim, o princípio holográfico remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal (Santos, 2008, p. 73).

O Princípio da transdisciplinaridade diz respeito às descobertas, “a lógica clássica entra em crise, abalada em seu fundamento centrado na não-contradição”. Nesse sentido, Santos diz que o Princípio da transdisciplinaridade “propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é” (Santos, 2008, p. 74). Complementa dizendo que nesse princípio

[...] não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (quantum). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é (Santos, 2008, p. 74).

Santos define o Princípio da complementaridade dos opostos como o princípio da complementaridade em que

[...] opõe-se à dicotomia dos binários, remetendo o olhar para o nível de realidade integrada, isto é, razão “e” emoção, indivíduo “e” sociedade, saúde “e” doença, subjetivo “e” objetivo, sapiens “e” demens, bem “e” mal, clausura “e” abertura das crenças ou das teorias (Santos, 2008, p. 77).

A conjunção “e” para o autor significa “a junção, a associação, a articulação desses pares” (Santos, 2008, p. 77).

Para o autor supracitado, o conceito de incerteza encontrado no Princípio da incerteza “contrapõe-se às mensagens dualistas dicotomizadas, que priorizam somente a dimensão que contribui para a construção da ordem, da certeza, tornando-se uma visão parcial, reducionista, determinista e objetivista” (Santos, 2008, p. 78). Santos dirá que esse é o conceito “disseminado pela ciência moderna e pelo método científico de comprovação” (Santos, 2008, p. 78) e complementa sua reflexão sobre esse princípio dizendo que “Ao considerar o princípio de complementaridade dos opostos, necessariamente entra em questão a articulação das dualidades (no caso, certeza e incerteza), e não a sua dicotomização” (Santos, 2008, p. 78).

Para completar os princípios da transdisciplinaridade, Santos reflete sobre o princípio da autopoiese a partir do pensamento de Maturana e Varela (1995) que em “suas pesquisas, esses pesquisadores concluíram que todo ser

vivo é um sistema autopoietico, ou seja, que se auto-organiza e autoconstrói” (Santos, 2008, p. 78). Complementa essa reflexão com a ideia de Freire (1996), “segundo a qual o conhecimento não se transmite, se constrói” (Santos, 2008, p. 78).

Para Santos, os princípios se implicam mutuamente, são complementares e articulados, com essas pistas ampliamos a perspectiva sobre as disciplinas, podemos compreender caminhos transdisciplinares que o processo cria no seu acontecimento. Novos meios de ensinar arte surgem em processos criativos. Assim, esses princípios iram contribuir na percepção sobre os arquivos para repensar as metodologias, as certezas e incertezas, o determinismo e os níveis de realidade.

Novamente, nossa base metodológica vem das contribuições do livro *PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Neste livro é descrito o método cartográfico que se constitui como um modo diferente de relação do sujeito com o objeto da pesquisa.

Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa [...] (Kastrup *et al.*, 2015, p. 13).

No decorrer dessa pesquisa não vamos escolher pistas definidoras, mas vamos navegar por elas e ver as contribuições em áreas de montagem dessa investigação sobre o processo de criação. Desta forma, as pistas contribuem na jornada de compreensão de métodos para acompanhamento de processos, no campo de produção de peças cênicas, produções em vídeo e outras inquirições.

Desse jogo que nasce as hipóteses e perspectivas subjetivas que fundam ideias que passaram pela experiência e não pela imposição de uma verdade absoluta sobre o funcionamento do processo. Analisar as ferramentas

conceituais e os operadores analíticos que se desenvolvem com a investigação são metas para contribuir com essa função de acompanhar processos.

Tendo isso em vista, iremos avaliar as etapas a seguir: Cronograma de acompanhamento (quanto tempo esse processo tem? definido ou indefinido?). Método de filmagem (quantas vezes quero gravar essa experimentação?). Recursos de arquivo (irei registrar em fotos, vídeos, áudios?). Uso dos planos (qual o melhor plano para registrar as investigações coreográficas e conceituais? Exemplo: estou trabalhando um estudo de movimento sobre os pés, o plano detalhe pode auxiliar na observação mais minuciosa). Arquivamento de material (como selecionar e decupar as informações fundamentais para utilizar posteriormente?). E, por último até o momento: Utilização prática dos arquivos gerados (criar documentários, inscrições em editais, experimentações em variadas vertentes artísticas?).

Ao longo do percurso desta pesquisa, poderemos encontrar outras variáveis dessa ação de acompanhar e documentar processos de criação em dança.

Referências:

BITTENCOURT, A. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

MACHADO, M. **Arte e mídia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SALLES, C. A. Acompanhamento de processos de criação: algumas reflexões. **Revista Aspas**, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 27-39, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/139967>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13,

n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbqNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 nov. 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Johnnata Samuel Oliveira de Lima (UFRN)
jonhnatasamuel529@gmail.com

Artista, professor e bailarino. Realiza experimentos com edição de vídeo.

Graduado em Licenciatura em Dança e Mestrando no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, ambos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente coordena o Grupo de Estudos da Dança House com sede na Casa Verde Espaço Artístico Cultural.

Corpo Dança Ação: a experiência com a Cia ENCENA

Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)

Comitê Temático Relatos de Experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este relato narra a experiência vivida nos anos de 2021 e 2022, com o Projeto Cidade Submersa, que foi contemplado pela 36ª edição de fomento da cidade de São Paulo. O projeto, além de ações diversas com saraus, reformas estruturais no Espaço Cultural EnCena, previa a montagem de um espetáculo que se chamou *Jussara City – o paraíso das enchentes*. Ele abordou a história do bairro que fica na periferia da zona oeste da cidade, e sofre com alagamentos. Fui convidada para trabalhar com Cia de Teatro EnCena para desenvolver a preparação corporal dos atores e atrizes e compor as cenas de dança dessa peça de teatro musical. Durante esse período houve a Covid19, e o desafio foi desenvolver um trabalho on-line e remoto com a Cia e posteriormente transformá-lo em atuação presencial. A estreia se deu em fevereiro com temporada até junho de 2022. Dentre os desafios destaco: como desenvolver um trabalho corporal com atores e atrizes, alguns mais experientes e outros em processo de formação, com diversas idades, entre 18 a 80 anos, sem conhecê-los, em condições adversas. De maneira que usei a pesquisa-ação (Thiollent, 2009) como procedimento metodológico para construir este estudo. O objetivo ao tornar os participantes sujeitos dessa experiência (Larossa, 2014) coaduna com os pressupostos do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação – GPDEE/CNPq, que se vincula ao PPGA, do IA/UNESP, local em que atuo como profª pesquisadora sênior e que abriga as investigações do grupo.

Palavras-chave: Dança; Corpo; Conhecimento sensível; (In)corporação; Encenação.

Abstract: This report narrates the experience lived in the years 2021 and 2022, with the Cidade Submersa Project, which was included in the 36th edition of funding for the city of São Paulo. The project, in addition to various actions with soirees and structural reforms at the EnCena Cultural Space, included the staging of a show called *Jussara City – the paradise of floods*. He discussed the history of the neighborhood, which is on the outskirts of the city's west side and suffers from flooding. I was invited to work with Cia de Teatro EnCena to develop the body preparation of actors and actresses and compose the dance scenes for this musical theater piece. During this period there was Covid19, and the challenge was to develop online and remote work with the Company and later transform it into face-to-face work. The premiere took place in February with a season until June 2022. Among the challenges I highlight how to develop body work with actors and actresses, some more experienced and others in the process of training, with different ages, between 18 and 80 years old, without knowing them, in adverse conditions. So I used action research (Thiollent, 2009) as a methodological procedure to construct this study. The objective of making participants subjects of this experience (Larossa, 2014) is in line with the assumptions of the Dance Research Group: Aesthetics and Education – GPDEE/CNPq, where I work as senior research professor who hosts the group's investigations.

Keywords: Dance; Body; Sensitive knowledge; (In)corporation; Staging.

1. Desafios – por que não?

Abril de 2021, recebo um convite para desenvolver um trabalho de preparação corporal para atores e atrizes. Esse convite veio por meio de uma das pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE)¹, que desde sua criação, optou por construir uma rede de saberes. Cada pesquisador desenvolve sua investigação conectada a um projeto coletivo temático do grupo. Isso garante irradiar as ações – irradi(a)ções². Em seu estudo, essa pesquisadora, orientada por mim, tratou de narrar uma experiência, desenvolvida com arte e terapias expressivas, junto a um grupo de profissionais de corpo e dança, no período pandêmico, com reverberações diretas nesses sujeitos e nas pessoas que esses profissionais atendiam. Essa investigação gerou (trans)forma(a)ção³ na pesquisadora e nos profissionais com os quais ela trabalhou em um momento delicado, de muitas incertezas. Essa pesquisadora é atriz e bailarina, e, por meio dela fui conhecer a Cia de Teatro Encena.

A Cia havia sido contemplada pela 36ª edição do fomento ao teatro da cidade de São Paulo (2020), com o projeto Cidade Submersa. Esse projeto, além de ações diversas como saraus, reformas estruturais no espaço da Cia, entre outras, previa a montagem de um espetáculo *Jussara City – o paraíso das enchentes*, pois esse bairro, Jardim Jussara, é acometido por enchentes anualmente, o que torna a vida dos moradores um problema com muitas camadas.

Em *Jussara City*, a narrativa esquadrihava o que acontecia “após” as enchentes. Para isso, a Encena, foi a campo, pesquisar em arquivos, entrevistar

¹ O grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação — GPDEE, criado pela Prof.^a Dr.^a Kathya M. A. Godoy, ativo desde 2006, reúne pesquisadores, estudantes, mestres e doutores na área da Dança e afins para discutir projetos e ações. O pressuposto do grupo visa entender que toda relação estética dialoga com o ensino e aprendizado. A finalidade das pesquisas é problematizar tais relações, do mesmo modo que se faz necessário entender como a estética e a educação convergem nos estudos da prática e da teoria da dança.

² Termo que significa propagar, emitir ações que flui entre todos os envolvidos de nossas ideias.

³ Conceito explorado pelo grupo que advém da metodologia da pesquisa-ação adotada no GPDEE que significa mudança pela ação que pode ser (com)partilhada por todos envolvidos.

moradores locais e enfim, buscar material de apoio para contextualizar o projeto narrativo e o texto dramático da peça.

Paralelamente, foi desenvolvida a trilha musical e apoio técnico em todas as ações como realização de vídeos, sonorização, iluminação, transmissão, enfim todas as questões operacionais que deram vida à encenação.

A Cia se organizou em um núcleo artístico pedagógico - NAP, composto por dois diretores e duas atrizes que tinham a função de direcionar e orientar todos os profissionais envolvidos para que a proposta tivesse um alinhamento de ideias e fazeres junto ao coletivo.

Meu primeiro contato se deu com o NAP, que solicitou a preparação corporal desses atores e atrizes e me apresentaram uma versão inicial do roteiro dramático. Logo em seguida pude conhecer mais duas frentes que trataram do trabalho vocal e percussão corporal, porque os atores e atrizes cantavam em muitas cenas. Enfim, a proposta era de construir um musical, e com isso, possibilitar uma encenação lúdica, que dialogasse com um público diverso, desde crianças até idosos. Uma história que abarcasse a todos e todas.

Grande desafio, pois isso aconteceu em meio ao período pandêmico, ou seja, coube a mim, desenvolver um trabalho corporal remoto e *on-line* para atores e atrizes que não conhecia. Uma das informações que obtive, foi que as experiências deles com teatro e dança eram diversas, alguns eram profissionais e outros se encontravam na descoberta dessas linguagens. E, se tratava de um grupo de pessoas da comunidade, com idades variadas, dos vinte aos oitenta anos. Ali acontecia um teatro **da comunidade, feito pela comunidade, para e com a comunidade** e totalmente inclusivo. Como não se apaixonar por tal desafio.

Adorei a proposta, mas como transpor essas barreiras virtuais? Como fazer com que essas pessoas que estavam “confinadas” e com movimentação reduzida, usassem esses espaços para se conhecer, (re)conhecer, (re)conectar consigo e ampliar seu vocabulário corporal? E partir disso disponibilizar o corpo para o processo de criação?

A artista pesquisadora da dança entrou na cena da Cia Encena.

2. Diálogos possíveis entre o mundo acadêmico e a comunidade extramuros

O que percebi? Que essa proposta dialogava com três argumentos do GPDEE – Memórias, Criação e Políticas públicas ligadas à cultura. Terreno fértil para uma pesquisa-ação.

Para Thiollent (2009) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual a pesquisadora e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com esse olhar, conversei com os integrantes do NAP nas reuniões e com os atores e atrizes nos encontros semanais sobre tal proposta e a partir do aceite de todos e todas por meio das assinaturas no TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido, que se encontram no acervo do GPDEE), passei a investigar e instigar como se sentiam, o que os motivava, quais dificuldades corporais estavam presentificadas e cristalizadas, enfim que corpos eram aqueles, e como esses participantes se relacionavam com seus corpos e com os corpos dos demais entre telas. As respostas às vezes eram explícitas e na maioria das vezes acontecia um silenciamento da fala, mas os corpos começaram pouco a pouco (re)agir e após os primeiros meses os elementos presentes na linguagem da dança e do teatro emergiram nas ações corporais com leveza e ludicidade.

Uma questão a ser pensada era que nem sempre a *internet* colaborava, alguns integrantes da Cia, não possuíam boa conexão de rede, participavam dos encontros pelo celular, o que não possibilitava enxergar todos e todas que estavam nos encontros, apenas ouviam as instruções. O trânsito entre as telas era restrito e precário. Coube a mim, criar elos virtuais e a eles e elas, adaptação constante aos momentos.

Nos encontros com o núcleo (NAP), acontecia o relato de como as dinâmicas estavam sendo recebidas por eles e elas (importante colocar que os

quatro integrantes, também eram atores e atrizes e estariam atuando na peça) e como percebiam a recepção do restante do grupo em relação a proposta de trabalho. Essas reuniões aconteciam uma vez por mês. Geralmente depois de quatro encontros com o coletivo maior.

Com a Cia. completa⁴, durante nossos encontros, sempre havia o momento de troca de ideias e ao final, uma roda de conversa. Todos os encontros foram gravados e durante a semana, revia as imagens para organizar o novo encontro.

Como preparadora corporal, passei por um primeiro momento de identificação daquelas pessoas e corpos, que levou cerca de um mês, para então sugerir uma proposta de trabalho que se alinhasse com as expectativas do coletivo, mas também ampliasse o repertório motor deles e delas que subsidiou os quatro meses subsequentes. Minha opção foi trabalhar com a linguagem da dança atrelada aos jogos teatrais de Viola Spolin, ampliado e revisitado por Carminda Mendes André em seu livro “O teatro pós-dramático na escola” (2011). Para linguagem da dança, usei o quadro de temáticas (Andrade e Godoy, 2018) e dentro disso, comecei com a consciência corporal e o contato consigo. Para isso usei como referência o quadro corpo, organizado por Adriana Celi, Dani Rocco, Renata Fantinati e por mim (Godoy, 2021). As estratégias foram muitas: leituras de textos, seguida de expressão corporal, leitura de imagens, jogos cênicos e corporais, exibição de filmes, busca de referências, uso de modelo e imitação. No último mês do trabalho remoto *on-line* e com a (in)corporação⁵ de movimentos, experimentação de diversas danças e partituras corporais, passamos para o processo de criação de cenas.

Na pesquisa-ação o pesquisador é participante e ela é colaborativa (Morin, 2007) quando os demais participantes interagem continuamente com a situação investigada que aqui se traduzia em uma montagem de uma peça

⁴ O elenco da Cia. era composto por: Adelmo Fernandes, Carla Lorenzano, Cristiane Fernandes, Daniella Murias, Flávia D’Álima, Gabriel Kadaj, Luis Bezerra, Orias Elias, Raul de Andrade, Sabinna Di Colluccy, Sylvia Malena, Thânia Rocha, Vera Espuny, Walter Lins, Zulhie Vieira.

⁵ Apropriação desse vocabulário pelo e no corpo dos atores e atrizes.

teatral que era musical no decorrer do período pandêmico, com atores e atrizes de experiências profissionais diversas, em um contexto de teatro comunitário e colaborativo, no qual a temática da peça dizia respeito a situação que todos presenciam (ainda hoje), ou seja, enchentes e perda de todos os pertences e, muita vontade de gritar ao poder público que isso não pode continuar. O assunto era esse, o veículo era a encenação da peça, a problemática se voltou em como trabalhar a ampliação de vocabulário corporal, expressividade, criação e por fim, como mostrar ao público, que é a comunidade que lá habita, a importância de não jogar lixo nas ruas, de cobrar ações do poder público, de participar da melhora do bairro e transmitir aos seus filhos a consciência de cidadania e sustentabilidade, sem, contudo, “abrir mão” de uma encenação artisticamente potente. Grande provocação.

Nos meses de setembro a dezembro de 2021, nossos encontros se tornaram presenciais na sede da Cia. Um fato curioso foi que em nosso primeiro contato, o corpo se ampliou/alargou. Houve estranhamentos. Eles só me conheciam pelas telas e ao me ver, disseram que parecia muito menor, delicada e pequena. Também senti diferenças do que conheci nas telas e daqueles que estavam diante de mim, havia uma diversidade palpável: corpos jovens, corpos maduros, corpos sedentos, corpos luz. Nesse período, fomos (re)conhecendo o trabalho coletivo. Os *saberes em dança*⁶ se ajustaram a essa nova fase. Espacialidade, ritmo, jogos corporais aconteciam em todos os encontros. Seguidos de processos de criação a partir dos elementos trazidos das diversas danças que apresentei a eles e elas. Como o momento era de construção dos personagens e das cenas, passei a colaborar junto aos diretores e a preparadora vocal, com o processo de criação das partituras corporais que resultaram em momentos de canto e dança lúdicos. Chegamos a uma versão completa da peça.

A ideia era estrear em dezembro, mas houve uma nova onda da Covid-19, desta vez com a variante ômicron, e, além da suspensão imediata dos encontros presenciais, voltamos ao remoto *on-line* com algumas desistências.

⁶ Conceito elaborado por mim, em que a grafia foi concebida em itálico e que se configura como os Elementos constituintes da linguagem.

Pessoas que adoeceram e não puderam retornar e outras questões que inviabilizou a participação para o ano de 2022, também porque tínhamos alguns idosos no elenco e apesar do uso de máscaras e de todos os cuidados necessários, decidimos que o risco era muito grande.

A partir do da última semana de janeiro de 2022, os ensaios foram retomados presencialmente com vigor e apesar de muitos receios, continuamos o refinamento das cenas. Nesses ensaios, tiramos como estratégia coletiva, privilegiar o espaço cênico, as interações entre os atores e atrizes e o ajuste rítmico do espetáculo. Era preciso trabalhar sintonias, mantê-los energizados e conectados uns aos outros. Essa parada e retorno possibilitou a todos e todas revisitar suas construções individuais, aprimorar as características de cada personagem. Dessa vez os conhecia e isso permitiu indicações detalhadas sobre o processo pessoal que potencializou no retorno ao presencial, nos ensaios, o grupo “respirar” junto. Nos ensaios, logo após o aquecimento inicial de corpo e voz, apresentava um jogo cênico em que eles tivessem que improvisar aos pares, trios e no coletivo, situações que “extrapolasse” o que já estava definido. De maneira geral todas as situações propostas eram provocativas e lúdicas. A roda de conversa foi preservada, e, era muito bom para esclarecer pontos conflituosos e trazer novas questões no coletivo. Obviamente, também havia um atendimento pessoal e cuidadoso com cada participante. Enfim, chegamos ao dia 04 de fevereiro, estreia, com chuva, muita chuva.

Aqui cabe outro esclarecimento, todos e todas ensaiavam com máscara e, portanto, até aquele momento não conhecia toda a potência vocal e o rosto descoberto deles a não ser entre as telas. Elas foram removidas nos ensaios da semana de estreia e os idosos da Cia usaram máscaras transparentes durante as 15 apresentações do mês de fevereiro e março.



Fig. 1. Imagem do cartaz/flyer do espetáculo *Jussara City: o paraíso das enchentes*, Cia Encena de teatro do Projeto Cidade Submersa (São Paulo/SP).

Elenco: Adelmo Fernandes, Carla Lorenzano, Cristiane Fernandes, Daniella Murias, Flávia D'Álima, Gabriel Kadaj, Luis Bezerra, Orias Elias, Raul de Andrade, Sabinna Di Colluccy, Sylvia Malena, Thânia Rocha, Vera Espuny, Walter Lins, Zulhie Vieira. Espaço Cultural Encena, 2022. Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Flyer de divulgação do espetáculo em plano vertical. Acima, chuva em um céu preto e azul, onde aparece o nome da Cia em cena (logotipo), nome do dramaturgo Gilberto Amendola. Logo abaixo à esquerda o nome do elenco e a direita os nomes da equipe técnica. No meio da imagem o rosto de uma mulher e vários elementos que aparecem na encenação. Esses elementos flutuam sobre as águas da enchente na cor alaranjada. Ao fundo aparecem as casas do bairro Pirajussara. Abaixo o dia da estreia, o endereço e a informação de gratuidade. Em uma faixa branca todos os logos dos apoios e do PROAC.

3. Caminhando junto

O projeto previa apresentações para públicos diversos, dentre eles, escolares que foram contatados por meio da Diretoria Regional de Ensino do Butantã (DRE/Butantã) que fica na região do Pirajussara, extremo oeste de São Paulo, capital. A direção, coordenação e professores e professoras, trouxeram

os estudantes na sede da Cia Encena para assistir à peça. Quando lá chegavam, eu os recebia, conversávamos sobre **estar em cena**, o que é **ser** um artista, o acesso à cultura e aos bens culturais e em seguida entravam no teatro. A grande maioria nunca havia visitado um espaço cênico como aquele, a surpresa era evidente. Assistiam a peça com escuta e participação ativa. Logo após os atores e atrizes realizavam uma conversa com o público. Dentre os vários assuntos, estava a importância de cuidar do bairro e de toda a cadeia de sustentabilidade em relação ao meio ambiente.



Fig. 2. Imagem do bate-papo com a plateia após o espetáculo *Jussara City: o paraíso das enchentes*, Cia Encena de teatro, 2022. Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Fotografia no plano vertical tirada de um andar superior atrás do palco. Vemos o elenco em pé, em formação de semicírculo com um integrante ao centro. Todos de frente para a plateia que está sentada em cadeiras de assento vermelho.

Nas rodas de conversa com os participantes (elenco e técnicos) que passaram a compor esses momentos, identificamos que o público que causou forte impressão nos atores e atrizes foram os das crianças e dos adultos – EJA (Educação de Jovens e Adultos). Entre fevereiro e março foram 15 apresentações referentes ao cumprimento do edital, mas a temporada se estendeu até junho de 2022, sempre com a plateia cheia.



Fig. 3. Imagem do final de uma das apresentações de *Jussara City: o paraíso das enchentes*, Cia Encena de teatro, 2022.

Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Fotografia no plano horizontal. Vemos o elenco em pé, em formação de semicírculo e a plateia à frente deles, todos e todas com máscaras. A pesquisadora, também com máscara, é a única pessoa que está em pé na plateia que está cheia. Esse é o momento em que ela atua como mediadora do bate-papo com o público.

4. Chegadasssss

Da primeira encenação para a última houve grande amadurecimento de todos os envolvidos, diretores, atores e atrizes e equipe técnica, a qual me incluiu. Colhi depoimentos de todos e todas as pessoas envolvidas no processo sobre como perceberam a experiência desde o início do trabalho até o término da temporada. Os principais pontos foram: a (re)descoberta de seus corpos, ampliação do repertório gestual, explorar novas possibilidades de atuação, identificar as diferenças e trabalhar com isso, um ponto divisor foi a estreia e a relação com o público, as apresentações mais pulsantes foram para as crianças, porque sentiram resposta imediata delas e a certeza de que o teatro que fazem é político, sem, contudo, ser partidário, e por fim, pontuaram a preocupação com a formação de público e a continuidade dessa ação.

Um dos produtos desenvolvido por mim e Ricardo Kobayashi Junior, por meio da PerformArte – Artes Cênicas e Ensino de Dança, foi o videodocumentário *Jussara City: o paraíso das enchentes – Corpo, Comunidade, Colaboração*, que pode ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=a1X1jaQjH0I&t=117s>. Nele, além dos depoimentos e olhares dos participantes, apresento o encantamento que essa experiência trouxe para a artista, pesquisadora e preparadora corporal. Ele e as

apresentações nos congressos e textos como este, representa a última fase dessa pesquisa-ação que é a divulgação dos resultados.

O que ficou? A potente experiência de (com)partilhar, entrar em cena com a Cia de Teatro Encena (Godoy, 2023).



Fig. 4. Imagem do elenco do espetáculo *Jussara City: o paraíso das enchentes* Cia Encena de teatro, 2022. Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Fotografia no plano vertical. Os sete atores e atrizes estão cantando e dançando com os braços e as mãos à frente do corpo. Eles e elas vestem figurinos na cor terracota, com iluminação branca. Duas integrantes usam máscaras transparentes.



Fig. 5. Imagem do elenco do espetáculo *Jussara City: o paraíso das enchentes* Cia Encena de teatro, 2022. Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Fotografia no plano vertical. Os atores e atrizes estão cantando e dançando com máscaras e figurinos de bichos, da esquerda para direita vemos um gato, uma zebra e um Pato.



Fig. 6. Imagem do elenco do espetáculo *Jussara City: o paraíso das enchentes*
Cia Encena de teatro, 2022. Fonte: T3 produções.

Audiodescrição da imagem: Fotografia no plano vertical. Uma das atrizes idosa com máscara e abraçando seu corpo com os olhos fechados e vestindo um figurino camisola, outros dois atores se fastam dela e uma terceira atriz está logo atrás da senhora, mas de frente para o público. Esse momento simboliza as perdas após as enchentes.

E o que virá?

A Cia considerou o projeto Cidade Submersa um **despertar para (re)afirmar**, obviamente com muitos desafios e problemas, mas que não pode parar. Então, iniciamos a remontagem de Piro Jussara. Pendurar a vovó no banheiro?! Que se trata de uma experiência vivida pelos participantes em 2012 e que precisa ser revisitada.

Novamente entrei na dança e na cena e dessa vez, conhecendo os integrantes e acolhendo novos atores e atrizes, partimos para este novo desafio. Começamos o trabalho em junho com estreia em final de agosto de 2023. Dessa vez, fui convidada para fazer a direção cênica, com liberdade para alterar o texto e criar coreografias. O elenco quer explorar a dança, o canto e se conectar as raízes ancestrais. Estamos no meio da temporada, muitas surpresas que espero compartilhar em breve.

Referências:

ANDRADE, C. R. de; GODOY, K. M. A. de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades.** Curitiba: Appris Editora, 2018.

GODOY, K. M. A. de. Tecer redes de conhecimento: rasgando espaço na formação de artistas educadores. *In:* GODOY, K. M. A. de (org.). **Estudos e Abordagens sobre Metodologias de Pesquisa e Ensino: dança, arte e educação.** Vol. 1. Curitiba: Appris Editora, 2020.

GODOY, K. M. A. de. Tecer redes de conhecimento: rasgando espaço na formação de artistas educadores. *In:* GODOY, K. M. A. de (org.). **Estudos e Abordagens sobre Metodologias de Pesquisa e Ensino: dança, arte e educação.** Vol. 2. Curitiba: Appris Editora, 2021.

GODOY, K. M. A. de. Corpo, comunidade, colaboração: a pesquisa-ação na experiência da cena com a cia de teatro encena. *In:* GODOY, K. M. A. de (org.). **Estudos e Abordagens sobre Metodologias de Pesquisa e Ensino: dança, arte e educação.** Vol. 3. Curitiba: Appris Editora, 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In:* LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORIN, A. **Saber, ciência, ação.** São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)
kathya.godoy@unesp.br

Artista da Dança, docente formadora e pesquisadora. Mestre e doutora em Educação pela PUC/SP. Atua no Instituto de Artes da UNESP como docente sênior do programa de Pós-Graduação em Artes, na área de Arte e Educação. Autora de vários livros na área de Arte, Dança e Educação. É fundadora e produtora da Performarte Artes Cênicas e Ensino de dança LTDA. (2019).

Verter verde: do nascimento como artista-performer e outros campos afetivos da matéria

Laura Silveira da Cunha (UFRJ)

Ivani Santana (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este artigo se insere no âmbito de estudos sobre o corpo e sua relação com a cidade em articulação com a prática de ações performativas. Por meio da pesquisa guiada pela prática, o desenvolvimento da performance *Verter Verde* suscitou um processo artístico-investigativo que serviu como ignição para levantar discussões importantes que balizaram as reflexões trazidas acerca das potências políticas do corpo. Nesta análise, entende-se corpos enquanto campos de ativação e atravessamentos através dos quais se associam imagens e discursos, e ainda, onde são ressignificadas as relações. Aborda mais a fundo o caráter operativo da sua materialidade - o tecido, a cor, e o formato de bandeira - trazendo relato de experiências através de uma escrita cartográfica dos caminhos percorridos, no sentido de buscar o entendimento de performance junto à ação, realizando também uma análise crítica desse processo, colocando-o sempre em diálogo com outros trabalhos similares. Utilizo a *escrita cartográfica* definida a partir de Suely Rolnik (2016) os conceitos de *coisidade* de André Lepecki (2012) e o *programa performativo* de Eleonora Fabião (2013). Apresento a performance *Verter Verde* e seus desdobramentos, relacionando como a arte se coloca também como uma forma de ativação do espaço urbano, tendo o corpo e as potencialidades da matéria como fonte de potência estética e consequentemente política.

Palavras-chave: Corpo-cidade; Performance; Materialidade; Potência estética.

Abstract: This article falls within the scope of studies on the body and its relationship with the city in conjunction with the practice of performative actions. Through research guided by practice, the development of the *Verter Verde* performance gave rise to an artistic-investigative process that served as an ignition to raise important discussions that guided the reflections brought about the political powers of the body. In this analysis, bodies are understood as fields of activation and crossings through which images and discourses are associated, and also where relationships are given new meaning. It addresses in more depth the operative character of its materiality - the fabric, the color, and the shape of the flag - bringing a report of experiences through a cartographic writing of the paths taken, in order to seek the understanding of performance together with the action, also carrying out a critical analysis of this process, always placing it in dialogue with other similar works. I use cartographic writing defined by Suely Rolnik (2016), the concepts of thingness by André Lepecki (2012) and the performative program by Eleonora Fabião (2013). I present the performance *Verter Verde* and its consequences, relating how art is also a form of activation of urban space, with the body and the potential of matter as a source of aesthetic and consequently political power.

Keywords: Body-city; Performance; Materiality; Aesthetic power.

1. *Verter verde*: relato de experiência

Este artigo não seguirá exatamente uma ordem cronológica através dos tópicos que se apresentam de maneira sequencial. Ele se organiza, portanto, a partir de um entendimento que se dá pela escrita cartográfica, apresentando as relações estabelecidas a partir das ações de *Verter Verde* em suas afinidades e desdobramentos. O conceito de cartografia, nesse sentido, é trazido aqui, pela definição de Suely Rolnik (2016) quando diz que a tarefa do cartógrafo consiste em:

[...] dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição de cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (Rolnik, 2016, p. 23).

Essa escrita apresenta então as marcas dos encontros, ideias e descobertas que a foram constituindo, corporalmente, indicando as direções que seriam tomadas no percurso. “Tais marcas *formam um relevo* - feito de vozes *reminiscentes* das mais variadas origens, sintonias e estilos, misturando-se e compondo-se” (Rolnik, 2016, p. 24).

Faço uma aproximação aqui, nesse primeiro momento, do que é um nascimento, para falar da performance intitulada *Verter Verde*. Como em um nascimento, acontece *Verter Verde* pela primeira vez, uma urgência, corporificada, duracional, manifestando sinais, pulsante, veio ao mundo. Pesquisando sobre o significado da palavra *nascimento* no dicionário, gostaria de destacar, relacionando ao ato de performar, as seguintes palavras e expressões: *corpo, duração, manifesta sinais, pulsação, e submetido à vontade*, em comparação com expressões que usei ao me referir a performance como: *Nasceu! Veio ao mundo, surgiu!*

Peço licença para manter mais um pouco aqui no texto o suspense sobre o programa performativo¹ de *Verter Verde* pois, antes de adentrar e

¹ FABIÃO, E. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. ILINX, **Revista do LUME** [on-line]. 2013, n.4, p. 1-11. Conceito apresentado na introdução, que será abordado ao longo dessa pesquisa.

descrever propriamente a ação em si, gostaria de reafirmar a importância desse nascimento-acontecimento em minha trajetória, reposicionando certamente toda minha formação como arquiteta-urbanista e também como artista da dança. A relação direta de meu corpo com o espaço urbano, *pulsava*, ganhava camadas de experiência que abriram novos caminhos de sentido e, a partir do momento em que me transformaram, transformaram a pesquisa, *manifestando novos sinais* para sua continuidade.

Richard Schechner (2012), em diálogo com Van Genep e Victor Turner nos traz contribuições importantes nesse sentido, ao falar sobre rituais como performances, pensando em ritos de passagem² das fases da vida, como nascimento, puberdade e casamento. Van Genep (2012) identifica que estes consistem em três fases nas quais a fase central é a liminar, que nos interessa por seu caráter de abertura e transformação:

A fase liminar fascinou Turner porque ele nela reconheceu uma possibilidade criativa para o ritual, podendo abrir caminho para novas situações, identidades e realidades sociais. O trabalho da fase liminar é duplo: primeiro, reduzir aqueles que adentram no ritual a um estado de vulnerabilidade, de forma que estejam abertos à mudança. As pessoas são despojadas de suas antigas identidades e lugares determinados no mundo social; elas entram num espaço tempo onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui nem lá, no meio de uma jornada social que vai de um eu social a outro. Durante esse tempo, elas estão literalmente desprovidas de poder e, muitas vezes, de identidade. Segundo, durante a fase liminar, as pessoas internalizam suas novas identidades e iniciam-se em seus novos poderes. Existem várias formas de realizar a transformação. As pessoas podem fazer juramentos, aprender tradições, vestir roupas novas, performar ações especiais (Schechner, 2012. p. 58).

Considero, portanto, que minha trajetória como artista ganhava novos contornos a partir desse feito, e assim, junto ao nascimento dessa primeira performance realizada no espaço urbano, no contexto de minha pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Dança, na UFRJ, eu paria a mim mesma como artista-performer.

² Aproveito para trazer o clipe *MC Tha - Rito de Passá* (Clipe Oficial) - YouTube que também dialoga com esse relato da experiência performática e nos traz importantes referenciais estéticos. Acesso em: 10 mar. 2022.



Fig. 1. *Verter Verde* na Praça Tiradentes – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Estou ajoelhada olhando para baixo, com as mãos no chão sobre os tecidos verdes enfileirados, lado a lado. Cena urbana ao fundo.

Trago agora, então, o programa performativo de *Verter Verde* realizado no dia 9 de dezembro de 2021, na praça Tiradentes³ e no Largo da Carioca⁴, no dia 20 de setembro de 2022, Rio de Janeiro, junto a outras três mulheres, artistas-performers - Gabriela Haddad, Herika Reis e Camila Florentino. Apresento a definição de programa performativo, como proposto por Eleonora Fabião: “um tipo de ação metodicamente calculada, conceitualmente polida, que em geral exige extrema tenacidade para ser levada a cabo, e que se

³ A estátua equestre de Dom Pedro I na Praça Tiradentes, foi a primeira escultura pública do Brasil. Ao passar pela Praça Tiradentes, é possível ver a estátua representando a proclamação da Independência do Brasil com o Manifesto às Nações nas mãos, que foi considerado como nossa primeira constituição. No pedestal, há imagens de indígenas e animais como representantes dos principais rios nacionais - Amazonas, Madeira, Paraná e São Francisco - além de brasões das províncias imperiais. Por fim, uma mensagem inscrita em bronze deixa o recado: “D. Pedro I, gratidão dos brasileiros”. Violenta, a escultura coloca os povos indígenas como instrumentos, pacificados aos pés do então imperador, a quem o monumento atribui a conquista da independência, ignorando todos os outros personagens envolvidos nessa negociação.

⁴ Localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro, por onde passam milhares de pessoas diariamente. Na ocasião da performance, estávamos nas vésperas das eleições de outubro e o Largo se encontrava repleto de bandeiras de diversos partidos e candidatos políticos. Mais sobre o histórico do local em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12870-largo-da-carioca-de-polo-de-abastecimento-de-%C3%A1gua-a-centro-nervoso-da-cidade#:~:text=At%C3%A9%20ent%C3%A3o%2C%20os%20moradores%20da,foi%20desejado%20pelos%20frades%20franciscanos>. Acesso em: 22 set. 2023.

aproxima do improvisacional exclusivamente na medida em que não seja previamente ensaiada” (2009, p. 237).

Assim, o programa estabelecia a ativação de tecidos verde-bandeira, através das seguintes ações realizadas em sequência: *retirar de dentro de um cesto de palha*, um a um, dos dez tecidos cortados nas proporções da bandeira nacional, e *estendê-los* lado a lado no chão da praça; em seguida, *realizar ações cotidianas* sugeridas pelos próprios tecidos - como se vestir, rodopiar, enrolar no cabelo como uma toalha - e/ou gestos de cuidado - como dobrar, sacudir/tirar a poeira, estender - até se reunir para *uni-los*. *Atar nós* entre os tecidos, de um a um em suas pontas, formando uma linha; *interagir* com os tecidos alinhados dessa maneira, serpenteando, desenhando e brincando pelo espaço até unir uma ponta à outra com os últimos nós, formando um círculo; com o círculo formado, *experimentar suas possibilidades* até vir recolhendo de volta.



Fig. 2. Verter Verde na Praça Tiradentes – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Plano horizontal próximo ao chão, estamos ajoelhadas interagindo com os tecidos verdes enfileirados. Estamos de máscara, blusa preta e calça jeans.



Fig. 3. *Verter Verde* na Praça Tiradentes – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Agora os tecidos estão atados em nós, formando uma linha, Herika está no centro, vestida pela cabeça como se vestisse um manto, enquanto segura outra parte mais para a extremidade. Estátua de Dom Pedro I ao fundo.

O programa da performance previa que a prática chegaria ao fim a partir do último nó feito, fechando os tecidos já amarrados em linha, em um círculo, e as experimentações derivadas daí até recolher de volta ao cesto, mas não sabíamos quando esse momento aconteceria. Eis então que surge Artur Miguel⁵, como por encanto, e se junta a nós. O nascimento ao qual me referi no início, agora contava também com a participação de uma criança, que descobrimos depois, ser morador de uma ocupação nos arredores da Praça Tiradentes. Assim que ele apareceu, o envolvemos com a linha formada pelos tecidos, já dando origem ao círculo.

⁵ Ele estava perambulando sozinho e nos encontrou. Foi somente ao final da ação que conhecemos sua mãe, que nos disse que eles moravam numa ocupação ali mesmo, nos arredores da Praça Tiradentes.



Fig. 4. *Verter Verde* na Praça Tiradentes – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Ainda com os tecidos atados em nós, formamos uma roda, brincando de ondular os tecidos e girar, um garotinho de aproximadamente quatro anos junta-se a nós na roda.

Penso então, em quando Eleonora Fabião (2013, p. 4) nos traz que o programa performativo é “motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes de sua formulação e execução”, o que traz maior entendimento sobre aquilo que se dá a partir da ação que está ao mesmo tempo junto e para além dela, em virtualidades, imaterialidades e toda gama de conexões possíveis.

Diante do cenário e contexto em que estávamos à época da ação, em desgoverno, no meio de uma pandemia (COVID-19), contando mortos, aproximados da morte e aparentemente distantes de alguma saída que nos aproximasse de uma vida mais justa, me parecia que estar na rua, naquele momento, envolvendo e ativando tecidos verdes-bandeira, era o que eu podia fazer a partir do meu lugar enquanto artista⁶. Havia algo ali de urgente, reivindicar pela vida, da maneira que for, era e ainda é, urgente. Percebo que não estou sozinha, sou feita de tudo que me cerca:

Um performer resiste, acima de tudo e antes de mais nada, ao torpor da aderência e do pertencimento passivo. Mas adere, acima de tudo e antes de mais nada, ao contexto material, social, político e histórico para

⁶ “Tudo o que podia fazer”, essa urgência, latência, tem sintonia ao título de ações nomeadas por Eleonora Fabião como “Coisas que precisam ser feitas”, que será abordada ao longo do texto como referência.

a articulação de suas iniciativas performativas. Este pertencer performativo é ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do corpo-em-experiência” (Fabião, 2013, p. 9).

Nesse sentido então, interessava o resgate dessa cor que aqui nessas terras brasileiras chamamos por verde-bandeira, um resgate simbólico e material do verde, que, ao contrário do que se quis representar originalmente (referente à Casa de Bragança de Portugal)⁷ ganhou o sentido local de representante das matas e da riqueza ambiental do país. Verde-bandeira se agitando na praça, em oposição à toda destruição e genocídio dos povos originários, indígenas e ribeirinhos. Agitar a esperança que ainda nos resta e continuar na luta ao lado dos que já lutam contra a opressão há mais de quinhentos anos nessas terras.

Durante o primeiro momento da performance, na Praça Tiradentes, colocamos os tecidos verde-bandeira, alinhados lado a lado, formando uma fileira comprida, que, dado o contexto, fazia referência diretamente às covas abertas para abrigar os mortos pelo Coronavírus. Referenciava também toda destruição e violência provocada pelo governo daquela época, à morte das matas, fruto das queimadas na Amazônia e no Pantanal, e a tantas perdas que se davam naquele momento.

Tecido, pedras portuguesas, terra, terra, terra, essa força que nos vinha, para atravessar o luto que se fazia ali. Verti em lágrimas e quando me lembro desse momento, ainda me emociono.

Durante os primeiros momentos da ação na Praça Tiradentes, enquanto ainda estávamos ajoelhadas ou sentadas sobre os tecidos alinhados, ouvi de uma turista ao fundo: “Elas estão em oração”. Estávamos em oração, considerando os radicais da palavra - do latim *oratio*, “fala, discurso”, de *orare*, “pedir, rezar”, um derivado de *os*, “boca”, de uma base indoeuropeia *or*, “pronunciar uma fórmula ritual”. Ali comecei a entender o sentido de performance

⁷ A Bandeira do Brasil no século XIX tinha cores que representavam os tons das casas reais da família de Dom Pedro I. O verde representava o brasão da família Bragança, monarcas que lideravam Portugal. E o amarelo era homenagem a Maria Leopoldina, representando a dinastia Habsburgo, que governava a Áustria.

como ritualização e encantamento da vida, face à colonialidade representada justamente pela estátua⁸ do colonizador que estava atrás de nós.

O que está por trás nas várias camadas temporais e materiais deste chão? Quais os invisíveis habitam ali? “Um chão nunca é qualquer” me disse a professora Adriana Schneider⁹. A Praça Tiradentes, por sua vez, é testemunha da violência e apagamento histórico de suas experiências anteriores. No início do século XIX, o local era conhecido como Campo do Polé, servindo como pelourinho, onde os chamados “criminosos”, principalmente os negros escravizados que buscavam liberdade, eram expostos e punidos.

Somente em 1890, o local recebeu o nome atual pelo centenário da morte de Tiradentes, que foi executado próximo à praça, na esquina da rua Senhor dos Passos com a Avenida Passos. Assim, a instalação do monumento público representa a disputa simbólica e narrativa desse território, ocultando seus usos anteriores.

Retomaremos essa questão mais a frente, quando abordarmos os movimentos ativados por *Verter Verde*, junto a outros trabalhos e artistas que vem pensando maneiras de reencantar espaços, disputar narrativas e repensar imagens e dinâmicas presentes na cidade a partir das artes do corpo e da presença.

2. “Verdejar a cidade, ela disse”: a “onda verde”

Sigo aqui apresentando a grande rede de conexão estabelecida entre mulheres a partir da ação performativa de *Verter Verde*. À Gabriela Haddad, Camila Florentino, Rúbia Vaz, Herika Reis, Laura Vainer, Mirian Miralles, Thays Espindola, Vanessa Matos, Ivani Santana, Laís França e Rachel Merlino meu

⁸ A estátua é de Dom Pedro I e sua história será retomada e aprofundada mais à frente.

⁹ Adriana Schneider Alcure - Professora do Curso de Direção Teatral e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, da Escola de Comunicação, da UFRJ. Essa frase é fruto da correção de um artigo entregue por mim na disciplina Arte e Política da Cena, ministrada por ela, em 2022.

eterno agradecimento por terem topado entrar nessa onda comigo, estando direta ou indiretamente envolvidas nas ações realizadas.

Desde a primeira vez que *Verter Verde* foi realizada na Praça Tiradentes, já se fez clara a necessidade de que fosse realizada somente por mulheres, pois é sempre muito importante nos reafirmarmos em nosso direito de ocupar espaços e ampliar a visibilidade de corpos femininos em espaços de disputa, como nas ruas, visto que a participação política de nós mulheres ainda é um campo de batalha árduo.

Nos preparativos para a performance, ainda em 2021 na primeira vez antes de ir para a rua propriamente, estava com uma amiga argentina, nos cuidados com os tecidos verdes para tirar alguns fios que estavam desfiando e fomos então, reavivando nossas memórias e tecendo relações acerca dessa cor, deixando que a materialidade e o contato com os tecidos reverberassem em nós. Destrinchando essas relações, lembramos que o verde foi a cor escolhida pelo movimento feminista nas últimas décadas na luta pela descriminalização do aborto e pelos direitos das mulheres. A “onda verde” como foi tratada em algumas reportagens se iniciou na Argentina e foi sendo seguida na luta feminista latinoamericana¹⁰.



Fig. 5. *Verter Verde em onda* - Cinelândia – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

¹⁰ Performance colectivo Las Tesis *Un violador en tu camino* - YouTube.

Audiodescrição da imagem: Bandeira verde ao fundo, estendida nas escadarias da Câmara dos Vereadores, no topo, é possível ver a bandeira do Brasil. Em primeiro plano está uma placa de rua, em homenagem à vereadora Marielle Franco¹¹.

No trajeto da pesquisa, durante um momento de importantes decisões sobre os eixos a serem reportados aqui nessa dissertação, me deparo com *um convite* através das redes sociais¹² da vereadora Luciana Boiteux do PSOL-RJ intitulado “Uma onda verde no Rio” - durante a sequência de ações realizadas em setembro de 2023 na celebração da luta pela legalização do aborto na América Latina - para a Solenidade de Entrega de Moções à mulheres e grupos que lutam historicamente pela descriminalização do aborto no Brasil às 10 horas da manhã do dia 27/09/23, na Câmara Municipal, Cinelândia.

Imediatamente, meu corpo se agita, as pupilas dilatam, levanto-me da cadeira e percebo que chegou a hora de retornar com a bandeira de *Verter Verde* para a rua. A essa altura já costurada¹³, constituindo-se mesmo como uma junção de todos os tecidos que antes eram operados separadamente. Essa seria então, a primeira vez que a bandeira de *Verter Verde* seria ativada dessa maneira, como bandeira mesmo.

¹¹ Marielle Franco (Rio de Janeiro, 27 de julho de 1979 – Rio de Janeiro, 14 de março de 2018), foi uma socióloga, ativista e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, durante a eleição municipal de 2016, com a quinta maior votação. Defendia o feminismo, os direitos humanos, e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Pedro Mathias Gomes, no Estácio, Região Central do Rio de Janeiro.

¹²https://www.instagram.com/p/CxIKs6brdWH/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

¹³ Essa ação de costura será abordada mais a frente no item “O mais importante é inventar o Brasil que nós queremos”: atos de costura.



Fig. 6. *Verter Verde em onda* - Cinelândia – RJ. Fonte: Acervo pessoal

Audiodescrição da imagem: Bandeira verde em destaque estendida no chão da praça, cena urbana ao fundo, táxis, polícia e o Teatro Municipal. Em volta da bandeira estamos eu, Gabriela Haddad, Camila Florentino e Rúbia Vaz.

No dia, éramos cinco mulheres, eu, Gabriela Haddad, Rúbia Vaz, Camila Florentino e Laura Vainer, além do querido amigo Muryell Dantie, no registro. Na véspera, fechei o programa performativo, que se apresenta aqui embaixo. Deixei, portanto, as últimas decisões para serem tomadas coletivamente, com as pessoas presentes e o espaço: as escadarias e arredores da câmara dos Vereadores, Cinelândia, onde aconteceria a entrega das menções.

VERTER VERDE em ONDA

*Gestos para abrir bandeira (selecionar no local)

- Estender bandeira no chão e deitar sobre ela
- Suspender a bandeira, abrindo sobre nossas cabeças
- Nos cobrir com a bandeira
- Sacudir, criar ondas, agitar
- Enrolar/desenrolar ~~~~ Desfraldar
- Carregar a bandeira, enrolada ou aberta

* Bandeira como um corpo de Luta/Acolhimento/Imaginação

Alio-me aqui às contribuições de Judith Butler (2019) no livro *Corpos em aliança e a política das ruas - notas para uma teoria performativa de assembléia* para fazer circular o pensamento em relação a essa presença política dos corpos nas ruas, quando ela diz que “temos que perguntar o que une um determinado grupo, que reivindicação está sendo compartilhada ou que sentido experimentado de injustiça e não viabilidade da vida, que indicação da possibilidade de mudança acentua o sentido coletivo das coisas” (Butler, 2019, p. 149). E daí então, refletir sobre a nossa capacidade de estar na rua exercitando aquilo que deveriam ser direitos “comuns e ordinários” (Butler, 2019, p. 149) e algumas vezes são, mas que também podem constranger um determinado regime de apaziguamento, em que exercer uma pequena liberdade, como caminhar ou deitar no chão, se apresenta como “uma ruptura performativa menor representada por um tipo de gesto que é ao mesmo tempo um movimento naquele sentido duplo, corporal e político” (Butler, 2019, p. 153).



Fig. 7. *Verter Verde em onda* - Cinelândia – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Bandeira estendida no chão logo abaixo das escadarias da câmara dos vereadores, visão de cima pra baixo, cena urbana ao fundo: carros estacionados, bicicleta e passantes. O posicionamento dos elementos, desenhos geométricos e linhas no chão contribuem para certo paralelismo na imagem. Deitadas sobre a bandeira estamos eu, Gabriela Haddad, Camila Florentino e Rúbia Vaz, alternando entre a barriga para baixo ou para cima.

Esse simples ato de colocar coisas em sua quietude, imobilidade e concreta coisidade ao lado de corpos, não necessariamente junto com os dançarinos, mas lado a lado, resulta em um evento substancial: sublinha a estreita linha que

simultaneamente separa e une corpos e coisas, delinea uma zona de indiscernibilidade entre o corporal, o subjetivo e a coisa (Lepecki, 2012, p. 98).

Assim, quando passamos pelo trajeto Cinelândia - Carioca - Praça Tiradentes carregando nossa bandeira verde-bandeira - e ouvimos algumas pessoas perguntando pelo caminho: “o que é isso?” e “para que serve isso?”, estamos diante da tentativa instruída pelo capital de aprisionamento das coisas em somente um frenético e correto destino, tornando-se um objeto utilitário e, assim, passível de ser facilmente assimilável e comercializado. Assim, similar ao que Lepecki aborda sobre o caráter de *coisidade* no trecho abaixo, percebemos a bandeira aqui, destituída de sua operação utilitária:

Esse objeto vinculado ao capital está fatalmente direcionado (desde a sua concepção) ao caixote de lixo, de preferência num prazo inferior a seis meses, quando ele se tornará novamente mera coisa, ou seja, matéria sem valor para o capital, sem significação, sem propósito a não ser apenas ser. O capital chama a esses objetos: lixo. Perante tal sistema, **talvez a contra-força dos objetos (sua resistência) resida exatamente em ser e querer ser mera coisa** (Lepecki, 2012, p. 95, grifo meu).

Outras vozes chegam até nós: “Vocês são do *Greenpeace*?”, “Tão protestando contra o que?” Explico sobre a luta pela descriminalização do aborto - a mulher diz que se pudesse ficava, mas que tinha que ir para perícia médica, e se despede tendo o cuidado de nos incentivar “continuem aí”. Continuamos. E continuamos a escutar outras falas: “É por conta do dia de São Cosme e Damião!”, “Mas não foi ontem?”, “Não, é hoje, é pelo Cosme e Damião! Posso participar?”. E respondemos: Claro. Seguem os comentários: “Eu não entendi, o que é isso? Uma bandeira. Mas bandeira de que?”, respondo: Uma bandeira verde. “Ah, entendi! Esperança né? O que vocês estão fazendo? Gestos para abrir bandeira. Outras exclamações surgem: “Ahm.. Percebe como faz um ventinho?”, “Posso pular aí no meio?”, “Vocês me carregam?”

Gestos escolhidos para serem realizados, nessa ordem:

- Carregar a bandeira, aberta
- Estender bandeira no chão e deitar sobre ela

- Enrolar/desenrolar ~~~~ Desfraldar
- Sacudir, criar ondas, agitar



Fig. 8. *Verter Verde em onda* - Cinelândia – RJ. Fonte: Acervo pessoal

Audiodescrição da imagem: Bandeira verde em destaque suspensa do chão pelas pontas, na escadaria da Câmara dos Vereadores, cuja arquitetura e portais principais de entrada em arco aparecem ao fundo. Em cada vértice da bandeira estamos eu, Gabriela Haddad, Camila Florentino e Laura Vainer. Caminhantes, em primeiro plano, observam a ação.

Depois de concluir esse primeiro circuito de gestos, deixamos a bandeira estendida nas escadarias da Câmara e procuramos uma sombra para respirar. Nesse momento, decidimos que seria interessante realizar deslocamentos mais específicos com a bandeira, levando-a de um ponto a outro pela cidade. Alguém sugeriu deslocamentos e, rapidamente, como afirmação de algo que já estava ali escondido no próprio programa, fez-se claro o trajeto de retorno de *Verter Verde* até a Praça Tiradentes, passando pela Carioca que já era possível visualizar dali. E então, lá fomos nós.



Fig. 9. *Verter Verde em onda* no trajeto entre a Cinelândia e a Praça Tiradentes – RJ.
Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Bandeira verde suspensa do chão pelas pontas, formando uma onda, em curvas côncava e convexa. Em cada vértice da bandeira estamos eu, Gabriela Haddad, Camila Florentino e Laura Vainer. Estamos na calçada, passando abaixo da placa do Cine Iris.

Retomo então aqui, para concluir, o título dessa sessão - “*Verdejar a cidade, ela disse*”: a onda verde - para articular algo que foi dito por uma grande amiga, Laís França que estava presente na primeira vez que *Verter Verde* foi realizada em 2021 e se relaciona com as dimensões estéticas, sociais e espirituais ativadas aqui, ela diz “Entre mirabolações corporais pela cidade, novas redes se fazem e se desfazem.” e pontua “Reativar, retomar, reconceber o verde que nos habita, que é brasileiro, que é parte de nossa bandeira (hoje tomada por fascistas), **verdejar a cidade** e muitas outras possibilidades através do corpo”.

Seguimos então, apresentando os desdobramentos e continuidades das ações ativadas por *Verter Verde* em sintonia com outros trabalhos artísticos.

3. Verde-bandeira? - o caráter performativo da matéria



Fig. 10. Residência Ka'adela. Ação realizada na programação do Festival Panorama, em 2023 – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Bandeira verde em destaque no chão e pessoas em volta, uma delas segurando uma parte com as mãos. Ambiente interno, chão de cimento queimado.

A materialidade construída a partir de *Verter Verde* e seu desdobramento em costura passou também pela residência Ka'adela, guiada por Idylla Silmarovi¹⁴ e Juao Nyn¹⁵ dentro da programação do Festival Panorama de Dança na cidade do Rio de Janeiro. A residência tinha como objetivo a realização de uma ação descrita pelos idealizadores como “ação anticolonial em legítima defesa”¹⁶

¹⁴ Idylla Silmarovi é artista da cena e pesquisadora. Mestre em artes cênicas pela UFOP. Seus trabalhos discutem as intersecções entre arte e ativismo no que tange o debate em torno da memória como direito negado pelo cis-tema colonial. Trabalha em aliança com coletivos de arte e movimentos sociais. Cria espaços autônomos de criação. Se interessa em coroar travestis e derrubar monumentos coloniais. Acredita em guerrilhas.

¹⁵ Juão Nyn é multiartista, Potyguar(a), 33 anos, ativista comunicador do movimento Indígena do RN, integrante do Coletivo Estopô Balaio de Criação, Memória e Narrativa e vocalista/compositor da banda Androyde Sem Par. Formado em Licenciatura em Teatro pela UFRN, há 8 anos em trânsito entre RN e SP.

¹⁶ A plataforma Ka'adela vem desde 2021, a partir da parceria com o festival Panorama Raft, realizando cartografias de monumentos coloniais nos espaços urbanos e criando estratégias performativas de disfarce, reocupação e destituição dos imaginários coloniais presentes na cidade na efemeridade das artes da presença. Dessa forma, propõe a reativação de memórias que desafiam os sistemas coloniais e que trazem à tona, por sua vez, as memórias ofuscadas por esses mesmos sistemas que estão presentes não na arquitetura das cidades, mas nos corpos.

O tecido participou da formação dramatúrgica da performance trazendo as camadas operativas através de suas cores, formas, simbologias e se transmutou em corpos diversos, chegando a performar como um corpo, sendo carregado por nós enquanto performers e se transmutando também em manto na confecção de contra-monumentos.¹⁷



Fig. 11. Residência Ka'adela - Contramonumentos em frente ao MAR – RJ.

Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Em primeiro plano, pessoa de perfil, de costas para a divisória de vidro e os pilotis do Museu de Arte do Rio, vestindo uma máscara de papel de onça, chapéu vermelho e a bandeira como um manto sobre os ombros e braços, que seguram uma faixa e um cachimbo em uma das mãos.

¹⁷ Registro da ação em <<https://www.youtube.com/watch?v=m1jkiNXCoq8>> Acesso em: 15 fev. 2023. 21 jan., 18h., Percurso Praça Mauá - Praça Tiradentes - Resultado de residência artística realizada durante o Panorama 30 Anos.



Fig. 12. Ka'adela no percurso entre a Praça Mauá e a Praça Tiradentes – RJ.

Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Passando da calçada para a rua, agrupamento de pessoas vestidas nas cores vermelho, preto e branco carregam a bandeira verde como uma trouxa, simulando o carregamento de um corpo. Nos fundos da imagem, à direita, aparece a frase pichada: “Proibido roubar”. Pedestres acompanham a ação.

Nesse sentido, este trabalho se relaciona ao movimento operado por *Verter Verde*, também por evocar uma reflexão a partir de questões que envolvem injustiças históricas e a reconstrução e reimaginação de um contexto e cotidiano em que arte e política são articuladas, através de suas potencialidades estéticas, descobertas em processos e experimentações artísticas.

Ao retomarmos, portanto, o conceito de "coisidade" e a "ética das coisas" delineadas por Lepecki podemos concluir aqui nessa etapa que a materialidade operada por *Verter Verde* se torna um agente ativo no contexto social no momento em que é articulado dessas várias maneiras, gerando reflexão sobre nosso papel na preservação, apropriação, utilização e, mais especificamente, na compreensão das coisas que nos cercam. Somos então confrontados com a responsabilidade de atribuir significado e valor às nossas interações com o mundo material, o que nos leva a considerar que, afinal, não somos apenas os consumidores e usuários das coisas, mas também seus co-criadores e guardiões.

4. “O mais importante é inventar o Brasil que nós queremos”: atos de costura



Fig. 13. Detalhe da bandeira – RJ. Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: A bandeira toma todo o quadro da imagem, em close de detalhe. Vemos algumas rugas do tecido formando sombras e a costura em vermelho, formando duas linhas perpendiculares que se cruzam deslocadas do centro da imagem, bem ao centro é possível ver uma agulha pendurada.

Em certo momento no desenvolvimento da pesquisa com os tecidos, diante do contexto eleitoral e vitória de Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno de 2022, tornou-se uma necessidade unir os tecidos e construir coletivamente uma grande bandeira a partir das partes que estavam soltas, o que deu origem ao segundo programa performativo, organizado da seguinte maneira: costurar com linhas vermelhas os tecidos de modo a formar um grande retângulo, num período de tempo de dez minutos, que era o que tínhamos disponível na turma de Estudos da Performance no Ppgdan-UFRJ em dezembro de 2022. O desafio era conseguir, nesse curto período de tempo, organizar a coletividade e costurar o que fosse possível.



Fig. 14. Desdobramento da ação - Programa de Pós-graduação em Dança – UFRJ.
Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Chão de taco de madeira, em ambiente interno: pessoas se debruçam sobre a bandeira, costurando. Todos olhando para baixo, algumas mãos puxam a linha para cima.

Paralelamente a costura havia, durante a execução da ação, a exibição de uma vídeoperformance¹⁸ que foi construída a partir do arquivo das performances na Praça Tiradentes e no Largo da Carioca, trazendo de alguma maneira os ativismos e histórias passadas anteriormente por cada tecido para o momento presente em que a ação foi executada. Assim, as pessoas tinham a possibilidade de alguma conexão com as ações realizadas tanto na Praça Tiradentes quanto na Carioca, seja pelas imagens ou sons da rua presentes no vídeo, alterando a atmosfera do momento.



¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SkCo0_jwi1g>.

Fig. 15. Costura da bandeira - Programa de Pós-graduação em Dança – UFRJ.

Fonte: Acervo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Em ambiente interno: pessoas se debruçam sobre a bandeira, costurando. Todos olhando para baixo, algumas mãos puxam a linha para cima. Dois corpos se apresentam em primeiro plano, de costas. Uma pessoa toca o chão, outra coloca linha na agulha, outra está de joelhos e ao fundo tem uma pessoa em pé, assistindo projeção feita na parede, em que se sobrepõem as sombras das pessoas que estão costurando.

Pensando no caráter ritualístico da ação performática, entendo que as ações ali contidas não só se fazem na busca por um sentido claramente definido, mas também geram conhecimento por si, são caminhos de descoberta de novos mundos e possibilidades, é meio para se chegar a algo ou algum lugar desconhecido, é abertura. Não se trata de espetáculo, não é produto, ocorre como um processo de imanência, para além do que pode ser visto e entendido objetivamente, entrando num campo de ativação de emoções e subjetividades.

Concluo então essa escrita recolocando a importância das relações e afetos compartilhados no decorrer da pesquisa a partir da ação performativa de *Verter Verde* e a cartografia criada nesse caminho, possibilitando uma partilha de reflexões. Agitar os tecidos, se desdobrar com eles, no chão de pedras portuguesas, monumento e contra-monumentos, onda verde, a costura da bandeira, as agulhas, as estratégias, os programas, a escolha da cor da linha, vermelha, a proximidade entre nós enquanto costurávamos, conversávamos e ouvíamos uns aos outros, o compartilhamento da matéria/coisa verde que se/nos construía coletivamente criava uma dimensão de comprometimento que provoca, por sua vez, numa escala micropolítica, a abertura de brechas e fricções disparando possibilidades extra-ordinárias de vivenciar e experienciar a realidade. Mais uma vez, Fabião em suas maravilhosas frases-sínteses, apresenta de forma efetiva o que tento explicar: “*Quando penso em arte da performance, a penso como arte de abrir*” (2021, p. 73, grifo meu).

Referências:

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. São

Paulo: Editora 34, 1996.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **ILINX, Revista do LUME** [on-line]. n.4, p. 1-11, 2013.

GOMEZ-PENA, G. En defensa del arte del performance. *In: Revista Horizontes Antropológicos*, ano 11, n. 24, 2005.

LEPECKI, A. Coreo-política e coreo-polícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 41-60, jan. 2012.

LEPECKI, A. 9 variações sobre coisas e performance. Trad. Sandra Meyer. **Urdimento**, n. 19, p. 93-95, 2012.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RANCIÈRE, J. **Política da arte**. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/329603322_Politica_da_arte. Acesso em: 2 set. 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SCHECHNER, R. Ritual. *In: LIGIERO, Zeca (org.). Performance e antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 49-89.

SCHECHNER, R. O que é performance? **O Percevejo**. Rio de Janeiro: PPGAC/UNIRIO, n. 12, p. 28-51, 2006.

Laura Silveira da Cunha (UFRJ)
laurasilveiracz@gmail.com

Vive e trabalha na cidade do Rio de Janeiro. É artista da dança e arquiteta-urbanista. Há sete anos, se dedica à dança contemporânea, com foco na improvisação. Realiza pesquisas sobre a correlação entre corpo, cidade e performatividade, como fruto de suas principais curiosidades. Integrou o Coletivo Instantâneo em residência no Centro Coreográfico (2021-2023).

Ivani Santana (UFRJ)

ivanisantana@eefd.ufrj.br

Artista e pesquisadora da dança contemporânea. Investigação: processos criativos com tecnologias digitais. Explora a relação com as realidades expandidas: virtual, aumentada e mista. Estudos de interesse: cosmotécnica, cognição, feminismos e improvisação. Idealizadora e membro da conexão Mulheres da Improvisação. Líder do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas: corpo audiovisual.

Dança Terreira: uma proposta de ensino de dança a partir das CorpoOralidades afro-brasileiras na formação de educadores(as)

Leticia Doretto Gonçalves - Olmidará (Unesp)
Kathya Maria Ayres de Godoy (Unesp)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Esse artigo traz de forma narrativa e em primeira pessoa alguns dos fundamentos teóricos e dispositivos didáticos da prática de ensino Dança Terreira, objeto de pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, e os moveres dessa prática no encontro com educadores(as) da cidade de São Paulo. Partindo de diálogos com autoras como Maria Leda Martins, a autora busca explicitar a importância da valorização e reconhecimento dos saberes presentes nas culturas afro-brasileiras como caminho para a formação de educadores(as).

Palavras chave: CorpoOralidade; Afro-brasilidades; Conhecimento sensível; Arte-educação; Formação de educadores(as).

Abstract: This article presents, in a narrative and first-person perspective, some of the theoretical foundations and didactic devices of the practice of Dança Terreira, the subject of research for a Master's degree in development, and the movements within this practice in meetings with educators in the city of São Paulo. Drawing from dialogues with authors such as Maria Leda Martins, the author seeks to reflect on the importance of valuing and recognizing the knowledge present in Afro-Brazilian cultures as a path to the formation of educators.

Keywords: CorpOrality; Afro-Brazilian cultures; Sensible knowledge; Art education; Educator formation.

1. Rememorar e semear

Mamãe me leva de mãos dadas, entramos devagar e ela pede licença colocando a cabeça no chão. O chão está forrado de folhas e o cheiro que exala ao pisarmos me lembra das matas e florestas. O som é alto, os tambores pulsam e aceleram meu coração de menina, devo ter uns 3 ou 4 anos. Os olhos demoram para enxergar, há muitas saias e pés a girar. Ela me deixa ali sentada na arquibancada de madeira e adentra os coloridos e corpos tão diversos. Fico

ali... vou deitando... e fecho os olhos. Adormeço na gira de tantas danças visíveis e invisíveis...

Começo esse artigo (re)memorando uma das muitas lembranças que me trazem até esse trabalho. Foi no terreiro (onde hoje como Egbomi¹ é o chão onde me (re)encanto todos os dias); nos canaviais (onde tive a experiência mais transformadora da minha vida como pesquisadora, mas que aqui não caberá por ora relatar); nos quintais, praças, ruas (onde encontrei com mestres e mestras da cultura tradicional brasileira) que fui “encantando” o que hoje chamo de proposta de ensino. Por isso, não posso deixar de agradecer e celebrar as existências de meus ancestrais e pedir licença a os mestres e as mestras que me trouxeram até aqui antes de seguir adiante. Mojuba!

O objeto de estudo da pesquisa aqui relatada nasce a muitos anos atrás a partir de inquietações sobre a formação em dança que eu vinha vivenciando no meu corpo, e como essas reflexões e perguntas me levaram a conhecer outras paisagens² (Rodrigues, 1997) e possibilidades para a formação com e na dança. Porém, se concretiza em escrita dançante nos dias de hoje no Mestrado em Artes, na área de Arte e Educação, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” IA/UNESP, sob a orientação da Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, quando me proponho a sistematizar, fundamentar e compartilhar uma proposta de ensino que vem sendo “encantada” e praticada em espaços de educação e formação, e buscar os “ecos” dessa proposta nos trabalhos e pesquisas de outros(as) autores(as) que pudessem “dar as mãos” a esse desafio que é transformar e fundamentar em palavras o que é vivido no e pelo corpo no tão amplo universo das afro-brasilidades.

¹ *Egbomi* significa irmã ou irmão mais velho(a). É a nomeação dada ao(a) candomblecista que já cumpriu o período de sete anos de iniciação no candomblé. Atualmente sou *Egbomi* do Ilê Asè Aynlá Opò sob tutela do Babalorixá Logunwá, localizado em Joanópolis- SP.

² No livro, Rodrigues (1997) define paisagem como sendo os espaços onde se desenvolvem as experiências de vida que se instauraram no corpo do intérprete, e os sentimentos como paisagens do corpo, ou seja, as representações das transformações que ocorrem no corpo devido à interação com o mundo ou com imagens evocadas.

Uma prática de ensino, que durante a pesquisa de Mestrado finalmente ganhou um nome: Dança Terreira. Uma dança que nasce da terra, feminina, afro diaspórica, encarnada nos corpos que me tocam e atravessam. Nasce das raízes de meus pés que invocam e convocam um corpo que dança, pulsa, sente, gira com as memórias que me compõem e (re)compõem individualmente e coletivamente.

Objetivo trazer aqui alguns dos fundamentos teóricos e dispositivos didáticos da proposta de ensino *Dança Terreira* que vem sendo sistematizada, ainda que mantendo espaços para os diálogos, viva e porosa, para que esta possa compor inspirações para educadores(as) que buscam práticas de ensino de dança plurais e ancoradas nos saberes afrorreferenciados³.

Partindo da pergunta: De que forma uma proposta de ensino, enraizada e inspirada na linguagem das danças tradicionais afrorreferenciadas, pode contribuir para a valorização dos saberes ancestrais encorpados nestas danças? Quais os caminhos para uma fundamentação e sistematização dessa proposta, sem cristalizá-la? Proponho com essa pesquisa contribuir com a pluralidades do ensino da cultura afro-brasileira, desmistificando e democratizando estes saberes como caminho para o trabalho com e no corpo a partir da linguagem da dança na formação de educadores(as).

Acredito que ao lançar-me a esse desafio irei iluminar com esse trabalho a importância de uma prática pedagógica em dança que pressupõe a valorização dos “saberes encorpados” (Martins, 2021) afrorreferenciados como caminho para o desenvolvimento de um trabalho em dança, com a dança – e,

³ O termo afro-referenciado tem sido utilizado por alguns autores e autoras, sobretudo no contexto acadêmico, para fazer referência às manifestações culturais que tem conexão, relação e influência das culturas africanas e/ou afro-descendentes. A necessidade de um termo como “afro-referenciado” vem da busca por reconhecimento, valorização e inclusão das contribuições e heranças africanas na cultura da diáspora. O termo carrega a expressão de um compromisso em promover uma representação mais precisa e completa das diversas culturas africanas que compõem a cultura diaspórica. Entre esses autores(as) cito Leda Maria Martins que traz esse termo no seu livro “Performances do tempo espiralar” (2021) que compõe a bibliografia desse artigo.

assim, contribuir para efetivas ações na implementação de práticas pedagógicas alinhadas as Leis no. 10.639 e 11.645⁴.

O corpo tem papel fundamental nas culturas ancestrais afrorreferenciadas. É aquele que dança, canta, conta histórias e manipula objetos simbólicos. O corpo é fonte de conhecimento e ocupa um papel de centralidade nas experiências proporcionadas pelas manifestações de tradições africanas reimplantadas nas américas. Um corpo no qual natureza, cultura e mundo espiritual coabitam de forma integrada, criando amplos repertórios que carregam e expressam valores éticos, estéticos e suas cosmo percepções. Um corpo que grafa saberes através de suas matrizes de movimento e expressões artísticas. Torna-se, portanto, necessário às formações de educadores(as) atentarmos para esses repertórios e com eles encontrarmos caminhos para as práticas pedagógicas necessárias ao nosso tempo.

A proposta de ensino que apresento dissocia-se de uma abordagem tradicional, focada na cópia das formas vivenciadas no terreiro, voltando-se para o corpo do(a) participante por meio de um trabalho técnico e investigativo que traz para o presente, ações corporais carregadas de sentidos, para serem (re)significadas por meio de um caminho didático, culminando em um processo criativo pessoal. Com base no estudo e vivência das matrizes corporais e poéticas presentes nas danças afro-brasileiras, a proposta é experienciada e elaborada no diálogo entre os saberes específicos afrorreferenciados presentes nessas manifestações com os parâmetros gerais dos saberes em dança (Godoy, 2013).

Há, portanto, um convite à mudança de olhar em relação às danças tradicionais afro-brasileiras vistas aqui como lugar e território fértil de conhecimentos, corporalidades, saberes e cosmo percepções de corpo e de mundo, que podem vir a contribuir para o giro epistemológico já em curso,

⁴ Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003; “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro brasileira”. Lei 11.645 de 10 de março de 2008 “Art.26-A. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”.

somando-o à outras abordagens na área dos estudos do corpo e da dança. Com isso, busco estimular a criatividade de educadores(as) que atuam com a dança e/ou com o corpo em espaços formais e não formais de educação, valorizando a articulação entre ancestralidade, memória, expressividade e os saberes do corpo em movimento.

Se considerarmos que os africanos, em sua maioria, vinham de sociedades que não tinham a letra manuscrita ou impressa como meio primordial de inscrição e disseminação de seus múltiplos saberes, podemos afirmar que toda uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias do performer pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete é também uma episteme (Martins, 2021, p. 23).

É preciso dizer que o tema dessa pesquisa não está isento de resistências e desafios, uma vez que as culturas africanas que aqui chegaram e formam nossa teia cultural na diáspora sofrem ainda todos os dias com a discriminação e não valorização de suas expressões e cosmo percepções na construção do conhecimento.

Esse giro exige prática, mergulho, coragem e determinação frente ainda as inúmeras resistências que encontra pelo caminho. Muitas vezes relegadas a mero entretenimento ou apenas “estudadas” como matéria para elaboração de festas juninas, semanas do folclore, semana da consciência negra, as danças afroreferenciadas ainda não aparecem valorizadas como área de conhecimento, e muito menos as corporalidades dessas danças como ambiente de saberes a serem trabalhados e difundidos.

As culturas afro-brasileiras e as culturas pindoramas do Brasil são escolas não oficiais de corpo do povo brasileiro. Nessas raízes, os saberes e os imaginários ancestrais foram cultivados nos corpos daquelas pessoas que produziram memórias de suas tradições. No entanto, as escolas de corpo oficiais têm como história a hierarquização de saberes e referências, privilegiando e valorizando a cosmovisão colonial na formação em dança (Calipo; Jorge, 2022, p. 200).

Apesar dos avanços das formações em dança, as autoras acima citadas ainda veem um abismo na experiência do ensino de dança no Brasil: por

um lado, a tradição praticada pela vivência nos terreiros e, por outro, os padrões de dança e de corpo hegemônicos colocados como principais caminhos de conhecimento nos locais de ensino e aprendizado em dança. Nesse sentido, apresento um caminho conciliador, no qual as culturas afroreferenciadas são valorizadas e visibilizadas como referências tão importantes quanto as eurocêntricas para o trabalho com e no corpo, e que devem ser reconhecidas como tal com urgência.

Cabe elucidar que a escolha das danças afro-brasileiras como linguagem na proposta de ensino que formulo, passa pelo fato de que os saberes dessas danças, compostos por suas gingas, pulsos, sincopas, gestualidades e posturas inscritos no e pelo corpo, não são vazios de significados, são o seu fundamento. São elementos da linguagem que se mostram pelo corpo, onde convergem conteúdo e forma, e que se legitimam pelo fazer e pela dimensão da experiência (Larrossa, 2002). Para especificar esses saberes, nomeei-os de saberes em dança afroreferenciados, propondo o diálogo entre os saberes encorpados (Martins, 2021) e os saberes em dança (Godoy, 2013) para falar do conjunto de elementos específicos e fundantes dessa linguagem que ancora a prática de ensino e marcar o reconhecimento devido a eles.

O campo das culturas afro-diaspóricas traz o corpo e a práxis em oposição à constante tentativa de desvalorização e separação entre prática e teoria. O candomblé, por exemplo, é uma cultura material, que prescinde do corpo, do objeto, da matéria e da relação que se estabelece pela folha, pelo barro, pela música, dança ou pela palavra, ou seja, forma e conteúdo estão implicados um no outro. Pode-se dizer que o corpo nas tradições do candomblé também se apresenta nessa relação entre forma e conteúdo e nessa concepção pode ser entendida como mais um aspecto da oralidade presente nesse ambiente, pois o corpo do/no terreiro conta histórias e, pelas ações, revela um campo de conhecimento transmitido de geração para geração.

Ao longo desta pesquisa procurei um termo que pudesse expressar o binômio corporalidade-oralidade que se instaura no universo das culturas

afrorreferenciadas. Inspirada pelo termo "oralitura"⁵ proposto por Martins (2021) que traz a oralidade como escrita presente e grafada no corpo, cunhei a partir de minhas experiências em diálogo com os referidos autores(as), o termo **CorpoOralidade** para falar do entrelaçamento que acontece entre corporalidade-oralidade; texto e imagem; narrativa e movimento não somente no contexto das danças dos Orixás, mas também no de outras danças afro-brasileiras, como Jongo, Moçambique, Batuque e tantas outras. Porém, como recorte necessário o foco será a dança dos Orixás.

No exercício de grafia desse termo encontro o duplo "oO" como espaço do entre, o símbolo do infinito, um vazio simbólico preenchido de possibilidades, o "o" em movimento, entrelaçado. Evoco nesse momento as frestas, a possibilidade de existência no entre, no que não é dicotômico para batizar esse termo. Nesse duplo (oO) está a possibilidade de encontro, que venho procurando dar luz nessa pesquisa; está a potência, o cruzo, o lugar habitado pelos saberes encorpados aqui valorizados em movimento.

Porém, como fazer uma pesquisa viva e porosa a partir de algo que já vem sendo experienciado e praticado sem que ela perca sua vivacidade? Para dar conta dessa inquietação propus lançar-me a uma nova roda, afinal a circularidade, estar em roda, girar é um dos saberes afrorreferenciados que venho aqui honrar, reconhecer e compartilhar.

Como caminho metodológico dessa pesquisa propus um diálogo entre a pesquisa narrativa e a pesquisa-ação (Thiollent, 2009) como método para o presente estudo. Uma pesquisa de natureza empírica, de abordagem qualitativa em um campo teórico e prático, ou prático e teórico imbricados na minha história como educadora-artista-pesquisadora.

⁵ Leda Maria Martins cunha esse termo no livro "Performances do tempo espiralar", de 2021, para falar dos saberes grafados no corpo dos povos africanos e de uma "corpora de conhecimentos". "Grafar o saber não era, então, sinônimo de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição, dançava-se a palavra, cantava-se o gesto, em todo movimento ressoava uma coreografia da voz, uma partitura da dicção, uma pigmentação grafitada na pele, uma sonoridade de cores" (Martins, 2021, p. 36).

Assim, Dança Terreira foi para a roda durante um ciclo de encontros com educadores(as) (mulheres pedagogas, artistas, educadoras físicas e funcionárias de instituições educacionais parceiras) de algumas instituições de ensino da cidade de São Paulo, cabendo à pesquisadora proponente o desenvolvimento, a aplicação e as modificações necessárias a partir da escuta sensível (Godoy, 2013), durante os encontros. Os encontros foram realizados entre os meses de agosto e novembro de 2022, semanalmente, na Escola Livre Areté, Vila Madalena, na cidade de São Paulo/SP, contou com três fases: a primeira de chamamento, divulgação e inscrições (com uso de recursos digitais como *WhatsApp*, *mailings* e *google forms*), a segunda de desenvolvimento da proposta em si (em encontros presenciais) e a terceira de devolutivas das participantes (uma roda de partilhas).

Cada encontro pressupõe o trabalho a partir de uma temática e percorremos as escolhas didáticas e eixos que compõem a Dança Terreira e que a tornam singular como proposta de ensino que são: a presença dos Itans e os Enunciados Imagéticos, trazendo a importância da narratividade como recurso didático dessa proposta – explicitando o conceito de CorpoOralidade; a concepção e trabalho de corpo a partir de uma leitura simbólica da anatomia (Rodrigues, 1997) no que chamo de instauração do CorpoNatureza; a vivência dos Ciclos como caminho de ritualização; os Atos como recursos coreográficos de memorização e apropriação das matrizes corporais afrorreferenciadas; e a presença de propostas de Criação e Elaboração dessas experiências voltando-se para o corpo do(a) participante que traz para o presente ações corporais carregadas de sentidos, para serem (re)significadas por meio de um processo criativo pessoal.

Nesse momento, devido ao recorte que esse artigo se propõe optei por narrar sucintamente o primeiro encontro para elucidar alguns dos dispositivos didáticos vivenciados na prática e como eles reverberaram nas educadoras, compartilhando alguns dos depoimentos colhidos nas devolutivas.

2. A Dança Terreira rodando

Exu foi escolhido para o início desses encontros porque, na cultura afro-brasileira este Orixá representa o começo, aquele que abre o caminho, que faz a comunicação entre a humanidade e a espiritualidade. Exu é corpo, é movimento, é dínamo e possibilidade. Na simbologia das encruzilhadas, que lhe são dedicadas, há a possibilidade da transformação pelo encontro, da fricção das diferenças gerando potência. Senhor das encruzilhadas, Exu é a possibilidade das escolhas e a força dos encontros e como esses encontros, esses diálogos podem nos mover, mover nossas visões e perspectivas. Nesse sentido, escolhi iniciar invocando essas temáticas e as CorpoOralidades e representações simbólicas gestuais envolvidas na dança desse Orixá para dar início aos Encontros com as participantes da pesquisa.

Exu traz as possibilidades, inclui erro e acerto, nos convoca a colocarmos em movimento, a transitar por diferentes paradigmas. Há, intencionalidade nessa escolha, pois existe a pretensão de promover um deslocamento das participantes, de que ocorra uma mudança de perspectiva através da experiência da dança. Exu me dá a mão nesse começo.

O encontro se inicia com as boas-vindas, em roda, e leio o seguinte texto de Rufino, para as participantes:

Torna-se necessário, desta forma, invocarmos as sabedorias ancestrais, porque ao emergirem, ao serem manifestadas como práticas de saber, elas trazem as presenças daqueles(as) que compõem junto conosco os giros dessa canjira espiralada que é a vida. A invocação da ancestralidade como um princípio de presença, saber e comunicação é, logo, uma prática em encruzilhadas. Afinal, a própria noção de encruzilhada é um saber praticado ancestralmente que aqui é lançado como disponibilidade para novos horizontes que reivindicam a sofisticação de um mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencante do mundo (Rufino, 2019, p. 16).

Depois dessa escuta, proponho um jogo chamado "Qual o gesto do seu nome?". Nessa dinâmica fazemos a apresentação das participantes, em roda: cada uma diz seu nome com um gesto que acompanhe, todas repetem o nome da participante e ecoam o gesto realizado. Em seguida, inicia-se um

deslocamento pelo espaço, durante o qual elas podem se encontrar. A cada encontro, a brincadeira dos nomes com gestos se repete, com o desafio de lembrarem e realizarem o gesto e nome da pessoa que encontrar.

Essa dinâmica possibilitou acolher de uma maneira lúdica pessoas que ainda não se conheciam e o fato de cada participante combinar gestos e palavras, colocando o corpo em movimento, já anuncia a concepção de corpo implicada nessa prática; a CorpoOralidade. Também havia num convite implícito para que algumas qualidades específicas, que se relacionam ao Orixá Exu, já fossem experienciadas: o deslocamento, o se deixar contaminar pelo outro, a transitoriedade. Depois dessa dinâmica, todas as participantes são convidadas a se deitarem no chão, a sentirem os contornos de seus corpos, o seu peso, a terra que sustenta seu corpo.

O chão muitas vezes é visto como lugar pejorativo ligado a algo marginalizado ou inferior: dormir no chão está ligado a abandono, à vulnerabilidade, por exemplo, e a frase “essa pessoa está no chão” pode significar que ela está em situação desfavorável. Porém, nas culturas tradicionais afroreferenciadas, como os terreiros, dormir no chão é sagrado, colocar a cabeça no chão é ato de respeito e reconhecimento. O chão é lugar sagrado. Há certa resistência de algumas participantes à essa entrega e nesse momento trago opções e acolhimento com uma condução mais lenta e gradual que acontece pelos enunciados imagéticos, que são narrações cheias de imagens, imagina(ações), e com elas busco auxiliar nessa entrega.

Narro o Itan que fundamenta o encontro, "O chapéu de duas cores". Depois de ouvirem o Itan, as convido para deslocarem-se interagindo com as imagens do Itan. Dar a volta, sair do lugar comum, a possibilidade de cruzamentos, de encontros, da mistura são algumas imagens que trago para convidá-las ao mover-se.

Os "chãos do corpo"⁶ são apresentados, elencados durante o movimento, quando oralmente as convido a perceberem essas estruturas no

⁶ Termo usado pela educadora-pesquisadora para nomear algumas partes do corpo que são vistas e sentidas como apoios ao movimento. Estarão melhor explicitadas na dissertação a

movimento. “Os chãos do corpo” ancoram como imagem a exploração da sola dos pés, assoalho pélvico, diafragma, palato, palma das mãos e topo da cabeça, como estruturas físicas de apoio ao movimento, despertando o corpo para a qualidade de expansão, peso e volumes necessárias à linguagem. Com os “chãos do corpo” instaurados e em constante deslocamento as participantes são estimuladas a se relacionarem corporalmente com as imagens trazidas pelo Itan com e pelo corpo. Deixar-se afetar pelo que a outra está fazendo, se colocando em relação com quem está presente, com o espaço e a música. No momento da exploração lanço perguntas e provocações: “Como o encontro com as outras me modifica? O que cada encontro sugere para o meu corpo? Eu me modifico a partir desses encontros?” As perguntas auxiliam com que percebam os encontros com mais potência e experimentem a escuta corporal ao se abrir à outra e se inicia uma maior interação.

Aos poucos, essa troca de lugares, que desenha trajetórias, vai ganhando consciência de ritmo no espaço. Nesse momento a música é fundamental, ajuda a instaurar as imagens e pulsos do corpo. Nesse encontro uso o ritmo da Hamunha (ritmo tradicional do candomblé consagrado aos começos de ritual) em versões mais tradicionais e/ou contemporâneas. As músicas integram a Dança Terreira compondo o ambiente da aula e trazem os pulsos e impulsos do corpo, em ressonância aos ritmos dedicados a cada Orixá.

Quando esse ritmo já está estabelecido no corpo e movimentos, assim como as trajetórias e deslocamentos, proponho o aprendizado dos pés de dança referentes ao Ato de Exu, evocando as matrizes de movimento desse Orixá e os gestos e posturas que o compõem. O aprendizado do Ato é realizado por todas com a condução da educadora-artista-pesquisadora e são apresentados com os enunciados imagéticos (proposições narrativas), trazendo sentidos aos gestos e movimentos. O enunciado imagético, apresentado na oralidade, traz as imagens que compõem as representações simbólicas presentes no Ato de Exu, explicitando a CorpoOralidade.

qual esse artigo se refere. Esse conceito compõem os alinhamentos e posturas da Instauração do Corponatureza.

O Ato é repetido algumas vezes para que haja uma apropriação da sequência pelas participantes. Cabe elucidar que não há reprodução dos Atos de Orixás tal como eles se dão nos terreiros, mas sim uma reelaboração deles a partir das matrizes, qualidades e imagens acionadas. Não há de forma alguma, uma cobrança de domínio da execução, ou qualquer pressão para um apuro técnico. Há sim um convite à elaboração dessas matrizes, uma aproximação com esses gestos e posturas, que com a repetição vão sendo (in)corporados pelas participantes, tornando-se mais íntimos, fazendo com que sejam internalizados corporalmente.

A partir da vivência do Ato, depois de adentrarem nessas matrizes, gestos e representações simbólicas em movimento, convido as participantes a (re)elaborarem esses movimentos a sua maneira. Uma das premissas do GPDEE⁷ é o trabalho de elaboração e criação a partir do que foi experienciado. É nesse momento que a (in)corporação (Godoy, 2020) se dá. Com a pergunta: “O que pra você ficou de Exu?”, proponho que elas percorram os movimentos e gestos experienciados durante o encontro e deixem que a partir disso surjam novos moveres dessa elaboração.

Nessa criação há um estímulo para que as educadoras tenham autonomia e liberdade, com consciência dos elementos abordados no encontro. Com muitas imagens e sensações, nesse momento, o sujeito da experiência em dança (Andrade e Godoy, 2018) traz para sua criação o que ficou e marcou. A (in)corporação (Godoy, 2020) impregnada dos saberes vivenciados, do entendimento e da elaboração do que foi experienciado no e pelo corpo. São muitas as maneiras que elas se deslocam pelo espaço, algumas repetem gestos realizados, outras se descolam das referências e trazem gestos próprios, mas sempre há uma qualidade ancorada nos elementos da linguagem trabalhados.

Ao final, convido as participantes a formarem uma roda e lanço uma pergunta disparadora: O que você carrega desse primeiro encontro?

A encruzilhada sempre é vista como algo ruim... tô numa encruzilhada, muitas vezes, usamos para falar que estamos sem saída, depois desse

⁷ GPDEE – Grupo de Pesquisa Dança Estética e Educação – UNESP.

encontro, eu vejo agora a encruzilhada como lugar de encontro, de possibilidades, de descobertas (Educadora G., SP, 12/09/22).

Acessei a ancestralidade de uma outra forma, nos movimentos que a gente vai e depois e volta, fiquei voltando e fui lá longe, não só no pai e mãe...fui... fui... e cheguei bem longe (Educadora R., SP, 12/09/22).

Exú me convidou ao encontro, com as outras, e comigo e as outras de mim (Educadora C., SP, 12/09/22).

Como finalização desse encontro, senti a necessidade de trazer de forma bem concreta o que estava reverberando nas participantes. Propus que escrevessem na lousa da sala palavras, frases que sintetizassem a experiência.

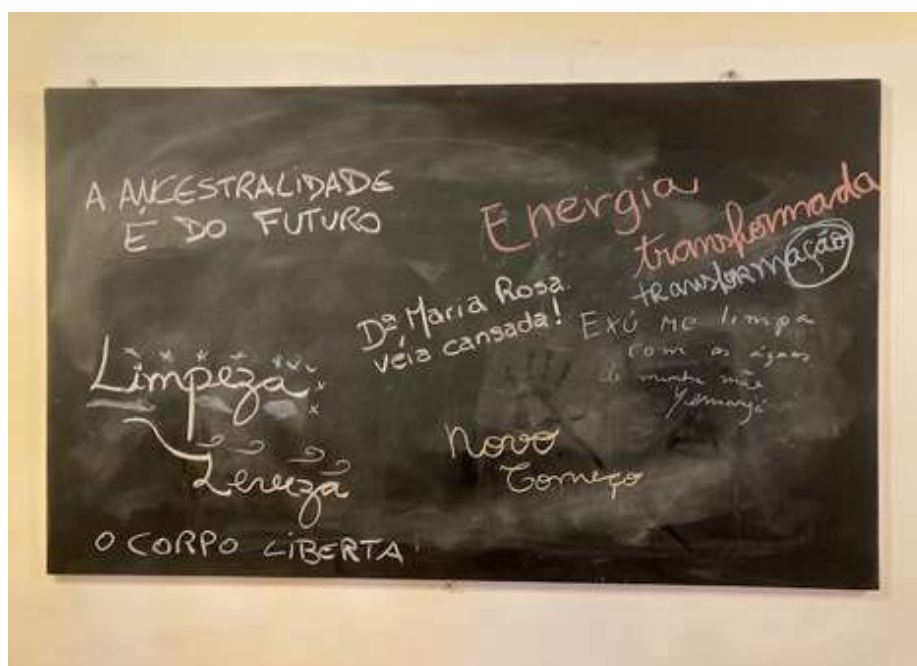


Fig. 3. Lousa com palavras das educadoras elaboradas a partir da experiência. Encontros Dançantes - Escola Livre Areté, 05/09/22. Foto: Cristina Maranhão.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal de uma lousa preta centralizada, com palavras escritas em letras e cores diversas, como: o corpo liberta, novo começo, transforma(ação).

3. É preciso terminar

Escuto nesses depoimentos uma quebra de paradigma em relação à compreensão de encruzilhada, um acordar para as ancestralidades e um reconhecimento desses saberes como parte do que nos compõe como sociedade a partir do que foi experienciado no/pelo corpo. Essa mudança é

importante quando falamos sobre os saberes em dança afrorreferenciados. A encruzilhada, por exemplo, é um espaço simbólico fundante e presente nas manifestações culturais que ancoram essa proposta e a participante (re)elaborou outro conceito de encruzilhada, com o que ela (in)corporou (Godoy, 2020) na/da experiência. Destaco nesse sentido a colaboração da Dança Terreira, para uma educação antirracista, e para a valorização de procedimentos que visam a construção de possíveis caminhos, para o ensino das danças afro-brasileiras.

Há um convite para que as participantes reflitam sobre a maneira como se relacionam com referências situadas nas CorpoOralidades das culturas tradicionais afro-brasileiras. Quando dançamos uma matriz de movimento proveniente das tradições populares, intenta-se não somente a aprendizagem do movimento em sua forma, mas daquilo que é mobilizado por ele. Nessas propostas de pedagogias afrorreferenciadas, na qual habita a Dança Terreira, podemos reconhecer o incentivo para que docentes busquem e produzam conhecimento dentro das matrizes negras. Tratam-se de convites à reflexão do fazer educativo, com intuito de criarmos processos educacionais mais plurais, transdisciplinares e antirracistas, com ênfases na centralidade do corpo, na experiência, na comunidade e na ancestralidade.

Mamãe me acorda. O dia está amanhecendo... Está na hora de ir.

Referências:

- ANDRADE, C. R.; GODOY, K. A. **Dança com crianças:** propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.
- GODOY, K. M. O desafio em formar plateia para dança. *In:* GODOY, K. M. (org.). **Experiências compartilhadas em dança:** formação de plateia. v.1. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013.
- GODOY, K. M. **Estudos e abordagens sobre metodologias de pesquisa e ensino:** Dança, arte e educação; v. 1. Curitiba: Appris, 2020.
- JORGE, M. D.; CÁLIPO, N. O Corpo como protagonista na formação em dança: encruzilhadas pedagógicas para o movimento encarnado. *In:* Souza, Ellen; Nogueira, Sidnei; Tebet Gabriela (org.). **Giro Epistemológico para uma Educação Anti Racista.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.195-208.
- LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19. Rio de Janeiro, jan./abr. 2002.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RODRIGUES, G. **Bailarino-pesquisador-intérprete: processos de formação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SANTOS, I. F. **Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. 5. ed. Curitiba: CRV, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Leticia Doretto Gonçalves (UNESP)
leticia.doretto@unesp.br

Artista da Dança, docente e pesquisadora. Formada em Dança pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestranda em Arte-educação pela UNESP. Atua como docente em espaços de ensino. Pesquisa as corporalidades presentes nas danças populares afro-brasileiras no trabalho de ensino da dança, formação de educadores e artistas, e criação de espetáculos.

Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)
kathya.godoy@unesp.br

Artista da Dança, docente formadora e pesquisadora. Mestre e doutora em Educação pela PUC/SP. Atua no Instituto de Artes da UNESP como docente sênior do programa de Pós-Graduação em Artes, na área de Arte e Educação. Autora de vários livros na área de Arte, Dança e Educação. É fundadora e produtora da Performarte Artes Cênicas e Ensino de dança LTDA. (2019).

Descolonizando o corpo na universidade

Letícia Pereira Teixeira (UERJ)
Andrea Chiesorin Nunes (UERJ)
Giovanna Marafon (UERJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este texto é um exercício de escrita, continente da pesquisa com o corpo, por meio de atividades corporais. Escrevemos desde os lugares situados de três pesquisadoras: duas artistas, professoras de dança e doutorandas, e uma professora da pós-graduação. A experiência refere-se a três momentos de contato com o corpo, mediada pela leitura do capítulo - O grande calibã: a luta contra o corpo rebelde, do livro *Calibã e a bruxa*, de Silvia Federici (2017) - em uma disciplina da pós-graduação no PPFH. O capítulo suscitou questões quanto ao conceito de corpo morto, renunciado e mecânico, considerando o convite para vivenciar outro conhecimento do corpo. A primeira experiência partiu de uma relação direta com os conteúdos do capítulo estudado, para vivenciar os corpos e problematizar como a formação humana pode se transformar ao contemplar a corporificação dos estudos da disciplina. Esse momento possibilitou um segundo, quando compusemos a programação do *I Encontro Internacional de Pesquisa: Descolonizando*, com a atividade *descolonizando o corpo*, para abrir discussões e despertar novas experimentações acadêmicas para disseminar estudos e escritas implicadas com a decolonização na universidade. Os dois momentos fizeram surgir um terceiro, no encerramento da disciplina. Destacamos a análise da vivência para despertar o corpo sensível, produzindo insurgências e interferências nos modos de ser, que se referem à implicação das pessoas presentes em suas presenças.

Palavras-chave: Corpo rebelde; Ações sensíveis; Descolonização; Formação humana.

Abstract: This text is a writing exercise, the continent of research with the body, through bodily activities. We write from the places of three researchers: two artists, dance teachers and doctoral students, and a postgraduate professor. The experience refers to three moments of contact with the body, mediated by reading the chapter "The great calibã: the fight against the rebellious body", from the book *Calibã and the witch*, by Silvia Federici (2017), in a discipline postgraduate course at PPFH. The chapter raised questions regarding the concept of a dead, renounced and mechanical body, considering the invitation to experience another knowledge of the body. The first experience came from a direct relationship with the contents of the chapter studied, to experience bodies and problematize how human education can be transformed when contemplating the embodiment of studies in the discipline. This moment made possible a second one, when we composed the program for the 1st International Research Meeting: Decolonizing, with the activity "Decolonizing the body", to open discussions and awaken new academic experiments to disseminate studies and writings involved with decolonization at the university. The two moments gave rise to a third, at the end of the discipline. We highlight the analysis of the experience to awaken the sensitive body, producing insurgencies and interferences in the ways of being, which refer to the involvement of the people present in their presences.

Keywords: Body; Sensitive actions; Decolonization; Human Education.

1. Introdução

Apresentamos este relato de experiência em um exercício de escrita que dá continente à pesquisa do corpo por meio de atividades corporais. Escrevemos desde nossos lugares situados, somos três pesquisadoras: duas artistas, professoras de dança e doutorandas, e uma professora da pós-graduação. Colocamo-nos a pensar em conjunto com uma confluência: a problematização do corpo a partir das discussões sobre corpo suscitadas em uma disciplina eletiva do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A experiência em tela refere-se a três momentos enquanto pesquisadoras na experiência/corpo mediada pela leitura do terceiro capítulo - O grande calibã: a luta contra o corpo rebelde, do livro *Calibã e a bruxa*, de Silvia Federici (2017). O estudo aconteceu em uma disciplina da pós-graduação intitulada: *Bruxas e infames: entre passado e presente* (Tópicos Especiais), realizada em 2022, com a presença de pessoas cis e trans, com e sem deficiência. A temática do capítulo nos levou a problematizar questões referentes ao corpo morto, renunciado e mecânico.

A partir da discussão do livro de Federici (2017), queríamos aliar teoria e prática, evidenciando os impedimentos corporais que nos circundam se não rompermos com a dicotomia em que se fundou a concepção dominante do corpo (em oposição ao espírito), criticada pela autora. Assim, além das leituras e discussões, pretendíamos também vivenciar os corpos e problematizar a relação que temos com o corpo nas práticas de estudo, principalmente na pós-graduação, e como a formação humana pode se transformar ao contemplar a corporificação dos estudos.

Para isso, pensamos um primeiro momento de atividade corporal na segunda parte do horário de um dos encontros da disciplina, cuja duração de cada aula era de três horas semanais. Para tanto, reservamos uma sala que funcionava como miniauditório na universidade e que permitia o movimento das cadeiras e das pessoas mais livremente, em contraponto à sala onde aconteciam

as aulas regularmente, com mobiliário fixo. A primeira experiência foi muito bem aproveitada pelas pessoas participantes da disciplina, um total de 18 estudantes de mestrado e doutorado matriculadas/os, mais uma estudante da graduação, vinculada à iniciação científica. A partir disso, desejamos repetir a oportunidade de práticas sensíveis no curso e no semestre da disciplina. Isso foi possível em mais duas situações planejadas, totalizando três momentos, como descreveremos a seguir.

2. Primeira experiência: aula com a turma da disciplina "Bruxas e infames"

A primeira vivência de prática corporal com a turma da disciplina "Bruxas e infames" começou logo a seguir a uma primeira parte da aula, centrada na discussão propriamente dita do terceiro capítulo da obra *Calibã e a bruxa* (Federici, 2017). Dias antes, pedimos à turma que naquela aula todas as pessoas fossem vestidas com roupas confortáveis e flexíveis. Certamente isso causou estranhamento. Não é uma recomendação comum nas aulas da pós-graduação. Antes de começarmos a atividade, afastamos as cadeiras móveis e espalhamos cangas pelo chão da sala. Propusemos que as pessoas retirassem seus sapatos.

Na atividade, conduzida pelas duas autoras experientes no ensino de dança, foi proposto às pessoas presentes que tocassem uma parte específica do membro inferior de cada uma delas, o osso do tálus. Trata-se de uma experiência compartilhada para abrir um canal sensorial e uma relação prazerosa de contato com o próprio corpo para possibilitar que as considerações provenientes das leituras na disciplina implicassem o nosso sentir corporal.

A provocação foi exatamente levar à prática, naquele momento, o nome de um osso anatômico de difícil conhecimento, tanto por não ser usual reconhecer essa parte do corpo quanto por não ser mencionado corriqueiramente na linguagem, diferentemente do que acontece com o calcanhar, os dedos, a planta do pé e o tornozelo, por exemplo. A proposta foi ativar algum interesse, a curiosidade e motivação nas pessoas em relação a

seus próprios corpos para enfrentar o modo como a objetividade racional reconhece o corpo como corpo morto (Federici, 2017), ou seja, o que nos induz a um distanciamento existencial, em que a merecida atenção a ele se esvai para um plano secundário, afastando a perspicácia do corpo no sentir e na relação com o ambiente.

O corpo morto provém da elaboração objetivada com o advento da dissecação dos corpos no século XVI (Federici, 2017), isto é, com a permissividade da dissecação dos corpos, que os tornou representatividade anatômica: ossos, articulações, órgãos, tendões, pele etc. Trata-se da era da razão que codificou o corpo, o enquadrou, esquartejou em pedaços, dissociando-o do vivo em relação com a natureza/vida.

Não é fácil se dispor a ir ao encontro com uma área profunda e de difícil acesso como é o osso tálus, mesmo que pelo toque, por isso, a cuidadosa ação sensível de ir buscá-lo visou percorrer uma área delicada, que é a articulação do tornozelo. O que se apresenta é entender que a experiência calcada em um saber codificado nos estudos da anatomia pretende conduzir a uma dimensão respeitosa e de aproximação com o corpo vivo em vida. Porém, cabe interrogar: será que o enunciado verbal da ação para tocar o tálus ocorreu como mais uma informação ou realmente houve desejo em apalpar, sentir e conhecer esse osso e essa articulação? O que foi suscitado nas pessoas participantes ao tocar o osso profundo de uma área específica?

É extremamente comum as pessoas perceberem e referenciar anatômica uma parte do corpo quando ele falha, quebra, machuca, estraga, assim como uma máquina quebrada (Federici, 2017). No entanto, em nosso corpo, não há como trocarmos uma parte por outra peça. No máximo podemos desbloquear as tensões, realinhar o posicionamento dos ossos, mas não “ajustá-lo” ou “consertá-lo”. O momento em que a área é sensibilizada, normalmente, revela certa memória marcada por alguma lesão, por dores de um acidente ou pela torção em um dos pés, por exemplo.

Não há problema algum em nos depararmos com a fragilidade ou falta de intimidade com o corpo e isso se evidenciou na atividade, sendo assim

experimentado por algumas das pessoas presentes; enquanto ao mesmo tempo foi vivida como surpresa e acolhida por tantas outras, que se abriram à vivência e à experimentação corporal.

Mantivemos, assim, a temática de investigação corporal, criando outras possibilidades a partir do tálus. A atividade do toque com o osso se estendeu até a superfície da pele da planta e do dorso do pé, usando bolas de tênis para massagear os pés. Foi um momento importante para sinalizar a articulação dos artelhos e acentuar a percepção do metatarso.



Fig. 1. Primeira aula. Foto: Júlia Alvarenga.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal de parte do ambiente. Em uma sala de aula com cadeiras móveis e piso frio liso, da esquerda para a direita: em roda, seis pessoas em pé, descalças (uma delas com meias), fotografadas da cintura para baixo. Todas têm os membros inferiores em evidência. No centro da imagem há um espaço vazio, um entre as pessoas que podem se observar. A imagem revela que à direita, no fundo e entre duas pessoas, está uma das professoras e pesquisadora de corporeidade, ela inclina o tronco à frente do corpo e apoia uma das mãos no pé, indicando o metatarso acima da bola. Todas as pessoas têm um dos pés fixo sobre o chão e o outro pé sobre a bola de tênis. É uma experimentação de contato entre superfícies.

Sequenciamos a atenção ao corpo pelos pés, com a mobilização de outro material: as cangas – tecidos soltos no chão, mobilizando os dedos para agarrar, alisar, pegar, soltar, sacudir, chutar, jogar os tecidos. Por exemplo, para expandir o espaço articular e liberar as tensões do artelho e do tornozelo em relação às próprias necessidades, dores e fluxos orgânicos.

Os materiais (bola de tênis e canga) contribuíram para sairmos da mecanização do movimento, pois a relação com eles surpreende. O material/objeto é a experiência-toque que conduz ao canal de troca, traz o corpo para o momento real em escape do lugar fixo e permite não se fixar à execução de movimentos categorizados, no caso específico do tornozelo, são eles: circundução, dorsiflexão, flexão plantar, eversão, inversão, abdução e adução.

Há que se levar em consideração a questão do condicionamento do mover de forma mecânica, cuja racionalização do corpo advinda da era da razão o compara à máquina, tal como analisado por Federici (2017). O corpo comparado ao relógio, relaciona-se meramente a um instrumento prestes a exercer sua engrenagem a partir de peças utilitárias. O corpo condicionado, muitas vezes, quando se propõe a se exercitar fica atravessado pela mecanização. Ou seja, limitado pela execução de movimentos repetitivos, sem atenção, sem surpresas e sem cuidado. O corpo máquina cria um distanciamento na identificação com o corpo vivo em vida e o submete à condição de trabalhador/a, pessoa capaz, competente – mera máquina de uso, de funcionalidade, de força e de eficiência, o que impossibilita manter uma relação experimental com a vida.

O objetivo nessa atividade, que foi a primeira naquele semestre, foi não só nos inspirarmos em algumas considerações teóricas debatidas na disciplina, mas viver na dimensão da experiência e da reflexão dessa experiência um modo de estabelecer relações de aproximação com o corpo e as corporificações de ações sensíveis, relacionadas ao conteúdo estudado.

3. Segundo momento: encontro internacional de pesquisa, no auditório

A primeira aula corporal aconteceu de forma tão vívida, que suscitou pensar e planejar uma nova atividade dentro de um evento internacional de pesquisa, para além e aquém de mesas redondas de comunicação e de palestras. Foi assim que possibilitou o segundo momento, quando compusemos a programação do *1 Encontro Internacional de Pesquisa: Descolonizando,*

realizado na UERJ campus Maracanã, em janeiro de 2023. Foi um espaço de trocas entre pesquisadores/as, criado para disseminar estudos e escritas implicadas com a descolonização na universidade.

Encontro ousado, desde a concepção, pretendeu ser um momento entre corpos, espaço criado para abrir discussões e despertar novas experimentações acadêmicas. Realizamos a atividade *Descolonizando o corpo*, em que todas as pessoas presentes em um grande auditório, com capacidade para mais de 200 pessoas, foram convidadas a moverem-se pelo espaço de modo mais livre.

Promover uma relação consciente com o espaço do auditório foi de suma importância para as pessoas “chegarem”, ou melhor, para estabelecerem-se em relação com o ambiente em que todas/os estavam. Temos que lembrar que antes do evento, cada participante passou por um trajeto que demandou tempos e espaços distintos. Assim, a proposta da experiência corporal levou isso em consideração, pois sabíamos que as pessoas vinham de diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, em um dia quente, com engarrafamento, troca de modais entre transportes (trem, ônibus, caminhada etc.). Por isso, pensamos em promover, a partir daquele lugar, a ligação de cada participante à percepção do estado experimentado pelo corpo desde a chegada até ali e o que o percurso demandou dos seus corpos. A ideia era sair do automatismo corporal e abrir a sensibilidade para perceber como cada pessoa se encontrava naquele momento.

Despertar a presença para o presente é importante como gesto de descolonizar o corpo. Não queríamos parar os deslocamentos, censurar ou apagar que eles existiram. Queríamos assumir a percepção disso, sem renúncia do corpo e do que foi vivido por ele. A contemporaneidade de nossas vidas traz uma aceleração junto a uma compressão espacial, que retém a musculatura corporal e anestesia os sentidos. Sendo assim, reconhecer os corpos e como chegam ao espaço partilhado no evento era fundamental para começar um trabalho com outra qualidade e não interromper o fluxo da vida. Isso leva um

tempo para que o fluxo aconteça, não separando corpo e mente, como o cotidiano quase sempre nos obriga, em uma dissociação.

Em um país em que as oportunidades não são iguais para toda a gente e escassas para a maioria, entrar na esfera do ensino superior, muitas vezes, corresponde a uma conquista árdua de pessoas que estão na primeira geração familiar a alcançá-la e isso precisa ser considerado. Essa é a realidade da maioria das/os participantes que estavam presentes, vindas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), campus da UERJ em Duque de Caxias.

A legitimação do conhecimento tende a ser formalizada na instituição superior que nem sempre reconhece o corpo como matéria de conhecimento; ao contrário, hierarquiza a racionalidade sobre a corporalidade (como se o corpo não pensasse), distanciando-nos de nossa presença viva nos ambientes (tempo/espço) e da produção de novos modos de existência.

Para realizar a atividade corporal, perguntamos: como o seu corpo está hoje? Que lugar do espaço seu corpo ocupa? Procure olhar para o espaço sem esforço, simplesmente olhe e deixe a textura do que vocês veem chegar: objetos, superfícies, pessoas. Relaxe o olhar, aviste o que está longe e o que está perto. Bem perto. Aproveite para olhar para trás, para os lados, acima e embaixo dos pés. Mova-se se sentir que é preciso.

Dando prosseguimento, solicitamos “tirar o pó” dos cabelos, dos braços, das pernas, da barriga, das costas, do peito e sacudir, balançar, remexer, mover. Nesse momento, resolvemos colocar um estímulo sonoro, o que causou deslocamento dos corpos para o fundo do auditório, onde havia uma parede/superfície de espuma que foi convidativa para as pessoas, muitas começaram a alisar, tocar e descobrir a textura. De imediato, propusemos às pessoas participantes para “tirar o pó” das costas umas das outras, que se colocaram em uma extensa fila. Naquele instante envolvemos o desejo da partilha entre pessoas, acentuando a importância de expor o corpo, sem julgamento, permitindo sair do estipulado, do normalizado, do fixado na cadeira e brincar, relaxar, sorrir.

Foi um momento surpreendente! A atividade teve curso próprio, efetuado no movimento, para além da proposta inicial.

A proposta foi trazer o corpo à frente do discurso, despertando-o, sensibilizando-o para se fazer presente na relação com o ambiente antes de abirmos as atividades da tarde daquele segundo dia de evento para as comunicações orais e palestras que viriam a seguir. Indagamos: será que a tradição de letramento, calcada na cultura do superior e que frequentemente solapa a oralidade embutida nas memórias das células, portanto, na memória corporal, como bem lembrava Angel Vianna em suas inúmeras aulas, apaga a espontaneidade de estar em corpo vivo em vida?

O convite para abrir a imaginação e os canais sensoriais (visão, audição, tato, olfato, paladar) teve a intenção de promover tempo para que o corpo vivo e presente não se desvanecesse e nem fosse renunciado naquele espaço, de forma que somente a mente estivesse de prontidão na exigência ativa para as apresentações orais e debates intelectuais. Em vez disso, o corpo era convidado à descolonização do que pode ser vivido corporalmente na universidade.

4. Terceiro momento: última aula do semestre, na sala de dança

As duas práticas corporais sensíveis, realizadas na universidade e aqui relatadas, fizeram surgir um terceiro momento, no encerramento da disciplina, em uma sala de dança no campus. Sala cedida pelo Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da UERJ em parceria com o PPFH, que nos permitiu reservar um espaço com outras características para a realização de atividades específicas com o corpo. É uma sala tradicionalmente destinada às aulas de dança, com chão de madeira, espelhos nas paredes e barras horizontais fixas à altura de corpos padrão (1,60 m).

Aliás, a barra foi o objeto que inicialmente atraiu todas/os para se situar no espaço. É impressionante como pareceu precisarmos de um objeto, qualquer que seja ele, para nos contactar com o corpo. Um intermediário para

nos mediar, pois a relação com o próprio corpo não foi suficiente, naquele momento, para se estabilizar no ambiente espacialmente novo.

De toda forma, estávamos em um novo ambiente justamente para oportunizar mais uma vez o contato entre os corpos, de pegar a barra, se espreguiçar, de olhar no espelho e se ver. Andar no espaço de uma sala com espaço amplo, equivalente ao tamanho de pelo menos quatro salas de aula comuns. Havia uma pequena área com cadeiras e quadro negro, em um dos quadrantes da sala, que é diferente de tantas outras.

De início, como ainda faríamos a discussão final do livro de Federici, nos dirigimos à pequena área da sala com cadeiras e quadro. Algumas pessoas sentaram-se no chão, onde havia cangas, e abrimos ilustrações/esboços de trabalhos anatômicos do livro *De Humani Corporis Fabrica. Epitome. Tabulae Sex* (2002), de Andreas Vesalius, de Bruxelas (1514-1564), para mostrar o desenho de referências ósseas do tálus, que seguimos trabalhando na mobilidade do tornozelo - iniciada na primeira aula.

Os desenhos dos estudos anatômicos, presentes no terceiro capítulo do livro *Calibã e a bruxa* de Federici (2017), já referido, trouxe outras questões além do corpo máquina e mecânico, que são: o controle sobre a vida a partir dos bloqueios dos corpos, isto é, do conflito entre a razão e sua suposta superioridade em relação às paixões, aos sentidos e aos chamados baixos instintos, considerados incontroláveis e antagônicos. De acordo com a autora: “De um lado estão as ‘forças da razão’: a parcimônia, a prudência, o senso de responsabilidade, o autocontrole e do outro lado, estão os ‘baixos instintos do corpo: a lascívia, o ócio, a dissipação sistemática das energias vitais que cada um possui” (Federici, 2017, p. 240). Possuímos as energias vitais? Temos uma relação com os nossos instintos corporais? Será que a razão, algo universal como um/a senhor/a, juiz/a, inquisidor/a e administrador/a, que ordena e submete o corpo às suas vontades?

Com Federici, pensamos o questionamento dos bloqueios e tensões corporais a partir da relação com o corpo vivo em vida, na interlocução com ações sensíveis (Teixeira, 2021), que será debatido com a terceira prática

sensível. Depois que todas as pessoas adentraram o espaço e olharam o atlas, fomos para o chão de madeira da sala de dança para ativar a percepção dos apoios/contatos de todo o corpo com a superfície e assim prosseguir com o tema da primeira aula de atividade corporal.

Indicamos que deitassem com as pernas dobradas e levassem a atenção para uns dos pés levantando os dedos e abrindo-os em leque. Em seguida, que colocassem cada dedo de volta no chão, um por um, desde o dedo mindinho até o dedão, mantendo o apoio do metatarso e do calcanhar (triângulo do pé).

Trata-se de um movimento que requer atenção ao não esforço, no entanto, para muita gente executar o simples levantar dos dedos do pé, insurgem muitas tensões além do necessário, tais como: suspender os ombros; levantar os dedos da mão correspondente ao lado do pé que está sendo trabalhado; trincar as arcadas dentárias ao travar a articulação temporomandibular, entre outras. É quando se faz possível perceber a desconexão corporal que exige muitas compensações e as tensões que revelam bloqueios como a repressão do corpo, acometido de controles no decorrer de nossas vidas.

Em seguida, encaminhamos uma proposta de movimento articular do tornozelo. Solicitamos apoiarem a batata da perna trabalhada no joelho da outra perna, para que o tornozelo e o pé ficassem livres para a mobilização de micro movimentos, utilizando a imagem do dedão do pé como um pincel.

A imagem, na proposta das ações sensíveis, traz a presença para aquele momento ao atentar ao desenho com o pincel por meio de variados movimentos, sejam circulares, retilíneos, sincopados, cortados, espiralados etc. Além de facilitar o mover ao projetar o movimento desde o espaço proximal até o espaço total da sala, o que permite a participação de todo o corpo.

Ao término dessa proposta, solicitamos a cada pessoa observar o lado do corpo trabalhado e o não trabalhado. Foi quando nos demos conta das sensações de leveza, amplitude, firmeza, alinhamento, maior contato e presença, entre tantas outras. É o que nos traz para os fluxos do corpo, para a circulação, respiração e pulsação pertencentes à dinâmica da vida. Por fim,

depois desse momento de percepção e elaboração do que havia sido vivenciado, foi realizada a mesma proposta para a outra perna. A atividade foi finalizada com todas as pessoas na posição em pé, movendo-se livremente a partir da condução com o pé que pintava o espaço.

5. Considerações finais

Na perspectiva de uma prática sensível em meio à formação na pós-graduação em um programa interdisciplinar, colocamo-nos diante da relevância que é destacar o corpo como canal de apropriação de si. Estávamos nas atividades propostas e acolhidas pelos grupos para salientar a análise da vivência do corpo sensível, produzindo insurgências e interferências nos modos de ser, que se referem à implicação das pessoas presentes em suas presenças.

Esse primeiro contato com o corpo, em grupo, em uma disciplina na pós-graduação, era uma novidade entre as pessoas da turma. As experimentações vieram por intermédio da leitura de Federici e pelo modo como habitualmente se desconsidera o corpo em detrimento da mente/razão, que o condicionou, o limitou à condição mecânica e de uma renúncia às suas forças vitais. Pudemos entender e sentir isso por meio das práticas sensíveis realizadas. Todavia não se encerra aqui, pois novas questões virão em relação aos corpos nas experimentações e nas reflexões.

Partimos de um movimento ainda incipiente na formação interdisciplinar em ciências humanas e sociais, principalmente na pós-graduação - lugar da mente por excelência - que é discutir o corpo e suas concepções em uma perspectiva histórica, pautada por uma pesquisa de abordagem feminista, tal como apresentada por Federici (2017). Entendemos que a corporeidade não costuma ser tema dos estudos da formação humana, menos ainda das políticas públicas, embora esses dois campos, em conexão, voltem-se a promover ações que terão incidência nos corpos. Talvez seja essa uma lacuna - a lacuna deixada pela ausência dos corpos no que estudamos, como estudamos e pesquisamos.

Por essa razão, tivemos o corpo como campo de estudo e investigação para pensar como a pesquisa corporal desde a experiência do ensino da dança pode colaborar com a formação humana e as políticas públicas. Para isso, a dimensão vital do corpo vivo se mostrou fundamental e ela foi convidada à presença, não somente de forma abstrata e discursiva, mas em ação, com ações sensíveis que podem ser realizadas na universidade para promover desautomatização e novas sensibilidades.

Referências:

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

TEIXEIRA, L. P. **Conscientização do movimento**: uma prática corporal. 2. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

VESALIUS, Andreas (1514-1564). **De humani corporis fabrica. Epitome**. Tabulae sex/ Ilustrações e comentários dos trabalhos anatômicos. Esboço de uma bibliografia de Vesalius. Anotações e tradução do latim de J. B. DeC. M. Saunder, Charles D. O'Malley; tradução para o português Pedro Carlos Piantino Lemos; Maria Cristina Vilhena Carnevale. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado; Campinas: Unicamp, 2002.

Letícia Pereira Teixeira (UERJ)
letipteixeira@gmail.com

Graduada em Filosofia (UFRJ), especializada em Educação Psicomotora (IBMR) e Mestre em Teatro (UNIRIO). Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Profa. na Graduação em Dança no DAC/EEFD/UFRJ. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em conscientização do movimento, corporeidade e consciência corporal.

Andréa Chiesorin Nunes (UERJ)
andreachiesorin@gmail.com

Graduada em Psicologia (UGF), mestra e doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Formada pela Escola Angel Vianna. Coordenadora da Escola Angel Vianna e assessora de projetos especiais da Faculdade Angel Vianna. Pesquisadora da GIRA - Grupo de estudos e pesquisa em feminismos, relações raciais, deficiência e outras dissidências no PPFH/UERJ.

Giovanna Marafon (UERJ)
giovannamarafon@gmail.com

Doutora em Psicologia - Estudos da Subjetividade (UFF). Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da UERJ. Coordena a GIRA.

Trajetória inicial da sistematização de uma proposta de ensino *afrobrincante* para a educação infantil

Lia Franco Braga (UNESP)
Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este relato é decorrente de uma pesquisa em andamento no doutorado em Artes, na área de Arte e Educação, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IA/UNESP), sob a orientação da Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy. O artigo traz o recorte de um ciclo de oficinas com crianças e formação prática-teórica com educadoras, entre os meses de abril a junho de 2023, considerando uma proposta piloto na EMEI Dona Leopoldina, na cidade de São Paulo/SP. A partir deste contexto, as reflexões caminham em direção ao objeto de estudo desta pesquisa, a sistematização de uma proposta de ensino *afrobrincante* para a Educação Infantil, pautada na linguagem da dança e em diálogos com o teatro, música e literatura. A partir da sistematização desta proposta de ensino, objetiva-se potencializar a experiência do conhecimento sensível do corpo (Godoy, 2021) e a reflexão sobre a aplicação dela e seus desdobramentos na prática das(os) educadoras(es). Mergulho nos estudos de autores que subsidiam as reflexões: Azoilda Loretto da Trindade (2010), Carolina Andrade e Kathya Godoy (2018), Clarissa Brito (2021), Jorge Larrosa (2015), Clyde Ford (1999). Os achados iniciais desta pesquisa constituem pistas valiosas para pensar/propor uma prática artística, pedagógica e antirracista na Educação Infantil, pautada em conhecimentos ancestrais afroreferenciados.

Palavras-chave: Corpo; *Afrobrincante*; Conhecimento Sensível; Educação Infantil; Dança.

Abstract: This report is a result of the ongoing research from the PhD in Arts, in the area of Art and Education, at the Institute of Arts from the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (IA/UNESP), under the guidance of Prof. Dr. Kathya Maria Ayres de Godoy. The article highlights a cycle of workshops with children and practical-theoretical training with educators, between the months of April and June 2023, considering a pilot proposal at EMEI Dona Leopoldina, in the city of São Paulo/SP. From this context, the reflections move towards the object of study of this research, the systematization of an Afro-Brincant teaching proposal for Early Childhood Education, based on the language of dance and dialogues with theater, music and literature. From the systematization of this teaching proposal, the objective is to enhance the experience of sensitive knowledge of the body (Godoy, 2021) and reflection on its application and its consequences in the practice of educators. I dive into the studies of authors who support the reflections: Azoilda Loretto da Trindade (2010), Carolina Andrade and Kathya Godoy (2018), Clarissa Brito (2021), Jorge Larrosa (2015), Clyde Ford (1999). The initial findings of this research constitute valuable clues for thinking/proposing an artistic, pedagogical and anti-racist practice in Early Childhood Education, based on Afro-referenced ancestral knowledge.

Keywords: Body; *Afrobrincante*; Sensitive Knowledge; Child education; Dance.

1. Abrindo a roda *afrobrincante*

- Eu sou a mais poderosa, a mais rápida e forte, eu sou das águas salgadas [...]. Os bichinhos do mar andam sempre comigo. Não mexe comigo, porque sou poderosa! Eu sou a rainha do mar, eu corro muito rápido e quem mexer comigo eu solto o meu vento e minha água [...]¹.

Em um contexto de brincadeira livre, uma menina negra de 5 anos gira de braços abertos e depois corre pelo parque intercalando pequenos saltos e giros, expressando a narrativa acima. A valente das águas salgadas, como carinhosamente foi chamada por sua professora, manifesta identificação com a rainha do mar, após escutar no projeto *Quintal Literário*, uma das histórias do livro *OMO-OBA: Histórias de Princesas e Príncipes* (Oliveira, 2023). Este livro foi indicado por mim², no início de um projeto piloto desenvolvido entre os meses de abril a junho de 2023, na EMEI Dona Leopoldina, na cidade de São Paulo/SP.

O projeto *Quintal Literário* é desenvolvido na escola pelas professoras, ao contarem histórias para as crianças fora do contexto de sala de aula, em outros espaços da instituição. Segundo o coordenador e algumas educadoras, durante entrevistas preliminares que realizei com estes(as) profissionais, o projeto ganhou uma identidade exclusivamente vinculada a cultura afro-brasileira e as afronarrações³ de histórias de orixás, com signos, indumentárias, dentre outras características.

Esta mudança foi possível, durante a formação prática-teórica com as educadoras que participaram do projeto piloto vinculado a minha pesquisa de doutorado⁴, além de ter ofertado um ciclo de oficinas para crianças. Pesquisa

¹ Fala de uma das crianças participantes da pesquisa em andamento *Roda Encantada com Orixás: Brincando com o Corpo, as Artes e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil*, do doutorado em Artes, na área de Arte e Educação, no IA/UNESP.

² Autora deste artigo.

³ Em síntese, afronarração de histórias é uma forma específica de contar histórias, congregando aspectos que vão desde a escolha dos textos, utilização de elementos artísticos, uso do corpo e expressões africanas e/ou afro-brasileiras, dentre outros.

⁴ *Roda Encantada com Orixás: Brincando com o Corpo, as Artes e a Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil* é vinculada ao doutorado em Artes, na área de Arte e Educação, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, IA/UNESP, sob a orientação da Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy, coautora deste artigo.

esta de natureza empírica com abordagem qualitativa, orientada por princípios do método de estudo de caso.

Considerando o percurso aqui desenvolvido e experiências anteriores de minha autoria, nos âmbitos artístico, educacional e acadêmico, explícito algumas perspectivas: O brincar pode inserir-se como estratégia de intervenção com crianças a partir de saberes pautados em proposições artísticas; O corpo pode revelar-se como território da experiência; os referenciais das culturas africanas e afro-brasileiras podem ser abordados de forma a reconhecer e a valorizar os mesmos.

A partir destas perspectivas, chego a uma problemática central em minha tese: como uma proposta de ensino *afrobrincante* pode potencializar conhecimentos da cultura afro-brasileira na Educação Infantil, considerando o conhecimento sensível do corpo? Neste sentido, as reflexões aqui tecidas caminham em direção ao objeto de estudo desta pesquisa, a sistematização de uma proposta de ensino *afrobrincante* para a Educação Infantil. Que comece então a brincadeira!

2. Entrando na roda *afrobrincante*

Para entrarmos nesta roda, peço *agô* - licença - as minhas(meus) mais velhas(os) e mais novas(os). Em especial, aos meus ancestrais míticos, orixás, divindades africanas que possuem intrínseca relação com a natureza, sendo cada orixá representante de um elemento/lugar da natureza.

Aprendemos em contextos afros religiosos, como terreiros de Umbanda e Candomblé, que orixás, além de divindades pretas, são representantes de realezas africanas: rainhas e reis, princesas e príncipes, guerreiras e guerreiros, heroínas e heróis de seus próprios destinos (Ford, 1999). É assim também, que em seus *itans* - narrativas míticas - muitas de suas histórias entrelaçam fatos cotidianos, com fatos históricos, culturais e sociais, além de suas características e enredos heróicos e de realezas (Prandi, 2001).

Neste sentido, considerando uma proposta de ensino *afrobrincante*, a perspectiva na qual abordo orixás, é através da valorização, afirmação e enaltecimento do protagonismo negro, caracterizando-as(os) como divindades e/ou realezas, baseando-me também em uma concepção feminista negra.

Iniciei esta proposta de forma embrionária, em 2016, na minha cidade natal, Fortaleza/CE, com o projeto artístico-educacional “Brincando com Africanidades”. Desde então, realizo apresentações artísticas, oficinas e formações para crianças e adultos, em entidades/espços culturais, educacionais e outros. No meu mestrado, comecei a refletir no âmbito acadêmico sobre esta proposta, mas ainda com o foco em crianças⁵. Já no contexto do doutorado, meu desafio é sistematizar a mesma, experienciando-a com crianças e adultos.

É importante salientar que esta é uma proposta pautada na linguagem da dança, em diálogos com teatro, música e literatura. Também afroreferenciada, ou seja, baseia-se em elementos africanos em diálogos com a cultura afro-brasileira em diáspora. Propõe-se a intervir em uma dimensão da educação antirracista, visando contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas redes públicas e particulares, nas várias etapas do ensino (Brasil, 2003).

Outra perspectiva importante é que a proposta baseia-se nos valores civilizatórios afro-brasileiros, de descendência africana, cunhados por Azoilda Loretto da Trindade (2010) e são: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital/axé e oralidade.

Nesta ambiência, destaco que o objetivo geral de minha pesquisa se refere a potencializar a experiência do conhecimento sensível do corpo, a partir da sistematização de uma proposta de ensino *afrobrincante* para a Educação

⁵ Em 2018/2019, cursei o mestrado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, tendo defendido a dissertação Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil. Disponível em: <[Performancecorposbrincantes_Braga_2019.pdf \(ufrn.br\)](#)>.

Infantil e da reflexão sobre a aplicação dela e seus desdobramentos na prática das(os) educadoras(es).

Cabe salientar, que por conhecimento sensível do corpo, me refiro ao conceito desenvolvido por Kathya Godoy (2021). A autora explicita que este conhecimento ocorre a partir de uma experiência pautada em um processo de estesia, ou seja, a capacidade ou possibilidade de que o sujeito seja atravessado a partir de sensações. Podendo mobilizar sentidos outros, em completude com a experiência (in)corporada no corpo, a partir do entorno, da realidade, do contexto, dos encontros, das vivências e da imersão no mundo “[...] a pessoa mergulha em uma dimensão na qual as percepções ocorrem a partir dos pares que se complementam” (Godoy, 2021, p. 17).

A partir do supracitado conceito e dialogando com alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros como corporeidade, considerando corpos diversos, singulares e plurais, de adultos e crianças, experienciamos e mergulhamos na dimensão da ludicidade desta proposta de ensino. Processos foram compartilhados em cooperativismo/comunitarismo e em conexão com a memória e ancestralidade, em diálogos com a religiosidade. Assim movemos a nossa energia vital, o nosso axé, nesta roda *afrobrincante*. Convido agora para brincarmos nesta roda, vislumbrando alguns dos aspetos experienciados no contexto do projeto piloto.

3. Experienciando a roda *afrobrincante*

Ao iniciar a brincadeira evoco o sentido de experiência, recorrendo às proposições de Jorge Larrosa (2015). Para este autor, a relação experiência/sentido se configura como um campo fecundo para vivências instigantes. Em sua etimologia, a palavra experiência significa travessia e perigo, sendo necessário dar-se tempo/espaço para que ela ocorra e, assim, nos deixemos ser afetados por ela. O sentido é focado a partir do sujeito da experiência, considerando a abertura para a sua transformação, para o desconhecido: “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito

da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2015, p. 28).

Foi na EMEI Dona Leopoldina, que iniciei o processo investigativo e de sistematização desta proposta de ensino, considerando que esta experiência teve um sentido de transformação tanto para mim, quanto para os participantes, o qual destacarei alguns aspectos.

Em diálogo com minha orientadora, percebi a importância, de não apenas ofertar um ciclo de oficinas lúdicas para crianças, como era minha intenção inicial. Neste sentido, ampliei o público alvo da pesquisa, ofertando também formação prática-teórica para educadoras e participação do coordenador. Esta mudança me possibilita alargar horizontes da minha pesquisa, na medida em que procurarei identificar como esta formação pode incidir na transformação da prática das educadoras, como uma possível multiplicação desta proposta para/com outras crianças, em uma perspectiva intergeracional.

As oficinas lúdicas e a formação teórico-prática tiveram um total de 9 encontros, realizados semanalmente às quartas-feiras, entre os meses de abril a junho de 2023. As oficinas foram ofertadas para uma turma de crianças entre 4 a 6 anos de idade, com participação da professora responsável pela turma e duravam em torno de 30 a 40 minutos. Por logística da instituição, a formação com as educadoras foi dividida em 2 grupos e no total participaram 13 adultos, com duração cada em torno de 60 minutos.

Neste ínterim, além de procurar sistematizar uma proposta de ensino, lancei-me a outro desafio: adaptar a mesma para os dois públicos, procurando dialogar com necessidades específicas de ambos, que vão para além de meus anseios e objetivos enquanto pesquisadora. Como esta é uma proposta voltada para a Educação Infantil, existe um fio, ou melhor, uma circularidade condutora, destacando-se os eixos: Dança, Educação Infantil e Educação Antirracista.

Considerando estes eixos e ancorando-me nos princípios que caracterizam esta proposta de ensino, destaco como a mesma foi desenvolvida na prática, trazendo alguns exemplos, mas, de modo algum tenho o intuito de

apresentar uma receita de bolo ou modelo a ser seguido. Meu desejo é riscar um ponto, ou desenhar possíveis rotas e caminhos, encruzilhadas de meu pai Exú, orixá da comunicação, que aponta com dinamismo e aberturas, diversidades de possibilidades *afrobrincantes*. Laroyê! Eu saúdo Exú!

Com crianças, a proposta de ensino, se constitui na intervenção a partir do uso de afronarrações de histórias, sensibilização/preparação corporal (exercícios de alongamento/aquecimento), jogos corporais e vivência a partir de elementos característicos das danças de orixás, além de diálogos finais, utilizando recursos lúdicos como livro de pano, instrumentos musicais, músicas, bonecas(os) pretas(os), figurinos, tecidos. Além do já destacado, com adultos se constitui também no uso de recursos pedagógicos como textos de apoio, livros infanto-juvenis e vídeos, além de rodas de conversas. Com ambos os grupos, a partir da proposta, foram estimulados momentos de experiência lúdica e artística.

Sendo esta uma proposta que evidencia o protagonismo negro, a partir do universo das divindades orixás, cabe dialogar com Clarissa Brito (2021), ao nos apresentar o enegrecer psicopedagógico. A autora nos relembra que África é o berço da humanidade, com potência científica, tecnológica, filosófica, artística, e “nos concebe como divindade na existência em coletividade” (Brito, 2021, p. 76). Partindo deste princípio de afirmação e valorização de nossa singularidade humana enquanto potência no mundo, em diálogos com o outro, em coletivo, cabe a nós adultos nos responsabilizarmos e unirmos forças em prol de uma educação antirracista, visando uma equidade social desde a etapa da Educação Infantil. Neste sentido, estaremos auxiliando em um processo de reparação histórica e social, com relação a nós pessoas negras e nossos ancestrais africanos, que foram violentamente escravizados e usurpados de suas terras natais.

Assim sendo, afino-me com as orientações de Brito (2021), ao explicitar no contexto psicopedagógico e, no caso específico de minha pesquisa, no contexto artístico-educacional, que os diversos elementos lúdicos ao serem manuseados “sejam recursos de conexão com a ancestralidade, a negritude e a

memória” (Brito, 2021, p. 80) e que “É necessário enegrecer o simbólico na infância!” (Brito, 2021, p. 77-78).

Em direção ao enegrecimento, Clyde Ford (1999) reflete, que a partir de mitologias africanas e não-ocidentais, a palavra negro não possui uma conotação pejorativa. Apesar desta construção historicamente ter se manifestado de maneira negativa, pelos processos de violência e invisibilização impostos pelo sistema da branquitude, ainda possuindo resquícios sociais na contemporaneidade.

Dentre algumas origens étnico-linguísticas, o autor destaca que as palavras relacionadas ao termo negro, possuem uma mesma origem com significado poético, “[...] *negro e preto*: povo da água que corre areia adentro - uma imagem maravilhosa do poder transformador da água em trazer vida à terra árida” (Ford, 1999, p. 38, grifos do autor).

E foi através do poder da rainha do mar lemanjá, que valente das águas salgadas brincou livremente empoderando-se de sua negritude ancestral, manifestando seus poderes do ar e da água, sempre acompanhada de seus amiguinhos, os bichinhos do mar.

4. Tesouros da roda *afrobrincante*

Durante o processo de experienciação no projeto piloto, uma das atividades propostas em alguns dias era a vivência a partir de elementos característicos das danças de orixás.

Cabe salientar que o propósito, independente da idade, não é uma reprodução ou cópia fiel destes movimentos pelos participantes, mesmo que estes sejam baseados nas danças de orixás vivenciadas em terreiro, com seus códigos específicos. Neste sentido, uma de minhas importantes mestras, é a artista, educadora e pesquisadora Letícia Olomidaré Doretto⁶.

⁶ A pesquisadora é *Egbomi*, ou seja, irmã mais velha, iniciada na tradição do Candomblé e desenvolve há mais de 20 anos uma proposta de ensino em danças tradicionais afroreferenciadas, intitulando-a de Dança Terreira - Memória e Potência. Pesquisa vinculada ao mestrado, no mesmo programa, linha de pesquisa e universidade que eu, além de contarmos com a mesma orientação.

Assim sendo, objetivava, a medida que os participantes fossem experienciando, repetindo e recriando estas movimentações, que alguns disparadores pudessem ocorrer. Com as crianças, por exemplo, adaptava, lhes apresentando movimentos específicos das danças de orixás, em contexto de brincadeira.

Porém, como um resquício adultocêntrico, logo no início estava preocupada se elas conseguiriam pegar o movimento. Houve um dia, que uma das educadoras pediu para observar a proposta com as crianças e posteriormente nós dialogamos. Ela me sugeriu, ao invés de primeiro apresentar, depois colocar a música e repetir com elas, já convidar as crianças, em forma de narrativa dançada daquela(e) orixá. A exemplo destaco alguns trechos da entrevista inicial que realizei posteriormente com esta educadora⁷, sobre como a mesma contextualizou a prática no projeto *Quintal Literário*,

[...] “ah, agora a gente vai dançar”. Eu não fiz um antes, “ah, porque ela dança assim”, eu simplesmente pus a música e comecei a dançar, “puxa, olha, eu estou dançando como a Oxum. Ela gosta assim por causa da água da Cachoeira, sabe? Ela “vai pra lá, vai pra cá” e eles já estavam dançando comigo [...] já estava passando por eles a sonoridade, eles já tinham ouvido a história [...].

Este exemplo me lembrou a maneira como introduzi os movimentos das danças de orixás com crianças, na minha pesquisa de mestrado. Tanto naquele contexto, quanto no do doutorado, ao deixar as águas rolares de maneira fluída, parando de me preocupar se as crianças pegariam o movimento, imagens poéticas *afrobrincantes* jorraram da fonte. E foi bonito perceber o envolvimento de algumas crianças, à medida que ia brincando e dançando com elas a partir de determinada(o) orixá, sempre conectando e evidenciando seu elemento característico da natureza.

Destaco algumas narrativas dançantes: tornamo-nos caçadores da mata como Oxóssi, primeiro escutando os pássaros e adentrando com calma em seu habitat. Depois nos preparamos para a caça, com seu *ofá* - arco e flecha -

⁷ Recortes de uma entrevista inicial que realizei nas dependências da EMEI Dona Leopoldina, no dia 28 de junho de 2023.

realizando a imagem deste instrumento em nossas mãos. Como ato final, caçamos e distribuimos o alimento para toda a comunidade; como o rei Xangô, dançamos com o coração acelerado no ritmo do tambor, soltando fogo pela boca; abrimos os nossos caminhos com as espadas do guerreiro Ogum - com a imagem das mesmas realizadas em nossas mãos - para cima, para baixo, para os lados; como Exú saltitamos e brincamos com força e destreza, ou seria o Saci-Pererê? Este ser mítico que habita e protege as florestas, personagem tão amado por aquelas crianças.

Continuando: riscamos o arco-íris de Oxumarê, da terra ao céu e depois nos transformamos em serpentes, que dançavam, às vezes no chão, às vezes no alto, por todos os espaços; saudamos a vovó - como é chamada Nanã, por algumas das crianças -, com um andar mais curvado e lento; fomos borboletas com os braços apoiados na cintura, nos movendo livremente e sem parar pelo espaço e depois nos transformamos no rápido búfalo, com os chifres desenhados por nossas mãos no topo de nossas cabeças, estes animais da orixá Oiá-lansã; nos embelezamos com o *abebé* - o espelho - de Oxum, com a imagem do mesmo, realizado com as palmas das nossas mãos para dentro e giramos graciosamente com o mover das suas águas dos rios; por fim, brincamos de ser rainha do mar e ao mesmo tempo ondas, às vezes tranquilas, às vezes intempestivas. Neste momento imersivo também brincamos de sermos os filhinhos-peixes da mãe do mar lemanjá - *Yèyé omo ejá* (a mãe cujos filhos são peixes).



Fig. 1. Imagem de uma das oficinas lúdicas realizadas com as crianças, com foco na orixá Iemanjá. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala de aula, ao fundo, parede em tom marrom claro em cima e amarelo vivo embaixo. À esquerda uma porta laranja e mais ao lado um extintor de incêndio vermelho pregado na parede, acima uma placa vermelha rodeada de branco. No teto e mais próximo do centro da sala um ventilador cinza. No centro da sala até a direita, ao fundo, várias estantes de tamanhos e cores variadas, a maioria altas, com vários livros, outros objetos e um menino de costas mexendo em uma delas. No centro e de frente, eu, pesquisadora, mulher negra de pele clara com cabelos cacheados, pretos, presos, visto uma roupa branca - camisa e saia de três camadas com alguns adornos -. Danço realizando movimentos com meus braços, mãos e troncos que remetem a ondas do mar. Na minha frente, espalhadas por toda a sala, com chão de cerâmica branca, crianças com características físicas diversas, algumas negras - pardas, pretas - e brancas, vestindo farda da escola ou camisa e moletom pessoal. Algumas estão de frente, outras de costas, à esquerda, à direita. Elas dançam pelo espaço, umas com movimentos de braços ondulares, outra com a cabeça inclinada para o lado, outras com joelhos puxando o movimento para frente. À minha direita e de outras crianças, a professora responsável pela turma, uma mulher branca de cabelos curtos e lisos, usa jaqueta jeans clara, camisa, calça, tênis pretos. A professora realiza movimentos de braços ondulares que lembra pela forma e inclinação, meus movimentos, ambos também em alusão às ondas do mar. Ela dança e brinca com uma criança preta que está de costas e usa cabelo black power. A criança está com braços bem abertos, estendidos e suas pernas cruzadas, como se dali pudesse realizar um giro em volta do seu próprio eixo. Para mim, como pesquisadora, a imagem capturada naquele momento me remete a um cardume de peixes brincando no mar. Observação: a imagem foi desfocada para preservação da identidade das crianças.

A partir destas experiências e narrativas, cabe dialogar com as contribuições de Carolina Andrade e Kathya Godoy (2018), ao abordarem a importância da ludicidade em propostas metodológicas em dança com crianças,

No terreno movediço da infância, o fazer na dança para a criança pequena utiliza aspectos da ludicidade relacionados à imaginação e à imitação, que se concretizam por meio de brincadeiras, jogos e improvisações como recursos pedagógicos, como um meio de se chegar à dança. Esse modo de ensinar dança pode proporcionar à criança a possibilidade de conhecer-se sensivelmente, perceber e ter consciência do seu corpo; repetir; experimentar movimentos expressivos [...] potencializar-se como ser criativo; exercitar diferentes formas de criação e composição, a fim de que os pequenos sejam produtores de conhecimentos e cultura (Andrade; Godoy, 2018, p. 65).

Considerando também a formação com as educadoras e as possíveis reverberações da mesma na prática dessas profissionais, retomo recortes de uma das entrevistas iniciais⁸,

[...] as práticas *afrobrincantes* têm esse potencial muito forte, muito próximo, do que se pretende nos currículos de educação infantil, pelo menos a rede de ensino de São Paulo, tanto o geral, que é a matriz curricular, e sobretudo assim, nem se fala do antirracista [...] a metodologia, ela consegue me ajudar como professora, trabalhar em todas as frentes que a gente se dispôs aqui dentro do projeto político pedagógico, que se pretende numa educação antirracista, então, é o conteúdo, é a forma, é a estética e é a representatividade [...] uma metodologia de trabalho que é um laboratório de como utilizar as cem linguagens da criança, numa ampliação de repertório cultural, que vem da pauta étnico-racial [...].

Ainda sobre este recorte, com adultos, abordei elementos das danças de orixás, através de sequências coreográficas curtas, imbricadas com características míticas, arquetípicas e os elementos da natureza de algumas(uns) orixás. Pedagogicamente, em dias diferentes da formação, à medida que em roda, ia mostrando os movimentos de Oxum, Exú, Iansã e Iemanjá, convidava as(os) participantes a experienciarem e repetirem comigo. Naquele momento, ia contextualizando e explicando o significado dos movimentos, ou seja, narrando-os, e a relação com algumas características de orixás. Depois repetíamos algumas vezes, dançando a partir de músicas específicas de cada divindade e após algumas repetições, sugeria aos

⁸ Mesma educadora que exemplificou como trabalhou com elementos da dança de Oxum, no projeto *Quintal Literário*.

participantes que investigassem criativamente as movimentações, podendo inclusive recriá-las à sua maneira.

Meu intuito era que pudessem através destas danças: vivenciar no corpo algumas características do universo de orixás, em diálogos com a estética e a sensorialidade; experienciar livremente suas expressões corporais; conhecerem novas matrizes corporais ou ampliar seus repertórios de movimentos; proporcionar-lhes repertórios corpóreo-criativos.

A partir das rodas de conversas finais na formação e de algumas entrevistas iniciais, foi possível mensurar que para estas(es) participantes, algumas perspectivas foram marcantes: sensações de leveza, liberdade, diversão, beleza, altivez, empoderamento, força, bravura; entrega à experiência através do movimento do corpo, da música, da sinergia em grupo; conhecer elementos de orixás a partir de uma abordagem ancorada na dança; conexão com a ancestralidade e memórias familiares em contextos afro religiosos, a partir de gestos específicos destas danças; sentir e conectar no corpo características daquelas(es) orixás; identificação pessoal ou não, a partir de danças mais calmas ou agitadas; e tecnicamente, conhecer/experienciar diferentes movimentos/passos de pés, além de giros e ritmos distintos.

Nesta formação, a relação viva, íntima, sagrada e de respeito com a natureza, encarnada no corpo de cada orixá também foi abordada, nos movimentos simbólicos e arquetípicos de suas danças, como expressado por uma das educadoras⁹,

A dança acho que foi também uma coisa muito forte [...] a relação da dança com a natureza, com sentimentos, é, os movimentos [...] o que é o orixá? O que ele representa? Com essa representação junto com o elemento da natureza [...] com o temperamento do ser [...] acho que a dança, foi mais fácil de entender [...] vendo a dança desse orixá [...] O que eu acho muito bonito dos orixás [...] representam um elemento na natureza, mas é que representam sendo [...] eles são o vento, com isso, de ser, calmo, mas de repente ele fica forte também, ele fica

⁹ Recortes de uma entrevista inicial que realizei nas dependências da EMEI Dona Leopoldina, no dia 27 de junho de 2023.

irritado, e, ele levanta tudo, e depois vem a calma [..] orixá é a natureza e a natureza faz o orixá, ela é o orixá [...].

A partir desta rica vivência inicial, no desenvolvimento em curso da minha tese de doutorado, acredito que ambos os coletivos mergulharam e experienciaram intensamente esta proposta de ensino *afrobrincante*.

5. Fechando a roda *afrobrincante* ou um até breve!

Partindo de um saber afrorreferenciado, reflito que os valores civilizatórios afro-brasileiros abordados nesta proposta de ensino circularam de maneira imbricada nas experiências das crianças e adultos. Sujeitos participantes e também criadores de seus dizeres, fazeres, experiências.

Larrosa (2015) nos aponta uma maneira de nos relacionarmos com a experiência, que vai ao encontro da delicadeza e do cuidado, pois segundo ele, para que a experiência ocorra, nos passe e nos atravesse, requer de nós, gesto de interrupções como parar para olhar, pensar, escutar, cultivando a arte do encontro.

Durante este processo, muitas vezes, algumas interrupções ocorriam, tanto das crianças, como dos adultos, através de algum comentário, pergunta, narrativa emocionada, inclusive acompanhada de choro, espanto, surpresa, curiosidade e demonstrações de afeto. Estas interrupções foram muito importantes para meu amadurecimento enquanto pesquisadora, pois me convidaram a escutar, acolher e dialogar com estes sujeitos ativos e criadores de seus processos.

Bebendo da fonte das águas de minhas mães Oxum e Iemanjá, e de um provérbio africano, A água sempre encontra um meio!, é da sabedoria e de sua natureza, a água mudar seu curso e encontrar outros caminhos se necessário. Alguns prazerosos, onde as águas jorram com fluidez, em uma qualidade mais branda, suave e tranquila, como, quando as educadoras perguntaram: “Você vai trazer a dança de Iemanjá?”, e assim mudei meu planejamento inicial contemplando este pedido. Ou quando percebi que poderia

associar, ludicamente, a figura de Exú com a do Saci-Pererê, nas oficinas com as crianças.

Outros caminhos são tortuosos e as águas esbarram em pedras, ativando uma energia mais revolta e aguerrida. Antes mesmo de minha presença, uma das profissionais - que não participou de minha formação - questionava insistentemente o corpo docente sobre a inserção da temática de orixás na escola. Após minha entrada e o desenvolvimento do projeto, este tensionamento se intensificou. Próximo a festa da cultura popular brasileira na escola, quando me apresentei com uma afronarração de histórias para toda a comunidade escolar, um dia antes presenciei e escutei desta profissional expressões de racismo religioso. Este fato se deu logo após eu ter conversado com a avó de uma criança que estudava na escola, ambas umbandistas, sobre o trabalho que eu estava desenvolvendo e outras especificidades desta religião.

Felizmente, esta é uma escola que abraça a diversidade cultural e se compromete no tocante à implementação da Lei 10.639/03, compreendendo que a luta antirracista é responsabilidade de todo o conjunto da sociedade. Além de termos nos mantido firmes com o desenvolvimento do projeto, as educadoras continuam colocando em prática ações decorrentes de minha formação, à medida que acompanho as redes sociais da escola e continuo em diálogo com alguns profissionais da mesma.

Para fechar essa roda ou um até breve, trago outra narrativa, um diálogo que tive com uma das crianças ao final de uma das oficinas:

Criança: “Olha eu gostei muito das bonecas, são muito lindas! Mas eu não sei como que os bonecos que você tá falando são das histórias lá da África! Porque eu não sei por que você tá contando muitas coisas da África?!”.

Eu: “Porque eu sou uma pessoa que eu adoro a África e eu adoro conhecer histórias da África e eu acho que é muito importante a gente conhecer essas histórias, porque nós brasileiros temos descendentes que vêm da África [...] E acho importante a gente conhecer de onde a nossa história vem!”.

Com este importante questionamento, valente das águas salgadas, manifestou curiosidade e tentativa de compreender o processo que ela estava

vivenciando. Também conecto esta narrativa, como um movimento circular e afrorreferenciado de retorno ao início, pois foi esta criança quem abriu a roda, com seus poderes de filha do mar em conexão com sua ancestralidade preta. Saúdo através dela, todas as crianças e todos os orixás, em especial nossa mãe e rainha do mar Iemanjá, Odoyá!

Referências:

ANDRADE, C. R. de; GODOY, K. M. A. de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. Curitiba: Appris Editora, 2018.

BRAGA, L. F. **Performances de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na educação infantil**. 2019. 214f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo, 2003.

BRITO, C. **O enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

FORD, C. W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

GODOY, K. M. A. de. Hibridismos – percursos não convencionais, sincréticos e plurais sobre construção sensível e poética do conhecimento humano. *In*: GODOY, K. M. A. de (org.). **Estudos e abordagens sobre metodologia de pesquisa e ensino: dança, arte e educação**. Curitiba: Appris Editora, v. 2, 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In*: LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, A.; TRINDADE, A. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Lia Franco Braga (UNESP)
lia.f.braga@unesp.br

Multiartista: atriz, dançarina, encantadora de histórias, com foco em
afronarração de histórias de orixás. Educadora engajada na luta antirracista.
Pesquisadora das Artes, Educação e Infâncias.
Doutoranda em Artes pela UNESP. Mestra em Artes Cênicas pela UFRN.
Licenciada em Teatro pelo IFCE.

Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)
kathya.godoy@unesp.br

Artista da Dança, docente formadora e pesquisadora. Mestra e doutora em
Educação pela PUC/SP. Atua no Instituto de Artes da UNESP como docente
sênior do programa de Pós-Graduação em Artes, na área de Arte e Educação.
Autora de vários livros na área de Arte, Dança e Educação. É fundadora e
produtora da Performarte Artes Cênicas e Ensino de dança LTDA. (2019).

Pés-Raízes: práticas de dança para crianças com artelhos, rizomas, micélios e encanto

Mabel Emilce Botelli (UFRJ - UNA)
Carla Verônica Cesar Trigo (CPII)
Marcos Henrique Batista Souza (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: O Coletivo de Dança/Educação da UFRJ atualmente se dedica a fazer uma série temática com cinco centros de interesses diferentes ante o mesmo tema: os pés. Considerando as interações desenvolvidas pelo Coletivo com foco nesta parte do corpo, organizamos esse material em subtemas com distintas ênfases que originaram cinco narrativas: “Conhecendo os Pés”, “Rodopiando com o Saci”, “Pipocando”, “Dançando na Amarelinha” e “Jongo para guris”. Esses fios condutores enlaçam os registros conferindo progressão e coerência ao desenvolvimento de cada centro de interesse e estão tecidos entre si, não de maneira linear, mas rizomática, de modo que, ora se atravessam e se misturam, ora se distanciam, trilhando veredas próprias. Nessa exploração radicular, descobrimos que as raízes das plantas também se comunicam entre si através das ‘raízes’ dos fungos - os micélios. Esse simbolismo se fez presente durante a construção da série de cadernos através da prática artístico-pedagógica que realizamos em parceria com o Projeto *Dança Criança!* do Colégio Pedro II. Assim, as raízes da universidade se entrelaçaram com as raízes da Educação Básica. Os cadernos foram experienciados durante seu processo de criação; o que possibilitou unir *práxis* e teoria da dança. Ao longo dessa jornada, apresentamos caminhos na educação de crianças pela Dança tendo o pé como protagonista, trazendo à tona que um tema nunca finda, mas funda, sempre permitindo novas aberturas.

Palavras-chave: Dança/Educação; Crianças; Saber Encantado; Pés; Raízes.

Abstract: The Coletivo de Dança/Educação from UFRJ is currently dedicated to creating a thematic series with five different centers of interest on the same topic: feet. Considering the interactions developed by the Coletivo focusing on this part of the body, we decided to organize this material into subthemes with different emphases that gave rise to five narratives: “Conhecendo os Pés”, “Rodopiando com o Saci”, “Pipocando”, “Dançando na Amarelinha” and “Jongo para guris”. These guiding threads link the records, giving progression and coherence to the development of each center of interest and are woven together, not in a linear way, but rhizomatically, so that they sometimes cross and mix, sometimes they distance themselves, following their own paths. In this root exploration, we discovered that plant roots also communicate with each other through fungal ‘roots’ - mycelia. This symbolism was present during the construction of the series of notebooks through the artistic-pedagogical practice that we carried out in partnership with the *Dança Criança!* Project from Colégio Pedro II. Thus, the roots of the university were intertwined with the roots of Basic Education. The notebooks were experienced during their creation process; which made it possible to unite praxis and dance theory. Throughout this journey, we present paths in educating children through Dance with the foot as the protagonist, bringing to light that a theme never ends, but goes deeper, always allowing new openings.

Keywords: Dance/Education; Children; Enchanted Knowledge; Feet; Roots.

1. Artelhos: nossos pés, nossas raízes

O Brasil é uma mistura de cores, texturas, sons, cheiros e sabores. Essa complexidade se fez presente nas aulas de Dança/Educação para crianças ministradas pela Prof.^a Dr.^a Mabel Botelli nas disciplinas dos cursos de graduação em Dança do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DAC/UFRJ). A partir da diversidade de estratégias de ensino que surgem nessas disciplinas, o Coletivo de Dança/Educação da UFRJ, coordenado por Botelli e que conta com a participação de alunos dos cursos de graduação em Dança, vem reunindo tais propostas de aulas. Depois, empreendemos a construção de cadernos de práticas de Dança para crianças a partir da tessitura destas propostas, observando temáticas que surgem com frequência e elencando fios condutores que façam relações entre si. Nesse movimento, o Coletivo Dança/Educação chega em seu quinto caderno, que viremos enraizar nesta escrita, tendo um diferencial: nos propusemos a fazer uma série temática com cinco centros de interesses diferentes ante o mesmo tema: os pés. Considerando a quantidade de atividades elaboradas com foco nesta parte do corpo, as organizamos em subtemas com distintas ênfases, criando cinco narrativas completas, com começo, meio e fim, mas que se enlaçam como rizomas umas nas outras.

Ao longo dessa jornada, que percorreremos a pé, apresentaremos caminhos na educação de crianças com a Dança tendo o pé como protagonista destas práticas, buscando ilustrar a possibilidade de desdobramentos possíveis dentro de um único eixo temático. Assim, trazemos à tona que um tema nunca finda, mas funda, sempre permitindo novas aberturas, permitindo-nos explorar o que há dentro do dentro.

Caminhando na mesma vereda, pretendemos mostrar como uma única parte do corpo pode ser explorada a partir de vários componentes da Dança¹. Deste modo, a série de caderno Pés-Raízes se coloca como janela, ao

¹ Ao longo da escrita, nos referiremos aos parâmetros do corpo de Helenita Sá Earp, às categorias do movimento do Sistema Laban/Bartenieff e aos conteúdos de Expressão Corporal/Dança de Patrícia Stokoe/Mabel Botelli como componentes da Dança.

mostrar que o corpo e seus segmentos podem fornecer material suficiente para a construção de cinco diferentes narrativas. Imaginem quantas outras propostas podemos elaborar se focarmos em cada uma das outras partes do corpo? Fazemos, então, um convite aos educadores que entrarem em contato com esta série. Apresentando os pés e a árvore de conhecimento da Dança, aspiramos que possam, de modo correlato, desvendar seus próprios caminhos, criando propostas com outras partes do corpo, atravessados pelos componentes da Dança. Também intencionamos partilhar práticas de Dança para crianças que as convoquem a inteirar-se, tornar-se inteiro, saber e sentir mais sobre a natureza e a cultura popular brasileira, entendendo-se como natureza - suas águas, seus ares, suas terras e seus fogos - e como sujeitos da cultura desse país, se apropriando dela; reconhecendo a natureza nos outros, buscando similaridades e diferenças e as acolhendo em busca da convivência mútua.

A pertinência da série de Cadernos Pés-Raízes se justifica pela insuficiência de materiais que apresentem compiladas através de fios-condutores, práticas de dança para crianças com qualidade de pesquisa e aprofundamento e que sejam potencialmente capazes de orientar o educador em suas mediações com crianças. Ao apresentar temas enlaçados por fios-condutores que trazem sentido à sucessão das vivências, estas se tornam convidativas e significativas para as crianças, pois permitem que embarquem no imaginário proposto através de interações sugeridas pelo educador. Desta forma, por exemplo, no caderno *Rodopiando com o Saci*, a criança pode ser convidada a saltar quando a narrativa indica que há um rio no caminho com pedras e que, para encontrar a figura saltitante, precisam atravessar o córrego pulando sobre as pedras. Assim, o salto é proposto pelo imaginário de um caminho a atravessar e a criança realiza a ação com um objetivo em mente, sendo também convidada a participar com a sua própria imaginação - “como se atravessa um rio saltando de pedra em pedra?”. Ao invés de pedir que as crianças saltem aleatoriamente, se convida a entrar em um imaginário em que a ação de saltar aconteça por uma provocação com um objetivo dentro da

narrativa. Esta forma de propor movimentos vinculados a um contexto imaginário permite que a dança surja através de convites e não de uma imposição.

Outro atributo da série está vinculado a maneira com que ela se constitui: sendo uma produção de um laboratório de pesquisa em Dança/Educação - o Coletivo de Dança/Educação da UFRJ - que conta com diferentes projetos relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão à comunidade extra-acadêmica, composto por discentes e uma docente dos cursos de dança da mesma universidade, a obra brota de um terreno fértil em que a dança/educação é tratada como área de conhecimento autônoma com seus componentes próprios que devem embasar toda e qualquer prática proposta. Concebendo a dança desta forma, o Coletivo produz tal série com seriedade, tratando a Arte do movimento expressivo como integral e não como ilustração ou apêndice de outras linguagens.

Outro traço desta série se refere ao formato da escrita. Optamos por escrever a mediação do educador, o que inclui os momentos de fala e escuta, de questionar as crianças e ouvir respostas com palavras ou com movimentos. Observamos ao longo de nossas pesquisas no Coletivo de Dança/Educação da UFRJ e da experiência em sala de aula nas disciplinas de prática de Dança/Educação para crianças que alguns futuros educadores encontram dificuldade em elaborar orientações para este público. O que acontece muitas vezes é o uso indiscriminado do diminutivo, como no exemplo: “vamos fazer ‘saltinhos’ com os ‘pezinhos’ nos ‘quadrinhos’ da sala.” Para a criança, em seu ponto de vista, o seu pé não é ‘pezinho’ é um pé normal. Então por que falar ‘pezinho’? Ao falar ‘pezinho’ o referencial está no corpo do professor, pois o pé da criança é pequeno em relação ao pé do educador. A referência precisa ser o corpo da criança! Quanto ao salto, se seu desejo não é que a criança faça um pequeno salto não tem por que chamar de ‘saltinho’. É apenas um salto. Se não, a criança pode entender que deve fazer um salto pequeno.

Outro fato recorrente é o uso de termos distantes da infância, sejam porque são abstratos ou porque fazem parte de um vocabulário técnico específico referente a um estilo de dança que as crianças podem não conhecer,

como o balé. Pedir um *plié* pode não ser facilmente entendido por todas as crianças. Pedir uma flexão de joelhos é mais apropriado, pois ensina sobre uma parte do corpo - os joelhos - e esclarece a ação - dobrar, flexionar.

Com estas ideias incorporadas, depois de muitas andanças, decidimos olhar para nossas pegadas observando por onde passamos para, assim, trazer à tona o mapa com as trajetórias percorridas na construção desta série. Desse modo, os procedimentos metodológicos para a elaboração dos cadernos incluíram primeiramente o levantamento das práticas de dança que o Coletivo de Dança/Educação da UFRJ resgatou de suas memórias. Depois disso, observou-se uma recorrência ao eixo temático **Pés**, mas com diversas ênfases. A ideia inicial foi a de elaborar um caderno dividido em partes de acordo com cada ênfase. Com estas ênfases definidas e práticas elencadas, começamos o trabalho de criação dos fios condutores para organizar a disposição das práticas de forma coerente em um desenvolvimento progressivo. A leitura crítica do material foi necessária para definir a tessitura dessa progressão, observando pontos em comum nas diferentes estratégias de ensino. Um mergulho em textos e produções literárias foi essencial para fomentar a criação de cada um dos fios condutores criando, desta forma, uma narrativa própria a partir de cada uma das temáticas.

Observando o grande volume de práticas que tínhamos, percebemos que seria interessante ampliar esse trabalho. Então, **Pés-Raízes** deixou de ser um caderno para tornar-se uma série composta pelos volumes: **Conhecendo os Pés, Rodopiando com o Saci, Pipocando, Dançando na Amarelinha e Jonga para guris**.

Em seguida, ocupamo-nos da escrita de cada proposta de prática. Verificando onde era necessário maior desenvolvimento, progressão, variação, informação, apontamentos foram feitos a fim de tornar coesa a narrativa de cada tema e, assim, desenvolvemos um fio condutor autoral para cada caderno da série - ou seja, uma narrativa da dança, feita por dança-educadores.

Partilhado o caminho percorrido na construção deste trabalho, podemos seguir estrada, com pretensão de apresentar os fios condutores

dançantes que construímos. Durante esta leitura, desejamos que vocês, como bons jardineiros, cuidem de suas flores e seus frutos, mas dediquem-se a dar atenção especial a suas raízes, seus pés. Porque “se as raízes são saudáveis, toda a árvore é saudável” (Leloup, 2015, p. 34). Com esta série de cadernos, colocamos nossos pés no caminho, apoiados nas raízes que sustentam a cultura brasileira, ao mesmo tempo em que apresentamos às crianças a árvore do saber sensível da Dança, desejando o desabrochar de flores coloridas: explorar as possibilidades do movimento expressivo criador com ludicidade, sensibilidade e poesia, construindo uma dança brincante.

2. Rizomas: enveredando pelas vias rizomáticas da Série Pés-Raízes

A série de cadernos Pés-Raízes se ramifica em cinco volumes tecidos com fios condutores que enlaçam a progressão e conferem coerência ao desenvolvimento de cada narrativa. Esses fios estão conectados entre si, mas não de maneira linear. A forma de ser das raízes nos oferece outras possibilidades de criar fluxos entre humanos e não-humanos: o rizoma nos diz de conexões que se dão sem centro ou perspectiva régia, em que muitos fios se cruzam e ramificam multidirecionalmente. Assim, os fios condutores de cada caderno da série, ora se atravessam e se misturam, ora se distanciam e se apartam, trilhando veredas próprias. Desta forma, trazemos à tona as vias rizomáticas presentes na série de cadernos de práticas de dança que estamos construindo. Eis os fios:

2.1 Conhecendo os pés

A primeira aventura da série é a de conhecer os pés. Sabiam que tem gente que quase não toca os próprios pés? Que não os conhece? Que não sabe quantos ossos tem os mesmos? Os pés das pessoas ficam durante todo o dia dentro dos sapatos, às vezes apertando-os, sem que muitos se dêem conta. Voltando nosso olhar para essa parte do corpo, muitas vezes descuidada, e até mesmo esquecida, trazemos este momento de escuta, observação e tateamento

sensível, ao mesmo tempo em que apresentamos suas estruturas, suas possibilidades de movimento e suas particularidades. Desejamos acordar a atenção sobre a sua importância.

Pensando nos componentes da Dança, trazemos maneiras de explorar os movimentos próprios dos pés e aqueles que, liderados por eles, podem provocar o movimento do corpo como um todo, como saltos, giros, transferências e locomoções. Seguindo esta trilha, experimentaremos o espaço com os pés, passando pelos níveis, trajetórias, amplitudes, posições e formas. Além disso, nos propomos a experienciar variações rítmicas e dinâmicas a partir dos pés, chegando a outros estados corporais, transitando entre batê-lo firmemente no chão ou pisando com muito cuidado para não fazer barulho, andando de mansinho.

Onde nossos pés podem nos levar? Que tipo de dança podemos fazer tendo como enfoque essa parte do corpo? Os pés podem nos levar a vivenciar diversos componentes da dança ao mesmo passo em que sentimos prazer numa dança lúdica e brincante.

2.2 Rodopiando com o Saci

Caminhando para mais uma aventura chegamos ao mundo mágico do Saci, criatura da nossa cultura popular que vive nas florestas. Vocês sabem como é o Saci? Diz-se que é um menino de pele negra que veste um gorro vermelho que lhe dá poderes mágicos e está sempre acompanhado de um cachimbo. As muitas narrativas que existem a seu respeito afirmam que ele apronta uma sorte de traquinagens. Apesar disso, ele é muito querido pelos seres da floresta, por quem tem zelo e cuidado. Talvez o Saci apronte com os humanos para chamar a atenção destes para o cuidado com a natureza, para que passem a observar que sua ação no mundo tem consequências, como uma forma de dar um puxão de orelha. Se a gente cuidar da natureza também, quem sabe ele não faça diabruras conosco. Ao nos tornarmos amigos do Saci, podemos ampliar o saber sobre nossa cultura, sobre a vida na floresta e sobre a

diferença dos corpos. Suas andanças nos mostram que ter uma perna só o fez ganhar capacidades que às vezes desconhecemos, nos ensinando possibilidades outras de fazermos as ações na nossa vida. Como é sentar com uma perna só? Como é girar, se locomover, dançar nessa condição?

Uma das versões da Lenda do Saci conta que para encontrá-lo precisamos entrar na floresta buscando os rastros que ele deixa. O Saci costuma aprontar muitas travessuras com quem tenta encontrá-lo. Seguindo pelas veredas da mata, atravessaremos os rios, cruzaremos trilhas entre cipós, até encontrá-lo, o que não é tarefa fácil. Mas depois que conquistarmos sua confiança poderemos aprender o que ele tem a nos ensinar. Ao contrário do que a versão mais conhecida da lenda sugere, de termos que capturá-lo lançando uma peneira sobre seu redemoinho, propomos tornarmo-nos amigos do Saci e assim, amigos também da floresta e da cultura popular. Que danças essa amizade pode provocar?

2.3 Pipocando

Neste caderno, apresentamos um alimento muito versátil e querido pelas crianças. Mas pode-se questionar: o que as pipocas têm a ver com os pés? A pipoca traz a possibilidade de saltar com uma forma no ar, de pular em diferentes direções e com trajetórias que nos surpreendem. Apesar de não ter pés, as pipocas saltam. Mas nós utilizamos os pés para pular. É diferente saltar a partir da temática do Saci e da Pipoca. Cada imagem sugere possibilidades únicas de vivenciar os conteúdos da Dança. Portanto, aqui, se propõe uma trilha de aprendizagem em que, primeiro, aprendemos a metamorfose do milho em pipoca e o poder de transformação envolvido no preparo deste alimento. Milhos espalhados pela panela. Por entre calor, saltos, barulhos e estouros adquirem novas formas, umas diferentes das outras. Milho duro se transforma em pipoca macia.

As crianças podem aprender das pipocas que cada um é diferente e que cada um guarda em si uma força, que lhe dá o poder de transformar-se,

criando sua própria forma de ser e agir no mundo. Todos podem pular de entusiasmo, mas cada um realiza um salto próprio. Sua forma é singular, no movimento, no corpo e no modo de se expressar.

Depois de prontas, pipocam-se por aí, relacionando-se com o espaço e com o coletivo. Corpo, formas, fogo, mudanças, inusitadas e repentinas, ideias e pensamentos também pulam, estouram como pipoca, e nos transformam. A cada movimento, a cada forma, uma renovação. A seguir apreciamos as pipocas com os outros sentidos, sentindo seus aromas, sabores e texturas. Como dançar a partir destes estímulos sensoriais? É possível dançar um sabor, um aroma, uma textura?

2.4 Dançando na Amarelinha

Aqui propomos encontrar a dança em uma brincadeira. Escolhemos a Amarelinha porque ela tem movimentações importantes para introduzir os componentes da Dança para crianças enquanto se brinca. Mas para ser dança, precisa ir além, pois ela é diferente da brincadeira. Então como podemos fazer emergir essa diferença, que diz da potência da dança, que nos leva a outro lugar? Utilizando perguntas, provocamos variações da maneira de brincar expandindo as possibilidades do movimento para ir ao encontro dos conteúdos da Dança através das aproximações e semelhanças entre brincadeira e dança. Dessa forma, questiona-se: Vocês conhecem a amarelinha? Sabiam que podemos jogar amarelinha em diferentes velocidades? Que podemos jogar transitando entre os níveis?

A Amarelinha é uma série de transferências de peso dos apoios dos pés, que gera uma locomoção através de saltos numa trajetória, geralmente reta, mas podendo ser circular ou curva. Estes elementos presentes na brincadeira também são componentes da dança. Então, como vivenciar a dança a partir da Amarelinha indo em busca de uma dança lúdica e brincante? De salto em salto, de casa em casa, encontramos no movimento formas de criar e tornar a Amarelinha dançante. Ao final da Amarelinha chegamos ao céu, azul e com

algumas nuvens, brisa suave, lugar de calma, de respiro para a volta. Do céu para a casa, da casa para o céu, ida e volta, agitação e calma. Que nossos momentos de respiro nos caminhos da Dança sejam para ganhar espaço, ir de encontro ao conhecimento, para enriquecer processos internos que nos ajudem a habitar e nos sentir em casa em nossos pés, nossas raízes.

2.5 Jongo para guris

O caderno posterior enfoca o Jongo, uma manifestação que veio do outro lado do Oceano Atlântico - o oceano que abriga todas as praias que temos no Brasil. Na outra borda existe um continente que se chama África. De lá vieram muitos de seus habitantes - os africanos - trazidos à força sob muita violência para trabalhar aqui em nossa terra. "Africanos" é um termo genérico para nomear muitas tribos de etnias diferentes, com culturas diversas, vindos de localidades múltiplas. Esses povos de pele escura foram escravizados e tirados de seus territórios, "desenraizados". Mas uma planta pode criar novas raízes em outro local, se a terra for fértil, e foi isso que eles conseguiram fazer. Chegando aqui, trouxeram suas culturas e seus modos de ser - de dançar, de cantar, de tocar, de comer, de vestir, de festejar - para não esquecerem de quem eram. Com as memórias de cada um, colocaram os pés no solo do Brasil e se nutriram dessa terra para "reenraizarem-se" e brotar novas flores e frutos. Um desses frutos foi o Jongo, uma dança de roda e "umbigadas", praticado com um casal ao centro, e os demais participantes em círculo. Um solista puxa uma música que todos cantam em coro, interagindo com palmas e instrumentos musicais. Os principais instrumentos são os tambores que acompanham as canções de jongo que são chamadas de ponto - uma espécie de enigma cantado, curto que, segundo acreditam, tem poderes mágicos. Já sua dança é alegre e festiva e traz elementos da força do negro em seu trabalho e também memórias de festividades africanas onde todos improvisam movimentos com muita liberdade entre giros, balanceios, ginga e sapateados no chão dos terreiros. Assim,

buscamos convidá-los a um mergulho na cultura jogueira vivenciando os alicerces dessa manifestação sudestina afro-brasileira. Vamos *jongar*?

3. Micélios: a rede de comunicação entre as diferentes raízes

Buscando o esperançar proposto por Freire (2020, p. 10), em 2020 o projeto *Dança Criança!* torna-se parceiro do Coletivo Dança/Educação integrando-se às suas ações de pesquisa e extensão. Os projetos se entrelaçam em meio à pandemia de COVID-19, iniciando um trabalho integrado que promoveu um contínuo “diálogo entre a pesquisa e a práxis pedagógica da Dança, com vistas ao desenvolvimento de propostas didáticas e à formação do educador para a etapa da Educação Infantil” (Botelli *et. al.*, 2022, p. 485).

O *Dança Criança!* foi desenvolvido de 2017 a 2022 no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um projeto de ensino que atendeu às crianças dos grupamentos de 4 e 5 da Educação Infantil. Sua metodologia aborda o ensino da Dança em uma perspectiva educativa e curricular enquanto linguagem da Arte.

O projeto foi coordenado pela professora Carla Verônica Cesar Trigo, egressa do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ. O projeto contou com a participação de professores do Colégio Pedro II.

Uma das ações de extensão desenvolvidas nessa parceria foram as visitas dos integrantes do Coletivo Dança/Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, promovidos duas vezes na semana para dois grupos (manhã e tarde) e com duração de 45 minutos cada. Durante a observação e o registro sobre o processo pedagógico os estudantes eram convidados a estar de maneira participativa, imergindo nas propostas das aulas e interagindo com as crianças.

Os cadernos da série *Pés Raízes* foram aplicados nas aulas do Projeto *Dança Criança!* durante aproximadamente 3 meses no ano letivo de 2022. Considerando-se que o caderno abarca propostas pedagógicas direcionadas à infância de uma maneira ampla, ou seja, desde a etapa da

Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, para realizar-se a sua aplicação na Educação Infantil foram elencadas algumas propostas as quais julgou-se serem mais direcionadas a esse segmento.

Para introduzir o tema *Pés Raízes*, elegeu-se o conto *Zezé e Zuzu*², uma história de dois pés que gostavam de brincar. Inicialmente, seguimos o roteiro proposto pelo caderno, no qual a história traz uma série de estímulos³ para que os pés sejam explorados em suas diversas possibilidades de movimento. Nessa proposta, as crianças além de experienciar descobrindo as possibilidades do próprio corpo, também apreciaram as descobertas dos demais, percebendo através do outro, que havia infinitos modos de se contar aquela história com o corpo.

Ao longo da aplicação da proposta contida no roteiro, surgiram alguns desdobramentos suscitados pelo exercício da escuta atenta dos educadores e do protagonismo exercido pelas crianças. Nesse movimento, foram trazidas algumas “brincadeiras dançantes”⁴ (Trigo, 2020) para explorar outras possibilidades de movimento dos pés: pé para cima, pé para baixo, andar pelo espaço como um palhaço perna de pau, movimentar-se de pés para o ar.

As crianças eram motivadas a colocarem suas “pernas de pau” (que ficavam bem esticadas) e a andar apoiando-se na ponta dos pés para ficarem “muito altas”. Nessa brincadeira, sugerimos que as crianças andassem em uma corda bamba imaginária, estabelecendo uma relação com a proposta do caderno. A ideia da corda bamba foi trazida para as crianças utilizando-se fita crepe no chão da sala. A fita foi colada de modo a criar uma trajetória que se transformava, de reta em sinuosa, depois em angular, curva e assim por diante.

² Proposta de prática de dança presente nos cadernos da série *Pés-Raízes*, que ainda estão em desenvolvimento.

³ De acordo com Botelli *et al.* (2021) entende-se por estímulo na Dança tudo aquilo que mobiliza as áreas sensíveis e incita a ação, como convite para dançar. É tudo o que se pode dizer, fazer, mostrar e utilizar com a finalidade de provocar o desejo de entrar em ação, abrir caminho para a expressão da capacidade criadora da criança.

⁴ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2013), as interações e brincadeiras devem ser os eixos orientadores das experiências pedagógicas.

As crianças experimentaram atravessar a trajetória formada no espaço de diferentes formas: de frente, de lado, de costas.

De pés para o ar, as crianças foram motivadas a aprofundar as possibilidades de movimento dos pés. “*E se os pés se encontrassem lá no céu? Como eles poderiam voar juntos? Como eles poderiam tocar as estrelas com as pontas dos pés? E com o calcanhar? O que eles podem desenhar nas nuvens?*” (estímulos verbais vivenciados nas aulas). Experimentar os movimentos na base deitada permitiram que as crianças explorassem muitas possibilidades e perceberem que é possível movimentar os pés em outras bases de apoio além da base de pé.



Fig. 1. Registro de aplicação de prática de dança do Projeto *Dança Criança!* a partir de propostas da série de cadernos *Pés-Raízes*.

Colégio Pedro II (Realengo/RJ), 2022. Fonte: Carla Trigo.

Audiodescrição da imagem: oito crianças na base deitada em diversas posições com os pés para o alto, vestindo uniformes escolares azul marinho.

Enveredando pela trilha da sensibilização, trouxemos algumas estratégias contidas no caderno como a automassagem, amassando os pés com as mãos, estimulando as crianças a sentir as suas partes duras e moles e compreendendo que elas consistem nos ossos e músculos. Como micélios, essas experiências foram se multiplicando. Em duplas, as crianças massagearam os pés do amigo com os seus próprios pés, fizeram cócegas de um pé no outro e trocaram segredos um no “ouvido do pé” do outro.



Fig. 2. Registro de aplicação de prática de dança do Projeto *Dança Criança!* a partir de propostas da série de cadernos *Pés-Raízes*. Colégio Pedro II (Realengo/RJ), 2022. Fonte: Carla Trigo.

Audiodescrição da imagem: criança vestindo uniforme escolar azul marinho sentada percebendo as partes duras e moles do seu pé através do tato.

Na ocasião da Mostra Pedagógica do CREIR foi oferecida uma oficina em que as famílias foram convidadas a vivenciarem juntas um momento de interação com as crianças. Nessa oportunidade, surgem outros micélios, quando foi proposto que Zezé e Zuzu ganhassem rostos. Crianças e adultos pintaram os pés uns dos outros com tinta guache. Então, personificados, contaram a sua história.



Fig. 3. Registro da oficina do Projeto *Dança Criança!* na Mostra Pedagógica do CREIR. Colégio Pedro II (Realengo/RJ), 2022. Fonte: Carla Trigo.

Audiodescrição da imagem: criança na base de pés e joelhos vestindo uniforme escolar, pintando com tinta e pincel um rosto do pé da avó, que está sentada em um banco à sua frente.

Encerrando a aplicação do caderno, pedimos às crianças que desenhassem a silhuetas dos próprios pés em folhas de papel A4 coloridas e que, a partir dos seus desenhos, continuassem a história de Zezé e Zuzu narrando para onde eles iriam levá-las: *“Foram pela praia e depois para o cinema”*. *“Jardim de flores com bichinhos”*.

4. Encanto: saberes móveis, saberes da Dança

Um dos principais desafios a viver é a capacidade de se lançar em rodopio. O rodopio, segundo Simas e Rufino (2018, p. 35) configura-se como o giro que desloca os eixos referenciais fazendo com que objetos sejam vistos de outra maneira, além dos discursos hegemônicos. Destarte, lançamo-nos sem peneira (isto é, sem pretensão de captura) no redemoinho do Saci para aprender de dentro deste vento em espiral com ele, acompanhando-o neste exercício de ser outro. Ao experienciar ser milho de pipoca, vivemos a transformação pelo fogo. Sopram nos nossos ouvidos as palavras de Rubem Alves (2003, p. 62): *“As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira.”* Nada de estagnação! Como pensadores da Dança queremos que os corpos entendam a importância do movimento. Indo da terra ao céu, dentro de uma trajetória entendemos o valor das progressões: é saltando de casa em casa que se chega ao cume. Estar presente e inteiro no processo faz com que vivenciá-lo seja prazeroso. Pisar os pés no chão é enraizá-los. O Jongo, dança de roda, nos diz das possibilidades de relacionarmo-nos sem hierarquias. Neste ambiente, podemos voltar às primeiras danças, às danças dos nossos ancestrais, dos povos originários, à dança da vida que nos explicita Ailton Krenak (2020, p. 68): *“A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.”*

Desejamos que vivenciar a Dança a partir dos cadernos da série *Pés-Raízes* seja uma forma de enraizar-se no conhecimento de si que se ramifica e se entrelaça com as raízes de seus companheiros. Tateando os pés, sentindo

as estruturas que o compõem, apresentamos possibilidades de vivenciar o próprio corpo, de sentir sua presença. Rodopiando com o Saci, podemos aprender a ser mais atentos às diferenças. Pulando como pipoca, convidamos a vivenciar a dança como um caminho de imprevisibilidades e formas únicas. Saltando as amarelinhas podemos descobrir laços curiosos, entusiasmos e prazeres que a brincadeira presenteia à dança. Por fim, *jongando*, incorporamos sentires, resiliências e alegrias da cultura afro-brasileira.

O Coletivo de Dança/Educação ao partilhar o caminho percorrido junto com o *Dança Criança!*, reitera a relevância de se estabelecer cada vez mais parcerias como esta que trouxemos aqui. E também, convidamos a ampliar cada vez mais essa rede, pela qual a escola e a universidade possam nutrir-se mutuamente, com vistas ao desenvolvimento de metodologias voltadas ao ensino da Dança enquanto área de conhecimento e linguagem da Arte. Metodologias fundamentadas e que dialoguem com a realidade da *práxis* pedagógica e no âmbito da educação pública.

Portanto, a série *Pés-Raízes* vem sendo construída na perspectiva de um saber encantado (Simas; Rufino, 2019), aquele que abre as fronteiras das possibilidades e da criatividade, gerando condições para a construção de saberes móveis, saberes-dança.

Referências:

- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- BOTELLI, M.; TRIGO, C.; BERNARDI, M. Esperançar uma dança para crianças. *In: FAGUNDES et al. (org.) Viral: dança & outras disseminações*. Guaratinguetá: Penalux, 2021. p. 313-328.
- BOTELLI, M.; TRIGO, C.; FARIA, C.; SOUZA, M.; COSTA, M. Saberes sensíveis e práticas de Dança para crianças: entrelaços do Projeto *Dança Criança!* (CPII) com o Projeto Dança/Educação na Educação Infantil (UFRJ). *In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança, 7, 2022, edição virtual. Anais [...]*. Salvador: Editora ANDA, 2022. p. 484-498.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- KRENAK, A. **Radicalmente vivos**. O lugar, 2020.

LELOUP, J. **O corpo e seus símbolos**: uma antropologia essencial. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SIMAS, L. RUFINO, L. **Fogo no mato**: A ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TRIGO, C. **Dança na Educação Infantil**: a criança como protagonista na construção do conhecimento. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

Mabel Emilce Botelli (UFRJ; UNA)
mabelbotelli.dancaufrj@gmail.com

Artista/Educadora, coreógrafa, psicomotricista. Pós-Doutoranda, UNA, Argentina. Dra. em Psicossociologia (UFRJ). Profa. do DAC/UFRJ. Coord. do Coletivo Dança/Educação, UFRJ. Conselheira do Inst. Tear. Foi coord. da Licenciatura em Dança (UFRJ, 2013/2017), profa. da Escola Angel Vianna (1988-2008), diretora da Cia Cirandeira. Representante do RJ na FAEB.

Carla Verônica Cesar Trigo (CPIL)
carlatrigo@cp2.g12.br

Professora do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II. Coordenadora do projeto *Dança Criança!* Licenciada em Dança e em Educação Física pela UFRJ, Especialista em Educação Física Escolar pela UERJ. Mestre em Práticas da Educação Básica pelo CPIL. Qualificação profissional de bailarina pela Escola Estadual de Danças Maria Olenewa.

Marcos Henrique Batista Souza (UFRJ)
marcoshenriquebs@hotmail.com

Mestrando em Dança - UFRJ. Cursa Licenciatura em Dança na mesma instituição, onde participa de projetos de Dança/ Educação na Educação Infantil e atua como monitor em disciplinas relacionadas à Dança/Educação. É Bacharel em Dança (2023) pela UFRJ e Designer Gráfico (2014) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RJ).

Corpo-ciber em cena

Ssel Marquesa (UC)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Resumo: Este estudo pretende abordar a complexidade do corpo na contemporaneidade através de três tópicos, a saber: o tópico UM instaura planos de imanência e agenciamentos de enunciação sobre o corpo a partir de três pontos: primeiro ponto, a polissemia da palavra corpo; segundo ponto, as múltiplas visões sobre o corpo derivadas das diversas sociedades; e terceiro ponto, a hierarquia das epistemológicas que definem o corpo. O tópico DOIS apresenta indícios para uma cartografia do corpo com início na episteme nomeada corpo-órgão, sendo ela a base dos processos de moldagem das epistemes subsequentes: corpo-racional, corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-controle e corpo-ciber. O tópico TRÊS apresenta uma escrita crítica sobre o espetáculo *Bug party* (2023 - FR) e sobre a preparação de um dos grupos de trabalho que compôs a coreografia, tendo em vista que se observa no escopo do trabalho a episteme corpo-ciber e a episteme corpo-máquina na estruturação do mesmo. Espero que este estudo contribua para pensar o corpo na cena contemporânea das Artes Performativas.

Palavras-chaves: Epistemes do corpo; Imanências do corpo; Cartografia do corpo; Artes performativas; *Bug party*.

Abstract: This study aims to address the complexity of the body in contemporary times through three topics, namely: topic ONE establishes planes of immanence and enunciation agencies about the body, subdivided into three points: first, the polysemy of the word body; second, the multiple visions of the body derived from different societies; and third, the hierarchy of epistemologies that define the body. Topic TWO presents indications for a cartography of the body starting with the episteme called body-organ, which is the basis for the molding processes of the subsequent epistemes: body-rational, body-machine, body-object, body-control and body-cyber. Topic THREE presents a critical account of the performance *Bug party* (2023 - FR) and the preparation of one of the working groups that made up the choreography, bearing in mind that the scope of the work includes the body-cyber episteme and signs of the body-machine in its structuring. I hope that this study contributes to thinking about the body in the contemporary performing arts scene.

Keywords: Epistemes of the body; Immanences of the body; Cartography of the body; Performing arts; *Bug party*.

Introdução

O que vem a ser o corpo? O corpo é um instrumento? Uma máquina? Um organismo, matéria? Um sujeito? Para responder estas perguntas seria necessário reconstituir todo o saber da humanidade, e poderia ainda assim incorrer em erro. Este estudo sobre o corpo visa refletir sobre a complexidade do corpo na contemporaneidade no Ocidente e relacionar com a produção artística nas Artes Performativas. Para tanto, o estudo está dividido em três tópicos, sendo que no tópico UM, o objetivo é instaurar planos de imanência e agenciamentos de enunciação do corpo com três pontos de apoio: o primeiro ponto trata sobre a polissemia da palavra corpo; o segundo ponto apresenta algumas visões sobre o corpo derivadas das diversas sociedades; e o terceiro ponto explica o processo de hierarquização das epistemologias do corpo. No tópico DOIS, o objetivo é apresentar uma cartografia construída a partir de algumas epistemes com desdobramentos na modernidade e nos dias de hoje, que impactam no pensamento sobre o corpo, conseqüentemente, nas Artes Performativas. O mapa tem início na episteme nomeada corpo-órgão, sendo ela a base dos processos de moldagem das epistemes subsequentes: corporacional, corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-controle e corpo-ciber. No tópico TRÊS, o objetivo é fazer uma escrita crítica sobre o espetáculo *Bug party* (2023), da *Cie 1 des SI* com suporte na divulgação do espetáculo; numa descrição do espetáculo e da minha experiência em um dos grupos que colaborou com o projeto; para, por fim, relacionar com o escopo teórico deste estudo. Espero que este estudo contribua com uma contextualização e uma delimitação das formas de pensar sobre o corpo na atualidade. Também que contribua para outras reflexões sobre o modo de pensar o corpo nas Artes Performativas.

1. Tópico UM: Planos de imanência e agenciamentos de enunciação do corpo

O tópico UM visa instaurar planos de imanência, conforme define Deleuze e Guattari (2010), e agenciamentos de enunciação (Deleuze e Guattari, 2012) do corpo com três pontos de apoio, a saber: primeiro ponto - a polissemia da palavra corpo; segundo ponto - as múltiplas visões sobre o corpo derivadas das diversas sociedades; e terceiro ponto - a hierarquia das epistemológicas que definem o corpo. Com os planos de imanência instaurados, espero criar um lugar aberto para se pensar sobre os agenciamentos de enunciação do corpo que interferem na cena contemporânea das Artes Performativas.

Primeiro ponto - a palavra corpo é polissêmica quando em justaposição e derivação. Exemplos de significados novos: corpo docente, corpo de baile, corpo de delito, corpo diplomático, corpos celestes, corporação, incorporação, etc. Exemplo de significado duplo: corpo estranho, a palavra estranho pode caracterizar um corpo humano ou referir-se a algo não identificado. José Gil nomeia este fenômeno como “corpoinscrição”, o autor explica que “[...] o corpo sozinho não significa, nada diz; apenas fala a língua dos outros (códigos) que nele se vêm inscrever” (Gil, 1997, p. 24).

Existem diversos códigos na nossa sociedade, dentre eles: o código físico, o código escolar, o código medical dos sintomas, o código militar das condutas¹, etc. Nas Artes Performativas, o código é físico e revela a técnica e a escola, as quais funcionam como uma chancela de qualidade caracterizada pela padronização dos movimentos (Cravell, 2015, citada por Marques, 2018) e da perspectiva cênica. Em outras palavras, qualquer técnica da dança ou do teatro é um código que padroniza o corpo para realizar um movimento, uma ação ou um gesto, e/ou caracteriza o modo de fazer e de mostrar o espetáculo. Tendo em vista que a técnica do balé clássico difere da técnica da dança moderna e o Balé da Ópera de Paris difere do Balé Imperial Russo. Da mesma maneira, a técnica do teatro pobre difere do teatro físico e o Teatro Oficina difere do Teatro

¹ Dicionário de filosofia moral e política - termo: biopolítica.

do Oprimido. Assim, o corpo com uma destas chancelas possui qualidades expressivas distintas.

Segundo ponto, cada sociedade atribui certa posição ao corpo humano, cada corrente teórica e a área do conhecimento também, devido ao corpo ser uma construção simbólica própria do contexto cultural e histórico da sociedade que lhe confere sentido (Le Breton, 2011). De forma reducionista e a título de exemplo pode-se dizer que na sociedade grega, o corpo estava separado da alma; na sociedade feudal, o corpo estava submetido à instituição religiosa; na sociedade escravocrata, o escravo não tinha posse do seu próprio corpo; nas sociedades ameríndias, os corpos estão integrados em redes de relações muito maior do que o contorno do corpo individual; assim por diante.

Contudo, há teóricos que vão contra esta ideia de cultura como algo superorgânico, como Jackson (1989, citado por Almeida, 2004) e Wulf (2016) que refutam essa posição simbolista. Jackson defende que a subjetividade está localizada no corpo e que o corpo não se limita a refletir a sociedade. Para ele, o “uso mimético do corpo seria a base para alcançar o sentimento de viver em comum com os outros” (Jackson, 1989, citado por Almeida, 2004, p. 2).

Wulf (2016) concorda com esta visão e explica que é por aptidão mimética que se permite “converter o mundo material em imagens e transferi-lo para um mundo de imagens interior, colocando-o, assim, à disposição de todos. Ela² torna cada indivíduo capaz de organizar ativamente aquilo que a cultura lhe deu” (Wulf, 2016, p. 556). Portanto, a diferença desta visão para aquela supracitada está na postura ativa do indivíduo em relação à cultura da sua sociedade.

O corpo é objeto de estudo de teorias e disciplinas e também assume sentido distinto entre elas. De forma simplificada, pode dizer-se que na teoria marxista, o corpo é categorizado como força produtiva; na fenomenologia, o corpo é entendido como campo criador de sentidos; na medicina, o corpo é um organismo biológico; na sociologia, o corpo é uma construção sociocultural

² O pronome refere-se à aptidão mimética.

situada no tempo e no espaço. Nesta perspectiva, os estudos sobre o corpo consistem numa representação fragmentada do corpo, ora baseada nos hábitos culturais, que articulam comportamentos e práticas morais, ora baseada em fenômenos sociais e econômicos, os quais ressaltam um determinado aspecto histórico, político ou social da sociedade (Priore, 1995). Por isso, existem simbolismos distintos do corpo na atualidade que são manifestados em práticas, discursos, representações e imaginários. Esta multiplicidade permeia o processo criativo nas Artes Performativas, pois esta, como parte da sociedade, tomam emprestadas as simbologias do corpo (Louppe, 2012).

Terceiro ponto, algumas representações do corpo são subjugadas, enquanto outras assumem legitimidade social. O corpo que surge do barro - corpo-barro -, da iconografia criacionista do mundo, tem valor apenas nas sociedades judaicas cristãs. Já, o corpo anatomizado - corpo-órgão -, da anatomia e da medicina, é a episteme que se sustenta como a que mais corretamente diz sobre o corpo na atualidade (Le Breton, 2011). Isto se deve ao projeto da epistemologia que define os critérios para afirmar o que é e o que não é conhecimento, e distingue a verdade do erro. A “epistemologia: é a ciência da ciência. Filosofia da ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento. [...] é o estudo do conhecimento” (Tesser, 1995, p. 92). A epistemologia é indissociável da Ciência Moderna, e esta sofreu influência do Positivismo, o qual concebe o conhecimento como um desenvolvimento contínuo. A epistemologia pauta-se na investigação sobre as práticas, na produção de objetos e de enunciados, na sua circulação e na validação, as quais definem os modos de existência dos saberes científicos (Nunes, 2008). Na atualidade, a epistemologia procura englobar produções e validações de outros saberes que não respondem ao cientificismo e ao positivismo.

2. Tópico DOIS: indícios para uma cartografia das epistemes do corpo³

Esta cartografia do corpo tem início na episteme nomeada corpo-órgão, pois ela é a base dos processos de moldagem das epistemes subsequentes, nomeadamente corpo-racional, corpo-máquina, corpo-objeto, corpo-controle e corpo-*ciber*. A seguir apresento alguns indícios para caracterização e delimitação de cada um dos corpos.

O corpo-órgãos surge com a dissecação humana, que teve início no século XIV (Mandressi, 2017), que possibilitou a descoberta do interior do corpo humano. O princípio regente do corpo-órgão é de um corpo fragmentado, anatomizado, que promoveu a especialização da Medicina e das disciplinas correlatas, que por sua vez possibilitaram intervenções sistemáticas no corpo (Le Breton, 2011).

O corpo-racional traz uma metáfora mecânica do corpo a partir das ideias de Descartes, que afirmava que todo corpo é uma máquina feita por Deus (Le Breton, 2011). Ele também defendia uma separação entre o corpo e a mente, seguindo a ambivalência do corpo proposta por Platão, de corpo-alma (Pessoa, 2018), porém, segundo os princípios do corpo anatomizado. Ambos depreciaram o corpo nesta dicotomia. O raciocínio cartesiano baseia-se

[...] no pressuposto implícito de que a mente só pode conhecer aquilo que ela mesma produz e retém de alguma forma dentro de si mesma. Assim, o seu mais alto ideal deve ser o conhecimento matemático, tal como a era moderna o concebe, isto é, não o conhecimento de formas ideais recebidas de fora pela mente, mas de formas produzidas por uma mente que, neste caso particular, nem sequer necessita do estímulo – ou melhor, da irritação – dos sentidos por outros objetos além de si mesma. O que os homens têm agora em comum não é o mundo, mas a estrutura da mente – e esta eles não podem, a rigor, ter em comum; o que pode ocorrer é apenas que a faculdade de raciocínio é a mesma para todos (Arendt, 1991, citada por Pinto, 2007, p. 14).

³ A investigação que serviu de base a este estudo, nomeada “Para uma cartografia dos estados alterados do corpo nas artes performativas”, está em curso no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20). Para ver mais: «[Para Uma Cartografia Dos Estados Alterados De Corpo Nas Artes Performativas Resumo Expandido](#)».

O corpo-máquina é um desdobramento do corpo-racional, pois este último instaurou um saber poder sobre o corpo criticado por Foucault como tecnologia(s) política do corpo, uma biopolítica do biopoder. A biopolítica foi caracterizada por ínfimas disciplinas, entendidas como coerções, limitações, proibições, obrigações “ao nível da mecânica - movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre um corpo ativo” (Foucault, 1987, p. 163), exercitado, útil; um corpo submisso; um corpo dócil. O objetivo da biopolítica foi adaptar o trabalhador, reduzido à força de trabalho, às novas necessidades do cenário industrial iniciado com a primeira revolução industrial. Além da ordenação do tempo de trabalho, a biopolítica criou restrição de convívio social, outrora disperso em espaços abertos na sociedade, para repartição em meios fechados: casa, escolas, hospitais, indústrias, igreja, prisão etc.

A primeira revolução industrial teve início no século XVIII e XIX com a mudança no modo de produção dos alimentos, da força muscular para a produção mecânica, e com construção de ferrovias e invenção da máquina a vapor (Schwab, 2017). A sociedade que emergiu após a primeira revolução industrial, foi nomeada sociedade disciplinar, ela vigorou do século XVIII até a segunda guerra mundial (Deleuze, 1990, citado por Costa, 2004).

“A segunda revolução industrial, iniciada no final do século XIX, entrou no século XX e, pelo advento da eletricidade e da linha de montagem, possibilitou a produção em massa” (Schwab, 2017, p. 19). A produção em massa criou uma outra sociedade, a sociedade de consumo, na qual a aquisição de bens materiais ultrapassa a supressão de necessidades básicas, tornou-se um estilo de vida, um fator de diferenciação e de distinção social (Gambaro, 2012). Além disso, afetou a relação entre as pessoas que passaram a estar na mesma condição de mercadoria, de serem adquiridas, usadas, descartadas, para serem substituídas, na ordem do corpo-objeto.

A terceira revolução industrial ou revolução digital, datada a partir da década de 1960, sucedeu o avanço da ciência e do desenvolvimento de semicondutores, da computação em *mainframes*, dos computadores pessoais e

da internet. Esta sociedade passou a ser chamada de sociedade da informação, pois tem como base a indústria informacional, o setor que cria e distribui bases de dados e de serviços on-line, bem como o acesso à informação e sua disseminação (Saracevic, 1996). A sociedade da informação é caracterizada pela criação de um círculo de retroalimentação cumulativo entre desenvolvimento e inovação com uso da informação/comunicação (Burch, 2005).

A revolução digital criou um novo cenário de interação entre as pessoas, anteriormente, corpo a corpo⁴, agora, através da imagem produzida por um dispositivo ligado à internet (Le Breton, 2003). O corpo-ciber cria uma ruptura na barreira tempo/espaço (Coutinho e Lisbôa, 2011).

A revolução digital também criou outras tecnologias de políticas de controle sobre o corpo, do corpo-controle, da sociedade de controle (Deleuze, 1992), que traduz o projeto governamental de alcance global que intercepta cada indivíduo por meio de rastreamento dos dispositivos eletrônicos individuais (Costa, 2004).

A quarta revolução industrial passou a vigorar a partir dos anos 2000 e vem sendo implantada até agora. Baseia-se na revolução digital, mas com tecnologias num crescimento exponencial que se combina com sistemas físicos, digitais e biológicos (Schwab, 2017). A expectativa é de ter tecnologia disponível no mercado a partir de 2025 como “[...] celular implantável subcutâneo, óculos de leitura, roupas e outros objetos conectados à internet, armazenamento gratuito e ilimitado de dados, casa conectada e cidades inteligentes [...]” (Efing e Tamiosso, 2020, p. 312).

A Ciência fez e faz parte dos processos de industrialização, ela “[...] contribui, organiza, racionaliza o processo de produção [...]. A pesquisa foi absorvida na espiral do crescimento, na medida em que a ciência penetrou na indústria, foi profundamente industrializada [...] (Tesser, 1995, p. 97).

⁴ Exceto nas relações já modificadas anteriormente que também foram frutos das tecnologias, como o telefone, o correio, o telégrafo.

3. Tópico TRÊS: escrita crítica de *Bug party*, da companhia *Cie 1 des SI*

A escrita crítica que se segue, do espetáculo *Bug party*⁵, da *Cie 1 des SI*, dirigida por Étienne Rochefort⁶, tem como suporte a nota de divulgação do espetáculo⁷ e a apresentação do *Unblock Project* no site da companhia⁸, uma contextualização do espetáculo, a minha experiência em um dos grupos que foram preparados em encontros com o coreógrafo e com o bailarino Sylvain Lepoivre, e o escopo teórico deste estudo.

A nota de divulgação do espetáculo *Bug party* contextualiza que ele faz parte do *Unblock Project* da *Cie 1 des SI*, um projeto multidisciplinar, em andamento, que revela o declínio do nosso sistema através da dança, do corpo, e foi um desdobramento dos espetáculos anteriores, *Alerte* (2022)⁹ e *Bugging* (2022)¹⁰.

Bug party trazia o objetivo de desierarquizar as relações entre os artistas do projeto e com o público; seguir emitindo um alerta sobre a saturação dos sistemas da nossa sociedade; e recorrer às danças urbanas. O espetáculo aconteceu no dia 10 de junho de 2023, às 19h, ao ar livre, na Península André Malraux, Estrasburgo, França. Étienne Rochefort foi coreógrafo, diretor e atuou como dançarino, com Marine Wroniszewski, Megan Deprez e Sylvain Lepoivre integrantes da Cia. A música foi tocada ao vivo, composta por Mondkopf com colaboração de outros dois músicos, Eli Finberg, rapper americano e Joël Brown, baterista e dançarino da companhia. O coreógrafo também propôs uma criação participativa com outras(os) dançarinas amadoras e profissionais da cidade de Estrasburgo. Foram aproximadamente oitenta colaboradoras.

A música teve extrema importância no contexto da obra, engajada

⁵ Página da divulgação do espetáculo «[Bug Party - Etienne Rochefort 22/23 - Pole-sud](#)».

⁶ Étienne Rochefort está associado ao POLE-SUD, CDCN Estrasburgo.

⁷ Conforme consta na nota de divulgação do trabalho: «<https://www.calameo.com/books/007332027acb9aa9c2c9f>».

⁸ Página do projeto «[Compagnie 1 des SI](#)».

⁹ Para saber mais, ver: <http://1-des-si.com/index.php/menu-creations/2-uncategorised/40-article-creations-alerte>.

¹⁰ Para saber mais, ver: <http://1-des-si.com/index.php/menu-creations/2-uncategorised/36-article-creations-bugging-2>.

num ativismo ambiental contra a hegemonia digital e a manipulação das pessoas na sociedade atual, a qual dita o modelo de vida conectado às máquinas e de consumo desenfreado, invisibilizando a percepção dos reais problemas sociais, a disrupção da natureza e das relações humanas. Também defendeu uma articulação coletiva para se formar um bloco de resistência e luta contra o horizonte preestabelecido pelo corporativismo econômico.

A estrutura do espetáculo teve a seguinte forma: as(os) dançarinas da companhia e os músicos estavam em cima de um palco relativamente pequeno e baixo. Tendo como ponto de vista o público, disposto em semicírculo ao redor do palco, sendo que algumas pessoas permaneceram em pé e outra se sentaram no chão, Mondkopf estava à esquerda atrás de uma mesa de som; no fundo do palco, Eli Finberg com um microfone em um pedestal; do lado direito, Joël Brown tocava sua bateria; e na área central do palco estavam as dançarinas da companhia. As dançarinas colaboradoras esperavam pelo momento de entrar em cena entre o público e alternavam-se em grupos em frente do palco, de costas e à frente das artistas, olhando para o público. Na última cena, todas se juntaram.

Esta disposição criou uma sobreposição visual entre as artistas, as que estavam em cima do palco, portanto, atrás e em cima, com as que estavam à frente daquelas, porém, abaixo, pois estavam no chão. Em alguns momentos, as dançarinas da companhia e as dançarinas colaboradoras dançavam simultaneamente, estas encobriram parte das pernas e os pés das dançarinas da companhia. Assim, o palco não corroborou com o prisma de desierarquizar as relações entre as artistas, como informa a nota do espetáculo, porque umas estavam em cima dele e outras não, impedindo uma aproximação entre iguais, pelo contrário, o palco manteve a hierarquia, e ainda dificultou a vista da dança das dançarinas da companhia. Embora, na última parte do espetáculo, quando todas dançarinas colaboradoras entraram em cena, algumas das dançarinas da companhia, inclusive o Etienne, desceram do palco e se juntaram ao coletivo.

A minha experiência nos dois ensaios foi extremamente significativa, respeitosa e inclusiva. O processo criativo valorizou as subjetividades das

dançarinas colaboradoras, pois não impôs movimentos padronizados, ainda que treinamos movimentos das danças urbanas, do *Breakdance* e do *hip-hop*, eles não foram exigidos na performance individual. Cada dançarina colaboradora se expressou livremente. Esta proposta com base na improvisação rompeu com a perspectiva da sociedade disciplinar, de um corpo-máquina, que controla e padroniza os movimentos no espaço.

O primeiro encontro foi conduzido por Étienne e Sylvain e o segundo, por Sylvain. O objetivo, para além de construir uma festa, como o próprio nome do espetáculo informa, *Bug party*, foi de evocar corpos adjetivados pela palavra *bug*, relacionada à informática, ao defeito, à falha, o erro no código de um programa, que provoca seu mau funcionamento ou o inviabiliza totalmente.

Dito isso, nossos corpos tiveram que mostrar esta falha através de tiques nervosos individuais, explorados nos ensaios através de improvisações a partir de partes do corpo, espasmos musculares e movimentos descontínuos, que ora aceleravam, ora ralentavam até chegar à pausa, visando ultrapassar uma estética estereotipada de robô. Sendo assim, estas correlações imagéticas e corporais podem ser associadas a duas epistemes da cartografia, a do corpo-órgão, na qual o corpo é fragmentado, e a do corpo-*ciber*, na relação humana x máquina.

O *bug* corporal individual alternava-se com um pulso coletivo ritmado pela música e marcado com pequenas flexões do joelho, seguido por passos no lugar, o que criou um corpo coletivo, mas que não foi homogeneizado temporalmente, ou seja, cada uma das colaboradoras alternava entre o *bug* e o pulso quando desejavam. Esta proposta livre do controle do tempo também rompeu com a perspectiva do corpo-máquina, da sociedade disciplinar, em que os condicionamentos regulavam a precisão do movimento do corpo pelo tempo das máquinas.

Entretanto, o processo criativo do espetáculo *Bug party* foi fragmentado, os grupos não se encontram antes do dia da apresentação, nem mesmo com as integrantes da companhia, por isso, foi impossível ter a percepção do todo do espetáculo, o que causou um sentimento de ansiedade

entre as participantes do grupo externado em conversas informais. Tal processo assemelhou-se à produção em série do modelo taylorista e fordista da segunda revolução industrial.

Conclusão

Este estudo apresenta a multiplicidade e complexidade do corpo na contemporaneidade. No tópico UM, é abordado a polissemia da palavra corpo; exemplifica-se algumas inscrições culturais com algumas sociedades, para que se possa compreender a importância de decifrar o(s) código(s) e o(s) signo(s) desta sociedade ou comunidade que se sobressaem na palavra corpo; e apresenta o projeto da epistemologia, a qual legitima um conhecimento em detrimento de outros. Consequentemente, pode reconhecer-se múltiplos saberes no mundo acoplados à palavra corpo que coexistem na atualidade, ora sobrepõem-se, ora cerceiam um outro significado do que ele vem a ser. Também apresenta, no tópico DOIS, uma cartografia das epistemes do corpo e aponta para os sistemas das sociedades da modernidade até os dias atuais, para que se compreenda esta proposta. Por suposto, os processos criativos nas Artes Performativas apoiam-se em um ou em outro desses pensamentos, muitas vezes sem diferenciá-los. Apenas com reflexão crítica da condição do corpo, as Artes Performativas poderão fazer escolhas de epistemes, de ontologias e de estéticas para criar outras relações sociais e de fruição. No tópico TRÊS, conclui que embora o espetáculo *Bug Party* foi um manifesto contra a sociedade da informação, e uma denúncia do uso excessivo e inconsequente dos recursos ambientais da sociedade de consumo, na construção do espetáculo fez uso das simbologias e da mesma estrutura criticada.

“Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 53). Este estudo foi povoado por bruxas, cada bruxa um corpo, um voo, uma linha, várias linhas, algumas quase invisíveis, mas carregada de esforço para desenhar uma cartografia do corpo.

Referências:

- ALMEIDA, M. V. de. O corpo na teoria antropológica. **Revista de Comunicação e Linguagens**, v. 33, p. 49-66, 2004.
- BURCH, S. Sociedade da informação/ Sociedade do conhecimento. *In*: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as Sociedades da Informação**. Paris: C & F Éditions, 2005.
- COSTA, R. da. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18(1), p. 161-167, 2004.
- COUTINHO, C; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, vol. XVIII, nº 1, p. 5 - 22, 2011.
- DELEUZE G; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34. p. 219-226, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.
- EFING, A. C.; TAMIOZZO, H. C. Resenha: A quarta revolução industrial, de Klaus Schwab. **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 308-312, jan./abr. 2020.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GAMBARO, D. Bourdieu, Baudrillard e Bauman: o consumo como estratégia de distinção. **Revista Novos Olhares** - v.1, n.1, p. 19-26, 2012.
- GIL, J. **Metamorfose do corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LE BRETON, D. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. 4. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MANDRESSI, R. Dissecações e anatomia. *In*: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **História do corpo 1: da Renascença às Luzes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. v. 1, p. 411-440. 2008.
- MARQUES, M. Corpo - superfície inscrita da educação: reflexão sobre uma experiência de ensino e pesquisa em dança. *In*: ARAÚJO, G. C. *et al.* (org.). **Educação do campo, artes e formação docente**. Palmas: Universidade Federal do Tocantins EDUFT. v. 2. p. 291-326, 2018.

- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v. 80, p. 45-70, mar. 2008.
- PESSOA, R. R. de A. Da ambivalência simbólica à equivalência geral: o corpo em Umberto Galimberti. **Outramargem**: revista de filosofia, Belo Horizonte, n. 8, 2018.
- PINTO, M. S. de A. V. P. **Modernismo em língua desdobrada Portugal e Brasil**, 2007, 137f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- PRIORE, M. L. M. D. Dossiê: a história do corpo. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v. 3. p. 9-26 jan./dez. 1995.
- SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun.1996.
- SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. Edipro. 2017.
- TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba. n. 10, p. 91-98, 1995.
- WULF, C. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

Sites visitados:

Departamento de Filosofia, Unicamp. Aula 1. As origens da ciência moderna. Disponível em:
<https://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/cienciaorigens.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.

Departamento de Filosofia, Unicamp. Epistemologia: Noções introdutórias. Disponível em:
<https://www.unicamp.br/~chibeni/textosdidaticos/epistemologia.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Dicionário de filosofia moral e política. Biopolítica. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/54919/1/Biopolitica.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

História do mundo. O nascimento da Ciência Moderna. Disponível em:
<https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/o-nascimento-ciencia-moderna.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Portal da Educação. Sociedade do consumo - "Bauman e a sociedade de consumidores: a transformação das pessoas em mercadoria". Disponível em:
Bauman e a sociedade de consumidores: a transformação das pessoas em mercadoria - Blog do Portal Educação. Acesso em: 1 nov. 2023.

Ssel Marquesa
divinivir@gmail.com

É uma performer em metamorfose. Graduada e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Ensino, História e Filosofia da Ciência da Matemática pela Universidade Federal do ABC. Doutoranda no curso Estudos Contemporâneos, do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), que integra o Instituto de Investigação Interdisciplinar, da Universidade de Coimbra.

RESUMOS EXPANDIDOS

Processos artísticos como estratégia de formação em dança: experiências do Curso de Bacharelado em Dança da UFU

Alexandre José Molina (UFU)
Carolina Nicolino Minozzi (UFU)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

O que é criação em dança? Como saber que estou em um processo artístico? Como me coloco em um processo artístico? Para quem eu direciono minhas criações? O trabalho de criação tem fim? Quais as relações em preparação/treinamento e cena? Essas são algumas das questões que permearam os encontros da turma dos componentes curriculares Estágio Supervisionado de Ateliê do Corpo/Atuação I e II e Práticas Corporais I e II, do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, no primeiro e segundo semestres de 2023, conduzidos pelo Professor Alexandre Molina e pela Professora Carolina Minozzi, respectivamente.

Mais do que encontrar respostas para estas e outras questões, a proposta seguiu na direção da experimentação de caminhos entre uma pergunta e outra, lançando mão de estratégias como a proposta do Inventário de Pesquisa (Ferraz & Bello, 2020), a construção de diagramas de referências e a proposição de projetos artísticos, estabelecendo os parâmetros iniciais para a criação de um trabalho artístico em dança¹.

Foram vivenciadas, ainda, práticas corporais para autoinvestigação em movimento e procedimentos do caderno-catálogo *Arqueologia do Futuro* (Bonavita & Duarte, 2011) como disparadores de processos criativos. Esta publicação convida para uma lógica espiralada de se lidar com catálogos, é preciso ir e voltar, caçar para encontrar os procedimentos, o índice, as

¹ Observar os impactos da formação em dança na UFU e de que modo as pessoas egressas deste curso conseguem manter-se trabalhando na área é um interesse de pesquisa de Alexandre Molina, desde 2016, como desdobramento de suas pesquisas de mestrado e doutorado.

referências e as dicas de uso, é preciso engajar-se e dançar com as palavras e instruções dadas para criar sentidos nas experimentações. Assim, ao lidar com o *Arqueologia do Futuro* somos leitores, explicitamente, performers (Zumthor, 2018). A publicação de Bonavita e Duarte localiza um contexto de produção em dança que está interessada na noção de processos criativos que instauram uma lógica própria a cada criação, a partir das ferramentas e técnicas em dança que são combinadas e inventadas no percurso de investigação.

A ideia é que essas abordagens metodológicas, em perspectiva praticoteórica (Molina, 2015), pudessem contribuir com a efervescência de outras possibilidades para olhar as perguntas ou mesmo formular novas questões. A turma é formada por nove² estudantes, sendo oito mulheres e um homem, com diferentes experiências em dança. O currículo do Curso da UFU define que essas duas disciplinas devem ocorrer em regime de correquisito, durante três semestres consecutivos, e neste trabalho visamos compartilhar as experiências relativas aos dois primeiros semestres deste processo artístico-pedagógico, além de apontar seus desdobramentos.

No componente curricular Práticas Corporais, iniciamos o processo com a turma sem a premissa de que existiria uma única técnica corporal ou prática artística que daria conta da diversidade dos interesses e das demandas de criação presentes na turma. Por isso, buscamos fazer das aulas espaços de encontro, prazer, experimentação e elaboração de práticas disparadoras de processos de criação em dança.

Tínhamos alguns desejos: exercitar a imaginação de processos criativos; vasculhar e reconhecer interesses artísticos; cultivar a disponibilidade para se colocar em experimentação; aprender a partir da observação das pessoas da turma; investigar maneiras de colaborar com os outros processos de criação; dar retornos (*feedbacks*) artísticos; instaurar um espaço colaborativo, onde diferentes processos coexistem e são desenvolvidos. No meio do percurso,

² Inicialmente a turma contava com 10 integrantes, contudo, por motivos de saúde, uma das pessoas precisou realizar o trancamento da matrícula e, a partir de então, seguimos com nove estudantes.

tais desejos persistiram e desviaram, mudaram, cansaram, duvidaram, moveram-se.

A partir da escuta das discentes sobre o primeiro semestre, nós docentes iniciamos o segundo semestre juntas e lançando algumas perguntas: Quais práticas serão necessárias para ativar as matérias de cada criação? Como aprofundar as especificidades de cada processo criativo? Como provocar e incentivar que a criação seja um espaço de experimentação? Como ativar experiências que auxiliam no reconhecimento desses processos? As disciplinas de Estágio Supervisionado de Ateliê do Corpo/Atuação e Práticas Corporais têm sido tecidas como uma linha contínua, pouco reta, que se move a partir da escuta e do exercício desafiador de estar lado a lado com processos de criação.

Até o momento, temos transitado entre proposições de práticas dramatúrgicas e práticas corporais, tendo como principal tecnologia a escuta: das demandas artísticas de cada processo criativo; dos retornos (*feedbacks*) artísticos entre as pessoas da turma, que buscam gerar conversas mais do que intervir nas criações; dos humores e dos corações diante do desafio de estar em criação; das nossas trajetórias como artistas docentes, para que delas possam emergir a partilha de ferramentas, memórias e experiências que colaboram com a potência de criação de cada trabalho que está por vir.

Referências:

BONAVITA, T.; DUARTE, C. **Arqueologia do futuro**. São Paulo: Projeto DESABA, 2011.

FERRAZ, W.; BELLO, S. E. L. Inventário de pesquisa: procedimento metódico imanente de um corpo-professor. *In*: ALMEIDA, V. D.; BRITO DE SÁ, M. R. G.; ZORDAN, P. (org.). **Criações e métodos na pesquisa em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p. 300-329.

MOLINA, A. J. **Experiência artística no ensino superior em dança: ativações para um currículo encarnado**. 2015. 170 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Teatro/Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21273>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: UBU, 2018.

Alexandre José Molina (UFU)
alexandre.molina@ufu.br

Doutor em Artes Cênicas e mestre em Dança - UFBA. Professor do Curso de Bacharelado em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (PPGAC/UFU), instituição em que atua ainda como Diretor de Cultura na Pró-reitoria de Extensão e Cultura. É curador e idealizador da *Paralela plataforma de arte* (@paralela_oficial).

Carolina Nicolino Minozzi (UFU)
carolina.minozzi@ufu.br

Mestre em Artes da Cena, Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Temporária do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Artista integrante da keyzetta e cia. (@keyzettaecia).

Projeto didático - Diversidade dos corpos: trabalhando a gordofobia através do movimento

Amanda Antunes de Souza Santos (UFRGS)
Kelvin Airton Braga Da Silva (UFRGS)
Luciane Uberti (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

O projeto didático é resultante da disciplina Educação Contemporânea: Currículo, Didática e Planejamento, do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, comum a vários cursos. Nela, uma das avaliações é elaboração de um projeto didático que possa ser aplicado em uma escola e que envolva a área de estudo do aluno juntamente a um assunto importante a ser abordado em sala de aula.

2. Projeto didático

O tema escolhido para o projeto foi respeito à diversidade dos corpos na dança, questionando especialmente a gordofobia. Os conteúdos, capacidades motoras, ritmo, expressividade; olhar para o outro e para si, contato corporal e atenção espacial.

Gordofobia é um termo usado para descrever a discriminação contra o corpo gordo, causadora de exclusão social. É um preconceito já arraigado na sociedade e que tem reflexos em vários campos sociais, como escolar, profissional e econômico. De acordo com o IBGE (2019), 61,7% dos brasileiros estão com excesso de peso e 26,8% são obesos. Mesmo sendo maioria, esses sujeitos passam frequentemente por constrangimentos e humilhações. Há uma obsessão em evitar o corpo gordo a qualquer custo, pois o mesmo se encontra estereotipado como doente e feio.

Pessoas gordas são vistas por muitos como incapazes de realizar determinados movimentos e de ter agilidade. É comum que sejam rejeitadas de grupos de danças e desincentivadas a dançar. Nem se fala das que nem se imaginam capazes, devido ao imaginário popular.

A característica gorda parece ser socialmente entendida não como algo que se é, mas como algo mexível – ninguém pede a um bailarino que cresça um pouquinho para encarar determinado personagem, ou que durma menos para criar mais olheiras, mas pede-se que emagreça um pouco (ou até muito) (Ricarte, 2019, p. 50).

No campo escolar, a gordofobia pode ser um importante fator de *bullying* e prejudicar a construção de relações sociais, mas a dança pode ajudar a compreender e admirar a diversidade (Marques, 2010, p. 78). Ensinar sobre a diversidade de corpos na dança não só promove a inclusão e a diversidade, mas também ajuda a melhorar a autoestima e a autoimagem dos alunos. A dança também pode desafiar estereótipos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com uma educação mais democrática e cidadã.

O projeto tem como objetivo geral ajudar os alunos a desenvolver habilidades físicas e emocionais, melhorar a autoestima e a autoimagem, estimular a criatividade e a expressão pessoal, bem como desafiar estereótipos e preconceitos. Os objetivos específicos são trabalhar os conteúdos de habilidade motora ritmo e expressividade; gerar um maior entendimento e respeito pela diversidade; promover a compreensão de que a inclusão é importante para a sociedade.

A avaliação ocorrerá após a prática dos conteúdos de Dança e a reflexão sobre gordofobia e diversidade. Como fechamento do projeto, será realizada uma pequena apresentação acerca das reflexões que ocorreram. Primeiramente, cada estudante deverá escrever em um papel três palavras que lhe vierem à tona sobre o assunto, sendo uma delas necessariamente um sentimento. Será colocada uma música e dado o tempo de aproximadamente 10 minutos para que eles explorem movimentos inspirados nessas palavras. Após a exploração, a turma é dividida em duas partes. Uma parte apresenta, enquanto

a outra assiste. Depois, invertem-se os papéis. O que será avaliado das performances são a expressividade dos estudantes, ao colocar no corpo suas palavras, e o aprendizado de alguma capacidade motora trabalhada.

A proposta elaborada é para turmas do Ensino Fundamental II da disciplina de Artes. As aulas farão com que os estudantes se questionem sobre padrões de corpos impostos pela sociedade e por quais situações já vivenciaram que dizem respeito a seus corpos. Assim, provocaremos uma reflexão em busca de uma maior compreensão sobre a diversidade e sua importância e de empatia.

O projeto se dividirá em três aulas, com introdução ao assunto, experimentações e fechamento. Haverá momentos de debate, exibição de imagens e vídeos, experimentações corporais, exercícios de consciência corporal e dinâmicas de dança em grupo.

A primeira aula tem como objetivos olhar para si, trabalhar expressividade, espacialidade e ritmo e iniciar a discussão sobre a diversidade dos corpos. O primeiro momento é de roda de conversa, questionamentos e definição de gordofobia. Depois, há o reconhecimento e carinho no próprio corpo; desenhar seu corpo no espaço (percepções) e escrita sobre as percepções.

Os objetivos da segunda aula são olhar para si e para o outro, trabalhar ritmo, espacialidade e expressividade, discutir sobre gordofobia. O encontro começa com “como você descreveria cada pessoa?”. A próxima atividade é mover-se ao ritmo da música, seguida por dinâmica do espelho e vídeos de pessoas gordas dançando.

Na terceira aula os objetivos são amplificar o olhar para o outro, com respeito e empatia; trabalhar criatividade, expressividade e danças com contato. O primeiro momento é de massagem em duplas. Depois, movimentos, em dupla, a partir de poses de revista; apresentação/avaliação e conversa e fechamento.

Referências:

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RICARTE, D. **Gordos que dançam**: estratégias para se estabelecer no campo. 2019. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2020/04/RICARTE-Daniela-_-Gordos-que-Dan%C3%A7am-estrat%C3%A9gias-para-se-estabeecer-no-campo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

Amanda Antunes de Souza Santos (UFRGS)
amandabandi@hotmail.com

Aluna do curso de Dança da UFRGS, bailarina e professora de jazz e dança contemporânea. Integrou o grupo Laboratório da Dança e integra o grupo n amostra. Fez parte do elenco do Natal Luz 2021 e 2022. Atualmente é estagiária do Centro Municipal de Dança de Porto Alegre.

Kelvin Airton Braga Da Silva (UFRGS)
ka.airton@gmail.com

Estudante no curso de Dança da UFRGS. Estágio no Centro Municipal de Dança 2019-2020; Produtor da 1ª *Kiki Ball* de Porto Alegre 2019; Produtor do Mix (mostra de dança do curso de Licenciatura em Dança) 2019; Coordenador da extensão *Derivas*: Cia de Estudos em Dança 2020; Diretor do documentário *A Visão de B-boys e B-girls sobre o Breaking* em Porto Alegre, 2021.

Luciane Uberti (UFRGS)
lucianeubertiufrgs@gmail.com

Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS, na área de Didática, Currículo e Formação de Professores. É líder do grupo de pesquisa GEETRANS - Grupo de Estudos em Educação e Transgressão, e coordena a pesquisa FACED para Licenciandos.

O mestre bambu: o brotar de um caminho da vivência

Ana Maria da Costa Greff (UFRGS)
Carla Vendramin (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

O bambu permite uma ampla possibilidade de usos. Conceituações e práticas de artistas como as de Roberta Martins (Martins, 2015) e de Poema Mühlenberg (Mühlemberg, 2022) buscam oportunizar espaços profundos de conexão entre o próprio corpo e estruturas artesanais de bambu, envolvendo toque, temperagem da pele, e interações entre corpo e bambu, que geram uma poética do orgânico.

O bambu se apresentou para mim como mestre, fazendo com que eu o relacionasse com a minha vó. Isso me levou a pensar sobre como eu mesma gostaria de envelhecer. Imaginei então que seria numa casinha de bambu. O bambu é um agente de potência vital, e que me faz prospectar um envelhecimento saudável. O objetivo deste trabalho foi compartilhar meu encontro e trajetória com esta planta como minha mestra, bem como as práticas de movimento que ela ensina.

2. Material e métodos

O trabalho de exploração das possibilidades de interação com a planta foi desenvolvido desde o encontro com o Sistema Integral Bambu (Rio Branco, 2010), simultaneamente à minha entrada na graduação em Dança. Percebi nos conceitos e princípios do Sistema similaridades com as experiências de movimento de práticas que eu já havia tido anteriormente, como no yoga, judô, artes aéreas circenses e dança contemporânea, esse diverso repertório nutriu os caminhos de movimentações que pesquisei nas varas.

3. Resultados e discussão

Busquei aprender, reproduzir e ensinar práticas e exercícios com a pirâmide, o tripé, o maestrim¹ e o bastão de bambu, durante a minha licenciatura em Dança. Os usos desse generoso mestre planta trazem uma política do cotidiano da minha prática artística e docente, permitindo a interação com os instrumentos em diversos ambientes, como áreas ao ar livre (Fig. 1) e salas de aula (Fig. 2). Com esse aparato de repertório orgânico sigo os passos de compartilhamento dessa coreografia entre bambuzais e salas de dança.



Fig. 1. Práticas com alunos da Licenciatura em Dança UFRGS, utilizando pirâmides de bambu ao ar livre no Projeto de Extensão Permaculturar Dançante no campus ESEFID - UFRGS, 2023.

Fotógrafa: Carla Vendramin.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em ambiente externo, em uma prática ao ar livre com 5 instrumentos de interação corporal em formato de pirâmides de bambu. À esquerda, no primeiro plano, uma estudante apoiada com as mãos na altura intermediária do instrumento, que fica na altura dos quadris dela, em posição vertical, no plano mais ao fundo e ao centro da imagem, 2 pirâmides de bambu com 2 estudantes em posição deitada na altura mais alta do instrumento, enquanto uma outra estudante pratica um movimento em posição invertida na altura intermediária do instrumento. Na extremidade direita da imagem 2 pirâmides em planos sobrepostos, com 2 estudantes em postura de movimentação invertida na altura

¹ Maestrim é o nome do mastro pendular de bambu, instrumento acrobático inventado pela artista Poema Mühlenberg.

intermediária do instrumento, na pirâmide mais a frente da imagem a professora auxilia uma das estudantes segurando as pernas dela para assessorar no estudo da postura invertida, no mesmo instrumento na altura de cima, outra estudante está em posição deitada sobre as varas do triângulo menor e mais elevado da pirâmide.



Fig. 2. Práticas com alunos utilizando pirâmides de bambu em sala de aula de teatro do Colégio de Aplicação da UFRGS, durante aula do estágio curricular no Ensino Fundamental da Licenciatura em Dança, 2023. Fotógrafa: Ana Maria Geff.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em sala de aula de práticas corporais, com amplo espaço vazio e chão de taco de madeira. À esquerda pirâmide de bambu em posição horizontal e três estudantes em diferentes posições, em exercício de composição com o instrumento. Ao centro outra pirâmide de bambu, também com três outros estudantes, em exercício de composição com o instrumento. Na extremidade direita um terceiro e último instrumento piramidal de bambu com mais três estudantes em posições diferentes em composição com o instrumento.

Referências:

MARTINS, R. S. **Corpo e bambu:** Arte para *communitas* do conhecimento sensível. Registro de trajetórias, métodos, composições e políticas do cotidiano. 2015. 249 p. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/18639>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MÜHLENBERG, Poema. Corpo Bambu, uma arte simbiótica: reflexões sobre as experiências da Cia. Nós No Bambu. **Revista Incomum**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 140-152, ago. 2022. Disponível em: <<https://www.circonteudo.com/corpo-bambu-uma-arte-simbiotica-reflexoes-sobre-as-experiencias-da-cia-nos-no-bambu-pdf/>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MÜHLENBERG, Poema. **Manual de Bambuzeria**: construa seu instrumento / Poema Mühlenberg; ilustração Romulo Bandeira. Brasília, DF: Anamaria Mühlenberg Silva, 2022a. *E-book*. Disponível em:

<<https://www.nosnobambu.com.br/manuais>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RIO BRANCO, Marcelo. **Manual do Integrado**. Brasília, 2010. *E-book*.

Disponível em: <<http://bambudo.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2018/01/Manual-do-Integrado.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

Ana Maria da Costa Greff (UFRGS)

anamcgreff@gmail.com

Graduanda de Licenciatura em Dança na UFRGS.

Participa como equipe executora do projeto de extensão Permaculturar

Dançante na ESEFID/UFRGS. Áreas de atuação: movimentação em equipamentos aéreos circenses, pesquisadora do sistema integral bambu, dança contemporânea e artes híbridas.

Carla Vendramin (UFRGS)

esefidcarlavendramin@gmail.com

Professora no Curso de Licenciamento em Dança ESEFID/UFRGS. Mestre em coreografia pela Middlesex University, doutoranda no PPG DAC/UNICAMP.

Coordena o projeto de extensão Permaculturar Dançante na ESEFID/UFRGS. Áreas de atuação: educação somática, ecosomática, improvisação em dança, dança e acessibilidade.

O ritmo do peso (quicar, embalar, balançar)

Andrea Jabor Hugueney (UNIRIO)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

O ritmo do peso é sobre a experiência de sentir o peso em movimento rítmico, de acordo com os vetores com que ele se organiza - vertical, horizontal, sagital – através das experiências de quicar, embalar e balançar. Estes "lugares" do peso ou estados psicofísicos, normalmente inconscientes, como a sensação da gravidade, desempenham um papel crucial na indicação de relações temporais e espaciais. A minha reflexão é que nossas experiências na primeira infância, ao entrar em movimento e colocar o peso do corpo em movimento deveriam ser trazidas conosco e estar presentes na vida adulta, mas nem sempre as experiências permanecem vivas em nosso corpo. Uns sentem peso (a experiência do peso em movimento) e outros não. Uns têm capacidade de perceber e sentir o ritmo (dançar e coordenar movimentos ritmicamente), outros não. Por quê?

A relação entre o ritmo e a sensação de peso em movimento é complexa e multidimensional. Envolve princípios físicos, psicológicos, perceptivos de como nós, seres humanos, interagimos com o ambiente e como a mente processa as informações sensoriais para criar nossa percepção do mundo, da nossa experiência pessoal e cultural.

A experiência de quicar e embalar, por exemplo, pode ser sentida ao vivenciar em roda o canto indígena *Ero Tori, Ero Taquá*, do povo Guarani-Kaiowá. Aprendi este canto em uma noite de lua cheia, em uma fazenda em Pirenópolis, Goiás. Depois de mais de uma hora cantando e marcando o passo em roda, quando a roda parou, perguntei: o que significa? Veio a revelação: “Eu estou aqui, eu sou feliz”. Exatamente o que eu estava sentindo.

Ao cantar e dançar no ritmo da roda coletiva, me conecto e me recordo pelo passo, pelo ritmo do peso, que estou aqui, que estou viva, neste tempo-

espaço, em contato com a natureza, com as forças do cosmos. Isso me deixa feliz, e escuto, de Leda Maria Martins que “nas culturas predominantemente orais e gestuais como as africanas e as indígenas, o corpo é por excelência, local e ambiente da memória” (Martins, 2023, p. 89). *Ero Tori, Ero Taquá*, além de marcar o pé no chão, caminha em roda e os saberes se inscrevem no corpo que dança como uma grafia. Ao darmos a volta em círculo juntos, na gira, no coletivo, a força do todo ajuda a entrar em movimento.

O tempo em determinadas culturas é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade, conhecimentos esses emoldurados por uma certa cosmopercepção e filosofia (Martins, 2023, p. 22).

O canto e a dança ensinam que a forma como nos movemos e a forma como falamos ou cantamos estão intrinsecamente conectadas e não separadas como duas instâncias. Esta unidade entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes é essencialmente o que as danças de matriz africana e/ou indígena ensinam sobre a experiência do corpo ao entrar em movimento coletivo.

A partir de uma intensa relação com a terra, o corpo se organiza para a dança, [...] o corpo mastro é firme, flexível, articula-se em todas as direções, integra o dentro e o fora, em cima e em baixo, a frente e atrás. Recebe e elabora os símbolos, (...) a estrutura física encontra-se em harmonia com a própria natureza do homem [...] (Rodrigues, 2005, p. 44).

Acredito que experiências de quicar, embalar e balançar ficam impressas, registradas no corpo, pela relação rítmica com a gravidade; e o que esta pesquisa intui é que ficam armazenadas pela memória corporal das relações de vínculo e afeto vivenciadas na primeira infância. De acordo com Cohen (2015), o toque e o movimento são os primeiros sentidos a se organizarem, nascemos com a predisposição para criar afetos e vínculos através do toque, pelo movimento, e sobre o vínculo que estabelecemos com a gravidade, Paxton (2022) nos revela em seu livro *Gravidade* que:

O nascimento não é apenas um começo. É uma mudança abrupta pela qual agem, subitamente, fatores distintos daqueles do útero – e eis a gravidade. Com a gravidade uma nova negociação se inicia, e estes termos, irão nos condicionar para o resto de nossas vidas (Paxton, 2022, p. 7).

Minha intuição sugere a hipótese de que quicar, embalar e balançar são movimentos que podem promover a reconexão consigo e com o mundo ao seu redor, por possuírem em sua matriz uma pulsação orgânica, trazendo à consciência a transferência de peso e a sensação da gravidade. Colocar o foco da atenção no ritmo do peso pode ser uma forma de acessar ou resgatar um aprendizado sensorial adormecido.

Fundamentada na prática artística como método de pesquisa, o foco está na corporalização do movimento a partir de uma abordagem somática e na consciência das relações entre peso e ritmo. O estudo revela a conexão essencial entre ritmo e as experiências primordiais do peso na primeira infância, ressaltando a importância de reconectar-se com vivências rítmicas primitivas, ligadas ao desenvolvimento do movimento, e estados brincantes e lúdicos. Conclui-se que peso e ritmo podem ser redescobertos, ensinados e transmitidos simultaneamente por meio do ensino integrado de dança e da música, buscando revitalizar a conexão com esses elementos vitais na experiência humana por meio de uma dança que ao entrar em movimento brinca com o ritmo do peso. Vislumbra-se um terreno rico para investigações futuras.

Referências:

COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir**. Educação Somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

PAXTON, S. **Gravidade**. São Paulo: n-1 edições, 2022.

RODRIGUES, G. **Bailarino pesquisador intérprete**: processos de formação. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2005.

Andrea Jabor Hugueney (UNIRIO)
andreajabor@gmail.com / andreajabor@edu.unirio.br
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC)
da UNIRIO (2020). Pós-graduada em "Estudos Avançados em Dança
Contemporânea e Pesquisa" pelo Centro Universitário da Cidade, RJ
(2006); graduada em "Dança e Coreografia" pela Amsterdamse
Hogeschool voor de Kunsten, Amsterdam/Holanda (1994).
Coreógrafa, bailarina, diretora.

Acessibilidade como insurgência na dança: a exposição de fotografias audiodescritas “Dançar as coisas do pago”

Bernardete de Lourdes Rocha (UFSM)
Fernanda Taschetto (UFSM)
Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

Neste texto apresentamos o relato de uma exposição de fotografias de dança audiodescritas que teve como protagonista a equipe do *DiVerso: um programa de arte acessível*, vinculado ao Curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este programa de extensão objetiva desenvolver ações contínuas que “contribuam para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito das Artes promovendo acesso e acessibilidade” (Barboza; Taschetto, 2022, p. 3) e tem como um de seus princípios a máxima “nada sobre nós, sem nós”, lema das pessoas com deficiência adotado por várias organizações mundiais voltadas à inclusão (Sasaki, 2007).

A equipe do programa é formada por pessoas vinculadas à UFSM (estudantes, servidores e uma docente) e também pela comunidade externa. O grupo tem característica multidisciplinar e pessoas de diferentes faixas etárias, dentre as quais há uma pessoa com deficiência visual que além de integrar a coordenação do projeto, atua na formação continuada da equipe e como consultora em Audiodescrição (AD) e outra pessoa com paralisia cerebral.

A exposição “Dançar as coisas do pago por Dartanhan Baldez Figueiredo”, foco deste relato, foi pioneira em nossa instituição por ser a primeira com material fotográfico acessível em AD a circular pelos espaços da nossa universidade. A AD é um recurso de acessibilidade comunicacional que consiste na tradução de imagens em palavras (ABNT 2016), trabalho fundamental para tornar acessíveis a pessoas cegas ou com baixa visão, uma série de artefatos

culturais e educativos, assim como o acompanhamento de eventos e práticas sociais e artísticas (Motta; Filho, 2010).

Em outras palavras, tudo o que pode ser visto pode ser audiodescrito. Desta forma, podemos compreender a relevância, a necessidade e a insurgência da implantação desse recurso em todos os âmbitos, para a inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade. Pela apropriação das informações visuais por meio da AD, as pessoas com deficiência empoderam-se, recebendo autonomia e equidade.

Ao longo do ano de 2022 a equipe do *DiVerso* desenvolveu estudos introdutórios em AD. Para algumas pessoas do nosso grupo este foi o primeiro contato com o recurso, o que foi muito valioso para sua formação. Assim, a partir destes estudos nasceu o desejo de aproximar nossos conhecimentos à divulgação do trabalho de um importante professor local (Dartanhan Baldez Figueiredo) e também do compromisso de contribuir para a visibilidade de “corpos não hegemônicos” (Santos, 2020) na cena de dança. Surgiu assim, a proposta da exposição.

Por ter sido um marco para o Curso de graduação ao qual se vincula e também por sua potência estética, visto a diversidade de corpos em cena, o álbum com as dezenas de registros do espetáculo homônimo foi o “pontapé” inicial para que chegássemos às dez fotos selecionadas. As imagens foram impressas em lona e os textos das ADs em cartazes com fonte ampliada, colocados logo abaixo de cada foto. Ao se aproximarem da imagem, as pessoas com deficiência tinham acesso às ADs com a leitura feita por uma das pessoas da equipe do projeto. Esta foi nossa primeira experiência neste tipo de atividade audiodescrita.

Almejando qualificar o material expositivo e a acessibilidade oferecida, prezando também por maior autonomia das pessoas usuárias, conseguimos recursos com a entidade sindical dos docentes da UFSM (SEDUFMS). Então, as imagens foram impressas em placas vinílicas, cada uma associada a um QR code, que ao ser lido por um celular, dava acesso a um *link* com as gravações da narração das audiodescrições. Todas as etapas do

processo: roteiro, narração, edição de áudio e hospedagem do QR code, foram realizadas pela equipe do *DiVerso*.

A divulgação da exposição tem despertado curiosidade e a sensibilização das pessoas. A fruição da exposição permitiu que algumas pessoas com deficiência visual tivessem suas primeiras experiências com dança, justamente porque as imagens estavam acessibilizadas. Quanto às pessoas videntes, muitas relataram o quanto a oportunidade permitiu potencializar a experiência visual, assim como também proporcionou o seu entendimento sobre a relevância da acessibilidade.

Para as próximas mostras desta exposição planeja-se ampliar a dimensão da percepção sensorial trazendo por exemplo, peças dos figurinos e alguns instrumentos musicais que fizeram parte das cenas do espetáculo para que possam ser tateados, além de sonorizarmos o ambiente com trechos da trilha sonora original.

Refletindo somente sobre a exposição discutida neste texto, as pessoas com deficiência visual que fruíram o evento com a AD, receberam as informações visuais contidas nas fotografias, tais como as características físicas dos artistas, os figurinos que vestiam, os movimentos que faziam e o cenário onde estavam. Por meio da AD, foram construídas imagens mentais que as fizeram concluir suas opiniões sobre as fotografias e sobre o espetáculo, possibilitando discutir com as outras pessoas que fruíram a exposição com AD e sem AD. A arte da dança chega a todas as pessoas, neste caso, porque está acessível. Imaginemos este mesmo evento com a presença de pessoas com deficiência e sem o recurso de audiodescrição. Como estas pessoas fruíram a exposição? Quais memórias e repertórios estas pessoas formariam? Assim, torna-se imprescindível eliminar todas as barreiras de acessibilidade para que tenhamos uma sociedade igualitária a todas as pessoas.

Referências:

ABNT, 2016. **NBR 16.452:2016, Acessibilidade na comunicação:** audiodescrição. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BARBOZA, M. C. B.; TASCHETTO, F. **DiVerso**: um programa de arte acessível. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2022.

MOTTA, L.; FILHO, P. **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. Secretaria do Estado dos Direitos da pessoa com deficiência. Governo do Estado, São Paulo, 2010.

SANTOS, João B. N. **Vivendo em um corpo real e desejando formas ideais**: a publicidade e o corpo não hegemônico no contexto neoliberal e a relação com as subjetivações conservadoras. 2020, 223f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação). UFRGS, Porto Alegre, 2020.

SASSAKI, Romeu. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.

Bernardete de Lourdes Rocha (UFSM)
belunp0@gmail.com

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia. Especialista em Educação Profissional na área da saúde. Licenciada em Dança, participa do *DiVerso: um programa de arte acessível* e do NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de professores(as) em Dança.

Fernanda Taschetto (UFSM)
fetaschetto@gmail.com

Assistente em Administração na Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Tecnologia em Secretariado, especialista em Gestão de Recursos Humanos e em Audiodescrição. Co-orientadora do *DiVerso: um programa de arte acessível*.

Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
monica.cborba@gmail.com

Docente no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga e Licenciada em Dança. Especialista em Psicopedagogia e em Audiodescrição. Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do *DiVerso: um programa de arte acessível*.

A aplicação de roteiros e improvisações na rede pública de ensino no projeto de residência artística de dança e música *vórtex: simbologia das águas*

Bianca Oliveira da Silva (UFRJ)
Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
André Meyer Alves de Lima (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Esta síntese tem como propósito apresentar os processos de elaboração das atividades realizadas dentro do trabalho *A aplicação de roteiros e improvisações na rede pública de ensino no projeto de residência artística de dança e música Vórtex: Simbologia das Águas*, que foi desenvolvido pelo Projeto de Extensão de Dança e Educação Ambiental no Ensino Básico em conjunto com a Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ, ambos vinculados ao Laboratório de Imagem e Criação em Dança (LICRID).

As oficinas aplicadas no contexto da residência *Vórtex: Simbologia das Águas* surgem de uma série de pesquisas coreográficas elaboradas a partir de estudo e análise musical da obra *D'Água* do compositor Yahn Wagner¹. *D'Água*² é uma música contemporânea inspirada nas formas como a água pode ser percebida por nós na natureza, segundo o autor, esta composição possui uma estruturação não tonal e cores harmônicas horizontalizadas. Ela se divide em 3 seções, a primeira representa a ideia da água enquanto "gota e fluxo", a segunda "um nevoeiro denso sobre o rio" e a terceira "o encontro do rio com o mar e do mar com a praia".

¹ Yahn Wagner é músico, docente e pesquisador da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Disponível em: https://soundcloud.com/yahnwagner/dagua?in=yahnwagner/sets/my-music&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing Acesso em: 18 dez. 2023.

Os processos de criação e pesquisa de movimento tem por referencial metodológico e conceitual os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, que "são um conjunto de princípios filosóficos e metodológicos capazes de diversificar a linguagem corporal desenvolvendo criativamente as habilidades motoras" (Meyer; Earp, 2019). Nesta perspectiva as oficinas dialogam com os Fundamentos da Dança nos seguintes princípios: A) Todo movimento pode ser dança e todo som música; B) Princípios e Conexões Abertas que entrelaçam os Parâmetros da Dança e seus Agentes de Variação; C) Delimitações que trazem especificidades ao trabalho corporal; D) Estudos que possuem temas na relação corpo humano e natureza e E) Projetos de criação a partir de sons do ambiente natural.

2. Abordagens metodológicas

Para a estruturação do roteiro de aula das oficinas, contamos com diversos mecanismos pedagógicos, dentre eles a realização de aulas de Técnica Criativa com as temáticas propostas em *D'Água*, diversas experimentações em laboratórios de pesquisa de movimento com e sem a música, criação e experimentação de variados Esquetes Coreográficos no tema e estudos, pesquisas e debates sobre a água e seus diversos modos de movimentos em diferentes estados físicos. A partir desses estudos, selecionamos como conteúdo base para a construção das oficinas imagens da água em seus diversos movimentos para inspirar o trabalho corporal em qualidade e trajetórias, poesias e músicas que falam sobre a água na natureza, contação de histórias tendo como elemento protagonista a importância da preservação ambiental, experimentação de movimentos a partir de sons da água, criação de desenhos e execução de roteiros grupais a partir dos temas das 3 sessões de *D'Água*.

3. As oficinas

As oficinas foram voltadas ao público infantil, abrangendo uma faixa etária entre 2 e 12 anos, e foram adaptadas de forma específica para cada grupo etário, com a duração média de 50 minutos por aula. A estrutura das aulas acompanhou o esquema a seguir: 1) Acolhimento - 1.1) Apresentação, introdução à temática da aula e estímulo para uma discussão sobre como cada criança percebe e vivencia a água em seu cotidiano - 1.2) Início da narrativa, acompanhado de trabalho físico criativo correlacionado aos movimentos característicos da água. 2) Desenvolvimento - 2.1) Apreciação visual de imagens da água e escuta de seus sons, seguida de improvisos - 2.2) Jogos improvisacionais com o tema de variação dos Modos de Execução com base nos movimentos da chuva, rio e nuvem - 2.3) Estudo Segmentar e das Famílias usando a imaginação de ser água com os verbos deslizar, pingar, flutuar e ferver. 3) Finalização: conclusão da história - 3.1) Elaboração e experimentação de esquete grupal usando os temas abordados em aula - 3.2) Confecção de desenhos a partir das sensações geradas nas práticas e 3.3) Partilha final com feedback da experiência de cada criança.

4. Resultados parciais

Inicialmente as oficinas estavam previstas em duas escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, mas devido a falta de disponibilidade de datas para a realização das ações, redirecionamos as oficinas aos projetos sociais em comunidades do município do Rio de Janeiro. Sendo assim, no período compreendido entre junho de 2023 até o presente momento, realizamos 5 oficinas, sendo duas no Projeto Social *Fada Madrinha* na Comunidade do Caju, outras duas no *Centro de Referência Esportiva da Mangueira* na Vila Olímpica da Mangueira e uma na *Ação de Extensão Vila em Dança* na Associação de Moradores da Vila Residencial da Cidade Universitária. Pretende-se continuar

realizando as aulas em projetos sociais parceiros e a implementação nas escolas que estavam previstas.

Referências:

MEYER, A.; EARP, A.C.S.; VIEYRA, A. (Ed.). **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2019.

PINTO, Y.W.F.M. **D'água**. Rio de Janeiro, 2015. SoundCloud (9:27). Disponível em: https://soundcloud.com/yahnwagner/dagua?in=yahnwagner/sets/my-music&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing. Acesso em: 17 nov. 2023.

Bianca Oliveira da Silva (UFRJ)
bianca110601@gmail.com
Graduanda do Bacharelado em Dança
na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ana Célia de Sá Earp (UFRJ)
anaceliadesaearp@eefd.ufrj.br
Professora do Programa de Ensino e Graduação em Dança
da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

André Meyer Alves de Lima (UFRJ)
andremeyer@eefd.ufrj.br
Professor do Programa de Graduação e Pós-Graduação em Dança
da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sábado: itinerários de uma desmontagem

Brisa Òkun (UFBA)
Fernando M C Ferraz (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. *Baron Samedi*: uma performance e sua desmontagem

Esse relato compartilha o processo de desmontagem da performance *Baron Samedi*, criada pelo artista Clyde Morgan no final dos anos 70. Clyde é um artista estadunidense e foi professor da Escola de Dança da UFBA (1971 a 1978), sua atuação afetou o cenário da produção das danças negras no Brasil. A abordagem da pesquisa assumiu um caráter artístico-pedagógico e crítico-poético pautado em diálogos com o criador, visando reconhecer as razões que fizeram o desenvolver da obra, chamando atenção para as políticas em torno da elaboração da performance. Tal enfoque se apoiou nos processos de desmontagem propostos por Ileana Diéguez e Mara Leal (2018) e na noção de historiografia performativa apresentada por Eleonora Fabião (2012). A partir da reflexão sobre as escolhas poéticas e suas motivações políticas que mobilizaram a criação da obra, o processo não visou uma remontagem da mesma, mas alimentar a atualização criativa da performance.

O objetivo desse relato é apresentar as escolhas realizadas e tecer ponderações sobre a relação entre investigação e criação. A pesquisa se iniciou com a proposição do projeto *Afetos Diaspóricos: memória, performance e desmontagem*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Dança da UFBA o qual visa elaborar ignições poéticas em dança a partir do trabalho de desmontagem de obras de coreógrafos negros, mestres da dança atuantes em Salvador. A pesquisa tem como referência historiadores como Thomas DeFrantz e Anita Gonzalez (2014) e Brenda Gottschild (1996) e seus olhares revisionistas em relação à presença negra na história da dança. Desejamos investigar as conexões entre corpo, história, política e processo criativo com o intuito de

arriscar pistas sobre como o corpo pode produzir engajamentos criativos que façam da dança um fazer teórico político instaurador de problemáticas, modos e zonas de intervenção no real (Lepecki, 2017).

Esse projeto recebeu apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação¹, ação que permitiu vincular o processo à iniciação científica. No início de 2023, iniciamos o processo com a discussão de textos relacionados à noção de desmontagem e outros que analisavam a trajetória do criador da obra, decidindo convidar outros estudantes, orientandos da pós-graduação para compor o grupo.



Fig. 1 Apresentação da performance *Sábado* (Teatro Experimental UFBA).
Em cena: Brisa Okun e Fernando Ferraz. Foto: Alexandra Martins, 2023.

Audiodescrição da imagem: Sobre foco de luz avermelhado dançarina de vestido preto e longos *dreads* senta-se numa cadeira com as pernas abertas. Com postura arqueada se apoia numa bengala, no fundo, outro *performer* vestido de calças e camiseta preta, cartola, bengala e abanador percorre a margem entre o foco e a penumbra.

A composição performática e coreográfica teve como ignição corporal a investigação sobre duas imagens: o *trickster* e o narrador. Que afetos o ato de

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da UFBA, através do Edital PROPCI-PROPG/UFBA 007/2022 – JOVEMPESQ.

contar imprime ao corpo que se move? Como se move um arquétipo mensageiro? Ao decorrer dos ensaios elementos cênicos foram descobertos, novas ambiências foram exploradas, dúvidas e questionamentos apareceram. Os encontros com Clyde geram novas implicações sobre a performance, mobilizando e modificando o trabalho. O interesse em assumir questionamentos sobre valores sociais preestabelecidos foi tomando forma, assim como, a própria corporalidade e a presença cênica dos intérpretes.

Após a primeira demonstração pública do processo, assistida por Clyde, pudemos mobilizar novas imagens e procedimentos, entre eles a produção de relatos dos intérpretes sobre seus professos formativos, já que essa relação foi destacada pelo coreógrafo em suas falas durante o processo.

Assim, novas cenas foram criadas a partir da exploração pelos intérpretes de relatos oralizados sobre as suas próprias trajetórias formativas. O processo permitiu o compartilhamento de questionamentos e aprendizagens ocorridas, bem como, fez ressoar indagações sobre nossa relação com os mestres, confluindo novas dimensões poéticas e éticas ao trabalho.

Referências:

DEFRAZANTZ, T.; GONZALES, A. **Black performance theory**. Durham: Duke University Press, 2014.

DIÉGUEZ, I.; LEAL, M. (org.). **Desmontagens**: processo de pesquisa e criação nas artes da cena. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

FABIÃO, E. B. Performance e história: em busca de uma historiografia performativa. *In*: PELAS VIAS DA DÚVIDA: SEGUNDO ENCONTRO DE PESQUISADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PPGAV, 2012. p. 46-56.

FERRAZ, F. M. C. **O corpo da dança negra contemporânea**: diáspora e pluralidades cênicas entre Brasil e Estados Unidos. 2017. 369f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Unesp, São Paulo, 2017.

GOTTSCHILD, B. **Digging the africanist presence in american performance**: dance and other contexts. Westport: Praeger, 1996.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.

Brisa Ókun (UFBA)
brisaokun@gmail.com

Profissional de dança, modelo, artista visual e empreendedora. Pesquisadora de waacking e de danças africanas/afro-diaspóricas com o foco na cintura pélvica. Estudante da Escola de Dança da UFBA, formada no curso preparatório da Funceb. Acredita no potencial da consciência no corpo criativo em dança como veículo político-transformador.

Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
fernandoferraz@hotmail.com

Professor da Escola de Dança, do Programa de Pós-graduação em Dança e do Mestrado Profissional em Dança da UFBA, membro do Grupo GIRA (CNPq). Artista da dança, move-se entre os estudos da diáspora negra, dança e história.

Aulas de laboratório de balé clássico na graduação em dança da UFPel: experiências no modo remoto em 2021/1

Daniela Llopart Castro (UFPel)
Rebeca Recuero Rebs (UFPel)
Daniela Ferreira de Souza (UFPel)
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

O curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas possui um rol de disciplinas que se configuram como laboratórios práticos. No período pandêmico, os professores do curso, preocupados em dar continuidade à formação de seus alunos/as, decidiram realizar o máximo possível de disciplinas *online*. As práticas foram as mais difíceis e, apesar de resistências, alguns se permitiram experimentar outros modos de ensino que possibilitassem o aprendizado de forma remota. Nessa perspectiva é que nós, professoras responsáveis pelo Laboratório de Balé Clássico, professora colaboradora e aluna monitora, nos provocamos a pensar de que modo isso poderia ser feito.

Este Laboratório prevê o ensino introdutório do balé, compreendendo-o como um recurso de preparação técnica e investigativa para a Dança, através do reconhecimento das possibilidades individuais de movimento. Sabendo disso e baseadas nos objetivos da disciplina, iniciamos a planejar, sabendo que não teríamos contato presencial com os alunos e que cada um deveria realizar as aulas em suas casas. Consideramos que a universidade vinha utilizando plataforma oficial ainda em fase de ajustes e que nem todas as pessoas possuíam acesso integral à *internet* ou a uma rede com boa velocidade ou estável.

Começamos por planejar aulas *online* com exercícios a serem executados em espaços pequenos e com auxílio de móveis comuns. Porém, percebemos que não seria suficiente transpor a metodologia utilizada em aulas

presenciais para executá-la através de uma tela. Então criamos estratégias de condução, junto a tarefas, concordando com Sá et al. (2017), quando diz que o planejamento do ensino potencializa a reflexão sobre a prática docente.

Organizamos tutoriais em vídeo com a execução de referência dos passos de balé, de forma que fossem visualizados os “modos de fazer” sempre que surgissem dúvidas. O material foi desenvolvido antes do início da disciplina, postado no *Youtube* e na plataforma oficial, realizado em parceria com a Escola de Ballet Dicléa Souza.



Fig. 1: Trechos do vídeo produzido.

Fonte: Arquivo das professoras.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Sobre um piso de linóleo, da esquerda para direita: pernas de um bailarino mostrando um *tendu a la seconde*, ao seu lado, pernas de uma bailarina mostrando um *demi-plié* em primeira posição. Ele veste calça preta, meias e sapatilhas brancas. Ela colan e saia preta, meias e sapatilhas rosa.

Também previmos a solicitação de tarefas semanais, em forma de vídeos. Os estudantes deveriam enviar, via plataforma institucional, a execução dos passos trabalhados, de maneira a visualizarmos cada um/a para fazer as devidas orientações aos aprendizados técnicos e pedagógicos sobre os movimentos. Elas eram comentadas no início da aula seguinte, com o objetivo de que os alunos compreendessem e reorganizassem a execução dos passos que seguiriam.

Nosso plano de ensino foi montado com base na estrutura do ensino presencial. Buscamos seguir a lógica de inserção dos conteúdos de uma

maneira crescente, como é tradicional ao aprendizado do balé, entretanto, a metodologia foi modificada, de forma a contemplar as necessidades do momento. Sá *et al.* (2017), salientam que as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas criaram novas demandas de formação profissional e o professor/a precisa se preparar para novas abordagens e estratégias de intervenção pedagógica que trabalhem, de forma integrada, conceitos, procedimentos e atitudes.

Também foi preciso elaborar o funcionamento das aulas, junto ao ensino específico da técnica. Neste quesito, os tutoriais foram essenciais para uma melhor compreensão da execução dos passos. A articulação entre os elementos que fazem parte de uma aula de balé, de acordo com Sampaio (2013), torna-se essencial para a compreensão do ensino, pois é através dela que é possível trabalhar situações da dança como velocidade, peso e impulso.

Como o balé trabalha com uma técnica muito própria de movimento, é necessário desenvolver uma consciência corporal para evitar lesões na sua prática. Então o preparo das aulas aconteceu de maneira a não perder a lógica do ensino e, ao mesmo tempo, evitar compreensões incorretas dos movimentos. Também a mudança radical do espaço precisou ser amplamente considerada. Assim, o olhar metodológico específico é que possibilitou um desenvolvimento desta disciplina durante a pandemia do COVID-19.

Para observar melhor a execução dos exercícios, colocamos um computador conectado à uma televisão com tela grande, visualizando os detalhes de maneira a fazer as devidas correções, e também duas telas compartilhadas da bailarina que demonstrava os passos: uma com ângulo frontal e outra situada na diagonal com planos inteiros. O objetivo foi que os alunos pudessem observar da melhor forma possível a execução de cada passo.

Mesmo percebendo o transtorno das adaptações necessárias ao ensino do balé durante a pandemia, elementos positivos são reconhecidos. Ocorreram modificações benéficas aos alunos/as como introjetar a consciência do movimento e aprender a marcar o ritmo, já que a professora nem sempre era vista ou ouvida.

A experiência mostrou que foi possível redimensionar a oferta de uma disciplina eminentemente prática para a exigência do contexto remoto. Percebemos que nossa vontade de achar formas desta oferta acontecer foi fundamental. Movidas pelo compromisso com o trabalho e pela energia mobilizadora da equipe, assumimos o desafio de desacomodar-se e lidar com a incerteza dos resultados.

Com o planejamento, fomos nos encorajando e, durante a disciplina, constatando o quanto foi importante assumir o desafio. Mesmo não atendendo muitos/as estudantes, foi possível atender quem participou com êxito, cumprindo o compromisso docente. Além disso, a tarefa provocou a produção de novas estratégias pedagógicas e materiais associadas ao universo do ensino do balé, que apontam a potência de continuarem a ser adotadas em ofertas presenciais.

Referências:

GRILO, J. M. As lições do cinema. **Manual de filmologia**. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

SÁ, E.; QUADROS, A. L.; MORTIMER, E.; SILVA, P.; TALIM, S. As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 70, p.625-650, jul.-set. 2017.

SAMPAIO, F. **Balé passo a passo**: história, técnica, terminologia. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

Daniela Llopart Castro (UFPel)
danielallopcastro@gmail.com

Professora Adjunta do Curso de Dança - Licenciatura (UFPel). Doutora em Motricidade Humana - Dança (ULisboa). Coordenadora dos Projetos Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade e Turno 2: Pesquisa e criação artística. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa ÔMEGA e GEEDAC/Cnpq. Professora, pesquisadora, coreógrafa e bailarina.

Rebeca Recuero Rebs (UFPel)
rebeca.recuero.rebs@gmail.com

Pesquisadora e professora dos cursos de Cinema, Dança e PPGArtes da UFPel. Doutorado em Ciências da Comunicação. Formação em *ballet* clássico e moderno, atua no desenvolvimento de produções artísticas e audiovisuais de dança para a tela. Coordena o Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na Cibercultura.

Daniela Ferreira de Souza (UFPel)
balletdepelotas@yahoo.com.br

Graduanda em Dança (UFPel). Formada pela Escola de *Ballet* Dicléa Souza, onde atualmente é diretora artística e professora. Foi bailarina profissional na Fundação Teatro Guaíra (Curitiba) e na Cia. Nacional de Bailado (Lisboa/Portugal). Primeiro lugar no Festival de Dança de Joinville. Participou de turnês em países como França, Japão, Portugal e Bélgica.

Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)
eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Professora associada do Curso de Dança Licenciatura (UFPel). Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, é envolvida com dança desde os 4 anos de idade. Pesquisadora e bailarina. Atualmente é gestora em arte, cultura e patrimônio na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel.

De fora a voz: a palestra-performance como experimento

Érika Vargas (UFRJ)
Vitória Valente (UFRJ)
Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Pesquisa

Uma genealogia intensiva para palestras-performances é um projeto de pesquisa com bolsas de iniciação científica da FAPERJ e da UFRJ. A pesquisa com esse nome iniciou-se em março de 2023, em formato presencial com encontros teóricos quinzenais com um grupo composto majoritariamente por mulheres, graduandas, mestrandas e doutorandas. O projeto se propõe a uma sistematização das palestras-performances, ou seja, propõe definir, historiografar e disponibilizar um arcabouço operativo acerca das palestras-performances; proposto pelo orientador Felipe Ribeiro, ao perceber que, justamente pelo envolvimento com esse formato, existem enormes lacunas históricas, estéticas e políticas sobre o tema no nosso país.

Conduzida pelo Traço - Núcleo de Performatividades da Imagem, criado em 2014 no Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro, devotado a atividades de pesquisa e extensão, envolvendo membros da graduação/pós-graduação e bolsistas de outros departamentos artísticos.

É de dentro deste contexto que surge a proposição artística *De fora a voz*. Com argumento original do Prof. Dr. Felipe Ribeiro, a palestra-performance investiga a emissão da voz a partir da noção amplificadora do som estéreo. Numa sala de aula, duas palestrantes iniciam uma fala-diálogo, que indexada à movimentação espacial das mesmas, passa a dublagem e em seguida confronta a plateia a certa disparidade textual. O texto investiga intimamente a voz e a

escrita tencionando suas potências técnicas e examinando o principal marcador de trocas da contemporaneidade, o corpo; que parte também de material de entrevista conduzida com as bolsistas-performers.

2. Processo

O levantamento de material se iniciou com trocas de objetos e textos. Cada pesquisadora trouxe um objeto que seria escolhido como deflagrador composicional de outro componente do grupo. Conforme se afetava pelo objeto, cada pesquisador construía respostas a serem enviadas a quem trouxe o objeto, para que em trocas sucessivas de *email* um texto colaborativo fosse redigido.

Ao longo do processo, percebemos que havia a necessidade de fisicalizar os estudos dos textos, a fim de atender seus estímulos no corpo. Fizemos algumas dinâmicas investigativas, tentando aproximar as diferenças do grupo. Foi dessa forma que encontramos um terreno comum dentro dos nossos próprios mundos, que possibilitou a concepção do trabalho.

Do compartilhamento de nossas vivências, surgiu a palavra “voz”. Interessava a voz como materialidade, extensão do corpo e agente. Há uma dimensão fantasmática que se apresenta e quisemos investigá-la. Voltamo-nos ao entendimento dessa voz-fantasma, gerando textos, entrevistas, um podcast, e nos sentindo inquietas e curiosas.

Depois começamos a entender a pesquisa no corpo. Como usar o fantasma no corpo, suas vozes singulares, porém ambíguas, e percebê-lo em propagação no espaço.

Por fim, em um dos últimos encontros processuais, o orientador fez os seguintes questionamentos: “Como Érika lida com a voz do passado, que ressoa com insegurança na cabeça dela? Como Vitória lida com a voz do futuro que a assedia em seus próximos passos?”

Mergulhamos nesse mundo, visando a apresentação no 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, fazendo releituras dos fantasmas dos nossos passados e futuros, usando a voz como forma de pensar

a escrita e a escrita como forma de pensar a voz. Essa relação nos trouxe questões sobre como experimentar a efemeridade, mas também sobre a noção de retorno. Utilizamos relatos pessoais, percebendo que a utilização de experiências passadas afeta a nossa forma de enxergar/ouvir/sentir o mundo hoje. E no final de todo esse processo e pesquisa, surge *De fora a voz*, atualmente dividida em introdução, parte 1 – Toda voz é um fantasma, e parte 2 - Flechas do Tempo.

Nos ensaios demos vida ao texto – que era a voz do orientador, a partir de nossas vozes e de demais autores. Foi nesse momento que começamos a entender a dinâmica textual e corporal que procuramos tencionar.

Trabalhávamos as tecnologias da fala e o interesse do corpo. Investigamos o cabimento de diversas possibilidades, desde a estética ao tom e ao volume da voz, na tentativa de não perder os elementos-chave do texto. Questionamos nossos passos, as pausas e as trocas de olhares até estarmos prontas para apresentar.

3. Apresentação

A intensa viagem de ônibus até Brasília certamente desafiou o conforto do nosso corpo visto que chegamos no dia de apresentar. Por ser um trabalho em andamento, certamente o momento mais esperado foram as considerações finais. A forma como propulsionaram o nosso fazer artístico foi extremamente feliz e, por esse motivo, foi riquíssimo participar do debate.

Foi muito interessante poder proclamar ao mundo as palavras de meses de laboratório. Uma experiência essencial para entendermos que nossa pesquisa em diálogo com quem não está imerso nela! Com novos estímulos temos a certeza de que essa pesquisa é necessária e precisa não só existir como se expandir! O lugar dela é no mundo; no meu, no seu e em tu, tu, tu . . .

Referências:

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. *In: Notas de Literatura*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-46.
- ARN, J. Reticências demais: Contra o ensaio norte-americano contemporâneo. **SERROTE 41 (ONLINE)**, IMS, p. 48-65, jul. 2022.
- DELEUZE, G. Imanência: Uma vida.... *In: Limiar* - vol. 2, nº 4 - 2º semestre de 2016. Tradução de Sandro Fornazari.
- GOULISH, M. HIXON, L. A palavra-borboleta. *In: Atos de Fala*. Oi Futuro, Rio de Janeiro, 2011.
- MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- PESSANHA, J. G. Ensaio de filosofia fisionômica: Nietzsche e o estranhamento do mundo. **NATUREZA HUMANA (ONLINE)**, v. 16, p. 141-148, 2014.

Érika de Souza Vargas de Oliveira (UFRJ)
ekvargass@gmail.com

Artista graduanda em Artes Cênicas - Direção teatral na Escola de
Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ).
Pesquisadora PIBIC/UFRJ sob orientação do professor Felipe Ribeiro.

Vitória de Lucena Valente (UFRJ)
vitoria.valente02@gmail.com

Artista graduanda em Artes Visuais - Escultura na Escola de Belas Artes da
Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA-UFRJ).
Pesquisadora PIBIC/FAPERJ sob orientação do professor Felipe Ribeiro.

Felipe Kremer Ribeiro (UFRJ)
felipe.ribeiro@eefd.ufrj.br

Artista da imagem, mestre em Cinema Studies/NYU, e doutor em Artes pelo
PPGARTES/UERJ, parcialmente realizado em Performance Studies/NYU. É
diretor da Plataforma Atos de Fala. Coordenador e professor do mestrado em
dança do PPGDAN/ UFRJ e autor de *Ruminações:
a arte de performance entre o prazer e a resistência* (2022).

Mulheres em roda: compartilhando e legitimando saberes da dança como caminho de autoconhecimento e autocuidado feminino

Luana Lordêlo Cunha (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Projeto *Mundo Lunar*

O presente estudo visa relatar e refletir sobre os movimentos femininos de rodas, que vem utilizando a dança como saber sagrado ancestral. Desde 2021, o projeto *Mundo Lunar*¹ foi criado com o objetivo de reunir mulheres em rodas virtuais e presenciais, a fim de promover autoconhecimento de forma coletiva e democrática, fortalecendo o movimento de união feminina. Esse projeto foi fruto da insurgência criativa de uma pesquisadora de dança, com o corpo adoecido pela ansiedade gerada no contexto de pandemia e por tantos outros conflitos internos que urgiam se expressar no coletivo. Sim, essa pesquisadora que vos fala, naquele momento realizara seu mestrado em dança de forma completamente solitária no ambiente virtual da universidade.

O *Mundo Lunar* vem como possibilidade de sobre(viver). Portanto, prezar pela saúde mental, física, emocional e espiritual de mulheres tornou-se a grande missão desse projeto que ainda não tem apoio financeiro, mas que visa torna-se um instituto para cuidar desse público. No presente relato, iremos compartilhar as atividades realizadas em rodas presenciais entre o período de fevereiro a outubro de 2023, nas cidades de Salvador, Lauro de Freitas e Cruz das Almas no estado da Bahia.

¹ O *Mundo Lunar* foi uma rede criada por Lua Lordêlo afim de conectar mulheres, trazendo conteúdos de autoconhecimento, saúde e autocuidado feminino através da dança. Na página do *instagram* @mundolunar (<https://www.instagram.com/mundolu.nar/>) encontram-se vídeos e divulgações dos trabalhos realizados.

2. As rodas de mulheres e seus saberes ancestrais

As rodas de mulheres, configuram-se numa espacialidade que se baseia no valor civilizatório afro-brasileiro da circularidade, como nos aponta Azoilda Loretto: “A roda tem um significado muito grande pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...” (Trindade, 2010). Essa circularidade nos convoca ao sentimento de pertencimento, celebração e unidade. Valores que no ocidente necessitam ser reforçados, dado a desconexão com o corpo físico. No levantamento feito, uma média de 80 mulheres foram impactadas ao longo das 9 rodas deste período. Dentre elas, um público que variava entre 21 e 85 anos. Abaixo, segue uma pequena listagem com as temáticas de cada roda.

- 1 – Resgatando sua essência
(Evento privado em Lauro de Freitas)
- 2 – Manhã das Musas: Mês da Mulher
(Evento aberto ao público na Entrelace Saúde Integral)
- 3 – Roda de dança dia da Mulher
(Alunas do Studio de dança Laisa Coimbra)
- 4 – Dança com propósito, educação com amor
(Educadoras de dança)
- 5 – Pulsar Feminino: danças, memórias e histórias
(Evento privado na Casa Guió)
- 6 – As dores e as delícias da maternidade
(Evento gratuito do mês das mães no Espaço Mandala)
- 7 – Memórias Juninas
(Evento privado na livraria paulinas para o grupo de revitalização da memória)
- 8 – Vivência Despertar Feminino
(Evento privado no Studio de Ballet em Cruz das Almas)
- 9 – A dança em prol da vida – Campanha do Setembro Amarelo

(Evento gratuito no Studio de dança Laisa Coimbra)

Algumas rodas foram gratuitas, outras privadas, algumas em ambientes abertos, outras em locais fechados. Contudo, em todas elas a presença da dança se configurou como tecnologia ancestral de cura, reverenciando o valor da circularidade, visando o bem-estar emocional, conhecimento corporal, saúde mental, espiritual e conexão com o feminino.

Essa dança parte das meditações ativas, que utilizam a respiração para harmonização e liberação das emoções, bem como mantras e improvisações intuitivas. Desse modo, o corpo abandona as expectativas da mente, tornando-se integrado ao todo. Uma dança que se conecta com o divino e o sagrado de cada ser, na qual o principal movimento é interno.



Roda de Mulheres. Foto: Tulipa Filmes, 2023.

Audiodescrição da imagem: Mulheres em roda se abraçando no coletivo. Fundo muro cinza e branco com árvore no canto esquerdo da imagem.

Esse mover trouxe como reverberações poéticas - a empatia e o despertar - como podemos observar na imagem e no poema escrito por uma das participantes da roda:

Despertar o feminino

“Vivência
Aderência
Conexão
Terreno fértil para floração
Solo sagrado
No corpo habitado
Corpo que gira, pula, dança
Na sintonia da vida
Das histórias permitidas
silenciadas, percebidas,
Vividas
Com dolorosas memórias
Arrastadas num porão
Contudo, abre-se o portão
Flui a energia
Vai embora a letargia
Entra com alegria
Um corpo em erupção
Como as chamas do vulcão!
Brotam o novo
Leve, livre e solto
Quando se permite a reconexão!
A essência singular
Do feminino
Com suas formas, ciclos e lugar!
Dança, dança
No embalo do corpo
A vivência desse dia
Com toda maestria
Despertando com alegria
A mulher dona de si
A que olha para si
De beleza sem igual
Única e diferente
Formosa como rubi
Esplêndida como flor
Cheirosa e tão bela
Quando sua essência despertou!”

Patrícia Pires Queiroz Souza. Agosto, 2023. Cruz das Almas – BA.

A imagem e o poema tornam-se parte de uma tentativa de escrever, como aponta Conceição Evaristo, as dores, as memórias e os silenciamentos do corpo feminino. O corpo que escreve o não dito, o vivido. Esse corpo que tem útero ou não, que sangra pela menstruação, e que é o mesmo que sangra sofrendo violência obstétrica, mas que almeja sobre(viver) a lógica patriarcal que corrói nossos poros cotidianamente. Investigando, portanto, nesse território corporal que as metodologias desse relato encontram-se em andamento para

estudos, que podem ser futuramente aprofundados numa pesquisa de doutorado.

3. A dança como instrumento de expansão da consciência na contemporaneidade

Ao desenvolver esse trabalho de rodas de mulheres, o projeto Mundo Lunar se compromete em promover a dança como instrumento de expansão da consciência, de modo a desenvolver um corpo atento a si e ao todo. No livro a dança do sagrado feminino, encontramos uma reflexão sobre esse processo:

Na dança como ritual, o nosso modo de aprendizado é invertido e a mente aprende com o corpo. A dança não é apenas uma linguagem; ela também envolve “escutar”. Ouça os sons das ondas dentro de você. A consciência usa o poder de escutar para entrar no ser. À medida que a capacidade de escutar aumenta, a consciência se expande; ao buscar a nossa essência, que é o que verdadeiramente somos, começamos a compreender, em níveis mais profundos, que somos todos iguais (Stewart, 2016, p. 306).

Essa dança sagrada na contemporaneidade, torna-se uma insurgência por uma arte que promove a espiritualidade, a empatia e a união entre os seres. E como facilitadora dessas rodas, não posso deixar de compartilhar o quanto cada uma delas também curou a minha dança. Deslocando o papel de “professora” para “mediadora” de conhecimentos e saberes ancestrais, modificando a maneira como me relacionava com o aprendizado. Em roda estamos numa relação horizontal, onde é possível olhar nos olhos, segurar as mãos e tornar movimentos simples, movedores de nossas inquietações existenciais. Com isso, deixo registrado uma grande pergunta que o congresso ANDA 2023 convocou: “A quais perguntas a sua dança tem sido uma resposta?”. Nesse caso, as danças das rodas de mulheres tem sido uma resposta para elevar a minha consciência e de tantas outras pessoas que passam por elas...

Referências:

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GRAY, M. **O despertar da energia feminina**: o caminho da benção mundial do útero de volta a natureza autêntica da mulher. Tradução de Larissa Lamas Pucci. São Paulo: Gaia, 2019.

STEWART, I. J. **A dança do sagrado feminino**: o despertar espiritual da mulher através da dança, dos movimentos e dos rituais. São Paulo: Pensamento, 2016.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: TRINDADE, A. L. da; BRANDÃO, A. P. (org). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Luana Lordêlo Cunha (UFBA)
lualordelo@hotmail.com

Artista empreendedora. Mestre em dança pela UFBA. Educadora das infâncias com formação interdisciplinar em artes e licenciada em dança pela UFBA. Terapeuta integrativa do movimento com projetos de autoconhecimento para mulheres e fundadora da rede @mundolu.nar.

Relatos de uma professora-artista-pesquisadora: sobre seguir fazendo arte no espaço acadêmico

Luciana Paludo (UFRGS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Arte na universidade: quais as demandas para se fazer?

Este relato de experiência se propõe a problematizar algumas questões sobre o fazer artístico dentro do espaço acadêmico. O que motivou tal assunto foi o fato de querer alavancar uma discussão a respeito das dinâmicas de criação, produção e apresentações que artistas-docentes promovem em seus trabalhos, a partir da universidade. Na condição de artista-docente da dança tenho feito exercícios de inventariar e observar o labor que tenho feito para agenciar espaços de investigação, composição, apresentação e difusão da arte da dança – desde o meu ingresso no espaço acadêmico como docente (2000). Adoto como guia alguns termos cunhados por Pierre Bourdieu (2007) e tento compreender sobre o valor simbólico dessas produções artísticas. Também no sentido de perceber como elas se inserem em um campo da dança, em termos locais, regionais, estaduais e nacionais.

Recentemente fiz parte de um grupo que discutiu e esboçou uma tabela de pontuação para a produção artística, para progressão funcional docente, no departamento que estou lotada na universidade. Ao ver a diferença de pontuação que seria atribuída nas apresentações artísticas, quando essas se realizam em esfera local, regional, nacional e internacional (sendo a local a de menor valor e a internacional a de maior valor), inúmeras inquietações se formularam em meus pensamentos. Veio à lembrança um espetáculo que

acabara de produzir, com o grupo Mimese¹: *Nós, outras*, que estreou em abril de 2023, no Teatro do Sesc em Porto Alegre². Então, rememorei o trabalho para realizar tal apresentação, desde o momento das aulas com o grupo; lapidar a ideia do tema; os exercícios de criação, os ensaios; a produção para a apresentação; os valores monetários pessoais investidos para divulgação e para gerar materiais de registro, entre outras demandas. Muito similar a outras produções já realizadas, como foi o caso, por exemplo, do espetáculo que celebrou os vinte anos do Mimese, em 5 de dezembro de 2022.

Para que a questão da pontuação mais baixa nas apresentações artísticas locais não desestimule as nossas futuras produções em arte no espaço acadêmico, saliento dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro é a oportunidade de fazermos arte onde estamos a estudar sobre arte. O segundo, o fato de podermos colocar a produção artística que é realizada na universidade no circuito das produções artísticas da cidade.

Quanto as pontuações, talvez o nosso desafio para os próximos tempos seja o de evidenciar o quanto de trabalho está implicado nessas produções. São muitos os docentes do Ensino Superior, nos Cursos de Dança, que trabalham para manter ativa sua produção artística, especialmente a partir de Projetos e Ações de Extensão. No capítulo 5 de minha tese (Paludo, 2015) evidencio um pouco do funcionamento das Extensões nas Graduações em Dança do RS³. Promover discussões com nossos pares sobre os valores que podemos atribuir a esses feitos, talvez seja um caminho. Acredito que essa produção artística seja muito importante para os Cursos de Dança, uma vez que dá visibilidade a saberes e fazeres artísticos desenvolvidos no espaço acadêmico.

¹ O grupo Mimese cia de dança-coisa começou suas atividades em novembro de 2002, na Unicruz (Universidade comunitária de Cruz Alta, RS), como um Projeto de extensão. Na ocasião, eu era docente dessa instituição, desde 2000. Em 2004 o grupo passou a trabalhar de maneira independente, mas, em 2016 passa a funcionar como um Projeto de extensão na UFRGS, vinculado ao projeto de pesquisa de linguagem autoral em Dança.

² Situado na Av. Alberto Bins, 665.

³ Atualmente temos seis cursos de graduação em Dança no RS: cinco licenciaturas (UFPEL, UFRGS, UERGS, UFSM, UCS), um bacharelado (UFSM).

2. Ações para busca de dados

Tenho consultado pesquisas⁴ já realizadas (Cabral, 2018; Fernandes, 2018; D'Avila, 2022) que versam sobre os modos de trabalho que desenvolvo com o grupo Mimese. Essas três pesquisas estão trazendo pistas para que eu possa encontrar outros caminhos de análise do trabalho que tem sido feito, nesses anos que estou ofertando o Mimese como uma Projeto de Extensão, na UFRGS.

Dimensionar e pleitear o devido valor simbólico para o trabalho artístico que realizamos no âmbito acadêmico, acredito que deva ocupar nossos debates, nos próximos tempos. Até porque um trabalho artístico apresentado pode ser um dispositivo de visibilidade, não apenas para o curso em questão, mas, para a universidade, que pode reafirmar seu espaço como um lugar de produção artística e cultural.

Referências:

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CABRAL, J. **A partilha do dançar da Mimese Cia. de Dança/Coisa**. 2018. 47f. TCC (Licenciatura em Dança), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

D'AVILA, L. F. **Compondo sentidos sensíveis: a atuação do Mimese Cia de Dança-coisa na Pandemia**. 2022. 67f. TCC (Licenciatura em Dança), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

FERNANDES, T. B. **Corpos que a coisa tem: um olhar para a memória e para os procedimentos de criação do Mimese Cia de Dança-Coisa**. 2018. 88f. TCC (Licenciatura em Dança), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

⁴ Algumas pesquisas e ações estão listadas nas Referências.

Luciana Paludo (UFRGS)
lpaludo07@gmail.com

Bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em Artes visuais, doutora em Educação; professora do Curso de Dança e do PPGAC/ UFRGS. Fundadora e diretora do Mimese. Desenvolve pesquisa sobre linguagem autoral em dança. Realiza trabalhos artísticos individuais e investigações coreográficas colaborativas.

Entre o perceber e o saber/fazer: investigações de experiências corporais na formação inicial em dança

Marcia Gonzalez Feijó (UFSM)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Contextualização

Este relato narra e constitui-se a partir de uma experiência docente, desenvolvida na Disciplina de Fundamentos das técnicas corporais em dança, disciplina esta, pertencente ao primeiro semestre do Curso de Dança Licenciatura da UFSM. Sua ementa tem como objetivo, conhecer as técnicas corporais e os fundamentos do movimento para a dança, assim apreender a identificar. e perceber no corpo, as diferentes abordagens de preparação e técnicas em dança. Neste sentido, perceber o corpo e o movimento, a partir dos princípios básicos do corpo em movimento, terminologias básicas e suas habilidades, foram permeadas por ações pedagógicas e os diversos caminhos a serem explorados no perceber e aprender o movimento dançado. Para fundamentar essas ações pedagógicas e abordagens de corpo, utilizou-se saberes oriundos do projeto de pesquisa Percepções Somáticas: trânsitos e investigações possíveis nos saberes do ser/fazer dança, vinculado ao grupo de pesquisa Stabile,¹ que tem como cerne de suas investigações, a consciência corporal e suas possibilidades para arte da cena.

2. Práticas pedagógicas e as experiências corporais

As abordagens e vivências desenvolvidas durante os tempos de aulas da disciplina, foram fundamentadas a partir de estudos e referenciais baseados em Vianna (2005), Neves (2008), Feijó (2017). O espaço/tempo/lugar de aula

¹ Stabile – Grupo de estudos do corpo e movimento, credenciado no CNPQ, coordenado pela autora deste texto.

configurou-se por experimentações que visavam conhecer e apreender os princípios básicos do corpo em movimento, suas terminologias, organizações e habilidades básicas corporais, balizadas por práticas pedagógicas que agucem a consciência corporal, entendendo a dança como uma não reprodução de formas repetitivas, mas sim, como uma aventura de viagem do movimento que é a vida (Vianna, 2005, p. 112). Para tanto, foi proposto diferentes abordagens didático pedagógico para que as experiências corporais pudessem chegar em uma valoração estética significativa e de qualidade. Os(as) alunos(as) ingressantes, na sua grande maioria, vem de diferentes estéticas da dança (*ballet*, jazz, entre outras), ou até mesmo, nenhuma experiência em dança. As aulas foram desenvolvidas duas vezes por semana, durante um semestre, perfazendo uma carga horária de noventa horas, no ano de 2023. As movimentações eram acompanhadas por informes pedagógicos de corpo/movimento, com comandos de voz, juntamente com indicação de imagens e táteis (Feijó, 2017), na busca da promoção de reações sensoriais, capazes de aguçar o autoconhecimento e a percepção corporal. O primeiro tempo de aula, era realizada uma sequência de estudos de movimento, que seria repetida individualmente a cada início da aula, pautados nos saberes e princípios do corpo em movimento, como: apoios; transferências de apoios; resistência e oposição; direcionamentos ósseos; espaços articulares; intenção e contra intenção (Neves, 2008). Encadeando esse primeiro momento de aula, efetuou-se exercícios corporais; dinâmicas individuais (exercícios na barra e diagonais, utilização de recursos materiais, como bolas e bandas), e no segundo momento, experiências coletivas por meio de jogos criativos por meio de improvisações, e um terceiro momento e, seguido mais adiante com um tempo destinado ao processo de criação e/ou composições coreográficas. A repetição e a atenção foram promovidas na perspectiva de potencializar as percepções e os saberes que iam sendo reconhecidos no corpo e pelo corpo, promovendo a ação/reflexão/ação sobre os caminhos percorridos durante as movimentações e exercícios propostos. Nos momentos reservados ao processo de criação e composição coreográfica, as noções de técnicas e os exercícios experimentados

foram utilizados como dispositivos para criação. Ao final do semestre, como resultado do processo de criação, culminou na obra Farol dos Sonhos, apresentada na mostra artística promovida pelo curso. Ao assistir os alunos(as) dançando e conforme relato de alunos(as), a iniciação ao conhecimento técnico-corporal quanto o conhecimento do saber estético expandiu no corpo dançante desses artistas.

3. Algumas considerações

Podemos perceber que o saber técnico do corpo de um bailarino em uma formação em dança, quanto mais corpo-presente na relação corpo-pensamento, abre caminhos guiados para a consciência corporal, que sucessivamente, emerge não só uma fisicalidade de qualidade do mover, mas transborda a expressão/interpretação do corpo que se move. Ao longo das práticas pedagógicas, podemos notar que a noção de relação corpo-presente na ação-reflexão-ação, surge de modo significativo e positivo na relação ensino-aprendizagem. E, que a forma como conduzimos um exercício ou movimento, pode interferir em uma qualificação potente, no tange a técnica como também dos saberes interpretativos destes alunos(as) ou bailarinos(as).

Referências:

FEIJÓ, M. G. **Dança moderna e pilates**: um estudo sobre tradição, narração e práticas pedagógicas. 2017. 170p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

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

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Marcia Gonzalez Feijó (UFSM)
marcgfa1@gmail.com

Docente no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Educação Física. Doutora em Educação (Linha Arte e Educação). Coordenadora do Stabile: Grupo de estudos do corpo e movimento.

A experiência de conexões maternas: um olhar sobre a importância de espaços de apoio para mães e bebês: oficina dançando mãe-bebê

Marcia Martins Teixeira (UNIFESP)
Marina Souza Lobo Guzzo (UNIFESP)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

O projeto de extensão “Dançando mãe-bebê” aconteceu no primeiro semestre de 2023 de pelo laboratório corpo arte da Unifesp Campus Baixada Santista (SP) dentro do programa de pós-graduação e mestrado em Ciências da Saúde. O qual promoveu encontros entre mães e bebês, utilizando a dança como meio de apoio para integração e socialização. Em uma série de quatro encontros nos quais participaram seis mães acompanhadas de seus bebês. E teve como objetivo promover o vínculo, cuidado, saúde e bem-estar entre mães e seus filhos, além de proporcionar momentos de troca e encontro entre as mulheres da região. O público-alvo foram mães com bebês de colo e engatinhantes, com idade a partir de 1 mês a 3 anos. Durante os encontros do projeto, as atividades incluíram exercícios de alongamento, relaxamento e automassagem para as mães, além de massagens nos bebês. As danças, realizadas em rodas, criam a interação entre mães e bebês, com movimentos cuidadosamente elaborados para permitir que mãe e bebê dançassem juntos usando um *sling* facilitador de colo. Em cada encontro foi incorporado elementos adicionais, como fitas de cetim, tecidos, bexigas, tule e lenços de pano, agregando um toque lúdico e criativo à experiência.

A partir da experiência alguns aspectos foram observados, principalmente em relação às dificuldades enfrentadas pelas mães para comparecerem aos encontros. Devido à fase de desenvolvimento do bebê nos primeiros meses de vida, os desconfortos são naturais. O período do puerpério, em particular, muitas vezes torna a mulher invisível, reduzindo-a apenas ao papel de cuidadora e mãe. A maternidade, por vezes, é vivida em solidão, uma

solidão que nem sempre é expressa em palavras, mas que traz uma sensação de incompreensão, mesmo quando existe uma rede de apoio presente.

No entanto, quando existe a oportunidade de se conectar com outras mulheres que estão vivenciando experiências semelhantes, surge um sentimento de acolhimento e conforto. Nesse contexto, o grupo formado pelas mães participantes apresentou um equilíbrio significativo em diferentes aspectos, tais como: faixa etária, onde mães as mães compartilharam suas perspectivas e vivências. Além disso, a presença de mães em sua primeira gestação trouxe uma energia de descoberta e entusiasmo, enquanto aquelas que já haviam passado por essa experiência foram capazes de oferecer orientações e apoio baseados em sua experiência anterior.

A presença de bebês na universidade gerou questionamentos sobre a adequação desse ambiente para crianças tão pequenas, levantando a questão de falta de acolhimento e espaços apropriados para mães e bebês. A dificuldade em encontrar atividades acessíveis para esse público, somada ao desafio de sair de casa com um bebê, destaca a escassez de opções acolhedoras. Isso ressalta a necessidade de criar lugares que ofereçam suporte emocional, permitindo que as mães compartilhem experiências, desafios e dúvidas relacionadas à maternidade. O desenvolvimento de políticas de cuidado se torna essencial para acolher as mães em suas fragilidades.

O livro *Reivindicação do direito da mulher*", escrito em 1792, é considerado um marco nos pensamentos feministas. Ser mulher vai além de uma condição biológica, não se resume a um órgão determinando o que é ser mulher. Wollstonecraft (2016) apresenta seus argumentos de forma direta e envolvente. Ela foi a primeira a demonstrar que ninguém nasce mulher, lançando os fundamentos ontológicos da teoria dos gêneros. Beauvoir (2009), quase dois séculos depois, reforça essa afirmação, mostrando que a desigualdade de gênero ainda é uma realidade. Em 1949, ela cita: "Ninguém nasce mulher: torna-se mulher". O que define a mulher na sociedade não é um destino biológico, mas o contexto em que vive.

Wollstonecraft, no século XVIII, trouxe diversos apontamentos sobre os direitos das mulheres. Beauvoir (2009), uma escritora e filósofa do século XX, com seu livro *O segundo sexo*, desempenhou um papel crucial para o movimento feminista, sendo considerada por alguns como a bíblia do feminismo. Ambas abordam os mesmos temas em épocas diferentes, mostrando avanços, mas também a necessidade de continuar lutando pela igualdade de gênero. A função da mulher na sociedade esteve, por séculos, restrita à reprodução. A constituição feminina perpassa as questões do corpo, mas nem sempre é confortável habitá-lo “a comercialização do corpo feminino impossibilita que nos sintamos confortáveis com o nosso corpo” (Federici, 2019, p. 31).

O projeto enfatiza a necessidade de oferecer suporte emocional e oportunidades de interação para as mães, visando fortalecer o vínculo materno-infantil e criar um ambiente acolhedor. Conclui ressaltando que essas iniciativas contribuem para o bem-estar das mães, auxiliando-as a enfrentar os desafios da maternidade e evitando possíveis problemas de saúde mental.

Referências:

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Beauvoir, 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução, trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante; 2019.

WOLLSTONECRAFT, M. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Marcia Martins Teixeira (Unifesp)

Márcia.martins13@unifesp.br

Formação em Psicanálise, cursa mestrado em Ciências da Saúde pela Unifesp.

Marina Souza Lobo Guzzo (Unifesp)

marina.guzzo@unifesp.br

Pesquisadora com pós-doutorado pelo departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, é mestra e doutora em Psicologia Social pela PUC/SP.

Método Corpo Contato: o encontro da fáscia com a Técnica Klauss Vianna

Mariana V. Kuntz Fonseca (PUC/SP)
Gislaine Lobo (OSEC/SP)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Objeto de estudo

O método *Corpo Contato* se propõe a aumentar a possibilidade da compreensão da unidade corpórea, à medida que abre espaço para mais estados de presença, autoconhecimento, energia vital e mais capacidade de criar, transformar e de sonhar! Estes são aspectos fundamentais para o ser humano porque contribuem para a construção da identidade e expansão do indivíduo.

A compreensão da unidade corpórea, o soma, acontece com um corpo que surge a partir de um corpo presente (Miller, 2014). Essa integração conduz a uma percepção aguda do indivíduo e dos outros para desabrochar-se, descobrir-se a si mesmo e atuar na sociedade com maior eficácia.

As práticas aplicadas baseiam-se na Técnica Klauss Vianna, que consiste em uma Técnica de dança e educação somática com ênfase “ao estudo do movimento a partir da escuta do corpo, dos direcionamentos ósseos e dos vetores de força que potencializam o fluxo do movimento pelo espaço” (Miller, 2008, p. 1), bem como na aplicação dos movimentos voltados para saúde da fáscia.

2. Hipótese/Referencial Teórico

As práticas do método *Corpo Contato*, fornecem elementos para autonomia de escolhas conscientes, bem como possibilita a escuta sensível do próprio corpo.

A Técnica Klauss Vianna contamina áreas da educação somática, das artes cênicas, da educação e de todas aquelas que pretendam desenvolver a comunicabilidade do corpo.

A fásia é uma folha dissecável de tecido conectivo que se adere à pele e serve para separar músculos órgão internos. Ela possui um papel importante na transmissão de força, nas capacidades sensoriais e na regulação da cicatrização. Conforme Ingber:

Se imaginarmos o sistema fascial como uma "roupa" que veste todo o corpo, seria como se o terapeuta a tensionasse de forma a engajar todo o sistema. Tal condição mecânica é definida como *tensegridade* (integração pela tensão), propriedade hoje considerada um modelo inovador na compreensão da biologia dos seres vivos de forma geral (Ingber, 2014, p. 046603).

3. A oficina

Em junho de 2022, baseando-nos nos princípios da dança e da educação somática, bem como nos movimentos que favorecem o sistema fascial, criamos uma oficina de educação somática – *Corpo Contato* - dedicada a um grupo de mulheres a fim de que descobrissem seus corpos no movimento a partir da escuta do corpo.

Ministramos aulas todas as segundas feiras, de modo remoto, via plataforma *Zoom*, das 9h às 10:30h, desde junho de 2022, até o presente momento.

4. A fásia

A fásia é considerada nosso maior órgão sensorial, pela grande quantidade de receptores presentes. O sistema fascial é a rede que conecta e interliga todos os sistemas do corpo, é um sistema não linear, complexo e sofisticado, que interage, relaciona, conecta e colabora para o movimento. Ela é, portanto, a grande comunicadora do corpo humano.

Faz-se, pois, necessário provocar no corpo do aluno, movimentos em várias direções, fazendo com que o sistema fascial fique mais elástico, hidratado e saudável. Dessa forma, o indivíduo e conseqüentemente a dança, fluem melhor.

5. Objetivo

Baseando-nos nessas reflexões, em sala de aula, de modo remoto, ministramos aulas práticas para propiciar AUTOCONHECIMENTO E AUTONOMIA corporal para as alunas, através de movimentos focados no sistema fascial, desencadeando em um estado de dança. A dança aliada com os aspectos funcionais da fáschia, interagem, conectam e colaboram para o movimento vivo, saudável e criativo.

Os estudos mostraram que a percepção corporal é um processo a partir do conhecimento do funcionamento do corpo e dessa maneira podemos habilitá-lo para a pesquisa de suas possibilidades (Neves, 2019). Considerando que cada ser é SINGULAR, é necessário trabalhar os movimentos com uma escuta consciente do corpo, com conexão e integração, em busca da ressignificação dos movimentos, visando, sobretudo, aos benefícios de acessar a fáschia.

Com esse método, pretendemos, ressaltar a SINGULARIDADE, com o objetivo de conduzir as alunas a um mundo onde exista consciência de si, do seu corpo, rumo a seu crescimento individual e social. Portanto, ao promover a prática da dança através de movimentos que, embasados nos princípios da tensegridade e da Técnica Klauss Vianna, pretende-se: incrementar a energia vital das alunas; desenvolver o pensamento imaginativo; desenvolver a corporeidade e promover o movimento criativo através da dança; estimular a escuta de diversos ritmos; desenvolver os princípios do movimento: espaço, coordenação, fluência, corporal e postural (Rítmica de Dalcroze); promover a auto confiança e socialização.

6. Metodologia

A prática acontece da seguinte forma: a professora Gislaine inicia a aula com movimentos, visando a melhorar a saúde da fáschia, aplicando a biotensegridade, a compreensão do equilíbrio de forças de tensão e compressão

do corpo, por 30 minutos e assim, prepara o corpo para segunda parte da aula. Em seguida, a professora Mariana inicia suas provocações embasadas nos princípios da Técnica Klauss Vianna e assim desperta o aluno para o reconhecimento de si, do outro e do espaço conduzindo-o a um estado de presença e de dança. Nesta apresentação, pretendemos demonstrar os benefícios da utilização desse método para maior sensibilização e autoconhecimento do corpo das mulheres adultas.

Referências:

Ingber, D. E.; Wang, N.; Stamenovic, D. Tensegrity, cellular biophysics and the mechanics of living systems. **Rep. Prog. Phys.**, v. 77, n. 4, p. 046603, 2014.

MILLER, J. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **Educ. Temát. Digit.**, Campinas, SP, v.16, n.1, jan./abr. 2014.

MILLER, J. **Técnica Klauss Vianna**. Disponível em:
<http://www.salaodovivimento.art.br/tecnica-klauss-vianna/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NEVES, N. Apoio ativo. **Revista TKV**, v. 1, n. 4, 2019.

Mariana Vianna Kuntz Fonseca (PUC/SP)
mvkuntz@hotmail.com

Graduada em Direito (UNIP/SP), especialista em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP), pós-graduada em Psicopedagogia (FMU). Intérprete no Grupo de dança contemporânea Andanças. Formação de professores/RAD register *Teacher - Certificate in Ballet Teaching Studies*/Londres. Idealizou o método *Corpo Contato*, o método *Histórias Dançadas* e a oficina *Incorporar*.

Gislaine Lobo (OSEC/SP)
gilobo74@hotmail.fr

Graduada em Educação Física (OSEC/SP), pós-graduada em ginástica postural (FMU/SP). *Personal Trainner* há mais de vinte anos trabalhando no Brasil e na França. Certificada na Universidade da Fáschia em *Fáschia in Movement and Sport Internacional* e em *Fáschia Fitness* com a Fáschia Training Academy. Idealizadora do *Corpo Contato*.

A Dança na formação de professores das séries iniciais da educação básica em nível médio e superior: dois contextos formativos em diálogo

Massuel dos Reis Bernardi (UFRJ; SEEDUC/RJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

O presente relato de experiência descreve a presença da Dança em dois contextos de formação docente. O primeiro, no Instituto de Educação - Centro Integrado de Educação Pública 179 (IE CIEP179), escola de Curso Normal - magistério de nível médio (BRASIL, 1999) nas disciplinas de Arte e Ateliê Pedagógico. O segundo contexto, trata do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), nas disciplinas de Profissão Docente e Linguagem Corporal na Educação. Com esse trabalho objetiva-se marcar a presença da Dança na formação de professores de nível médio e superior. O relato aborda trabalhos com Dança, a partir de aspectos que constituem a trajetória formativa e profissional do autor. Discute-se alguns desafios e reflexões acerca de saberes docentes (Tardif, 2014) mobilizados no trabalho com Dança em cada contexto.

A escolha do contexto dos alunos [e de professores] não se baseia somente na motivação e no interesse dos mesmos, mas principalmente, nos múltiplos significados e significações que esse contexto traz consigo para os alunos e para a sociedade (Marques, 2011, p. 96)

A relevância de um relato como este se destaca por especificidades e possibilidades de expansão epistemológica da Dança na formação de professores da Educação Infantil (EI), e primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF1). Mais do que isso, possibilitar que a Dança e a prática artística e corporal estejam cada vez mais presentes no exercício da profissão docente no futuro.

2. A Dança nos Cursos de Licenciatura

A discussão parte do relato de experiência sobre a presença ou ausência da Dança na formação de licenciandos de diferentes universidades. Consideram-se algumas disciplinas específicas que abordam a Dança na formação inicial de professores. A discussão se debruça sobre a preocupação (ou não) das universidades, centros e departamentos em expandir a Dança para disciplinas oriundas de diferentes centros e departamentos das universidades.

A partir dessa premissa, a reflexão aborda como as faculdades de educação vêm considerando a Dança nas disciplinas ofertadas; como cada professor aborda ou insere a Dança na condução das disciplinas em que atua; e como a Dança pode articular saberes (Tardif, 2014) na formação inicial de professores que irão atuar na educação básica.

Como desdobramento, foi feito um levantamento de quantas disciplinas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura têm ou abordam a Dança em seus cursos e contextos. Esse levantamento considerou também se essas disciplinas são obrigatórias ou eletivas/optativas; quais as cargas horárias; se há espaço físico nas universidades para desenvolver aulas práticas de Dança; e como foi/está sendo experienciar a Dança nas formações iniciais.

3. A Dança na Formação de Professores em Nível Médio (Curso Normal)

Quanto à formação de professores de nível médio na modalidade Normal, segundo a Resolução 2 da CNE/CEB (1999), primeiramente, foi exposta a discussão sobre formação de professores de nível médio, e como o componente curricular Arte/Dança é abordado em algumas redes estaduais que oferecem o Curso Normal. Algumas delas admitem as formações para egressos dos cursos de licenciaturas nas áreas artísticas específicas, como é o caso da Dança, no processo de recrutamento de professores para o Curso Normal.

Uma vez ingressado como docente do Curso Normal, há especificidades de se trabalhar a Dança com o objetivo principal de formar

professores, diferentemente de escolas de formação regular. Nesse sentido, surgem questões e lacunas encontradas por professores de Dança para atuarem nas redes, visto que há especificidades no trabalho de professores que formam professores em nível médio.

Com base nas experiências identificadas, a Dança pode ter muito a contribuir, principalmente quando se superam questões relacionadas a restrições das áreas artísticas a partir do corpo e seus desdobramentos na escola. Uma vez que as escolas são habitadas por corpos, a Dança promove relações entre os agentes que as integram, bem como questões específicas a serem desmistificadas a quem irá trabalhar com as séries iniciais da educação básica, como é o caso do Curso Normal e de Pedagogia.

4. Relato de experiência como propostas de trabalho com Dança na UFRJ e SEEDUC/RJ

Durante o período de atuação no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ, entre 2019 e 2020, o autor percebeu que os cursos que não têm as disciplinas de Linguagem Corporal na Educação e Profissão Docente como obrigatórias, vários estudantes (principalmente licenciandos) acabam procurando as disciplinas como optativas/eletivas. Dessa forma, a diversidade de corpos e seus interesses profissionais proporcionaram aos cursos trocas de experiências corporais bastante ricas para o trabalho com Dança em algumas aulas entre os futuros professores.

Conforme aponta Bernardi (2018), no caso da SEEDUC/RJ, o autor, o qual atua na rede desde 2014, vem percebendo que o trabalho com Dança em uma escola da rede proporciona uma série de aspectos relevantes a partir da Dança na formação de normalistas. Uma vez que para exercer a profissão docente, há diversos elementos a serem explorados nos corpos e a partir dos corpos, que podem proporcionar experiências significativas durante a formação. E isso se desdobrará em práticas dos estudantes quando forem atuar como docentes.

Referências:

BERNARDI, M. dos R. **A Corporeidade dx Normalista em Formação:** diálogos entre corpos mais escola dançante no IE CIEP179. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado em Artes) – IARTE, UFU, Uberlândia, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio na modalidade Normal.

MARQUES, I. A. **Ensino de Dança hoje:** textos e contextos. 6 ed. São Paulo: Cortes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Massuel dos Reis Bernardi (UFRJ)
massuel@gmail.com

Doutor em Educação (PUC/RJ). Mestre em Artes (UFU). Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (IFRJ). Licenciado em Dança (UFRJ) e graduando em Pedagogia (UERJ). Professor substituto na Faculdade de Educação (UFRJ) e professor efetivo da rede pública estadual do Rio de Janeiro em escola de formação de professores de nível médio (Curso Normal).

“A faca e a alma”: encontrando caminhos possíveis para uma metodologia de criação em dança

Rafaella Olivieri (UFRJ)
Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Dos processos e desvios da criação à descoberta de princípios de criação

Esta pesquisa é construída a partir das experiências do projeto Metodologias na pesquisa acadêmica em Dança (PIBIC/UFRJ) que surge da necessidade de integrar a prática da reflexão e da formação do/a artista-docente-pesquisador/a em Dança aos processos de criação, preparação, cuidado da saúde e treinamento do corpo para a cena teatral.

Nossas reflexões acompanham o processo do espetáculo em criação *Acabou o papel*, inicialmente intitulado *A faca e a alma*, do Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/CNPq/PPGDan/UFRJ). Em sua construção, desenvolvemos a pesquisa guiada pela prática e a partir dela, mergulhamos no universo do imaginário encontrando assim desejos expressos por cada corpo criador. Despertamos o sentido do coletivo nas singularidades e reconhecemos pontos de aproximação e tensionamento das existências e afetos, traçando interesses a serem trabalhados na construção do espetáculo.

A horizontalidade é um princípio de trabalho que se destaca pela busca de uma ética amorosa que se alimenta das experiências artísticas que se desenvolvem processualmente. Outro princípio decorrente do sentido ético e humano é a não hierarquização das criações. As experiências revelam o modo de ser e estar no mundo de cada pessoa, em sua singularidade. O que é realizado por cada pessoa é sempre valioso quando compreendemos que a qualidade está nos processos de transformação e de composição.

Durante as experiências corporais o prazer integra o fazer pela satisfação em realizar o desejo de dançar junto, habitando o espaço em processo

de autoconhecimento. A ignorância (o saber-se ignorante) é mola motora da curiosidade e da disponibilidade da presença. Para acessar esse estado de presença e disponibilidade é fundamental enfrentar possíveis medos do desconhecido, e, assumindo os riscos e ancorados nos afetos, conseguimos a coragem.

A escuta e a busca por um estado sensível de porosidade do corpo, são ativadas desde o início da preparação até o momento das composições cênicas onde a imaginação e o estado de presença seguem latentes.

2. Tramas metodológicas em curso

Durante o processo de mergulho nesta pesquisa, percebemos alguns pontos que são latentes em nosso fazer. Compreendemos que na efemeridade da prática, que muitas vezes era criada no momento presente, tínhamos que desenvolver a ideia de um corpo participativo-observador. Surgem simultaneamente esses dois estados de corpo para que a teorização integre os processos de pesquisa. Essa trama se apresenta como um desafio, pois nos exige um estado de atenção que pretende proporcionar tanto o "estar aqui presente" nos laboratórios e processos de criação, quanto na realização de registros que tentam reter o máximo possível das memórias criadas. Nesse sentido, é fundamental perceber que nem tudo é dizível, algo sempre nos escapa, se dissipa no instante da experiência. Nas memórias do corpo recuperamos o máximo que é possível reter. Para tentar romper com os julgamentos da racionalidade que costumam atravessar a ação de escrever, temos como ferramenta, a escrita automática que propõe uma experiência cartográfica das relações que foram estabelecidas naquele instante.

A câmera é outra ferramenta utilizada para o registro dos processos de criação. A câmera é posta em um ponto distante no espaço e ali permanece até o final do trabalho realizado naquele dia, sendo testemunha do encontro, dos diálogos, dos afetos, das criações e das danças.

A construção dessa pesquisa propõe, ao longo de sua jornada, o início de um entendimento da cartografia como proposta metodológica dos registros. Como já dito anteriormente, a efemeridade da prática propõe desafios e a procura por caminhos que possam diminuir o intervalo entre o fazer em dança e a escrita, sem interferências de críticas, julgamentos e esquecimentos. Pretendemos, com a pesquisa cartográfica, fazer:

[...] aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência do comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalitrância (Kastrup; Passos, 2013, p. 266).

Intentamos então, encontrar formas de tecer registros e afetos dos processos de criação e de preparação do corpo em uma escrita que possa ressaltar singularidades, diversidades e saberes que compõem o Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico. Ressaltamos a prática como propulsora do encontro e da produção de experiências e criações, bem como das redes afetivas eternizadas nas memórias de seus integrantes.

Referência:

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: revista de psicologia**. Niterói, v. II, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 jun. 2023.

Rafaella Olivieri (UFRJ)
rafaellapeters@ufrj.br

Licencianda em dança pela UFRJ. Bolsista de iniciação científica do projeto Metodologias da pesquisa acadêmica em Dança (DAC/UFRJ), intérprete-criadora do projeto Investigações sobre o Corpo Cênico (DAC/UFRJ), produtora audiovisual do coletivo NUDAFRO (DAC/UFRJ) e produtora do projeto de extensão ComuniDança.

Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)
Inesgalvao2@gmail.com

Artista, docente e pesquisadora da Dança (UFRJ), com doutorado em Artes Cênicas (UNIRIO). Integrou o corpo docente fundador do curso de bacharelado em dança (1994) e do Mestrado em Dança da UFRJ; coordena o Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico e integra a nova diretoria da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA/2021-2023).

Corpo Conhecimento e Corpo Criatividade como experiência formativa: ação educativa em Viçosa

Ronaldo Rodrigues Mansur Ferreira (UFV)

Andréa Bergallo Snizek (UFV)

Rosana Aparecida Pimenta (UFV)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Apresentação

Os Seminários *Corpo Conhecimento e Corpo Criatividade*, parte do Projeto Núcleo 40 anos, é uma iniciativa do Núcleo de Arte e Dança de Viçosa/MG em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e grupos de dança profissionais¹ locais. Liderados por artistas graduados em Dança, ampliaram o acesso às linguagens artístico-corporais para inovar as estratégias de ensino-aprendizagem nas escolas.

Realizados em 2020 e 2021 de forma *online* e em 2022 presencialmente, buscaram a formação continuada de professores do ensino básico enfatizando o uso de práticas corporais como instrumento para a produção de conhecimento.

As propostas foram divididas em três encontros, cada qual com públicos específicos². Os eixos conceituais foram Corpo-Espaço, Corpo-Aprendizagem e Corpo-Criatividade.

¹ Grupo Impacto de Danças Urbanas, a Êxtase Cia. de Dança e o Núcleo de Estudos e Práticas Artístico-Corporais (NEPARC), este vinculado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

² *1º Encontro: Corpo-Espaço* - Diretores, Supervisores e Coordenadores de Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio e de Projetos Sociais; *2º Encontro: Corpo-Aprendizagem* - Professores de Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio e de Projetos Sociais, e; *3º Encontro: Corpo-Criatividade* - Professores de Artes e Educação Física de Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio e de Projetos Sociais.

2. Ponte ensino-aprendizagem

O evento promoveu a interdisciplinaridade entre o corpo-sujeito (Souza e Souza, 2017) e metodologias no ensino básico, evidenciando a urgência dos usos e aproveitamento da corporeidade na formação de professores (Arslan, 2020) contrapondo a ênfase na racionalidade e dissociação corpo/mente nas formações tradicionais. Estruturado pelas artes corporais, resultou na criação da ideia do termo "Ponte Ensino-Aprendizagem", uma abordagem que sugere "outras" formas de mediação, integrando artistas e educadores com vistas ao desenvolvimento dos estudantes.

3. Sobre os encontros

O 1º *Encontro Corpo-Espaço* concentrou-se na relação do corpo-sujeito com o espaço, promovendo reflexões por meio de práticas corporais. O enfoque foi o corpo nas relações espaciais e as percepções dos participantes.

Após as atividades, os participantes responderam a duas perguntas *online*, relacionando a prática com a ideia de corpo-conhecimento e a dança. As respostas, em nuvens de palavras³, revelaram "movimento" como o termo dominante, levando a discussões sobre a incorporação de propostas artístico-corporais no ambiente escolar. Os participantes reconheceram que corpo, conhecimento e dança estão intrinsecamente ligados ao conceito de "movimento".

O 2º *Encontro Corpo-Aprendizagem* se pautou no desafio ensino-aprendizagem e teve como referência a relação professor-estudante baseando-se na produção de conhecimento através da ação/gestualidade e, portanto, do saber da experiência corpórea vivida (Bondía, 2002).

³ Nuvens de palavras geradas *online* e em tempo real pelos participantes do referido encontro. Nas imagens constavam todas as palavras/respostas das perguntas realizadas. Vale ressaltar que a ferramenta virtual gerou as nuvens contendo palavras em tamanhos diferentes e, a que se evidenciou em maior tamanho era a mais citada pelos participantes.

As práticas corporais aplicadas levaram os professores a reflexões e autocrítica sobre seus modos de mediar e além disso, geraram questionamentos sobre porque as instâncias superiores não incluem a dança como componente curricular obrigatório.

Já as atividades relativas e relacionais corpo-espaco-tempo-aprendizagem redimensionaram noções de criatividade, afeto (Mello e Rubio, 2013) e pessoalidades da e para a aquisição de conhecimento, legitimando a estrutura física/corporeidade como agente e estratégia de conhecimento singular (Stoltz, 1999).

O 3º Encontro Corpo-Criatividade contou com os participantes como idealizadores de atividades práticas corporais em estreita relação com outros componentes curriculares. Os organizadores receberam propostas de diversas áreas de ensino, e selecionaram quatro delas para aplicação pelos próprios idealizadores.

As quatro propostas aplicadas buscaram a interdisciplinaridade entre o movimento e práticas e suas áreas de ensino. Tiveram a orientação dos palestrantes incentivando a troca entre eles e a flexibilidade e adaptação pedagógicas. Uma forma de promover reflexões e transformações nos métodos tradicionais de mediação de conteúdos didáticos.

4. Resultados alcançados

O projeto, como ação formativa, previa um público de no mínimo 340 participantes (Art. 22 da IN 2/2019- § 1º)⁴. As três ações totalizaram 1.300 profissionais a nível municipal e interestadual.

⁴ INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 23 DE ABRIL DE 2019. Estabelece procedimentos para apresentação, recebimento, análise, homologação, execução, acompanhamento, prestação de contas e avaliação de resultados de projetos culturais financiados por meio do mecanismo de Incentivo Fiscal do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) (Fonte: www.gov.br).

5. Considerações finais

Os Seminários afetaram positivamente os profissionais da educação, oferecendo novas abordagens de ensino e mediação a partir das artes corporais. Sugeriram a revisão da realidade das práticas corporais na escola e, ainda, a necessidade de integração de toda a equipe escolar.

A proposta legitimou instrumentos pedagógicos artístico-corporais, promovendo a interdisciplinaridade e inovação em diferentes áreas de ensino através do protagonismo da corporeidade em processos de ensino-aprendizagem. Além disso, provocou reflexões sobre a função social das artes na formação dos indivíduos e, em paralelo, integrou a equipe escolar destacando a importância da Arte como componente indispensável nos ambientes escolares.

Referências:

ARSLAN, L. M. **Corpo (sentido):** corporeidade e estesia nos processos de ensino-aprendizagem. Uberlândia: Regência e Arte Editora, 2020.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2023.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A.S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SOUZA, K.T.A.; SOUZA, J.F.C. Corpo-próprio: de corpo-objeto à corpo-sujeito em Merleau-Ponty. **Problemata International Journal of Philosophy**, Paraíba, v. 8, n. 2, p. 48-56, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/32509>. Acesso em: 22 out. 2023.

STOLTZ, T. **Capacidade de criação:** introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Ronaldo Rodrigues Mansur Ferreira (UFV)
ronaldo.mansur@ufv.br

Artista, pesquisador em dança e produtor cultural. Bacharel e Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Bailarino (SATED/MG), intérprete-criador e membro da equipe de produção do Núcleo de Estudos e Práticas Artístico-Corporais (NEPARC) e do Grupo de Pesquisa Artes da Cena Contemporânea: corporeidade educação e política (CNPq/MEC).

Andréa Bergallo Snizek (UFV)
andrea.bergallo@ufv.br

Artista e pesquisadora de dança. Realizou Pós-Doutorado e Doutorado em Motricidade Humana/Dança na Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade, Portugal. É professora Associada do Departamento de Artes e Humanidades, na Universidade Federal de Viçosa e Diretora do NEPARC – Núcleo de Estudos e Práticas Artístico Corporais.

Rosana Aparecida Pimenta (UFV)
rosana.pimenta@ufv.br

Doutora em Arte e Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016). Atriz e diretora teatral, idealizadora da plataforma <http://artenavelocidadedaluz.com.br/>, para promover conexões do segmento de iluminação e arte no Brasil. Organizadora do Plano Municipal de Cultura de Paula Cândido, MG. Chefe do Departamento de Artes e Humanidades da UFV.

Sabbath da brixa: dança como feitiçarias e brixarias

Samuel Alves Nascimento (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Introdução

Este relato trata da experiência de dançar a obra *Sabbath da Brixa*, criada por mim e dramaturgia assinada pelo artista e pesquisador Ireno Júnior¹. Um espetáculo de dança contemporânea, uma celebração ritualística que acontece como feitiçaria, encantaria e brixaria. É uma Dança para celebrar as bixas, as bruxas e a vida, propondo uma conexão com o sagrado do próprio corpo, corpo que é canal e expressão das coisas que o atravessam no mundo. No século passado existia o *Sabbath* das bruxas, uma reunião pagã em que praticantes de magia se reuniam para celebrar a natureza e as deusas em rituais com banquetes, cantos e danças ao redor de uma fogueira.

O espetáculo busca uma relação comum a essas duas maneiras de estar no mundo, que carregam estigmas caros a vida, as bruxas e as bixas, surgindo o que chamo de brixia. Duas condições de ser/existir que só o fato de se afirmar é uma sentença de morte. Traço esse encruzo por perceber aspectos comuns no que diz respeito a perseguição, punição e principalmente por ser considerado uma vida profana perante a dogmas fundamentalistas cristãos e religiosos, diante disto, esse paralelo é uma proposição artística que parte do princípio de refletir e questionar o Cistema que ainda estrategicamente tenta nos invisibilizar, que historicamente faz isso há séculos, com as bruxas não era diferente, porém, as bixas continuam essa batalha. O espetáculo *Sabbath da*

¹ Ireno Júnior é artista da Dança e suas conexões, com experiência em direção, curadoria, coreografia, performance, produção e dramaturgia. Atualmente faz doutorado em Dança na Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde fez mestrado e especialização em Dança. É pessoa diretora e curadora do Turbulência Encontros de Danças. Coordena o Danças Que Temos Feito em parceria com Samuel Alvis.

Brixa acontece no intuito de manifestar uma celebração das corpos bixas e toda comunidade LGBTQIAPN+ em suas existências. E assim, desconstruir processos éticos universalistas que neutralizam as nossas singularidades. Criar uma ética feita por nós bixas, para não nos queimarem, nos ceifarem, e sim dançar para lançar na fogueira a ética e moral universalista heteronormativa.

Essas ações, como rituais de transformação do mundo cisgênero, europeu e branco, poderiam ser entendidas como uma liturgia. Mas não a liturgia linear, divina, e tantas vezes distante de nós que fundamenta certas cerimônias religiosas, em especial as cristãs ocidentais, mas uma liturgia de movimentos, de carne, de secreções e de caos. Uma liturgia para provocar desmontes e orações ao fim do mundo. Uma liturgia feita por bruxas, bixas, travestis, macumbeiras, pessoas com deficiência. Uma oração para queimar o mundo cisheteronormativo (Habib; Rocha, 2021, p. 9).



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Sabbath da brixa* – Samuel Alvis/Dqtf (Teresina/PI). Bailarino: Samuel Alvis. Sede do Espaço Híbrido – Ipatinga/MG. Fonte/Fotógrafo: Nilmar Lage.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em fundo escuro. O bailarino de pele clara, está com uma peruca verde. A imagem é do tronco para cima, onde o mesmo se encontra manchado com um líquido de coloração rocha.

No *Sabbath* proponho dançar montada esse desmonte como um pretexto para também exaltar as bixas (brixas) e suas bixarias, corpos plurais e diversos na cena, para criar um ambiente de afirmação e reafirmação destas existências singulares.

3. A *Drag Brix* na cena

O espetáculo utiliza como modo de composição a relação da Dança com a Performance *Drag Queen*, pesquisa que venho desenvolvendo no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da UFBA – PRODAN, com orientação do professor Doutor Lucas Valentim². O objetivo é compartilhar reflexões que ampliam o contexto da pesquisa em Dança na relação com os estudos de gênero, em perspectiva política.

Esta pesquisa aborda um modo de refletir a Dança a partir da minha vivência como *drag* e como artista da Dança, buscando um diálogo entre esses dois contextos aos quais estou implicado há mais de 15 anos, portanto, trago como ponto para pensar a cena de Dança, aspectos que são do universo estético da *drag queen* como a montagem, a dublagem, o bate cabelo, a bixação e principalmente a performatividade, pois se tratando da existência *drag queen*, a performatividade é um elemento que permite romper paradoxos criados em relação as concepções de gênero criadas pela sociedade. No ato de performar a *drag* não se desvincula do seu cavalo, do seu criador, são coexistências que se completam no próprio ato de performar e dançar.

Colling (2021, p. 14) diz que “mesmo a *drag*, quando está montada, não consegue fazer desaparecer por completo a sua performatividade de gênero cotidiana. A performance *drag* exige um grau de montagem que varia em intensidade e objetivo a ser alcançado”.

No *Sabbath* da Brix, a *drag* que surge é a exposição dos meus desejos, enquanto artista da Dança e *drag queen*, a bruxaria é uma aproximação com novas maneiras de lidar com minhas espiritualidades, de conectar com os sagrados do meu próprio corpo, um corpo que é abjeto, por ser um corpo LGBTQIA+. A brix dança para lutar, celebrar, se conectar. A performatividade *drag* é um modo de fazer/pensar Dança que venho abordando, numa perspectiva

² Lucas Valentim é mestre em dança pela UFBA. Doutor em Artes Cênicas pela UFBA e professor da Escola de Dança da UFBA. Pesquisa Dança, Processos Artísticos e Educacionais Colaborativos, Coautoria, Relações de Poder.

cênica ou performativa de Dança, e que tenho criado performances e espetáculos.

2. Experiências dançadas

O espetáculo já foi apresentado em alguns festivais nacionais e internacionais de Dança e a partir destas experiências, surgem duas questões disparadoras.

A escrevivência de (Evaristo, 2017) será um caminho para tecer as narrativas das respostas na tentativa de acessar memórias que permanecem no meu corpo, compreendendo a ativação destes momentos a partir das experiências vividas nas apresentações do *Sabbath* da Brixia, diante disso:

Como apresentar em contextos distintos e para públicos diferentes transformou a obra?

Segundo Dewey (2010, p. 109) “Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução”.

A partir da compreensão de experiência singular defendida por Dewey, que se sustenta numa consecução de acontecimentos, que tem um princípio e um fim que se transforma no percurso, considero que cada experiência de dançar o espetáculo *Sabbath* da Brixia como um momento singular, digo isso, por ser o corpo que se relaciona diretamente com os contextos em que o espetáculo acontece, principalmente no momento cênico. O *Sabbath* da Brixia como já mencionado é um ritual, encaro tudo que acontece como um momento único e especial, neste sentido, quando falo ritual é realmente, entrar em cena compreendendo que por mais que exista um roteiro que assegura que o espetáculo aconteça, as energias que se manifestam são determinantes no ato de dançar. A primeira cena do espetáculo, estou de olhos fechados (en)-cantando mantras para limpar o ambiente e receber a plateia. Contudo, é sempre uma sensação de surpresa quando abro os olhos, e me deparo com o público, sinto-me atravessada por cada olhar que cruza o meu, a brixia/drag da cena é o Samuel Alvis, mas tomado por um outro modo de existir

ali na cena que potencializa sua performance. Os públicos que já assistiram o *Sabbath até agora* foram bem diversos como pessoas que conheciam o meu trabalho em cena, assim como pessoas que não conheciam. A estreia foi em Teresina/PI em 2022, a experiência foi interessante, pois, assumo que há um certo conforto dançar para um público que tem conhecimento do artista que esta performando, certamente, sem juízos de valores que julgam gostar ou não gostar, mas tem um grau de afetividade peculiar. Diferentemente de dançar em outras cidades, para um público desconhecido e com expectativas outras sobre o que se quer ver. Um exemplo foi dançar no Festival Mostra Acuenda em Ipatinga/MG em 2022, um festival todo programado com atrações LGBTQIA+, uma experiência inesquecível, porém dançar o *Sabbath* da Brixia nesse contexto, foi importante e ao mesmo tempo desafiador, pois o público em quase sua totalidade eram pessoas LGBTQIA+, posso dizer que isso teve um peso enorme, uma mistura de nervosismo com orgulho e responsabilidade, não estranhamente, já dancei esse espetáculo algumas vezes, mas esta apresentação sem dúvidas foi uma experiência especial. Era uma sensação que tremia a carne, estava sendo energizada por cada pessoa ali, concentradas, atentas, podia-se sentir cada presença, foi uma celebração a cada corpo ali presente.



Fig. 2. Imagem do espetáculo *Sabbath da Brixia* na Mostra Acuenda (MG) – Samuel Alvís/Dqtf (Teresina/PI). Bailarino: Samuel Alvís. Sede do Espaço Híbrido – Ipatinga/MG. Fonte/Fotógrafo: Nilmar Lage.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Ao fundo pessoas numa arquibancada assistindo. O bailarino de pele clara com tatuagens, está de costas com uma peruca verde e uma calcinha roxa em movimento de bate cabelo.



Fig. 3. Imagem do espetáculo *Sabbath da Brixá* – Samuel Alvis/Dqtf (Teresina/PI). Bailarino: Samuel Alvis. Sede do Espaço Híbrido – Ipatinga/MG. Fonte/Fotógrafo: Nilmar Lage.
Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. O bailarino encontra-se sentado num tronco, de peruca verde amarrada, um brinco de sinos e uma calçola preta, ao meio de um espaço com um círculo de lâmpadas. A plateia está em arena ao redor da sala.

Outra vivência peculiar de dançar o *Sabbath da Brixá* foi em um festival em Teresina/PI, também em 2022, que tinha como proposição integrar diferentes linguagens artísticas como, música, artes plásticas, teatro e Dança. O espetáculo foi apresentado antes de uma apresentação de uma banda, no mesmo espaço que havia uma exposição e uma feira de artesanato. Neste dia, precisei buscar uma concentração que nunca tinha convocado ao dançar este espetáculo. O público totalmente disperso, barulhos externos, pessoas conversando e passando na frente da apresentação. Diante desta situação, percebi como é importante ter estratégias para que o espetáculo aconteça mesmo com essas adversidades, o espetáculo aconteceu, porém, terminei de dançar exausta, exaurida, como se tivesse dançado por horas. Sobre as trocas energéticas que citei anteriormente, que mantém a atmosfera do trabalho, neste dia foi uma via de mão única, me senti sugada pelo público e por todas as outras circunstâncias. Seguindo o pensamento, surge outra questão:

Como essas transformações foram sendo aderidas e afetaram o trabalho?

A priori, acredito que toda obra de Dança é um processo, que se transforma a cada apresentação, portanto, sempre que entro em cena com o *Sabbath*, percebo uma fragilidade que surge de um corpo que tem a vivência de apresentar a obra algumas vezes, isso se potencializa, assim como surge uma

sensibilidade de compreender que o espetáculo não é mais o mesmo da apresentação anterior. Esta sensação vem compreensivelmente da maturidade de ir para a cena algumas vezes, porém isso se dá pelos afetos, pelas informações adquiridas, tanto por aspectos mais subjetivos, como os olhares, as atenções, as reações do público, que participa diretamente com suas presenças ali. Em conversas pós espetáculos é sempre um momento de reconhecer a obra por outras óticas, outras vivências estéticas que escapam dos nossos desejos e expectativas, nestas conversas a obra tem a possibilidades de forjar outras narrativas, surgem camadas que o expectador passa a ser autor do que se vivencia, pois a experiência é sua, e intransferível, poder ter acesso a estas percepções é enriquecedor para qualquer artista na Dança.

De acordo com (Dewey, 2010, p. 132), “o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento”.

A obra encorpa todos esses afetos de forma subjetiva, no *Sabbath da Brixia*, não é algo que interfere na estrutura dramática, mais de algum modo, para mim que estou na cena mais uma vez, tem outras consistências e sensações que se atualizam e que fazem a experiência de dançar ser diferente, desperta o corpo para novas possibilidades devires na própria cena.

Referências:

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

COLLING, L. O que performances e seus estudos têm a ensinar para a teoria da performatividade de gênero? **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

EVARISTO, C. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

HABIB, I. G.; ROCHA, L. V. DESMONTE: Sobre (cura)dorias, feridas e modos de ser em Arte. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 40, mar./abr. 2021.

Samuel Alves Nascimento (UFBA)
samuelalvis19@gmail.com

Artista, *Drag queen* e pesquisador da Dança há mais de 25 anos. Produtor e professor do Balé da Cidade de Teresina. Coordenador da plataforma "Danças Que Temos Feito" criações e pesquisas em Dança. Professor de dança contemporânea da Escola Estadual de Dança Lenir Argento. Pessoa mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da UFBA.

“Um sopro, um respiro”: o retorno de uma egressa do Curso de Dança-Licenciatura ao contexto universitário por meio de um grupo de pesquisa

Taís Machado da Rosa (UFSM)
Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Contextualização inicial

O presente relato emerge de uma experiência de reencontro com a universidade, após três anos do término da graduação no Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria. Estive afastada do meio acadêmico e da Dança desde que conclui a graduação em 2020 e ainda não me inseri no mundo do trabalho em nossa área. Em fevereiro de 2023, a partir do contato de uma colega, hoje estudante de doutorado em Educação, fui convidada a participar de uma pesquisa que objetiva conhecer e compreender as trajetórias de formação dos(as) estudantes egressas(os) do nosso Curso (Barboza, 2021).

A referida investigação é desenvolvida pelo *NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança*, vinculado à graduação por mim cursada. Esta pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994) envolve a realização de entrevistas semiestruturadas que são conduzidas em encontros presenciais ou remotos. O roteiro das entrevistas está organizado em três blocos temáticos englobando: a trajetória anterior à graduação, o período de curso e o percurso posterior à formatura.

O motivo deste relato se dá no sentido de ressaltar o quanto participar como colaboradora da pesquisa impactou-me do ponto de vista pessoal e, sobretudo, profissional, pois foi por meio deste encontro e das reflexões suscitadas por ele que retornei o vínculo com a universidade. Buscarei trazer a seguir alguns apontamentos como forma de ressaltar a importância de espaços

de acolhimento e de permanência de vínculo com a nossa instituição de formação inicial, sobretudo em nossa própria graduação.

2. Reflexões a partir da experiência

A entrevista que participei ocorreu com a presença de duas pesquisadoras do “NÓS”, em um ambiente aconchegante, dentro do prédio onde fica lotado o Curso de Dança. Foi uma conversa naturalmente envolvente, um reencontro muito agradável, onde estive confortável para expressar meus pensamentos e sentimentos.

Depois de esclarecida sobre os objetivos e o contexto da pesquisa, da qual desconhecia, fomos abordando os temas de forma amistosa. Conforme as perguntas eram feitas, algumas questões foram tornando-se conscientes. As referências da infância, as dificuldades encontradas ao ingressar na graduação por não possuir conhecimento prévio de uma técnica de dança específica, o fato de não poder me dedicar à graduação em tempo integral, a experiência vivida na pesquisa de campo para o Trabalho de Conclusão do Curso, etc. Todas essas reflexões foram extremamente importantes do ponto de vista pessoal e, pelo que indicam as colegas entrevistadoras, foram relevantes para a pesquisa como um todo.

O trecho a seguir, é dos recortes transcritos da entrevista que melhor evidencia as questões pessoais que permearam minha formação e seus desafios:

Eu não sei... é que no meu caso específico, eu tinha que trabalhar. Aí eu tinha que dar conta, de fazer todas as disciplinas e de trabalhar, então pesado assim... E acaba que... uma coisa que eu senti durante toda a graduação, que eu nunca consegui estar ali o tempo todo como eu gostaria. Depois quando foi pra fazer o TCC, eu lembro que quando eu voltei de Minas, eu não tinha nem cabeça, não conseguia nem pensar porque tudo que eu tinha vivido lá, eu não tinha vivido em lugar nenhum, que era ficar uma semana inteira envolvida com dança [Depoimento cedido à pesquisa] (Rosa, 2023, p. 8).

Conforme me inseri nos estudos e análises do conteúdo de outras entrevistas (Bardin, 2011) pude perceber que as dificuldades que eu havia

passado também eram presentes na trajetória de outras colegas que vinham de contextos sociais semelhantes.

Quando iniciamos o último bloco, principalmente quando refletíamos sobre o meu afastamento com a área após o período de formatura, fiquei muito emocionada e esta reação gerou enorme comoção nas entrevistadoras.

Ao responder as questões e contribuir com a pesquisa pude compreender as influências e motivações das minhas escolhas, bem como os prováveis motivos de meu afastamento com a área. Pude recordar os caminhos percorridos em minha trajetória e nesse contexto de reflexão, vi que as experiências da infância estimularam e inspiraram meu entusiasmo pela profissão docente que, acompanhadas da paixão pela dança, me trouxeram até aqui.

Ao final da entrevista, fui convidada a integrar o grupo de pesquisa. Grupo este, que tem como um dos principais objetivos tornar-se “um lugar para voltar” (e assim tem sido nesse recomeço), ou melhor, “um lugar para permanecer”.

Foi já como integrante do “NÓS”, que recebi o convite para participar como bailarina de um projeto da TV OVO, um coletivo local voltada à produção audiovisual. Inicialmente, senti insegurança, questionei-me se seria capaz, em razão de ter rompido com a dança desde a formatura. Mesmo sentindo-me profundamente desafiada, não cogitei recusar este que está sendo meu primeiro trabalho como profissional da dança. Sinto algumas limitações por conta desta ruptura, mas estes não são maiores que o entusiasmo ocasionado pela oportunidade de me expressar artisticamente.

Até aqui, esta experiência deixa algumas pistas para pensarmos sobre a importância de práticas de formação continuada e de acompanhamento de egressos(as) em nosso campo. E, também, do quanto é preciso pensar em possibilidades de permanência para quem como eu precisa trabalhar durante a graduação. Voltar a conviver com colegas e docentes neste espaço tem sido um “um sopro, um respiro”. “NÓS”, estamos convictas de que precisamos trabalhar de forma colaborativa em prol de conquistarmos cada vez mais espaços de

inserção profissional em nossa área de conhecimento. Neste sentido, toda comunidade envolvida com a Dança precisa atuar neste processo, principalmente as graduações em Dança.

Referências:

BARBOZA, M. **Os primeiros passos das licenciadas(os) em Dança: trajetórias de formação e inserção profissional**. Santa Maria: Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/gerente/projeto/view.html?idProjeto=67670>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BARDIN, L; **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

Taís Machado da Rosa (UFSM)
tatadarosa@yahoo.com.br

Graduada em Dança, integrante do “NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de professores(as) em Dança”.

Mônica Corrêa de Borba Barboza (UFSM)
monica.cborba@gmail.com

Docente no Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga e Licenciada em Dança. Especialista em Psicopedagogia e em Audiodescrição. Mestre e Doutora em Educação. Líder do “NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de professores(as) de Dança”.

Afro Encantarte: caminhos para resistir

Tâmela Pereira França (UFBA)
Maria Sofia VB Guimarães (UFBA)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. A vivenciação

Este relato de experiência é de como a dança negra na Associação Afro Encantarte me transformou e me transforma e pode contribuir com educação antirracista e de autovalorização de pessoas negras na minha comunidade no município de Itabuna (Bahia).

Destaco a pedagogia de Vivenciação da Encantarte através da dança que contém aspectos de pertencimento e memórias afetivas para resgatar a minha ancestralidade. O interesse pelo assunto surgiu da experiência vivida na Afro Encantarte, o modo que impacta profundamente a minha vida, a minha carreira e como tenho me (re)construindo enquanto ser política na sociedade e de reafirmação da minha negritude.

No periférico Bairro Maria Pinheiro devido a uma enchente em 1979, moradores perderam tudo que tinham e invadiram locais no bairro que era só mato e construíram suas novas casas. Com o crescimento populacional naquele local (que é o ponto mais alto da cidade de Itabuna), eles se organizaram para lutar por políticas públicas, pois não havia água encanada, escolas, postos de saúde e França fez parte daquela juventude que reivindicava melhores condições de vida para a comunidade. França, que é professor de dança e coreógrafo, através de dispositivos criativos e com base nas suas experiências em movimentos sociais, desenvolveu a pedagogia de Vivenciação defendida no Mestrado em Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSA. Posteriormente, após ações diversas de Vivenciação, os estudos do corpo se tornaram o espetáculo de dança *Saga de Guerreiro*, que conta

justamente a história do bairro Maria Pinheiro (onde a Encantarte surgiu) e hoje é referência, sendo o único bloco de dança afro na cidade de Itabuna.

2. Problemática

O racismo no nosso país é estrutural e estruturante, sendo o último a abolir legalmente a escravidão, o que resultou em homens, mulheres, crianças e idosos africanos de diversas partes daquele continente sem quaisquer direitos e desde então se inicia um processo de branqueamento da população brasileira. Este processo definiu padrões de estética, de dança, de cultura e religião. Para tal, demonizaram as referências e representações indígenas e negras.

Um trabalho através de vivências como esta proposta é de suma importância tendo em vista que a maioria dos jovens de periferia é negra e que compõem os índices do genocídio de jovens no Brasil e de ataques racistas. Desta forma, faz-se necessária a intensificação de formas de atuação para o fortalecimento da autoestima daquelas pessoas, assim como também esta proposta de pesquisa com danças afro-brasileiras propõe propagar valores da cultura afro, promover diálogos, a valorização e o respeito à diversidade afro-brasileira.

A dança instala-se aqui como um processo de transformação das práticas, assegurando elementos como percepção e estímulos, tendo a própria dança como fundamental e estratégica para a educação também com transdisciplinariedade de novas formas de se fazer, sentir e pensar os processos criativos e educativos, criando redes de conhecimento.

O corpo fala por meio de suas expressões e se faz instrumento, tanto na exaltação da beleza quanto para a denúncia sociorracial. O movimento cênico produzido na dança afro contemporânea resulta da expressão inspirada no cotidiano (ressignificação) que se materializa na essência dos valores traduzidos pelos ancestrais (França, 2017, p. 10).

A utilização da dança afro contemporânea usada com a metodologia do Projeto Encantarte proporciona que nós, estudantes pessoas dançantes, levem também suas próprias vivências, possibilitando uma troca de saberes e

de percepção do outro e entre todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

A didática do Grupo Encantarte trabalha com danças negras e arte-educação negrorreferenciada, que constituem a chamada Vivenciação, que por sua vez compõem os seguintes dispositivos: PLANEJAR - AGIR – REFLETIR - QUALIFICAR/RESSIGNIFICAR – DEVOLVER. Será a referência geral na abordagem com as pessoas participantes e na condução dos processos artístico-educativos.

A dança Afro do Encantarte é neste relato vista como uma dança que emancipa por atuar de forma afirmativa de ressignificação negra, desmistificando estereótipos de marginalização e falta de beleza do corpo negro.

Referências:

CHACHÁ, A. B. S. **Agora não são mais “os” negros e sim “nós” negros:** narrativas dos integrantes do Encantarte sobre sua identidade negra. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2018/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MESTRADO-ADRIANA-BATISTA-SANTOS-CHACH%C3%81.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

FRANÇA, E. **Saga de guerreiros:** a dança afro contemporânea como instrumento de reflexão, provocação e denúncia sócio racial. 2017. 355 f. Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

LOBATO, L. Potenciais da dança para uma corpo-bio-grafia. *In:* **ENGRUPEDANÇA - Diálogos e Dinâmicas**, 2º, 2009, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Porto Alegre, UFRGS, 2013. p. 261-266.

Tâmela Pereira França (UFBA)

tamela.franca@outlook.com

Licenciada em Dança (UFBA). Mestranda em Dança (PRODAN/UFBA). Arte-educadora do Projeto Encantarte. Representante do segmento de Artes Cênicas do Conselho Municipal de Políticas Culturais de Itabuna. Integrante da Frente Antirracista Luiza Mahin.

Maria Sofia VB Guimarães (UFBA)

sukiguima@gmail.com

Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA). Professora Adjunta da Escola de Dança da UFBA. Pesquisa contribuições artísticas e educacionais da Bahia para a trajetória da Dança no Brasil.

Beirando o mar, fluindo em movimento: um experimento de dança

Vanessa Hagenbeck Carranza (UFS)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. O mar

Este relato de experiência visa narrar um processo de investigação de movimentos na beira do mar. Eu tenho experiência em diferentes linguagens de danças como balé clássico, dança moderna, *jazz* e dança contemporânea. Queria buscar outras articulações para esse vocabulário adquirido, criar algo novo do que tinha vivenciado - fui para o mar, mas me incomodava que ao improvisar eu repetia gestos que para mim eram cotidianos, vazios e mecanizados. Queria saber como acessar minha criação de forma autêntica, usando a beira do mar como inspiração.

A imprevisibilidade do mar me instigava, gostava do risco inerente que era estar exposta àquela situação. Defini como objetivo geral fluir em movimento na beira do mar, acessar um estado de corpo permissivo, em que não se dissocia corpo e mente, evitando movimentos mecanizados e superficiais da minha dança (Gouvêa, 2012). Um corpo conectado a experiência, revelando sua própria expressão através da improvisação.



Fig 1. Imagem da autora improvisando na beira do mar. Fonte: Rai do Sol.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Uma mulher está no centro da foto, deitada na areia com fina camada de água. Está com olhos fechados, pernas igualmente flexionadas; braço direito estendido e o esquerdo flexionado; mão esquerda aberta acima da cabeça. A outra mão está relaxada e tem um protetor de narinas em seu polegar.

2. Investigações

Durante o processo busquei os estímulos apropriados para minha improvisação (Gouvêa, 2012), pois no início sentia um bloqueio, me sentia corpo impotente, como se “recolhido numa carapaça, impedido de expandir-se, dilatar-se” (Gil, *apud* Gouvêa, 2012, p. 167).

Após algumas idas à praia defini que queria estudar os fatores de movimento de Laban (1978) e alguns verbos de ação. Os fatores foram fluxo, peso e tempo; os verbos foram rolar, ondular, torcer, flutuar, deslizar, empurrar e puxar. Assumi que faria tudo sozinha, inclusive os registros, e a metodologia de campo se relacionava diretamente a esta condição: encontrar um lugar seguro e que eu ficasse à vontade para improvisar na praia; fazer alguma prática

de concentração antes de começar os experimentos; posicionar a câmera para registros; depois do experimento anotar as sensações/ percepções do momento.

A improvisação “não se limita ao que aparece à consciência [...] mas pode ir em direção ao virtual, ao invisível, ao imperceptível que se mostra nas fronteiras entre consciente e inconsciente” (Gouvêa, 2012, p. 161). Para acessar esse estado de corpo devemos nos esvaziar do excesso de racionalização, dos movimentos que costumamos dançar, dos pensamentos limitantes, entrando em contato com nossa dança mais verdadeira, mais autêntica.

Queria entrar em contato com essa autenticidade, e as palavras de Fernandes (2018) nos esclarece sobre o assunto:

Para Mary Whitehouse, aluna de Mary Wigman e criadora do método somático denominado Movimento Autêntico, autenticidade refere-se ao movimento pessoal, num contexto de mover-se de olhos fechados e com foco interno, sempre com uma testemunha. Esse movimento pessoal acontece ao perceber e seguir seus próprios impulsos, numa dinâmica entre mover e ser movido, no momento presente de integração consciente- inconsciente. O autêntico não se refere a fazer algo diferente ou único em termos formais, nem a expressões individuais separadas do contexto ou do ambiente, mas a seguir a conexão com a força motriz [...] (Fernandes, 2018, p. 128).

O movimento autêntico propõe mover a partir da “pulsão mais interna - que tem a qualidade de sensação. Este impulso guia para fora no espaço, então o movimento se torna visível como ação física” (Fernandes, 2018, p. 129).

3. Aprendendo a fluir

Aprendi que ter acumulado um vocabulário de dança ao longo dos anos não prejudica minhas criações, pelo contrário, improvisa melhor quem tem mais vocabulário para explorar (Katz, 2006). Por isso não se deve negar padrões repetitivos de nossa dança, deve-se conhecê-los bem e se necessário, repetir até surgir a mudança.

Katz escreve que o improvisado é um evento de aquisição de um novo vocabulário, onde é solicitado ao dançarino que faça novos rearranjos aos

movimentos que ele já conhece. Para ir ao encontro do acaso é preciso desarticular seu vocabulário, aprender a fazer novas conexões com o que você já dança (Katz, 2006).

Me pareceu que ter uma rotina metodológica poderia ser limitante em uma livre improvisação, mas ela me mostrou caminhos possíveis. Hoje eu entendo que não estava tão aberta a jogar com o acaso, a improvisar livremente naquela época. Como os fatores estudam a qualidade do movimento de uma forma geral, eu consegui vivenciar algo novo, a cada dia pequenas mudanças, descobrindo como meu corpo experimentava diferentes nuances do movimento.

Esse processo na beira do mar me ensinou que estou aprendendo a fluir em movimento em uma improvisação; continuo tentando desvendar minha expressão a cada prática, entendendo a experiência como a vida em si, imprevisível, mas cheia de possibilidades.

Referências:

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da arte do movimento à abordagem somático performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

GOUVÊA, R. A experimentação na improvisação de dança. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.9, p.160-176, jan./jun.2012. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/152/149>. Acesso em: 6 nov. 2023.

KATZ, H. O coreógrafo como *DJ*. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (orgs.). **Lições de Dança nº 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 13-23.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978.

Vanessa Hagenbeck Carranza (UFS)
nessacarranza@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Dança, é integrante do Grupo de Estudos Corpo Ambiente (GECA) desde 2021. Esta pesquisa iniciou no referido ano sob orientação de Thábita Liparotti.

Yoga e técnicas corporais em dança: um relato sobre experiências corporais na UFSM Cia de Dança

Willian Gabriel Nienow (UFSM)
Marcia Gonzalez Feijó (UFSM)

Comitê Temático Relatos de experiência com ou sem demonstração artística

1. Informações iniciais

Durante a pandemia da COVID-19 ficamos quase dois anos em isolamento social, com aulas no ensino remoto, alunos(as) realizando práticas corporais em espaços inadequados a aprendizagem, promovendo uma lacuna na formação dos bailarinos em formação durante este período. Na tentativa de diminuir essas lacunas, buscamos algumas ações colaborativas, entre a UFSM Cia de Dança e, o Stabile: Grupo de estudos do corpo e movimento¹, por meio do projeto de pesquisa *Percepções Somáticas: trânsitos e investigações possíveis nos saberes do ser/fazer dança*, vinculado ao Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nesse sentido, este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, que busca promover relações de práticas pedagógicas, entre as fundamentações corporais do Yoga e as técnicas corporais em dança, suas possibilidades pedagógicas, sua contribuição para bailarinos em formação em uma companhia de dança. A UFSM Cia de Dança² foi criada em 2018, com objetivo de formar e qualificar a área da dança na UFSM e da comunidade, como também formar um grupo institucional de bailarinos, na busca de um amplo aprimorando de ações artísticas e culturais, constituindo-se em uma ação integrada de ensino-pesquisa e extensão. Tem como finalidade, propiciar

¹ Profa. Dra. Marcia Gonzalez Feijó. Coordenadora do Grupo Stabile: estudos do corpo e do movimento.

² Profa. Dra. Tatiana Wonsik Joseph. Coordenadora da UFSM Cia de Dança.

experiências formativas no que tange o contexto de uma companhia de dança, e do mesmo modo qualificar os cursos de dança, seus bailarinos(as).

2. Experiência, corpo e dança: abordagens e ações pedagógicas

Os alunos da companhia são oriundos do curso de dança, ou de outros cursos superiores da UFSM. Trazem como bagagem de experiência em dança, diferentes estéticas de dança, das danças populares as danças clássicas, alguns vieram ter sua primeira experiência com dança na companhia.

As rotinas e/ou aulas de preparação corporal, planejadas a partir das investigações das possibilidades da educação somática como forma de abordar e expandir o conhecimento do corpo dos bailarinos(as) participantes da companhia. As aulas foram ministradas por um participante/bolsista³ vinculado aos dois parceiros das ações colaborativas. As ações pedagógicas foram propostas a partir dos saberes/ conhecimentos da Yoga (Patanjali, 2015) e do pensamento/concepção de corpo e dança em Miller (2007); Vianna (2005); Neves (2008).

As atividades corporais em dança foram organizadas e realizadas com uma periodicidade de três vezes por semana, com duração de sessenta minutos. Foi iniciada nos primeiros meses do primeiro semestre do ano de 2022, e vem sendo realizada até o presente momento. A rotina de preparação corporal seguiu uma organização de movimentação a partir dos princípios da yoga, seus fundamentos e posições básicas, entrelaçadas aos componentes dos princípios do corpo (alinhamentos, transferência de apoios, oposições e resistências, movimento, como: apoios; espaços articulares, respiração, entre outros) (Neves, 2008). Foram desenvolvidas três sequências de experiências corporais, repetidas e reestudadas em todos os encontros/aulas, a medida em que os

³ Willian Gabriel Nienow – acadêmico do Curso de Dança Licenciatura. Monitor e bailarino da UFSM Cia de Dança. Em 2021 cursou a formação de professores do Método Kaiut Yoga, desenvolvido pelo pesquisador brasileiro Francisco Kaiut. O método Kaiut tem como principal abordagem a somática, o pensar o corpo com cuidado, segurança e sustentabilidade.

alunos(as) evoluíam a qualidade do seu mover, ia-se aumentando a complexidade dos exercícios.

3. Considerações

Ao longo do desenvolvimento das aulas podemos observar, quantas particularidades compõe o momento de experiências corporais em dança, pois cada corpo de um bailarino, necessita ser olhado e conduzido, de acordo com suas necessidades físicas e organizacionais. Para tanto, quem conduz uma experiência corporal, necessita nutrir-se de diferentes recursos didáticos e abordagens metodológicas para orientar de forma qualitativa, o mover singular de cada bailarino, mesmo sendo uma aula em grande grupo de participantes. Caso contrário, a aula configurasse-a como reproduções de movimentos, incapazes de produzir a ação-reflexão-ação do mover desse movimento dançado.

Referências:

MILLER, J. **A escuta do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

PATANJALI. **Os yogas sutras de Patanjali**. São Paulo: Mantra, 2015.

VIANNA. K. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

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

Willian Gabriel Nienow (UFSM)
willian.nienow@outlook.com

Licenciando em Dança. Integrante do Stabile: Grupo de estudos do corpo e movimento e da UFSM Cia de Dança.

Marcia Gonzalez Feijó (UFSM)
marcgfa1@gmail.com

Docente no Curso de Dança-Licenciatura da UFSC. Licenciada em Educação Física. Especialista em Pedagogia do Movimento Humano. Mestre em Ciência do Movimento Humano. Doutora em Educação (Linha Arte e Educação). Coordenadora do “Stabile”: Grupo de estudos do corpo e movimento.

**COMITÊ TEMÁTICO
SOMÁTICA E PRÁTICA COMO PESQUISA EM DANÇA**

Somática e Prática como Pesquisa em Dança: relato do Comitê Temático (CT) congresso ANDA 2023

Diego Pizarro (IFB/UFBA)
Lilian Freitas Vilela (UNESP)
Melina Scialom (HKAPA)

Inaugurado em 2022, na VII Reunião Científica da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), o *Comitê Temático (CT) Somática e Prática como Pesquisa em Dança*, coordenado por Diego Pizarro (Instituto Federal de Brasília - IFB/Universidade Federal da Bahia - UFBA) e Melina Scialom (Hong Kong Academy for Performing Arts), com colaboração de Ciane Fernandes (UFBA), mostra expansão e fortalecimento em seu segundo ano de existência. Os encontros do CT em 2023 contaram com a colaboração de Lilian Vilela (Universidade Estadual Paulista - Unesp) e Suselaine Serejo Martinelli (IFB), e ocorreram em quatro períodos com apresentação presencial de 24 (vinte e quatro) trabalhos e apresentação de 2 (dois) pôsteres impressos dos 30 (trinta) trabalhos inscritos e aprovados.

As apresentações ocorreram em formatos variados com comunicações orais e apresentações performativas com partilha experiencial. O chão de madeira da sala de Anatomia Corporalizada do IFB acolheu os participantes de pés descalços e com possibilidades de mudança da configuração espacial e liberdade para se mover e descansar somaticamente. Em um dos períodos, a piscina aquecida do ginásio foi utilizada para realizar apresentação de trabalhos com temática nas águas, integrando oceano interno e oceano externo, inaugurando no CT novos modos e espaços de compartilhamento de pesquisas acadêmicas.

As pesquisas do Comitê Temático apresentaram conexões ampliadas da Somática com as Artes, a Educação, a Filosofia, a Saúde e a Terapia, bem como as micropolíticas. As temáticas revelaram a produção de conhecimento em Dança desenvolvida através da Prática como Pesquisa, da Anatomia

corporalizada, anatomia experiencial dos sistemas corporais, pilates, BMCsm, Feldenkrais, Butoh, cuidado de si, arquitetura, coreologia e coreografia, arte indígena contemporânea, desmontagem como processo criativo, pesquisa autoetnográfica de uma artista com deficiência, cosmologia Bantu-Kongo, ecossomática, insurgências de gênero, subjetividade, Cartografia Somático-Performativa, escritas corporalizadas e implicações somaticopolíticas de construção da Arte em vida. Pesquisas imbricadas em seus modos indissociáveis do ser, viver e dançar, que têm na prática artística, corporal, cotidiana, entre outras, e na Somática seus modos de agir e operar.

Um marcador desse encontro foi a interseccionalidade das pessoas e suas pesquisas com trabalhos realizados em diversas regiões do Brasil e exterior tais como Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Goiânia, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Colômbia e China.

Diego Pizarro (IFB/UFBA)
diego.pizarro@ifb.edu.br

Artista docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA). Pós-doutor em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Líder do grupo de pesquisa CEDA-SI - Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação. Professor certificado em Body-Mind CenteringSM e outras práticas somáticas.

Lilian Freitas Vilela (UNESP/UDESC)
lilian.f.vilela@unesp.br

Artista docente nos cursos de graduação em Artes Cênicas e na Pós-graduação em Artes (PPG ARTES) e ProfArtes no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo. Pós-doutorado no PPGAC do CEART/UDESC. Educadora do Movimento Somático pelo BMCSM. Líder do Grupo de pesquisa GEMA - Grupo de Pesquisa em Educação, Movimento Somático e Artes da Cena.

Melina Scialom (HKAPA)
melinascialom@gmail.com

Professora de Pesquisa em Artes Cênicas na Hong Kong Academy for Performing Arts (HKAPA). Especialista em Estudos Coreológicos (Trinity Laban), doutora em Estudos de Dança (Universidade de Roehampton, Reino Unido). Atou como pesquisadora e docente na Universidade Estadual de Campinas, UFBA, Concordia University (Canadá) e Universidade de Utrecht (The Netherlands).

ARTIGOS

Trabalhando na interface entre dança e Feldenkrais: reflexões sobre uma prática¹

Alex Dias Mendes Moreira (UFMG)
Carla Andréa Silva Lima (UFMG)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa

Resumo: Este texto propõe uma reflexão sobre o desenvolvimento de pesquisa que se insere no encontro entre a dança e o Método Feldenkrais. O Método Feldenkrais é um sistema que visa aprimorar a capacidade de movimento, colocando ênfase na atenção às sensações e às ações corporais, em vez de focar apenas em resultados específicos. Explorando a Prática como Pesquisa enquanto caminho metodológico, essa iniciativa destaca a convergência entre a prática artística e a pesquisa, enriquecendo a compreensão da experiência como fundamento de conhecimento. O estudo se volta para a imersão no Método Feldenkrais, revelando sua relevância como uma ferramenta valiosa na produção artística em dança. A ênfase no "aprender fazendo" emerge como abordagem crucial, onde a experiência prática e a reflexão contínua se entrelaçam, gerando conhecimento teórico e prático. Ao desencadear impulsos criativos na dança e concentrar-se nas sensações internas durante o movimento, o Método Feldenkrais proporcionou uma compreensão mais profunda das inter-relações entre corpo, ambiente e memória. Ao considerar a prática como território de pesquisa, abre-se um diálogo significativo entre a dança e o Método Feldenkrais. A pesquisa destaca-se como uma jornada dinâmica de descoberta, integrando nuances emocionais e subjetivas para ampliar a compreensão do fenômeno artístico.

Palavras-chave: Dança; Método Feldenkrais; Prática como Pesquisa; Impulsos Criativos.

Abstract: This text proposes a reflection on the development of research that is part of the encounter between dance and the Feldenkrais Method. The Feldenkrais Method is a system that aims to improve movement capacity by placing an emphasis on paying attention to bodily sensations and actions, rather than focusing solely on specific results. Exploring Practice as Research as a methodological path, the initiative highlights the convergence between artistic practice and research, enriching the understanding of experience as a foundation of knowledge. The study focuses on immersion in the Feldenkrais Method, revealing its relevance as a valuable tool in artistic production in dance. The emphasis on "learning by doing" emerges as a crucial approach, where practical experience and continuous reflection intertwine, generating theoretical and

¹ Essa pesquisa se insere no contexto do Mestrado em Artes, em desenvolvimento na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. O presente trabalho está sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

practical knowledge. By unleashing creative impulses in dance and focusing on internal sensations during movement, the Feldenkrais Method provided a deeper understanding of the interrelationships between body, environment, and memory. When considering practice as a research territory, a significant dialogue opens up between dance and the Feldenkrais Method. The research stands out as a dynamic journey of discovery, integrating emotional and subjective nuances to broaden the understanding of the artistic phenomenon.

Keywords: Dance; Feldenkrais Method; Practice as Research; Creative Impulses.

1. O corpo da pesquisa

Titubear, diante do inevitável da dúvida, foi ação presente no processo que desencadeou essa pesquisa. Venho propondo o encontro entre duas áreas de atuação que são extremamente familiares, pois constituem minha profissão: a dança e o Método Feldenkrais. Uma buscando um campo expandido que vai para além de experimentações corporais rítmicas, a outra trazendo uma proposta provocadora: a consciência de si através do movimento. No entanto, uma questão persistiu de forma significativa: ao incorporar à pesquisa acadêmica algo tão intimamente ligado à minha prática artística e clínica, eu não poderia me deixar influenciar e gerar um olhar condicionado pela minha experiência profissional? Essa foi uma das muitas perguntas que me fiz antes de aceitar o desafio de pesquisar. Tendo como base essas interrogações e, olhando para as trilhas abertas na minha frente, me pergunto se seria possível desbravar a mata fechada da pesquisa, como um artista que quer descobrir-se pesquisador; assim como o artista, o pesquisador cria compreensões, experimenta e interpreta o mundo (Hissa, 2019). Cássio Hissa (2019) nos lembra que, antes de começarmos a pensar nossa pesquisa nós a sonhamos. Seguindo essa proposição e explorando a dimensão onírica, permitimos que a imaginação participe ativamente do processo, considerando o sonho como uma prática que reconhece sua capacidade de orientar nossos desejos e escolhas. Nesse processo, adentrei o terreno do sonho, pois, essa “dança dos titubeios” exigiu que eu me implicasse no caminho de sentir-sonhar a pesquisa que se apresentava a mim.

O que me levou a propor, por fim, esse desafio foi pensar a Prática como Pesquisa (Barret, 2010; Nelson, 2013) enquanto um caminho para reflexão sobre o fazer e suas implicações no mundo, no intuito de trazer à luz as suas particularidades com especial atenção à maneira como aprendemos através da experiência, muitas vezes enfrentando desafios e conflitos. Algo não muito diferente se dá no Método Feldenkrais, a meu ver.

Ao explorar o Método Feldenkrais, o/a praticante se envolve em movimentos delicados e muitas vezes inusitados, que têm como objetivo desafiar padrões motores habituais. Essa abordagem possibilita a descoberta de novas maneiras de realizar tarefas cotidianas, promovendo flexibilidade, coordenação e economia de esforço. A experiência durante o processo de aprendizado é única para cada pessoa. É como explorar um território desconhecido dentro de si mesmo.

Eu faço esse paralelo entre a Prática como Pesquisa e o Método Feldenkrais, tentando colocar ênfase no processo exploratório e no direcionamento da atenção ao que está acontecendo no momento, em vez de focar em resultados deduzidos *a priori*. O que eu quero dizer é que na prática do Método Feldenkrais não há um resultado final a ser alcançado e que possa ser descrito ou mesmo demonstrado de antemão, não há um modelo a se seguir, nem um produto final almejado (Sheets-Johnstone, 2021), mesmo que o objetivo seja lidar com dor crônica ou com alguma lesão. A proposta aqui é diferente, pois implica em adentrar o processo de aprendizagem e não ter um protocolo de cura que sirva para todos, enquanto modelo a seguir. O próprio Feldenkrais aponta que “é mais saudável aprender do que ser paciente ou mesmo ser curado”² (Feldenkrais, 1981, p. 29). Essa afirmação pode parecer controversa e é crucial esclarecer que não estamos negando a importância de procurar tratamento para doenças ou lesões, nem estamos afirmando que o Método Feldenkrais é a solução definitiva. O foco da nossa discussão é o fato de que, no método e em sua aplicabilidade, a atenção está voltada para o processo de aprendizagem,

² “It is healthier to learn than to be patient or even be cured” (Feldenkrais, 1981, p. 29).

especialmente para a "aprendizagem orgânica"³ (Feldenkrais, 1981, p. 29, tradução nossa).

Feldenkrais (1981) emprega o termo "aprendizagem orgânica" como um exemplo do processo de autoaprendizagem e como um catalisador de transformação, argumentando que essa abordagem pode ser intrinsecamente terapêutica. Em termos gerais, a aprendizagem orgânica tem suas raízes no desenvolvimento sensório-motor, não se preocupando com resultados, positivos ou negativos, mas orientando-se pela sensação de satisfação quando o movimento se torna menos desconfortável ou desafiador. Sua base está no aprendizado biológico, onde a criança, movida pela curiosidade, aprende a andar e falar experimentando seus movimentos no espaço e observando o mundo ao seu redor. Nas aulas do método, portanto, o foco de atenção não recai sobre o que é para ser feito, ou mesmo no resultado, mas na maneira como o aluno se percebe executando o movimento, ou seja, na ação. Esse processo se dá pela mudança no direcionamento da atenção. Ao invés de fixar um objetivo final, as aulas conduzem a atenção pelo caminho que é necessário para se chegar no objetivo, seja ele qual for (Feldenkrais, 1981). Ou seja, o trabalho se concentra no que estamos fazendo no presente, em vez de se preocupar apenas com o que está por vir. A chave de ignição, portanto, está no aprendizado e no direcionamento da atenção de forma a levar "awareness"⁴ no que se está fazendo e não em algo a ser feito"⁵ (Sheets-Johnstone, 2021, p. 77, tradução nossa). Essa ideia contrapõe-se, muitas vezes, a abordagens convencionais de treinamento, como enfatizado por Sheets-Johnstone (2021), que se concentram na observação externa e no julgamento do corpo em movimento, comumente presente em contextos de processos formativos e criativos em dança.

³ "Organic Learning" (Feldenkrais, 1981, p. 29).

⁴ Awareness é uma palavra de tradução complexa para o português. Muitas vezes é traduzida como consciência, outras como atenção ou mesmo percepção. Preferimos deixar sua grafia em inglês pois, no contexto do Método Feldenkrais, awareness envolve uma percepção profunda e consciente de nós mesmos, incluindo as sensações, emoções, pensamentos e padrões de movimento.

⁵ "[...] awareness is upon what one is doing and not upon something to be done [...]" (Sheets-Johnstone, 2021, p. 77).

O Método Feldenkrais incentiva a exploração. Para mim, é esse o lugar da prática artística, tanto quanto da pesquisa. Por mais que, enquanto profissional, eu tenha um olhar trabalhado para ver o que está acontecendo e conduzir a aula, é somente quando eu toco alguém ou quando o aluno explora o seu movimento, a partir das sugestões dadas nas lições e com a atenção plena em seus movimentos, que a magia acontece. Então, essa curiosidade exploratória me leva a aproximar a prática da pesquisa com a prática do Método Feldenkrais e a prática da dança. É nesse entrelaçamento que proponho refletir sobre os impulsos criativos em dança, desencadeados pelo Método Feldenkrais.

A Prática como Pesquisa

Ciane Fernandes (2014) destaca a Prática como Pesquisa como uma associação íntima e intrínseca entre pesquisa, criação e realização, sublinhando a coexistência e interdependência desses processos, independentemente de gerarem ou não um produto artístico tangível.

Ao considerar esse conceito, enquanto desenvolvo a pesquisa, surge a indagação sobre como a prática em curso se encaixa nesse quadro. O cerne da questão é entender a natureza dessa prática e seu papel na pesquisa em andamento.

No escopo do trabalho, estabeleço uma conexão entre o Método Feldenkrais e a expressão artística na dança, visando desvendar os impulsos criativos que possam surgir dessa interação. Dessa forma, proponho uma imersão prática em estúdio, combinando a exploração das lições do Método Feldenkrais com improvisações dançadas resultantes dessas práticas.

Estelle Barret (2010) oferece uma perspectiva esclarecedora sobre a relação entre pesquisa e prática, destacando a integralidade do processo e desafiando dicotomias tradicionais. Ao ressaltar a importância da Prática como Pesquisa nas artes criativas, Barret sublinha que essa abordagem é motivada por preocupações emocionais e subjetivas, com o poder de revelar particularidades e novas realidades sociais frequentemente negligenciadas por

práticas convencionais. Essa perspectiva, de acordo com a autora, aprofunda a compreensão de como aprendemos por meio da experiência e enfatiza como diferentes tipos de inteligências colaboram na construção do conhecimento no mundo da arte. A pesquisa no ambiente do estúdio, aponta Barret, demonstra como o conhecimento é revelado e como ocorre o processo de aquisição de conhecimento na esfera artística. Os resultados dessa investigação podem ser aplicados, segundo a autora, no desenvolvimento de pedagogias mais produtivas, extrapolando os limites da disciplina e convidando a transcender as fronteiras do conhecimento, imergindo em um território rico de descobertas que enriquecem tanto o meio acadêmico quanto a produção artística.

Complementando essa visão, me aproximo do argumento de Tim Ingold (2022), que propõe uma perspectiva única sobre o fazer como um processo contínuo de pensamento. Ingold desafia a noção de que pensar e fazer são entidades separadas. Ele destaca que o fazer é, em si, uma forma de pensar, enfatizando a participação ativa no mundo como uma fonte essencial de conhecimento. Além disso, enfatiza a importância da prática e do envolvimento corporal no processo de fazer. Para ele, o conhecimento é adquirido através da participação ativa no mundo, em vez de ser transmitido apenas por meio de instruções verbais ou textos escritos. O fazer, nessa perspectiva, é uma forma de pesquisa e aprendizado contínuo. Não é apenas uma ação prática, mas também uma expressão e uma forma de conhecimento em constante evolução.

Unindo essas abordagens, ressalto a centralidade da pesquisa que se fundamenta na prática. Barret e Ingold convergem na ideia de que o fazer não é apenas uma atividade prática, mas uma forma de pensar, aprender e descobrir continuamente.

Esta pesquisa, ao se fundamentar na prática, vem se revelando como uma jornada dinâmica de descoberta, integrando as nuances emocionais e subjetivas apontadas por Barret e a concepção de Ingold sobre o fazer como uma manifestação constante de pensamento. Esse fazer se aproxima de uma abordagem somática, no sentido de que a experiência corporal é meio de

exploração e compreensão de si, reconhecendo a interconexão entre aspectos emocionais, psicológicos e físicos da experiência humana.

No contexto da Somática, visto aqui através do Método Feldenkrais, a valorização da aprendizagem por meio da prática não é uma noção recente. Alinhada com as abordagens de pesquisa contemporâneas, a Educação Somática sempre enfatizou a integração entre experiência e significado, rejeitando a dicotomia entre corpo e mente desde seus primórdios. No entanto, a falta de compreensão da amplitude e profundidade dessas práticas frequentemente as relega ao status de terapias alternativas, em vez de reconhecê-las como alicerces para uma pesquisa coesa e atualizada (Fernandes, 2014).

Cada vez mais, pesquisadores estão direcionando seu olhar para a Somática como um método de investigação, como evidenciado pela proposta "Somática como Pesquisa" (Fernandes; Scialom; Pizarro, 2022). Essa abordagem vem sendo desenvolvida por reconhecer o potencial humano, mesmo diante de suas falhas, enfatizando que todas as experiências são intrínsecas aos processos de pesquisa que incorporam efetivamente o conhecimento somático processual. Seu propósito é desestabilizar certezas absolutas, seja no âmbito de projetos, teorias estabelecidas ou exemplos tidos como inquestionáveis.

Isso posto, considerar a prática como território de pesquisa é abrir caminho para descobertas e construções de diálogo entre a dança e o Método Feldenkrais, criando um espaço de investigação da experiência corpo-mente-ambiente dentro da abordagem mais ampla da Prática como Pesquisa.

2. A pesquisa no corpo do pesquisador

No caminho de investigar a minha prática e desvendar os impulsos criativos que possam surgir do encontro entre a dança e o Método Feldenkrais, eu me coloquei à disposição para que as sensações e as percepções aflorassem e conduzissem o processo, reconhecendo na práxis a geração dos fluxos

criativos. Eu entro no estúdio, faço uma lição do Método Feldenkrais, improviso a partir das sensações e percepções que foram acordadas, filmo as improvisações e escrevo de maneira livre e frouxa as minhas reflexões sobre o que aconteceu. Esta é basicamente a maneira como venho praticando nos laboratórios. Algumas vezes a rotina se modifica por conta de algo que tenha surgido e que mereça ser explorado mais a fundo. É nesse ponto que compartilho o que venho chamando de primeiros impulsos operatórios, para ajudar a refletir sobre a prática e o fazer que vem sendo construído nesta pesquisa.

Primeiros impulsos operatórios

Qual foi meu espanto quando, bem no início das explorações, o inesperado despontou como força propulsora do processo. Uma sensação estava presente durante as primeiras incursões: o esvanecimento dos limites corporais. À medida que as lições do método progrediam nos laboratórios, uma sensação de expansão interna provocou um deslocamento na minha imagem de corpo, que não mais era limitada pela pele. O meu movimento se emaranhava no movimento do espaço circundante e vice-versa.

Exemplifico. Durante a prática de uma lição, inspirada na lição clássica de Feldenkrais “Coordenação dos músculos flexores e extensores” (Feldenkrais, 1977, p. 141), experimentei uma intensa sensação de cansaço. Gradualmente, percebi a rigidez da minha caixa torácica em relação à respiração, que não encontrava plenitude nessa região. No entanto, ao explorar movimentos de torção enquanto coordenava a respiração, a rigidez cedeu, dando lugar a uma sensação de expansão na caixa torácica. Isso provocou uma sensação de dissolução dos limites corporais, estabelecendo um movimento transcendente na relação entre o interno e o externo, um pertencimento ao todo. O ritmo da respiração do mundo ecoou no movimento da minha respiração e vice-versa. Será o cansaço resultado dessa íntima correspondência?

Ao final da lição, entretanto, uma sensação de amplitude persistiu na parte alta do tórax, proporcionando uma abertura no peito, com as escápulas se alinhando em direção à lombar. Os braços ganharam maior liberdade de movimento. No entanto, um incômodo persistente nas costelas e esterno limitou a plena capacidade respiratória. Era como se um colete apertado restringisse a abertura do peito para o mundo. Fiquei me questionando: o que impede essa comunicação vital entre o interior e o exterior?

Pensar em termos de um espaço interno e outro externo insinua uma abordagem dicotômica que percebe uma divisão entre nós e o mundo, como se o organismo estivesse confinado “aqui” e o ambiente “lá fora” (Ingold, 2015, p. 118). Tim Ingold (2015) propõe uma visão alternativa, sugerindo que ao invés de concebermos o mundo como uma coleção de objetos isolados, deveríamos entendê-lo como uma intrincada malha de linhas entrelaçadas, um *meshwork*. Nessa concepção, as linhas não servem apenas como fronteiras que demarcam o interior do exterior. Pelo contrário, elas se transformam em caminhos de prática e experiência, conectando entidades e eventos de maneiras dinâmicas. A distinção entre interior e exterior torna-se menos rígida no conceito do *meshwork*, pois as linhas cruzam essas fronteiras percebidas, deixando pontas soltas. Os elementos do mundo, ao invés de estarem confinados a categorias fixas, estão em constante interação através de linhas de influência, aprendizagem e adaptação. Assim, a separação entre o que está dentro e fora se dissolve em uma malha dinâmica de relações.

Considerando a experiência anteriormente mencionada, a perspectiva de Tim Ingold ganha uma dimensão significativa nesse processo. A experimentação com movimentos de torção e a coordenação da respiração podem ser interpretadas como tentativas de desfazer essas fronteiras. Ao torcer, uma sensação de profundidade e volume surgiu como fator desencadeador desse deslocamento da percepção, permitindo uma expansão da experiência para além dos limites convencionais. O movimento de torção, coordenado com a respiração, como proposto na lição de Feldenkrais, não apenas aliviou a rigidez, mas também estabeleceu uma sensação de pertencimento ao todo

interno-externo, ecoando a ideia sobre a continuidade entre essas supostas fronteiras. Assim, a sensação de dissolução dos limites corporais e a conexão com o todo na experiência relatada ecoam a ideia de que as linhas de interação se entrelaçam de maneira dinâmica, desafiando a dicotomia entre interior e exterior.

Isso propiciou, de certa forma, o atravessamento de lembranças da minha adolescência, quando, aos 13 ou 14 anos, eu costumava me deitar no tapete da sala de casa para investigar meus ossos. Ao som das *Partitas* de Bach ou dos Caprichos de Paganini, eu me explorava em busca das dimensões, do tamanho, peso e volume dos meus ossos. A intenção dessa prática, puxada da memória, era alcançar uma leveza extrema que me permitisse flutuar e, quem sabe, desaparecer. Durante este processo de pesquisa, o osso ressurgiu como um evocador das memórias de uma época em que o tapete da sala era o mundo.

A palavra “osso” é um palíndromo. Daqui pra lá e de lá pra cá mantem sua grafia e seu sentido. Duas linhas sinuosas entre dois círculos sugerem caminhos rotacionais de movimento. O conceito de círculo pode evocar metáforas que indicam situações fechadas, como encontrar-se em um círculo vicioso. Nesse contexto, algo pode estagnar, não progredir e permanecer sem resolução. Mas, se escrevermos a letra “o” cursivamente, como aprendemos em horas e horas de escrita nos cadernos de caligrafia (isso ainda existe?), notaremos que riscamos um pequeno laço no topo da letra e que termina no espaço: o momento de retorno ao início enlaça um novo começo e o projeta para o espaço.

Estou sendo impulsionado a revisitar uma lembrança que se fundamenta na descoberta óssea da criança. Uma aproximação, um retorno que não fecha o ciclo, mas enlaça-o e o direciona para o espaço criativo. Osso como metáfora do fim ou do começo? Osso como estrutura? Osso como fonte de informação (arqueologia, biologia)? Osso como repositório de identidade?

Ao revisitar essa lembrança e me tocar novamente, na busca pelos meus ossos, precisei me mover aqui e ali, abrindo caminho para chegar aonde não estava alcançando. Isso provocou um processo ininterrupto de imagens

corporais que se expandiram para o espaço, desenhando curvas, linhas e projeções coreográficas.

Após essa exploração, os movimentos de expansão e recolhimento da caixa torácica definiram o tom da improvisação. Em certos momentos, o som da respiração emergiu como um aliado dos ossos, sugerindo, ao mesmo tempo, uma tentativa de liberar a rigidez torácica experimentada durante a lição e uma transformação na percepção dessa região. O contato com essa área e, especialmente, com a função vital da respiração, ampliou minha imaginação, evocando imagens internas de seres distintos. Num devaneio estético, esses seres podem ser interpretados como animais, plantas, ou um híbrido não na forma representativa, mas sim no movimento e numa pulsação constante de existência. A força desse existir, simbolizada na imagem da respiração e na flexibilização da região das costelas, gerou uma sensação de enraizamento, de suporte ósseo e muscular sem esforço.

3. A pesquisa no corpo da Pesquisa

Realizar essa investigação na qual o encontro da dança e do Método Feldenkrais é fundado na experiência prática desses campos, tem me mostrado a importância dessa empreitada para a área artística da dança. Dançar é um verbo complexo, pois mobiliza diversos conceitos sobre o que é dança. Não entraremos nessa discussão aqui, mas diante da proposta apresentada, podemos construir um deles como sendo: a dança acontece na relação. Relação entre quem dança e quem assiste; entre percepções e ações; entre movimentos e pausas... assim vamos em um infinito de possibilidades, um infinito de “trocas in-ex-corporadas” (Vieira, 2020).

Sugiro uma abordagem metodológica que incorpora o conceito de "in-ex-corporação" proposto pela pesquisadora Alba Pedreira Vieira, com o objetivo de explorar a dança como um processo de "trocas porosas e contínuas consigo (INterior) e com outros corpos (EXterior)" (Vieira, 2020, p. 208). Aqui, a referência

a "outros corpos" não se limita apenas aos corpos humanos, mas abrange qualquer entidade que participe dos fluxos contínuos de vida e movimento.

O que essa pesquisa tem sinalizado é que, ao praticar o Método Feldenkrais, eu me aproximei de sensações e percepções íntimas e que me conduziram a um estado de extrema particularidade como, por exemplo, a lembrança das minhas experimentações da adolescência.

A imersão na prática do Método Feldenkrais tem revelado sua relevância como uma ferramenta valiosa na busca por abordagens subjetivas e emocionais na produção artística. A ênfase no "aprender fazendo" tem emergido como uma abordagem crucial, em que a experiência prática e a reflexão contínua se entrelaçam para gerar conhecimento.

O Método Feldenkrais desencadeia impulsos fundamentais para o processo criativo em dança, concentrando-se nas sensações internas durante o movimento e proporcionando um entendimento mais profundo das relações entre corpo, ambiente e memória. Essa prática não apenas informa teoricamente, mas também se destaca como geradora ativa de conhecimento, moldando não apenas o entendimento conceitual, mas também a aplicação prática desse conhecimento no contexto artístico.

Referências:

BARRET, E. Introduction. *In*: BARRET, E.; BOLT, B. (org.). **Practice as research: approaches to creative arts enquiry**. London/New York: I.B.Taurus, 2010. p. 1-13.

FELDENKRAIS, M. **The elusive obvious**. Capitola: Meta Publications, 1981.

FELDENKRAIS, M. **Consciência pelo movimento: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo**. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **DANÇA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18–36, 2014.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

FERNANDES, C.; SCIALOM, M.; PIZARRO, D. Somática e prática como pesquisa em dança. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, RJ, ano 1, n. 2, p. 200-223, 2022. Disponível em: <

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/55319>>. Acesso em: 16 out. 2023.

HISSA, C. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

INGOLD, T. **Fazer**: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Petrópolis: Vozes, 2022.

INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

NELSON, R. **Practice as research in the arts**: principles, protocols, pedagogies, resistances. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

SHEETS-JOHNSTONE, M. The work of Dr Moshe Feldenkrais: A new applied kinesiology and a radical questioning of training and technique. *In*: SHOLL, R. (Ed.). **The Feldenkrais method in creative practice**: dance, music and theatre. Londres: Methuen Drama, 2021. p. 75-82.

VIEIRA, A. Trocas in-ex-corporadas na formação em artes: uma proposta que valoriza formas de conhecimento do corpo e de povos originários. **Teatro**: criação e construção de conhecimento, V. 8, N. 1 e 2, p. 203-218, 2020.

Disponível em:

<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/11805>>.

Acesso em: 16 out. 2023.

Alex Dias Mendes Moreira (UFMG)
diasalexmmoreira@gmail.com

Artista da dança e educador somático pelo Método Feldenkrais. É mestrando em artes pelo PPGArtes-Eba da Universidade Federal de Minas Gerais. É licenciado em Dança pela mesma instituição.

Carla Andréa Silva Lima (UFMG)
carla.andrea.mail@gmail.com

Professora do Departamento de Artes Cênicas, no Curso de Dança e na Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: arte e psicanálise; processos de criação e formação em dança; arte, subjetividade e poéticas da corporeidade.

Lab Corpo Palavra no Otro Festival: a floresta amazônica equatoriana como ambiente para correspondências encantográficas

Aline Bernardi (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo apresenta 2 cartas que integram uma conversa sobre a experiência do *Lab Corpo Palavra no Otro Festival*, que aconteceu em abril de 2023 na floresta amazônica equatoriana, dentro da comunidade indígena de etnia *kichwa* Sacha Wasi. As destinatárias são: Milena Rodriguez, uma das organizadoras do festival; e Laila Gelerstein, artista-professora convidada, tal qual a autora. Cada carta foi feita de modo manuscrito em um caderno ou folhas escolhidas para a destinatária; e enviada por correios. As correspondências encantográficas são uma proposição artística que articula conversas com artistas e pesquisadoras sobre os rituais e ações que cada uma ativam em seu cotidiano para trazer mais encantamento na vida, e sobre denúncias que causam desencanto entre nós. A partilha das memórias desta vivência na floresta nos fez lembrar que é vital reflorestarmos os nossos modos de viver nas cidades, e o quanto é necessário cuidar e conviver com as florestas.

Palavras Chave: Lab Corpo Palavra; Cartas Manuscritas; Otro Festival; Encantamento; Floresta.

Abstract: This article presents two letters that are part of a conversation about *Lab Corpo Palavra's* experience at the Otro Festival, which took place in April 2023 in the Ecuadorian Amazon rainforest, within the Kichwa indigenous community of Sacha Wasi. The addressees are: Milena Rodriguez, one of the festival's organizers; and Laila Gelerstein, a guest artist-teacher, like the author. Each letter was handwritten in a handmade book or on sheets chosen for the addressee, and sent by post. The enchanting correspondences are an artistic proposition that articulates conversations with artists and researchers about the rituals and actions that each one activates in their daily lives to bring more enchantment to life, and about denunciations that cause disenchantment among us. Sharing the memories of this experience in the forest reminded us that it is vital to reforest our ways of living in cities, and how necessary it is to care for and live with forests.

Keywords: Lab Corpo Palavra; Letters Handwritten; Otro Festival; Enchantment; Forest.

O *Lab Corpo Palavra* é um ambiente artístico pedagógico que se manifesta através de poéticas cartográficas, num elo indissociável de vida-arte-vida. É uma abordagem de ensino, pesquisa e criação nas áreas da Dança, das Artes do Corpo e da Cena, através da experimentação de escritas dançadas, sensórias, performativas, somáticas. As cartas têm sido, para mim, um modo de criação e pesquisa das escritas dançadas e a dissertação *Lab Corpo Palavra: correspondências moébidicas entre poéticas cartográficas*¹, defendida no PPGDan/UFRJ em 2021, no contexto de pesquisa guiada pela prática (Haseman, 2015), se apresentou em formato epistolar, entrelaçando cartas, reflexões, imagens, vídeos e práticas corporais.

*Otro Festival*² tem se posicionado como um ponto de encontro de práticas de dança improvisação, promovendo intercâmbio de artistas locais com artistas internacionais. A terceira edição, *Piel de Tierra*, teve uma curadoria voltada para a América Latina. A proposta se deu em torno do corpo como uma extensão da natureza, inseparáveis entre si: o corpo como a pele da Terra. O festival durou 8 dias em caráter imersivo e foi realizado na comunidade indígena de etnia *kichwa* Sacha Wasi, que se localiza na província de Pastaza, dentro do bioma da floresta amazônica equatoriana.

O *Lab Corpo Palavra* integrou a programação do festival, com uma prática de 3 dias, convidando as pessoas a expandir as fronteiras relacionais entre cabeça - olhar - mão - papel, brincando com o peso, o ritmo e qualidades de olhar que vê o que não escreve ou escreve sem ver. O caderno se tornou uma extensão do corpo e a palavra foi posta em uma busca a si mesma no movimento e/ou no espaço.

As correspondências encantográficas são uma proposição artística que articula conversas com artistas e pesquisadoras sobre os rituais e ações que cada uma ativam em seu cotidiano para trazer mais encantamento (Simas;

¹ Defesa *online* da dissertação do mestrado em dança, pelo PPGDan/UFRJ:
https://www.youtube.com/watch?v=B8DxoQE2tn4&list=PLmfzTp58jXsJ0D1_Bbz1ZviXuYM1n8DZ7

² www.otrofestival.com

Rufino, 2018) na vida, e sobre denúncias que causam desencanto entre nós. Uma das poéticas que o Lab se dedica é das *encantografias*: como grafamos, escrevemos, manifestamos nossas encantarias, visto que "a palavra poética é o desvio necessário para que os blocos de sensação possam dar lugar aos conceitos" (Borges, 2019, p. 61).

As noções de encantamento e desencantamento ou vivo e não vivo estariam ligadas à capacidade de manutenção de energia vital ou na não detenção dessa energia. (...) Essa perspectiva é posta para tudo que compõe a vida e as suas interações no mundo: gente, pedra, rio, planta, palavra, tudo que existe pode estar sob a condição de encantamento ou desencantamento (Simas; Rufino, 2018, p. 30-31).

Essas cartas são propostas aqui como uma prática somática performativa que ativam encantarias; e vão dialogar com o princípio contextual de ecologia profunda e imersão corpo ambiente, da Abordagem Somático-Performativa (Fernandes, 2018), pois "ao considerarmos o *soma* como pressuposto de nossa Prática como Pesquisa, estamos necessariamente lidando com questões ecológicas" (p. 177). As "aulas" do Lab aconteceram na maloca onde os indígenas realizam seus rituais. Compartilhamos com eles, às 4h de quarta-feira, um rito semanal de partilha de sonhos, tomando chá de guayusa. Uma das questões que vêm me interessando é sobre de que maneira os sonhos podem ser um lugar de aprendizagens, como nos ensina os saberes ancestrais dos povos originários. Para isso, estarei dialogando com os livros: "O desejo dos outros - uma etnografia dos sonhos yanomami", de Hanna Limulja (2023); "A vida não é útil" (2020) e "Futuro ancestral" (2022), ambos de Ailton Krenak; "Escute as Feras", de Nastassja Martin (2021).

O festival permitiu uma convivência com a floresta de maneira intensiva e profunda: compartilhamos da mesma comida que era cuidadosamente preparada pelas mulheres indígenas, dormimos ouvindo o som dos rios, dançamos com a terra no corpo. Circunstâncias que nos colocaram em sintonia coletiva. Sons, texturas, cheiros e sabores nos impregnou e construiu uma casa comum que coabitamos nesta semana compartilhada.

A presença intensa dos dois rios que margeiam Sacha Wasi e a contínua presença de seu som regendo nossas danças me fez pensar no quanto precisamos cuidar do curso de nossas águas: tanto da que circula em nossos corpos, quanto da necessidade de despoluirmos os rios e oceanos que nutrem a vida neste planeta. Dançar na presença desses rios, em plena floresta amazônica, me fez perceber a força de regeneração destes seres, pois ao final desta semana senti meu corpo revigorado.

O que estamos fazendo ao sujar as águas que existem há 2 bilhões de anos é acabar com a nossa própria existência. Elas vão continuar existindo aqui na biosfera e, lentamente, vão se regenerar, pois os rios têm esse dom. Nós é que temos uma duração tão efêmera que vamos acabar secos, inimigos da água, embora tenhamos aprendido que 70% de nosso corpo é formado por água. Se eu desidratar inteiro vai sobrar meio quilo de osso aqui, por isso eu digo: respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos (Krenak, 2022, p. 26-27).

Rio de Janeiro, setembro de 2023
bairro das laranjeiras

Hermosa Mile,

Aqui é final de inverno, mas a primavera já vai anunciando seu desejo de presença. As flores já estão desabrochando nas árvores, o chão vai ficando coberto com algumas delas. Aqui temos uma fruta chamada jambo, que possuem flores rosas que quando caem formam um tapete rosado lindíssimo, colorindo o asfalto, poetizando o concreto. Vou abrindo essa carta e nos convidando ao exercício de conexão entre Brasil e Equador - você me lendo em português e eu te lendo em espanhol, confiando no que nos aproxima: o afeto latinoamericano.



Fig. 1. Uma folha seca num chão de concreto que está coberto por pétalas das flores rosadas de jambu. Fonte: arquivo da artista.

Fecho os olhos e toco na memória dos dias que vivemos com a família Dagua em Sacha Wasi, na floresta amazônica equatoriana, na presença contínua de dois rios: o grande Puyo e o pequeno Chicta, um em cada margem da aldeia *kichwa*, povos indígenas andinos. A Cordilheiras dos Andes é uma entidade, a primeira vez que estive com ela foi em uma viagem na qual atravesssei as montanhas andinas saindo da Argentina e indo para o Chile, por uma estrada de terra, um caminho pouco interferido pelo *homo sapiens*: sentime irmanada e imantada por esses seres minerais que têm pelo menos 65 milhões de anos.



Fig. 2. A autora, que é uma mulher de pele clara, veste uma calça florida, tênis, jaqueta de couro e está com as mãos nos bolsos da jaqueta; cabelos dreadados e amarrados feito coque. A perna esquerda à frente da perna direita, e o peso do corpo está apoiado na perna da frente.

Ela está numa paisagem árida, de pedras, que é nas Cordilheiras dos Andes.

Fonte: Arquivo da artista.

Venho escutando dos povos originários do meu Brasil nos contarem do parentesco que criam com os animais, as plantas e os elementos, o vínculo ancestral com tudo que é vivo. Ailton Krenak (2019), uma das maiores lideranças e pensadores indígenas que temos, nos revela: "o Rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas." (p. 40). Nos 9 dias que convivi com todas as pessoas que estavam

em Sacha Wasi neste abril, senti a força e a amorosidade no cântico contínuo das águas de Puyo e Chicta - uma voz compunha coro a outra e suas presenças embalavam os dias e as noites. E antes de dormir, escutava a sua voz de avô me desejando um bom descanso.



Fig. 3. A autora olhando para o rio Chicta, em Sacha Wasi e de costas para quem vê a foto. A autora usa calça *legging* preta, uma blusa vinho e um lenço marrom amarrado na cintura; está com cabelos curtos e tem uma tatuagem de borboleta azul em cima das últimas vértebras cervicais. O braço esquerdo está esticado para cima, alcançando um galho de uma árvore que se encontra do seu lado direito.

Fonte: arquivo da autora.

Dançar, comer, caminhar, testemunhar, conversar, descansar, celebrar, ritualizar, reverenciar, escrever, escutar, pesquisar, abraçar, tomar banho de rio, desenhar, brincar na chuva, agradecer ao sol, trocar saberes, compartilhar sonhos - essas foram nossas práticas diárias de convívio durante o

Otro Festival. Na metade do nosso período na aldeia, naquele meio de semana, em plena quarta feira, acordamos às 4 am e esse foi um dos momentos mais comoventes para mim: ao redor de uma fogueira acesa dentro da maloca, nos sentamos e começamos a compartilhar nossos sonhos enquanto tomávamos chá de *guayusa*, uma erva que dá vitalidade e fortalece o corpo.

Quando o dia começou a surgir, Jesus (você saberia me contar sobre a estória de batismo do nome do cacique da aldeia?) começou a entoar maracás e a abuela Marlene a cantarolar e preparar as urtigas para nos limpar. O banho de urtiga me trouxe lembranças fortes que estavam guardadas nas camadas de pele, nem conseguia nomear essas memórias, mas elas fizeram meu corpo sentir uma presença forte que se estendia para além dos corpos que reconheço como ancestralidade do meu processo encarnatório. Ou seja, a urtiga me fez tocar e sentir a existência e a vida para além dos corpos que compõem a experiência de ir sendo Aline. Junto com a urtiga, tinha uma grande pedra pousada no meu orí, que como uma grande avó me plantava raízes e me fazia sentir a conexão com a mãe Terra. Depois da "limpia" com urtiga, "una hermana" estava no caminho entre a maloca e o rio Chicta, com uma grande panela de água morna e ervas cheirosas maceradas, bem cheirosas, que fez um carinho na pele. Logo depois deste banho de ervas, íamos nos banhar no rio, e suas águas geladas, seu chão de pedras, ofereciam colo e regeneração celular: esse foi o dia que me senti mais revigorada, não senti cansaço em momento algum, mesmo tendo dormido poucas horas.

URTIGA³ Proteção Nutritiva

Eu sou muito nutritiva
mas tenho espinhos minúsculos
que me protegem daqueles
que vêm sem intenções puras
e conhecimento profundo sobre mim.
Por isso, eu te digo,
preste atenção por onde você anda,
preste atenção às suas intenções

³ Oráculo Ciranda das Ervas - uma jornada aos reinos intuitivos das ervas medicinais - co-criação de Eliza Makray, Luma Flôres e Véro Monteiro - Salvador, 2021.

e ao conhecimento compartilhado
de uma forma rasa.

Ouçá a sua voz interior,
se conecte à sua sabedoria
e aprofunde seus conhecimentos.

Às vezes, precisamos podar
informações aprendidas
ao longo do caminho
e limitar as informações
que chegam até nós
para que uma expressão
mais profunda se manifeste.

Palavras chaves: aprofundamento, estabelecimento de limites,
sabedoria interior, proteção

Reflexão: como você tem absorvido as informações que chegam? você
tem colocado intenção nas ações diárias? tem agradecido ao se
alimentar, ao acordar, na hora de dormir?

Afirmação: "Eu desapego de informações irrelevantes para que a
minha expressão se manifeste de forma profunda"

Elemento: Fogo

Propriedades medicinais: alterativa, adstringente, hemostática,
diurética, galactagoga, formadora de sangue, anti-histamínica.

Tenho me interessado pelos estudos dos sonhos e tenho me disponibilizado a aprofundar os aprendizados que posso acessar na relação com os sonhos. Na cosmovisão dos yanomami, uma etnia indígena presente no Brasil e na Venezuela, há um mito que diz que quando não havia noite, não se podia sonhar. A origem da noite estabelece uma ordem do tempo e das ações cotidianas: a luz do dia se destina para a caça, a roça, a pesca; enquanto a noite é para dormir e sonhar: "em um mundo onde só havia luz, o sonho não podia existir. Os Yanomami associam explicitamente o sonho à noite e dizem que de dia não se sonha" (Limulja, 2022, p. 59).

Milena querida, como é sua relação com os sonhos? Que tipo de mensagens você percebe chegar através dos sonhos? Você costuma compartilhar seus sonhos ou escrevê-los? Uma vez tive um sonho muito curioso, em plena pandemia: estava no momento de escrita final da dissertação de mestrado, havia pedido uma comida num restaurante para partilhar com minha amiga que morava comigo, e quando chegou o rapaz que veio entregá-la, tinha

junto um pacote extra de tamanho médio. O rapaz me disse que era um presente que havia chegado para mim. Quando abri o pacote, tinham três zebras bebês lá dentro, e elas começaram a correr no espaço da sala que, de repente, ficou vazio. Fiquei em estado de perplexidade, pois me perguntava o que eu faria com três animais selvagens bebês em plena cidade, dentro de um apartamento. Coloquei comida e água para as zebrinhas e fui dormir (ainda dentro do sonho); quando acordei as zebrinhas seguiam lá, correndo na sala vazia, e a campainha tocou; quando abri me deparei com uma grande urso que entrou na sala e começou a brincar com as zebrinhas. A urso abocanhou as zebras, que começaram a pingar sangue pelo chão da sala, e seguiam se divertindo, brincando juntas. Até hoje não tenho um entendimento deste sonho, mas ele é bem marcante para mim, ele me revela chaves de acesso aos pensamentos selvagens, que como nos alerta Krenak⁴, são aqueles que não estão codificados, que não estão capturados pela lógica cartesiana e pelo ocidentalismo moderno, regido pelo inconsciente colonial capitalístico. Recentemente terminei de ler um livro maravilhoso que se chama *Escute as Feras*, da antropóloga francesa Nastassja Martin, que se dedica a estudar os povos originários do Grande Norte subártico, e este livro é sobre sua convivência com os *evens*, que habitam as florestas geladas da Sibéria - ela nos diz:

Existe de fato aqui uma coisa diferente daquilo em que nós, no Ocidente, depositamos confiança. As pessoas como Dária sabem que não são as únicas a viver, sentir, pensar, escutar na floresta, e que outras forças operam em volta delas. Há aqui um querer exterior aos homens, uma intenção fora da humanidade. Nós nos encontramos em um ambiente "socializado em toda parte porque percorrido incansavelmente", teria dito meu antigo professor Philippe Descola. Ele reabilitou o termo *animismo* para qualificar e descrever esse tipo de mundo; eu e outros o seguimos de corpo e alma nesse caminho (Martin, 2021, p. 76-77).

A experiência de mover-escrever, pensar-sentir as escritas na floresta amazônica equatoriana, através das dinâmicas que venho oferecendo no *Lab Corpo Palavra* foi muito nutritiva para as minhas perguntas e inquietações. A

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI>: conversa de rede entre Ailton Krenak e Eduardo Viveiros de Castro, através do Ciclo de Estudos Selvagens.

floresta regula a qualidade de escuta, a pele do corpo regenera a integração com o ambiente, as sinapses revitalizam o vínculo com as manualidades, as artesanias; o olhar descansa e repousa na cavidade ocular, pois não há excesso de estímulos de luminosidade digital. A floresta pensa, sente, move e estar com ela, em estado de dança e em atos de criação de pensamentos é vital, insurgente, necessário, assustador por ser intensamente vivo, pois "as árvores, os animais, os rios, cada parte do mundo guarda tudo que se faz e tudo que se diz, e até mesmo, às vezes, o que se sonha e o que se pensa" (Martin, 2021, p. 80). Pensar não é um ato racional, e sim um ato corporal, e "é preciso prestar muita atenção nos pensamentos que formulamos, porque o mundo não se esquece de nada, e cada um de seus elementos componentes vê, ouve, sabe" (Martin, 2021, p. 80). No *Lab Corpo Palavra*, interessa-me criar um campo para a prática do escrever feito desenhar linhas vibráteis das formas-pensamento que "depositamos fora de nós mesmos [e] vem se misturar e se acrescentar às antigas histórias que informam o meio ambiente, bem como às disposições daqueles que o povoam" (Martin, 2021, p. 80). A vivência de dançarmos e escrevermos na maloca de Sacha Wasi guarda em mim sensações que atualizam as motivações das minhas buscas.



Fig. 4. Diferentes pessoas dentro da maloca de chão de terra de Sacha Wasi. As pessoas estão em posições diversas no plano baixo, praticando dinâmicas de escritas dançadas do *Lab Corpo Palavra*, com seus cadernos, canetas e corpos. Fonte: Arquivo da autora.

O seu solo *Lo Propio y Lo Ajeno*, dançado nesta maloca acima, me trouxe muita comoção e tenho bastante ressonância com suas buscas, suas inquietações: evocar os trabalhos manuais, pesquisar a corporeidade dos artesãos e das artesãs, é algo que considero muito político e necessário de trazeremos "à cena". No meu solo *Decopulagem* também teci a poética das artesanias, junto ao que nomeio de alfaiatarias e andarilhagens. Nosso corpo é feito de células que se juntam e formam os tecidos, tecer é inerente à vida, ao estar viva, diariamente nossas células fazem o movimento de tecer-destecer.

Venho tecendo-destecendo a relação com a cidade, o urbano e me perguntando o porquê nossa espécie criou cidades tão gigantes, com tanto concreto e com tanta ação de desmatamento, poluição, lixos, ruídos sonoros e visuais que geram entre nós violências e desrespeitos. Nosso tempo histórico está testemunhando a voz da Terra anunciando limites diante das limitações da humanidade em sua capacidade de cuidar e conviver respeitosamente com os outros seres viventes. Por isso, experiências e propostas como *Otro Festival* são vitais e insurgentes. Desde o momento dos preparativos da viagem, senti-me tão bem cuidada. A organização do festival, feita por você e Synnove, duas mulheres latinoamericanas que oferecem terra e água, fogo e ar, dando forma amorosa e firme, entusiasta e alegre nas relações pessoais e profissionais.

Vou me despedindo desta carta com um profundo agradecimento e conectando com outra lembrança: na minha despedida de *Sacha Wasi*, Maria Dagua, uma das mulheres *kichwa* que nos recebeu, veio me dar um abraço comovente: em poucas palavras e com muito silêncio nos agradecemos - fiz questão de celebrar a comida deliciosa que ela cozinhava com tanto amor todos os dias para nós, e ela me surpreendeu com um presente: uma pulseira feita com sisal e uma semente de *wayuru*, uma semente-patuá de proteção. No dia que fomos embora choveu muito e as mulheres da família Dagua nos contaram em coro que sempre chove quando um grupo está indo embora da aldeia.



Fig. 5. 7 mulheres e 3 crianças em uma foto preta e branca, em frente da maloca de artesanatos e artes indígenas da Família Dagua, de Sacha Wasí. Da esquerda para a direita: a autora; Andrea Dagua que segura a mão de uma criança kchiwa; outras duas mulheres kchiwas da família Dagua, uma delas com uma criança no colo; Maria Dagua; Camila, que foi uma das professoras do Otro Festival junto com a autora, com seu filho; e Jenny, uma das participantes.

Fonte: Arquivo da autora.

Fecho esta carta dois dias depois de ter lançado o livro *Lab Corpo Palavra: chão para uma prática de escritas dançadas*. Estou em estado de celebração e neste livro trago um texto a partir da pergunta: "Por que escrevo cartas?". Deixarei aqui a citação deste texto que revela algumas destas motivações:

As cartas são espaços onde os afetos se sobrepõem, as camadas se desabrocham, a poesia pode emergir despreziosamente, os assuntos se mesclam. As cartas são lugares de intersecção entre conhecimentos orais e letrados, de modo que criação e pesquisa possam andar de mãos dadas. [...] Escritas que deixam o verbo brotar da experiência com o campo das sensações, grafias que expressam o que oralmente o corpo fala em sua existência. As cartas incitam a força pulsional do corpo, instaurando uma narrativa poética de transversalidade espacial e temporal; permitem um hibridismo desierarquizado das proposições artísticas e pedagógicas, fazendo com que as encruzilhadas aconteçam enquanto inauguração fecunda

de encontros plurais e heterogêneos, tanto ontológica quanto epistemologicamente (Bernardi, 2023, p. 69-70).

Abraço-te com carinho e nutro desejo em encontrar-te em breve, para criar, conviver, celebrar em vida, Aline



Fig. 6. A autora, à esquerda, abraçada com Milena, a quem ela destina a carta acima. A autora tem cabelos curtos e veste uma blusa estampada nas cores azul, verde e amarelo, com algumas linhas brancas; e Milena tem cabelos cacheados na altura dos ombros e veste uma blusa preta com a logo do festival em branco. Ambas têm pele clara e estão sorrindo na foto. No fundo, uma das paredes de bambu da cozinha comunitária, com um dos desenhos feitos pelas crianças.

Fonte: Arquivo da autora.

As palavras, nestas cartas, moveram e ativaram nossos corpos em suas potências de abertura, a palavra sendo convocada ao movimento afetivo, entremeando o sentir como um ato de criar pensamento. Oferecer e receber uma carta manuscrita é como uma troca de carinho, um abraço que encurta a distância física. Os vínculos do encontro são fortalecidos e a memória ganha vida e vigor. Mille me contou, em sua correspondência a mim, que havia acabado de voltar de Sacha Wasi, e que esteve com Andrea Dagua, uma das mulheres *kichwa* da aldeia, compartilhando o trabalho na plantação de mandioca.

Caminhavam trinta minutos floresta adentro, capinando com facão, e conversando sobre a sabedoria das plantas e a relação que as mulheres têm com a chicha, uma bebida fermentada a base de milho e outros cereais, produzida pelos povos originários das Cordilheiras dos Andes.

Milena ressoa comigo quando também compartilha que sente seu corpo adentrar outras temporalidades e espacialidades na floresta, que são muito diferentes das que vivemos em cidades. Na floresta, a nossa atencionalidade vibra em outras frequências pois os poros respiram mais amplamente, e escutamos com mais nitidez as vozes das árvores, os sons das folhas, a dança com os elementos se faz mais presente porque temos menos concreto impedindo a manifestação das forças da natureza. Na floresta, os sonhos, essa outra camada de nossas vidas, ganham precisão e ficam mais transparentes nas memórias, feito as águas dos rios, que quanto mais distantes das indústrias, mais cristalinidade. Mile me contou que costuma sonhar com cobras, inclusive as anacondas: rememora um sonho onde ela caminhava com agilidade entre galhos e se deparou com uma imensa e luminosa cobra enrolada. Compartilhamos da prática de escrever sonhários, escritas de sonhos que sentimos trazer mensagem significativas para nossa caminhada de vida.

Em um mundo onde as artes instauram atos de resistência, resiliência, ternura, afeto, reflexão, encontro, cuidado, provocando fricções e tensões nas lógicas hierarquizadas, percebemos, Mile e eu, nesta conversa de cartas o quanto nossas danças, nossas vozes, nossos corpos evocam responsabilidades coletivas. Dançar é um modo de mover o ar que respiramos, de entrar em sintonia com o vento e deixar ele falar através de nós, de abrir frequências que tecem conversas com os rios, as copas e raízes das árvores, de toda uma flora cheia de beleza e ensinamentos, os mares, as estrelas e o céu, a biodiversidade da fauna que compartilha a existência conosco neste planeta.

Muitos povos, de diferentes matrizes culturais, têm a compreensão de que nós e a Terra somos uma mesma entidade, respiramos e sonhamos com ela. Alguns atribuem a esse organismo as mesmas suscetibilidades do nosso corpo: dizem que esse organismo está com febre. Faz sentido: nós não somos constituídos de dois terços de água e depois vem o material sólido, nossos ossos, músculos, a carcaça?

Somos microcosmos do organismo Terra, só precisamos nos lembrar disso (Krenak, 2020, p. 72).

Rio de Janeiro, entre 29 de setembro e 04 de outubro
na Lua Cheia de Áries, Touro e Gêmeos
em uma primavera recém-chegada, mas em dias de chuva e sol ameno

Querida Laila,

Abro esta carta com um sorriso suave na face que emerge pelo prazer de ter conhecido você este ano, durante o Otro Festival, em plena floresta amazônica do Equador. Compartilhamos uma convivência festiva e amistosa, descobrindo um campo de convergências entre nossas motivações para pesquisar corpo, dança e improvisação. Qual foi a última vez que você recebeu uma carta manuscrita, enviada pelo correio à você? E qual foi a última vez que você escreveu uma carta a mão para alguém? Quais são as situações ou sentimentos que te fazem querer escrever à mão? Como você se relaciona com cadernos e diários? Te convido a me dar as mãos nesta carta para juntas dançarmos alguns pensamentos entre português e espanhol; enquanto escutamos a música chamada *Manos de Mujeres*, da colombiana Marta Gómez para esta abertura de canal entre nós.



Fig. 7. qr code para a música
Manos de Mujeres, de Marta Gómez.

Nosso encontro na floresta amazônica nos gerou alegria e vontade de criar caminhos para nos encontrarmos mais. Você me contou que vem se interessando em investigar essa relação entre dança e escrita junto com uma parceira em Córdoba, Argentina, onde moras. Conte-me por onde estão as pesquisas de vocês! Escrever com dança, pensar enquanto ato corporal em plena floresta abre um campo bem mais expandido, dilatado, das

potencialidades destes caminhos, do que integrar pensar-sentir-mover na cidade. Atualmente estou vivendo neste Rio de Janeiro, que mesmo sendo uma cidade encantadora e rodeada de mar, montanhas, cachoeiras, parques, toda cidade grande não escapa das violências, dos ruídos ensurdecedores, da poluição; o que torna este desafio de integração do pensar-mover-sentir muito mais complexo.

Hoje mesmo passei por uma situação em casa desastrosa: enquanto minha Lua interna descia, meu ventre se contraiu, e eu tentava me preencher de autocuidado, mas fui completamente invadida, atravessada por algumas obras ensurdecedoras ao redor de mim, e uma delas no apartamento colado ao meu, que de 8h às 13h ficou sendo destruído a marretadas e com uma máquina de furar que parece uma britadeira. A obra durou este período, sem intervalos, e estava prevista para ir até 16h, mas felizmente consegui negociar de parar. Meu sistema imunológico está completamente afetado em relação à sua integridade somática: está desalinhado, craquelado, interrompido, esfarelado, irritado, arranhado. Tomei um banho de lavanda, deitei um pouco na rede, depois de almoçar, e agora me levantei e decidi trazer isso entre nós, sublinhar essa ferida que a cidade traz aos corpos - e isso para que haja mais cimento e concreto do que pele nas cidades. Fico a imaginar a condição dos corpos que estão em situação de rua e vulnerabilidade social!

Ciane Fernandes (2018), uma querida artista pesquisadora das escritas com dança, das performatividades escritivas, e que vem me revelando muitas pistas para o *Lab Corpo Palavra*, nos traz uma proposta somático-performativa-ecológica quando nos diz para:

Prestar atenção aos estados e impulsos internos, a partir da percepção da presença no/com o ambiente. Escolher a cada dia e ao longo do dia os percursos (trilhas) e locais, e pouco a pouco desenvolver atividades a partir do impulso interno de cada um e do coletivo, num processo criativo constante, marcado pela escuta somática e ambiental, aproximações a estados dinâmicos, entre centramento e relacionamento, permanência e impermanência, conexão interno-externo, imprevisibilidade e aceitação. Não ter uma agenda, um roteiro a seguir ou expectativas e exigências a cumprir. Apenas buscar a "sintonia somática" (Nagatomo, 1992, p. 198), conexão com ritmos internos, e seguir as variações do fluxo de energia, vibração, pulsação, intenção, na dinâmica entre silêncio/som, pausa/movimento.

Espaçotempo quântico, ondas, força, energia, campos magnéticos. Inteligência somática ou do corpo experimentado. A mente não é apenas função intelectual e cognitiva, mas é vivência explorada, informada e aprendida pelas células, corporificada, mente compreendida como "estado de sensação" das células e sistemas corporais (p. 197).

A *conexão interno-externo* na cidade provoca estados de sensação de rupturas abruptas das vibrações, frequências, ondas, campos magnéticos; como a exemplo desta situação que passei com esta obra invadindo o meu sistema corporal hoje de manhã. Mesmo com muitas coisas que me propus fazer hoje, a obra e a lua interna chegaram neste jogo de *imprevisibilidade e aceitação*. Para reconhecer as *variações do fluxo de energia* e buscar *conectar com os ritmos internos* de instante a instante me lancei na rede, liberando as expectativas do que havia programado, sentindo e tocando meu corpo, colocando algumas músicas para tocar. De modo encantador foram surgindo memórias da nossa vivência na floresta e isso foi me acalmando, relaxando, regulando pouco a pouco a sintonia somática com um estado de sensação mais aberto a perceber a potencialidade de regeneração que essa dinâmica silêncio/som - pausa/movimento permitem. Ah! vamos escutar outra música juntas? É uma música presente que te ofereço da musa Susana Baca, uma cantora e compositora peruana divina que amo muito - nessa música ela fala "de la luna con sus rayos argentinos"



Fig. 8. qr code para
Copla de la Luna, de Susana Baca

Ao contrário da cidade, a floresta tem uma capacidade surpreendente de gerar sintonia somática e coletiva. Nos dias que tivemos na floresta amazônica equatoriana, juntas pudemos vestir a pele de terra. Todos os materiais usados para construir cabanas, maloca, "ruas" são de lá e respiram

conosco: pedras, palhas, folhagens, madeira, bambu, terra, muita terra. Dançar no chão de terra da maloca e do campo de futebol que fica ao lado da maloca foi regenerativo. Lembro-me de uma prática de peso do corpo e da cabeça que você propôs, e que eu costumo também praticar no *Lab Corpo Palavra*, que foi deliciosa experimentar no chão de terra da maloca circular: o corpo pesando na direção do chão e ativando rolamentos enquanto a cabeça estava pesada nas mãos de uma parceira(o) que acompanhava o rolamento estando de cócoras. Que pensamentos surgem desse modo de mover e sentir a cabeça? Isso muito me interessa: articular a cabeça em diferentes apoios e direções para movê-la, em fluxo, integrada a toda a coluna.

faço uma pausa somática agora para mover minha coluna, serpentear as vértebras, sentir o peso da cabeça. desenrolo a coluna, apoio as mãos no chão e vou caminhando com o topo da cabeça bem pesado na direção do chão até chegar na cozinha e sentir vontade de beber água. desenrolo a coluna bem lentamente, abro a geladeira e bebo muita água. olho pra prateleira do lado da água e vejo uma bala de mel e gengibre e pego-a. sigo passeando pela casa, movendo a coluna de modo ondulado e sentindo aquele frescor do gengibre avançando por toda a cavidade bucal. volto para a rede e coloco uma outra música que te convido a escutar comigo: Caminando de Rising Appalachia com as irmãs Leah e Chloe Smith.



Fig. 9. qr code para *Caminando de Rising Appalachia*, das irmãs Leah e Chloe Smith.

Após esta pausa somática, retorno a escrita desta carta. Venho buscando caminhos de escutas mais abertas aos aprendizados com os sonhos, e para isso estou ritualizando algumas práticas que possam me ajudar a driblar as intervenções negativas do ambiente urbano: banhos energéticos diários antes de dormir; um tempo de meditação e relaxamento consciente do corpo, entregando o peso do corpo na cama, no chão ou na rede, antes de dormir; redução do uso de telas antes de dormir; leitura de textos que possam nutrir a

conexão com os sonhos, como: poesias, Ailton Krenak, Sidarta Ribeiro, Hanna Limulja, Nastassja Martin. A cosmovisão yanomami, uma das etnias indígenas que habitam territórios entre Brasil e Venezuela, nos contam que:

Aquilo que se passa no *mari tehe*, no espaço-tempo do sonho, pode influenciar a vida da pessoa que sonha ou de toda a comunidade. E, portanto, o sonho interfere diretamente na realidade da vigília. Da mesma forma, a vigília também tem influência no sonho. O que acontece com a imagem da pessoa no momento em que ela sonha é considerado tão verossímil quanto o que ocorre durante a vigília. Não se trata, portanto, de duas realidades paralelas, mas antes de duas formas de acessar um mundo que só pode ser plenamente compreendido a partir dessas duas perspectivas, a saber, a do corpo durante o dia e a da imagem durante a noite. Essas perspectivas, longe de se oporem, na verdade se complementam e possibilitam aos Yanomami ter um conhecimento de mundo que vai muito além daquele que experimentam durante a vigília (Limulja, 2022, p. 69).

Nossa vivência na floresta amazônica equatoriana me fez sentir no corpo-pele a nossa capacidade de vestir a pele-terra, sentir nossa dança interconectada com a dança dos rios, das pedras, do céu, das formigas, dos ventos, das chuvas, do sol, da lua. E essa integração também foi experienciada na percepção entre o estado de vigília e o estado de sonho, entre dia e noite, como cadências de uma só música. O corpo que dava aula e dançava com outros corpos na vigília, se somava ao corpo que deitava, relaxava e se fazia imagem em outras paisagens-tempo, este tempo-espaço do sonho, que ao se atualizar novamente como vigília carregava a experiência vivida no sonho. Essa prática, na floresta e dentro de uma aldeia indígena, se fortalece enquanto modo de existir, a se perceber com a prática de partilha dos sonhos que fizemos numa quarta feira às 4h a.m. ao redor de uma fogueira dentro da maloca. E assim, dançar e sonhar na floresta se deu como cadências de uma só música.

A dança em abertura às improvisações é uma porta de acesso aos muitos trânsitos de estados de presença que podemos experimentar enquanto um corpo vivo. Na improvisação, a prática da condição de escuta aos micromovimentos do próprio corpo e aos detalhes ao que acontece nos encontros, nas relações entre corpos, sejam estes humanos ou não-humanos, inaugura uma infinidade de possibilidades do mover, do dançar. E a prática de escrita que vem me interessando parte deste corpo aberto à sintonia somática

com o ambiente, incluindo a abertura relacional com os seres vivos que o habitam.

Vou fechando esta carta ao som de *Gracias a La Vida*, com a querida Mercedes Sosa cantando e também te ofereço um escrito poético de Kazuo Ohno para nossos corpos bailarem, em sintonia somática com as palavras cantadas e escritas, nos ambientes que vamos habitando, seja em vigília ou sonho, gerando convivência, criando vida e arte, costurando os espaços-tempos dos sonhos e das vigílias. Conte-me como você vem dançando estas pistas e trilhas que partilho aqui do que vem encantando meus processos de criação.

Viver a vida - de modo largo e breve, estreito e breve, largo e longo, estreito e longo... há de tudo. Mas esse estreito ou esse largo é estreito ou largo enquanto se vive; a vida é reafirmada porque o estreito é estreito, o largo é largo. E quer a vida seja estreita, quer larga, o quanto vocês a valorizam ao viver? Mesmo que seja um elo dos mais tênues - não, isso não tem nada a ver com elo, acho que não é isso. Por mais tênue que seja o elo, por mais forte que seja a cisão, eles têm que ter vida. O que importa não é simplesmente expressar de modo estreito ou largo, e sim a relação que se estabelece com a energia, através dos movimentos - é isso que armazena força que palpita em seu interior. Vida estreita, vida larga, quer seja a ponta de uma unha, seu dedo mindinho - o que quer que seja, que seja a cada instante (Ohno, 2016, p. 50).



Fig. 10. qr code de *Gracias a La Vida*, com Mercedes Sosa.

Te abraço com carinho, em estado de dança, rolando no chão de terra e sorrindo para o som do rio, enquanto nos imagino envoltas por montanhas.

Aline



Fig. 11. A autora, à direita, abraçada com Laila, a quem ela destina a carta acima. A autora tem cabelos curtos e veste uma blusa estampada nas cores azul, verde, vermelho e amarelo, com algumas linhas brancas; e Laila tem cabelos lisos presos em rabo de cavalo e veste uma blusa preta com a logo do festival em branco. Ambas têm pele clara e estão sorrindo na foto. No fundo, a vegetação de Sacha Wasi, em plena floresta amazônica equatoriana. Fonte: Arquivo da autora.

Ao receber a carta de Laila direcionada a mim, descobri uma sensação prazerosa de lê-la em espanhol sem precisar buscar a tradução de alguma palavra. E ela me contou que também fez a leitura em português sem buscar tradução, pois muito do diálogo que se entretence com as palavras nestas cartas carrega gestos, vibrações, experiências sensoriais. A palavra aqui nos atravessa, nos transforma, nos faz sentir ressonâncias, nos desassossega, nos atrita, nos afeta, nos impulsiona, nos vincula, nos expande, nos contrai, ou seja, criam muitos movimentos no corpo. Laila e eu compartilhamos o desejo pela escrita manual, manuscrita, artesanal: seja para estruturar aulas que damos, para manifestar desejos e sentimentos, para imprimir e aterrar alguns trânsitos de pensamentos, para cuidar da saudade, contornar as emoções, para nos ler em um outro momento e nos perceber diferentes ou ainda nos reformulamos, para listar propósitos... A busca constante por sintonizar somaticamente nossos corpos e nossas escritas nos aproxima, e praticamos cotidianamente caminhos que favoreçam a conexão de nossas mentes com a respiração celular de todo o sistema corporal, e com a inserção deste corpo como parte do cosmo. Ao ler sua

carta a mim, percebo que queremos continuar acreditando nas potências das práticas de consciência corporal e de ativação das sensorialidades como modo de alargar e ampliar os graus de liberdade e expansão da nossa existência.

Laila e eu compartilhamos da necessidade de se buscar uma simplicidade nas ações cotidianas, como: cuidar de plantas, tomar chá, acordar junto com o sol, ler na cama, meditar, cozinhar a própria comida, fazer automassagens e acariciar-se, escrever e sentir a lembrança de sonhos, cantar e dançar como modos de cuidado com o corpo e a voz, enfim, ações simples que trazem encanto para nossas vidas. Laila aponta-me uma percepção a respeito de nossa experiência em Sacha Wasi: dançar sobre uma terra de ilha, rodeada de 2 rios, é uma terra muito mesclada com água, que possui uma qualidade de permeabilidade e movimento, o que nos fez sentir nosso peso sendo recebido e acolhido por essa terra. Manter um cotidiano simples e graus de percepções sutis nas grandes cidades é muito mais desafiador; e nossas memórias da experiência na floresta me faz perceber o quanto é vital reflorestarmos os nossos modos de viver nas cidades, e o quanto é necessário cuidar e conviver com as florestas.

Como atravessar os muros das cidades? Quais possíveis implicações poderiam existir entre comunidades humanas que vivem na floresta e as que estão enclausuradas nas metrópoles? Pois se a gente conseguir fazer com que continue existindo florestas no mundo, vão existir comunidades dentro delas. [...]

[...] Aí eu me pergunto: como fazer a floresta existir em nós, em nossas casas, em nossos quintais? Podemos provocar o surgimento de uma experiência de florestania começando por contestar essa ordem urbana sanitária ao dizer: eu vou deixar o meu quintal cheio de mato, quero estudar a gramática dele. [...]

Temos que parar com essa fúria de meter asfalto e cimento em tudo. Nossos córregos estão sem respirar, porque uma mentalidade de catacumba, agravada com a política do marco sanitário, acha que tem que meter uma placa de concreto em cima de qualquer corrego, como se fosse uma vergonha ter água correndo ali. As sinuosidades do corpo dos rios são insuportáveis para a mente reta, concreta e ereta de quem planeja o urbano. Hoje, na maior parte do tempo, o planejamento urbano é feito contra a paisagem. Como reverter o tecido urbano industrial em tecido urbano natural, trazendo a natureza para o centro e transformando as cidades por dentro? (Krenak, 2022, p. 64-66).

Referências:

BERNARDI, A. O. **Lab corpo palavra**: correspondências moébidicas entre poéticas cartográficas. 2021. 274 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BORGES, H. **Sopros da pele, murmúrio do mundo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

FERNANDES, C. **Dança Cristal**: da arte do movimento à abordagem somático-performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMULJA, H. **O desejo dos outros**: uma etnografia dos sonhos yanomami. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

MARTIN, N. **Escute as feras**. São Paulo: Editora 34, 2021.

OHNO, K. **Treino e(m) poema**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Aline de Oliveira Bernardi (PPGDan/UFRJ)
contato.alinebernardi@gmail.com

Artista transdisciplinar: performer, preparadora corporal, professora, pesquisadora e artista das artes do corpo e da cena. Diretora do selo Celeiro Moebius; criadora e proponente do *Lab Corpo Palavra*. Mestre em Dança (UFRJ) e pós-graduada pelo PCA/FAV. Formação avançada em Performance no c.e.m., Lisboa. Curadora do Entre Serras Residências Artísticas.
www.alinebernardi.com

Reflexões sobre o conceito de enação nas abordagens de ensino-aprendizagem de anatomia no contexto da dança

Claudia Marques Auharek (UFBA)

Comitê Temático Somática e Prática como pesquisa em Dança

Resumo: O presente artigo propõe uma discussão conceitual sobre a noção de enação (Varela *et al.*, 1991; 2003) e como ela pode informar perspectivas de ensino-aprendizagem no contexto da dança e somática, considerando seus desdobramentos epistemológicos e pedagógicos. Há um recorte específico em processos de aprendizagem relacionados ao que pode ser definido como “anatomia experiencial” (Cohen, 2015; Olsen; Mchose, 2004; Salk, 2005; Silveira, 2018; Pizarro, 2018), ou de forma mais ampla, como ensino corporalizado de disciplinas biológicas sobre o corpo humano, como anatomia, cinesiologia, fisiologia, embriologia etc. O conceito de enação, embasa a proposta reflexiva desse artigo ao definir que o processo de aprender se dá necessariamente através da ação, através de uma interação sensório-motora com a realidade. Nesse sentido, discutimos o fato de que mesmo utilizando recursos que valorizem a dimensão da experiência é possível que estratégias experienciais sejam muito diferentes entre si, diferindo de forma mais profunda em seus marcos epistemológicos. Nesse sentido, busca-se evidenciar, através de uma discussão conceitual, como é possível abordar a anatomia experiencial com enfoques que tenham mais afinidade com perspectivas enativas ou com perspectivas cognitivas representacionais, mesmo que ambas trabalhem, em alguma medida, com recursos pedagógicos experienciais.

Palavras-chave: Anatomia Experiencial; Enação; Dança.

Resumo: This article proposes a conceptual discussion on the notion of enaction (Varela *et al.*, 1991; 2003) and how it can inform teaching-learning perspectives in the context of dance and somatics, considering its epistemological and pedagogical developments. There is a specific focus on learning processes related to what can be defined as "experiential anatomy" (Cohen, 2015; Olsen; Mchose, 2004; Salk, 2005; Silveira, 2018; Pizarro, 2018), or more broadly, as corporalized teaching of biological disciplines about the human body, such as anatomy, kinesiology, physiology, embryology, etc. The concept of enaction underpins this discussion by proposing that the process of learning necessarily takes place through action, through a sensory-motor interaction with reality. The article problematizes the fact that even if we use resources that value the dimension of experience, it is possible that experiential strategies are very different from each other, differing more profoundly in their epistemological frameworks. In this sense, it seeks to highlight, through a conceptual discussion, how it is possible to approach experiential anatomy from approaches that have more affinity with enactive perspectives or with representational cognitive perspectives, even though both work, to some extent, with experiential pedagogical resources.

Keywords: Experiential Anatomy; Enaction; Dance.

1. Introdução

O presente artigo propõe uma discussão conceitual sobre a noção de enação (Varela *et al.*, 1991; 2003) e como ela pode informar perspectivas de ensino-aprendizagem no contexto da dança e somática, considerando seus desdobramentos epistemológicos e pedagógicos. Mais especificamente, abordo diferentes maneiras de realizar estudos anatômicos e discuto como propostas experienciais podem se aproximar ou se afastar de um paradigma enativo.

Faço um recorte específico em processos de aprendizagem relacionados ao que pode ser definido como “anatomia experiencial” (Cohen, 2015; Olsen; Mchose, 2004; Salk, 2005; Silveira, 2018; Pizarro, 2018), ou de forma mais ampla, como ensino corporalizado de disciplinas biológicas sobre o corpo humano, como anatomia, cinesiologia, fisiologia, embriologia etc. Ao me referir às disciplinas biológicas opto pela palavra “anatomia” em alusão à nomenclatura “*experiential anatomy*”, mesmo compreendendo a anatomia como apenas uma dentre as diversas áreas de conhecimento que englobam o estudo do corpo e do movimento humano no contexto da anatomia experiencial.

Essa problematização é um desdobramento da pesquisa “Pistas para uma anatomia experiencial: estudos anatômicos integrados ao movimento” (Auharek, 2022) dissertação de mestrado no qual pesquisei a anatomia experiencial em âmbitos conceituais, históricos e metodológicos. No decorrer da pesquisa e como resultado da revisão de literatura realizada, foi observado que a anatomia era abordada de formas muito distintas no campo da dança. Mesmo quando realizada de formas alternativas ao modelo tradicional de ensino anatômico (Pengelly, 2010; Gravenhorst, 2007; Matos, 2019; Ferri, 2017; Dias, 2015; Araújo, 2017), ainda sim apresenta uma enorme diversidade em seus marcos metodológicos e epistemológicos. A partir dessa percepção, esse artigo surge como uma forma de problematizar esse tema, utilizando-se, especificamente, as contribuições conceituais que a noção de enação pode nos oferecer.

Importante mencionar também que essa discussão se situa, de forma mais ampla, no que é entendido como teoria do conhecimento, campo filosófico que problematiza em âmbito teórico o próprio processo de conhecimento, sua origem, suas características e suas condições possibilidade (Hessen,1999). Diferentes correntes filosóficas se debruçaram sobre a questão do conhecimento e nelas há sempre uma reflexão importante sobre as relações que existem entre o sujeito conhecedor e o objeto que é conhecido (suas dualidades, reciprocidades e circularidades como temas de investigação).

Essa pesquisa estabelece também um diálogo mais direto com abordagens somáticas que propõem processos corporalizados para o estudo anatômico (Pizarro, 2020; Eddy, 2018). Em abordagens somáticas, das quais destaco o Body-Mind Centering (Cohen, 2015) como uma importante referência histórica e metodológica para a noção de *embodiment* (corporalização) nos estudos anatômicos, a investigação anatômica se difere muito da forma tradicional (Older 2004; Davis *et al.* 2014) de ensino-aprendizagem sobre o corpo humano. Na anatomia tradicional há um foco em dissecação, descrição e memorização de estruturas, e em um estudo no campo da Somática, propõe-se uma relação que é fundamentalmente cinestésica, sensorial, e criativa com os conteúdos anatômicos estudados.

Ainda assim, destacamos que o estudo anatômico, contextualizado no campo da dança e da Somática, mesmo que se aproxime de uma proposta de corporalização como mencionado acima, pode ele próprio ser entendido de formas muito variadas. Esboço abaixo alguns exemplos: pode ser um recurso pedagógico e formativo para fins técnicos e expressivos na dança; um dispositivo criativo, para criação em dança e em outros campos artísticos; ou até mesmo um campo de discussões e problematizações de cunho epistemológicos sobre processos de criação e aprendizagem na dança. Muitas propostas se situam de forma híbrida entre essas diferentes categorias esboçadas acima, pois propostas pedagógicas, criativas, epistemológicas e metodológicas são dimensões que estão muitas vezes entrelaçadas. No entanto, é possível sim observar tendências mais significativas nas diferentes abordagens existentes. Nesse

artigo, através do conceito de enação, problematizaremos alguns aspectos desse tema para compreender e analisar com mais profundidade essa diversidade de possibilidades de se propor uma anatomia experiencial.

2. Apontamentos conceituais sobre a noção de enação

A teoria enativa e sua contribuição para teorias do conhecimento tem como principal referência a escola chilena representada pelos pesquisadores Humberto Maturana e Francisco Varela (1995). Esse campo de estudos, também conhecido como biologia do conhecimento, foi criada por Maturana no final da década de 1960 e se ampliou com a colaboração de Varela nas décadas de 1970 e 1980. Esses pesquisadores, teceram importantes críticas às teorias do conhecimento tradicionais, como por exemplo, os paradigmas cognitivos representacionais que explicam processos de aprendizagem através de metáforas computacionais (informações como dados neutros e apriorísticos que computamos/representamos nas nossas mentes). Maturana, Varela e toda a tradição de pesquisa que eles inauguraram com sua proposta de uma biologia do conhecimento, propõem que o conhecimento é algo que é feito de forma conjunta entre o sujeito conhecedor e o seu meio, uma atividade de atribuir sentidos a partir de um movimento dinâmico de estar e agir no mundo, de criar uma história de interações:

Com a biologia do conhecer, o observador ganhou especificação biológica, ganhou vida, ganhou uma caracterização que permite tanto aparentá-lo aos demais seres vivos que conhecemos quanto distingui-lo daqueles. (...) Pudemos ainda compreender que a história de interações recorrentes e recursivas que o observador mantém no meio em que desenvolve sua ontogenia é uma história de mudanças estruturais no domínio de sua fisiologia, congruente com as mudanças estruturais do meio, e, portanto, com tais interações (Magro, 2002, p. 17).

Mais especificamente, o conceito de enação, tradução para português da palavra inglesa “enaction” (Varela *et al.*, 1991; 2003) é uma construção conceitual que poderia ser também ser traduzida através de noções como como atuação ou ação incorporada. Esse conceito consolida o pressuposto de que o

processo de aprender se dá necessariamente através de ações, atuações, de interações sensório-motora com a realidade. Reafirma-se assim a ideia de cognição como um processo de *embodiment*, no qual o conhecimento está atrelado a experiências concretas e em primeira pessoa, em um processo essencialmente dinâmico, interativo e contextual. É então esse entendimento do conhecimento como uma ação incorporada (ação ou atuação sensório-motora) que embasa o conceito de enação:

Vamos explicar o que queremos dizer pela expressão enação. A abordagem enativa consiste em dois pontos (1) a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras e (2) as estruturas cognitivas emergem dos padrões sensório-motores recorrentes que possibilitam que a ação seja perceptualmente guiada (Varela *et al.*, 1991, p. 173, tradução nossa).

Em suma, a abordagem enativa sublinha a importância de dois pontos inter-relacionados: (1) que a percepção consiste numa ação perceptualmente guiada, (2) que as estruturas cognitivas emergem dos padrões sensório-motores recorrentes que permitem que a ação seja perceptualmente guiada (Varela, 2003, p. 156, tradução nossa).

Dessa forma, Varela e colaboradores, apresentam uma abordagem que propõe o conhecimento como um processo e não como uma representação da uma realidade. Faz-se assim uma oposição entre a proposta de “representar um mundo” e de agir em um mundo (um processo de conhecer que tem forte ancoragem sensório-motora): cognição não como um processo de representações, mas sim de ações corporificadas de ser atuar, agir, e mover no mundo. A cognição já é uma ação, isso já traz um pressuposto sensório-motor. Há a importância da experiência, pois a agência de quem está aprendendo é fundamental, a cognição é uma forma de saber-fazer, é algo ativo:

Pergunta 1: O que é a cognição? Resposta: Enação: uma história de acoplamento estrutural que dá origem a um mundo. Pergunta 2: Como é que funciona? Resposta: Através de uma rede constituída por vários níveis de redes sensório-motoras interconectadas. Pergunta 3: Como posso saber se um sistema cognitivo está está a funcionar corretamente? Resposta: Quando ele se torna parte de um mundo existente, que está em curso (como acontece com os jovens de todas as espécies) ou molda um novo (como acontece na história evolutiva) (Varela *et al.*, 1991, p. 206, tradução nossa).

Faz-se necessário ainda, para a compreensão do conceito de enação, abordar alguns aspectos sobre a escolha dessa nomenclatura. Toda teoria construída pela neurobiologia da escola Chilena é amplamente ancorada em conceitos biológicos e fenomenológicos que vão se encadeando e constituindo um corpo teórico referencial. Esses autores aprofundam a discussão sobre as condições de possibilidade de conhecer, em uma vasta problematização epistemológica e ontológica. Nesse sentido, a oposição entre sujeito e objeto como polos de conhecimento nos ajuda a configurar seus pressupostos teóricos. Esses autores defendem que existe uma agência fundamental do sujeito do conhecimento e do objeto de conhecimento, para eles esse objeto externo ou meio não pode ser considerado como uma realidade dada *a priori*. Para isso, eles utilizam o conceito de acoplamento estrutural, o qual descreve a forma como um organismo interage com o seu meio e, ao fazer isso, acaba por alterar a sua estrutura interna assim como a estrutura do meio com o qual está interagindo.

Entende-se então que sujeito e objeto não estão dados *a priori*, o conhecer é um processo de saber-fazer que vai transformando o sujeito e o objeto. Importante destacar que acoplamento estrutural é um conceito que também é amparado pela noção de autopoieses a qual entende o ser vivo como um sistema autônomo, que produz a si mesmo e possui fechamento operacional, tem auto-organização. Essa autoprodução só é possível porque esse sistema vivo está imerso em um meio que não está totalmente separado dele, está negociando com eles sua autonomia.

Observem como é importante contrastar o paradigma enativo com um paradigma representacional no qual sujeito e objeto são vistos de forma mais estáticas e separadas, porque nesses casos a aprendizagem passa ser uma questão de transmissão do conteúdo, em um sujeito passivo. Esse aspecto pode estar relacionado a questões como o distanciamento de teoria e prática, que marcam fortemente processos pedagógicos e epistemológicos tradicionais. Se em um paradigma representacional a experiência pode ser entendida como uma valorização do polo da prática (na dicotomia entre teoria e prática), já em um paradigma enativo a experiência é diferentemente, e justamente, um espaço de

imbricamento entre teoria e prática. Por essas razões, a questão da experiência passa a ser de interesse não só teórico mas também metodológico. A teoria da enação se propõe a não só pensar em termos teóricos, mas fundamentalmente em termos metodológicos a dimensão da experiência no processo de cognição.

Na abordagem enativa, a realidade não é um dado adquirido: é dependente do perceptor, não porque este a "construa" por capricho, mas porque o que conta como um mundo relevante é inseparável da estrutura e da história de acoplamento do perceptor. Assim, a cognição não consiste em representações, mas em ações incorporadas. Correlativamente, podemos dizer que o mundo que conhecemos não é dado de antemão; é, antes, encenado através da nossa história de acoplamento estrutural, e as articulações temporais que articulam a encenação estão enraizadas no número de alternativas de enfrentamento que são activadas em cada situação. Estas alternativas são a fonte tanto do senso comum como da criatividade na cognição. O que todos os seres cognitivos vivos parecem ter em comum é o conhecimento que é sempre um saber-fazer constituído com base no concreto; aquilo a que chamamos o geral e o abstrato são agregados de prontidão para a ação" (Varela *et al.*, 2003, p. 157).

3. Relação entre paradigmas enativos, a Somática e o ensino da anatomia experiencial

Sobre o trânsito entre Somática e o conceito de enação destaco o trabalho de Campos (2018; 2020) que aponta paralelos entre a abordagem de Francisco Varela e colaboradores (1991; 2003) e as propostas somáticas do Body-Mind Centering (BMC) de Bonnie Bainbridge Cohen (2015). Campos evidencia que há uma relação entre as análises pragmáticas de filosofias orientais e práticas meditativas através do conceito de devir-consciente de Varela (Varela *et al.*, 2003) com a proposta de corporalização dos sistemas corporais e processos de desenvolvimento propostos pelo BMC (Cohen, 2015). O que é destacado por Campos é a não utilização em ambos de uma lógica de transmissão de conteúdos junto a uma valorização de um processo dinâmico e contextual que modifica sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento:

[...] inspirada pelo modelo pedagógico da Anatomia Experiencial proposto pela abordagem do BMC, defendo que uma aprendizagem enativa em dança acontece como um processo de autoinvestigação da experiência com o movimento guiado por princípios somáticos, um caminho que rompe com o mover a partir de modelos externos e alcança o resultado almejado da proposta enativa de Varela, uma

prática de movimento que acessa o plano da criação inerente ao acoplamento enativo (Campos, 2020, p. 68).

Esse é um ponto de intercessão crucial entre a prática do devir-consciente e o processo de *embodiment* proposto pelo BMC, porque neles existe uma clara distinção do conhecimento que adquirimos de forma abstrata daquele que passa a fazer parte da própria estrutura percepto-sensório-motora, ou seja, quando o sujeito da experiência corporaliza o conhecimento (Campos, 2020, p. 72).

Visto isso, trago neste artigo uma discussão sobre diferentes formas de realizar um estudo anatômico experiencial. Minha problematização é sobre o fato de que mesmo que utilizemos recursos que valorizem a dimensão da experiência daquele que estuda, é possível que essas estratégias experienciais sejam muito diferentes entre si, diferindo de forma mais profunda em seus marcos epistemológicos. É possível abordar a anatomia experiencial a partir de enfoques que tenham mais afinidade com perspectivas enativas ou com perspectivas cognitivas representacionais, mesmo que ambos trabalhem em alguma medida com recursos pedagógicos experienciais.

Tradicionalmente as aulas de anatomia obedecem a uma divisão entre teoria e prática na qual a parte denominada como “teórica” apresenta conceitos e definições dos sistemas e estruturas do corpo humano e a parte denominada “prática” utiliza peças anatômicas com intuito de oferecer uma análise visual, descritiva para memorização de detalhes estruturais dessas peças (Salbego, 2015). É atípico nesses contextos a busca por sentir no próprio corpo as estruturas anatômicas, as ações cinesiológicas ou as dinâmicas fisiológicas. Recursos como desenhos, imaginação/visualização criativa, jogos e movimentos livres, muitas vezes nomeados como recursos lúdico-criativos alternativos, são pouco comuns na abordagem tradicional. É coerente conceituarmos essas estratégias “lúdico-criativas” como “experienciais” uma vez que elas valorizam dimensões como subjetividade, criatividade e engajamento cinestésico dos estudantes. Como alguns exemplos dessas iniciativas cito os jogos de memorização e criação de objetos de aprendizagem (Dias, 2015) e a vinculação de contextos sociais e culturais à representação de estruturas anatômicas (Strini, 2014).

No entanto, o que quero problematizar aqui é que mesmo as abordagens alternativas ao ensino tradicional podem ainda, mesmo que tenham estratégias experienciais, a depender de como são propostas, se distanciarem de um paradigma enativo e se aproximarem de um paradigma cognitivo representacional. Quando o objetivo do ensino anatômico tem como finalidade facilitar apenas processos de memorização e de descrições de estruturas anatômicas, o ciclo de aprendizagem pode se tornar algo distanciado da realidade sensório-motora dos estudantes e com um viés objetificador da anatomia (há uma cisão entre o objeto de conhecimento e as instâncias subjetivas do sujeito que conhece).

Para ilustrar e problematizar essa hipótese cito como exemplo a realização de um jogo de caráter lúdico e pedagógico, como um quebra-cabeça anatômico. Há nesse caso uma dimensão experiencial da proposta pedagógica, e há definitivamente uma ruptura com modelos tradicionais de ensino anatômico. Mas para uma categorização e compreensão metodológica e epistemológica dessa proposta, observamos como ela tem diferenças significativas em relação às propostas de corporalização e os processos de *embodiment* (Pizarro, 2017; Silveira, 2018; Silva, 2015). Como abordar essa diferença? Defendo então, a partir dos referenciais expostos acima que o primeiro exemplo, de uma iniciativa lúdica de um quebra-cabeça anatômico, se aproximaria de um paradigma mais representacional do que um paradigma enativo. Caso queiramos nos aproximar de um paradigma enativo devemos saber que quanto mais enfatiza-se integração entre o fazer sensório-motor e o próprio processo de conhecer, mais aproximamos sujeito e objeto e nos afastamos da ideia de um “lá fora” que é simplesmente representado na nossa mente. Ou seja, o exemplo do quebra-cabeça pode ilustrar isso ao considerarmos que ele, potencialmente, nos oferece um dispositivo para representarmos na nossa mente as estruturas anatômicas que existem conceitualmente fora do nosso corpo.

Dessa maneira, o conceito de enação se destaca como um importante recurso conceitual para abordarmos e qualificarmos práticas

anatômicas de caráter experiencial. Essa classificação e/ou qualificação não pode ser entendida como julgamento de valor e sim como uma ferramenta analítica: ela nos recursa para compreender o vasto campo de possibilidades de um estudo experiencial anatômico. Ainda voltando ao exemplo anterior, um quebra-cabeça anatômico pode sim ser elaborado de forma muito positiva e eficaz para facilitar processos experienciais em relação a anatomia. O que o conceito de enação nos oferece é um recurso analítico e comparativo para ampliarmos nosso escopo de escolha quanto aso caminhos metodológicos de nossas práticas experienciais.

Por fim, destaco que não podemos ser ingênuos quanto às potenciais rupturas epistemológicas que esse pressuposto carrega. Ao propor metodologias enativas estamos indo de encontro a uma tradição representacional que moldou as bases e fundações de nossos paradigmas educativos e científicos. Pisamos assim em terrenos teóricos de herança cartesiana e questionamos as bases representacionais do processo do conhecimento. Esse movimento nos leva a questionar e compreender de forma mais profunda questões como as levantadas por Varela (Varela *et al.*, 1991) no trecho abaixo:

Por que haveria de ser ameaçador questionar a ideia de que o mundo tem propriedades predeterminadas que nós representamos? Por que ficamos ansiosos quando questionamos a ideia de que existe uma determinada forma pela qual o mundo esta "lá fora", independentemente de nossa cognição, e que a cognição é uma representação daquele mundo independente? (Varela *et al.*, 1991, p. 133).

Caso queiramos nos aproximar de um paradigma enativo devemos saber que quanto mais enfatiza-se integração entre o fazer sensório-motor e o próprio processo de conhecer, aproximamos sujeito e objeto, afastamos da ideia de um "lá fora" que é simplesmente representado na nossa mente. Como o exemplo do quebra-cabeça, que "apenas nos ajudaria" a representar na nossa mente as estruturas anatômicas que existem conceitualmente fora do nosso corpo. Com isso, menos objetificadas se tornam essas propostas.

Atrelamos de forma cíclica e indissociável sujeito e objeto e ancoramos nosso fazer em um “aqui e agora” dinâmico e experiencial.

4. Conclusão

Há na literatura acadêmica disponível sobre a abordagem da anatomia experiencial poucos referenciais conceituais e metodológicos (Auharek, 2022). Há também pouquíssimas publicações sobre o tema, com baixa representação nacional, já que muitas referências sobre o tema são oriundas de publicações originalmente estrangeiras. Essa é um campo de abordagem relativamente recente e bastante híbrido em suas formas pedagógicas e marcos referenciais.

Por essa razão se faz importante termos vocabulários críticos e analíticos para abordar esse tema, especialmente entendendo seu potencial para o campo da dança, uma vez que o estudo anatômico para artistas da dança pode e deve ser construído a partir das necessidades desse público específico. Um estudo anatômico experiencial, que favoreça processos criativos e cinestésicos se mostra em afinidade com o fazer artístico, expressivo e sensorial desse campo (Eddy, 2006; Fortin, 1998; Pangelly, 2010; Salk, 2005). Quanto mais compreensão dos processos pedagógicos, metodológicos e epistemológicos envolvidos nesse tema, mais recursos teremos para a condução de nossos saberes e fazeres no campo de intersecção entre os estudos biológicos sobre o corpo o movimento e a dança.

Referências:

ARAÚJO, S. P. Explorando o sistema esquelético: uma proposta metodológica. *In*: VIEIRA, A.; BECKER, D. (org.). Processos criativos: educação somática e afetos. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – n. 36, set. 2016, p. 49-63.

AUHAREK, C. **Pistas para uma anatomia experiencial**: estudos anatômicos integrados ao movimento. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Dança) - Programa de Pós-graduação Profissional em Dança (PRODAN), UFBA, Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37211>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAMPOS, L. Epistemologias somáticas na dança contemporânea: um percurso de "ontologia frágil" em filiações históricas. **Revista Repertório**, Salvador, PPGAC-UFBA, n. 1(31), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/r.v1i31.26821>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CAMPOS, L. Uma Prática Enativa em Dança: o ciclo do devir-consciente e o processo de Embodiment do Body-Mind Centering™ (BMC). **Revista Eixo**. v. 9, n. 1, p. 67-76, 2020.

COHEN, B. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

DAVIS, C. *et al.* Human anatomy: let the students tell us how to teach. **Anat Sci Educ**. 7(4), p. 262-72, 2014.

EDDY, M. The practical application of Body-Mind Centering®(BMC) in dance pedagogy. **Journal of Dance Education**. Reino Unido: v. 6, n. 3, p. 86-91, 2006.

EDDY, M. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. **Repertório**. Salvador: PPGAC-UFBA, n. 31, 2018.

FERRI, N. Dynamic Embodiment and teaching: a project of inquiry through Experiential Anatomy. In: HANNES, K. et al (org.) **European Congress of Qualitative Inquiry Proceedings - Quality and reflexivity in qualitative inquiry (ECQI 2017 PROCEEDINGS)**. Leuven, Bélgica, p. 109-113, 2017.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-posições**. Campinas: n. 9.2, p. 79-95, 1998.

GRAVENHORST, R. M. Student learning styles and academic performance in a non-traditional anatomy course. **Journal of Dance Education** 7.2, p. 38-46, 2007.

HESEN, J.; CORREIA A. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MAGRO, R. Afinidades eletivas: cibernética, ciências cognitivas e a biologia do conhecer. **Margem**, n. 15, São Paulo, p. 13-36, jun. 2002.

MATOS, V. Anatomopoesia – Uma proposta pedagógica de integração dos saberes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar** 5.3, p. 695-725, 2019.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

OLDER J. Anatomy: a must for teaching the next generation. **The Surgeon**. 2(2), p. 79-90, 2004.

OLSEN, A.; MCHOSE, C. **Bodystories**: a guide to experiential anatomy. Hanover, London: University Press of New England, 2004.

PENGELLY, F. Anatomy for dance: an expanded design. **Journal of Dance Education**. National Dance Education (Organization) e Taylor & Francis (Publisher), 10.3, p. 77-82, 2010.

PIZARRO, D.; BRITO, N.M. Dinâmicas somáticas da voz na anatomia experiencial do Método Body-Mind Centering®. **Repertório**. Salvador: PPGAC-UFBA, n. 30, 2018.

PIZARRO, D. **Anatomia corpoética em (de)composições**: três *corpus* de práxis somática em dança. 2020. 446 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PIZARRO, D.; CUNHA, C. S. **Mitopoiesis. Dança, educação somática e biologia celular**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SALBEGO, C. *et al.* Percepções acadêmicas sobre o ensino e a aprendizagem em anatomia humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, 39, p. 23-31, 2015.

SALK, J. Teaching modern technique through experiential anatomy. **Journal of Dance Education**. National Dance Education (Organization) e Taylor & Francis (Publisher), 5.3, p. 97-102, 2005.

SILVA, M. **As peles que dançam**: pistas somáticas para outra anatomia. 2015. 116f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Fortaleza, 2015.

SILVEIRA, J. C. F. **Processos de formação em dança**: contribuições do Body-Mind Centering™ e do Axis Syllabus. 2018. Tese (Doutorado em Artes da Cena) - Universidade Estadual de Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24833> Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUZA, L. D. **Produção e análise das imagens visuais de objetos de aprendizagem em anatomia para o ensino da dança**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/EBAC-A4JEDF>. Acesso em: 15 nov. 2023.

STRINI, P. *et al.* Análise histórica de danças folclóricas aplicadas à anatomia como forma educacional: uma experiência de extensão. **Revista UFG**. 15.15, 2014.

VARELA, F. J. *et al.* (1991). **The embodied mind**. Cognitive Science and Human Experience. Cambridge: MIT Press, 1991.

VARELA, F. *et al.* **On becoming aware**: a pragmatics of experiencing. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2003.

Claudia Marques Auharek (PPGDança, UFBA)
claudiaauharek@gmail.com
Artista da dança, doutoranda em dança (PPGDança, UFBA),
cientista social (UFMG), fisioterapeuta (UFBA)
e educadora do movimento somático pelo Body-Mind Centering.

Criando-pensando dança inspirada pela arquitetura de Zaha Hadid: inter-relações entre Prática como Pesquisa, Coreologia e coreografia

Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda (UFPE)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Exposição do processo de pesquisa que teve a obra da arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid como ativadora para a criação em dança, objeto do doutorado em Artes Cênicas (UFBA, 2014-2018) do autor, realizada em conjunção com membros do Grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, com um recorte específico dos elos entre Prática como Pesquisa, Coreologia (estudos de Laban) e coreografia. A pesquisa seguiu a abordagem metodológica da Prática como Pesquisa (PaR) e sua derivada Pesquisa Guiada pela Prática e favoreceu trânsitos dialógicos verticais – entre corpo-intelectualidade, prática-teoria, criação-crítica – e transversais – entre Estudos Coreológicos, estudos da dança, arquitetura, filosofia e artes visuais. Objetivou-se valorizar o campo da dança como articulador de relações interartísticas e interdisciplinares. No texto são expostos o ponto de partida (a resposta cinestésica à arquitetura de Hadid), conceitos (imaginação espacial, imaginação corporal e imaginação de movimento) e autores utilizados (principalmente, Rudolf Laban, Gaston Bachelard e Maxine Sheets-Johnstone), o encadeamento do processo e desdobramentos artísticos e teóricos.

Palavras-chave: Dança; Coreografia; Arquitetura; Coreologia; Prática como Pesquisa.

Abstract: Exposition of the process of the research which had the oeuvre of Iraqi-British architect Zaha Hadid as activator for dance making, object of the author's doctorate in Performing Arts (UFBA, 2014-2018), undertaken with the members of the Grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, with a specific emphasis of the links among Practice as Research, Choreology (Laban studies) and Choreography. The research followed the methodological approach of Practice as Research (PaR) and its derivative Practice-led Research and favoured vertical – body-intellectuality, practice-theory, creation-critique – and transversal – Choreological Studies, dance studies, architecture, philosophy and visual arts – dialogical transits. It aimed to value the dance field as articulator of interartistic and interdisciplinary relationships. In the text are exposed the point of departure (the kinesthetic response to Hadid's architecture), concepts (spatial imagination, bodily imagination and movement imagination) and authors utilizes (principally, Rudolf Laban, Gaston Bachelard and Maxine Sheets-Johnstone), the chaining of the process and artistic and theoretical unfoldings.

Keywords: Dance; Choreography; Architecture; Choreology; Practice as Research.

Neste texto exponho o processo da pesquisa que teve a obra da arquiteta iraquiana-britânica Zaha Hadid como ativadora para a criação em dança, com um recorte específico dos elos entre Prática como Pesquisa, Coreologia (estudos de Laban) e coreografia. Essa pesquisa foi o objeto do meu doutorado em Artes Cênicas na UFBA (2014-2018), realizada em conjunção com o grupo que dirijo, Cláudio Lacerda/Dança Amorfa, e teve diversos desdobramentos artísticos e teóricos. Seguiu a abordagem metodológica da Prática como Pesquisa (PaR) e sua derivada Pesquisa Guiada pela Prática e favoreceu trânsitos dialógicos verticais – entre corpo-intelectualidade, prática-teoria, criação-crítica – e transversais – entre Estudos Coreológicos, estudos da dança, arquitetura, filosofia e artes visuais. Objetivou-se valorizar o campo da dança como articulador de relações interartísticas e interdisciplinares. O processo foi informado pelos conceitos de imaginação espacial, imaginação corporal e imaginação de movimento, cruzando, principalmente, os autores Rudolf Laban, Gaston Bachelard e Maxine Sheets-Johnstone.

A adoção da Prática como Pesquisa e sua derivada Pesquisa Guiada pela Prática – duas dentre tantas ramificações que derivam do guarda-chuva da PaR – se deu por serem abordagens que encorajam a utilização de mecanismos da criação artística na pesquisa acadêmica e a produção de saberes que advêm desses processos, neste caso, propiciando fazer desenrolar um processo de dança, com todas as suas imprevisibilidades, como motor de uma pesquisa inserida na academia, acolhendo e valorizando várias instâncias de saberes – o corporal, o linguístico, o intuitivo, o imaginativo e o racional e analítico – e tendo a criação em dança como ativadora e articuladora. Segundo Yvon Bonenfant (2012, p. 22), o pesquisador está disposto a “explorar o que emerge” e modela sua própria metodologia e seus métodos. Foi o que eu e os demais participantes nos propusemos ao longo do processo.

O ponto de partida da pesquisa foi minha relação cinestésica frente à arquitetura de Hadid. Quando visualizo suas obras, em imagens ou em visitas *in loco*, acontece uma série de encadeamentos que estão na ordem da sensação. Quando visualizo, por exemplo, o *Phaeno Science Centre* (Fig. 1), são

engatilhadas sensações de descentramento, fluxos de energia, não um caos, mas um ordenamento com sua própria lógica, que reverberam no meu corpo e tenho o ímpeto de me mover a partir delas. Uma série de “intenções internas”, usando uma expressão labaniana (Laban, 1978), começam a fermentar possibilidades de “manifestações externas”. Estive interessado nas *forças* (na dinâmica) que regem suas obras, em detrimento, primariamente, das formas – por mais sedutoras e instigantes que pudessem ser. E, também, nas forças presentes em textos de Hadid e de outros autores sobre sua obra e nas forças em textos não relacionados diretamente a Hadid ou arquitetura, mas com uma potência instigadora para relacionar ao meu desejo criativo.



Fig. 1. Zaha Hadid. *Phaeno Science Centre*. Wolfsburg (Alemanha).

Fonte/Fotógrafo: Werner Huthmacher.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, retratando um prédio largo de andares baixos com formas assimétricas, descentralizadas, construído em concreto, com janelas quadradas e retangulares com arestas curvas e em formas inclinadas. As colunas são largas e se afinam em direção ao chão.

Sempre há uma curiosidade, tanto por parte de praticantes de dança quanto do público em geral, quanto a tomar a arquitetura como inspiração para a dança. Creio que seja elucidativo dizer também o que não acontece, que é tomar a arquitetura e tentar fazer uma “tradução” para a dança. Essa possibilidade se elimina na concepção, na ignição e no desenvolvimento da pesquisa, pelo fator já mencionado dos afetos estético e cinestésico por obras arquitetônicas de Hadid. A ativação de nossa imaginação espacial, corporal e de movimento nos leva e experimentar coisas que alteram nossa relação com nossos próprios corpos, com o espaço e entre nós. Não há o objetivo de reproduzir formas arquitetônicas ou de tentar “traduzi-las” de alguma forma.

Como estamos interessados na dinâmica, nas forças que regem essas obras, trabalhamos com a criatividade na dança, deixando o processo livre para desencadear-se a si próprio.

Esse ponto de partida fez gerar várias ramificações na pesquisa, como correlações entre o trabalho de Hadid e a criação em dança contemporânea, o estabelecimento de analogias entre sua arquitetura e o corpo humano e não humano, o cruzamento de minhas referências formativas em Laban com as referências formativas de Hadid em Malevich e Kandinsky e a investigação de outras relações entre dança e arquitetura (outros coreógrafos que se inspiraram na arquitetura, arquitetos que se inspiraram na dança e artistas-teóricos que produziram textos relacionando dança e arquitetura).

Em muitas das obras de Hadid, apesar das diferentes facetas de uma para outra e de suas diferentes fases, me chamou a atenção uma qualidade de organicidade, remetendo a seres da natureza, como moluscos, larvas e vegetais, e características parciais de seres vivos, por exemplo, canais que se abrem em grandes espaços vazados, cujas fronteiras são indeterminadas. Fiz analogias com o corpo, como nos trânsitos entre o espaço interno e externo, nas várias camadas que compõem parte de um prédio ou um prédio inteiro, na fluidez suscitada por essas formas e suas intercomunicações. Muitas vezes, a visão das obras dá a sensação de estarem em movimento. Por fim, essas obras suscitam devaneios – no sentido bachelardiano – de habitar esses espaços.

Em seu histórico, Hadid valorizou a experimentação e a processualidade. Sua trajetória também alimentou a pesquisa. Cruzei minhas referências formativas em Laban com as referências formativas de Hadid em Kazimir Malevich e Wassily Kandinsky, estas tão fortes ao ponto de Hadid adotar a pintura abstrata como forma de projetar arquitetura, propondo-se a radicalizar a fragmentação e o ordenamento em camadas, que eram técnicas composicionais dessa vanguarda inicial moderna, porém visando à realidade arquitetural e à vida real (Hadid, 2004). Teci uma rede de conexões entre esses três artistas-teóricos visionários – Laban, Malevich e Kandinsky –, ancestrais a mim e a Hadid. E identifiquei a primeira de muitas conexões entre dança e

arquitetura: Laban teve formação, em sua juventude, em arquitetura e artes plásticas, de acordo com Preston-Dunlop (1998b, p. 10), o que, sem dúvida, informou o desenvolvimento de seus estudos do movimento.

Identifiquei-me com o fato de Hadid ter dedicado um longo período à experimentação – Hadid comenta que passou dez anos sem ter nenhuma obra encomendada ou projetos contratados; portanto, investiu esse tempo em experimentar tudo o que pôde e alcançar um entendimento de sua própria voz dentro da arquitetura e do design (ZAHA HADID... WHO DARES WINS, 2013). Essa identificação ressoa com as/os coreógrafas/os que tenho como referência – Airton Tenório, Pina Bausch, Rosemary Butcher, Siobhan Davies, William Forsythe e Meg Stuart¹ –, que, em sua grande maioria, valorizam a experimentação, o que me influenciou, em meu ofício de coreógrafo, a tê-la como um valor maior, como uma missão. Após 25 anos seguindo nesse ofício, tenho conseguido manter esse valor em atividade e ainda o tenho considerado como um valor importante a ser mantido e este se espelha na forma de pesquisar que tenho seguido. Quando encontro ressonâncias, como em Hadid e outros criadores tanto da dança quanto de outras áreas artísticas, sinto-me amparado e encorajado.

Para trabalhar com a imaginação espacial, a imaginação corporal e a imaginação de movimento utilizei: de Laban, os conceitos de perspectiva corporal, imaginação espacial e labilidade; de Bachelard, a valorização da imagem e da imaginação e os sentidos subjetivo e fenomenológico do habitar; e de Sheets-Johnstone, as noções de valorização da experiência, o corpo em primeira pessoa, o pensar em movimento, inteligência cinética e cinestésica das formas animadas e sensibilidade de superfície. Em um plano de fundo, utilizei também conceitos de Derrida, estudados anteriormente em outras pesquisas, como desconstrução, centro faltante, labilidade, espaçamento e *diferência*, e os conceitos de Deleuze de mediadores e forças.

¹ Vide Lacerda (2021) para uma discussão mais aprofundada sobre as características de cada coreógrafa/o mencionada/a que influenciaram e estimularam minha prática coreográfica.

O conceito de perspectiva corporal [*bodily perspective*] é a premissa a partir da qual toda a experiência em dança proposta por Laban, e a teoria advinda desta, se desenrola:

[...] a impressão do homem das formas, quando o poder motivador trabalha interiormente no corpo, é completamente diferente daquela recebida quando ele as olha de um ponto de vista exterior. Podemos chamar a visão a partir do interior de “perspectiva corporal” (Laban, 2011, p. 85).

Isso vai ao encontro do que Sheets-Johnstone reivindica como o “corpo em primeira pessoa” [*first-person body*]:

O corpo em primeira pessoa não é um corpo que superamos ou que, mesmo, podemos superar; é apenas um que podemos escolher negar ou desaprovar. É um corpo ao qual não falta realidade biológica, mas um corpo cuja realidade biológica não é nem separável nem uma dimensão em terceira pessoa de sua presença vivida e viva. [...] Precisamos reformar a noção implícita na questão de que o corpo é algo distinto de nós (Sheets-Johnstone, 2009, p. 20).

Entramos em um mundo imaculado, onde o misterioso não é elucidado em fatos/dados sobre o corpo, mas sentindo e intuindo suas transparências (Sheets-Johnstone, 2009, p. 22).

Sempre com o intuito de integração ao considerar corpo, experiência e dança, Sheets-Johnstone explica sobre o “pensar em movimento”:

Dizer que o(a) bailarino(a) está pensando em movimento não quer dizer que o(a) bailarino(a) está pensando *através do* movimento ou que seus pensamentos estão *sendo transcritos para* o movimento. Pensar é, antes de tudo, ser pego em um fluxo de pensamento; o pensar é, por sua própria natureza, cinético. [...] O que é distintivo sobre pensar em movimento é que não apenas é o fluxo de pensamento cinético, mas o próprio pensamento o é (Sheets-Johnstone, 2009, p. 30).

[...] claramente, pensar em movimento é nossa maneira primária de fazer sentido do mundo (Sheets-Johnstone, 2009, p. 43).

Sheets-Johnstone amplia o entendimento dessa inteligência que se desvela no corpo em movimento para além dos humanos, atingindo toda forma de vida (“formas animadas”, segundo a autora), uma inteligência corporal cinética de cada espécie. A essa inteligência Sheets-Johnstone chama de “logos corporal cinético”:

Cada espécie de forma animada é cineticamente apropriada à vida que ela vive por meio de uma inteligência que é da própria natureza da

própria forma, uma inteligência que está pregueada em seus próprios tecidos e é expressa nas maneiras sensíveis nas quais ela vive sua vida. Em resumo, um logos corporal cinético é uma disposição instintiva para uma ação inteligente. É uma disposição que é comum a todas as formas animadas de vida (Sheets-Johnstone, 2009, p. 59).

Considero o conceito de perspectiva corporal de Laban, assim como os conceitos de Sheets-Johnstone de corpo em primeira pessoa, pensar em movimento e logos corporal cinético elos poderosos para efetivar a abordagem metodológica da Prática como Pesquisa na área da Dança porque colocam o agente em primeiro plano e valorizam sua experiência em primeira pessoa e sua vivência enquanto ser movente – sua autoobservação, autoconhecimento, invenções e descobertas.

Imaginação espacial foi mais uma noção labaniana fundamental para a pesquisa, que Preston-Dunlop (1998a, p. 125) argumenta como: “É uma questão de estar apto a imaginar [*to envisage*] um itinerário, antes que ele realmente aconteça, e criar com aquela visão. Isto é imaginação espacial.” A imaginação espacial engloba também a dinâmica, já que espaço e dinâmica são interconectados, e está relacionada não só a itinerários e eventos futuros, mas também passados, que permanecem como rastros de memória, e ao próprio presente, na atualização do movimento. A imaginação espacial se aplica não só à pessoa que se move, mas também àquela que assiste a, que testemunha, o movimento: “Também é uma questão de ver não somente um braço se movendo, mas a linha no espaço que o braço deixa atrás, seu itinerário” (Preston-Dunlop, 1998a, p. 125).

Para enriquecer meu entendimento de imaginação espacial, recebi e acolhi Bachelard (2008, p. 19): “O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente entregue à mensuração e à reflexão do geômetra. É um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.” Bachelard (2008, p. 18) dá um grande valor à imaginação, considerando-a “como uma potência maior da natureza humana”; “A imaginação nada mais é senão o sujeito transpondo as coisas.” (Bachelard, 1990, p. 2). Trata-se de uma imaginação produtora, com uma dupla função de real e de irreal,

ambas necessárias para nosso psiquismo produtor. Aliar esses dois entendimentos, o de Laban e o de Bachelard, me deram o estofo necessário – e uma justificativa bem consistente contra a noção de se fazer uma “tradução” da arquitetura para a dança – para investir na criação em dança a partir dos estímulos da obra de Hadid, a um nível que entrelaça investigação, invenções e descobertas.

Imaginação e imagem estão interligadas para Bachelard, em termos de potência criativa e potência subjetiva para a vida. Assim o diz: “Todas as imagens são boas desde que saibamos nos servir delas” (Bachelard, 1990, p. 46). Esse poderia ser o mantra de minha pesquisa com Hadid, pois esta foi ativada em primeira instância por imagens de sua arquitetura; só posteriormente fui fazer visitas *in loco*; portanto, advogo pela importância que as imagens tiveram em me afetar criativamente. “Quantos valores difusos poderíamos concentrar se vivêssemos, com toda a sinceridade, as imagens dos nossos devaneios” (Bachelard, 1990, p. 48). A experimentação prático-criativa que segui com os demais participantes desta pesquisa, a seguir relatada, teve o estofo e o encorajamento por parte de Bachelard, com este convite à imaginação e ao devaneio, que eu trouxe para a criação/experimentação em dança inspirada pela obra arquitetônica de Hadid.

Mais um ponto que precisei justificar, em meio a críticas iniciais na pesquisa, foi o fato de eu não explorar as obras arquitetônicas *in loco* logo de início, me valendo apenas de imagens. Minha justificativa primeira é que afetos foram desencadeados a partir de imagens – afetos cinestésicos –, quem estava lidando com esses afetos como ignição da pesquisa era eu e quem estava conduzindo a pesquisa era eu. Portanto, as imagens foram um estímulo legítimo, em uma relação pessoal e intransferível. Não digo e não considero que imagens são substitutos para as obras arquitetônicas em si – assim, eu estaria aceitando que imagens pudessem ser “traduções” das obras em si, contradizendo minha posição de não estar fazendo, por minha vez, uma “tradução” da arquitetura para a dança –, mas, são fontes legítimas. As visitas a obras arquitetônicas se deram em um momento posterior – até porque estas encontram-se em países

estrangeiros e, para ter essa vivência, tive que desembolsar uma quantia considerável – e, no meu caso, em uma relação diferenciada, pois, quando fui ter contato com certas obras, as imagens destas já haviam me estimulado a explorar criativamente no corpo; assim, as visitas às obras tiveram essa camada extra de vivência.

Minha justificativa segunda foi o conceito de “fluência intermodal” do psicanalista Daniel Stern, que fala sobre equivalências ou correspondências “intramodais”, que têm relação com a “unidade dos sentidos”, ou seja, o conhecimento ou experiência do mundo que é visto é o mesmo mundo que é ouvido ou sentido (Stern, 1985, p. 154). Isto significa que as qualidades de percepção, como intensidade, forma [*shape*], tempo, movimento [*motion*] e número, podem ser abstraídas por qualquer modo sensorial a partir das propriedades invariantes do mundo do estímulo e, então, traduzidas para outras modalidades de percepção. Esse fenômeno é chamado por Stern de “fluência intermodal”. O autor está falando sobre o contexto do desenvolvimento dos bebês, mas também do desenvolvimento de uma faculdade essencial, que permanece subliminar quando adultos, para a transposição de informação amodal. Stern (1985, p. 155) diz que os artistas, especialmente os poetas, contam com a unidade dos sentidos como garantida e que a maior parte da poesia não poderia funcionar sem essas analogias e metáforas sensoriais cruzadas [*cross-sensory*] em que, por exemplo, odores são remetidos a sensações táteis, cores são remetidas a cinestesia, etc. Stern diz que a dança é o exemplo máximo, de fato, o protótipo das tentativas artísticas de expressão em um *medium* de qualidades sentidas em outro. No caso desta pesquisa, a fluência intermodal partiu de estímulos visuais que imediatamente afetaram meu corpo, tátil e cinestesticamente, fazendo-o imaginar e reagir a texturas, formas e ritmos espaciais.

Bachelard acrescenta uma dimensão imaginativa ao que seria equivalente à fluência intermodal sugerida por Stern, chamando-a de “transiências sensíveis”. Comentando sobre trechos de obras literárias, diz:

Contradições que seriam intoleráveis em seu primeiro estado sensível tornam-se vivas em uma transposição para outro sentido. Assim, em *La canne de jaspe* [A bengala de jaspe], Henri de Régnier fala das algas “pegajosas e lisas”. O tato, sem a visão, não associaria esses dois adjetivos, mas aqui a visão é um tato metafísico (Bachelard, 1990, p. 65).

Assim, não só acontece a fluência entre os sentidos, mas cada órgão se elastece com diferentes qualidades como “o ouvido atento procura ver”, “o ouvido recolhido”, “imagens visuais do ouvido esticado”. Há uma “extensão dos poderes dos sentidos” (Hardy *apud* Bachelard, 1990, p. 67). Laban, por sua vez, em *Choreutics*, expande as propriedades do sentido do tato, como interface principal do corpo com o espaço, para os outros sentidos. Ele diz: “Todas as mudanças no espaço que vemos, ouvimos, cheiramos ou saboreamos são literalmente impressões táteis. Todos os nossos sentidos são variações de nosso singular sentido do tato” (Laban, 2011, p. 29).

A experimentação em dança propriamente dita da pesquisa, a qual foi intitulada *Contraespaço*, foi realizada com cinco integrantes (os/as bailarinos/as Jefferson Figueirêdo, Juliana Siqueira, Stefany Ribeiro e Orunmillá Santana, além de mim), e iniciada a partir de duas listas: Proposições para o Trabalho como um Todo e Propostas para Exploração e Improvisação. As Proposições para o Trabalho como um Todo – totalizadas em cinco – funcionariam como uma sugestão de rumo ou comportamento, no sentido da estruturação ou de sugestão de atmosferas ao longo do trabalho. Reproduzir aqui o conteúdo completo de ambas as listas ocuparia um espaço que não está disponível. Entretanto, enumerarei alguns exemplos de cada. Das Proposições, listo como exemplos:

- a) uma multiformidade que absorve os contrastes e o transformam: inspirada pela frase de Celant sobre a arquitetura de Hadid “a multiformidade, em sua desunidade, absorve todos os contrastes e os transformam” (Celant, 2008, p. 19); essa foi mais uma chave para entender meu propósito de não traduzir a arquitetura de Hadid para a dança, mas, sim, beber desse material e transformá-lo em outra coisa;
- b) organicidade na geração e estruturação de material: esta proposição sugere estar mais aberto para o que a obra aponta para ser

desenvolvida do que ter um controle sobre seu desenvolvimento. Foi inspirada pelas expressões de Celant de apresentar uma “ordem quase natural”, um “florescer” (Celant, 2008, p. 19).

A lista de Propostas para Exploração e Improvisação – composta por 22 itens – engatilharam as experimentações propriamente ditas. Seguem alguns exemplos:

- a) identificar protuberâncias e calços de espaço negativo e positivo que o corpo faz em sua interface com o espaço; transformar os côncavos em convexos e vice-versa, numa constante transformação entre espaço negativo e positivo;
- b) modelar o corpo do outro com dobras, entrâncias; o corpo como massa receptiva e transformável;
- c) explorar articulações triangulares e elípticas no próprio corpo e na relação entre corpos;
- d) exploração do *design* de obras arquitetônicas de Hadid: *Phaeno Science Center*, *Vitra Fire Station*, *MAXXI: Museum of XXI Century*, *J S Bach Music Chamber*, *Heydar Aliyev Center*, *London Aquatics Center*, *Magazine Restaurant*, *LFOne/Landergartenschau*: o objetivo da exploração das imagens dessas obras é se perguntar: “Que forças regem cada um desses prédios?”; “No corpo: que vontade de torção, de expansão acontecem para a formação dessas obras?”.

Seguimos uma metodologia que engloba três fases. Na primeira, procuramos esgotar possibilidades de exploração e improvisação, a partir da lista de Propostas supracitada. Na segunda, selecionamos trechos do material bruto gerado para manipulações, gerando, por sua vez, um material transformado e expandido. Na terceira, começamos a testar formas de composição, de estruturação, até a sua maturação final (ou provisória). Essas fases não tiveram uma separação clara e um andamento programado. Nada impediu que uma vontade de explorar e improvisar fosse posta em ação em um momento em que já estávamos nos ocupando da estruturação e nada impediu

que pensamentos iniciais de estruturação já surgissem nos momentos da primeira fase, nas experimentações.

Diante da grande quantidade dos materiais bruto e expandido gerados, a maneira que encontramos de estruturá-los foi construindo módulos de dança, que pudessem ser autônomos, com a possibilidade de ser ordenados diferentemente a cada vez. Faço uma analogia do uso desses módulos com uma coleção de móveis criada por Hadid, a *Seamless Collection* (Fig. 2), na qual o usuário decide como ordená-los pelo espaço e que funções eles podem ter, assento, mesa, apoio etc.



Fig. 2. Zaha Hadid. *Nekton Stools*. Parte da *Seamless Collection*.

Fonte/Fotógrafo: Jack Coble.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, retratando uma série de móveis do tamanho de uma mesa lateral de sala de estar, com formas diversificadas uns dos outros, espalhadas pelo espaço de um *showroom*.

Testamos várias possibilidades de ordenamento na sala de ensaio, de forma contínua. Posteriormente, ficamos interessados em como os módulos habitariam espaços fora do estúdio e fomos executá-los em corredores, jardins, escadas, espaços abertos e amplos, espaços estreitos etc.

Assim, duas ideias para produtos artísticos surgiram. Uma delas consiste em explorar ambientes diferentes de um determinado prédio (um centro cultural, uma igreja, um casarão, um espaço aberto etc.), onde a configuração espacial e o material de movimento têm que dialogar para poder “habitar” esses espaços. Intitulei essa proposta de *Transiterfluxório* (Fig. 3). A outra consiste em ter o foco na própria estruturação, brincando com o ordenamento dos módulos, em uma estrutura contínua, corrida, em um espaço de palco

convencional. É intitulada *Inverso Concreto* (Fig. 4) e já tivemos a chance de apresentá-lo, com três versões de ordenamento até o momento.



Fig. 3. *Transiterfluxório*. Grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa.
Centro Cultura Benfica, Recife/PE, setembro de 2019.
Fonte/Fotógrafo: Rogério Alves.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical, apresentando quatro bailarinos, dois homens ao fundo e duas mulheres no plano mais próximo, três no nível espacial alto e uma no nível espacial baixo, em orientações espaciais diferentes e executando formas diferentes no espaço. O local é a parte externa de um casarão, com paredes em um tom marrom com as molduras em branco e um chão de mármore claro.



Fig. 4. *Inverso Concreto*. Grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa.
Teatro Barreto Júnior, Recife/PE, abril de 2021.
Fonte/Fotógrafo: Rogério Alves.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal, apresentando quatro bailarinos, dois homens e duas mulheres, em um espaço de palco, com fundo preto e luzes âmbar vindas das laterais. Uma mulher ao fundo observa os outros três, que estão no plano próximo à câmera e interligados pelos braços, trabalhando em contrapeso o equilíbrio do que está no meio.

Em *Transiterrifluxório*, a cada espaço em que nos propomos a dançar esse trabalho, encontramos limitações – de amplitude, de tipo de chão, de códigos pertencentes ao local em questão etc. Resolvemos encarar essas limitações não como impedimentos ou entraves – o que é uma reação inicial esperada –, mas sim como potencialidades. Levamos os módulos e perguntamos: “como essa dança pode habitar esses espaços?”. Respondemos a isso corporalmente, através de uma responsividade a essas limitações. Já em *Inverso Concreto* o reordenamento dos módulos apresenta uma demanda relativa ao cansaço físico e também em trabalhar a memória para esses reordenamentos. Uma vez ultrapassadas essas dificuldades, se estivermos abertos para perceber o que surge de possíveis significações e de “agregados sensoriais” – usando as palavras de Deleuze (1992, p. 283) –, o esforço vale a pena e, mais uma vez, podemos nos maravilhar com a inteligência que o próprio processo faz funcionar e com as potencialidades das propriedades que o *medium* da dança oferece.

Os desdobramentos teóricos incluem artigos, capítulo de livro, comunicações e palestras, cada um tendo um recorte específico a partir do que foi construído a partir da tese. O mais vultoso foi o livro *Contraespaços: criação coreológica em dança e a arquitetura de Zaha Hadid* (Lacerda, 2021), que compreende o material produzido na tese e uma ampliação e edição deste, em reatamento a experiências que os próprios desdobramentos – apresentações de espetáculos, artigos, comunicações e palestras – produziram e, não menos importante, a resposta de espectadores e leitores. O livro foi organizado assim como os módulos de dança, ou seja, eu proponho ao leitor/a que leia os oito capítulos na ordem em que desejar e que vá fazendo suas próprias conexões. Fico muito satisfeito com este resultado, pois vejo o processo de dança, como propulsora e articuladora da pesquisa, apontando a forma de a escrita se materializar, de se organizar como processo e como produto.

Experienciar a materialidade e a cinestesia produzidas pelo devaneio e imaginação espacial, corporal e de movimento inspirados pela arquitetura de Hadid nos proporcionou explorar nossos olhares internos, a sensibilidade

alterada de nossas superfícies, vários modos de fricção entre nossos corpos, várias propostas de habitação nos diversos espaços que nos propomos a apresentar e nos espaços que criamos/imaginamos em cena e possibilidades de relações entre nós, de afetar e ser afetado, de desestabilizar e de apoiar, de se deixar levar e de manter os pés bem plantados no chão.

Ao longo da pesquisa procurei dar espaço para a própria inteligência do processo, alimentando no movimento do Anel de Moebius o desejo de experimentação, um planejamento inicial, leituras e imagens potencializadoras, nossos corpos criativos em ação e uma sensibilidade para ouvir o outro, “ouvir” o espaço e acolher os erros e o inesperado.

Referências:

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios do repouso**. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BONENFENT, Y. A portrait of the current state of PaR: defining an (in)discipline. In: BOYCE-TILLMAN, J. (ed.). **PaR for the Course**: issues involved in the development of practice-based doctorates in the Performing Arts. Winchester: The Higher Education Academy Arts and Humanities, 2012.

CELANT, G. Zaha Hadid: Adventure in Architecture. In: CELANT, G.; RAMÍREZ-MONTAGUT, M. (org.). **Zaha Hadid**. Catálogo de exposição do Guggenheim Museum, New York. New York: Guggenheim Museum Publications, 2008.

DELEUZE, G. Mediators. Trad. M. Joughin. In: CRARY, J.; KWINTER, S. (ed.). **Zone 6**: incorporations. Nova York: Zone, 1992, p. 281-294.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, R. **Choreutics**. Alton: Dance Books, 2011.

LACERDA, C. M. C. L. **Contraespaços**: criação coreológica em dança e a arquitetura de Zaha Hadid. Curitiba: Appris, 2021.

HADID, Z. **Zaha Hadid 2004 Laureate Acceptance Speech**. The Pritzker Architecture Prize. 2004. Disponível em:
<http://www.pritzkerprize.com/2004/ceremony_speech1>. Acesso em: 13 mai. 2014.

PRESTON-DUNLOP, V. **Looking at dances**: a choreological perspective on choreography. Londres: Verve, 1998a.

PRESTON-DUNLOP, V. **Rudolf Laban**: an extraordinary life. Londres: Dance Books, 1998b.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn**: an interdisciplinary reader. Exeter e Charlottesville: Imprint Academic, 2009.

STERN, D. N. **The interpersonal world of the infant**. New York City: Basic Books, 1985.

ZAHA HADID... WHO DARES WINS. Apresentação de Alan Yentob. Da série Imagine. Produzida por: BBC Scotland, 2013. Disponível em: <www.bbc.co.uk/imagine>. Acesso em: 12 nov. 2014.

Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda (UFPE)
claudiolacerda@hotmail.com; claudio.lacerda@ufpe.br
Professor Adjunto do Departamento de Artes da UFPE (2010-). Doutor em Artes Cênicas, UFBA (2018), com sanduíche na Coventry University (RU). Mestre em Artes, Unicamp (2008). Bacharel em Dança, UFRJ (2008). Professional Diploma in Dance Studies (1998) e Independent Study Programme Certificate (1999), Laban Centre London (RU). Diretor do grupo Cláudio Lacerda/Dança Amorfa (1998-).

Lados do silêncio somático-expressivo

Elisa Abrão (UFG)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar relações entre o silêncio e as abordagens somáticas, explorando aproximações, paradoxos e espectros expressivos. Trata-se de um fragmento da tese de doutorado da autora, que investigou experiências de silêncio do movimento, como campo de sensações de um corpo que viveu a experiência de ter tido um Acidente Vascular Cerebral. A pesquisadora utilizou a Prática como Pesquisa como perspectiva metodológica, investigando o tema a partir do fluxo de suas experiências de silêncio e a realização de práticas artísticas. A discussão do artigo aborda primeiramente relações entre as experiências de silêncio do movimento e os saberes somáticos e no segundo momento alguns paradoxos das relações entre o silêncio do movimento e as práticas somáticas.

Palavras-chave: Silêncio; Silêncio do Movimento; AVC; Prática como Pesquisa; Somático-Expressivo.

Abstract: This text aims to present relationships between silence and somatic approaches, exploring approximations, paradoxes and expressive spectrums. This is a fragment of the author's doctoral thesis, which investigated experiences of silent movement, as a field of sensations of a body that has experienced a stroke. The researcher used Practice as Research as a methodological perspective, investigating the topic based on the flow of her experiences of silence and the performance of artistic practices. The article's discussion first addresses relationships between experiences of movement silence and somatic knowledge and, secondly, some paradoxes of the relationships between movement silence and somatic practices.

Keywords: Silence; Silence of movement; Stroke, Practice as Research; Somatic-expressive.

1. Breve introdução sobre o silêncio

Este texto apresenta fragmentos da minha tese de doutorado¹, na qual investiguei as experiências de silêncio na dança e as relações entre dança e silêncio. Utilizei a Prática como Pesquisa como perspectiva metodológica, investigando o tema a partir do fluxo entre minhas experiências de silêncio e a realização de práticas artísticas. Essa abordagem me permitiu encontrar novas dinâmicas de teorização. Com a investigação percebi a existência do que na tese designei como silêncio do movimento, nomeação de meu campo de sensações na experiência de investigar o silêncio, algo que é desdobrado de minha vivência de ter passado por um Acidente Vascular Cerebral.

Para além de meu dançar e de minhas concepções de dança, realizei entrevistas com quatro artistas da cena que tiveram AVC. No encontro com essas mulheres artistas, mapeei outras singularidades relativas a como sentem seus corpos, como reinventam seus dançares, como experimentam o silêncio².

O foco deste texto é apresentar algumas questões relacionadas aos silêncios na somática, que foram influenciadas pelos diversos procedimentos investigativos utilizados durante a pesquisa. Durante a investigação, questioneei as relações entre o silêncio e as abordagens somáticas, explorando aproximações, paradoxos e espectros expressivos.

As experiências somáticas são referências em meu dançar desde de antes do AVC, e no presente artigo compartilho reflexões a partir de meus *lados de silêncios*, vividos na experiência de ter um corpo que se expressa na diferença entre os lados direito e esquerdo. Experiências que me levaram a ampliar os sentidos do silêncio e a me abrir a outros questionamentos de algumas práticas corriqueiras de dança, convidando à revisitação das mesmas.

¹ Tese intitulada *Tudo começa quando explode: experiências de silêncios do movimento*, defendida em 2022 no Instituto de Artes da Unicamp.

² No presente texto não citarei as entrevistas e suas falas, porém as reflexões apresentadas neste artigo são influenciadas pelas trocas vividas com as quatro mulheres entrevistadas.

2. O silêncio somático-expressivo³

As práticas somáticas são pautadas no conceito de soma e trazem em si a abertura para os silêncios, podendo eles atravessar nossas dimensões físicas, proprioceptivas, emocionais, psíquicas, pois a perspectiva é de um corpo integrado. Isso cria espaços e danças com silêncios, e investigações do corpo como um todo.

Os silêncios do movimento influenciaram as proposições somáticas. Por exemplo, Bartenieff afirma em seu livro *Body movement: coping with the environment* (2002) que a análise anatômica inerente ao desenvolvimento dos fundamentos de seu método somático se deu a partir de seu trabalho de reabilitação de pessoas com problemas musculares/articulares. Em seu trabalho, percebo relações entre silêncio, somática e expressão, pois Bartenieff partiu da análise de pessoas com deficiências, para ampliar a compreensão anatômica, articulou essas compreensões aos saberes do movimento expressivo a partir dos estudos labanianos, propondo assim seu método somático.

Na proposta desenvolvida por Bartenieff é reafirmada a perspectiva de um corpo integrado. Isso cria espaços e danças com silêncios, e investigações do corpo como um todo. Por exemplo, nas propostas de Irmgard Bartenieff⁴, é fundamental trabalhar a conexão total do corpo, pois, mesmo quando uma lesão possa impedir localmente o movimento, a conectividade total

³ A perspectiva somático-expressiva tem seus primeiros contornos apresentados por Marisa Martins Lambert (2010) em sua tese intitulada *Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação: O Sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança*, pesquisa que permanece sendo realizada pela pesquisadora e influencia o presente trabalho.

⁴ Irmgard Bartenieff (1900–1982) desenvolveu os Fundamentos Corporais de Bartenieff. Juntamente com outras sete pessoas, ela é identificada por Eddy (2016) como integrante da primeira geração fundadora das técnicas de educação somática. Bartenieff é considerada, entre os fundadores, uma das mais fortes influências para o que a autora designa como segunda geração somática, formada por muitas mulheres dançarinas. Eddy aponta que “os exercícios de Bartenieff agora formam a base para o aquecimento na maioria das aulas de dança contemporânea” (Eddy, 2016, p. 40, tradução nossa). Entre as alunas de Bartenieff, cito Bonnie Bainbridge Cohen, Anna Halprin e Regina Miranda, referências importantes para essa pesquisa.

ativa “as conexões neuromusculares, ajuda a restaurar a parte lesada e, mais do que isso, recoloca o ser no estar em si do corpo” (Miranda, 2008, p. 30). As abordagens somáticas frequentemente lidam com os silêncios e as diferenças como parte integrante do corpo em movimento. Nas práticas, é investigado o corpo em suas dimensões e amplitude, proporcionando espaços-tempos de experimentação que aguçam a percepção do corpo vivo, criam fluxos de conexão entre as partes não lesionadas e as lesionadas, e, nesta relação, são encontradas outras convergências e conectividades na arquitetura móvel que é o corpo, experimentando suas forças direcionais, seus pesos, suas possibilidades de apoio, entre outros elementos que compõem o movimento. Ao nos movimentarmos, perpassamos a totalidade que nos compõe como corpo, investigando desde as estruturas aparentemente sólidas, como os ossos, até o ar que transita em nosso corpo e nos conecta com mundo.

A conexão total lança um olhar para o corpo, não o reduzindo e não o definindo por sua lesão ou silêncios do movimento, ao mesmo tempo que essas práticas são reconhecidas por alcançarem grande êxito na reabilitação de pessoas em diversas situações corporais. Novamente cito o trabalho desenvolvido por Bartenieff, o qual teve grande reconhecimento a partir dos anos 1950, “quando seu método alcançou resultados extraordinários na recuperação psicofísica de pacientes atingidos por poliomielite” (Miranda, 2008, p. 28). Os saberes desenvolvidos por Bartenieff me lançaram em experiências significativas com os silêncios do movimento, inclusive imediatamente após ter o AVC. Pois no caminho para o hospital, um percurso permeado por incompreensões, meu companheiro dirigia e falava repetidas vezes: “lembra do Laban”, em uma tentativa que eu procurasse maneiras de me mover. Naquele momento, não me lembrei de Laban, mas muito de Bartenieff. Meu lado esquerdo não se mexia, e eu não entendia o que estava acontecendo. Comecei a ativar as correntes de ar que aprendi com os saberes de Bartenieff. Respirava e imaginava o ar percorrendo todo o caminho desde a entrada pelas narinas, chegando nos pulmões, perpassando o centro do meu corpo, e na expiração o ar atravessando minha perna esquerda e escapando pelas pontas de meus

dedos dos pés. Segui com essa experimentação e, de repente, consegui fazer alguns pequenos movimentos com dois dedos do pé e comentei com alegria dentro do carro: "estou mexendo meus dedos". Eu não enxergava meu braço esquerdo, não lembrei dele em nenhuma parte do percurso.

Após o processo de AVC, os formigamentos nas pernas foram curtos, sutis, porém, em meu braço esquerdo, os formigamentos foram intensos. Sempre acreditei que se tivesse levado as correntes de ar ao braço esquerdo poderia ter evitado esses formigamentos tão intensos, pois eu vivia os silêncios do movimento do lado esquerdo, mas essa parte ainda estava conectada ao todo e poderia ser ativada pelo estímulo da sua integração com as outras partes. A conexão total permite uma experimentação da anatomia do corpo em suas múltiplas camadas, construindo diferentes mapas de acontecimentos do movimento. Essa compreensão reafirma que, mesmo experiências de silêncios do movimento na metade do corpo, *não são silêncios absolutos*, pois, apesar de não acontecerem movimentos musculoesqueléticos, o ar, o sangue, os fluidos permanecem perpassando as paisagens do corpo, vivo em seus silêncios. Lembro a frase de Bartenieff citada por Regina Miranda (2008, p. 32): "o suporte respiratório mantém vivo o movimento", movimento do ar no corpo, do sangue que corre nas veias, movimento do estar vivo experimentando os silêncios do movimento musculoesquelético.

Eu estou viva⁵! Viva com meus silêncios, viva dançando com meus silêncios. Se existiu algo incrível em todo esse percurso, foi estar viva para experimentá-lo. Nesse fluxo, as relações entre anatomia, experimentação e corpo vivo receberem novos sentidos. Abriu-se a compreensão de corpo, para um corpo vivo com novos espectros de expressividade, com silêncios. Um corpo que experiencia a si mesmo, um corpo vivo, não pronto, não definido. A anatomia acolhe novas maneiras de ser experimentada, foge de um discurso unicamente científico; ela adentra o experimental, se torna uma investigação sobre o que é corpo na qual a resposta não é fixa. Ela é experimentada e pode se alterar e

⁵ Frase que compõe meus trabalhos artísticos.

complexificar a cada nova experimentação. É um abrir espaço para si mesmo, não para saber, mas para ser/sendo. É um abrir-se para as possibilidades/impossibilidades.

Assim, percebo que a anatomia experimental é uma prática que possibilita experimentar os sistemas corporais e criar mapas de sensações ao se mover, sentindo os órgãos, fluídos, células, iniciando, conduzindo, participando, influenciando, alterando a experiência de movimento e de ser corpo. Por exemplo, um corpo de vísceras no qual se experimenta os pulmões dançarem em volta do coração, e assim ultrapassa-se o saber de que o coração está entre os pulmões. Trata-se de experimentar esses órgãos em relação, se mover sentindo a existência deles, e aí, nessa prática, algo pode ser percebido. Pela prática, saberes podem ser acionados.

Há um reafirmar da pessoa que experiência, nesta direção há uma colocação de Cohen⁶ que considero transformadora: quando você adentra a prática, quem te ensina é seu corpo, você não está aprendendo com alguém, alguém pode estar facilitando seus acessos aos saberes, mas os saberes estão na prática. Práticas estas que assinalam a importância de um retorno às experimentações, um retorno que nunca é o mesmo, pois não se trata de feito ou não feito, é um estar fazendo que convoca uma entrega e percepção de si. O tempo é o tempo da escuta do corpo, um demorar-se no habitar a experiência de ser um corpo vivo no fluxo de sensações.

Cohen faz parte da segunda geração de proponentes somáticas, uma geração composta por algumas mulheres dançarinas e que no trabalho delas Eddy (2016) percebe que as “diretrizes verbais são estética de tecelagem de conceitos e palavras para orientar uma experiência somática” (Eddy, 2016, p. 150, tradução nossa) que abre para gamas completas de opções expressivas. A autora aponta que existem, nesses trabalhos, espaços para o não saber, não interpretar, não consertar, não fazer, os quais ela considera como “um portal

⁶ Essa foi uma reflexão repetida algumas vezes por Cohen durante as aulas de verão, outono e inverno ministradas através da plataforma Zoom, das quais participei como aluna, entre os meses de julho de 2020 a fevereiro de 2021.

para a autoaceitação, permitindo a qualquer pessoa experienciar estar presente no corpo” (Eddy, 2016, p. 150, tradução nossa). Um presente que pode convocar dimensões emocionais tanto para a criação como as experiências em dança.

Experiências que vivi em um encontro ministrado por Bonnie Bainbridge Cohen⁷ quando ampliei minhas percepções de lados do corpo quando investiguei o nervo craniano zero, também chamado de nervo terminal. Cohen conduziu a proposta pela visualização deste nervo, localizou o nervo zero na estrutura corporal e explicou como ele está ligado à linha mediana e passa atrás do bulbo olfatório, estando relacionado com sensores de feromônios e com a sexualidade.

Após a somatização, ou seja, o processo de informar ao meu corpo que existe o nervo craniano zero, informação incorporada pelos “sistemas cinestésicos (movimento), proprioceptivo (posição) e tátil (toque)” (Cohen, 2015, p. 278), senti e ao mesmo tempo imaginei uma membrana espelhada que partia do nervo craniano zero até o final de minha coluna, era uma membrana de sensações, imaginações e reflexos de continuidade. Lá estava eu, um corpo repartido sentindo uma membrana espelhada que ampliava a relação entre os lados direito e esquerdo, alargando-os para além da membrana. Ela criava uma espécie de espelhamento, a imagem que aparecia de um lado da membrana não era idêntica à do outro lado, mas uma imagem que continuava ao mesmo tempo que parecia dobrada pelas semelhanças de paisagem.

A experiência lembra o ato de olhar um espaço pelo espelho, em que, na medida que nos deslocamos, conseguimos ver diferentes partes desse espaço ao mesmo tempo que algumas partes deixam de ser vistas. O espaço existe em si e também refletido no espelho. Quando me movimentava, conseguia enxergar diferentes partes do meu corpo, variando essa imagem nas dimensões horizontal, sagital e vertical. Meu corpo era uma paisagem, uma paisagem que se movia a cada movimento que eu realizava, uma paisagem no sentido mais estrito da palavra. Existia um grande rio que atravessava meu corpo, existia

⁷ Aula realizada na série de verão ministrada por Bonnie Bainbridge Cohen, mais especificamente no dia 23 de julho de 2020, via plataforma Zoom.

vegetação, céu e a luz do sol que alterava a iluminação e cores a cada movimento. Enquanto me movia, conseguia enxergar diferentes partes dessa paisagem que existia de um lado do corpo e simultaneamente era refletida do outro lado. Se o movimento expandia um dos lados, a paisagem expandia para esse lado e me permitia sentir o que a compunha e criava uma espécie de reflexo do acontecimento no outro lado do corpo.

Nesse momento de corporalização, tive receio de realizar torções, com medo de que a sensação desaparecesse. Quando mapeei meu medo, respirei e torci. Naquele momento, a imagem tridimensionou, e a membrana espelhada criou reflexos torcidos de continuidade, por exemplo, o rio variava sua largura, ficando mais estreito perto da membrana que estava torcida e voltava a se expandir do outro lado do corpo. Percebi meu corpo imenso, cheio de espaços. E me mover era mover uma paisagem que se espelhava por uma membrana que dividia e juntava os dois lados do corpo.

Nesta experiência, me aproximei do que Cohen aponta como corporalização, que é a consciência das células sobre si mesmas, um abandonar do mapeamento consciente, “é uma experiência direta; não há passos intermediários nem mudanças [...] Há uma consciência muito conhecida do momento experimentado iniciado nas próprias células” (Cohen, 2015, p. 279). Iniciei tocando o nervo zero e a sensação escorreu por toda a coluna, minhas células foram ativadas, dançaram em forma de paisagem. Meu desejo era permanecer ali, movendo aquela paisagem, lados que se comunicavam com tranquilidade, com o escorrer de um rio sem fim, que a água de um lado da membrana se move alterando o outro lado. Desse processo de corporalização, surgiram muitos sentimentos, pensamentos e compreensões. Existem lados e não existem lados, os lados não são isolados e não são idênticos, são lados e não lados ao mesmo tempo, metades que se subjetivam de um corpo uno.

3. Breve apontamento de paradoxos

Apesar das relações significativas entre o que denomino de "silêncios do movimento" e as práticas somáticas, essas relações apresentam paradoxos, conforme destacado por Ginot (2010). Os diversos saberes somáticos se constituem a partir de silêncios do movimento, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, a superação dos silêncios do movimento é uma de suas pretensões.

A constituição das práticas somáticas pelos silêncios do movimento pode ser observada, uma vez que muitas delas foram desenvolvidas a partir de uma "lesão fundadora" (Ginot, 2010, p. 8) de seus proponentes. As lesões fundadoras são encontradas frequentemente nos relatos dos próprios proponentes de técnicas somáticas, quando discursam sobre problemas de saúde que enfrentaram e/ou limitações do corpo e como, por meio da somática, encontraram maneiras de continuar dançando e/ou se relacionando de maneira mais integrativa e fluida expressivamente com questões que afligiam seus corpos.

Falar de suas lesões, apresentá-las, e delas desenvolver seu método é afirmar os silêncios do movimento como possibilidades. Entretanto, o relato destas histórias, algumas vezes é permeado por outras conotações e elas são contadas como grandes vitórias, como histórias de superação dos problemas que os afligiam indicando que os silêncios do movimento como algo que deva ser superado, ao invés de escutados e vivenciados. Os mestres/fundadores são apresentados ou se apresentam envoltos em um estereótipo de herói, alguém que conseguiu reverter o mau que afligia o próprio corpo e também o de seus pacientes/alunos/clientes.

Ao mesmo tempo, percebo que as experiências de lesão dos fundadores dos métodos somáticos podem ter influenciado a percepção e a valoração dos sutis limiares de percepção. Isso pode ser observado nas qualidades do "quase imperceptível" (Bardet, 2015, p. 201) explorado por Feldenkrais. Reflito sobre como as experiências de Feldenkrais com seu joelho

podem tê-lo ajudado a mapear esses limiares de percepção e a vivenciá-los de maneira radical.

Esse quase imperceptível parece próximo das experiências de silêncios do movimento, e me questiono se as experiências de lesão dos fundadores dos métodos somáticos podem ter influenciado para a percepção e valoração destes sutis limiares de percepção. Aponto isso, pois o momento no qual vivi de maneira radical o quase imperceptível foi quando logo após o AVC, movimenteii dois dedos de meu pé esquerdo pelo acionamento das correntes de ar. Eu vagava pelo imperceptível, respirando e conduzindo o ar do lado do corpo paralisado, comecei a perceber movimentos quase imperceptíveis, micro variações dos elementos de meu corpo. Uma experiência certamente única em minha vida, que ampliou a percepção de movimento, de variações dos elementos corporais. Fico refletindo se as experiências de Feldenkrais com seu joelho o auxiliaram a mapear esses limiares de percepção e principalmente os viver de maneira radical.

As sensações/percepções do limiar são avizinhasdas às dos silêncios do movimento, são convites a experimentar o que praticamente parece não ser percebido, é dar atenção ao que está acontecendo. Tais proposições ocorrem através do movimento, movimento composto de múltiplos elementos, sendo assim permitem perceber vida que pulsa para além da presença visível do mover ou, como venho acercando, nos silêncios do movimento, ultrapassando uma concepção restritiva do que é movimento. Poderia deslocar os limiares do quase imperceptível também para as regiões do imperceptível, navegando por outros modos de sentir e/ou do não sentir como parte constituinte do corpo que existe e dança.

4. Algumas considerações

Minhas experiências de silêncio no movimento ampliam as compreensões do corpo, rompendo com perspectivas normativas e convidando

a outros campos de percepção, experiências e compreensões sobre anatomia, corpo, movimento, dança e o mundo.

Percebo a importância dos silêncios no movimento e das pessoas com deficiência para o desenvolvimento do campo somático. As somáticas, como conjunto de experimentações e teorizações, precisam revisitar alguns capacitismos corriqueiros e ampliar os aprendizados com as pessoas com deficiência, pois nós somos pessoas que experimentamos outras sensibilidades, sendo algumas delas investigadas pelas práticas somáticas.

Questionar a ênfase nas perspectivas de reabilitação também me parece importante, sabendo que sim, os processos criativos autoinvestigativos podem ressoar em algum tipo de reabilitação, mas isso precisa ser considerado subprodutos dessas experiências, pois as pessoas com deficiência têm em si suas expressividades e seus modos de dançar.

Referências:

- ABRÃO, E. **Tudo começa quando explode**: experiências de silêncios do movimento. São Paulo: 2022. 166f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2022.
- BARDET, M. A Atenção através do movimento: o método Feldenkrais como disparador de um pensamento sobre a atenção. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2015.
- BARTENIEFF, I.; LEWIS, D. **Body movement**: coping with the environment. Nova York: Routledge, 2002.
- COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- EDDY, M. **Mindful movement**: the evolution of the somatic arts and conscious action. Chicar-go: Intellect Bristol, 2016.
- GINOT, I. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. **O Percevejo online**. Rio de Janeiro: UNIRIO. vol. 2, n. 2, p.1-17, jul.-dez. 2010.
- LAMBERT, M. M. **Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação**: O Sistema La-ban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campina, Campinas, 2010.

MIRANDA, R. **Corpo-Espaço**: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

Elisa Abrão (UFG)
elisaabrao@ufg.br

Artista, pesquisadora e professora de dança. Professora efetiva do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Artes da Cena pela Unicamp. Especialista no Sistema Laban/Bartenieff pela Faculdade Angel Vianna e com equivalência internacional pelo LIMS/NY.

Experiências de eixos: investigação somática dos eixos longitudinais em dança

Haike Irina Amelia Stollbrock T. (pesquisadora independente)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo é o resultado da oficina e pesquisa somática em dança denominada *Experiências de eixos*¹ (EE) que explorou algumas das estruturas anatômicas que se organizam no eixo longitudinal²: cinco diafragmas, o tubo digestivo primitivo, a notocorda e o eixo crânio – sacro. Na retórica da dança e das práticas corporais ainda persiste uma visão biomecânica do movimento e da postura, de onde, baseando-me em novos paradigmas anatômicos que conheço do campo da osteopatia e do Movimento Somático (MS)³, desenvolvi este material como parte da Bolsa de Pesquisa em Dança 2020 do Idartes (Bogotá, Colômbia). Foram realizadas duas oficinas de 8 horas em 'La Casona de la Danza'⁴ de novembro a dezembro no ano de 2020 (Fig.1). Essas experiências foram recolhidas em áudio, texto e imagens. Este texto resume o livro completo publicado pelo Idartes em 2023, inclui os referentes bibliográficos mais importantes, a metodologia, a estrutura da oficina e os resultados. De acordo com isso, este trabalho alcança qualidades técnicas no movimento, como lividez, versatilidade e interconectividade, e redescobre o suporte interno. Ao mesmo tempo, permite emergir sensações primigênicas de potência, unidade, confiança e animalidade.

Palavras-chave: Eixo do corpo; Eixo do corpo na dança; Pesquisa somática em dança; Prática como pesquisa.

Abstract: This article is the result of a workshop and somatic research in dance called 'Axis Experiences' (EE) that explores some of the anatomical structures that are organized in the longitudinal axis: the five diaphragms, the primitive digestive tube, the notochord, and the cranio sacral axis. In the rhetoric of dance and body practices still persists a biomechanical view of movement and posture. Based on new anatomical paradigms coming from the field of Osteopathy and Somatic Movement, I developed this material as part of the Idartes Dance Research Scholarship 2020 (Bogotá, Colombia). Two 8-hour workshops were held in 'La Casona de la Danza' from November to December in 2020 (Fig.1). These experiences were collected in audio, text and images. This text summarizes the complete book published by Idartes in 2023: references, methodology, the workshop structure and results. According to this, this work achieves technical qualities in the movement, such as lightness, versatility and interconnectivity. It rediscovers the internal support. Furthermore, it allows to emerge early sensations of potency, unity, confidence and animality.

Keywords: Body axis; Body axis in dance; Somatic research in dance; Practice as research.

¹ Trailer da oficina *Experiências de eixos*: <https://youtu.be/OfA4H9c45n8>.

² Uso "eixo longitudinal" em vez de "eixo vertical", para me referir ao eixo em qualquer posicionamento em relação à gravidade.

³ Sistema de educação somática fundado por Jacques van Eijden no Somatic Movement Institut (SMI), Amsterdã – Holanda. Leva ao título de treinador somático, aprovado pela Ismeta.

⁴ Equipamento cultural do Idartes, Bogotá - Colômbia, destinado ao desenvolvimento da dança na cidade. <https://www.idartes.gov.co/es/escenarios/casona-danza/quienes-somos>.

1. Introdução

Os eixos falam (cantam) a um e um a eles e assim se vai integrando um a eles e eles a um. Enquanto isso, você se torna cada vez mais presente em cada célula, mais vivo, mais equilibrado dentro e fora (Rodríguez *apud* Stollbrock, 2023, p. 15).



Fig. 1. Imagem da oficina "Experiências de eixos", liderado pela autora, Bolsa de Pesquisa em Dança 2020 do Idartes (Colômbia). Bailarinos: María Álvarez, Ingrid Terreros, Carolina van Eps e Rafael Duarte. La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020.

Fotógrafo: Gerrit Stollbrock.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Dois bailarinos se encontram diante de um espelho uma está de pé com a mão estendida para o chão e olha nessa direção, outra está no chão no meio de um gesto redondo. Ao fundo há um espelho onde se refletem, da esquerda para a direita, a bailarina de pé, e outros dois dançarinos diferentes, também no chão. As expressões são de introspeção em movimento. Também são refletidas seis janelas, e entra muita luz.

Este projeto centra-se na investigação somática do eixo longitudinal em dança. Embora os paradigmas anatômicos tenham mudado, nas práticas corporais ainda predominam as referências ósseas: "vértebra por vértebra", "fechar costelas", "sentar-se sobre as isquiões", etc. Se a este favoritismo pelas referências ósseas se soma uma visão biomecânica onde a coluna vertebral

"suporta" o peso de todo o corpo, poderia chegar-se a pensar que a coluna é também o eixo. Mas hoje estamos imersos no meio do que eu chamo o *boom da fáscia*⁵ e do reconhecimento da continuidade física. É nesta reconfiguração necessária dos saberes e práticas que se apoiam na anatomia, que a anatomia experiencial, a pesquisa de movimento e a pesquisa somática em dança encontram um lugar relevante. Onde ficam então o eixo ou os eixos, como encontrá-los e como se sente/m?

Como seria se mover se imaginamos ou sentimos que os ossos flutuam? Mudaria a qualidade de movimento, o eixo ou a forma de treinar? Como seria se imaginamos, sentimos e exploramos que no corpo existem diafragmas horizontais que suspendem as estruturas a diversos níveis e criam mudanças de pressão entre os espaços? Ou se imaginarmos que antes de haver uma coluna vertebral, na evolução, já havia um trato digestivo... ou que os movimentos do embrião para seu desenvolvimento continuam até a idade adulta... Essas e outras perguntas me levaram a um campo de pesquisa onde a anatomia, a dança e a somática se encontram. Como a somática surgiu em meu caminho como artista, médico e osteopata, também descobri que o método de pesquisa baseado na prática e na experiência é o que mais se assemelha a este trabalho.

A pedagogia que desenvolvi está ancorada no treinamento que recebi em MS, no conhecimento sobre o corpo que vem de minha graduação como clínico geral, no Diploma em Osteopatia⁶ (DO) e em minha experiência como artista de movimento e circo. É importante mencionar que meu currículo acadêmico combina ciências e artes cênicas, enquanto minha atividade profissional se concentra no campo prático: circo, ensino somático e osteopatia.

⁵ Desde o início deste século, houve um aumento nas pesquisas sobre a fáscia, suas qualidades como tecido (Schleip, 2019), a dinâmica desse tecido em vídeo (Guimberteau, 2013, 2014) como tratá-lo com as mãos (Stecco, 2010) e como ver o movimento a partir da organização das cadeias miofasciais (Meyers, 2014), entre outros. Desde o primeiro congresso de pesquisa sobre fáscia em 2007 até hoje, houve também um fenômeno muito mais comercial e de redes sociais que popularizou o termo globalmente.

⁶ A osteopatia é uma medicina manual (Parsons, 2005) que se ramifica em várias técnicas específicas e se baseia em quatro princípios: 1. O corpo não se vê fragmentado, mas sim como um todo, 2. A auto-regulação, 3. A inter-relação entre estrutura e função, é, 4. A tripla laçada: a inter-relação entre os sistemas fascial, circulatório e nervoso.

Esse lugar privilegiado que a somática dá à experiência do sujeito e a anatomia experimental, além de cumprir um objetivo, também tem sido durante anos meu refúgio, meu alívio e minha motivação para a pesquisa. Ela oferece um diálogo interessante entre a experiência subjetiva e o conhecimento objetivo.

Esse projeto se propôs a realização de experiências somáticas com várias estruturas organizadas no eixo longitudinal da pessoa, a fim de sentir seus efeitos no alinhamento e na qualidade do movimento. E por que nesse eixo? É a dimensão que predomina no corpo humano e em outras espécies: somos mais altos do que largos ou profundos. Como o ser humano foi organizado em bipedalismo, o eixo predominante no corpo coincide perpendicularmente com a face da Terra, nosso eixo vertical coincide com o da direção da gravidade. E por onde passa esse eixo vertical? É uma linha, um espaço, um fluxo, uma direção, ou é um tecido específico, como a coluna vertebral, o sistema nervoso central ou outro órgão? É um ou vários? Como ele se desenvolve e como é treinado? E, finalmente, como ele ou eles se sentem? Sem poder explorar todas essas questões teoricamente, mas para entrar na última de forma prática, esta pesquisa propõe como ponto de partida a exploração sensorial, experiencial e guiada de alguns dos sistemas e tecidos que são organizados longitudinalmente (consulte a seção 3).

2. Metodologia e referentes

Esta pesquisa nasce da minha experiência anterior com a oficina *Fascia e Movimento*⁷ (FM) que desenvolvi começando em 2014, e que deu origem a vários espaços de formação e a dois artigos publicados (Stollbrock, 2017, 2019). O percurso deste processo em torno da oficina FM é inverso ao que se realizou nesta ocasião. Nesse processo, primeiro foram realizadas as oficinas e depois a investigação, enquanto neste caso, a pesquisa começou claramente

⁷ Trailer da oficina FM: <https://www.youtube.com/watch?v=-hVqwO3rD1g>

antes do material pedagógico que foi devidamente documentado para depois das oficinas, escrever.

Uma revisão teórica ampla incluiu conceitos de postura e alinhamento mais antigos incluídos no artigo de Krasnow (2001), e a lista rigorosa de definições de Eric Franklin em seu livro: *Dynamic Alignment through Imagery* (2012). Utilizou-se a metodologia de pesquisa baseada na prática (Atkinson *et al.*, 2006; Trimmingham, 2002), especialmente a anatomia experiencial usada como ferramenta, para experimentar somaticamente conceitos que derivam do campo da osteopatia: o trabalho manual sobre a linha média do corpo e o modelo dos diafragmas horizontais, e do MS, a consciência do tubo digestivo, o sistema nervoso central e a coluna vertebral.

A "pesquisa baseada na prática" é uma forma que a academia reconheceu recentemente e que nos permite trabalhar nas artes cênicas com a própria essência desses ofícios. Surge "para sustentar e justificar pesquisas em que uma atividade prática integra o processo de geração de determinado conhecimento inédito" (Fernandes *et al.*). De acordo com Melissa Trimmingham, o valor da prática na pesquisa é inquestionável, enquanto sua contribuição para o campo da pesquisa artística depende da capacidade de analisar e comunicar os resultados; devemos transcender o ponto de vista subjetivo e inteligível e chegar aos outros (Trimingham, 2002).

O material em texto e imagens produzido no workshop, juntamente com um questionário específico que eles preencheram após o término do workshop, que veremos mais adiante, serviu como fonte primária, enquanto os vídeos e a bibliografia especializada consultada serviram como fonte secundária. Esse procedimento de selecionar fragmentos de textos individuais, considerando categorias definidas ou emergentes, faz parte de um método de pesquisa chamado "abordagem narrativa". Vem das ciências sociais, pode ser considerado uma abordagem pós-positivista e é usada para tornar as subjetividades o foco principal da pesquisa.

3. Anatomia para explorar vs. experiências: traçando paralelos entre o objetivo e o subjetivo como resultado da pesquisa

Eu vou organizar os resultados da seguinte forma: estabelecer constantemente um paralelo entre a anatomia e as experiências subjetivas que foram compartilhadas. Posteriormente, vou me dedicar a expor os temas emergentes.

- DIAFRAGMAS:

Os diafragmas (Fig. 4) são estruturas musculares ou membranosas em forma de cúpula, dobradiça ou ponte. São transversais e, em sua maior parte, ligam a periferia do corpo de um lado a outro, ancorando-se nas estruturas ósseas do tronco, do pescoço e da cabeça. Como pisos, eles organizam e dividem elasticamente os espaços e órgãos em vários níveis, desde a pélvis até a base do crânio. Eles compartimentam as pressões e, ao mesmo tempo, suspendem. São variáveis em forma e tensão. Transmitem o rebote e a respiração.

Eu uso a descrição osteopática dos diafragmas, que na atualidade são cinco (Parsons, 2005): diafragma pélvico, diafragma respiratório, diafragma respiratório superior, assoalho da boca ou diafragma cervical e diafragma craniano.



Fig. 2. Desenho dos diafragmas por AM na oficina EE, liderado pela autora, La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: María Paula Álvarez.

Audiodescrição da imagem: Desenho à mão com 5 níveis. No nível mais baixo, há duas setas separadas como pés que fazem um movimento em espiral. No segundo, há círculos concêntricos. No terceiro e quarto níveis, há várias setas que descem rodeadas por duas espirais e, no quinto nível, há a mesma seta apontando horizontalmente os dois lados.

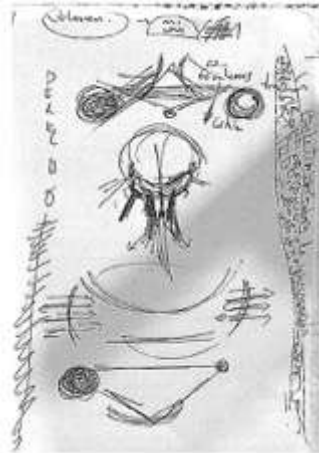


Fig. 3. Desenho dos diafragmas por BN na oficina EE, liderado pela autora, La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: Natalia Barceló.

Audiodescrição da imagem: Imagem desenhada à mão com uma moldura desenhada ao redor. No centro, o desenho dos diafragmas em 4 níveis. No mais baixo, um triângulo apontando para baixo. No segundo, duas linhas em forma de tigela. No terceiro nível, há uma esfera central com um pescoço e, no quarto, um triângulo apontando para baixo, dois círculos de cada lado e um pescoço acima dele.

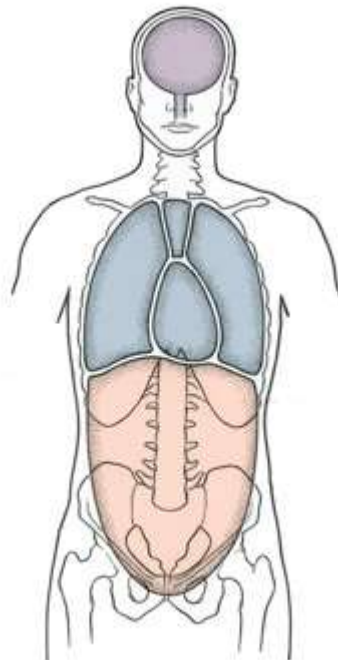


Fig. 4. Diafragmas e cavidades. Ilustração anatômica das cavidades corporais anteriores, incluindo o crânio, o tórax, o abdome, a pelve, o diafragma, o pulmão, o coração e o mediastino. Fonte: Science S. (2013).

Audiodescrição da imagem: Silhueta de um torso humano desenhada à mão, mostrando a pélvis óssea, parte da coluna vertebral na altura do pescoço, lábios, nariz e orelhas.

Histórias:

Na exploração dos diafragmas, vemos como cada um deles é sentido e percebido de forma diferente em cada pessoa: as observações, sejam elas mais técnicas ou mais simbólicas, são mais variadas. Quando fizemos essa jornada, um a um, e conseguimos fazer uma exploração de movimento usando a totalidade ou o conjunto dos diafragmas, surgiu uma voz comum. É recorrente a sensação de unidade:

Eu me movia sem referências mentais, o mundo da sensação realmente guiava, eu sentia como era se mover com tudo sem estar dividido. MARAVILHOSO (RJ).

A percepção do corpo como uma unidade, a sensação física de que tudo está conectado, mas ao mesmo tempo independente um do outro... é uma manifestação poderosa do universo dentro de nós (RE).

Além disso, algo que parece substancial a esse material é a sensação de níveis ou estratos (Fig. 2, Fig. 3), que transmitem claramente a exploração que ocorreu dessa forma:

Senti que cada diafragma estava abrindo novas possibilidades. Como se fossem níveis, em que o primeiro diafragma ativava o outro e o outro o seguinte, até chegar ao último diafragma. Cada um deles era o elo de uma corrente que, no final, puxava todo o sistema (Malagón, 2020).

São camadas 'ontológicas' de força, distintas: deitado, depois sentado, depois em pé. Talvez esse esforço de ereção também seja muito humano. Fui movido a ficar de pé, chorei um pouco. O peso do humano também? Sua altura ambígua, leve, perspicaz, mas também, até certo ponto, descontrolada, controlando o mundo (Stollbrock, 2020).

- TRATO DIGESTIVO PRIMITIVO

*Anatomia e embriologia:

O sistema digestivo, embora hoje esteja dobrado na barriga, tem uma formação predominantemente longitudinal (Fig. 5). Por sua vez, há animais, também mais primitivos, cuja forma física é a de um tubo. A coluna vertebral e

os vertebrados são um desenvolvimento filogenético posterior, que surgiu para proteger os órgãos e como estrutura para a locomoção. Além disso, o trato digestivo tem uma rede neural muito extensa, composta por cem milhões de células, conhecida como Sistema Nervoso Entérico (ENS). Ele funciona de forma autônoma e primitiva.

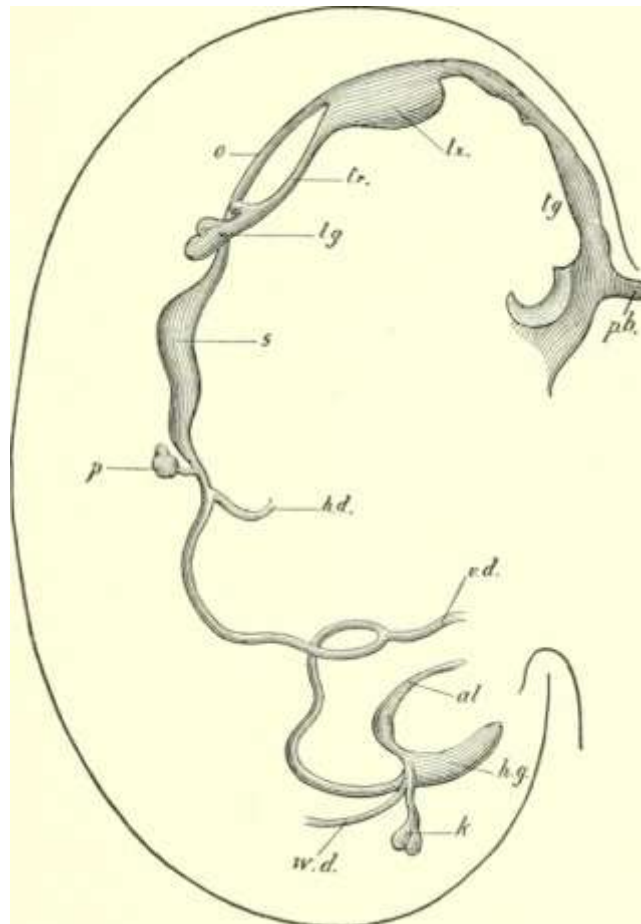


Fig. 5. Esboço do trato digestivo do embrião humano de 35 dias de idade (His): pb, fossa pituitária; tg, língua; lx, laringe primitiva; o, esôfago; tr, traqueia; lg, pulmão; s, estômago; p, pâncreas; hd, duto hepático; c, ceco; cl, cloaca; k, rim; a, ânus; gp, eminência genital; t, processo caudal.

Autor: Heisler *et al.* (1898). Texto de Embriologia. Fonte: Book Collection/Alamy.

Audiodescrição da imagem: Figura desenhada à mão de um embrião convexo esquerdo em forma de rim contendo um trato digestivo primitivo: trato curvilíneo com algumas curvas e botões específicos (descritos acima).



Fig. 6. Desenho do trato digestivo primitivo por TI na oficina EE, liderado pela autora, La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: Ingrid Terreros.

Audiodescrição da imagem: Desenho à mão de um tubo com uma entrada na parte superior e uma saída na parte inferior, com várias curvas no meio.

Escrito: "Se mover dos órgãos. Dentro e fora".

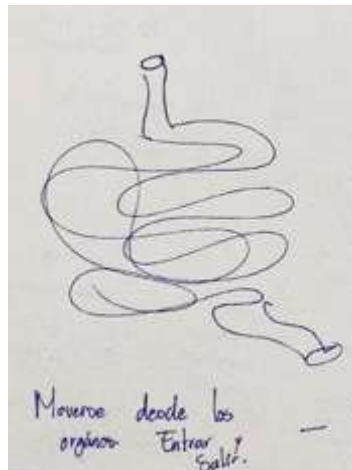


Fig. 7. Desenho do trato digestivo primitivo por VM na oficina EE, liderado pela autora, La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: María Vargas.

Audiodescrição da imagem: Desenho à mão de uma figura abstrata com um círculo como cabeça e, a partir daí, uma longa linha vertical que, depois de um longo traço, cruza uma folha e, em seguida, começa a se dobrar e a se curvar, até emergir novamente como uma linha vertical na parte inferior.

Histórias:

Agora, simplesmente deixarei ressoar as palavras estranhas, incompreensíveis, subjacentes, sub-reptícias, completas e transitórias... "Sentir o caminho que passa por mim" (VM, 2020) (Fig. 7). "É movimento contínuo, transformação... passa por muitos lugares, texturas e velocidades. O que entra se transforma, no caminho pega muito do corpo e deixa muito de si. Ele se

dissolve. Reconfigura-se" (DR). "Cada parada implica assimilação, redução, síntese... O movimento rítmico permite o movimento dos líquidos, sua ação" (AM).

- NOTOCORDA E EIXO CRANIOSSACRAL: Líquido cefalorraquidiano (LCR) e coluna espinhal

*Anatomia e embriologia:

A notocorda (Fig. 8) é o primeiro eixo a aparecer no embrião na terceira semana de desenvolvimento. Ela é fisicamente um material semelhante a uma cartilagem que divide o embrião em cima/baixo, lado/lado e frente/trás muito cedo. Ele aparece na terceira semana de desenvolvimento e cria a tridimensionalidade. No adulto, ele ainda faz parte do núcleo pulposos nos discos intervertebrais da coluna vertebral.



Fig. 8. Vista lateral de um embrião de pintinho. Expressão do gên *Sonic Hedgehog* (SHH) em um embrião de pintinho no estágio 15 mostrando as regiões onde o SHH é ativado (roxo).

Autor: Tucker, A. (2007).

Audiodescrição da imagem: Embrião branco curvado em um fundo azul.

É possível distinguir um traço vermelho no dorso, desde a base do crânio até a cauda.

O eixo crânio-sacral: A osteopatia craniana se desenvolveu a partir da osteopatia. Em sua abordagem clássica, o movimento respiratório primário é o ritmo subjacente a todos os ritmos corporais e expressa a vitalidade do indivíduo. Ela é mais facilmente observada no sistema nervoso central que, por sua vez, move o sacro, a coluna vertebral e o crânio mais acontece globalmente. Se ela é chamada de respiração primária, é porque precede a respiração propriamente dita, secundária ou "aérea" é tem ciclos de expansão e retração. Em termos anatômicos, envolve o SNC (Fig. 11), o LCR circundante e suas meninges, bem como todo o sistema osteoligamentar, do crânio ao cóccix.



Fig. 9. Desenho do SNC por ML na oficina EE, liderado pela autora, Bolsa de Pesquisa em Dança 2020 do Idartes (Colômbia). La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: Laura Malagón.

Audiodescrição da imagem: Desenho de uma água-viva rosa com tentáculos laranja nadando em um fundo azul.

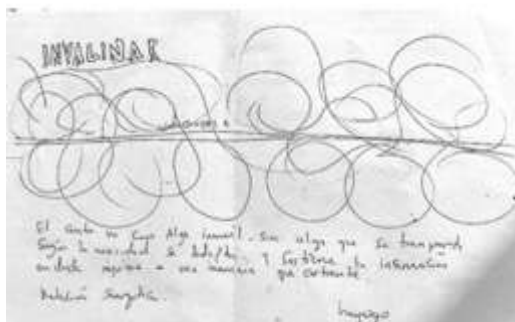


Fig. 10. Desenho da notocorda por BN na oficina EE, liderado pela autora, La Casona de la Danza, Bogotá – Colômbia, 2020. Fonte: Natalia Barceló.

Audiodescrição da imagem: Linha horizontal desenhada à mão com círculos surgindo acima e abaixo dela. Acima da linha está escrito "notochord" (notocorda). Acima, está escrito "invaginar" em letras grandes e, abaixo, há um texto manuscrito que não pode ser lido.

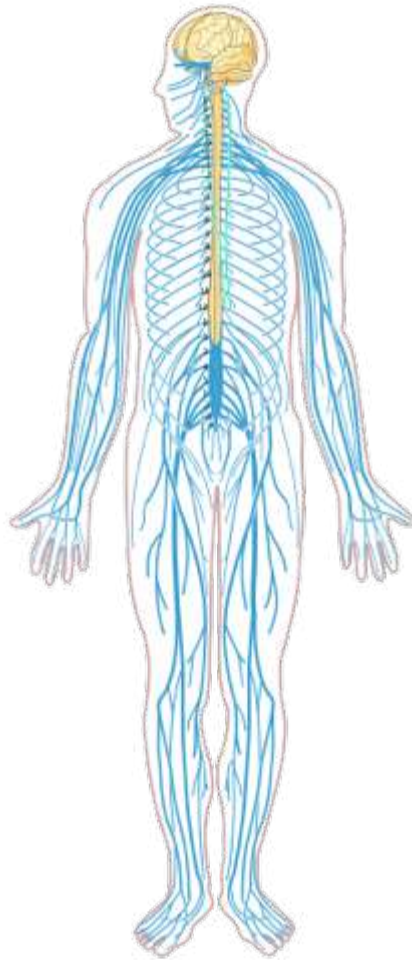


Fig. 11. Sistema nervoso central e periférico (SNP).

Autor: Medium69, Jmarchn. Fonte: CC BY-SA 4.0, via Wikimedia Commons.

Audiodescrição da imagem: Silhueta do corpo inteiro, contendo o SNC com cérebro, tronco encefálico e medula espinhal em amarelo, e o SNP em azul.

Os nervos ocupam todo o volume da silhueta.

Histórias:

Aqui entramos em um terreno primordial que já foi anunciado na abordagem da embriologia. De acordo com essas experiências, é como acessar um registro precoce (palavra minha) para encontrar uma força ou poder inicial: memórias de infância, família, ancestralidade, o primordial, o primário, unidade, diferenciação... (Fig. 9, Fig. 10) Essa exploração foi a mais rica porque acessou de forma pungente informações filogenéticas e ontogenéticas sobre cada pessoa.

4. Perguntas finais da oficina

No final das oficinas dei aos participantes algum tempo para responderem a um questionário de perguntas:

1. O que eu entendo por eixo vertical ou longitudinal, o que eu penso ou sinto sobre esse eixo ou eixos?
2. Como esse pensamento ou sentimento se transformou ao longo do tempo?
3. Como esse pensamento ou sentimento foi transformado durante a oficina?

1. "Como se eu deixasse de ser tão dependente dos outros externamente e achasse esse apoio interno tão gratificante. É como não estar sozinho" (VM). "Aquilo que torna possível manter a postura ereta, que organiza e possibilita a vida" (AM). "É um padrão físico inato no qual a razão não intervém e que está presente o tempo todo, o que nos permite manter o equilíbrio e, em geral, todo movimento físico, ficar em pé, sentar, andar" (RE). "Esse suporte que me suspende de cima" (ML). "É um espaço energético que atravessa o corpo e o potencializa, o sustenta. Que pode migrar entre o tangível e o intangível" (BN, 2020). "Como uma forma tubular vazia e luminosa, com uma força vertical que diversifica seu dinamismo nos diferentes níveis transversais" (OC.). "Como um espaço do corpo onde ocorrem encontros e cruzamentos de energia" (DR). "Cruzamento/diálogo entre cada um desses lugares (diafragmas) e a informação que flui através dele" (DR). "[...] Forte, vigoroso, poderoso, celestial, decisão, canal, conexão céu-terra" (OC). "Como um transportador de informações, criando espacialidade dentro do corpo" (BN). "É minha dignidade e meu estar no mundo" (VM).

2. É interessante ver como essa noção de "eixo" ou "eixos", por um lado, está ligada a técnicas de treinamento corporal, seja dança, ioga ou somática, e é por meio do contato com elas e da prática que elas são transformadas. Ou seja, nós as absorvemos, praticamos e criamos. Também pode ser que as recriemos ou as reproduzamos ensinando e praticando o que aprendemos. Outras noções vêm mais da cultura e da educação e estão

relacionadas à "postura ereta", "verticalidade", "status" e tridimensionalidade: "eixos x, y, z".

3. Aqui, deixo que você leia uma das respostas como um parágrafo, por sua profundidade e clareza, agradecendo aos participantes por me mostrarem a riqueza dessa pesquisa.

Depois de fazer a oficina a percepção que o eixo central deixou em meu corpo foi uma sensação de expansão e confiança. Compreender esse rastro do lugar primitivo de onde todas as informações vieram em algum momento, compreender essa transferência de energia também como um suporte primitivo, fez com que a sensação de confiança sinestésica se tornasse mais forte. Surgiu uma profunda confiança, compreendendo que o corpo trabalha para o sustento constante da força vital, da criação e da vitalidade. Entender que o corpo trabalha para seu apoio... criando espaço e força, dá uma sensação de crescimento ou alongamento de toda a estrutura corporal, tanto física quanto energética (BN).

5. Outras descobertas: temas emergentes

- O animal latente:

Eu também queria trazer a lagarta, as minhocas... aquela coisa primitiva e animal que também é mencionada: o animal que somos não aparece porque o imitamos, mas porque o deixamos ser. "Não a mimese de outro animal, mas o reconhecimento da própria espécie" (Ortiz, 2021). "Somos contradições. Somos vermes – e apesar da complexidade do sistema, devemos permanecer vermes" (MC).

- Confiança e autonomia:

"[...] É o caminho para o lugar que eu quero chegar, o eixo me leva até lá" (ML). Definitivamente há uma descoberta aqui, como eu poderia intuir que o trabalho nos eixos está relacionado à confiança? Eu não sabia e isso também não foi mencionado: simplesmente apareceu. Embora a intuição, o estudo e o trabalho tenham me levado à criação desse material pedagógico, agora descubro que esse material revela uma confiança inerente e orgânica. Ela simplesmente emerge de um profundo ato de conscientização do soma e da

evolução de sua organização longitudinal. Assim, o conceito de autonomia e força também aparece.

- Eixo vs. Eixos, polifonia:

De acordo com as experiências da oficina os sistemas e as estruturas anatômicas que se organizam no eixo longitudinal e sua consciência permitem plurificar, expandir e enriquecer a noção e a sensação de eixos: torná-lo variável para torná-lo mais versátil. "Essa prática de hoje a vinculou ao movimento mais livre, mas também a estendeu a 'outros' eixos; estendeu o eixo vertical. Parece menos abstrato do que na ioga. Parece mais 'povoado': órgãos, sistemas, funções" (SG).

- Eixo ondulado, macio ou duro:

Uma descoberta menos surpreendente, porque faz parte da maioria das técnicas somáticas, artes marciais e dança contemporânea, diz respeito à ineficácia da rigidez versus "estabilidade dinâmica", um eixo suave versus um eixo rígido. E, nesse aspecto, parece que a ondulação, um movimento claramente aquático e primordial, é uma boa prática. "O eixo é móvel, é elástico, é maleável, resistente, mas leve. O eixo está em constante mudança e transformação" (ML).

6. Conclusões

O eixo longitudinal se aproximou de uma definição aberta, móvel e vital: como *espaço energético, canal, potência, sustento, casa, dignidade, decisão, estar como um/a, sutil, sutil, sutil...* Movendo-se entre o sutil e intangível, entre o sólido e o líquido, expandiu a presença e as conexões do estar-agora, mover-se-agora. Perceber-se num corpo resiliente e adaptável dá confiança à pessoa, faz crescer o seu movimento, abre a possibilidade de se sentir em desenvolvimento contínuo e conectada consigo mesma.

Diversificou-se de tal forma, que se faz possível transitá-los, aos eixos, e além disso voltar àquele eixo, aquele que nos organizou de forma muito adiantada e que agora nos sustenta. Criaram-se vínculos para o vivido, para as famílias, para o cosmos, para o espaço, para os presentes e para a potência própria. Esse impulso, essa força, esse canal vital que sem esforço é presença, é vida, é expansão e expressão. Descobrimos que é mais importante desenvolver uma estabilidade dinâmica, um eixo macio e versátil, e que isto pode acontecer ao perceber a diversidade de qualidades existentes longitudinalmente: o crânio - sacro, o digestivo, o diafragmático, o notocordal e/ou primigênio.

Somos mais longos, do que largos e profundos; e que isto se dê no eixo vertical é uma característica especificamente humana. Enquanto digerir, retorcer-se, pausar organicamente, trazem à superfície o animal que somos, a organização para estar de pé, é um equilíbrio em relação à força da gravidade, uma conquista da nossa espécie e, nestes tempos, também um enigma criativo fértil.

Referências:

ÁLVAREZ, M.; BARCELÓ, N.; DUARTE, R.; MALAGÓN, L; MARTÍNEZ, C; ORDOÑEZ, C.; RODRÍGUEZ, J.; ROJAS, E.; STOLLBROCK, G.; TERERROS, I.; VAN EPS, C.; VARGAS, M. (2020). Material escrito pelos participantes da oficina EE e publicado no livro **Experiencias de eje-s** (Stollbrock, 2023).

ATKINSON, P., DELAMONT, S. Rescuing narrative from qualitative research, **Narrative Inquiry**, 16:1, p. 164-72, 2006.

Fascia Research Congress, A Project of the Ida. P. Rolf Research.
<http://www.fasciacongress.org/2022>.

FERNANDES, C. *et al.* Somática e prática como pesquisa em dança. **Revista brasileira de estudos em dança**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 200-223, 2022.

FRANKLIN, E., **Dynamic alignment through imagery**. 2. ed. Estados Unidos da América: Human Kinetics, 2012.

GUIMBERTEAU, JC. (2013), **Strolling under the skin**, Canal de Bastiaan Keuning. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=G_Eu-FdKDs8

GUIMBERTEAU, JC. (2014), **Views of the living fascia**, Functional Therapy Magazine. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qSXpX4wyoY8>

- KRASNOW, D. Emerging concepts of posture and alignment. **Medical problems of performance artists**. mar. 2001.
- MEYERS, T., **Anatomy trains. Myofascial meridians**. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier, 2014.
- ORTIZ, D. Diário pessoal, material da aula em que esta pesquisa foi compartilhada, Laboratório de Treinamento Próprio ministrado pela autora, Departamento de Artes Cênicas, Universidade Javeriana.
- PARSONS, J. **Osteopathy: models of diagnosis, treatment and practice**. Edinburgh: Churchill Livingstone – Elsevier, 2005.
- SCHLEIP, R. *et al.* Fascia is able to actively contract and may thereby influence musculoskeletal dynamics: a histochemical and mechanographic investigation. **Frontiers in Physiology**, Abr. 2;10:336, 2019. doi: 10.3389/fphys.2019.00336. PMID: 31001134; PMCID: PMC6455047.
- STECCO C., *et al.*, The fascial manipulation technique and its biomechanical model: a guide to the human fascial system. **International Journal of Therapeutic Massage and Bodywork**. Mar. 17;3(1):38-40, 2010. doi: 10.3822/ijtmb.v3i1.78. PMID: 21589701; PMCID: PMC3091422.
- STOLLBROCK, H. **Experiencias de eje-s**, Prêmio Bolsa de Estudos em Dança 2020, Instituto Distrital de las Artes – Idartes 2023, Bogotá – Colômbia, 2023. Disponível em: <https://idartesencasa.gov.co/danza/libros/experiencias-de-eje-s>.
- STOLLBROCK, H. Y, 'qué es la fascia?', **Revista Tránsito de la Investigación en danza**, Instituto Distrital de las Artes, Bogotá – Colômbia, p. 129-139, 2017. Disponível em: https://issuu.com/idartes/docs/tran_sitos_de_la_investigacio_n_en_
- STOLLBROCK, H. Fascial embodiment in movement, training and dance education: Insights from a somatic workshop, **Journal of Dance & Somatic Practices**, 11:1, p. 7-23, doi: 10.1386/jdsp.11.1.7, 2019.
- TRIMMINGHAM, M. A methodology for practice as research. **Studies in Theatre and Performance**, 22:1, p. 54-60, 2002, ISSN 1468 – 2761.

Haike Irina Amelia Stollbrock T.
haikeia.st@gmail.com

Pesquisadora independente. Médica geral da U. Nacional da Colômbia, osteopata da EOB de Barcelona, certificada em Movimento pelo *Somatic Movement Institut* em Amsterdam e artista da cena formada em Rotterdam Circus Arts. Artista nas companhias La Gata Cirko, Ockham's Razor, duo Apzú, Loosysmokes. Criadora do grupo Cacatúa. Docente convidada do Programa de Artes da Cena da U. Javeriana em Bogotá.

***Matsuri*: um caminh(ar) em busca da flor mandacaru**

José Tomaz de Aquino Júnior (UFF)
Andrea Copeliovitch (UFF)

Somática e Prática como pesquisa em dança

Resumo: Antes de apresentar no teatro, eu caminhava pela cidade, realizava uma parada em algum lugar que o meu corpo sentia necessidade para se instaurar e sentir o ambiente. Depois, no palco, dançava com a cidade, tentando trazer no corpo as sensações que tive no caminhar daquele dia, buscando desenvolver a essência de minha dança pessoal que surgia com a imagem poética da flor do mandacaru. Portanto, nesta pesquisa, abordarei questões que atravessaram o meu corpo durante o processo de investigação do solo *Matsuri* e a sua relação com a caminhada pela cidade como processo de preparação, partindo da questão: quais elementos do cotidiano da cidade poderiam ser agregados a uma estrutura dramaturgica e coreográfica em diálogo com a cidade? Assim, busquei aporte teórico-prático na deriva (Debord, 2007), dança pessoal (Burnier, 2001; Simioni, 1999; Colla, 2013) e butô (Endo, 2005; Peretta, 2015). Desta maneira, compartilharei, uma síntese de algumas caminhadas feitas no/pelo corpo, cidade e palco, bem como algumas notas escritas e algumas imagens poéticas surgidas ao longo desse caminhar, em busca constante do desabrochar da flor do mandacaru.

Palavras-chave: Dança pessoal; Deriva; Butô; Processo de criação; Caminhada.

Abstract: Before presenting in the theater, I used to walk through the city, making a stop somewhere that my body felt the need to settle and feel the environment. Then, on stage, I would dance with the city, trying to bring into my body the sensations I had during that day's walk, seeking to develop the essence of my personal dance that emerged with the poetic image of the mandacaru flower. Therefore, in this research, I will address the issues that crossed my body during the process of investigating the solo *Matsuri* and its relationship with walking through the city as a preparation process, starting from the question: which elements of everyday city life could be added to a dramaturgical and choreographic structure in dialogue with the city? Thus, I sought theoretical-practical input from derive (Debord, 2007), personal dance (Burnier, 2001; Simioni, 1999; Colla, 2013), and butoh (Endo, 2005; Peretta, 2015). In this way, I will share a synthesis of some walks made in/through the body, city, and stage, as well as some written notes and some poetic images that emerged throughout this journey in constant search for the blooming of the mandacaru flower.

Keywords: Personal dance; Derive; butoh; Creative process; Walk.

1. *Matsuri*: plantando uma semente¹

O MiMO foi um grupo de estudo sobre poéticas do corpo, formado por estudantes e egressos do Curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em 2008, na cidade de Fortaleza-CE. Particpei do grupo como membro fundador com mais 3 estudantes, atuando como dramaturgista, encenador, preparador corporal e performer. Com foco na dramaturgia corporal, o grupo iniciou suas investigações na linguagem do Mimo Corporal, desenvolvido por Etienne Decroux, estudando as escalas corporais, a dinâmica e densidade musical dos movimentos (dinamoritmos), o treinamento energético e a dança pessoal desenvolvidos pelo grupo Lume (UNICAMP), mesclando com a contribuição que cada membro trazia em sua bagagem por meio de uma partilha de linguagens: mímica, teatro, dança e circo, fomentando em seu processo criativo a dramaturgia a partir desses treinamentos como norte para experimentação cênica, valorizando o percurso para se chegar à obra e refletindo o processo de aprendizagem.

No primeiro semestre, nos reuníamos 9h/semana. Passamos para 12h. Antes de completar 2 anos, sentimos a necessidade de 20h semanais de encontro, ampliamos para 24h. E por fim, em 2012, passamos a treinar 16h/semana com a possibilidade de um horário extra caso necessitássemos, pois o grupo não tinha apoio financeiro para realizar sua pesquisa de linguagem. Todos eram voluntários.

Durante muito tempo, o IFCE foi morada do MiMO, uma vez que os/as artistas eram crias da casa, então tinha-se uma facilidade para reservar a sala de trabalho. Quando não tínhamos espaço, íamos para casa de um dos integrantes, praças, a Praia de Iracema e buscávamos apoio em outras instituições. Experiências que contribuíram para a ética do grupo, influenciando na sua poética. Em consonância, fora adotado, a cada 15 dias, o treino ao ar livre, de preferência na praia, iniciando às 7h da manhã, do sábado. Os treinos regulares eram das 8h às 12h, e quando passamos para o turno da noite,

¹ Fragmento da dissertação de Mestrado, reorganizado e revisado para esta publicação.

começávamos às 18h30 e finalizávamos as atividades às 22h30. Dessa forma, fomos escolhidos pelos interesses comuns em trabalhar a poéticas do corpo descobrindo nossa maneira ética de nos organizar.

A ideia inicial de ser um grupo de estudo prático sobre o corpo foi modificando-se na medida em que o coletivo produziu experiências cênicas que resultaram nos espetáculos: *As Lavadeiras* (2009), *Varre Varre* (2009), *Mulieres* (2010), *A Incrível História do Poste que virou Árvore* (2011), *Sakura Matsuri - O jardim das cerejeiras* (2012) e *Matsuri* (2013), além de performances e intervenções urbanas pela cidade.

Especificamente, os espetáculos *As Lavadeiras* e *Mulieres* resultaram, quanto ao processo de criação, numa corporalidade na qual resolvemos investigar para criar o espetáculo: *Sakura*. No entanto, com esse processo, surgiu a intervenção: *A Incrível História do Poste que virou Árvore*, uma performance que utilizava alguns princípios de butô, realizado em praças da cidade. Assim, *Sakura*, estreado em 2012, no I Festival Internacional de Artes Cênicas do Ceará, concretizou-se a partir dos processos criativos desses três espetáculos. Ao longo das etapas de criação do *Sakura*, começamos a investigar a dança butô, que naquele momento, chamamos de pseudo-butô numa tentativa compreender e nomear as inquietudes, descobertas e reflexões do MiMO numa prática própria.

Em 2013, período no qual eu estava afastado do grupo devido ao Mestrado, comecei um processo solitário de treinamento. Queria dar continuidade aos treinos iniciados com o espetáculo *Sakura Matsuri* e investigar a corporalidade pseudo-butô, porém, galgando um diálogo entre a dança pessoal e a cidade. Tomei como semente para esta investigação, o prólogo do espetáculo: *a criação do mundo*, que ao se transformar em solo, passou a se chamar de *Matsuri: a floração*.

Neste trabalho, decorrente de minha dissertação, abordarei questões que atravessaram o meu corpo durante o processo de criação do solo e a sua relação com a caminhada pela cidade como preparação, partindo da questão: quais elementos do cotidiano da cidade poderiam ser agregados a uma estrutura

dramatúrgica e coreográfica, teoricamente definida, mas que se abria para o diálogo com a cidade? Como construir esta caminhada poética? Desta maneira, compartilharei, uma síntese de algumas caminhadas feitas no/pelo corpo, cidade e palco, ou seja, compartilharei algumas passagens do diário de bordo do processo cênico e algumas imagens poéticas surgidas ao longo desse caminhar.

Os conceitos-chave aqui referenciados serão o de dança pessoal e deriva. O primeiro, tomarei como fundamentação teórica os estudos do grupo LUME (Burnier, 2001; Simioni, 1999; Colla, 2013), minhas experiências em meditação ativa e com o dançarino de butô Endo Tadashi. Já o segundo, será fundamentado pela leitura de Debord (2007) e a Internacional Situacionista que atuou na França no século XX debatendo ideias sobre arquitetura e urbanismo, investigando como o espaço geográfico se organizava e agia sobre o comportamento afetivo do indivíduo.

O conceito de deriva está ligado indissolavelmente ao reconhecimento de efeitos da natureza psicogeográfica, e à afirmação de um comportamento lúdico-constructivo, o que se opõe em todos os aspectos às noções clássicas de viagem e passeio. Uma ou várias pessoas se lançam à deriva renunciando, durante um tempo mais ou menos longo, os motivos para deslocar-se ou atuar normalmente em suas relações, trabalhos e entretenimentos próprios de si, para deixar-se levar pelas solicitações do terreno e os encontros que a ele corresponde (Debord, 2007, p. 66).

Esse movimento, tinha na psicogeografia um dos princípios para fundamentar a deriva como um método de caminhar pelos ambientes urbanos, evitando as preocupações e relações cotidianas (afetivas, de trabalho, lazer) que se tem ao passar por um lugar já conhecido, ou seja, adotava o princípio psicogeográfico como a reação emocional que o ambiente gerava no corpo do indivíduo no momento de passagem por um determinado espaço repleto de memórias.

Na deriva, outro elemento importante é o acaso, não como um caminhar aleatório, mas como potência para redescobrir a cidade, pois quando o acaso acontece, como por exemplo, algo que nos faz sair da rota e quebrar o fluxo da caminhada, nos permitimos a vivenciar a cidade em uma outra percepção-concepção do espaço enquanto um novo território, para ser

(re)descoberto a partir de outros pontos de vista, permitindo-se aos encontros que surgem, a recepção do espaço e o que ele lhe proporciona. Acredito que é neste momento que a deriva se efetiva.

Após um período inicial de treinamento em sala de trabalho, realizei a primeira apresentação do solo, em 2013. Foi naquele momento que o caminhar de fato se efetivou em minha poética, influenciando a estética do trabalho. Percebi que era preciso vivenciar o acaso que a cidade proporcionava e surgiu a imagem da floração da *flor do mandacaru* símbolo da resistência do sertão, que traz com ela a poesia de uma beleza efêmera, que se faz permanência ao dançar a esperança para o homem do campo, ao dançar uma vida que se renova na morte e que desabrocha em meio ao caos dos espinhos da cidade. Talvez, nascia a possibilidade de uma conexão dança pessoal-butô-deriva para se criar uma proposta estética entre corpo e cidade. Porém, cada dia é único e nem sempre floresce a flor do mandacaru.

2. Em busca da flor do mandacaru

A flor branca luta para nascer no clima inóspito do sertão, no meio dos espinhos de um mandacaru. A flor grita, chora, fere-se, mas resiste a dor e mostra a sua beleza efêmera, dançando sua resistência junto ao esperar do sertanejo. Nas próximas linhas, compartilharei algumas reflexões e imagens poéticas do diário de bordo dos treinamentos e caminhadas pela cidade, na tentativa de encontrar a dança da minha flor pessoal: a flor do mandacaru, construindo assim o solo: *Matsuri*.

Dia 1 – Sinto que preciso voltar ao treinamento energético e deixar surgir minha dança pessoal. Sim, estou precisando voltar. Sinto que estou automatizado nos meus movimentos. Preciso descobrir outras coisas. Entrar em contato comigo. Despertar o leão que está adormecido. Fazer meu rio correr de novo. As águas estão se *lagoificando*, ficando paradas, sem trânsito.

Dia 10 – Hoje, despertei *monstrinhos* adormecidos. O corpo se retorceu, o rosto se desconfigurou. A energia tomou conta do corpo e ele se

dilatou. Rapidamente soei. Era prazeroso sentir o líquido escorrendo pelo corpo todo, a respiração pulsando. Falando em respiração, percebi que não estou conseguindo conectar tronco e extremidades. Em alguns momentos é perceptível que o movimento não parte do tronco e sim dos braços. Também estou ciente que preciso fazer uma atividade que estimule os músculos dos membros superiores e inferiores. A energia parece não chegar neles.

Dia 15 – Do treinamento, surgiu uma nova parte para solo, ainda de costas, coisa de 30 segundos. Não lembro agora, mas lembro que achei interessante. Parecia uma flor desabrochando no centro. Talvez, quando eu começar a rodar, eu dê uma volta, desabroche a flor, volte a rodar e retomo o que tinha.

Dia 22 – Por fim, realizei uma meditação ativa, fiz o exercício de levantar-se em uma hora e em pé dancei as sensações da musculatura respirando e acordando em meu corpo. De repente, do lado de fora, começou um funk, meu corpo reagiu ao estímulo externo. Não dançou funk, mas os movimentos que surgiram foram mais fragmentados, menos contínuos e menos contidos, tiveram mais força. Divagações. Vou dormir.

Após aquele período inicial de treinos, resolvi participar dos festivais de cenas curtas com o solo. Na primeira apresentação, em Niterói, estava preocupado com uma estrutura dramática bem definida, uma coreografia tecnicamente elaborada, atingir um estado extracotidiano e ser potente em cena. Porém, saí para caminhar e em meio ao caos de um centro urbano, a cidade me convidou a parar e fazer um lanche. Ao retornar para o teatro, o acaso apareceu: o sol estava na iminência de mergulhar na Baía de Guanabara. Fiquei contemplando-o. Naquele momento, percebi que era isso que estava faltando para a apresentação, essa religação com o cosmo. Esse contemplar nossos ancestrais que estavam, naquele momento, no sol. Tirei os sapatos e pus-me a sentir o verde do gramado, a brisa. Fiquei apreciando o barulho das ondas do mar e o tempo-ritmo do sol se pondo naquela primavera.

Aquela experiência fez-me adotar a deriva como procedimento antes de entrar em cena, buscando uma relação com a cidade e desabrochando a

dança da flor do mandacaru. Tentando trazer no corpo a experiência das sensações da rua para se conectar com a cena. Consoante, surgiu a questão fundamental desse trabalho: a relação entre a dança pessoal e o butô na busca da essência viva das coisas, com a consciência da dificuldade que existe para a flor desabrochar entre os espinhos do mandacaru e ainda, como trazer a cidade que eu vou dançar para o palco e dançá-la para aquelas pessoas. Mesmo que seja apenas um fragmento daquela cidade. Mas viver esse fragmento de forma plena, em comunhão, em presença.

Em Petrópolis, adotei esse procedimento como metodologia de preparação de maneira mais consciente. Caminhei pela cidade até chegar à Praça da Prefeitura. No parque, a vida estava presente: jovens saíam da aula, casais namoravam, pessoas se divertiam. Garotos treinavam dança de rua. Moradores passeando, cachorros com seus guardadores, carros passando. Fiz a paragem. Apreendi o espaço e depois saí para comer o que me dava prazer: pão na chapa com café.

Percebi que nessas caminhadas eu sempre parava para comer algo que me dava prazer, geralmente, pão na chapa e um cafezinho. Comer é alimentar, não é apenas uma atividade que sacia a fome e lhe põe em pé, mas o que entra e sai transformado, como comenta Oida (1999, p. 157):

Vejam essa refeição; se não a comermos, irá mofar e apodrecer. Mas se a comermos ela entrará em nosso corpo e se transformará num rico fertilizante! [...] Quando se come, a comida torna-se excremento e retorna à terra. O alimento pode então crescer de novo. É por isso que o ato de comer nos integra à cadeia universal.

Logo, nada melhor que comer o que lhe dá prazer, para dançar com essa energia vigorosa do que lhe alimenta, essa energia vigorosa dos prazeres do viver. Depois de alimentado com o seu prazer é que você poderá oferecer a transformação da sua refeição em dança.

Em 2015, durante quatro dias, acompanhei as apresentações do espetáculo *Fukushima – mon Amour*, do dançarino de butô Endo Tadashi, em Fortaleza-CE. No penúltimo dia, Tadashi e eu tomamos um café para conversar

algumas palavras sobre butô. Posteriormente, participei de uma oficina com ele na cidade de São Paulo. Tanto no café como nas aulas, Tadashi falava por meio de histórias. Em uma dessas, ele falou poeticamente sobre o ato de cozinhar e comer. Observações que me fizeram refletir sobre a prática que vinha realizando em comer e dançar uma coreografia junto com as sensações colhidas no caminhar pela cidade.

Dançar butô é como cozinhar. Você chama os amigos, compra as coisas, corta, prepara. *Se você vai cozinhar as coisas estão frescas. A dança deve ser fresca. O fresco não significa só jovem e dinâmico. Às vezes você tem que cortar, isso é criação. Esta é a ideia. Sem tempero, orégano, pimenta, alho, sal, molho, não tem gosto. Se está bom, você oferece, mas só depois de provar. Você só apresenta para os amigos se estiver bom. Só então você vai oferecer ao amigo, a comida. [...] Butô e cozinhar é o mesmo trabalho (informação verbal. Grifos do autor).²*

Nesse sentido, estava tentando encontrar minha flor pessoal e construir uma dança fresca, captando o espaço, comendo o prazer e oferecendo à cidade o meu cozinhar, ou seja, a minha dança em flor. A deriva constituía um procedimento nesse caminhar, pois dilatava os poros para perceber as interferências da cidade, ou seja, uma porta de entrada para a sensibilidade. “Caminhar é ver com clareza e é dançar por dentro com a música que cada um de nós entoa, a sintonização dos órgãos internos com a toada exterior, o poder de se ritmar com o entorno sem perder o tamborilar oculto e secreto.” (Cruz, 2023, p. 7-8).

Voltando às caminhadas pela cidade, em São Paulo, a deriva me levou ao Cemitério da Consolação. A calma e o silêncio de estar sozinho ao final da tarde, sentindo aquele vento frio que encolhia meu corpo, proporcionava-me uma nostalgia e me fazia pensar nos meus mortos, no meu pai, no meu cachorro que conviveu comigo durante 13 anos. O vento que carregava a poeira, o lixo e que fazia o saco plástico dançar no ar. Pão na chapa com café.

Em Cabo Frio, esse processo iniciou às 11h. Caminhei pela praia. Descobri um local para almoçar e depois fui ao teatro realizar a montagem da

² Diário de bordo: *Oficina de Butô com Tadashi Endo*. São Paulo. 24 fev. 2015.

cena. Ao término, pensava que não conseguiria mais derivar, então, fui imediatamente comer o prazer. Precisava comer e engolir a cidade para depois vomitá-la de forma poética e dançar a sua dramaturgia dentro de uma coreografia, deixando-a fresca, viva. No camarim, estava com aquela necessidade de continuar sentindo a cidade. Como era o último da noite a entrar em cena, caminhei na praia ao lado do teatro e tomei banho de mar. Lá, fui recebido por uma lua brilhosa e amarela. O frio da brisa fazia meu corpo tremer, a água gelada do mar também. A areia arrastada pelo vento batia em meu corpo sem dó, como chicote. Ao mesmo tempo que era bela e contemplativa, era agressiva a força da natureza, a começar por aquela energia da lua que ao mesmo tempo em que revigora, deixa inquieto. Assim, a caminhada trata

[...] de um chamado da natureza que nos pede para abandonar temporariamente a casa e nos arriscar, o mínimo que seja. O exterior tem vozes encantadoras. Caminhar ativa em nós o encontro dos quatro elementos da natureza: além do fogo [...], somos água que se agita ou se acalma; ouvimos as mensagens do ar circundante, de nossa respiração; e nossos pés se lembram a cada passo da comunicação com a terra, mesmo que ela esteja coberta de asfalto – aderir a ela, ressoar na terra, traz satisfação e rumores de nós mesmos (Cruz, 2023, p. 5).

A partir dos debates após apresentações do solo, passei a refletir sobre a força poética do caminhar que estava influenciando na estética do trabalho: um corpo enérgico como a luz solar ou como o brilho amarelado de uma lua cheia; um frio que encolhe e crispa o corpo, trazendo um fantasma que dança encolhido em seu silêncio. A areia da praia que bate no corpo e incomoda influenciando o movimento ou um corpo agitado e feliz com a vida que brotava do parque. Percebi que meu corpo vibrava, tremia, tinham espasmos que antes não tinham antes do processo de caminhar.

Dessas experiências advêm esses procedimentos de caminhar e comer a cidade na busca pela dança da flor do mandacaru. Dois verbos de ação que afirmam a vida. E por buscar dançar a vida, repleta de acasos, que não fica parada, está em trânsito, a coreografia se modifica. Mantém sua estrutura, mas possível a modificações de ritmo, de qualidades energéticas etc. Uma dança que pressupõe estar sempre viva, mesmo dentro de uma coreografia. Uma dança em

constante forma-ação como falou Endo Tadashi em nosso café, quando ao assistir ao seu espetáculo durante quatro dias, percebi que em alguns momentos ele improvisava. O espetáculo era transformado a cada dia. Perguntei: como era o seu processo? Se dependia do público? Ele os sentia ou dependia do dia? Ou de tudo?

Claro, depende de tudo! O que eu faço é: antes da estreia, eu crio. [...] Mas depois da estreia, ao vivo, no palco, cada dia é um espaço diferente e uma plateia diferente, condições diferentes que eu não posso ignorar. Eu preciso viver a cada dia esse momento em mudança, todo dia conta. Eu não posso manter as coisas até o fim. Então, todo dia, de alguma forma, muda. Através da improvisação vem essa metamorfose. Quem sabe, eu no palco não seja mais eu. Às vezes, eu sequer me sinto um ser humano no palco, me sinto mais animalístico. Algumas vezes, eu já estou morto. Quem sabe depois de morrermos aconteça algo desse tipo? Eu sinto, às vezes. Por causa disso, você nunca tem como saber o que irá acontecer hoje. Eu preciso ser sensitivo, receber e sentir. Por isso, eu gosto de improvisar. Eu comecei a dançar inicialmente com músicos de jazz, antes de eu começar a dançar butô. E havia muita improvisação. Os músicos de jazz quase não viam a minha dança. Então, às vezes, eu tentava ignorar a música e improvisava. Mas através da improvisação, às vezes, acontecem momentos harmônicos fantásticos e isso é tão incrível. Então, eu gosto de improvisar e eu sinto que cada vez que eu vou ao palco é um grande desafio (informação verbal)³.

Assim, ressalto, que aqueles procedimentos funcionaram comigo, naqueles dias, não constituem uma receita de bolo e, inclusive, podem não funcionar comigo em outro momento, mas servem como uma investigação inicial e prosseguir em busca da flor do mandacaru.

3. A Flor do Mandacaru para Tadashi Endo

Em nossa conversa sobre butô, contei ao Endo Tadashi um acontecimento da História do Ceará: o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, movimento messiânico ocorrido no Crato-CE, entre 1926 e 1937, sob o comando do Beato José Lourenço. No sítio, os sertanejos viviam em regime comunitário, tinham habitação e partilhavam a produção agrícola. Cada um recebia o

³ Diário de bordo: *Palavras sobre Butoh com Tadashi Endo*. Fortaleza. 25 jan. 2015.

necessário para sua sobrevivência e de sua família, de acordo com sua necessidade. O sítio foi invadido pelas forças do Estado que temia o comunismo, em 1937, onde os mortos foram enterrados em valas coletivas. Conteí-lhe também, que nossa tragédia era climática e que em 1932, devido à grande seca, o Caldeirão chegou a aproximadamente 1.700 pessoas. Naquela seca, surgiram os Campos de Concentração da Seca, uma prática necropolítica (Mbembe, 2018) do governo. Foi estudando sobre a comunidade da Santa Cruz que soube desse evento no estado, o que me levou a pesquisar os campos no doutoramento.

A partir das conversas com Endo e da ideia de butô como um projeto político-artístico, em que Hijikata Tatsumi, criador da dança, buscava o corpo de carne como possibilidade de metamorfose, construindo um movimento de resistência à dominação neoliberal e às estruturas de poder e de instrumentalização do corpo japonês (Peretta, 2015), e ainda, como uma dança de não representação ou não imitação, foi que a imagem poética da flor do mandacaru se concretizou, se transformou em corpo pela primeira vez nessa experiência, dançando a resistência do sertanejo e as adversidades do semiárido brasileiro.

Adentrando o interior do estado em direção ao que restou do Caldeirão, surgiu o desdobramento poético de criar uma coerografia junto com a dramaturgia que o espaço proporcionava, utilizando a deriva como procedimento. Naquele dia, o processo de caminhada foi das 9h00 às 12h00. Após a deriva, pus-me a metamorfosear em flor e a dançar os espaços de memória, caminhando na entrada do sítio, nas ruínas da casa do beato, passando pela igreja e chegando ao olho d'água.

Aquele caminhar pelo lugar histórico foi registrado em vídeo, gerando a vídeodança *A Flor do Mandacaru para Tadashi Endo*⁴. O dançar daquela experiência trouxe uma flor que prenunciava o massacre no Caldeirão, apresentando o butô como possibilidade de uma performance da memória.

⁴ Disponível para apreciação em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-pXnUW4eGg>.

Assim, nascia a persona Flor do Mandacaru, em uma caminhada com os pés descalço, na areia quente, sob o sol do meio-dia, improvisando matrizes que possibilitaram a criação de uma narrativa não-linear, em sua relação corpo-espaço, dançando ora agitado, ora recolhendo-se para iniciar uma nova combustão.

No vídeo, o corpo pintado de branco, faz referência à flor do mandacaru, dançando sua resistência no Sítio Caldeirão, manchada de vermelho, com o sangue derramado pelas forças do Estado ao corpo do camponês que buscava sua dignidade de viver, trazendo um corpo que performa em flor no espaço de memória, dançando a vida como um ato político junto ao sertanejo cearense.

4. Encontrando a flor do mandacaru?

Na experiência que o grupo MiMO teve com Simioni, em 2011, para a montagem do espetáculo *Sakura Matsuri*, o foco foi no treinamento energético/dança pessoal, em busca de uma “hiper-tensão” (Burnier, 2001, p. 91) ou “consciência total” (Simioni, 1999, p. 112). Já na oficina *O Corpo Multifacetado*, ministrado por Ana Cristina Colla, em 2014, percebi que esse treinamento trabalhava diferentes qualidades de energia e nos fazia entrar em uma dança pessoal. O treinamento energético proporcionava a utilização de uma técnica particular de uso do corpo que em determinado momento levava a uma dança pessoal ou “dança das energias” ou “dança das vibrações” (Burnier, 2001, p. 62). Ele era o responsável por tirar todos os móveis da casa-corpo e deixar o espaço vazio. Nesse vazio, surgia a dança pessoal. Por meio da experiência com Endo Tadashi, em 2015 e 2018, houve uma conexão entre a dança pessoal e o butô, ambos têm uma ligação direta “[...] no que se refere ao mergulho na própria corporeidade para a criação de uma dança particular” (Colla, 2013, 29). Endo (2005, p. 13) explica que “[...] a dança butô é incerta, não tem uma ‘forma’ definida, não existe uma ‘técnica Butô’; cada um deve encontrar por si sua própria dança e sua maneira particular de criar”.

Ao caminhar pela cidade, utilizei os princípios da deriva caracterizada como um procedimento de passagem rápida por ambientes urbanos se propondo a vivenciar a cidade enquanto território desconhecido, permitindo-se aos encontros que surgem, a recepção do espaço e o que ele lhe proporciona. (Debord, 2007). É como se o corpo em estado de deriva abrisse a percepção para receber a cidade e se deixar afetar por ela. É como se o corpo fosse uma esponja que mesmo lavada, carrega os resquícios do que acabara de limpar.

Ao sair do teatro, em Niterói, a cidade me levou a contemplar o pôr do sol. Naquele momento, de caminhar pela cidade, percebi que era preciso vivenciar o acaso que ela proporcionava e surgiu a imagem da flor do mandacaru, símbolo de resistência à dor, ao sofrimento, à seca, ao massacre ao Caldeirão da Santa Cruz do Deserto, ao genocídio aos sertanejos nos Campos de Concentração da Seca, no Ceará. A flor do mandacaru, em meio aos espinhos, vive sua jornada efêmera em uma noite fria, sabendo da morte iminente. Dança, desta maneira, o espaço-tempo intervalar entre a vida e a morte. Assim, meu corpo se metamorfoseia em flor, pinto-me de branco, transduzindo a ideia do butô como um projeto político-artístico (Peretta, 2015) e uma dança de resistência, buscando a dança de minha flor pessoal no sertão cearense. Que dança a vida a partir da morte.

A inquietação da morte nos leva a busca pela vida. Mas que vida estamos plantando na sociedade neoliberal? Que vida buscamos nesses dias corridos nos quais não respiramos? Como respirar e ir contra o tempo dessa produtividade? Não nos damos tempo para o toque, para o contato consigo e com o outro, para os encontros verdadeiros, para os contágios que a vida nos proporciona. Falta-nos respirar. Sentir. Colocar-se no espaço do vazio e sentir a música e a dança do cotidiano, da vida, da natureza.

Matsuri: uma pausa para pensar o tempo, para se dar o tempo, para respirar em caminhada. Uma dança no MA, no espaço-tempo cotidiano. O florescer que busca dentre outras coisas, deixar o trabalho do artista vivo, com uma sensação de que é a primeira vez, devido a sensibilização do corpo em caminhada pela cidade, captando suas interferências como o vento frio em um

cemitério em São Paulo ou em uma praia com uma lua brilhante e uma areia que chicoteava o corpo, ou um pôr do sol que rasgava o horizonte na Baía de Guanabara, ou o chão quente do sertão ao meio-dia etc. Como essas interferências da cidade se reverberariam na dança, atualizando a coreografia a partir das memórias, sensações e temperaturas que atravessavam o corpo?

Dessas experiências advêm procedimentos de caminhar pela cidade pensando em como trazer as interferências do espaço para o palco em uma coreografia já definida, mas que se abre ao acaso para tentar manter-se viva. E, alimentar a alma com o que dá prazer, para permanecer vivo na busca de uma dança em vida. Penso que assim como o mandacaru, nem todo dia conseguiremos fazer a nossa flor nascer, nem todo dia conseguiremos dançar essa força plena e essencial no palco ou na rua, nem todo dia dançaremos a força da nossa vida na efemeridade do espetáculo, como a flor do mandacaru que dança sua beleza na efemeridade de uma noite, antes de seu último respirar.

Indaguei-me: será que precisaremos desse encontro cruel com a morte em vida para deixar nascer a vida em flor, nesse encontro com o desconhecido que transforma e metamorfoseia? Quando a flor nasce, queremos guardá-la, mantê-la, mas isso talvez só seja possível em uma próxima floração. Em um próximo *Matsuri*. Então, pergunto-me: quais limites estamos dispostos a ir nessa busca com o tempo para respirar em caminhada? A flor dança o espaço para nascer, crescer e esbanjar sua vida. Então, dance sua vida, sua essência, sua dor. Assim, reflito sobre essa dança do caminh(ar), compartilhando algumas experiências trilhadas em que ficaram os rastros desse caminho para uma pesquisa futura, na constante busca do desabrochar da Flor do Mandacaru.

Referências:

BURNIER, L. O. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

COLLA, A. C. **Caminhante não há caminhos, só rastros**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

- CRUZ, M. Vamos buscar o que é nosso: reflexões sobre o caminhar. **Cadernos de leitura**, Belo Horizonte, n. 166, p. 1-9, agosto 2023. Disponível em: <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno166/>. Acesso em: 03 set. 2023.
- DEBORD, G. Teoria da deriva. In: Erahsto Felício (Org.) **Internacional Situacionista**: deriva, psicogeografia e urbanismo. Porto Alegre: Deriva, 2007.
- ENDO, T. “Shi-zen, 7 cuias”: uma entrevista com Tadashi Endo. **Revista do Lume**. Campinas, n. 6, p. 9-15, jun. 2005. Entrevista concedida a Valmir Santos e Jesser de Souza.
- SIMIONI, C. A independência do ator: Uma conversa com Carlos Simioni. **Revista do Lume**. Campinas, n. 2, p 108-123, ago. 1999. Entrevista concedida a Daniela Fossaluzza e Eliane Pinheiro.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.
- PERETTA, É. **O soldado nu**: raízes da dança butô. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- OIDA, Y. **O ator invisível**. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Vila Lettera, 2007.
- OIDA, Y. **Um ator errante**. Trad. Marcelo Gomes. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

José Tomaz de Aquino Júnior (IFCE/UFF)
jose.aquino@ifce.edu.br

Docente do Instituto Federal do Ceará. Licenciado em Teatro (IFCE).
Doutorando e Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF).
Especialista em Neuroeducação (UNICHRISTUS). Integrante do Grupo de
Pesquisa Drama, dramaturgia, cena: questões contemporâneas (IFCE/CNPq).
Ator-performer, dançarino, encenador e preparador corporal.

Andrea Copeliovitch (UFF)
andreacopeliovitch@id.uff.br

Professora Dra. da Universidade Federal Fluminense (Dança e Artes Cênicas).
Graduada em Artes Cênicas (UNICAMP). Doutora em Poética (UFRJ). Pós-
doutorado no CEAQ (Université Paris V/Sorbonne) e na Universidade do Porto.
Dirigiu a companhia Gaya Contemporary Dance e atualmente coordena o
grupo de performance online Estudos da Peste.

Arte-vida, Anna Halprin e Alejandro Jodorowsky: processos de *courage* ou cicatrização em arte

Luana de Assis Garcia (UFRJ)
Flora Lyra da Silva Bulcão (UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Neste trabalho são aprofundadas as abordagens terapêuticas do Life/Art Process® de Anna Halprin e os atos psicomágicos de Alejandro Jodorowsky, relatando parte de processos criativos e de pesquisa em dança das autoras que discutem a cicatrização de feridas numa perspectiva Arte-vida. Discute-se a tradução da palavra *healing* (língua inglesa), o sentido de cura (língua portuguesa) e seus efeitos nos processos somáticos nas pesquisas das autoras em pauta. Sendo uma delas ancorada nas cicatrizes geradas por abusos e questões feministas e outra na identificação de traumas a partir do mapa astrológico, ambas seguem com produções artísticas desdobrando-se em ressignificações de modos de viver a partir desses traumas. A abordagem de Anna Halprin, com sua perspectiva somática e de ressignificação e cura através da arte da dança, do método registrado Life/Art Process®, apresenta caminhos para as artistas lidarem com os traumas e dores. Alejandro Jodorowsky, com seus atos psicomágicos, acessa os traumas a partir de sua localização no inconsciente e usa o aconselhamento e receitas a partir do *tarot* para desencadear ressignificações dos traumas. Entende-se assim, que esse processo mais se aproxima da palavra cicatrização em português do que cura, já que o objetivo não é ignorar ou apagar os traumas que nos acometem, mas cicatrizá-los, descobrir formas novas de viver a partir dos acontecimentos.

Palavras-chave: Life/Art Process®; Psicomagia; Healing; Cura; Dança.

Abstract: In this paper, the therapeutic approaches of Anna Halprin's Life/Art Process® and Alejandro Jodorowsky's psychomagic acts are deepened, reporting part of the creative and research processes in dance by the authors who discuss the healing of wounds from an Art-life perspective. The translation of the word healing (English language), the sense of cure (Portuguese language), and its effects on the somatic processes in the authors' research are discussed. One of them is anchored in the scars generated by abuses and feminist issues and the other in the identification of traumas from the astrological map, both continue with artistic productions unfolding in resignifications of ways of living from these traumas. Anna Halprin's approach, with her somatic perspective and resignification and healing through the art of dance, from the registered method Life/Art Process®, presents paths for artists to deal with traumas and pains. Alejandro Jodorowsky, with his psychomagic acts, accesses traumas from their location in the unconscious and uses counseling and recipes from the *tarot* to trigger resignifications of traumas. It is thus understood that this process is closer to the word healing in Portuguese than cure, since the goal is not to ignore or erase the traumas that afflict us, but to heal them, to discover new ways of living from the events.

Keywords: Life Art Process®; Psychomagic; Healing; Cure; Dance.

1. Anna Halprin e Life/ Art Process®

Anna Halprin (1920-2021) foi uma bailarina americana criadora da abordagem somática Life/Art Process® (LAP®) e do Instituto Tamalpa¹, que segue em atividade até os dias de hoje.

O LAP® foi desenvolvido por Halprin para investigar a relação entre expressão artística e experiência de vida e seu potencial transformador. Um dos principais aspectos do método inclui uma abordagem somática (e holística) para o ensino da dança, reconhecendo e respeitando as diferenças e semelhanças entre as pessoas e se comprometendo com a criatividade coletiva.

Halprin se decepcionou com a dança moderna em 1955. Nesse ano, ela ingressou em um grupo de dança moderna e reparou que o processo de criação da dança se dava pela cópia e reprodução de movimentos criada pelo coreógrafo, sempre previamente formatada, planejada e deveria apenas reproduzir o que era passado de forma mecânica. Isso fez com que ela se aprofundasse em sua própria pesquisa sobre o movimento. "Ela não aceitava que os dançarinos fossem tão dependentes da estética do coreógrafo, treinando para imitar um único estilo, ou que houvesse um corpo de dançarino ideal" (Poynor, 2004, p. 53, tradução nossa)². Com isso, ela se dedicou a uma exploração mais profunda da anatomia para entender o potencial movimento de cada parte do corpo e as repercussões que esses movimentos teriam na estrutura geral anatômica. Ela usou tarefas básicas como estímulo para a dança, usando imagens, desenhos, histórias ou músicas como catalisadores da criação, "removendo a possibilidade de que a dança pudesse ser vista como meramente ilustrativa de outras artes" (Poynor, 2004, p. 53, tradução nossa)³.

O trabalho de Halprin "incorpora uma abordagem holística do corpo e da cura, refletindo a relação intrínseca entre o corpo, a mente e as emoções,

¹ <<https://www.tamalpa.org/>>. Acesso em: 25 jun. de 2023.

² No original: "She could not accept that dancers should be so reliant on the aesthetic of the choreographer, that they train to mimic a single style, or that there was an ideal dancer's body" (Poynor, 2004, p. 53).

³ No original: "removing the possibility that dance could be seen as merely illustrative of other arts" (Poynor, 2004, p. 53).

integrando a dança com sentimentos e imagens" (Poynor, 2004, p. 34, tradução nossa)⁴. Halprin acreditava na sabedoria inata do corpo e em seu poder de se cicatrizar, usando a dança como um meio de empoderamento, uma maneira de sair da crise e recuperar a vontade de viver. A integração de técnicas terapêuticas em seu trabalho criativo reflete no desejo de criar performances autênticas e estabelecer os fundamentos para o LAP®, que se tornou a marca registrada de seu método (Poynor, 2004, p. 20).

Halprin teve uma ampla atuação em pacientes com câncer, fazendo cena e auxiliando em seu tratamento. Quando ela mesma foi diagnosticada com câncer ela passou por um intenso processo artístico de assimilar a doença e seu tratamento. Dançando a partir disso, ela desencadeia um processo de cura de seu câncer e se vê, após o processo artístico da dança, cicatrizada desse trauma e ressignifica sua vida e seu trabalho, em um processo de vida e arte (Life/ Art Process®).

Dentro das ferramentas do LAP®, encontramos SCORE, ritual dance e planetary dance. A planetary dance junta uma força coletiva de ação em área externa (fora da caixa cênica). Nesse movimento coletivo, uma conexão mundial é buscada, gerando um campo de força que expande e desencadeia uma cura a nível mundial. Ritual dance busca uma conexão com elementos da natureza e a repetição, para estimular uma conexão holística na criação artística.

O SCORE é parte fundamental do processo de criação, para Halprin. Os laboratórios de pesquisa artística podem usar diversas ferramentas com a dança: texto, escrita, desenho, movimento, entre outros. Nessa exploração materiais são colhidos e organizados em um esquema de experimentação para a cena. Esse esquema, que pode ser modificado a cada vez que explorado, chama-se SCORE. O SCORE é fruto de ciclos de exploração artística, chamados ciclos RSVP. De acordo com Halprin, toda criação artística em LAP® deve passar por pelo menos 1 ciclo RSVP (Jong, 2020).

⁴ No original: "Her work embodies a holistic approach to the body and healing, reflecting the intrinsic relationship between the body, mind and emotions, integrating dance with feelings and images" (Poynor, 2004, p. 34).

Destrinchando essa sigla, temos “R” é para *Resources* (fontes de pesquisas), que são todos os materiais colhidos sobre o tema em questão para criação. Textos, sequências de movimento, imagens, etc. “S” é o próprio SCORE, a organização da cena a ser experimentada e subdividida em: tema, quem, quando, onde, intenção, focando sempre no quê se faz e não em como se faz. O “como” é fruto do momento da experimentação e se dará sempre de forma diferente a depender do momento da cena. “V” é uma *valuation*, uma avaliação do SCORE, como a cena foi sentida pelos praticantes, o que os expectadores sentiram e se escolhe o que fica e o que deve ser alterado em uma próxima experimentação. “P” é para performance, que é a experimentação prática do SCORE.

Importante ressaltar que o ciclo RSVP não tem um ponto de partida e um fim fixo. Todas as siglas podem ser intercaladas e mudadas de posição durante a criação, contanto que sempre se passe por todas as letras do ciclo.

Assim, Halprin tem um trabalho extenso ao desenvolver sua abordagem somática Life/Art Process® e todas as ferramentas nela presentes, desencadeando efeitos terapêuticos e cicatrizações no meio artístico da dança.

2. Alejandro Jodorowsky e os atos psicomágicos

Alejandro Jodorowsky (1929) é um cineasta surrealista, artista, escritor, poeta, ator, tarólogo e mago chileno. Dentre seus interesses e áreas de atuação, se debruça sobre o inconsciente e suas formas artísticas e surrealistas de acesso. No livro *Psicomagia* (2004), ele descreve sonhos lúcidos e atos psicomágicos para acessar o inconsciente e gerar mudanças na vida cotidiana.

Os atos psicomágicos (Jodorowsky, 2004) são acordos firmados entre Jodorowsky e as pessoas que o consultam. Há algumas coisas a serem feitas nesses acordos, que devem ser realizadas à risca e, quando concluídas, uma devolutiva em formato de carta é enviada a ele descrevendo em detalhes tudo o que aconteceu no meio desse processo. Todo o processo envolvido no acordo

já conta como psicomagia e geradora de mudanças, do encontro e conversa, a combinação do ato e a devolutiva da carta.

Cada acordo é feito de forma muito particular a depender do encontro e da conversa com o mago. Portanto, o tempo que levará para as conclusões não são nada fixos, pelo contrário. Há algumas cartas que levam mais de um ano para chegar e outras bem menos. Todo o tempo de duração do ato faz parte de seus efeitos. Jodorowsky gosta de se referir a esses acordos como “conselhos”, apesar das palavras “receita” e “prescrição” serem frequentes em conversas a respeito da psicomagia com ele.

Os atos psicomágicos exigem outros fatores para além do acordo: obediência ao acordo firmado, ou seja, dele ser realizado exatamente como combinado, sem permitir que as hesitações - que por certo surgirão - impeçam quaisquer dos passos. As hesitações e os medos de realizar os atos ocorrem pela pessoa se ver enfrentando questões tão internalizadas em suas profundezas que a ação consciente à priori é bloquear e se defender de encarar esses aspectos. Os traumas que se tornam enraizados em nosso inconsciente são bloqueados em nosso consciente como uma forma de proteção do organismo, pois o organismo evita sentir dor e busca formas de evitar senti-la. Abrir uma ferida é abrir-se à dor para somente então curá-la.

Então, seguimos para outro fator importante na psicomagia: deixar claro qual é o problema. Na construção do acordo, perguntas íntimas são feitas a respeito de diversos aspectos na vida pessoal da pessoa em questão. Esse contato pode levar bastante tempo, pois de início as pessoas não se sentem íntimas e a vontade o suficiente para abrir a caixa de pandora que sabe que está por lá. “Para superar uma dificuldade não basta apenas identificá-la. Uma tomada de consciência que não é seguida de um ato resulta-se em algo estéril” (Jodorowsky, 2004, p. 82, tradução nossa)⁵. Para isso, o mago conta com o

⁵ No original: “Para superar una dificultad no basta con identificarla claramente. Una toma de conciencia que no es seguida de un acto resulta completamente estéril” (Jodorowsky, 2009, p. 82).

*tarot*⁶, como forma tanto de aprofundar no que está velado, quanto para revelar questões que a pessoa nem saiba que existam. Nesse ponto, Jodorowsky fala do inconsciente, que é o lugar em que nossos traumas, feridas internas fazem morada e guiam diversas ações e trejeitos que desenvolvemos ao longo da vida. Diferente do consciente, que podemos com muita facilidade compreender e ler, o inconsciente atua em camadas subjetivas, profundas e obscuras do sujeito, fazendo com que tenhamos que suportar incômodos sem lógica linear para encarar, como os sonhos, e o simbolismo e arquétipo do *tarot* facilitam o entendimento dessa linguagem.

E então é importante a fé. Não no sentido religioso ligado a qualquer origem ou existência de um deus, mas em querer que o ato psicomágico funcione. Se a pessoa não tem o desejo de que aquela proposta atue sobre ela ou a questão que a incomoda, não vai funcionar. No caso de alguma doença, funciona da mesma forma. Se a pessoa não deseja melhorar, não tem meio de que qualquer abordagem seja eficiente. Por isso, Jodorowsky afirma que a psicomagia é um processo de estudo intenso e está muito próximo à magia ou ao pensamento mágico.

A psicomagia consiste em dar conselhos para solucionar problemas, aplicando de forma não supersticiosa as técnicas da magia. Os elementos disponíveis são todos os tipos de atos simbólicos que podem ser propostos a uma pessoa. A primeira coisa que devemos estar cientes é que quando uma pessoa tem um problema temos que apresentá-la ao seu problema, para que ela tenha consciência disso. Deve-se levá-la ao limite de seu problema, não separá-la dele e, em seguida, fazê-la enfrentar seus medos. Uma vez superados, a angústia desaparece e a pessoa pode se reconstruir. Se alguém tem medo de algo, deve enfrentar esse medo. Esse não é um conceito original: colocar a pessoa frente a frente à sua angústia. A partir daqui, há métodos concretos para ajudá-la. No caso de ser uma pessoa que passou a vida toda sofrendo, a única coisa que se pode fazer é deixá-la morrer e renascer novamente. Isso se faz metaforicamente, por exemplo, mudando o nome e produzindo uma nova identidade. A psicomagia depende de soluções criativas muito simples que não tem

⁶ *Tarot* é um oráculo em formato de baralho com imagens, números e naipes, chamados de arcanos. Há técnicas diferentes de leitura das cartas e do jogo de tarô, onde uma pessoa retira do baralho algumas cartas de forma aleatória e a dispõe em uma ordem que dependerá do tipo e técnica do jogo em questão. O tarólogo lê através da simbologia das cartas e de sua ordem, possíveis motivos para acontecimentos e questões internas da pessoa a sua frente. Alejandro Jodorowsky e Marianne Costa publicaram em 2004 o livro *O caminho do Tarot* (São Paulo; Editora Campos).

nenhum limite. São coisas não agressivas, benignas, jamais destrutivas. Por exemplo, se enterramos algo, devemos plantar algo. A criatividade não deve ser vista do lado mau ou como uma possibilidade de fazer mal, entende? Porque a criatividade no lado do mal se converte em destruição. E a destruição não é interessante (Jodorowsky, 2009, p. 159, tradução nossa)⁷.

Então, os atos psicomágico constituem as ações que curam partes profundas e por vezes escondidas por meio de acesso ao inconsciente. O inconsciente que guarda traumas e sustenta nossos trejeitos e formas de agir tem vias não óbvias de acesso, e ele acredita que é possível encontrar linguagens que conversem com ele para “reprogramá-lo”.

No livro de Daria Halprin, *The expressive body in life, art and therapy* (2003), ela percorre a construção de Jung e Freud sobre os sonhos. Segundo ela, os sonhos são formas do nosso inconsciente expor e organizar sentimentos e sensações a partir do acontecimento, podendo agir como forma de analisar o outro em um processo terapêutico. O pensamento do mago chileno Jodorowsky se aproxima dessa afirmação ao chegar ao conceito de psicomagia, onde, fora da zona de conforto do inconsciente, fora dos sonhos, é possível acessar o inconsciente para transformar-se. Esses atos são individuais, específicos e dependem diretamente do objetivo de cura. Assim como nos sonhos, os atos psicomágicos não possuem uma lógica óbvia, pelo contrário. Para acessar o

⁷ No original: “La psicomagia consiste en dar consejos para solucionar problemas, aplicando de forma no supersticiosa las técnicas de la magia. Los elementos con los que se cuenta son toda clase de actos simbólicos que puedan ser propuestos a una persona. Lo primero de lo que tenemos que ser conscientes es de que cuando una persona tiene un problema hay que introducirla en su problema, para que sea consciente de él. Hay que llevarla al límite de su problema, no apartarla enseguida de él, sino enfrentarla a sus miedos. Una vez superados éstos, la angustia desaparece y la persona puede remontar. Si uno tiene miedo de algo, hay que enfrentarle a ese miedo. Esto no es algo original: hay que poner a la persona frente a su angustia. A partir de ahí, hay métodos concretos para ayudarla. En el caso de que una persona haya sufrido toda su vida, lo único que puede hacerse es dejarla morir y que renazca de nuevo. Esto se hace metafóricamente, por ejemplo cambiándole el nombre y haciéndole una tarjeta de visita nueva. La psicomagia depende de soluciones creativas muy simples en las que yo no tengo ningún límite. Son cosas no agresivas, cosas benignas, jamás destructivas. Por ejemplo, si enterramos algo debemos plantar algo. La creatividad no debe verse desde el lado del mal o como una posibilidad de hacer mal, ¿comprendes? Porque la creatividad desde el mal se convierte en destructibilidad. Y la destructibilidad no es interesante” (Jodorowsky, 2009, p. 159).

inconsciente em sua linguagem, Jodorowsky traz ações surrealistas e performáticas, olhando para as subjetividades dos assuntos e dos indivíduos.

No desencadear do acordo do ato psicomágico, Alejandro Jodorowsky identifica algo que ele chama de “dança da realidade”, que é quando, ao se movimentar para realizar o ato há algo no entorno que facilita o caminho. Os empecilhos vão sendo solucionados, os obstáculos removidos de forma mágica e às vezes inexplicáveis. Jodorowsky disserta sobre essa dança em seu livro *La danza de la realidad* (2019)⁸, biografia em que ele conta os atos psicomágicos presentes em sua própria trajetória de vida familiar. Ele também descreve alguns atos psicomágicos em seu livro *Psicomagia* (2004)⁹ e abre-se de forma gratuita às conversas para receitar os atos psicomágicos com o *tarot*¹⁰.

3. Processos de criação e cicatrização em arte

Agora abordaremos os dois processos de criação artística das autoras: Astrossoma (Luana Garcia) e NESTA (Flora Bulcão), onde a experiência cênica é o espaço de relação dos processos de cicatrização e cura apresentado anteriormente com Anna Halprin e Alejandro Jodorowsky.

3.1. Astrossoma: o processo artístico de Luana Garcia

Astrossoma, pesquisa de mestrado da autora Luana Garcia, se dá na criação cênica somática como forma de autoconhecimento e transformadora do sujeito. Utilizando o SCORE do Life/Art Process® (LAP) de Anna Halprin como metodologia de criação, trata-se de roteiros de cena que são experimentados e alterados a partir da experiência. É preciso colher material de referência nos laboratórios de pesquisa e ir encontrando algumas definições que guiarão a

⁸ Jodorowsky, A. **La danza de la realidad**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Debosillo, 2019.

⁹ Jodorowsky, A. **Psicomagia**. Madrid: Siruela, 2004.

¹⁰ Toda quarta-feira no Café La Promenade em Paris, Jodorowsky sorteia três jogos de *tarot* para ampla população e receita atos psicomágicos de forma gratuita.

cena, como Tema, Intenção, Quem, Onde, Quanto tempo, entre outros. É importante ressaltar que neste momento foca-se em esquematizar **o quê** se faz e não o **como** se faz, pois será no momento da experimentação da cena que o como se materializa, pensando a cena enquanto algo vivo e que se renova no fazer ao invés de algo pronto e encerrado para somente ser executado.

Nessa pesquisa, colhe-se dados pessoais baseando-se na própria história, identificando traumas e feridas. A partir disso, o laboratório cênico para criação, de acordo com o Life/ Art Process® de Anna Halprin, gerando, então, curas e cicatrizações para esses traumas. O processo de identificação conta com o auxílio da astrologia, como ferramenta de leitura de personalidade, símbolos e aspectos da vida pessoa.

De forma mágica, a astrologia, assim como o *tarot* de Jodorowsky, expõe as questões e traumas internos que precisam de nossa atenção para que possamos ressignificar o nosso fazer/viver. O mapa astral natal, diferente do *tarot*, é calculado de acordo com as posições planetárias no dia, local e horário de nascimento do sujeito em questão. Ali que os arquétipos planetários (muitas vezes baseados em mitologias) são organizados para uma leitura do consciente e inconsciente, e então é possível identificar e “entender o terreno” (Jodorowsky, 2009) acerca do que precisa ser trabalhado.

A astrologia aqui entendida vai de encontro à estudada pelo astrólogo e escritor Stephen Arroyo (1984), quem faz uma análise da astrologia no sujeito a partir de estudos da psicologia e os quatro elementos (ar, fogo, terra e ar), falando das energias e de encontrar em suas simbologias suas aproximações com as personalidades e o mapa astral. Sua abordagem dá ênfase à autoconsciência e ao uso da astrologia para entender mais de si mesmo.¹¹

Neste processo de autoconhecimento através do estudo de diversos aspectos de si, aliado ao movimento artístico da dança, se dá de forma somática, astral e, portanto, Astrossomática. Isso se dá porque a arte acessa o

¹¹ Mais é possível de encontrar em ARROYO, Stephen. Experiments & Experience with Astrology: Reflections on Methods & Meaning. Sebastopol: CRCS Publications. 1st ebook edition, 2012.

inconsciente e produz um efeito de mudança como consequência, assim como os atos psicomágicos de Alejandro Jodorowsky.



Fig. 1. Imagem de apresentação da Performance *Astrossoma*, de Luana Garcia (RJ). Fonte: Acervo da autora.

Audiodescrição da imagem: Mulher branca de cabelos presos em rabo de cavalo dançando no centro de sala de aula, onde duas mulheres sentadas em carteiras escolares assistem. Está com mãos e pés apoiados no chão e quadril para o alto, de modo que não é possível ver seu rosto. Está usando regata preta e calça azul e se posiciona no canto de um círculo riscado no chão de taco com giz branco, que é perceptível no chão na parte inferior da imagem ao lado de cristais e pedras pequenas nas cores: verde, azul, amarelo e laranja.

De acordo com o mapa natal pessoal da autora Luana Garcia, o posicionamento do planeta Saturno pode ser visto como algo a ser trabalhado em um ato psicomágico e, por que não, astrossomático, que é o trabalho artístico construído no decorrer do curso de Mestrado em Dança na UFRJ.

Segundo a astróloga e psicanalista Liz Greene, em seu livro intitulado *Saturn: a new look at an old devil* (1976), o simbolismo de Saturno está ligado a processos dolorosos que nos acontecem, a aspectos desagradáveis, como obstáculos que provocam tamanho desconforto que nos faz querer enfrentar nossos medos e nos recriar. E é justamente esse desconforto que é visto como

uma brecha e oportunidade de reprogramar-nos, deixando-nos não outra escolha a não ser esse enfrentamento¹². Segundo ela:

Pela posição da sua casa e signo, Saturno denota aquelas áreas da vida às quais o indivíduo é propenso a se sentir derrotado em sua auto-expressão, onde ele é mais propenso a se frustrar ou encontrar dificuldades. Em muitas instâncias, Saturno parece corresponder com dolorosas circunstâncias que parecem não estar conectadas com alguma fraqueza ou falha da pessoa, mas aquelas coisas que simplesmente “acontecem”, assim atribuindo ao planeta o título de “Senhor do karma”. Essa avaliação depreciativa continua atada a Saturno apesar dos ensinamentos mais antigos e persistentes que nos dizem que ele é o Morador do Umbral, o guardião das chaves do portão, e que é somente através dele que nós podemos alcançar a liberdade, através do autoconhecimento (Greene, 1976, p. 3, tradução nossa)¹³.

O portão ao qual Liz Greene se refere, cujo Saturno teria uma antiga simbologia de protetor, é o portão ao nosso inconsciente, as partes profundas do nosso ser. Então, o desconforto que Saturno cria em nós, é exatamente o convite de acesso às questões que nos levarão a transformar e cicatrizar. Por isso a escolha de Saturno como aspecto astrológico para criação de atos astrossomáticos. Trata-se do exercício cênico criando SCORE a partir de materiais colhidos nos estudos de Saturno, mapa astral e traumas enraizados. Nesse ponto, a escrita e leitura de uma carta podem atos astrossomáticos, ou sequências de movimento em repetição, ou dançar sobre um desenho no chão, entre outros.

Importante dizer também que os aspectos e localização citado por Greene quando descreve Saturno, se trata de conceitos usados na leitura de um

¹² No original: “[...] human beings do not earn free will except through self-discovery, and they do not attempt self-discovery until things are so painful that they have no other choice” (Greene, 1976, p. 3).

¹³ *By his house and sign position Saturn denotes those areas of life in which the individual is likely to feel thwarted in his self-expression, where he is most likely to be frustrated or meet with difficulties. In many instances Saturn seems to correspond with painful circumstances which appear not to be connected with any weakness or flaw on the part of the person himself but which merely “happen”, thereby earning the planet the title “Lord of Karma”. This rather depressive evaluation remains attached to Saturn despite a most ancient and persistent of teachings which tells us he is the Dweller at the Threshold, the keeper of the keys to the gate, and that it is through him alone that we may achieve eventual freedom through self-understanding* (Greene, 1976, p. 3, tradução nossa).

mapa astral. Há uma complexidade grande na leitura dos símbolos e arquétipos presentes num mapa astral e Arroyo faz uma síntese de suas definições:

Os PLANETAS indicam *dimensões específicas de experiência*.

Os SIGNOS indicam *qualidades específicas de experiência*.

As CASAS indicam *campos específicos de experiência*, nas quais operam as energias dos signos e dos planetas.

Os ASPECTOS (ou relacionamentos angulares entre os planetas) revelam como as várias dimensões de experiência são integradas no indivíduo.

Esses quatro fatores incluem o alfabeto astrológico e a arte de combinar as letras desse alfabeto é que resulta na linguagem de energia chamada astrologia (Arroyo, 1984, p. 128).

Para isso, colher as informações simbólicas do planeta, junto com os alinhamentos e aspectos de pode fazer com outros, o posicionamento na casa é o ponto de partida para iniciar um processo de criação de uma cena de dança a partir da performatividade dessa trama de associações. O SCORE foi sendo montado e seu desdobramento tem se dado como uma cicatrização nessa ferida aberta com a experiência com Saturno no decorrer da vida até aqui: problemas com autoridade, planejamento a longo prazo, disciplina na criação artística e acadêmica, entre outros.

Assim, a cena *Astrossoma* vem sendo construída, continuamente e se desdobrando a partir das camadas que vão sendo descobertas na prática e nos estudos teóricos. A apresentação da cena como um todo se dará em 2024 junto a defesa da dissertação da autora.

3.2. NESTA, processo artístico de Flora Bulcão

A palavra "nesta", na gramática da língua portuguesa, é o feminino de neste. Indica algo próximo de quem fala, no tempo presente. Sendo usada como título da performance, faz também um trocadilho com a palavra *nest*, ninho em inglês. É adicionado o artigo "a" em *nest*, resultando então em nesta, um ninho no feminino. Colocada em caixa alta, NESTA aparece de maneira quase gritada, como tentando exorcizar algo. Pode-se chiar no S, como fazem os cariocas, transformando-o em X, transformando nesta em NeXta. *Next*. Do inglês,

próximo(a). Como se referindo a um serviço, onde a atendente chama pelo próximo da fila. À serviço de quem?

A dissertação *Sangramentos Curáveis? NESTA em performance*, de Flora Bulcão discute como os modelos de ideal de beleza são fonte de dor para as mulheres, seus impactos na infância, na idealização de bonecas como as Barbies e suas relações com o transtorno alimentar da anorexia, a partir de Clarissa Pinkola Estés (2007), Rachel Moreno (2016), Foucault (1996), Dodi Leal e Castiel Brasileiro (2021). Discute também imagens e performatividades de assédio, partindo da imagem da vulva e seus nomes vulgarizados, desenvolvendo uma discussão sobre o sangue que corre nas veias e o menstrual como materialidade de performance, sangrando também para o papel, em desenhos de sangue e performances da autora.



Fig. 2. Pintura de sangue
Fonte: Acervo da autora.

Audiodescrição da imagem: pintura vermelha escuro, com duas pontas do lado esquerdo fazendo movimentos circundantes para dentro, no meio da figura pinceladas feitas com os dedos, preenchendo grande parte do papel, duas pontas saindo de cada lado da figura central, no canto inferior direito, uma marca de digital com um pingo de sangue.

NESTA pesquisa as contracoreografias de Lidia Larangeira (2019) e os diferentes significados da palavra bruxa na Europa desde os tempos

primórdios. Com isso, é ancorada uma discussão sobre violência e assédio em contraposição com o conceito de mulher selvagem de Estés (2018). Além disso, desenvolve-se uma relação entre morte e modos de nascimento, o aborto e o direito das mulheres decidirem sobre seus corpos. Fala-se dos cuidados das crianças, discutindo o termo "mãe preta" e o racismo na realidade das mulheres brasileiras.

Com base nas autoras Clarissa Pinkola Estés (2007) e Anna Halprin (2002), são desenvolvidos os conceitos coragem, *couragem*¹⁴ e a noção de cura em performance, experimentando a possibilidade de sangramentos curáveis, com a finalidade de tentar cicatrizar feridas internas e externas de traumas da autora e de muitas das mulheres.



Fig. 3. Imagem de apresentação da performance NESTA, de Flora Bulcão (RJ). Fonte/Fotógrafo: Rafael Veloso.

Audiodescrição da imagem: Mulher de pele clara, cabelos castanhos, dentes cerrados e rosto franzido em movimento chacoalhando sacos plásticos brancos translúcidos nas mãos. Um dos plásticos esconde parte de seu rosto e busto. No fundo da imagem um linóleo preto.

¹⁴ Esses conceitos serão desenvolvidos ao longo do texto.

4. Processos de *couragem* ou cicatrização em arte

Healing, usado por Halprin (2003; 2004), é geralmente traduzido para a língua portuguesa como cura. Porém, a palavra cura tem uma conotação que traz estabilidade e apaga uma condição antes existente. *Healing* é um processo contínuo de transformação a partir de uma experiência de quase fim, sem negar a condição prévia, mas com ela encontrar novas formas de existir.

Para discutir os processos de *healing*, trazemos a *couragem* e a cicatrização. A *couragem*, de mãos dadas com a cicatrização, busca uma forma de se tratar profundamente, tendo também a coragem de acessar espaços profundos e ressentidos. Os sentimentos são sentidos novamente - ressentidos - para então serem ressignificados. Com a *couragem*, é possível mergulhar nas entranhas de seus medos e fantasmas, encontrando uma forma de criar sua própria couraça de bruxa que a protege e permite seguir e se cicatrizar de uma forma continuada, não somente sobre uma doença específica, mas sobre aspectos gerais da vida como relacionamentos, espiritualidade, etc.

Entendemos que *healing* usado por Halprin e a cura de Jodorowsky se aproximam das experiências de *couragem* e cicatrizações que usamos em nossas pesquisas, já que não buscamos nos afastar dos traumas que nos ferem, pelo contrário, buscamos o encontro a eles e na experiência viva da performance, da arte, desdobrar-nos em pessoas transformadas, *healed*.

O processo artístico pode ser um promotor de cicatrização através da cena. A cicatrização não apaga o problema ou o trauma que existiu, ela encontra uma forma de viver COM. A marca do que existiu e do que aconteceu está ali e estará ali para sempre. Contudo, apesar da marca, a vida continua e novas formas de ser/estar são encontradas. O processo de formar cicatrizes no organismo vem com a identificação do corpo da ferida que precisa ser fechada. Então constroem-se camadas de pele com os anticorpos e a marca se forma. Assim, o risco de infecção e demais problemas nocivos que poderiam ser causados a partir disso não existem mais, mas há a marca ali. Há um remendo que nos mostra que é possível seguir em vida COM aquilo que aconteceu.

Para além da perspectiva física, quando pensamos em traumas emocionais ou alguma questão que gera uma forma específica de agir, se pensarmos em cicatrizar essa questão ao invés de curá-la, pensamos em viver COM o que aconteceu.

O aborto provocado deixa uma cicatriz. O aborto espontâneo deixa uma cicatriz. Perder um filho de qualquer idade deixa uma cicatriz. Às vezes estar perto de outra pessoa ajuda a formar cicatrizes. Podem surgir cicatrizes como consequências de escolhas ingênuas, de se cair numa armadilha, bem como de escolhas acertadas. Existem tantos tipos de cicatriz quanto são os tipos de ferida psíquica (Estés, 2018, p. 428).



Fig. 4. Cicatriz. Fonte: Acervo das autoras.

Audiodescrição da imagem: Antebraço de pessoa de pele clara com uma cicatriz esgarçada em fundo cinza.

A ferida faz uma marca, mas o corpo encontra uma forma de continuar a criar e a viver com aquela marca. Ao contrário de curar o trauma, que poderia nos levar a pensar em continuar a viver como se aquela questão nunca existisse em nossa vida, como se pudéssemos inclusive apagar de nossa memória.

Assim, pensamos que a forma de pensar em “healing” com a arte vem do pensar mais em cicatrização que em cura, porque há marcas que são deixadas em nós para além do organismo e, com o processo artístico, encontramos formas de ressignificar a vida com aquilo e novas formas de ser/estar são descobertas.

A partir das vivências cênicas das autoras a partir dos próprios traumas identificados ao aprofundar em si mesmas e indo de encontro ao estudo também teórico de Anna Halprin e Aleksandro Jodorowsky, entendemos que *healing* é um processo de cicatrização, de criar uma camada protetora da ferida

para impedir que ela aumente e se torne mais nociva, uma forma de recriar o próprio caminhar e viver a partir do acontecido, num processo de *couragem*.

Referências:

ARROYO, S. **Astrologia, psicologia e os quatro elementos**: uma abordagem astrológica ao nível da energia e seu uso nas artes de aconselhar e orientar. São Paulo: Pensamento, 2013.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

GREENE, L. **Saturn**: a new look at an old devil. Newport: Weiser Books, 1976.

HALPRIN, A. **Returning to health**: with dance, movement and imagery. Mendocino: LifeRythm Energy Field, 2000.

HALPRIN, D. **The expressive body in life, art, and therapy**: working with movement, metaphor, and meaning. London: Jessica Kingsley Publishers, 2003.

JODOROWSKY, A.; COSTA, M. **O caminho do tarot**. São Paulo: Editora Campos, 2004.

JODOROWSKY, A. **La danza de la realidad**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Debosillo, 2019.

JODOROWSKY, A. **Psicomagia**. Madrid: Siruela, 2004.

JONG, L. de. **Resource booklet life art process®**: its tools in images and words. Coppel: Colophon, 2020.

POYNOR, H.; WORTH, L. **Anna Halprin**. Nova Iorque: Routledge, Taylor & Francis Group, 2004.

Luana de Assis Garcia (PPGDan-UFRJ)
luana.danca.garcia@gmail.com

Bailarina, pesquisadora e astróloga. Bacharela em dança e especialista em acessibilidade cultural pela UFRJ. Mestranda em dança (UFRJ) atua na área de preparação corporal, pesquisa, movimento e somática.

Flora Lyra da Silva Bulcão (PPGDan-UFRJ)
florabulcao@gmail.com

Artista multidisciplinar. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ, formou-se (bacharelado e licenciatura) em Artes Visuais pela UERJ, onde ainda participa de trabalhos do projeto de Extensão Palco em Debate/Zonas de Contato (IART/UERJ). Performadora no Grupo Sats e desenvolve trabalhos autorais no campo da dança e da performance.

Lígia Losada Tourinho (PPGDan e PPGAC/UFRJ)
Doutora em Artes (Unicamp) e CMA (LIMS). Professora do Depto. de Arte Corporal e dos Programas de Pós-graduação em Dança (PPGDan) e em Artes da Cena (PPGAC) da UFRJ. Professora convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da FAV-RJ e da Pós-graduação em Ensino da Dança Clássica da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa do Theatro Municipal (RJ).

Caminho de volta: notas introdutórias de uma pesquisa autoetnográfica de uma mulher artista com deficiência

Luana Katielly Araújo Ferreira Reis (UFG)
Marlini Dorneles de Lima (UFG)

Comitê Temático Somática e prática como pesquisa em dança

Resumo: O presente escrito apresenta-se os primeiros passos de uma pesquisa autoetnográfica vinculada ao programa de pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal de Goiás- EMAC, baseia-se na vivência em processo da artista pesquisadora com deficiência física que encontra na somática suas primeiras pistas de autoconhecimento que induz o seu processo criativo em Dança. O Caminho metodológico percorrido até o momento da pesquisa, propõe um diálogo entre a trajetória, memórias, afetos e trabalhos artísticos, sobretudo da vida da artista, materializada por 3 três cartas etnográficas, inspirada na escrevivência, O trabalho ainda propõe um processo de criação alicerçada na metodologia das poetnografias (Silva e Lima, 2021), e alguns de seus dispositivos de criação, como: lugares momentos, campo vivido, articulada com as discussões atuais de artistas e pesquisadores def., bem como as questões de construções identitárias e estéticas.

Palavras-chave: Processo criativo; Dança; Arista def; Construções identitárias.

Abstract: This writing presents the first steps of an autoethnographic research linked to the postgraduate program in Performing Arts at the Federal University of Goiás - EMAC, based on the experience in process of the artist-researcher with a physical disability who finds his first tracks in somatics. of self-knowledge that induce your creative process in Dance. The methodological path followed until the moment of research, proposes a dialogue between the trajectory, memories, affections and artistic works, especially the artists' lives, materialized by 3 three ethnographic letters, inspired by written experience, The work also proposes a process of thorough creation in the methodology of poetnographies (Silva and Lima, 2021), and some of its creative devices, such as: places moments, vivid field, articulated with the news of artists and researchers def., as well as issues of identity and aesthetic constructions.

Keywords: Creative process; Dance; Arista def; Identity constructions.

1. Introdução: *Caminho de Volta*

O respectivo trabalho apresenta o pré-projeto de pesquisa que foi aprovado no programa de pós-graduação em Artes da Cena da Universidade

Federal de Goiás no ano de 2023, na linha de pesquisa: Estéticas e Poética das Artes da Cena. A provocação que desperta o anseio de pesquisa é a videoperformance *Caminho de Volta*, o trabalho artístico é um processo de criação com o núcleo de pesquisa T-triArte consolidado por Luana Katielly e mais dois artistas goianos, contemplado pelo edital de teatro da Lei Aldir Blanc de 2020, promovido pela Secretaria de Cultura de Goiânia. Assim nasceu a videoperformance que teve por objetivo falar sobre a violência contra a mulher no estado de Goiás. Qual era o meu lugar como mulher no contexto da violência? Essa foi a pergunta norteadora para o desenvolvimento da dramaturgia da videoperformance *Caminho de Volta*, o nome do trabalho foi escolhido porque eu tinha como objetivo resgatar as memórias opressivas que enclausurei ao longo da vida e libertá-las através da minha arte, resignificando, assim, as histórias que me fizeram mulher de corpo marginalizado, em uma sociedade excludente e opressora, partindo do pressuposto que “a arte se alimenta da diferença e nunca tenta bani-la, pois precisa da desestabilização para criar” (Greiner, 2019, p. 61). Desta forma, a pesquisa apresentada no mestrado, pretende continuar a despertar o meu corpo com deficiência como ferramenta para criação, observando as microviolências vivenciadas por mim ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Entendo como microviolências ações cotidianas que são tidas como naturais, que marcam a existência da mulher com deficiência e reforçam preconceitos.

Portanto, a pesquisa parte das memórias do meu corpo com deficiência, um corpo que é constantemente agredido, seja pelos olhares preconceituosos que julgam a minha existência a partir do tremor incontável do meu braço direito, ou pela falta de olhares, que evitam (de forma também preconceituosa) o contato com o meu corpo. Busco, então, autonomia para ser a minha própria criadora, fugindo de uma colonialidade de ser, saber e sentir, recuperando uma potência de ser presença por instâncias positivas que reafirmam a minha crença na arte como ferramenta de transformação social. A partir das memórias do processo de criação da videoperformance *Caminho de Volta* e tida como disparadora para investigarmos um processo de criação de

uma obra cênica, outro ponto de partida serão cartas escritas por um corpo de uma mulher com deficiência, que com base nas suas memórias vivenciadas no ambiente cotidiano, escolar e familiar toma consciência a partir da escrita das violências sofridas e passa a exercer maior autonomia na sua criação e presença no mundo.

Nesta perspectiva começo a compreender os primeiros passos da pesquisa experienciando pistas somáticas, entendendo a princípio no basilar da minha vivência como soma as memórias que me fizeram até aqui um corpo de uma mulher com deficiência que encontra na somática caminhos de diálogo entre corpo e memória, no buscar um autoconhecimento em torno do físico e emocional. Bolsanello compreende que a “educação somática propõe exercícios que visam um reequilíbrio sensorial.” (p.92), neste sentido encontro nessa trajetória de vivências de despertar da consciência de si é em grande parte uma questão do que denominei de pistas somáticas. Varela em entrevista apud Bolsanello (2005) apresenta uma reflexão sobre o pressuposto da central da educação somática:

Todos nós sabemos que podemos nos tornar conscientes, pois isso acontece a todo momento. De repente, você se torna consciente disto ou daquilo, seja a nível interno ou externo. A questão é: o ato de tornar-se consciente pode ser cultivado como uma habilidade? A estruturação dessa habilidade essencial é, para mim, o foco de um estudo fundamental (Bolsanello, 2005, p. 91).

O que me atravessa como um corpo fora dos padrões retornando-me a consciência de um corpo concebido por partes, que passa a se identificar como todo a partir do seu aspecto de pessoa com deficiência que foi ignorado no seu contexto social e no seu processo de individualização, onde concebe o corpo como normativo ignorando suas questões de ser e estar no mundo com a sua experiência Def.

A palavra Def, advém da fragmentação da palavra deficiência e tem recentemente sido utilizada como forma de tratamento entre algumas pessoas da comunidade de pessoas com deficiência. Ou seja, o Def passou a ser utilizado como uma forma de interação grupal, mas sob a perspectiva de uma outra construção identitária, provocativa, irônica e que por consequência segue, em nosso tempo atual, sendo verbalizada por novas gerações de artistas e pesquisadores (Teixeira, 2021, p. 84- 85).

No fluxo desta discussão que perpassa as questões identitárias das pessoas def. e da minha, torna se primordial e necessário refletir sobre os aspectos que me constituíram como o corpo de uma mulher Def é provocar diálogos de estranhamento entre meu corpo cotidiano normatizado e o corpo em processo extra-cotidiano que pelo acionar da percepção somática move sua estrutura trêmula, que lhe foi impedida ao longo da sua existência, a priori considero no seu estado somático um lugar de investigação, um apontar de caminhos por onde meus pés ainda não percorreram, como uma espécie de convite para entrar em estado de atenção e exploração de mim mesma, tornando-me minha própria referência.

Pés: Quem tu és? De onde veio ou para que veio?

Percebi que tens o seu próprio caminho, que eu na minha ignorância tentei desviar

Cada músculos um caminho, por dedos busquei te achar ...

Uma busca incansável, não pensei que tu cansaste, talvez a dor seja o grito que me fizeste, te ouvir, te respeitar.

O impulso nos dedos me fez pular, o adormecer no pé direito, não pulou... eu tentei, respeitei e vi que falta tônus muscular.

O equilíbrio faltou, mas por vezes você me equilibra, no meu medo de achar que você não estava ali. Vira, contorce, retorce, estica, sente Sentir a ausência que sempre foi presença e o meu racional te excluiu em essência, dormência?

Talvez seja o jeitinho de dizer, eu estou aqui!

Quem é você? No hoje você passou a existir.... Anseio no amanhã para que seja em seus caminhos....

De onde veio?

De um caminho que começa a ser percorrido!

(Diário de campo de Luana K. Relato de vivência somática, Goiânia 02/05/2023, no projeto de extensão da UFG - Poema do esforço silencioso)

Em pequenos passos busco desoprimir os espaços do meu corpo normatizado pelos meus olhos, que acomoda-se no ver, sem enxergar pela profundidade suas individualidades, que pela falta de autoconhecimento corporal acaba contribuindo com olhares que o observa de modo a aceitar o corpo na perspectiva de uma visão coletiva que desconsidera a identificação Def. ao assumir uma concepção social linear a qual padroniza e ignora as suas singularidades, modificando a ótica Def da minha compreensão de mundo que é o fazer no corpo e pelo o corpo. Como diz Conceição Evaristo, compreendo que:

Observar o mundo é de grande valia, mas o meu mundo era tão comedido, tão pouco meu universo, que tive que aprender a olhar o mundo pela profundidade e não pela extensão. E a profundidade me trazia e traz o concreto (Evaristo, 2020, p. 34).

Deste modo começo a refletir sobre minhas vivências somáticas e ao definir meu corpo como minha primeira morada proponho um olhar que também me faz mundo, do qual não habitava, a consciência em tremores marca a minha identidade de mulher com deficiência, que passa a se reconhecer enquanto soma a partir do que foi subtraído do meu corpo pelos olhares de fora que anestesiaram a minha visão, o meu sentir e a percepção. Para Fernandes (2015) a soma reivindica um ser vivo integrado em todas suas camadas, multiplicidades e idiosincrasias, onde essa integração dilui a objetificação do corpo, constituído como paradoxal e metafísico, auto orientando se holisticamente a caminho do próprio crescimento com o/no meio.

Entretanto a palavra percepção surge em mim como corpo, diante do acreditar que corpo também é texto, uma crença que perpassa a minha formação também de atriz, e no caminho interdisciplinar começo a dançar, e meu corpo é verbo. Como conjugar um verbo silenciado? Meu corpo em partes, tenho percepção de um lado, o esquerdo, o lado direito é ausente, pois só o vejo, nas características de tremores, que até então evitei ou fui interrompida de percebê-los. Assim, me apoio em Silva e Lima (2021), quando as autoras trazem:

Ouvir o silêncio e ver o invisível aqui dizem respeito a uma espécie de acuidade, ou melhor, de reconhecer processos de silenciamento e invisibilidade. Tampouco se referem a *dar voz* a pobres e oprimidos, trata-se de dignar-se a reconhecer distintas identidades, quiçá

alteridades, ouvir vozes dissonantes, ou que sussurram ao longe. Mas afinal, do que destoam essas vozes? (Silva e Lima, 2021, p. 2).

Entre ouvir o silêncio e ver o invisível do meu corpo, desperto para o processo criativo de uma obra cênica, a qual proponho no pré-projeto de pesquisa no mestrado em Artes da cena da Universidade Federal de Goiás por caminhos somáticos no projeto de extensão *Esforços dos poemas silenciosos* proposto pela Profa. Dra. Elisa Abrão docente do Curso de Licenciatura em Dança da mesma Universidade. Começo a instigar as escutas dos meus silêncios na base do meu caminhar que entre dedos e sola se faz pé, na perspectiva de reconhecê-lo corpo, desde o seu processo anatômico até a mecânica do movimento que me desperta em camadas de silêncios estimulantes na descoberta do corpo que era um texto não lido, que no seu estado de soma começa a compreender as suas conexões silenciadas na opressão cotidiana, e no ato de também se perceber como escuta, dar voz às palavras que faltam no texto do meu corpo que na perspectiva de um processo somático, conforme (Fernandes, 2015) dar-se início ao meu processo criativo.

Neste fluxo, me questioneei: Como reencontrar ou descobrir meu corpo pelos pés? Meus pés são corpo ou partes dele? Ao ser instigada pelo processo somático aciono a escuta do corpo que pelos pés se faz caminhos ainda não percebidos, abrindo espaços de diálogos com partes esquecidas ou ignoradas. A percepção se faz no corpo, o andar por descaminhos, pois a estrutura de um caminho pronto difere daquele que se é percorrido, que aqui aponta uma perspectiva de descoberta pelo o conhecimento de ser corpo através da sua corporeidade e não por vias que determinam o certo e errado, e é nesse fluxo que vou dissolvendo em mim o que foi definido como erro em mais uma vivência no território somático despertado juntamente com o grupo de Dança Diversus, mencionado anteriormente, o lugar que me apresenta uma dança que nasce no meu corpo com deficiência, sem ignorar seus aspectos de tremores na composição em Dança.

O Grupo de Dança Diversus, tem como foco oportunizar e investigar processos de formação artística em dança que se fundamenta na busca por uma

dança que margem do sentido dos corpos insurgentes, que se posiciona contra as hegemonias do corpo que está habilitado a dança, construído a partir das violências coloniais e da colonialidade presente nos aspecto da compreensão dos corpos com deficiência e de suas corporeidade múltiplas, bem como, pensar a diversidade como um potência de criação poética e de mudanças estéticas nas artes da cena. O Grupo de Dança Diversus atua desde 2017 enquanto uma atividade extensionista na Universidade Federal de Goiás, busca questionar, tencionar e, por que não, desconstruir padrões normativos de corpo que dançam e que insistem em existir e (co)existir na poeticidade de fazer arte (Lima *et al.*, 2023).

E é nesse dançar com e através do meu corpo que me desperto a considerar uma artista DEF que em processo de investigação juntamente com o grupo aqui referido, me encontro com a pista somática gestora da minha pesquisa, o meu braço direito que se esconde atrás do meu corpo no seu tremor incontrolável, assustado pelo medo de existir, pelos olhares da minha educação primária, que reprime o mesmo em sala de aula. Agora reencontro o mesmo braço em uma sala de processo criativo do grupo de Dança Diversus, que na sua diversidade de existência me leva a dançar, pela mão que treme, pelos dedos contorcidos, que começam a se perceber como potência, e ressignifica o braço direito ignorado no coreografar de uma dança autônoma e agora presente, do agora “estar-sendo-no-mundo-com-os-outros”, proposto por Araújo (2011), uma forma de pensar essa interdependência entre corpo, mundo e a expressão ser corpo. Do meu ser corpo para este autor, estar-sendo-no-mundo-com-os-outros é “um modo encarnado, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente pensar, refletir, mediar através de nossa relação direta e originária com este” (p. 38).

2. Primeiros movimentos em busca de um caminho metodológico

O encontro com a autoetnografia, bem como, a prática enquanto pesquisa constituem os primeiros movimentos em busca de estabelecer uma poética de tremores que reflita sobre as microviolências de um corpo com deficiência em processo de criação enquanto corpo de uma mulher violentada ao materializar as reflexões na construção cênica, a partir do corpo e suas vivências que consideram as perspectivas coloniais e decoloniais. Assim, os caminhos teóricos construídos até o momento se referem, da autoetnografia a partir de Silvio Matheus Alves Santos (2017), com o corpo social com Michel Foucault (1979), Artes da Cena e fenômeno deficiência de Carolina Teixeira (2021) e das reflexões sobre corpo intruso Estela Laponi (2023), a noção de escrevivência de Conceição Evaristo (2020), a Microviolência do cotidiano com Vivian Stella (2022), do Pensamento feminista decolonial, presente na obra organizada por Heloisa Buarque de Holanda (2020), em consonância e aproximações com alguns dispositivos metodológicos de processo criativo das poenografias, como: lugares-momento, campo vivido, matrizes estéticas de Marlini de Lima e Renata Lima (2021).

Com base na noção de escrevivência proposta por Evaristo Conceição, desenvolverei uma performance manifesto, a partir da escrita de uma dramaturgia cênica que será composta por seis cartas escritas por mim, a partir das memórias resgatadas nesse trajeto, havendo como destinatário um corpo de uma mulher com deficiência que foi impedido de ser quem é, com o objetivo de relatar as formas das opressões sofridas, principalmente na infância, em contextos cotidianos, escolares e familiares. Assim, buscando dialogar com a noção de escrevivência propõe uma metodologia que aposta na escrita como forma de resistência, ao abordar a vida de mulheres negras, proponho a partir da ética com o humano e com seus modos articulados de existência, pensar nesta escrita para compreender as assimetrias das experiências dos minoritários, como das mulheres com deficiência entre outros marcados de diferença que trago em mim e da relação com outros coletivos de mulheres e

que serão desvelados nesta pesquisa, Assim como essa metodologia propõe acredito que a pesquisa tem potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, ou como escreve Soares e Machado (2017) “[...] um modo de evidenciá-las(mo-nos) como protagonistas de suas(nossas) próprias histórias”.

Destarte, essa perspectiva que me permite que eu assumo esse lugar de enunciação de um eu que também potencialmente representa um coletivo, uma espécie de nós compartilhado, chego na noção da poética da alteridade constituída a partir da abordagem metodológica de pesquisa em artes da cena, denominado poetnografias que me permite colocar em questão perspectiva a dicotomia entre sujeito de pesquisa/pesquisadora, ao compreender o trabalho do artista no seu campo vivido, na busca por poéticas e motivações para o corpo criar a partir do encontro com a alteridade.

É nesse sentido que a poética da alteridade é constituída na urdidura do ato de poetnografar, partindo da compreensão de que o corpo se define pela capacidade de transformação e afetação, e não de tradução do outro, caminhando em direção à alteridade, se lançando para o outro no exercício de compreendê-lo e de se abrir para o mundo, como defendeu Correia (2009, p. 161) na ideia de “[...] ser com o outro [...]”, como um exercício de alteridade por parte do/da pesquisador/a que experimenta um processo de educação de si, na escuta do outro (Silva e Lima, 2021, p. 16).

Nesse intuito nossa pesquisa aborda como eixo principal a prática enquanto pesquisa, colocando assim esse corpo de uma mulher com deficiência em processo investigativo, o qual entrelaça enquanto dispositivo de pesquisa a ideia de experiência vivida enquanto um ponto nodal que nos faz denominar a pesquisa de campo como um campo vivido.

Esse campo vivido, são as cartas e neste momento são as vivências em meio da educação somática e improvisado em dança que fomentam momentos individuais, criativos e que se estruturam em vivências coletivas nos projetos de extensão da Universidade Federal de Goiás; Grupo de Dança Diversus e Poemas dos esforços silenciosos, registradas em diários de campo e fundamentalmente no meu corpo, como a noção de campo vivido me chama a atenção para o que fica no corpo enquanto experiência sensível e perceptível do vivido.

Assim, meu campo vivido neste momento da pesquisa é atravessado pelas aproximações com as reflexões e estéticas de autoras como Stella Laponni, e Carolina Teixeira, duas mulheres, artistas def que me atravessam.

Falar de cena quando envolve corpos que, durante muito tempo, foram considerados subcorpos, é no mínimo confrontar-se com uma história que não fora escrita. É constatar a estigmatização de sujeitos que foram silenciados de suas possibilidades, cerceados pela ação punitiva, ou pela ação especulativa (Teixeira, 2021, p. 160).

Neste panorama, início minha trajetória em percursos interpretados na minha vivência até aqui, como especulativos e me coloco em manifesto, performando a minha identidade def, com a escrita de uma carta que me faz presente e é experienciada em vários locais juntamente com o grupo de Dança Diversus, o meu lugar de identificação em dança com meus processos identitários. Carta intitulada: Diferença, espetáculo para gente igual! na diferença, conquisto a arte do palco. Na vida a indiferença me faz conquistar. A indiferença, que aqui escolho dançar, cria passos fluindo no contornar dos meus pés, percorro caminhos tortos, enraízo pés e meu tronco pendura braços que são galhos sem linha reta, balanço, e a minha existência, é minha própria coreografia. “Assumimos e nos levantamos contra a normatividade e domesticação da vida. Não somos corpos dóceis. Nós queremos dançar ao som da destruição da normatividade compulsória” - Manifesto *Freak*, de T Angel *apud* Laponni (2023, p. 125).

Finalizo com a reflexão de Greiner que afirma: “A criação artística não tem o compromisso de promover mudanças sociais ou políticas. Mas, ao dar visibilidade aos estados de crise, explicita questões nem sempre visíveis na vida cotidiana” (2019, p. 62-63). Assim, instauram-se conexões que podem desestabilizar hábitos e crenças e apontar possibilidades.

Referências:

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**. Rio Claro, v.11 n.2, p. 89-96, mai./ago. 2005.

EVARISTO, C. **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / Org. Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estudos da Presença**. Porto Alegre. v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca> 28ISSN 2237-2660.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

GREINER, C. O corpo e os mapas da alteridade. **Revista Moringa Artes do Espetáculo**. João Pessoa, UFPB, v. 10, n. 2, 2019.

HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazer do Tempo, 2020.

LAPPONI, E. **Corpo Intruso**: uma investigação cênica, visual e conceitual. Casa de Zuleika, eBook Kindle, 2023.

DE LIMA, M., Dalla Déa, V. H. S., dos Santos, R. C., & de Oliveira, A. L. (2023). Experiências em dança que transbordam: Ações, criações e afirmações poéticas de corpos diversos. **Revista TXAI**. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas - Ufac, 1(2). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/txai/article/view/6701>

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 24, n. 1. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p. 214-241, 2017.

SILVA, R. de L.; LIMA, M. D. de. Poetnografias: trieiros e velas entre poéticas afro-ameríndias e a criação artística. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. 11(3), p. 1-28. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/102530>.

SOARES, L. V.; MACHADO, P. S. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.** São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-219, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2023.

TEIXEIRA, C. **Deficiência em cena**: a ciência excluída e outras estéticas. 2 ed. Natal: Offset, 2021.

Luana Katielly Araújo Ferreira Reis (PPGAC-UFG)
luana_katielly@discente.ufg.br

Licenciada em História (UEG), discente do programa de pós-graduação em Artes da Cena (EMAC-UFG), membro nos projetos de pesquisa: Diversus Grupo de Dança, Poemas dos esforços silencioso e artista no coletivo Tônus.

Marlini Dorneles de Lima (PPGAC-UFG)
marline_lima@ufg.br

Doutora em Artes (IDA-UnB). Docente do curso de Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes de Cena da Universidade Federal de Goiás (UFG). Diretora artística do Grupo de Dança Diversus. Integrante do Núcleo de Investigação Cênica Coletivo 22 - NUPICC. Capoeirista do projeto de Capoeira Angola - Águas de Menino. Membro do Laboratório de Práticas Inclusivas de Goiás (PR'AMIGO).

Micropolítica ecossomática e insurgências de gênero a partir da pesquisa em dança

Lyz Vedra Freire de Oliveira (UFC)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Esta pesquisa investiga a produção de experiências somático-enunciativas, a partir da minha vivência enquanto corporeidade travesti, negra e nordestina em sintonia com as plantas. Arelada aos estudos de gênero, raça e sexualidade, a pesquisa objetiva articular conceitualmente a produção de pensamento inerente ao meu percurso de criação artístico através da noção de uma micropolítica ecossomática pautada pela insurgência de gênero. Tal percurso, questiona o projeto hegemônico que a modernidade estabeleceu na relação hierarquizada do humano com a natureza, alicerçada no arcabouço onto-epistemológico que sustenta a superioridade da razão. Diante disso, este trabalho lança mão do questionamento: como elaborar uma textualidade atravessada pela dizibilidade que a minha produção artística e conceitual, inaugura a partir do corpo? A pesquisa ancora-se em um referencial teórico-prático no contexto da Prática como Pesquisa (PaR) (Haseman, 2015) e das metodologias de pesquisa Somático-Performativa (Fernandes, 2014) e Escrita de Processo (Cardoso, 2012). Diante disso, é por meio de um alargamento dos sentidos e uma *atenção movente* (Kastrup, 2007), que foi possível desenvolver até o momento atual, textos, obras e experimentos artísticos que tensionam as relações entre perspectivas humanas e não humanas, apontando para a construção de uma fabulação cosmopolítica.

Palavras-chave: Corpo; Ecossomática; Fabulação; Gênero; Performance.

Abstract: This work investigates the production of somatic-enunciative experiences, based on my experience as a travesti, black and northeastern corporeality in tune with plants. Linked to studies of gender, race and sexuality, the research aims to conceptually articulate the production of thought inherent to my artistic creation path through the notion of an ecosomatic micropolitics guided by gender insurgency. This path questions the hegemonic project that modernity established in the hierarchical relationship between humans and nature, based on the onto-epistemological framework that supports the superiority of reason. In view of this, this work raises the question: how can I elaborate a textuality crossed by the sayability that my artistic and conceptual production inaugurates through the body? The research is anchored in a theoretical-practical framework in the context of Practice as Research (PaR) (Haseman, 2015) and Somatic-Performative (Fernandes, 2014) and Process Writing (Cardoso, 2012) research methodologies. In view of this, it is through an expansion of the senses and a moving attention (Kastrup, 2007), that it has been possible to develop texts, works and artistic experiments that tension the relationships between human and non-human perspectives, pointing to the construction of a cosmopolitical fable.

Keywords: Body; Ecosomatics; Fabulation; Gender; Performance.

1. Por que o conhecimento justificado a partir da sensibilidade é constantemente julgado irrelevante?

As plantas foram fundamentais na constituição do mundo após a eclosão de fenômenos que transmutaram consideravelmente a síntese da atmosfera terrestre. Interagindo com moléculas e substâncias primordiais, elas ajudaram a preencher a atmosfera com um elemento essencial à existência dos organismos aeróbios e produziram a matéria orgânica que fecundou o solo para que outros organismos prosperassem. Chegaram à superfície, antes mesmo que nós nos estabelecêssemos em terra firme. Esse pioneirismo não somente preparou o terreno para acolher outras manifestações de vida que começariam a surgir posteriormente, como também lhes proporcionou tempo suficiente para que pudessem conhecer profundamente o ambiente terrestre, metamorfoseando-se à medida que transformavam a gênese do mundo.

Enquanto expressão do movimento que a matéria gerou ao longo do tempo, plantas tornaram-se elementares para o surgimento e manutenção de muitas formas de vida que passaram a coexistir na biosfera. Esse processo, que aconteceu numa interação junto a organismos, eventos, fenômenos e substâncias presentes no ambiente terrestre, possibilitou o nascimento de uma variedade imensa de características específicas e compartilhadas que se desenvolveram enquanto habilidades eficazes de comunicação, estratégias de defesa e técnicas de sobrevivência. Isso só foi possível por causa da sabedoria compartilhada por gerações de plantas através de uma memória ancestral. Saber esse que constitui uma inteligência inerente à plasticidade do movimento de expansão por meio do crescimento (Mancuso, 2019).

Mesmo antes das plantas, todos os outros organismos que se desenvolveram nesse constante movimento da matéria ao longo do tempo, aprenderam junto ao ambiente em que estavam imersos, compartilhando gradualmente o conhecimento entre as gerações por meio de algo que possui força para transformar a matéria: a memória. Portanto, é importante entender que a memória é um recurso gerador de aprendizado coletivo em quaisquer

grupos de organismos vivos, sejam eles humanos ou não. Se pensarmos que muitos desses organismos eram unicelulares, perceberemos que a inteligência, assim como a memória, nunca foi verdadeiramente uma característica exclusiva dos organismos humanos, mas algo que atuou desde muito cedo enquanto habilidade plástica nas organizações celulares. Bonnie Bainbridge¹ nos apresenta uma lista com características e habilidades celulares, através da qual pode-se compreender mais a respeito da complexidade existencial inerente às células:

As células são organismos vivos. Cada célula possui estrutura e cumpre todos os processos de vida: polaridade eletromagnética e sensibilidade; respiração; ingestão de alimento, digestão (transformação de substâncias em subprodutos) e eliminação; circulação de fluidos; produção de substâncias especializadas; reprodução; instinto de sobrevivência; vibração e ritmo; limites distinguindo experiências internas e externas; movimento em si mesmo e movimento de si mesmo no espaço; consciência e habilidade para responder com relação ao seu ambiente; capacidades para tomar decisões; comunicação com outras células; memória; hábito; nascimento, crescimento, maturidade, graus de saúde e morte (Cohen, 2015, p. 281).

Aprofundando esta reflexão, pode-se inferir que nem mesmo o pensamento, característica tão estimada e atribuída a seres supostamente superiores pelos fundamentos da filosofia metafísica racionalista, foi uma capacidade única dos humanos, sequer dos organismos multicelulares. Portanto, essa tentativa constante de encontrar características que justifiquem uma suposta exclusividade do humano é, de fato, um desejo pela hegemonia de uma ficção de poder (Mombaça, 2016) que opere a lógica da supremacia humana, mais especificamente a do humano homem branco europeu, sobre as materialidades não humanas e as corporeidades humanas dissidentes.

Passados milhares de anos, entre mudanças no clima e na ocupação da biosfera, entre revoluções, guerras por terra e massacres por poder e dominação, esta ideologia foi se fortalecendo no centro das estruturas da

¹ Bonnie Bainbridge Cohen é uma artista do movimento, pesquisadora, educadora e terapeuta criadora da abordagem somática *Body-Mind Centering*TM para a análise e reeducação do movimento por mim estudada na graduação enquanto bolsista das pesquisas da Profa. Dra. Patrícia Caetano.

sociedade ocidental. Tais ideologias impulsionaram as navegações e as consequentes invasões dos territórios habitados e cultivados pelos povos originários. As invasões, além do extermínio e massacre das pessoas que nestes territórios viviam, buscaram paulatinamente silenciar e extinguir toda e qualquer cultura e sabedoria desenvolvida por aquelas comunidades. Felizmente, apesar de muito sofrimento, de saques, assassinatos físicos e simbólicos, muitos povos indígenas continuam a existir e cultivar sua sabedoria ancestral.

Nesse sentido, as discussões atuais em torno da Emergência Climática reiteram a urgência de ouvir um conhecimento que não seja humanista e muito menos cientificista universal. Afinal, não há dúvidas de que as ontoepistemologias que buscaram sistematicamente dizimar os saberes ancestrais, contribuíram para o atual colapso do equilíbrio ambiental conquistado pela Terra durante milhões de anos.

Consequência de tais intervenções humanas na biosfera ao longo de séculos, sobretudo a partir do período colonial, a superexploração dos vegetais, dos outros animais, dos minerais e até mesmo dos próprios humanos minoritários, minaram cada vez mais, ao longo das últimas décadas, as possibilidades de imaginar futuros possíveis. Por isso, imaginar o futuro, muitas vezes parece ser insuficiente.

Em outras palavras, um projeto de poder que estrutura as bases do mundo colonial-capitalista, se estabeleceu hegemonicamente pelo planeta por meio das cartografias que constituem uma certa humanidade homogênea (Krenak, 2019). Tal projeto produz, portanto, realidades de aniquilação das existências dissidentes, que continuam buscando estratégias de sobrevivência, apesar dos efeitos da forte inflexão da ficção de poder (Mombaça, 2016) que opera através, não somente das instituições sociais, mas sobretudo micropoliticamente por meio do desejo. Afinal, “o poder opera por ficções, que não são apenas textuais, mas estão materialmente engajadas na produção do mundo” (Mombaça, 2016, p. 4).

Os saberes produzidos por travestis, plantas, fungos, indígenas, insetos e algas, por exemplo, se interseccionam a partir das postulações

menosprezantes a elas atribuídas, reiteradas pelo domínio do conhecimento pautado por preceitos racionalistas e raciais. Desse modo, para este regime hegemônico, travestis e plantas – junto a outras populações também marginalizadas, como os povos indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, pessoas LGBTQIAP+, em resumo a assim considerada sub-humanidade (Krenak, 2019) – estão à margem do que se considera como uma vida que *importa* (Butler, 2019)², que deve ser cuidada, preservada e ouvida. Sobretudo, essas existências são sistematicamente despossuídas da própria dignidade e são objetificadas. É por isso, também, que produzem ressonâncias entre si, porque desenvolvem modos de subversão à sujeição.

Esse panorama hegemônico estabeleceu sua predominância nas organizações humanas agindo macropoliticamente por meio do exercício do poder, mas também micropoliticamente através de um regime de inconsciente colonial-capitalístico (Rolnik, 2018). Desse modo, podemos compreender, junto à Suely Rolnik, que o mundo colonial-capitalista age refinadamente através de um regime de inconsciente, que expropria a potência de criação (Rolnik, 2018) da vida, na “emergência mesmo de seu impulso – ou seja, sua essência germinativa –, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade” (Rolnik, 2018, p. 32).

Partindo desta análise, sociedades logocêntricas e majoritariamente cooptadas pelo capitalismo globalizado, para exercerem a ficção de poder vigente, reproduzem uma *coreopolícia* (Lepecki, 2013) que restringe e inibe manifestações, práticas e cosmovisões avessas às postulações deterministas e universais acerca do mundo e da existência. É uma força efetivamente fascista, enraizada em posicionamentos moralistas que condenam os modos de vida e as práticas ancestrais germinadoras das relações de cuidado e aprendizado junto à natureza.

² Interessa-me investigar esse conceito de Butler que dá nome a seu livro e que, como tal, conforme Rocha [trad.] in Barad, 2017, é intraduzível ao português, uma vez que *matter* no original é ao mesmo tempo matéria, questão e importar (do inglês, verbo “*to matter*”).

Diante disso, falar com plantas, por exemplo, é visto como algo fantasioso, tratado com escárnio e podendo até ser categorizado como uma espécie de desequilíbrio cognitivo ou intelectual. Porém, isso nada mais é do que uma das estratégias coloniais de apagamento dos saberes antigos cultivados através das gerações. Por isso mesmo é que o conhecimento fundado no campo do sensível é constantemente desvalidado ou julgado irrelevante. Indo mais a fundo, esse modo dominante de operar o pensamento não admite saberes não deterministas e muito menos não explicativos. Práticas e ideologias que operam lógicas não lineares, pautadas por um conhecimento fluido e mobilizadas pela incerteza – e que por isso, dançam –, são constantemente descredibilizadas e atribuídas a uma suposta alucinação.

Uma manobra de perpetuação alternativa desse domínio é a subalternização de qualquer corpo que se pretenda subjugar e explorar. A exemplo disso, a ideia "animal" é utilizada majoritariamente para se referir a muitos não humanos que coabitam a biosfera, como alguma coisa inferior à humanidade.

Não há como negar a presença de um juízo inferiorizante presente na categoria de animal que a modernidade endossou pra justificar as atrocidades expropriantes da Europa. Afinal, esse é um dos principais recursos para perpetuar o projeto de poder e de dominação que segue até hoje. Nesse sentido, a objetificação e a estratificação do corpo que não é humano fundam o princípio existencial do sujeito moderno como uma perspectiva central de assimilação do que definiram por realidade a partir da qual esse humano percebe o mundo e o define via razão à luz dos pilares onto-epistemológicos do *mundo ordenado* (Ferreira da Silva, 2019). Desejemos então, o colapso do humano? Mais que isso, somos o combustível que alimenta a implosão dessa casa grande. Até porque, com tanta rachadura, todo alicerce um dia colapsa.

2. Somática como campo poético, filosófico e político

Através de práticas apoiadas no autoconhecimento, na descoberta de características e singularidades do sujeito, no respeito à identidade e limites anatômicos de cada pessoa e na repadronização de movimentos, a somática dá suporte à necessidade do artista da dança de assumir sua subjetividade na criação e pesquisa, expandindo a perspectiva do imaginário e do sensível (Domenici, 2010). Impulsionada por essas questões, a Educação Somática surge não apenas como prática de estudo corporal, mas como epistemologia de pesquisa e criação em dança. Baseado no corpo-mente e entrelaçando arte e ciência, a Educação Somática evidencia o ponto de vista interno do pesquisador, o qual aborda o pesquisar como ato de experienciar algo através de si mesmo, assumindo a percepção do sujeito na primeira pessoa (Holanda, 2019, p. 510).

A Somática enquanto campo de estudos do corpo, busca desenvolver uma sabedoria integral e holística para criar modos de perceber os sistemas orgânicos vivos, não para entender o que são, mas acessar o que pode vir a ser a sua potência de criação e reconstituição da própria existência a partir da experiência vivenciada e encarnada. Por esse viés é que se torna possível acessar uma sensibilidade inerente ao mundo das forças e criar estados de corpo intrínsecos, por exemplo, ao que Suely Rolnik nomeia de *Saber do Vivo* (Rolnik, 2018). Nesta pesquisa incorporar uma “filosofia somática” no exercício da escrita é crucial como suporte de vocabulário para elaboração da experiência sensível através da textualidade.

Apesar de também me utilizar do referencial somático reconhecidamente acadêmico, é importante salientar minha postura de abertura a outros modos de fazer e pensar, que vêm sendo desenvolvidos e aprendidos no âmbito desse processo de pesquisa. A utilização do termo “abordagem somática” em vez de “educação somática” é uma das maneiras de expressar o modo como compreendo a operação epistemológica dentro da produção de pensamento que elaboro aqui. Isto se manifesta, sobretudo, de modo empírico

nas práticas tomadas como fundamentais, as quais são citadas ao longo do texto³.

A Educação Somática, primordialmente, é desenvolvida em contextos originados em certas discrepâncias factuais quando comparada às realidades vivenciadas no sul global⁴. Ela é produzida por um recorte sociocultural majoritariamente branco e cisgênero, detentor dos suportes intelectuais e tecnológicos, das patentes e dos acessos materiais e simbólicos, facilitados por uma herança colonial latente. Tal contexto pode ser verificado a partir de Martha Eddy, quando descreve o desenvolvimento histórico das práticas somáticas:

[...] Dores e novas visões do comportamento humano combinadas à paixão pelo movimento e à curiosidade pelo corpo levaram à criação de formações independentes de vários sistemas de investigação corporal na Europa, nos Estados Unidos e na Austrália (Eddy, 2018, p. 28).

No decorrer do século XX, enquanto o Existencialismo e a Fenomenologia influenciavam o Racionalismo, uma mudança gradual em direção ao suporte teórico para a aprendizagem experiencial e para a pesquisa sensorial ocorreu em partes da cultura acadêmica e erudita. Essas mudanças foram impulsionadas pelas teorias de Dewey, Merleau-Ponty e Whitehead (Eddy, 2018, p. 28).

Investigações somáticas foram encorajadas pelo crescimento do existencialismo e da fenomenologia, como também pela dança e o expressionismo. Estes desenvolvimentos foram movidos em diversas fronteiras pelo trabalho inovador de Freud, Jung e Reich na Psicologia, Delsarte, Laban e Dalcroze nos estudos culturais (arte, arquitetura, cristalografia, dança e música), Heinrich Jacoby e John Dewey na Educação e Edmond Jacobson na pesquisa médica. A partir das experiências singulares de indivíduos investigativos em todo o mundo, surgiram novas abordagens para o cuidado e pela educação corporal. Mas foi preciso uma visão de fora, de pesquisadores que 50 anos depois nomearam o fenômeno como o campo unificado da Educação Somática. Thomas Hanna (1985), apoiado por Don Hanlon Johnson (informação verbal) e Seymour Kleinman (informação verbal), reconheceu traços característicos nos “métodos” de Gerda e F. M. Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager (e seus pupilos Bartenieff, Rosen, Selver, Speads e Sweigard). Cada pessoa e sua nova “disciplina” fazia com que as pessoas respirassem em seu próprio tempo, sentissem e

³ Mesmo assim, creio que futuramente deva me estender um pouco mais na explicação das razões pelas quais a substituição da palavra “educação” por “abordagem” na somática produz materialidade na presente pesquisa.

⁴ Este termo não se trata do conceito “epistemológicas do sul” de autoria de Boaventura Sousa e Santos.

“escutassem” seu corpo, frequentemente começando com relaxamentos conscientes no chão ou deitando-se sobre uma mesa (Eddy, 2018, p. 28-29).

É inevitável, portanto, perceber as manobras coloniais que traficaram conhecimentos das comunidades ancestrais subjugadas pela dominação histórica colonial-capitalista. Por isso, revoluções micropolíticas na pesquisa somática feitas no sul global são tão necessárias quanto inevitáveis. Isso porque tais abordagens vindas do norte do globo produzem inconsistências quando em contato com a pele e a carne das corporeidades originárias dos territórios explorados e cooptados paulatinamente pela lógica do tráfico e do roubo coloniais.

Tendo isso em vista, é impossível que eu, uma travesti negra e originária do nordeste brasileiro, ao produzir pesquisa a partir de tal referencial teórico, consiga fazer assimilações acríticas à minha produção quando me utilizo desse arcabouço epistemológico para desenvolver conhecimento.

Por isso, para esta pesquisa em dança é importante assumir um entendimento da somática mais como uma poética-política e uma filosofia dissidente do que evidentemente uma perspectiva que reitera o que a Educação Somática vem produzindo como conhecimento acadêmico, sobretudo no contexto brasileiro. Essa perspectiva emerge no âmbito da criação artística e da pesquisa em dança que se desenvolveu em meus processos de pesquisa em torno da vivência enquanto travesti em constante aprendizado junto às plantas.

3. Da força vital das plantas à insurgência micropolítica travesti

A interseccionalidade entre as vivências de travestis e plantas se dá a partir do modo como são lidas e concebidas pela lógica do projeto ontocapitalista de mundo, sempre através da perspectiva da racionalidade e da racialidade. Travestis e plantas são sistematicamente despossuídas do próprio direito à vida. Exemplo disso é a exclusão dessas corporeidades pelo processo de dominação racista de raiz europeia e das filosofias que definiram o conceito

de humanidade, posteriormente utilizado para segregar o que não era considerado humano dos “verdadeiros humanos de direito”.

Krenak nos aponta com lucidez e ironia: “[...] Como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (Krenak, 2019, p. 1). Da mesma maneira, eu acrescentaria, que a ausência de um projeto de direitos para a natureza consolidou o lugar de privilégio e importância de alguns humanos em detrimento de outras populações, humanas e não-humanas, que compartilham a biosfera terrestre. Em outras palavras, um estado de morte é instituído para alguns, como podemos verificar:

[...] As formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018, p. 71).

Diante desta realidade necropolítica, evoco a fala de Jota Mombaça quando ela diz do modo como a violência se distribui socialmente, afirmando que “é tudo parte de um projeto de mundo, de uma política de extermínio e normalização, orientada por princípios de diferenciação racistas, sexistas, classistas, cissupremacistas e heteronormativos [sic], para dizer o mínimo” (Mombaça, 2016, p. 10). Para complementá-la – percebendo a incidência desse projeto de mundo hegemônico, também a partir dos ideais de domínio do humano sobre a natureza –, acrescento mais princípios norteadores dessa política de extermínio que fazem parte do arsenal destrutivo da mesma estrutura

de poder social. São eles: princípios extrativistas⁵, neoliberais, racionalistas e humanistas.

Nesse sentido, às travestis e às plantas é negado o reconhecimento da capacidade de desenvolver modos de pensar e construir saberes próprios – pode uma travesti produzir teoria? (Leal, 2021) –, como também de criar estratégias para agenciar o mundo, não somente para sobreviver a ele, mas também para germinar e parir novos mundos, filosofias.

Nesse contexto, nós, travestis, estamos submetidas a interdições de várias ordens como: processos sociais excludentes, constante situação de vulnerabilidade social e econômica, não reconhecimento efetivo das nossas identidades e demandas, bem como a anulação do direito à enunciação nas esferas sociais. Em nível micropolítico, essa investida contra as nossas existências é exercida fortemente por meio de imaginários pautados pela objetificação e subalternização dos nossos corpos, assim como Rolnik nos expõe quando define alguns sintomas de violação da vida:

[...] Os mais óbvios são as relações com o meio ambiente geradoras de desastres ecológicos. Ou ainda as relações de poder classistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas, racistas, xenofóbicas, chauvinistas, nacionalistas, colonialistas etc. Se nesses dois tipos de exemplo da manifestação do abuso da pulsão o sujeito confina o outro num lugar imaginário de objeto a seu serviço – como nas relações de poder no modo-cafetinagem –, no conjunto de fenômenos evocados no segundo exemplo tal abuso é sustentado por um imaginário que projeta sobre esse outro, reduzido a objeto, uma suposta natureza inferior ou mesmo sub-humana. Tal projeção pode chegar a sua total invisibilização e inexistência e até levar a seu extermínio, que, em casos extremos, culmina com o desaparecimento de seu corpo (Rolnik, 2018, p. 115-116).

Diante desta perspectiva, o presente texto aborda a criação de dimensões ético-estético-políticas que fortalecem as relações de vida frente à iminência da morte produzida pela violência necropolítica (Assumpção, Greiner,

⁵ Refiro-me ao extrativismo enquanto “uma modalidade de acumulação que começou a ser forjada em grande escala há quinhentos anos. [...] Desde então, a acumulação extrativista esteve determinada pelas demandas das metrópoles – os centros do capitalismo nascente” (Gerhard; Miriam; Pereira, 2016, p. 49).

2020) que incide sobre as corporeidades desviantes. Essas produções inauguram regimes de insurgência que façam frente à sujeição vivenciada pelas corporeidades desobedientes mais uma vez sobre, e não sob, o projeto de poder violador do direito à vida.

4. Arte e pensamento na mistura entre corporeidade planta e corporeidade travesti

Através de uma abordagem do pensamento, enquanto pensamento encarnado, trabalho a partir não somente de uma concepção de que corpo e pensamento estão conectados numa integração⁶ (Fernandes, 2014), como também, que acontecem juntos em contágio mútuo, e que, experienciados por meio de proposições somáticas, viram do avesso o arcabouço onto-epistemológico que reitera a ilusória cisão entre mente e corpo, e ser humano e natureza.

Por isso, busco também materializar nesta escrita, uma filosofia da mistura entre as manifestações das materialidades do corpo que me atravessam enquanto escrevo. E, desse modo, estabelecer uma *escrita de processo* (Cardoso, 2012) acompanhada da concepção de que “a mente não é apenas função intelectual e cognitiva, mas é vivência explorada, informada e aprendida pelas células, corporificada” (Fernandes, 2015, p. 90).

Escuta das Plantas (Vedra, 2021), portanto, é também uma busca pela descolonização do consciente-inconsciente na tentativa de estabelecer uma relação que dilua a razão vigilante. É por meio desta abordagem que busco distanciar a percepção sensível dominante – reafirmadora do sujeito solipsista da modernidade – e caminhar na direção de um “fora-do-sujeito”, de um saber intensivo (Rolnik, 2018). Compreende-se um pouco mais desse movimento com o que Suely Rolnik nos apresenta:

⁶ “Na ‘integração’, os diversos elementos criam um sentido a partir da inter-relação de suas integridades cooperativas, respeitando as inteligências múltiplas em suas diferenças num todo dinâmico” (Fernandes, 2014, p. 83).

Tal capacidade, que proponho qualificar de “extrapessoal-extrassensorial-extrapsicológica-extrassentimental-extracognitiva”, produz uma das demais experiências do mundo que compõem a subjetividade: sua experiência enquanto “fora-do-sujeito”, imanente à nossa condição de corpo vivo – a qual chamei de “corpo-vibrátil” e, mais recentemente, de “corpo-pulsional”. Nessa esfera da experiência subjetiva, somos constituídos pelos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que o compõem, fazendo deles um só corpo, em variação contínua, quer se tenha ou não consciência disto (Rolnik, 2018, p. 54).

Por outro lado, entrar em ressonância com as plantas através dessa prática somática, não se resume a uma observação passiva, acompanhando os processos vitais dos quais a vida de uma planta depende como, por exemplo, perceber quando precisam de água ou quando estão sendo atacadas por alguma doença e reagir na tentativa de mantê-las vivas e saudáveis. Também faz parte dessa prática, integrar-se ao ecossistema dos seres planta os quais se cultiva, seja no quintal de casa ou pelos lugares onde se passa temporariamente. A ação do cultivo, nesta pesquisa, tem o sentido poético de alimentar, desenvolver, dedicar e produzir relações afetivo-existenciais, sejam elas com seres humanos ou não.

Na *Escuta Sensível das Plantas* (Vedra, 2021), há uma tentativa de sintonizar fisiologias/matérias/fisicalidades para constituir uma integralidade vibrátil profunda junto à pulsão de vida que transpassa as materialidades orgânicas: corpos, moléculas, células, tecidos e órgãos.

A sintonia somática transforma o paradigma da mente como sujeito conhecedor e controlador de um ambiente-objeto manipulável, e cria uma perspectiva de conexão interna e inter-relações fluidas entre corpo e ambiente. O corpo deixa de ser um objeto manipulado e manipulável para ser soma, matéria e energia experienciados de dentro com/no ambiente, num todo integrado de sentimento, sensação, intenção, atenção, intuição, percepção e interação (Fernandes, 2015, p. 89 *apud* Nagatomo, 1992, p. 198).

Esse é um processo lento e gradual para o qual é necessária uma disponibilidade que precisa ser nutrida na relação diária do cultivo seja na observação do crescimento, seja no perceber das mudanças causadas pela temperatura e as estratégias para receber luz suficiente, os movimentos dos

galhos e o posicionamento das folhas, os seus gestos. Dessa forma, também é possível perceber um movimento variável de efeitos sutis que afetam o corpo sensível, emocional e energeticamente.

Para desenvolver essa prática é preciso estabelecer um estado de corpo poroso de modo a deixar fluir correntes de forças vitais numa troca sensível. A partir disso, é possível acessar dimensões moleculares que constituem as corporeidades humana e não humana, como, por exemplo, as partículas que nós compartilhamos e que nos movem. A água, o oxigênio, o gás carbônico, as vitaminas e minerais, os fluidos, a energia gerada através dos processos fisiológicos e as reações físico-químicas, as quais são imprescindíveis para se viver, tal como a luz do sol produzindo vida para as nossas existências. Falo um pouco mais a respeito do que atravessa a porosidade sensível na prática de Escuta das Plantas neste meu relato de experiência:

É assimilar uma temporalidade própria à atividade orgânica delas e perceber o que em mim compartilha a mesma intensidade vital. Desacelerar e experienciar uma temporalidade que não atende à demanda do ritmo capitalista neoliberal vigente. E é por isso mesmo que os refúgios naturais e o que restou da cobertura vegetal original nos grandes centros urbanos são constantemente ameaçados, porque não geram lucro monetário se estiverem preservados. Essa relação proporciona o desmonte de uma estrutura relacional hierarquizada, enraizada numa compreensão da natureza que foi assimilada a partir do pensamento do sujeito moderno dominante que pensa o mundo, o define e determina que essa natureza é não somente diferente do ser humano, como também, que pode ser dominada e submissa aos caprichos desse sujeito. Na contramão produzo, portanto, uma relação de horizontalidade e de compreensão de uma completude fundamental entre ser carnal e ser vegetal. Essa investigação proporciona um movimento de afetação mútua, pois à medida em que me percebo cultivando essa relação, me deixo ser afetada e me sinto em constante transformação ao vê-las intensificarem o verde das folhas, ao nascerem, ao germinarem, ao lançarem novos galhos, ao abrirem novas flores, ao murcharem por falta de água ou ao secarem pelo excesso de exposição ao sol. Percebo que elas também murcham ou morrem com a falta da minha presença e dos meus cuidados – ainda que exista um outro alguém cuidando delas (Vedra, 2021, p. 16).

Dentro disso, existe um trabalho da minha parte ao me pôr em experiência junto aos seres planta, no qual busco perceber os julgamentos e projeções que possam acontecer durante a prática. Aquilo que é só meu, aquilo

que minha consciência cotidiana e viciada em uma experiência enquanto sujeito possa projetar, seja em imagens estereotipadas ou julgamentos de valor de qualquer ordem. Posto isso, a intenção é localizar essas informações e entendê-las dentro das suas especificidades como parte desse processo e, com a recorrência da prática, aprender a diminuir essa atividade julgadora e projetiva. Isso não quer dizer eliminar associações livres, *insights* e a experiência imagética que acompanha a prática somática, pois eles também são fundamentais para construir um fluxo de sentido enquanto nos acompanhamos nesse percurso.

Referências:

- BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Revista Vazantes**. Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 8-34, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/vazantes/article/view/20451/30888>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: N-1, 2019.
- COHEN, B. B. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body Mind Centering. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- COSTA, P. A. B.; GREINER, C. Dobrar a morte, despossuir a violência: corpo, performance, necropolítica. **Conceição/Conception**. Campinas, v. 9, p.1-19, 2020.
- EDDY, M. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. **Repertório**. Salvador, n. 31, p. 25-61, 2018.
- FERNANDES, C. Princípios em movimento na pesquisa somático-performativa. *In: Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento*. São Paulo: PPGAC/USP. 2015.
- FERNANDES, C. Pesquisa somático-performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Art Research Journal**, v. 1/2, p 76-95, jul./dez. 2014.
- FERREIRA da SILVA, D. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.
- GERHARD, D.; MIRIAM, L.; PEREIRA, J. **Descolonizar o imaginário**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. *In: Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento*. São Paulo: PPGAC/USP, 2015.

HOLANDA, G. W. de. Sopro D'Água: A ecossomática como perspectiva para uma criação-pesquisa em fluxo. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA**. Salvador: ANDA, 2019. p. 509-524.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 19(1), p. 15-22, jan/abr, 2007.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEPECKI, A. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**. Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 41-60, 2013.

MANCUSO, S. **Revolução das plantas: um novo modelo para o futuro**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

MOMBAÇA, J. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Trad. Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROCHA, T. **Escrita de processo/Escrita de dança**. In: VII Congresso da ABRACE, 2012. Rio de Janeiro: PPGAC-UNIRIO.

TENHO RECEIO DE TEORIAS QUE NÃO DANÇAM: Dodi Leal. Direção e edição: Gau Saraiva. 1 curta-metragem (4 min 4 seg). [S.l.: s.n.], Bahia, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tdbfQmWJLoU>. Acesso em: 23 dez. 2023.

VEDRA, L. **Escuta sensível das plantas: germinando uma existência eco-somático-performativa em dança para corporeidades travestis a partir das relações de cuidado-aprendizado**. 2021. 34 f. TCC (Graduação em Dança Bacharelado) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61398>. Acesso em: 22 set. 2023.

Lyz Vedra Freire de Oliveira (UFC)
lyzvedra@alu.ufc.br

Travesti e artista-pesquisadora cearense. Mestranda em Artes e Bacharela em Dança pela Universidade Federal do Ceará.

Eixos anatômicos de investigação: articulações em práticas de pesquisa em dança

Muryell Dantie (UFRJ)
Jacyan Castilho (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como pesquisa em dança

Resumo: A pesquisa se expõe enquanto processo do Mestrado em Dança, apresentando suas metodologias práticas enquanto eixos dinâmicos nas perspectivas dos "Ateliês de Anatomias em Dança". Segue trilhas investigativas sobre as metodologias de pesquisa em dança, tecendo estudos articulares de uma prática somática dançada. Essa textualidade compõe-se em contato com pesquisas articulando-se com as corporeidades que contribuem para as pesquisas Somáticas.

Palavras-chave: Prática da Dança; Estudos da Anatomia na Dança; Tipos de Articulação.

Abstract: The research is presented as a process of writing the Master's Degree in Dance, presenting its practical methodologies as dynamic axes from the perspective of the "Dance Anatomy Atelier". It follows investigative trails on dance research methodologies, weaving joint studies of a danced somatic practice. This textuality is composed in contact with research, articulating with the corporeities that contribute to Somatic research.

Keywords: Dance Practice; Dance Anatomy Studies; Types of Articulation.

1. Permeando os processos anatômicos vivos

Rememoro meus rodopios de criança, quando olhava para o céu e me movia em rotações. Como um peão solto no quintal de casa, movia o céu com meu movimento. Era incrível! Era uma busca pelo infinito do céu (Vieira, 2021).

Giro, giro novamente, sucessivos giros olhando para o céu... O céu gira em meu corpo... o chão move intensamente em giros ... a velocidade do giro aumenta ainda mais, três eixos em giros, o céu, o corpo e o chão... quando perco... chão, céu e o giro, e em quedas continuou a girar... assim se dá esses giros na queda...



Fig. 1. Imagem do espetáculo *Trans Pira Acao* - Coletivo MR do Projeto Mão na Roda (Diadema/SP). Artistas: Muryell Dantie e Nickolas Araujo. Teatro Cacilda Becker, 2022. Fotógrafa: Rafaela Olivieri.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em um palco com fundo preto, da esquerda para direita: o artista sob uma luz azul e vermelha, em pé sobre um tecido vermelho, cotovelos apontam para o alto, olha para o chão, curvando-se para frente. Ao seu lado, outro artista ajoelhado, com um vestido vermelho e cabelos negros ondulados, tocando uma harpa.

Nos eixos anatômicos dessa *Trans pira Ação*, escorrem as reverberações na pele que dobra e desdobra para seguir articulando em dança. *TRANSPIRA(AÇÃO)*: absorção da potência nas camadas de excitação na investigação do movimento somático na Dança, Memorial apresentado na conclusão do Bacharelado em Dança na UFRJ (2021), transborda na pesquisa que move no Mestrado em Dança (PPGDAN/UFRJ).

A pesquisa aqui, segue trilhas investigativas, emergentes dos processos de investigação corporal em danças, com enfoque no estudo dos tipos de articulações na anatomia do corpo vivo e em acontecimentos. Em estudos articulares de uma prática sensível dançada, elucidam-se os sentidos dos “Ateliês de Anatomias em Dança”, esses, são processos acadêmicos vivos (Fernandes, 2019) com intuito de tornar móvel a abrangência da abordagem dançada enquanto pesquisa e a investigação somática do movimento na absorção das camadas corpóreas, um espaço movedição de interações, encontros, criatividade e questões, que movem as corporeidades que imergem e emergem pelos tecidos da pesquisa em...

poros abertos

Penetra e vaza...

Para caminhar nessa trilha escrita, trago enquanto ponto de partida, um olhar sobre as práticas de dança que conduzem o inquieto processo do artista em relação movente com a sua práxis, que se desdobra na performance ativa e dinâmica dos eixos das pesquisas que reverberam a pele dessa dança.

A prática de pesquisa em dança que flui nesse sentido, tem como objetivo lubrificar os conceitos estratificados que foram tomados pela ciência positivista onde “existe uma realidade observável e mensurável, que é divisível em variáveis que podem ser estudadas de acordo com os modelos hipotético e dedutivo” (Fortin; Gosselin, 2014, p. 3), assim, essas estruturas corporais ao serem observadas e vivenciadas no movimento, criam paradoxos e conflitos, no sentido a questionar a experiência, entendendo que a dança é um eixo infinito de possibilidades e não tem um lugar fixado de conhecimento “pois pesquisa guiada pelo movimento é igualmente múltipla, simultânea, diversa e imprevisível” (Fernandes, 2019, p. 133) e “Todo o tempo há uma nova elaboração do corpo no espaço, assim, uma nova relação sempre a se reconfigurar pela própria ação da gravidade” (Poppe, 2016, p. 7).

As vivências somáticas que tive acesso, agregaram minha abordagem enquanto pesquisador em dança e artista em criação, assim também, enquanto professor nas aulas que ministrava e oficinas que facilitava. A relação com as práticas somáticas em questão, tem como princípio do como fazer ao invés do que:

A questão é que a somática justamente reverte um princípio fundamental da pesquisa científica, a saber, aquele de que é preciso se distanciar do objeto de pesquisa para poder analisá-lo. O pesquisador somático é performer imersivo, ou seja, integra experiência e análise em tempo real, desconstrói o estudo como objeto passivo e manipulável e, ao invés disso, dança com (n)ele (Fernandes, 2019, p. 122).

Nesse fluxo movente, enquanto pesquisador performer, na condição imersiva dessa, “que passa a ser em si mesmo, e em suas relações com/no meio, o próprio mote da pesquisa” (Fernandes, 2019, p. 123), trago minha percepção em fricção com a relação coletiva nos estudos das anatomias pela

imersão na dança, enfatizando o olhar artístico para os estudos que perpetuam esse conhecimento. Nesse sentido, as danças conduzem as metodologias de estudo, dando movimentos, espaços, formas, dinâmicas e tempos espiralares para as questões anatômicas corporais, entrando no jogo movediço de ações, considerando que “a dança é o melhor jogo do movimento humano” (Eddy, 2019, p. 33), nesse jogo que se encontra essa pesquisa em dança, pois ela está o tempo todo em sujeição do jogar com ela ou mesmo se torna o meio fundamental do processo.

Condizente a isso, poderíamos também observar ao avesso, perceber as danças que surgem nas relações criativas, com os conceitos das anatomias, que se deslocam do lugar estático para serem experimentadas em mobilidades. Seria uma invenção movida pela prática ativa corporal em pesquisa, que segundo Haseman (2015, p. 49-50) “os pesquisadores performativos estão inventando seus próprios métodos para investigar os fenômenos da prática”, concluindo, o autor, afirma que a “Pesquisa performativa – enquanto tem sido alimentada pelas práticas de artistas/ pesquisadores, e é o paradigma de investigação mais apropriado para todas as formas de prática artística” (Haseman, 2015, p. 51). Nesse espaço performativo, os Ateliês de Anatomias em Dança, criam seus manifestos em estudos que performam suas questões. A Dança se manifesta enquanto um ateliê anatômico, a criação estética imbricada na relação somática com a materialidade que é atravessada pela atenção nas mobilidades expostas pelas Corporeidades em investigação. Para seguir esse processo, entende-se que

Somos feitos de sabedoria somática, nesse sentido, todos os sistemas, métodos e técnicas que consideram esse tipo de abordagem promovem de fato a abertura de canais para que o potencial humano se manifeste em toda sua amplitude (Fernandes, Scialon, Pizarro, 2022, p. 201).

Os ateliês em questão, com eixo de investigação anatômica nos tipos de articulações, este que se apresenta como um modo de pesquisar e aprofundar a pesquisa, onde indago: o que posso então fazer no eixo? Posso girar, rodear, posso me equilibrar e desequilibrar. No eixo eu danço, transfiro

meu pensamento por direções diversas, me afasto e me aproximo, no eixo movo as questões que me atravessam nessa dinâmica.

2. Articulando as práticas em dança

Foram experimentadas práticas em Dança no eixo anatômico, por 3 grupos diversos de pessoas que envolvem esse ambiente prático da pesquisa: o primeiro grupo foi de mestrandas(os) em dança, onde a prática foi apresentada na disciplina “Metodologias pesquisa em dança”¹ em partilha com outras pesquisas; o segundo grupo foi projeto social “Danças Corporais” com mulheres moradoras da comunidade da região oeste do Rio de Janeiro; e o terceiro grupo foi de estudantes das graduações em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro na prática de estágio docente em disciplinas de Técnica da Dança. Seguimos para elucidar cada processo prático da pesquisa.

A prática de pesquisa apresentada na disciplina de Metodologias de Pesquisa em Dança, teve quatro eixos de investigação que se articulavam entre si, partindo das pesquisas em questão. Essa abordagem consistia em mobilizar as estruturas dos corpos entre as pesquisas que se explanavam no processo da disciplina. Como articular nossos processos enquanto metodologias práticas por meio das Articulações como mobilizadora desta investigação? Nos colocamos imersas nas questões emergentes das nossas práticas, para apresentar as propostas que seguirão na sucessão dessa exposição.

Iniciamos com apresentação dos tipos de articulações, através de uma exposição de mapas anatômicos, organizados pela professora Vanessa Matos, que através da *AnatomoPoesia*², ensina os alunos da Faculdade Angel Vianna a Anatomia aplicada à Dança, por meio de Plataformas Pedagógicas Sensitivas, que “são ambientes confeccionados para receber os estudantes e

¹ Disciplina obrigatória do Mestrado em Dança da UFRJ, ministrada pela Profa. Dra. Maria Inês Galvão e Profa. Dra. Ligia Tourinho.

² *AnatomoPoesia* é neologismo criado em 2017 por mim, Vanessa Matos, professora/pesquisadora atuante na Faculdade Angel Vianna/RJ (FAV/RJ), para denominar minha pesquisa, desenvolvida desde então, semanalmente, durante as aulas de Anatomia Aplicada à Dança, na faculdade citada.

acolher os seus corpos sensíveis” (Matos, 2019, p. 709). Nesse sentido, nossa pesquisa prática, se introduz por um processo de sensibilização e absorção dos tipos articulares pela visualidade dentro da Plataforma Pedagógica Sensitiva proposta.

Foi apresentada parte de instalações e exposições de Anatomopoesia. Inclusive, todos aqueles trabalhos/materiais já participaram da primeira exposição que eu fiz de Anatomopoesia no Centro de Coreográfico do Rio de Janeiro.³

Seguimos para o próximo eixo da prática, em uma caminhada pelo espaço, neste momento da pesquisa abrimos espaço para os “Ateliês de Anatomias em dança”, a proposta dada como eixo anatômico de investigação, inicia com toque pela caixa craniana para observar as articulações presentes nesse espaço. Por meio de um sacolejar do corpo e da cabeça, pequenas solturas nas articulações do corpo, em pé, deixando a gravidade agir sutilmente, ainda caminhando, a experimentação seguia pela cabeça, dando atenção ao peso, e a sutil percepção em movimento dos espaços articulares e da topografia da cabeça. Como é possível perceber dança que acontece nos encontros das Anatomias das mãos é as Anatomias das cabeça? Existe movimento nas articulações ditas imóveis? Nessa busca pela percepção da sutileza que segue essa investigação.

_atlas_axis_vertabras_ocipital_maxilar_olhar_movel_boca_solta_sacode_vento_janela_

4

Enquanto conduzia a prática, experimentava as sensações na práxis, é possível perceber essa cabeça de outro modo, no movimento. A cabeça no movimento é uma outra cabeça. Quando falo de cabeça nas práticas de Dança, entendo a necessidade de trazer a importância de observar a conexão da cabeça com a coluna e cada vértebra. Através do Atlas e do Axis podemos explorar essas possibilidades de movimentos da cabeça. Pelo movimento na articulação percebemos a estrutura anatômica que está em transformação na mobilidade.

³ Vanessa Matos em depoimento sobre a prática apresentada na disciplina.

⁴ Intervenção poética com as estruturas que se articulam com a experiência.

Soltar a cabeça no espaço, produzindo deslocamentos multidirecionais, articulando com a percepção do espaço pela cabeça, em relação com o desequilíbrio, e na busca por equilibrar-se, ressaltando a atenção para a ação vestibular. Assim como ressalta Eddy “o ato de ficar em pé requer dos otólitos do ouvido interno o registro da gravidade ao longo das articulações do pescoço e outras consciências posturais, inclinação/queda envolve os labirintos” (2019, p. 40), que estão diretamente ligados na relação articular nos movimentos mais complexos emergentes dessa investigação.

Seguimos para uma experimentação no chão, um tempo de pausa, focando ainda na presença das estruturas da cabeça, agora na horizontalidade. Perceber o peso da cabeça em contato com chão, contornando-a com a percepção. A relação dos tecidos da articulação, propõem a sensação percebida no corpo que experimenta. A proposta é transitar em movimento pelas sensações que cada tecido articular provoca no corpo, sendo uma articulação fibrosa, cartilaginosa ou sinovial.

As articulações móveis, imóveis ou semimóveis são elementos que também possibilitam uma percepção internalizada do corpo, trabalhadas como dobras que ligam cada segmento do corpo ao outro. Esse elemento estimula principalmente a pesquisa do movimento através de uma ou mais articulações, provocando a atenção exclusiva para as possíveis dinâmicas, mobilidades e alterações na condução do movimento (Teixeira, 2008, p. 33).

Essa experimentação nos tecidos articulares⁵, surgiu em um processo de preparação corporal, na peça “Salomé Elétrica”⁶, onde cada personagem tinha como estímulo as tessituras corporais. No caso, o Herodes, tinha um gesto mais fibroso (sinartrose), enquanto o Yokanan um gesto mais cartilaginoso (anfiartrose), e por fim, a Salomé que se expandia pela cápsula sinovial (diartrose). As personagens transitavam pelos tipos de tecidos das articulações diante do curso da peça, isso gerava variações nas dinâmicas e relação entre as personagens nas cenas, onde cada uma tinha seu espaço próprio de ação,

⁵ Material didático disponível em: <https://articulacoes.pt/articulacoes>.

⁶ Cenas da apresentação no Teatro Vianinha, na UFRJ, da peça "Salomé Elétrica", dirigida por Isabella Raposo. <https://vimeo.com/258451800>.

porém se interligam nas sensações corpóreas propostas processo de criação conduzida na preparação corporal. Nesses momentos de prática e pesquisa, que nos damos conta da importância de expor e partilhar os processos na prática.

Na prática apresentada na disciplina de metodologias, em um processo de improvisação, cada uma relacionou as sensações corporais em cada articulação, nesse momento a sensorialidade somática e criativa, propunha uma prática de infindas relações, na possibilitar de estar em estado de Articulação para seguir com a pesquisa, os movimentos gradualmente se articulavam uns com os outros, até que as pessoas pudessem unir-se em duplas em contato com as mãos. Então seguimos para a pesquisa das articulações em relação com as incertezas:

A estratégia proposta acontecia em duplas e cada pessoa experimentava simultaneamente uma na outra a relação de contato e apoio, a ponto do apoio ocasionar possibilidades de equilíbrio e desequilíbrio. A proposta buscou relacionar com as incertezas que se atravessam nas relações pelo jogo da confiança em que um corpo usa o outro para apoiar-se e suas interações que são dinâmicas e não estáticas, assim como na vida.⁷

A experimentação nas incertezas, abriu possibilidades para refletir sobre estar em relação com o outro e a percepção das sutilezas que surgem entre esse espaço partilhado. O quanto permitimos nos relacionar com as incertezas nas articulações do que desconhecemos?

Seguimos para concluir com uma proposta de criação instantânea, uma prática Corpo Cabeça, onde buscava-se em uma delimitação de espaço, com materialidades diversas, criar possíveis danças disparadas na articulação com aqueles dispositivos. Portanto, por meio da indagação de Klauss Vianna (2005) podemos refletir sobre a importância no processo em si enquanto a articulação gerada pelas investigações nos eixos apresentados:

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo

⁷ Depoimento de Anily de Jesus da sua prática apresentada na disciplina, mestranda do PPGDAN/UFRJ.

a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido (Vianna, 2005, p. 100).

Essa abertura cria ainda mais espaço para prosseguir em pesquisa, cada proposta estimula outros possíveis caminhos, e é nesse caminhar que continuamos a girar no eixo das articulações, imergindo nas capsulas sinoviais dessa pesquisa, partilhamos com Pizarro (2020), e compreendemos que a

Articulação sinovial é um tipo de junção entre ossos que possibilita grande amplitude de movimentos, desde deslizamentos até rotações e circunvoluções completas. Uma característica marcante é a presença de fluido sinovial que facilita o movimento e direciona os ossos, posicionando-os com o auxílio da membrana sinovial, possíveis discos articulares e os ligamentos específicos de cada articulação (Pizarro, 2020, p. 91-92).

Seguimos direcionando nossos ossos nesse movimento, lubrificando nossas dobras, agora com o grupo das mulheres do projeto Danças Corporais.

No projeto Danças Corporais, apresentei o protótipo de um esqueleto humano tridimensional para introduzir a prática, onde localizei no esqueleto os tipos de articulações para a visualização delas. Propus um auto toque inicial, para perceberem em si o que visualizaram no esqueleto. Nesse processo de auto toque, fomos nos aproximando do contato com o chão, para seguir com um processo muito próprio dos nossos encontros, que é o de se observar na pausa micro movida, deitadas no chão em observação. Em concordância com a prática de Angel, essa apresentada por Vanessa Matos (2019), “primeiro é preciso saber que se tem um corpo”, ressalto ainda que também é preciso saber que se tem articulações no corpo e como podemos percebê-las, ensinamentos que a mestra sempre enfatizou:

As articulações, responsáveis diretas pelo bom funcionamento da nossa estrutura [...] as articulações possuem sensores, receptores sensíveis que "informam" ao cérebro como estão agindo e o que é preciso fazer para mover ossos, músculos e tecidos (os tais receptores proprioceptivos). Ou seja, elas são diretamente responsáveis por nossa mobilidade (Vianna, Castilho, 2002, p. 21).

Por essa via, as vivências no projeto *Danças Corporais*, trazem ao corpo das mulheres as possibilidades de mover a vida, e saber de si no corpo.

Agora em duplas, ficando uma deitada e a outra sentada em proximidade, convidamo-las que investiguem as possibilidades articulares através do toque e da manipulação das partes, sempre lembrando os tipos das articulações que se apresentam.



Fig. 2. Imagem da aula no projeto *Danças Corporais* - 2023
Rio de Janeiro/RJ. Fonte: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala com chão de madeira e barras laterais, parede branca com janelas por onde entra luz natural, da esquerda para direita: um protótipo de um esqueleto (Xico), pessoas no chão tocando as articulações dos pés.

Mostra-se as costas, a frente e as laterais dos corpos em prática na aula. Algumas mulheres deitadas e outras sentadas próximas umas das outras.

Seguimos em partilhas, agora quem estava deitada agora faz o toque e quem estava sentada agora deita para ser tocada. Nesse momento, trago as percepções da memória de como foram tocadas, transmitindo as sensações vividas para a outra, acessando os caminhos das estruturas corporais disponíveis para a prática. Seguimos para uma mobilização individual, pelas sensações que permanecem presentes após o toque, pequenas mobilidades pelo chão, pelas entradas e saídas das partes em contato com o chão, até que possam estar em pé.

Essa mudança do corpo no espaço, é um momento muito importante das aulas, sendo que o estar no chão na vida cotidiana dessas mulheres, não é algo comum, e nas aulas esse momento é extremamente importante para o processo de organização e reação corporal proporcionado pela investigação. Ao chegarem em pé, atento-as para perceber as articulações e iniciarem uma

caminhada cuidadosa, para viver cada instante da caminhada. E então, deixar surgir nas dobras os movimentos da Dança Corporal que se manifesta naquele instante, estimuladas por todo processo de sensibilização articular. Dançam pelo espaço, sendo levadas pela intuição de existir enquanto dançam, tomadas pela libertada de mover a vida pela dança. Continuaremos com a prática nas disciplinas de técnica da Dança com discentes do curso de Dança da UFRJ.

A prática docente, ou estágio docente, proporcionada pelo mestrado, permitiu com que experimentasse com discentes dos cursos de Dança da UFRJ, a prática dos estudos das articulações, o estágio docente esteve sob supervisão da Professora Maria Alice Poppe, onde partilhámos perspectivas diversas sobre a abordagem técnica na dança. Foram duas turmas: Técnica Geral e Técnica A (Parâmetro movimento). Em cada turma, eram aproximadamente 50 pessoas, diante disso, estávamos o tempo todo pensando e formas de integrar essa grande quantidade de pessoas através das práticas propostas nas disciplinas.

Na disciplina de técnica geral, trouxe a proposta do eixo anatômico dos tipos de articulações, apresentando o protótipo do esqueleto, assim como no projeto Danças Corporais. Após essa explanação, propus uma organização em trios, onde uma pessoa ficou deitada, enquanto as outras duas sentadas próximas para investigação mútua, onde “Surge a questão de quem é o transmissor e quem é o receptor, já que esses espaços em abertura estão em acontecimento” (Dantie; Teixeira, 2020, p. 227). Na primeira parte da sensibilização, começamos identificando e sensibilizando articulações tipo fibrosas, seguindo das cartilaginosas até as sinoviais. Em cada rodada, a ordem de início do tipo de articulação variava. Após a sensibilização, a proposta era que mobilizassem a pessoa deitada experimentando-a como um esqueleto vivo. Encontrado possibilidades e colaborações entre os corpos que se movem. Em um outro momento, a pessoa que esteve receptor da condução, começa ativar as ações em conexão com a dupla que forma o trio. Nesse momento o esqueleto vivo ganha musculaturas, tendões, ligamentos, inervações e fâscias, o experimento acontece no espaço do entre, entre os dois ossos (pessoas) que se articulam, e todo o espaço que atravessa a improvisação. Para concluir a

experiência, a dupla a afasta para rodear o terceiro corpo do trio, observando a criação gerada no processo.

Pensar enquanto articulações, e refletir sobre encontros no que é diferente mas se articula, convivem, assim como toda estrutura ao redor. Essa organização que dança junto na sua diversidade. Como proposta de apresentação final na disciplina de técnica geral da dança, foi proposto em um primeiro momento uma criação estética envolvendo as aulas experimentadas. E em um segundo momento, na finalização da disciplina, trouxemos como proposta que grupos se encontrassem para articular os processos feitos na primeira criação, e então, dessa articulação surgiram novas criações estéticas, criações dessa fricção articular.

Na disciplina de Técnica da Dança A, compartilhei uma vivência com enfoque nas articulações da coluna vertebral. Em duplas, uma pessoa ficava de decúbito lateral, encontrando uma posição confortável, enquanto a outra investigava com os pés pelo toque das vértebras, proporcionando os encontros das anatomias. Após essa sensibilização, propus deslocamentos pela investigação da mobilidade da coluna vertebral, ainda em duplas, experimentaram uma comunicação em níveis diferentes, na busca de criar uma harmonia entre as danças das anatomias vertebrais.



Fig. 3. Imagem da aula de Técnica da Dança - Salão Helenita Sa Earp - EEFD/UFRJ (Rio de Janeiro/RJ). Alunes dos cursos de dança, 2023. Fotógrafa: Maria Alice Poppe.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. Em uma sala/palco com chão de madeira, fundo preto, de baixo para cima: livros sobrepostos, um esqueleto deitado em decúbito ventral, lápis coloridos, pessoas em pé, experimentando as mobilidades da coluna vertebral.

As práticas que foram expostas, revelam uma diversidade de danças emergentes desse processo de fluxos articulares. Cada corporeidade apresenta criações diversas da experiência, a pergunta sempre é: o que acontece quando investigo minha dança pelos tipos de articulações do corpo? Que danças surgem se meu corpo todo se move pela sensação de ser uma articulação com pouco movimento? Como transferir a observação da articulação especificamente apontada no corpo para a sensação de ser o todo aquela articulação?

3. As articulações do chão na pesquisa

Inspiro
Sigo em dobras e me encontro entre as dobras
Ar nas articulações
Ações em fluências e confluências vivas (Vieira, 2021).

Preciso me deitar para perceber meu corpo no chão. O chão move a gravidade nas articulações. O chão articula meu corpo com a gravidade. A relação com o chão e a gravidade com as danças e as práticas somáticas é um princípio, segundo Poppe, “no momento em que cede, o corpo cria um sentido de porosidade em relação ao espaço que possibilita que seu gesto, muitas vezes ligado à sua própria história pessoal, redimensione o próprio espaço no corpo” (2016, p. 7).

Nos estudos das anatomias em dança, propostos na pesquisa, a relação com o chão, é uma via relevante para a investigação corporal, um processo articular, assim como a condução e integração da atenção nas práticas que permeiam esse estudo. Posso dizer que, ceder na prática é o fio condutor desse processo.

Entendo que, ter a certeza de como o processo ocorrera, não amplia as possibilidades que surgem na criação, portanto, os roteiros abertos assim

como as possibilidades sensoriais, servirão de apoio para o percurso da prática, assim como o chão, nas possibilidades de cair, suspender, empurrar, deslizar, riscar, afastar, aproximar, das questões emergentes na prática, que “dessa forma surge a oposição, a resistência que vai abrindo espaço entre os ossos, seguindo sua direção nas articulações” (Vianna, 2005, p. 93). Assim emerge essa prática de pesquisa de que de

[...] um devir-chão, que habita no “entre”, lidando com a expectativa do outro e sua percepção de estar naquele instante para se lançar no mundo, junto à inquietação que, enquanto pesquisa, pretende alargar-se para habitar esse lugar investigativo, que é constante, que é um acontecimento de onde venho e para onde vou (Dantie; Teixeira, 2020, p. 235).

Para onde vamos? Seguimos em busca das articulações por vias poéticas e somáticas que expandem a pesquisa viva e em acontecimentos. Cada parte desse caos, ativa o corpo que dispara pelo espaço, transpirando a pele na dobra de cada mobilidade, e essa mobilidade intensifica o processo de criação que se instala no instante.

Nesse sentido, a relação com o chão conduz a investigação enquanto eixo anatômico, nos encontros das anatomias do chão e as anatomias das articulações. O chão dessa pesquisa, e um chão complexo de mobilidades no encontro com a existência de múltiplas construções da realidade segundo os pontos de vista de quem performa a pesquisa (Fortin; Gosselin, 2014).

4. Considerações para seguir nos eixos articulares

Encontra o amor nos corpos que não suportam a imobilidade?
Não encontro o AMOR nos corpos que suportam a IMOBILIDADE.
O movimento é uma possibilidade, o amor a conclusão. Dançar para quê?
Para chegar à Conclusão (Tavares, 2008, p. 78).

Todas essas articulações possíveis nessa pesquisa em acontecimentos, nos fazem excitar as práticas que rodeiam a prática. A dança aqui, para considerar os processos de perguntas, elucidando a importância da

prática no processo metodologias na dança. O fato de não reduzirmos o pensamento e sim expandirmos na sensação articular da partilha, do encontro que nos faz ser móveis o chão chegar, permitir esses encontros, mover pelos micromovimentos, atentar ao que esses encontros, _corpo_chão_gravidade_, instigam corporalmente.

As articulações vibram o corpo, reverberam do chão na queda, sobre a entrega do peso, seja no instante que se lança ou deitar para observar a gravidade. Nesse ato, o espaço articular responde a gravidade.

Considero que os eixos anatômicos de investigação, se espalham em “Transpirada”, no desejo de aproximar os estudos da anatomia das práticas de dança e em seus processos de criação em dramaturgias corporais. Essas articulações se desdobram em 8 eixos de investigação dinâmicos, a fim de aproximar e promover encontros somáticos por uma anatomia dançada viva.

Vamos ocupar esse espaço possível, caminhar por ele, tocar os pés no chão, a tempo de perceber que estamos vivas... sacudimos nossas peles, ossos, tendões, provendo movimento entre as articulações, sacudimos as ideias, as informações, decidimos pela soltura do peso, pelo corpo como todo ou por partes do corpo, sacudimos o mundo... enquanto sacode percebe a cabeça, os ossos do crânio, as articulações que compõe a caixa craniana, suturas, movimento invisível, espaço guardado, a cabeça... as sinartroses, o corpo fibroso, estado de atenção, pausas, linhas conectivas... Deixem pesar, ceder a gravidade, movimento gravitacional, a força da gravidade, ceder pelas articulações, pesar pelas dobrar, desejar encontrar o chão... deixar ser movido pela gravidade, se dar conta do movimento acelerado pela gravidade... tempo de atenção... dedicação ao processo de trânsito... somente aquele que resistia, agora deixa ser levado... o tônus se equilibra, os músculos encontram outros sentidos de dinâmica, uma contração excêntrica predomina e equilibra a aproximação do chão.

Seguimos dobrando, pelas dobras das articulações, encontrando as possibilidades na relação com as articulações semimóveis, cartilaginosas, pela sensação do todo e das partes, experimentando mover minuciosamente,

transitando pela sensação do movimento pausando e a chegada do pequeno movimento que surge da pausa... a gravidade convida a mover pelas direções que o chão propõe aos corpos, articular o chão vivo, tensionar e ceder ao fluxo sutil que vai tomando as Corporeidades vivas. Aos poucos, é possível expandir o movimento para experimentar danças nas cápsulas sinoviais, das articulações diartroses, fluir pelo líquido sinovial para estimular o estrato sinovial para que produza ainda mais líquido sinovial. Vamos então articular as relações articulares experimentadas nesse ateliê, variando pelas sensações das articulações que percebemos e imaginamos nas nossas danças emergentes nesses eixos de investigação.

Referências:

EDDY, M. Corporalização dinâmica: uma abordagem somática para a educação, as artes, a saúde e a interconectividade. *In*: CUNHA, Carla S.; PIZARRO, Diego; VELLOSO, Marila (org.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering em criação, pesquisa e performance**. Vol. 1. Brasília: Editora IFB, 2019, p. 29-46.

DANIEL, M.; TEIXEIRA, L. Transmissão investigativa corporal: processo de recepção somática. *In*: VIEIRA, M. de S. *et al.* (org.). **Práticas sensíveis de movimento na dança**. Salvador: ANDA, 2020.

FERNANDES, C; SCIALOM, M.; PIZARRO, D. Somática e prática como pesquisa em dança. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 200-223, 2022.2.

FERNANDES, C. Somática como pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. *In*: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOSO, M. (org.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering em criação, pesquisa e performance**. vol. 1. Brasília: Editora IFB, 2019, p. 121-138.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para pesquisa em arte no meio acadêmico. **Art research journal**, Natal, 1, p. 1-17, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256>.

HASEMAN, B. **Manifesto pela pesquisa performativa**. *In*: 5. Seminário de Pesquisas em andamento PPGAC/USP, 5, 2015, São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015, p. 41-53. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_%28Brad_Haseman%29.pdf

MATOS, V. Anatomopoesia – uma proposta pedagógica de integração dos saberes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 695–725, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/46727>. Acesso em: 14 nov. 2023.

PIZARRO, D. **Anatomia Corpoética em (de)composições**: três corpus de práxis somática em dança. 2020. 446 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

POPPE, M. A. C. Angel Vianna: fricções do corpo entre a dança e a cena. **O Percevejo Online**, 7(1), p. 1–12.

TAVARES, G. M. **Livro da dança**. Florianópolis: Editora da Casa, 2008.

TEIXEIRA, L. P. **Inscrito em meu corpo**: abordagem reflexiva do trabalho corporal proposto por Angel Vianna. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIANNA, A.; CASTILHO, J. Percebendo o corpo. In: GARCIA, R. L. (org.). **O Corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

VIANNA, K. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIEIRA, M. D. **Transpira(ação)**: absorção da potência nas camadas de excitação na investigação do movimento somático na dança. 2021. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança) - Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Muryell Dantie (UFRJ)
muryelldantie@live.com

Mestrando em Dança (PPGDan/UFRJ), orientado pela Profa. Dra. Jacyan Castilho. Bacharel em Dança (UFRJ). Bolsista PROFAEX-UFRJ no GrupAR (Grupo de Pesquisa Ancestralidades em Rede). Bailarino, coreógrafo, professor, preparador corporal, diretor de movimento em trabalhos no teatro, TV e cinema. Direção da Transpirada Cia. e o projeto social *Danças Corporais*.

Jacyan Castilho de Oliveira (UFRJ)
jacyancastilho@gmail.com

Professora associada do Departamento de Expressões e Linguagem da Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Curso de Artes Cênicas - Direção Teatral. Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan/UFRJ). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC/UNIRIO).

Desmontagem #1: pesquisa como soma

Raquel Pires Cavalcanti (UFMG)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este artigo aborda a desmontagem enquanto recurso artístico-metodológico, argumentando que o olhar para o processo de pesquisa, isto é, para o *como* se pesquisa, é tão importante como a atenção ao *o quê* se pesquisa. Quais verbos/movimentos atravessam a minha pesquisa? A partir desta pergunta, um processo de reflexão e criação se iniciou, culminando em uma desmontagem audiovisual. Essa mesma pergunta foi feita a outras nove pessoas artistas-pesquisadoras do campo da dança, que compartilharam suas experiências de diversas maneiras - por texto, áudio, gestos, imagens, sons e movimento. O artigo percorre o processo de criação dessas duas desmontagens e compartilha seus resultados artísticos através de links que podem ser acessados ao longo da leitura do texto. Além da dimensão metodológica e artística da desmontagem, foi possível também perceber sua potência pedagógica, trazida aqui através das discussões apresentadas.

Palavras-chave: Desmontagem; Prática como pesquisa; Soma; Processo artístico-pedagógico; Dança.

Abstract: This article addresses disassembly as an artistic-methodological resource, arguing that looking at the research process, that is, how we research, is as important as paying attention to what we research. What verbs/movements cross my research? From this question, a process of reflection and creation began, culminating in an audiovisual disassembly. This same question was asked to nine other artist-researchers in the field of dance, who shared their experiences in different ways - through text, audio, gestures, images, sounds and movement. The article goes through the process of creating these two disassemblies and shares their artistic results through links that can be accessed while reading the text. In addition to the methodological and artistic dimension of disassembly, it was also possible to perceive its pedagogical power, brought here through the discussions presented.

Keywords: Disassembly; Practice as research; Soma; Artistic-pedagogical process; Dance.

Inquietar

Foi durante o meu processo de pesquisa de doutorado que senti não apenas o desejo, mas a necessidade de querer saber mais sobre o universo da pesquisa em artes. Ela nasceu no momento que me dei conta de que não

bastaria entender apenas o *quê* eu pesquisaria, mas *como* isso se daria, buscando compreender as diversas camadas e particularidades que compõem este universo. Atenta ao importante movimento das pesquisas em artes nas últimas décadas, com o surgimento de novas metodologias de pesquisa próprias ao campo artístico, como a prática como pesquisa, a pesquisa performativa e a desmontagem, entendi que valeria a pena me debruçar com um pouco mais de demora nesse terreno fértil e potente que me acompanharia e me sustentaria ao longo da pesquisa. Esse mergulho me levou a discussões acerca do papel do artista na universidade e da importância da atitude do pesquisador na condução de suas pesquisas, que, como em um trabalho artístico, nunca está pronto e fechado, ou seja, é sempre processual. Ter reconhecido o importante lugar do artista nas pesquisas em artes no âmbito da universidade foi fundamental para as escolhas que viria a fazer durante este percurso, me convocando enquanto artista dentro da minha própria pesquisa e nas escolhas que faria ao longo do processo.

A desmontagem foi o caminho encontrado que me permitiu exercitar a revisão/reflexão e a criação/proposição, passando a ocupar um lugar fundamental na pesquisa. Conheci a desmontagem dentro do Programa de Pós-graduação Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na disciplina “Desmontagem cênica como estratégia de reflexão e criação do artista da cena”, ministrada por Ana Cristina Colla e Raquel Scotti Hirson¹ durante o meu primeiro semestre do doutorado, em 2019². A disciplina propunha que revisitássemos nossas trajetórias artístico-acadêmicas a partir de nossas pesquisas de mestrado ou doutorado, em um processo de problematização e reflexão.

Segundo Illeana Diéguez (2018), mais do que desconstruir, demolir, ou muito menos destruir algo, a proposta da desmontagem busca colocar em xeque todo um sistema estrutural de perpetuação de modelos, trazendo para o

¹ Atrizes do Lume (Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp) e professoras-pesquisadoras do Programa de Pós-graduação Artes da Cena da mesma instituição.

² Essa disciplina é ofertada a cada dois anos, sendo que em 2017 ela foi ofertada pela primeira vez.

âmbito da discussão a conscientização e a problematização de categorias e sistemas fechados e inflexíveis. “A desmontagem nunca seria [...] a confirmação de poéticas de modelo. É muito mais uma problematização meditada [...] de experiências criativas específicas” (Dieguéz, 2018, p. 13).

A desmontagem me interessou justamente por sustentar e valorizar processos que prezam a revisão e a reflexão, nos quais se aprende fazendo, refazendo e reencontrando o que se fez (Petty, 2022). As propostas da desmontagem também conseguem incluir, acolher e refletir sobre processos que normalmente seriam descartados, muitas vezes vistos como os nós, as dúvidas, os buracos, as incertezas, isto é, tudo o que normalmente quer se livrar ou evitar em uma pesquisa. Na desmontagem, todos esses aspectos são encarados como parte do processo e tem incidência sobre a construção do saber. Assim, o desvelar de todos esses aspectos da pesquisa também passa a ser uma ação política, onde assumimos posicionamentos e não negamos nossas tensões, angústias, medos e fragilidades. Para além disso, em um processo de desmontagem, somos encorajados a estabelecer o pensamento crítico em processos de reflexão e problematização, o que para Leal (2018) é também um ato político.



Fig. 1. *PRISMAR*. Imagem do vídeo *Desmontagem #1: pesquisa como soma*. Artista: Raquel Pires Cavalcanti. 2022. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. O ambiente é um estúdio com piso de taco de madeira em diferentes tons de marrom. A parede ao fundo é de tijolinhos bege e ao lado direito, uma parte de uma lareira. Ao centro, ocupando quase todo o espaço, uma bailarina em pé vestida de calça justa preta, blusa de manga ¾ preta, descalça com os cabelos presos em uma espécie de coque frouxo, aparece em diferentes estágios de movimento. No primeiro, à esquerda, uma perna está dobrada a sua frente com o joelho bem pra cima, enquanto seu tronco se solta na lateral direita. Na segunda, ao centro, ambas as pernas e braços estão dobradas a sua frente, enquanto seu tronco permanece na vertical. Na direita, ambas as pernas estão flexionadas, sendo que o peso está mais na perna da direita, e seu tronco está em uma espiral. Como as imagens estão em movimento, elas têm uma qualidade pouco precisa e mais difusa. A luz da cena é a luz natural do espaço.

Desmontar

A proposta de criar uma desmontagem que falasse sobre o que nos atravessa durante nossos processos de pesquisa, sobre como pesquisamos e sobre como cada pessoa pesquisadora percebe seu próprio processo de pesquisa, se tornou um importante aspecto na minha investigação.³ Iniciei compondo minha própria desmontagem no formato audiovisual,⁴ uma vez que atravessávamos a pandemia da Covid-19. O segundo movimento foi compartilhá-la com outras nove pessoas artistas-pesquisadoras da dança, que foram convidadas a participar. Algumas delas realizavam suas pesquisas nos Programas de Pós-graduação da UFMG e da UNICAMP e outras em suas práticas como artistas independentes. O convite foi feito por e-mail e, mediante o aceite, obtiveram o link de acesso à minha desmontagem. Sugiro aqui, uma pausa na leitura deste texto para que você possa assisti-la: <https://www.youtube.com/watch?v=ReuwK1hiPHQ>.

A proposta era que cada participante, tendo como ponto de partida as provocações contidas no vídeo recebido, fizesse sua devolutiva como quisesse: por meio de movimentos, de palavras escritas ou faladas, de desenhos, de imagens, de som, de uma combinação entre essas possibilidades, enfim, do

³ Minha tese de doutorado, intitulada “Perguntar, desmontar, inventar... Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica Alexander no contexto artístico-formativo”, pode ser encontrada no Repositório da Unicamp (Cavalcanti, 2023).

⁴ Inicialmente, essa escolha se deu em razão das restrições causadas pela pandemia, mas, com o tempo, ela se revelou como um potente e possível caminho para se explorar a desmontagem.

modo como desejassem. O subtítulo escolhido — “Pesquisa como soma” — se articulou de maneira livre e despreziosa com os diversos verbos que Thomas Hanna usa em seu livro, *Corpos em Revolta* (1976), onde esboça suas primeiras ideias sobre o conceito de *soma*, que continuaria a desenvolver nas duas décadas seguintes.

O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. Os somas humanos são coisas únicas que estão ejaculando, peidando, soluçando, trepando, piscando, pulsando, digerindo. Somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando (Hanna, 1976, p. 28).

Foi também por meio de verbos que melhor descrevessem meus movimentos durante a pesquisa, que essa desmontagem se constituiu. Depois de reconhecer e experimentar diversos deles e de diferentes formas, estes se destacaram: *inquieta*, *escutar*, *pausar*, *tecer*, *desesperar*, *fraturar*, *prismar* e *desbastar*. Perceber e vivenciar a pesquisa como *soma*, que se contrai, se distende, se acomoda e provoca inúmeros outros impulsos, significou, portanto, assumi-la como processo vivo, pulsante e em constante transformação. Constatando a “impossibilidade da linearidade” – ideia elaborada a partir do verbo *fraturar* –, fui, aos poucos, dando corpo e voz aos meus verbos com movimentos e imagens que iam surgindo durante a investigação, reconhecendo-os como possíveis *pistas*.

Ao contrário de princípios, que carregam o sentido de normas ou padrões de conduta a serem seguidos, um processo concebido a partir de pistas não pretende formar a totalidade de um pensamento, muito menos conduzi-lo. Sua característica é mais aberta e difusa, ao invés de diretiva e normativa. Pistas são geralmente definidas como sinais ou indícios que podem nos ajudar a nos orientar, mas também como vestígios ou rastros que podemos deixar a partir das nossas experiências, carregando a noção de inacabamento (Freire, 1996) e incompletude (Haraway, 1995). Virgínia Kastrup (2015, p. 13) também opta por este termo em sua abordagem metodológica:

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas [...] são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa.

Pensar na desmontagem a partir de pistas me pareceu também coerente com o aspecto processual assumido nesta pesquisa, convidando-me – e depois, convidando os participantes — a uma atitude de atenção às questões, indagações e incômodos que atravessam nossos processos, observando não somente os movimentos mais recorrentes e perceptíveis, mas aqueles para os quais não damos tanta atenção, ou ainda, aqueles de que muitas vezes queremos nos livrar. Nesse sentido, quanto mais acolhermos essa diversidade de movimentos, melhor compreenderemos nossos processos e nossos modos de pesquisar, uma vez que, como já apontado Coessen *et al.* (2009), todos eles participam do universo prismático e multifacetado de pesquisas no campo das artes. A minha própria desmontagem e a troca com os artistas-participantes, nesse sentido, foi um caminho encontrado para que pudessemos refletir/falar/performar, enfim, assumir esses movimentos, como nos sugere Marília Velardi (2018, p. 52),

É preciso que declaremos como nós pensamos, como nos organizamos, como tropeçamos, o que descartamos, como estamos fazendo para investigar e narrar, comunicar e trazer à tona aquilo que investigamos. Contar para as pessoas como estamos fazendo, falar das idas e voltas, performar os diálogos que estabelecemos, as linhas que traçamos, as malhas que tecemos.

Para esta proposta, sugeri nos apoiarmos também na perspectiva da escritora, ativista e feminista bell hooks (2010, 2017), que diz ser importante que cada um fale - e falar na dança pode se dar de um monte de jeitos - a partir da própria vivência, trazendo suas histórias e experiências para a discussão apresentada. Isso muito me interessava: o olhar e as escolhas de cada um, o modo como essa ideia reverberaria em cada um deles a partir de suas próprias vivências. Encontraria entrelaçamentos? Similaridades? Distâncias?

Contradições? Meu convite se amparou também nas provocações feitas por Rancière (2005), reelaboradas aqui em forma de perguntas: O que você vê? O que isso te instiga? O que você quer fazer com isso?⁵ Essas perguntas me ajudaram a construir o próprio sentido da proposta, firmando o meu interesse em lançar questões.

Minha próxima ação foi observar se a minha proposta e as questões que ela trazia eram provocativas o suficiente para gerar movimento nas próprias práticas e processos dos artistas participantes, isto é, se eram capazes de produzir ações/reflexões a partir das poéticas, dos recursos e dos conhecimentos produzidos em nosso campo da atuação. Pelas devolutivas recebidas, a desmontagem mostrou ter sido provocativa o bastante para suscitar atravessamentos e reflexões. Além disso ter sido verificado nos materiais criados por eles, houve troca de e-mails, de mensagens e um encontro virtual com todos os participantes, onde essas impressões foram compartilhadas.⁶

Ao desejar ouvi-los, colocando-me no lugar da escuta e almejando a potência artística-educativa que poderia surgir a partir das nossas trocas, busquei valorizar uma experiência horizontal e dialógica. Nesse sentido, nossas criações não representariam nenhum tipo de totalidade ou verdade, mas, sim, singularidades provisórias. Por eu ter compartilhado com os participantes minhas próprias experiências “desmontadas”, expondo não certezas e convicções, mas possibilidades e vulnerabilidades, eles se sentiram encorajados a fazer o mesmo.

⁵ Reproduzo aqui a passagem: “Ihe será pedido que fale, que diga o que vê, o que pensa disso, o que faz com isso” (Rancière, 2005, p. 40).

⁶ Falarei sobre esse encontro mais adiante.



Fig. 2. *ESCUTAR*. Imagem do vídeo *Desmontagem #1: pesquisa como soma*.

Artista: Raquel Pires Cavalcanti. 2022. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. O ambiente é um estúdio com piso de taco de madeira em diferentes tons de marrom, a parede ao fundo é de tijolinhos bege. Ao centro, uma bailarina em pé vestida de calça justa preta, blusa de manga $\frac{3}{4}$ preta, descalça com os cabelos presos em uma espécie de coque frouxo. Ela está de olhos fechados, em pé, com as mãos abertas, dedos em diferentes direções. Os cotovelos estão próximos ao corpo. A luz da cena é a luz natural do espaço.

Ainda assim, pude observar uma certa hesitação em alguns participantes ao me enviarem seus materiais, apontando a falta de tempo para os elaborarem do modo como gostariam. Isso não me surpreendeu, pois eu também havia sentido algo parecido ao enviar o meu material para eles: “O que eles pensariam? Estaria ‘bom’ ou ‘interessante’ o suficiente?” Compreendi que essa espécie de “justificativa” não diz respeito à condição particular de uma ou outra pessoa, mas faz parte de um contexto muito maior. Ela revela uma herança herdada e solidificada na nossa própria educação, seja vinda da escola regular, dos estúdios de dança e mesmo das universidades, em que atitudes normativas e muitas vezes opressoras que fizeram parte da nossa formação, acabam

gerando medo, hesitação e apreensão quando nos expomos e nos arriscamos. Esses sentimentos, no entanto, são perfeitamente compreensíveis, uma vez que são fruto e resquício da nossa própria história. Quantas vezes já vivenciamos ou ouvimos relatos de pessoas que se sentiram acuadas, julgadas ou hostilizadas em ambientes artísticos e pedagógicos, dentro e fora da academia?

No entanto, nossas justificativas ou hesitações, ao invés de nos paralisar, podem nos ajudar, nos servindo como uma espécie de “lembrete”. É preciso não esquecermos das nossas heranças, dos rastros que ainda carregamos e daquilo de que nem sempre é possível nos desvencilharmos. Nem tudo o que nos segura ou nos torna inseguros desaparece repentinamente. Daí a importância de falarmos sobre nossos fantasmas, medos e hesitações, de reconhecê-los, acolhê-los, e, acima de tudo, de performá-los, para que possamos, aos poucos, transformá-los e ressignificá-los, em nós mesmos e em nossas práticas, proposições e criações.

Movimentos de pesquisa: desmontagem da desmontagem

Ao compartilharem comigo suas impressões/provocações/criações, a reverberação criada a partir da minha desmontagem agora voltava para mim, instigando-me a novos movimentos. Assim, deparei-me com a possibilidade de uma nova criação, uma espécie de “desmontagem da desmontagem”. Com liberdade para criar, dialogar e transgredir o material recebido, permiti-me colocar-me nele também. Apesar de nenhum participante ter tido contato com o processo criativo do outro, diversas interseções e cruzamentos puderam ser percebidas, evidenciando aspectos comuns em nossas experiências. Os materiais que chegaram continham montagens já editadas, outras em estado bruto. Alguns textos chegaram escritos, outros falados. Alguns dos verbos compartilhados eram já existentes, outros foram inventados. Neste material, encontrei o imenso universo que nós, artistas da dança, desejamos explorar e habitar: o universo que atravessa o corpo, a voz, a palavra, a poesia, o canto, a

música, o movimento, o silêncio, enfim, a própria poética/potência da arte e da dança. O resultado desse material que recebi e depois compilei e editei, deu origem ao vídeo *Movimentos de Pesquisa*, que poderá ser visto acessando o link: <https://youtu.be/ldmW7cvNOrl>



Fig. 3. *FOSCO*. Imagem do vídeo *Movimentos de pesquisa*.

Artista: Samuel Carvalho. 2022. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Audiodescrição da imagem: Foto na horizontal. Em uma sala com paredes bege, várias cadeiras revestidas de corino marrons claras ocupam todo o espaço em diferentes direções. Em uma delas, avista-se apenas uma perna vestida de calça preta e pés descalços apontadas para o teto, dando a entender que a pessoa está de cabeça para baixo.

Como última ação desta proposta, realizei um encontro virtual entre todos os participantes. Esse encontro teve três objetivos principais: primeiro, promover um espaço para que todos pudessem se conhecer e conhecer a pesquisa uns dos outros. Segundo, trocar impressões sobre o que lhes atravessou e lhes chamou a atenção durante esse processo criativo, e por fim, compartilhar o vídeo produzido a partir de suas criações. Um ambiente de afeto, escuta e partilhas permeou o nosso encontro. Os participantes reafirmaram terem se sentido tocados, instigados, e emocionados pela proposta, e juntos, constatamos suas inúmeras possibilidades de desdobramentos. Nesse momento, compreendi - mais uma vez - a importância e o valor da construção e da manutenção de redes que possam nos acolher, nos apoiar, e acima de tudo,

nos provocar. Esta desmontagem demonstrou ser um dos possíveis caminhos nessa direção.



Fig. 4. Imagem do encontro virtual com as pessoas artistas convidadas. Artistas (da esquerda para direita, do alto para baixo): Hariane Eva, Raquel Pires Cavalcanti, Carla Vendramin, Rodrigo Antero, Lourenço Martins Marques, Flavi Lopes, Samuel Carvalho, Ana Virgínia Guimarães, Livia Espirito Santo, André Sousa. 2022. Fonte: arquivo pessoal da autora
Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal. É um *print screen* de uma chamada de zoom, onde se vê 12 janelas, 4 em cada fileira, em um total de 3 colunas. Em cada janela, uma pessoa, com exceção das duas últimas janelas, uma na esquerda e uma na direita, que está sem imagem em fundo preto. Algumas pessoas aparecem somente seus rostos, outras, do peito para cima.

É nessa possibilidade de troca, que vai e volta, cada vez diferente e sempre partindo de um novo lugar, impregnada pelos atos reflexivos, criativos e formativos que se entrelaçam e se afetam o tempo todo, que a grande potência de movimento que atravessa nossas práticas se encontra. É nos reconhecendo em nossos próprios processos e nos reconhecendo nos processos de nossos pares, que deixamos de nos sentir sozinhos para nos perceber em rede. É atravessando nossos corpos, nossas experiências, subjetividades e histórias, em um verdadeiro movimento multidirecional, que ora avança, ora empaca, ora salta, ora retrai, que a potência do criar-aprender encontra um terreno fértil para acontecer. Como já tão bem colocado por Estelle Barret e Barbara Bolt (2010, p. 135, tradução minha), a dimensão subjetiva nesse tipo de pesquisa não se

constitui como um “problema que precisa ser evitado ou neutralizado”, mas sim, ela é a “própria força geradora” do movimento da pesquisa.

Esse movimento cíclico — que pode e deve ser multidirecional, deixando ora buracos, ora novas pistas, ora respostas, ora mais perguntas — pode acontecer quantas vezes se desejar e dos modos mais diferentes que se possa imaginar. Inúmeras variações ou modos de fazer são/seriam possíveis de serem experimentados, a depender do contexto, dos desejos, curiosidades e intenções de cada artista-pesquisador. Nesse sentido, é importante resistirmos ao desejo de produzir e reproduzir manuais de “como fazer”, buscando práticas que nos deem “garantias”. Não há garantia alguma em processos como este. Mesmo quando nos amparamos em boas ideias, bons parceiros e uma gama de bons recursos, o risco sempre estará presente. Como já apontado por Juliana Gouthier (2013, p. 5): “Se na arte um dos grandes aprendizados é o de correr riscos, é preciso levá-la a cabo”. Assim, o que está em jogo, mais uma vez, não é onde chegamos, ou se chegaremos a algum lugar, mas se houve desejo de buscar, de querer saber, de se dispor a encarar o desafio do desconhecido.

Desdobrar

Nossos encontros demonstraram conter uma potência que muito nos interessou, e decidimos continuar investigando e explorando novos possíveis desdobramentos. Com o fim do isolamento social, construímos uma versão cênica das nossas desmontagens, onde cada um/a de nós se deixou afetar e ser afetado/a pela pesquisa do/a outro/a. A primeira versão dessa desmontagem cênica foi apresentada no Teatro Marília em Belo Horizonte, em junho de 2023, na abertura do projeto *Pesquisas em dança em diferentes contextos* - uma parceria do Centro de Referência da Dança com o Curso de Dança da UFMG. A segunda versão foi apresentada no 7º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança, no Teatro Sesc Garagem, em Brasília, em outubro de 2023. Essa experiência nos mostrou o quanto um processo de pesquisa não precisa ser solitário, e que a coletividade é um vir-a ser repleta de potência e

possibilidades, ainda a serem exploradas e melhor estudadas no campo da pesquisa em artes.



Fig. 5. Imagem da desmontagem cênica apresentada no Teatro Marília, BH/MG. Artistas: Flavi Lopes, Lourenço Martins Marques, André Sousa, Raquel Pires Cavalcanti, Livia Espirito Santo, Rodrigo Antero, Samuel Carvalho, Ana Virginia Guimarães, 2022. Fonte: Xande Pires

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal colorida de fundo escuro e com uma luz verde que ilumina parte do chão de madeira. Oito artistas em cena, com muitas ações ocorrendo ao mesmo tempo. Ao lado direito da foto, três artistas estão em pé, formando uma pequena roda, se olhando. Dois usam roupas em tons mais escuros e o outro usa roupas em tons claros. Ao centro da foto, três artistas estão próximos um do outro, descalços. A artista ao fundo usa uma roupa vermelha, com um olhar fixo para frente e com braços esticados para o alto, segura uma cadeira acima de sua cabeça. Na sua frente um artista usando roupas brancas está agachado, apoiando seu peso corporal sobre as pontas de seus dedos dos pés. De costas para a frente do palco, o artista com a cabeça inclinada para cima, eleva o seu olhar para o alto. Em destaque, na posição de frente para o palco, a terceira artista usa roupa preta, segura um microfone preto em sua mão esquerda e em sua mão direita um conjunto de papéis brancos, rascunhados e os lê. Ao lado esquerdo da foto, dois artistas em pé, usando roupas pretas e calçados pretos nos pés. Um artista está de perfil, com os braços em repouso, ao lado de seu tronco, observando a cena de seus colegas a sua frente. Ao seu lado direito uma cadeira preta e vazia repousa sobre o cenário. A última artista encontra-se de perfil, com o olhar fixo para a frente dela, os braços esticados, e parece segurar uma cadeira acima de sua cabeça.

Referências:

BARRETT, E.; BOLT, B. (org). **Practice as research: approaches to creative arts inquiry**. London, New York: Tauris. 2010.

CAVALCANTI, R. P. **Perguntar, desmontar, inventar...** Entrelaces e fricções entre Dança, Somáticas e Técnica Alexander no contexto artístico-formativo.

2023. 240p. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes da Cena, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2023.

COESSENS, K., *et al.* **The artistic turn: a manifesto.** Leuven: Leuven University Press, 2009.

DIÉGUEZ, I. Des/tecer, des/montar, desvelar. *In:* DIÉGUEZ, I.; LEAL, M. (org.). **Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena.** Rio de Janeiro: 7letras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GOUTHIER, J. M. **Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade.** 2013. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2013.

HANNA, T. **Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático.** 2. ed. Tradução Vicente Barretto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, 1995. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>.

Acesso em: 10 nov. 2020.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF, 2017.

HOOKS, b. **Teaching critical thinking: practical wisdom.** New York: Routledge, 2010.

KASTRUP, V. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (org.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

LEAL, M. O desvelar da pesquisa em artes: a desmontagem como procedimento artístico-pedagógico. *In:* DIÉGUEZ, I; LEAL, M. (org.).

Desmontagens: processos de pesquisa e criação nas artes da cena. Rio de Janeiro: 7letras, 2018.

PETTY, G. **Agda Desmontagem: o de dentro da cena – Hilda Hilst e os femininos que ressoam.** 2022. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Editora Autêntica. 2005.

VELARDI, M. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. **Moringa - Artes do Espetáculo**, v. 9, n. 1, 26, 2018.

Raquel Pires Cavalcanti (UFMG)
racavalcanti2@gmail.com

Artista da dança, improvisadora, professora e pesquisadora. Possui formação na Técnica Alexander (1999) pelo IRDEAT (NY/EUA) e mestrado em Dança Educação (2010) pela New York University (NY/EUA). É docente do Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutora pelo PPG Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas.

Cândida: uma cena de cuidado

Rúbia Sousa da Silva (UFRJ)
Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a performance *cândida: uma cena de cuidado*, uma das ações desenvolvidas durante o processo de escrita da dissertação *Performance ancestral: a grafia encantada do corpo*, de Rúbia Sousa e Silva. A reflexão se dá a partir da relação entre dramaturgias do corpo, programas performativos e práticas de encantamento. A fim de pensar a arte em contato com a espiritualidade e com a ancestralidade, a vida e obra da artista Ana Mendieta aparecem como espécie de guia. Trata-se de um “escrever com” ela para, assim, se conectar com conhecimentos ancestrais. Esses saberes aparecem na pesquisa a partir do compromisso com os sonhos e o cuidado através de ervas medicinais, aproximando vida e obra. Em *cândida: uma cena de cuidado*, a infecção que afeta o próprio corpo da autora move o desenvolvimento da ação, que apresenta uma prática de cuidado diário entendida como a própria pesquisa.

Palavras-chave: Programa performativo; Dramaturgias do corpo; Encantamento; Performance *cândida: uma cena de cuidado*; Prática como pesquisa.

Abstract: This work presents a reflection on the performance *cândida: uma cena de cuidado* (candida: a scene of care), one of the actions developed during the writing process of *Performance ancestral: a grafia encantada do corpo* (Ancestral performance: the enchanted writing of the body). This reflection stems from the relation between dramaturgies of the body, performative programs, and enchantment practices. In order to conceptualize art in contact with spirituality and ancestry, the life and works of artist Ana Mendieta appear as a type of guiding. It is about “writing with” her to, consequently, approach ancestral knowledge. This knowledge reveals itself in the research by the commitment to dreams and the care through medicinal herbs, intertwining life and work. In *cândida: uma cena de cuidado*, the infection that affects the very body of the author mobilizes the development of the action, which presents a practice of daily self-care understood as the research.

Keywords: Performative programs; Dramaturgies of the body; Enchantment; Performance “candida: a scene of care”; Practice as research.

1. Arte de ação

A escrita da dissertação “Performance ancestral: a grafia encantada do corpo”¹ foi fundamentada em uma prática artística que consiste na criação de ações a partir de programas performativos – definidos como um motor de experimentação (Fabião, 2009). Meu² objetivo era investigar as dramaturgias do corpo dessas ações (Tourinho, 2009), pensando em uma cena expandida – na intersecção entre performance, dança e teatro. Mais do que entender essas categorias como Artes da Cena, estabeleço uma conexão com uma tradução do espanhol para a palavra performance: “arte de ação” (Fabião, 2020). Tal escolha estabelece o desejo de investigar um movimento que se dá no e pelo corpo. O que corrobora para o pensamento de prática enquanto pesquisa ao evidenciar “a corporeidade como fonte criativa” (Fernandes *et al.*, 2018)

A criação dos programas performativos, durante a pesquisa, se deu em diálogo com a vida e a obra de Ana Mendieta³. A escolha por essa artista foi feita a fim de pensar o corpo da mulher latino-americana como local de inscrição de processos coloniais e alienação de conhecimentos ancestrais. Ao convocar Ana Mendieta para a escrita da dissertação fabulo uma relação ancestral com ela, na qual ela seria minha mãe. O que é temporalmente impossível visto que a artista morreu em 1985, e eu nasci em 1993. Contudo, tal operação implica em um outro entendimento de tempo, e me faz seguir o movimento dela que, ao levar o corpo junto da terra em comunhão com a natureza, buscou se aproximar da espiritualidade e da ancestralidade.

¹ De autoria de Rúbia Sousa da Silva e realizada no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da UFRJ. Foi defendida e aprovada no dia 10/08/2023.

² Na primeira pessoa está a fala da primeira autora, Rúbia Sousa da Silva. Este trabalho tem a coautoria da orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Lígia Losada Tourinho, compreendendo o exercício de discutir, organizar e revisar como coautoria, afinal ele está imbricado na estrutura do texto em questão.

³ Artista nascida em Cuba em 1948 e naturalizada estadunidense. Estudou na Universidade de Iowa, e pode ser vinculada à *body-art* pelas experimentações em comunhão com a natureza ao criar suas silhuetas, conhecidas também como esculturas “corpo-terra”. Desenvolveu suas obras nos Estados Unidos, no México e em Cuba. Elas apresentam discussões sobre questões de gênero e a relação da arte com a espiritualidade.

Minha intenção nunca foi a de realizar uma pesquisa crítica na qual eu escreveria sobre Ana Mendieta, considerando que trabalhos assim já foram feitos. Meu desejo era escrever com ela. O que traz um problema para a pesquisa acadêmica em termos de assuntos inaugurais. O que há de inaugural na minha investigação se dá justamente através das ações que crio, inspirada pela artista. Trata-se do que ela me faz fazer. Assim, ao longo do processo de escrita da dissertação criei sete ações diante desse pressuposto. Durante a pesquisa havia pensado nessas ações a partir de uma serialidade, influenciada pelo processo de Ana Mendieta ao repetir uma mesma ação – colocar o corpo na horizontal – com diferentes elementos da natureza. Na minha prática, isso aparece na repetição de uma mesma matéria que se integra ao meu corpo de diferentes maneiras. Contudo, não havia nomeado esse conjunto de obras até então. Faço aqui esse exercício.

A série *ambiente ancestral* abriga as ações: *abraçando o minotauro*⁴, *aconteceu aqui*⁵, *homenagem à pedra*⁶, *un regalo para mi mamá*⁷, *resta uma*⁸, *cândida: uma cena de cuidado*⁹ e *pátria, quem te pariu?*¹⁰. Mais adiante vou me deter em apenas uma, a que dá título ao texto, pois foi a partir dela que me aproximei da somática e do entendimento de prática como pesquisa. Contudo elenco todas as ações pois elas são apresentadas ao longo da palestra-performance *pátria, quem te pariu?* – mesmo nome da última ação executada. Essa palestra-performance foi criada a partir do desafio de realizar a banca de

⁴ Performance realizada em 2018, durante quatro segundas-feiras, na qual a autora caminhava de um ponto a outro do centro da cidade de São Paulo recolhendo todas as pedras que encontrava no caminho.

⁵ Vídeo-performance realizada em 2021, na qual a autora cita o movimento realizado por Ana Mendieta em “*Body Tracks*”. O som que se ouve ao fundo é o barulho de pedras dentro do saco plástico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lavw8Xjxtpo>.

⁶ Performance realizada em 2021, na qual a autora enviava as pedras recolhidas em *abraçando o minotauro* pelo correio para suas colegas de pós-graduação.

⁷ Escultura realizada na Exposição *Micélias*, em 2022, na qual a autora criou uma silhueta do próprio corpo com as pedras recolhidas em *abraçando o minotauro*.

⁸ Performance realizada no MAR em 2022, na qual a autora presenteava com as pedras, recolhidas em *abraçando o minotauro*, seres vivos até restar uma.

⁹ Performance apresentada nesse texto.

¹⁰ Performance realizada em 2023 no Centro Cultural Hélio Oiticica, na qual a autora costurava uma bandeira do Brasil, com o círculo central recortado. Em seguida, deitava coberta da cabeça aos pés, posicionando o círculo aberto sobre seu ventre.

defesa de uma pesquisa prática. Tal formato decorre também da minha participação no projeto de pesquisa *Uma genealogia intensiva para as palestras-performances*¹¹.

Assim, algo que já se apresenta é o caráter processual que essas ações deflagram, e que implica os encontros e acontecimentos da vida cotidiana na própria pesquisa. Por exemplo, *cândida: uma cena de cuidado* teve um primeiro vislumbre já na banca de qualificação da dissertação¹². Nela, Eleonora Fabião¹³ chamou minha atenção para o seguinte movimento:

Tem uma coisa que eu achei sensacional no seu trabalho, que tem uma foto sua que o quê corta é a cabeça. Você está com a cabeça cortada, você está acéfala. O que você está trazendo... Porque na minha opinião você não está repetindo o movimento dela, você está se relacionando inspirada pelo que ela fez e você está citando, o que é um movimento performativo. Você não está repetindo representacionalmente, você está se envolvendo. E é super legal essa cabeça cortada, eu espero que você dê evidência à isso. Ai, tem essa foto aqui que é da cabeça dela cortada também: é uma obra de 1973 chamada "Rape" ("Estupro"). E ela tem essa outra também que é a mais conhecida que é a "Rape Scene" ("Cena de Estupro"), e que é isso também, essa cabeça, de novo, desaparece (2022, s/n).

Esse comentário fazia referência a vídeo-performance *aconteceu aqui*, na qual cito o movimento realizado por Ana Mendieta na obra *Body Tracks (Rastros Corporais)*. Contudo o que acabou se sucedendo foi uma espécie de convocação de outra obra da artista. Tal acontecimento foi uma surpresa, pois pretendia criar os programas performativos, a princípio, tendo como inspiração somente a *Siluetas Series (Série Silhuetas)*. Isso porque é nesses trabalhos que Ana Mendieta realiza suas esculturas "corpo-terra" ao fundir seu próprio corpo com elementos da natureza. Contudo, entendi que outras obras pediam minha

¹¹ Projeto do TRAÇO – Núcleo de Performatividades da Imagem, coordenado pelo Prof. Dr. Felipe Ribeiro, do qual sou pesquisadora associada. Tanto o núcleo quanto o projeto de pesquisa são vinculados ao Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

¹² Realizada em 29/09/2022.

¹³ Performer, teórica da performance e professora associada da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Graduação em Direção Teatral e Pós-graduação em Artes da Cena. Trabalha principalmente com os seguintes temas: arte da performance, estudos da performance, performance na rua, dramaturgias do corpo, dramaturgia experimental contemporânea, direção teatral, atuação.

atenção, como no caso de *Body Tracks*. E, a partir do comentário de Eleonora, *Rape Scene* começou a orbitar meus pensamentos.



Fig. 1. Imagem da primeira silhueta de Ana Mendieta, realizada em uma tumba zapoteca, em Oaxaca, no México, 1973. Fonte: MOURE, 1998.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical. Um corpo, que sabemos ser de Ana Mendieta, está deitado em um solo com terra e pedras que formam uma espécie de cova. O corpo está coberto por pequenas flores brancas, de modo que as partes de pele visível são apenas as pernas, quadris, barriga e braços estendidos ao longo dele.



Fig. 2. Imagem da obra *Body Tracks* de Ana Mendieta, 1974. Fonte: VISO, 2004.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical de um corpo, que sabemos ser de Ana Mendieta, diante de uma parede vermelha. As mãos da artista estão esticadas acima da cabeça dela em um movimento que propõe um deslizar sobre essa parede, pois já está impregnada com os rastros das mãos dela. Ela tem cabelos escuro e usa uma blusa de manga longa branca.



Fig. 3. Frame da vídeo-performance “aconteceu aqui”,
realizada pela autora em 2021. Fotógrafo: Arthur Murtinho.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano horizontal de uma parede bege e um corpo diante dela. A posição dos braços cita o movimento realizado por Ana Mendieta em “Body Tracks”, contudo as mãos estão colocadas sobre um quadrado de cortiça e a cabeça desse corpo não aparece.

Rape Scene foi realizada pela artista em 1973, e consistia em

[...] uma performance que possuía um caráter dramático, pois estava baseada no caso real de Sara Ann Otten, uma estudante de enfermagem da Universidade de Iowa que foi brutalmente violentada e assassinada no mesmo campus onde Ana Mendieta estudava. Consternada com o estupro, ela se manchou de sangue, se amarrou a uma mesa na sala de seu apartamento e convidou um grupo de amigos. Quando os convidados chegaram, viram a porta entreaberta, que permitia ver o corpo estendido da artista, pés e mãos amarrados, nua da cintura para baixo e com as pernas manchadas de sangue (Bidaseca, 2022, p. 95).

Paralelamente a esse momento da pesquisa, estava acontecendo na minha vida um acompanhamento médico diante de um quadro de candidíase de repetição. A candidíase é uma infecção ginecológica causada pelo fungo *Candida albicans*, resultando em irritações e incômodos (San Martín, 2018, p. 295). Já o termo “de repetição” indica a ocorrência do quadro mais de três vezes ao longo de um mesmo ano. O tratamento que me foi sugerido, mediante um questionamento de métodos alopáticos, consiste em inserir 20 ml de chá de

camomila no meu canal vaginal, durante dez minutos, como uma prática de cuidado diária. A indicação para o uso dessa erva se dá mediante suas propriedades anti-inflamatórias e que acalmam o sistema nervoso (Codekas, 2021, p. 192).

Uma noite enquanto realizava tal ação percebi que a posição que meu corpo apresentava era a contrária à de Ana Mendieta em *Rape Scene* – considerando que a necessidade de permanecer com o líquido dentro de mim pede para que eu fique deitada e faz com que minhas pernas fiquem necessariamente levantadas para o alto. Como se eu girasse a fotografia da obra dela em 180°. Diante disso surgiu meu desejo de mostrar a prática de cuidado através de um enquadramento cênico, a fim de evidenciar que vida e pesquisa não estão dissociadas e que o que me afeta cotidianamente faz parte da dissertação. Assim, se dá o meu pensamento de uma prática como pesquisa: acontecimentos da vida que são elaborados através de uma prática artística com uma compreensão teórica.

Então criei um programa performativo para tal ação – que pode ser entendido também como o enunciado de uma performance (Fabião, 2009). Me colocar na quina de uma mesa e citar o movimento realizado por Ana Mendieta em *Rape Scene*. Depois, entrar na mesa, e inverter a primeira posição feita. Com as minhas costas tocando a mesa e a barriga para cima, tirar a parte debaixo da minha roupa, deixar minha perna levantada para cima e inserir 20 ml de chá de camomila no meu canal vaginal. Esperar dez minutos e, depois, retirar o líquido.

A primeira vez que realizei tal ação foi durante a disciplina *Estudos de Performance*¹⁴, lecionada pelo Professor Felipe Ribeiro¹⁵. Nesse momento foi importante entender que era justamente a arte de performance que aproxima o meu fazer artístico ao de Ana Mendieta – tendo em vista que a artista está associada às Artes Visuais, enquanto eu realizei minha pesquisa no

¹⁴ Realizada no Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ, no segundo semestre de 2022.

¹⁵ Felipe Ribeiro é artista da imagem, mestre em Cinema Studies/NYU, e doutor em Artes pelo PPGARTES/UERJ, parcialmente realizado em Performance Studies/NYU. É diretor da Plataforma Atos de Fala. Coordenador e professor do mestrado em dança do PPGDAN/ UFRJ e autor de *Ruminações: a arte de performance entre o prazer e a resistência* (2022).

departamento de Artes da Cena. Assim, a palavra “cena” nomeia de certa maneira minha filiação artística e aparece nos títulos das obras realizadas por mim e pela artista com a qual escolhi “escrever com”. Contudo, por mais que a ação *cândida: uma cena de cuidado* possa ser entendida como uma cena, ela só existe pela irrupção de uma experiência real. Então a camada representativa, atribuída a uma prática teatral, se distancia da experiência proposta porque não há ilusionismo (Fischer-Lichte, 2019, p. 235).



Fig. 4. Imagem da ação *cândida: uma cena de cuidado*, realizada pela autora na disciplina *Estudos de Performance* em 2022. Fotógrafa: Gabriela Haddad.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical de uma mulher deitada em uma mesa com as pernas esticadas para o alto levemente flexionadas. Essa mulher possui um cabelo preto e curto e veste uma camiseta preta. Seu rosto parece encarar alguém em uma conversa e seus dois braços estão esticados para frente, nas mãos utiliza luvas cirúrgicas. A mesa está semicoberta por um tecido branco e ao lado direito do corpo está um recipiente de vidro com um líquido dourado dentro. No chão, também do lado direito, há uma garrafa de água e mochilas espalhadas.

Com isso há o tensionamento do que pode ser chamado de uma “cena não cena” (Fabião, 2009). É o meu próprio corpo em cima de uma mesa realizando uma ação que faz parte da minha rotina de cuidado. Assim, a ação realizada convoca o corpo como matéria artística. O que se estabelece também com o advento da arte de performance, período no qual Ana Mendieta começou a criar suas primeiras obras, realizando ações e gestos performáticos para uma câmera. A implicação do corpo da artista sugere um caráter autobiográfico da obra no que tange uma “aderência de si mesma como objeto de arte” (Melim, 2008, p. 53). Tal movimento tenciona as relações entre arte e vida, pois como o corpo é o núcleo central da investigação o status de presença passa a ser disputado.

Na primeira vez que apresentei tal ação, me abri para possíveis diálogos com quem me observava durante os dez minutos em que preciso esperar com o líquido dentro de mim. Nessa ocasião duas coisas me chamaram atenção: a conversa entre mulheres partilhando outras práticas de autocuidado – além da desmistificação da candidíase enquanto patologia relacionada a um gênero específico –, e o cansaço do meu corpo em uma mesma posição resultando no tremor das minhas pernas. “Não é só você sentada em uma cadeira explicando sua pesquisa, é um corpo vivo bem na minha frente. Eu olhava as suas pernas tremendo e pensava: ela está viva”, me diz Natasha Pasquini¹⁶, uma colega da disciplina.

Com isso percebo uma experiência que se dá através de um acontecimento impulsionado pelo corpo e que inclui o espectador. Assim, saí da ação recebendo várias devolutivas sobre outras maneiras de tratamento e percepções de como o que eu estava propondo era a transmutação de uma

¹⁶ Natasha Pasquini é artista e pesquisadora interdisciplinar, psicóloga e brincante. Mestranda e no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (UFRJ), é formada em Psicologia (UFRJ) e em Estética e Teoria do Teatro (UNIRIO). A partir da fabulação da vida e da invenção de mundos, sua pesquisa no campo clínico-artístico aposta na pro-cura e no dispositivo da coreoescrita para investigar gestos e detalhes que emergem como rastros e vestígios de cenas anticoloniais. Idealizadora do vídeo *mapping Mulheres Negras Curtindo a Vida*, da performance virtual *Epiderme* e da instalação multisensorial *Sementes* apresentadas em diferentes festivais de arte.

violência. “Você vai pra cena de estupro, mas aquilo não é mais suficiente pra você, então você se inverte”, me diz Felipe Ribeiro. Tais comentários refletem no poder da performance em deflagrar uma crise tanto na representação quanto na expectativa (Fischer-Lichte, 2019, p. 53). A observação da ação não se dá de maneira passiva, mas participativa e que implica no questionamento de um código de ética.

Meu corpo age tanto no sentido de uma desregulagem que ocasiona a proliferação do fungo *Candida albicans* quanto no modo como escolho me tratar. Ao fazer um tratamento a partir de ervas medicinais estou confrontando uma opção alopática sugerida pela medicina ocidental – um conhecimento, inclusive, cooptado pelo patriarcado (Federici, 2017, p. 329). Tal opção também sugere o embate entre uma ideia de cura imediata e uma prática de cuidado contínua. Ao repetir os movimentos de Ana Mendieta o que surge é uma nova obra. Como observado no comentário de Eleonora Fabião, isso acontece, pois, a repetição não é representativa, mas operativa. Assim a repetição pode produzir uma diferença que é da ordem do acontecimento.

“Em grego trauma quer dizer ferida” (Foster, 2017, p. 178) e aqui não pretendo curar nada, porque acredito que a cura implica apaziguamento e esquecimento, enquanto a cicatriz faz lembrar. O trauma me interessa para pensar em uma repetição operativa no presente, pois o acontecimento que desencadeia o trauma é da ordem do passado: um real ausente que não pode ser representado. Assim uma cena de estupro se transforma em uma cena de cuidado. “Eu não acho que é sobre vulnerabilidade, não vi uma mulher vulnerável ali, vi uma mulher se cuidando”, me diz a colega de disciplina Laura Silveira¹⁷. Acho que a operação que faço, no sentido de inverter a lógica temática, só é

¹⁷ Laura Silveira é artista da dança, mestranda em Dança na UFRJ (PPGDan) e formada em Dança Contemporânea pela Escola e Faculdade Angel Vianna. É Arquiteta Urbanista, formada pela Universidade Federal Fluminense. Realiza pesquisas sobre a correlação entre corpo, cidade e performatividade, como fruto de suas formações. Desenvolveu pesquisa acadêmica sobre o tema de *Coreografias Urbanas na criação de espaços comuns e imaginário coletivo* pela FAPERJ. Possui experiência profissional como ministrante de aulas e oficinas de dança. É integrante do Coletivo Instantâneo, em residência no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro (2022), realizando pesquisas direcionadas ao Improviso em Dança Contemporânea.

possível porque a ação foi de inverter a posição do meu corpo em referência a obra. Não foi necessária nenhuma palavra para isso, é uma dramaturgia do corpo.

Entendo que *cândida: uma cena de cuidado*, é minha experiência radical de escrever com Ana Mendieta, embora tenha medo de romantizar algumas violências – tanto o estupro presente na obra quanto a morte prematura da artista¹⁸. Assim, percebo minhas incoerências tratando a performance como uma teoria incorporada na qual “a contradição, a ambiguidade e o paradoxo não são somente tolerados, mas estimulados” (Gomez-Pena, 2005). Sinto, muitas vezes, uma sensação de não querer falar sobre determinada questão, ao mesmo tempo em que já estou falando. Quando isso acontece volto a minha atenção para o que eu quero fazer, através da escuta das matérias presentes na minha pesquisa.

“Ouvir” os fungos que me acompanham me fizeram agir no sentido de também criar uma vídeo-performance¹⁹ dessa ação a fim de construir um arquivo que dê continuidade à prática. Penso nesse procedimento para contrapor a ideia de que “a única vida da performance dá-se no presente” (Phelan, 1997, p. 171). Ao contrário disso, gostaria de pensar em como registrar minha prática, entendendo os contextos de cada momento ao longo do processo de criação e das apresentações.

Certamente quem vê uma performance ao vivo terá memórias corporificadas da obra, mas tais memórias não deixam de ser também mediadas e subjetivas. Ver uma performance ao vivo não garante um acesso mais profundo ou verdadeiro a esta do que tentar apreender algo de sua estrutura e se deixar afetar por sua força via documentos e registros. Por mais paradoxal que seja a performance, mesmo sendo efêmera, sempre dependeu de documentos. Toda descrição textual, oral ou audiovisual acaba fazendo parte da performance pois são reiterações que fazem o trabalho circular como discurso (Bacellar, 2016, p. 70).

¹⁸ Ana Mendieta morreu aos 36 anos após cair do 34º andar de um prédio de Nova York. O principal suspeito de sua morte foi seu companheiro, contudo, ele foi considerado inocente em um julgamento polêmico realizado em 1988.

¹⁹ Disponível em: <https://youtu.be/EGwUHeupJ1c>.

Quando escolho registrar a interlocução de colegas e professoras de curso é no sentido de apresentá-las como testemunhas dos atos. O acontecimento vai se fragmentando: da memória de quem participou para a minha própria memória sobre as devolutivas ouvidas. “Você estava pelada e em nenhum momento eu vi você pelada” me diz também Natasha Pasquini. Esse comentário apresenta mais uma escolha artística: trabalhar a partir da opacidade. Não mostro a fotografia da obra de Ana Mendieta durante a ação, apenas cito o título e me coloco na mesma posição que ela, mas vestida. Essa escolha consiste em não reproduzir, através de uma hipervisibilidade, algo que possa desencadear na espetacularização da violência (Hartman, 2007). O fato de estar fazendo uma cena pelada está relacionado a um compromisso como os sonhos, que, assim como as ervas medicinais, considero um conhecimento ancestral convocado ao longo do processo de pesquisa.

2. Prática de encantamento

A ação *cândida: uma cena de cuidado*, só foi possível porque foi sonhada. Sonhei que ganhei um edital e, quando cheguei ao teatro, a programadora disse que aquele era um edital surpresa. Um evento que consistia em outros dois grupos ganhadores e juntos precisaríamos apresentar nossos trabalhos ao mesmo tempo, interferindo uns nos outros como em um jogo de improvisação. Um dos grupos que também ganhou o edital era o Teatro Oficina²⁰ e quando vi o Zé Celso²¹ chegando entendi que iria fazer uma cena pelada. Então assumo esse compromisso, contudo, a partir de uma operação artística, é possível perceber que eu fico realmente pelada mesmo que não dê para enxergar com nitidez a parte nua do meu corpo.

²⁰ Grupo de teatro em atividade há 64 anos, cuja sede se dá em um espaço projetado pela arquiteta Lina Bo Bardi, na Rua Jaceguai, Bairro do Bixiga em São Paulo.

²¹ Ator, diretor e dramaturgo brasileiro, fundador do Teatro Oficina. Fez sua passagem, aos 86 anos, em 06/07/2023, enquanto eu revisava minha dissertação.

Esse compromisso que cito é uma maneira de lidar com o sonho como uma instituição a partir do conhecimento de povos originários (Krenak, 2020, p. 35-38). Tal compreensão me sugere um tipo de operação sobre os sonhos diferente da de uma prática estritamente interpretativa, como a que direciona uma episteme ocidental por meio das experiências no campo da psicologia. Não nego essa proposta de interpretação, mas, minha escolha aqui é a de assumir esse compromisso com os sonhos, convocá-los como realidade a ser vivenciada. Diferentemente também de uma visão oracular, que prospecta o que está por vir (Ribeiro, 2019 p. 21), viver o sonho não somente acolhe o que já é, como também dissolve os marcadores temporais e espaciais.

O modo como realizei toda a minha pesquisa criou espaço para esse tipo de acontecimento. A primeira ação realizada, como forma de experienciar o que estava investigando, foi a partir de um programa performativo que consistia em ser acordada às três horas da manhã pelo meu companheiro e responder perguntas, preparadas anteriormente, sobre alguns aspectos da dissertação. Então, foi durante a madrugada, em um estado que investiga a fronteira entre o sono e a vigília, que as primeiras palavras que integram o material textual foram proferidas, impregnando a escrita com marcas de oralidade. Os meus relatos são compostos por fragmentos de sonhos, reverberações de diálogos do dia anterior, projeções, desejos e descobertas. Assim sou perpassada por outros tipos de entendimentos que envolvem o campo do sensível.

Essa ação corrobora para o movimento das ações futuras – tendo em vista que um movimento desencadeia outro e implica a própria vida – e foi pensada a partir de uma mudança na lógica de operação dos meus procedimentos de escrita. A princípio pensei em criar relatos autobiográficos em um diário pessoal, contudo essa proposta perdeu espaço diante da convocação do corpo em escrita de outras maneiras. Decidi, desse modo, começar a investigação sobre as dramaturgias do corpo a partir da criação desse programa performativo. Meu objetivo era também pensar no programa performativo em diálogo com práticas de encantamento. Contudo, ao finalizar a pesquisa percebi que o programa performativo é, em si, uma prática de encantamento.

Essa percepção se deu a partir do comentário de Adriana Schneider Alcure que associa a noção de “brincadeira” ao conceito de programa performativo. A brincadeira enquanto *éthos* “de comportamento social, político, cultural no Brasil. [...] As expressões populares brasileiras evocam essa palavra” (2023, p. 321). Isso implica em um pensamento decolonial sobre as práticas artísticas e em relação ao próprio imaginário que legitima certos saberes em detrimento de outros. Foi, através da criação de um programa performativo, que os sonhos e as ervas medicinais se apresentaram como matérias constituintes da pesquisa. Considero que isso aconteceu mediante o meu desejo de me aproximar de saberes ancestrais. Esse desejo reivindica outras maneiras de se relacionar com o conhecimento e com a natureza diante da estrutura epistêmica imposta pelo colonialismo.

Assim, entendo o programa performativo como uma prática de encantamento, pensando o encantamento

[...] como uma capacidade de transitar nas inúmeras voltas do tempo, invocar espiritualidades de batalha e de cura, primar por uma política e educação de base comunitária entre todos os seres e ancestrais, inscrever o cotidiano como rito de leitura e escrita em diferentes sistemas poéticos e primar pela inteligibilidade dos ciclos e lutas frente ao paradigma de desencanto instalado aqui (Simas; Rufino, 2020, s/n).

Há no cerne da prática de encantamento uma noção de cuidado, e isso se evidencia durante a realização de programas performativos. Ao apresentar *cândida: uma cena de cuidado* no 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, decidi manter a estrutura da vídeo-performance criada a partir da ação. Ou seja, não propus um diálogo direto com quem me observava como fiz da primeira vez. Como a repetição de uma ação gera diferenças que são da ordem do acontecimento, nessa ocasião mais recente houve um momento de interação com as pessoas presentes, para além da observação e escuta. A seringa que utilizo para inserir o chá de camomila em mim estava quebrada e precisei pedir ajuda para alguém que soubesse como me auxiliar naquele momento.

A irrupção do real aparece, novamente, para além do que já havia abordado. Ela aparece no ato de se imbuir da ação pretendida no tempo

presente, e com as situações que são dadas. No caso da apresentação no congresso em questão houve ainda o próprio espaço em diálogo com a ação. Isso porque o comitê do qual faço parte se reuniu em uma sala de anatomia, então havia a presença de esqueletos humanos artificiais. O que corroborou com a citação que faço às obras de Ana Mendieta, pois ela também utilizava tal matéria. Além, obviamente, do não funcionamento da seringa, que desencadeou em um pedido de ajuda, o que faz de *cândida: uma cena de cuidado* uma ação compartilhada – como deveriam ser pensadas as relações que pressupõe cuidado.

Isso se deflagra, pois, as práticas de encantamento, a partir de conhecimentos ancestrais, são de caráter coletivo. Tanto os sonhos quanto as ervas medicinais possuem a mesma relevância para a dissertação que o meu corpo. Desse modo a própria ancestralidade é pensada em uma dinâmica com todo o meio ambiente. O que faz com que eu perceba as matérias, convocadas ao longo do processo de escrita, também como minhas ancestrais. Os sonhos e as ervas medicinais, que surgiram durante as práticas de encantamento – ou de cuidado –, foram para a cena comigo através de uma prática artística; e foi esse movimento que fez com que a pesquisa acontecesse.



Fig. 5. Imagem da ação *cândida: uma cena de cuidado*, realizada pela autora no 7º Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, em 2023. Fotógrafa: Gabriela Haddad.

Audiodescrição da imagem: Foto em plano vertical de uma mulher deitada em uma mesa com as pernas retas esticadas para o alto. Essa mulher possui um cabelo preto e curto e veste uma blusa cinza. Não é possível ver seu rosto pois o olhar se direciona para o teto. Ao fundo está um armário com cartolinas e dois esqueletos humanos, um deles sem cabeça. Ao lado direito da mesa há uma janela coberta por uma cortina e um armário de ferro fechado.

Referências:

BACELLAR, C. Performance e Feminismos: diálogos para habitar o corpo-encruzilhada. In: **Urdimento**, v. 2, n. 27, 2016, p. 62-77.

BIDASECA, K. **Ana Mendieta**: pássaro de oceano. Rio de Janeiro: NAU EDITORA, 2022.

CODEKAS, C. **Ervas que curam**. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2021.

FABIÃO, E; ALCURE, A. S. **Janelas abertas**: conversas sobre arte, política e vida. Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: **Revista Sala Preta**, São Paulo: ECA-USP, v. 8, 2009.

- FABIÃO, E. O impossível como matéria de pensamento e ação. *In: Ciclorama: cadernos da direção teatral*, v. 8, 2020.
- FAJARDO-HILL, C.; GIUNTA, A. **Mulheres radicais**: arte latino-americana, 1965-1985. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.
- FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.
- FERNANDES, C. *et al.* A arte do movimento na prática como pesquisa. *In: Anais X Congresso ABRACE*, v. 19, n. 1, 2018.
- FISCHER-LICHTE, E. **Estética do performativo**. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.
- FOSTAR, H. **O retorno do real**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- GOMEZ-PENA, G. Em defesa del Arte del Performance. *In: Revista horizontes antropológicos*, ano 11, n. 24, 2005.
- HARTMAN, S. **Scenes of subjection**: terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America. New York: Oxford University Press, 1997.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MELIM, R. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MOURE, G. **Ana Mendieta**. Nova York: Rizzoli, 1998.
- PHELAN, P. A ontologia da performance: representação sem reprodução. *In: Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Edição Cosmos, p. 171-189, 1997.
- RIBEIRO, S. **O oráculo da noite**: a história e a ciência do sonho. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SAN MARTÍN, P. P. **Manual de introdução à ginecologia natural**. São Paulo: Livra Edições e Produções Artísticas, 2018.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.
- TOURINHO, L. L. **Dramaturgias do corpo**: protocolos de criação das Artes da Cena: diálogos entre artistas. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2009.
- VISO, O. **Ana Mendieta earth body**: sculpture and performance 1972-1985. Berlim: Hatje Cantz, 2004.

Rúbia Sousa da Silva (PPGAC/ ECO/ UFRJ)
rubiavaz09@gmail.com

Graduada em Comunicação Social pela Faculdade Cásper Líbero. Atriz e diretora formada pelo Centro de Artes e Educação Célia Helena. Integrou os Núcleos de Dramaturgia da Escola Livre de Teatro e do SESI-SP. Autora dos textos dramáticos “como a palavra amor sai naturalmente das nossas bocas” (Editora Urutau) e “sismos não listados” (SESI-Editora).

Lígia Losada Tourinho (PPGDan/ DAC/ UFRJ)
ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Artista da dança, atriz e pesquisadora carioca. Doutora em Arte (Unicamp) e CMA (LIMS). Docente da UFRJ, professora do Depto. de Arte Corporal e dos Programas de Pós-graduação em Dança (PPGDan) e em Artes da Cena (PPGAC). Professora convidada da Pós-graduação em Laban/Bartenieff da Faculdade Angel Vianna e da Pós-graduação em Ensino da Dança Clássica da Escola Estadual de Dança Maria Olenewa do Theatro Municipal (RJ).

***Einu iwi* - leituras para ouvir o chão: experiência de leitura e escuta de escritas originárias como metodologia contracoreográfica**

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)
Rosane Vianna Jorge (UFRJ)
Lidia Costa Lorangeira (UFRJ)
Giulia Lucas Silva (UFRJ)
Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)
Beatriz Guedes Veneu (UFRJ)
Juliana Cristina Moreira Vieira (UFRJ)
Thais Leitão Chilinqe (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: *Einu iwi: leituras para ouvir o chão* é uma ação coletiva, contracoreográfica, de leitura e escuta, realizada pelo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo - UFRJ). *Einu iwi* nasce da parceria d'onucleo com a Aldeia *Maraka'nà*, uma aldeia indígena em contexto urbano, território confluyente de saberes originários, em constante disputa com o Estado. Em ze'egete, língua das atuais lideranças da Aldeia *Maraka'nà*, do povo Tenetehara-Guajajara, *einu* é ouvir e *iwi* é terra, chão. *Einu iwi* é, então, ouvir o chão, ouvir a terra. *Einu iwi* e as demais ações d'onucleo com a Aldeia *Maraka'nà* são práticas de *estarcom* que nos entrelaçam de forma somática e coletiva, criando corporeidades e outras dramaturgias de relação com o mundo. Desde novembro de 2022, *einu iwi* vem acontecendo semanalmente, integrando pesquisa bibliográfica e estudo compartilhado sobre arte indígena contemporânea, com ênfase no protagonismo de autora(e)s indígenas. Até novembro de 2023, foram realizadas 38 leituras/escutas pelo perfil de Instagram @onucleo, trazendo experiências e reflexões de 15 autora(e)s em artigos acadêmicos, ensaios, entrevistas, poemas, um livro completo e uma tese. Em alguns encontros tivemos a participação das autoras, lendo conosco. Entendemos esse estudo coletivo da bibliografia como prática expandida de dança, uma ação para acompanhar, colaborar, apoiar, aprender: *estarcom* as sabedorias originárias, abrindo espaços-tempos para a (re)criação de novos mundos sonhados e possíveis.

Palavras-chave: Dança; Somática; Metodologia contracoreográfica; Arte indígena contemporânea.

Abstract: *Einu iwi: readings to listen to the ground* is a collective, counterchoreographic, reading and listening action, carried out by Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo - UFRJ). *Einu iwi* was born from the partnership between onucleo and Aldeia *Maraka'nà*, an indigenous village in urban context, a historically confluyente territory of ancestral knowledge, which is in constant dispute with the State. In Ze'egete, the Tenetehara-Guajajara language of the current leaders of Aldeia *Maraka'nà*, *einu* means to listen and *iwi* means earth. *Einu iwi* is then: listen to the ground, to the earth. *Einu iwi* and other onucleo actions are named practices of *beingwith*, which interweave us in collective somatic experiences, creating corporealities and dramaturgies in relation

to the world. Since november 2022, *einu iwi* has occurred regularly, integrating bibliographic research and shared study on indigenous contemporary art, emphasizing on indigenous female authorship. Until November 2023, 38 readings were transmitted via Instagram (@onucleo), bringing experiences and reflections of 15 authors, presented in academic articles, essays, interviews, poems, a book and a PhD thesis. In some encounters, the authors contributed reading alongside us. We understand this collective bibliographic study as an expanded dance practice, an action to accompany, collaborate, support, learn: *beingwith* the originary wisdoms, opening up spaces-times for the (re)creation of new dreamt and possible worlds.

Keywords: Dance; Somatics, Counterchoreographic methodology, Contemporary indigenous art.

1. *Estarcom*: (re)conhecer o chão que se pisa

Este texto relata a experiência de uma ação continuada realizada pelo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (onucleo - UFRJ), denominada Einu iwi: leituras para ouvir o chão. onucleo é um grupo de pesquisa, criação e extensão, formado em 2015, que vem se interessando pelo encontro com pessoas e lugares e pela criação de práticas expandidas de dança com abordagem somática, através da produção de cartografias somato-afetivas. As ações desenvolvidas pel'onucleo têm sido denominadas de práticas de *estarcom* e podem ser entendidas como experimentações em dança que não encadeiam sequências de movimentos coreográficos, mas se atentam ao gesto, ao território, aos micro-movimentos do corpo em suas dimensões afetivas e somáticas, ao campo de forças e à presença (Larangeira; Ribeiro, 2020).

As práticas de *estarcom* são guiadas por uma política do encontro que fricciona os limites entre arte-e-vida, entre corpo individual e corpo coletivo, tecendo relações de afeto e ressonância que quebram a lógica colonial – de comando e obediência em que historicamente as relações de poder estão baseadas. Propomos uma dança expandida que questiona e re-localiza a tradicional doxa da dança através da produção de percepções, reflexões e fazeres. As práticas de *estarcom* convidam à instauração de uma dança descomprometida com a exibição de algo e comprometida com o que se instaura

na dimensão do encontro com territórios, temporalidades, pessoas e com os outros seres que compartilham conosco o colo da terra - um colo que se implica não com fronteiras identitárias, mas com movimentos de criação e de cuidado, de luta e de invocação da vida.

No sistema patriarcal colonial, no qual estamos imersas, somos ensinadas a olhar o mundo através de uma lente dualista que prioriza um elemento em detrimento do outro: cultura-natureza; mente-corpo; homem-mulher; homem-animal; ciência-arte; razão-sensação; mundo do trabalho-mundo dos cuidados domésticos, macropolítica-micropolítica, floresta-cidade, tecnologia-natureza e etc. Nesse sistema, as práticas cotidianas, as representações de mundo, as relações, as falas e as danças estão carregadas de antagonismos que fragmentam a experiência e, por vezes, inviabilizam o encontro. Nas práticas de *estarcom* propomos uma dissolução dessas polaridades e uma integração somatopsíquica, compreendendo que habitamos o *soma*, a corporeidade na sua indissociabilidade com o mundo. As práticas de *estarcom* propostas pelo onucleo são ativações somáticas desse corpo inacabado, processual e relacional, que se cria na experiência de encontro com o mundo, ao mesmo tempo em que esse encontro (re)cria novos mundos sonhados e possíveis.

2. Sonhar o chão: o encontro entre onucleo e a Aldeia *Maraka'nà*

Em 2017, onucleo teve seu primeiro encontro com a Aldeia *Maraka'nà* e, desde então, iniciamos uma aliança afetiva e um vínculo de apoio mútuo, que nos impulsiona continuamente a aprender com o modo de existência indígena, tão profundamente baseado nas vivências coletivas e nas relações com o território.

A Aldeia *Maraka'nà* é uma aldeia indígena em contexto urbano localizada no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro, historicamente um território confluyente de saberes dos povos originários e em constante disputa com o Estado. Ao reconhecer a importância da dimensão política, social e cultural da Aldeia, onucleo passou a apoiar as ações, saberes e práticas já existentes nesse

território. Esse encontro nos estimulou a prospectar novos rumos em nossa pesquisa que, desde 2015, vem interessada em atuar em zonas de emergência e disputa na cidade do Rio de Janeiro, realizando ocupações afetivas, intervenções artísticas e produção de cartografias. A Fig.1 mostra uma imagem fotográfica de integrantes d'onucleo durante uma prática realizada na Aldeia Maraka'nà em 2023.



Fig. 1. Imagem d'onucleo na Aldeia Maraka'nà. Fonte: Cida Braga, 2023.

Audiodescrição da imagem: círculo de mulheres d'onucleo deitadas sobre um tapete de crochê colorido. Com as cabeças unidas, seus corpos formam uma grande roda. Em decúbito dorsal e de olhos fechados, possuem folhas com diferentes formas e tamanhos pousadas sobre seus olhos, à exceção de uma das mulheres que, no lugar da folha, encobre o rosto com um livro de capa vermelha.

A partir do nosso encontro com a Aldeia, temos nos questionado a respeito da invisibilidade da arte indígena contemporânea nas artes da cena e particularmente na dança, revelando o modo como as feridas da nossa colonização ainda estão abertas e crescendo. O termo *contracoreografia* (Larangeira, 2019) tem sido utilizado em nossas ações como força de levante - desvios e alternativas - contrária às violências contidas no legado colonial da dança. Pela via da *contracoreografia*, propomos investigar como a dança pode levantar o asfalto colonial sedimentado em seu chão, reativando histórias e escritas não hegemônicas.

A despeito de fronteiras disciplinares e de cisões impostas pela colonialidade, ao “pular” muros da universidade e do coreográfico, as investigações realizadas em nossos projetos de pesquisa, ensino e extensão buscam afirmar a dimensão espiritual como inerente ao vibrátil do corpo e, por isso, do campo da dança, evocando e valorizando outros territórios materiais, sensíveis, mnemônicos e simbólicos. Diante da história colonial do Brasil, obcecada por exterminar as culturas originárias e dominar a construção dos conhecimentos pelo epistemicídio, enveredamos por saberes, práticas e teorias, com viés não extrativista, como é o caso da experiência da Aldeia *Maraka'nà*.

Ao sentirmos em nós as reverberações da redescoberta desse chão ancestral tornou-se necessário não somente reavaliar as referências bibliográficas usualmente estudadas, mas também reinventar modos e metodologias de pesquisa no campo da dança, em busca de (re)conhecer cosmogonias que representem as diferenças e complexidades de corpos e territórios. Propomos assim sonhar outros chãos para a dança. O termo “sonhar o chão” não é somente uma imagem poética, mas uma flecha multidimensional que tensiona os limites entre arte, pesquisa, educação e cuidado, um agenciamento político-afetivo que nos faz perceber que o futuro é ancestral e que as memórias do lugar se inscrevem na pele do espaço (Ribeiro, 2022a).

Dentro dessa perspectiva, entendemos que as ações d'onúcleo desenvolvidas em parceria e aliança com a Aldeia *Maraka'nà*, como a que

relataremos a seguir, podem ser entendidas como práticas contracoreográficas e como modos de sonhar e criar outros chãos para a dança. As ações propostas pel'onucleo junto à Aldeia consistem em oficinas, mostras e projetos em dança a fim de acolher, valorizar e espiralar nosso passado-presente-futuro ancestral. Essas ações se precipitam como “portais” ao oferecerem acesso a universos e perspectivas que contagiam danças, como aquelas enunciadas por Krenak (2021), como respostas criativas para “(...) a vida, por ser esse dom tão indescritível, incontível, [que] não poderia ser recebida de outra maneira, senão com contentamento, alegria...” (Krenak, 2021, 1º 30’).

3. *Einu iwi*: ouvir o chão

A ação *Einu iwi*: leituras para ouvir o chão é uma prática coletiva de leitura e escuta, realizada em transmissões ao vivo pelo perfil de Instagram @onucleo. Todas as transmissões ficam armazenadas e disponibilizadas para exibições assíncronas pelo mesmo perfil. Em cada encontro, duas ou três pessoas se alternam na leitura ao vivo, enquanto as demais integrantes se mantêm conectadas de forma remota para escutar e sustentar o espaço virtual. Giulia Lucas, integrante d'onucleo e bolsista FAPERJ, é quem costuma produzir o material de divulgação, abrir a transmissão, receber as outras integrantes d'onucleo e enraizar o encontro, convidando a audiência a colocar fones de ouvido, respirar e escutar cada palavra com o corpo todo, já evocando a nossa abertura para a experiência somática que se anuncia. Em *ze’egete*, língua das atuais lideranças da Aldeia *Maraka’nà*, do povo Tenetehara-Guajajara, *einu* quer dizer ouvir e *iwi* é terra, chão. *Einu iwi* significa, então, ouvir o chão, ouvir a terra. A Fig. 2 mostra uma imagem fotográfica, obtida durante prática d'onucleo na Aldeia *Maraka’nà*, com alusão ao gesto de ouvir o chão.



Fig. 2. Imagem de Ruth Tapuya no chão da Aldeia Maraka'nà. Fonte: Lidia Larangeira, 2023.
Audiodescrição da foto: Uma mulher de cabelos pretos, que usa um macacão estampado azul, pulseira indígena no punho esquerdo e pés descalços, está deitada e encolhida em posição fetal em um buraco no chão de terra batida e sem vegetação. Seus braços nus encobrem o rosto. Às margens, o chão é cinza, mas vai ficando mais profundo e avermelhado à medida que se aproxima do buraco no centro ocupado pela mulher.

A leitura inaugural foi realizada em 2021, proposta como prática contracoreográfica e ação de levante contracolonial, quando a Aldeia *Maraka'nà* teve seu território (mais uma vez) ameaçado por projetos de lei que seguem com a dinâmica de expropriação das terras indígenas e com o genocídio dos povos originários. Na ocasião, lemos parte do Relatório Figueiredo, um documento de mais de 7 mil laudas, redigido pelo procurador Jader de Figueiredo Correa, em 1967, que denuncia as violências cometidas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) contra a população indígena durante o período da ditadura militar (Brasil [s.d])

A partir de novembro de 2022, *Einu Iwi* passa a ser realizada regularmente, como metodologia de pesquisa d'onucleo, dentro do projeto *Dramaturgias contracoreográficas: arte indígena contemporânea e as artistas indígenas mulheres na cena da dança*, coordenado por Lidia Larangeira e contemplado pela FAPERJ. O projeto visa investigar e cartografar produções e experiências contracoreográficas em dança, e prevê a realização de pesquisa bibliográfica sobre arte indígena contemporânea, com ênfase no protagonismo de autora(e)s indígenas ou em processo de retomada de suas ancestralidades originárias.

O processo de pesquisa bibliográfica e de curadoria dos textos para as leituras tem sido feito de forma compartilhada entre a equipe d'onucleo. Inicialmente, foram selecionados materiais previamente identificados e estudados pelo grupo. O artigo “Arte Indígena Contemporânea e o Grande Mundo”, de Jaider Esbell (2018a), foi o primeiro texto a ser lido na retomada do *Einu Iwi*, em novembro de 2022, abrindo nosso exercício de escuta compartilhada com reflexões acerca da presença indígena no contexto contemporâneo das artes. Outra estratégia de pesquisa bibliográfica que testamos foi a realização de buscas em bases de dados que permitem a consulta de termos específicos. Esta abordagem, entretanto, revelou-se pouco frutífera para a identificação de textos de autoria indígena. Na prática, a estratégia mais proveitosa tem sido a referência cruzada, ou seja, aproveitar indicações das autora(e)s indígenas lidas, que se tornaram parceiras na curadoria e nas leituras

da ação, num processo espiralado, reafirmando a potência geradora e criativa das práticas de *estarcom*.

Einu Iwi vem sendo compreendida por nós como uma maneira coletiva e partilhada de revisão bibliográfica sobre arte indígena e sobre a produção de artistas indígenas na cena das artes no Brasil, que escrevem tanto em diálogo com a academia, quanto fora dela. Ao lermos e escutarmos juntas suas palavras, enunciámos, assopramos, evocamos outros mundos possíveis (Pariri, 2022a), espalhando e ativando a compreensão de suas narrativas e reflexões, não somente pela via racional, mas especialmente pela dimensão somática do corpo.

Até novembro de 2023 foram realizadas 38 leituras/escutas, que alcançaram 4562 visualizações. As leituras/escutas nos trouxeram as experiências e reflexões de 15 autora(e)s indígenas, presentes em 19 publicações, incluindo principalmente artigos (Anzaldúa, 2018; Ávila & Ribeiro, 2022; Baniwa & Fabrini, 2022; Esbell, 2018a; Esbell, 2018b; Matias, 2021; Matias, 2022; Nunes, 2021; Nunes & Vilharva, 2022; Pachamama, 2020; Pariri, 2022a; Pariri, 2022b; Pontes, 2022; Ribeiro 2022b; Tavares, 2019), mas também entrevistas (Rocha, 2021), poemas (Torralba, 2020; Pachamama, 2015; Guajajara, 2023; Kambeba, 2013), um livro completo (Baniwa & Baniwa, 2023); e uma tese (Anaquiri, 2022). A Fig.3 traz uma montagem com as artes de divulgação das transmissões, realizadas a partir das ilustrações dos textos, que são sempre carregadas de significações múltiplas.



Fig. 3. Montagem com artes de divulgação das leituras. Fonte: Giulia Lucas. Os créditos das imagens que compõem as artes estão disponíveis no perfil de Instagram @onucleo: Quadro da série “Móquem Surarí: arte indígena contemporânea”, Jaider Esbell, 2021; Quadro “Makunaimi Parixara, série Transmakunaimi: o buraco é mais embaixo”, de Jaider Esbell, 2020; “Imagem de resintonização metabólica fotossintetizada”, Frê Almeida, 2022; 4 Artes de Aislan Pankararu, 2022; Foto de Thaís Brum, 2022; Arte de Kulumín Açu, 2022; Foto de Bárbara Matias: “Brasil e o coma incrustado na coluna.”, 2022; Foto de Gení Núñez, 2021; Foto Cultrevista, 2021; Quadro “La gioconda kuña”, de Denilson Baniwa, 2019; Ilustrações de Hariel Ravignet, 2022; Ilustração Revista Estudos Feministas, 2000; Bandeira da Universidade Indígena Aldeia Maraka'nà; Capa da Revista Ekstasis, 2019; Pinturas de Frank Baniwa, 2022.

Audiodescrição da imagem: Montagem em plano vertical. Seis imagens/pôsteres emparelhadas lado a lado, cada uma com mais cinco imagens/pôsteres abaixo delas. Cada pôster contém uma imagem referente à leitura; a data; o título; o capítulo (quando há) e o nome da autora ou autor.

Em alguns encontros tivemos a alegria de contar com a participação das autoras escolhidas, lendo conosco os seus e outros textos (Fig. 4). Em dezembro de 2022, Juma Pariri leu “O retorno da cobra grande” de Ruth S.T. Ribeiro (2022) e em 2023, Mirna Kambeba leu “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, de Gloria Anzaldúa (2000).

As leituras/escutas nos fizeram percorrer diversos temas, que na lógica ocidental cartesiana estariam separados em grandes áreas do saber, como artes, saúde, educação, política, mas que eram trazidos frequentemente de forma entrecruzada, e sempre sob uma perspectiva autoral, vivencial, coletivizada, e em profunda relação com o território. Cabe destacar que a noção de território nas vivências indígenas abrange o espaço físico material e o campo espiritual, e inclui todos os seres que os habitam e compõem, bem como as memórias e os saberes ancestrais, tecendo um pertencimento corpo-território-espírito (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, 2019). A indissociável ligação entre corpo-território-espírito, muito bem explicitada por Inara Tavares (2019), pesquisadora indígena do povo Sateré Mawé, embasa também todas as escritas selecionadas, entrelaçando perspectivas epistemológicas, ontológicas e estéticas na formulação de suas reflexões.

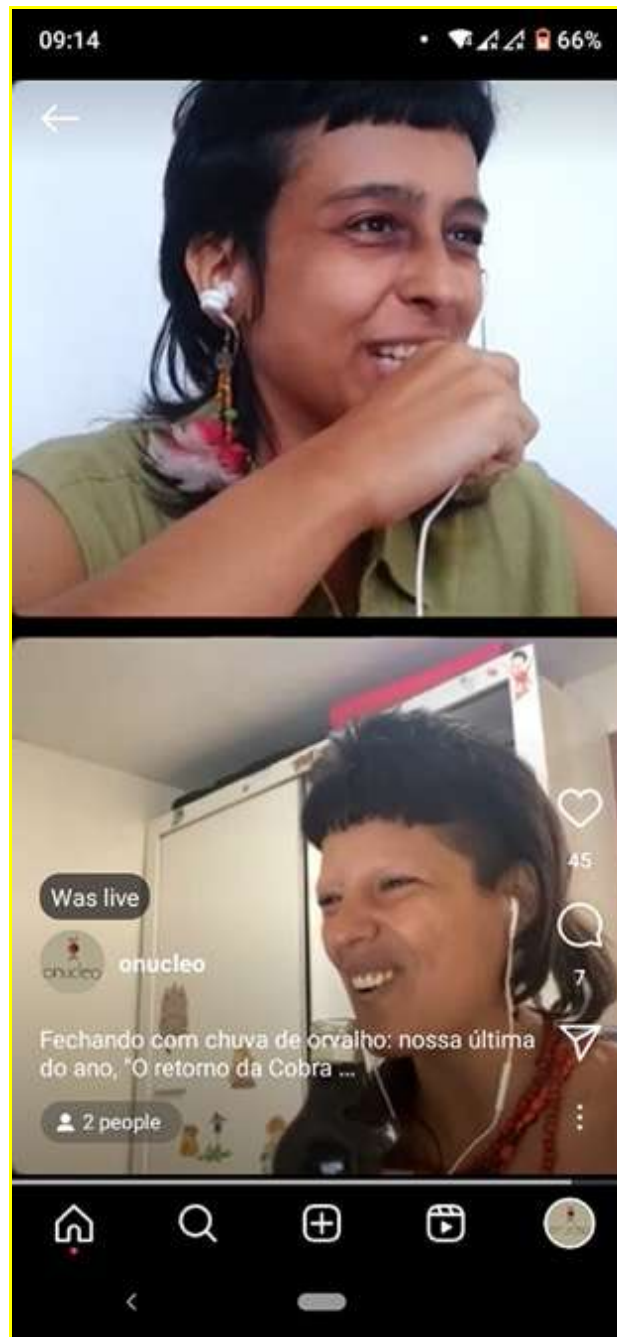


Fig. 4. *Einu iwi* com leitura realizada por Giulia Lucas e Juma Pariri.

Audiodescrição da imagem: captura da tela referente a transmissão ao vivo de *Einu iwi* pelo @onucleo. Na tela de cima, Giulia, pessoa de pele cor de terra (e a terra tem muitas cores), socializada como mulher, usa um brinco de penas na orelha esquerda, uma camisa verde e está à frente de um fundo branco. Suspende o fio do fone na altura da boca enquanto lê. Abaixo, Juma está falando de modo síncrono, diante de uma garrafa aberta com líquido preto. Ela é uma mulher indígena, usa fone de ouvido e três colares de sementes vermelhas. Atrás de Juma está um armário branco com adesivos. Os olhos e lábios das duas sorriem. No canto inferior e na lateral direita da imagem vê-se parâmetros do *instagram*: 45 curtidas, 7 comentários e o início da descrição do encontro “Fechando com chave de orvalho: nossa última do ano, ‘O retorno da Cobra...””

Entendemos esse estudo coletivo da bibliografia como prática continuada que cria espaço para acompanhar, colaborar, apoiar, aprender: *estarcom* as sabedorias originárias. A cada encontro, flechas e sementes são compartilhadas como “insígnias: palavras mágicas capazes de evocar “outro mundo possível” aqui e agora” (Pariri, 2021). Ouvir não significa apenas escutar palavras com conteúdo e significados, trata-se de entrar numa conexão intensiva-sensível com as perspectivas, práticas e pensamentos, deixando-se tocar pelas palavras-sopro (Ribeiro, 2022c) ecoando vozes como quem planta sementes (Matias, 2022) no chão da dança.

4. Reverberar o chão: a somática da escuta

Completando um ano de exercício regular da ação *Einu Iwi*, e diante desta oportunidade de reflexão sobre suas reverberações, um aspecto que se destaca nas nossas percepções é a constatação de como a experiência nos afeta individual e coletivamente, modificando nosso estado de presença no mundo. Do ponto de vista individual, muitas percepções são relatadas, mas em comum parecem revelar em cada uma de nós uma expansão (ou um aguçamento) das nossas sensorialidades, nos dando um sentido mais forte de presença e ampliando percepções acerca das nossas relações com o mundo. Coletivamente, também temos percebido as reverberações em nossas ações criativas junto com a Aldeia *Maraka'nà*, intensificando nosso sentido de *estarcom*.

Como se dá essa percepção de “expansão sensorial”? Sentimos que o exercício da leitura como transmissão oral da palavra e da escuta ativa, realizada de forma síncrona e compartilhada, nos permite uma sensação de encontro entre nós e de cruzamento de fronteiras entre mundos. Percebemos o ouvir como uma dimensão de contato com a emoção de quem escreve, acessando camadas sensoriais, imagéticas e somáticas. Entendemos que as leituras/escutas abrem uma espécie de portal sensorial, criam um espaço-tempo do entre, que é vivenciado singularmente com liberdade, com sensação de

acolhimento e pertencimento, ainda que possamos reconhecer nossas diferenças e não-pertencimentos. Sentimos que, ao entrar em contato com a sonoridade das palavras das diversas cosmogonias, vamos ampliando nossas imaginações, plasmando nossas corporeidades na possibilidade de outras dramaturgias de relação com o mundo. Cada texto é um convite, uma licença para habitarmos outras temporalidades, outras sonoridades e outros territórios, criando abertura de espaços-tempo compartilhados transitoriamente.

Outra observação comum entre nós é a percepção de como as leituras/escutas têm um forte caráter imagético. Muitos textos já vêm acompanhados com ilustrações que refletem uma forma situada de ver-pensar-sonhar o mundo (Fig. 5). Mesmo na ausência de ilustrações fornecidas pela(o) autora(e)s, as leituras/escutas provocam a produção de imagens que nos trazem uma sensação de compreensão intelectual/emocional/sensorial/estética do mundo que se revela.

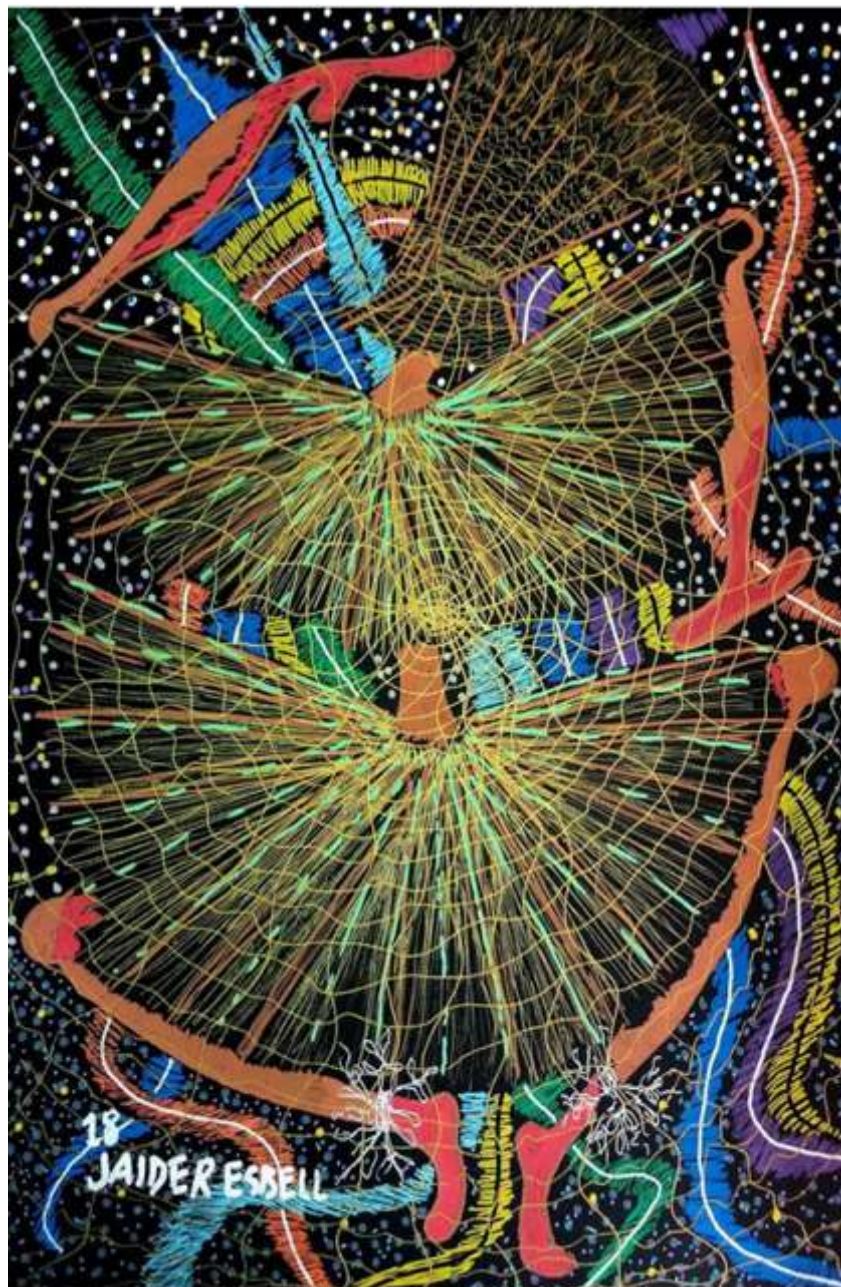


Fig. 5. Makunaima em pincel posca sobre papel canson. Tamanho 29,7 x 42 cm.
Jaider Esbell, 2018.

Audiodescrição da imagem: Obra de cores intensas e vibrantes de Jaider Esbell. Há três grandes elementos que se articulam entre si e de modo desviante. De cima para baixo, uma forma com com linhas-fibras verticalizadas está acima de duas outras que se expandem horizontalmente. Esses elementos têm textura de palha e se conectam por pedaços de tronco de árvores-membros humanos. Essas partes articuladas formam um corpo que dança e sobrevoa longas penas-serpentes de certas aves nativas. O fundo preto é recheado de pontos luminosos em tons de azul, branco e amarelo. Uma mistura imagética inapreensível de experiências místicas e/ou oníricas.

Em relação às reverberações somáticas de *Einu Iwi* em nossas criações artísticas, sentimos um enraizamento da nossa presença junto com a Aldeia *Maraka'nà* e um aprofundamento da nossa parceria com artistas e pesquisadoras(es) de ancestralidade indígena. O aprendizado de novas práticas e a elaboração teórica de novos conceitos têm sido intensificados em conjunto com vivências corporais presenciais na Aldeia, estimulando a escuta de ideias, a percepção de eventos, a interpretação sensorial e somática de fenômenos e a formulação de novas proposições.

Nesse sentido, percebemos que a ação tem atuado como uma metodologia contracoreográfica de pesquisa que, além de produzir um processo de levantamento, análise e descrição das publicações existentes na área do conhecimento, conforme previsto na revisão bibliográfica, também permite que esses saberes originários e suas cosmogonias se difundam e se inscrevam em nossas corporeidades.

Encerrando essas reflexões em reverberação com *Einu Iwi*: leituras para ouvir o chão, apresentamos um relato cartográfico escrito pela estudante Juliana Vieira, bolsista do Programa de Iniciação Artística (PIBIAC):

A experiência do *Einu Iwi* inaugura em quem se permite ouvir a possibilidade de ter contato com novas referências. É uma leitura que envolve e evoca um olhar sensível, demorado e questionador, é uma leitura como prática de corpo. Em um contínuo processo contracolonial, *Einu Iwi* traz à cena a possibilidade de um estudo coletivo a partir da leitura de textos de artistas indígenas. A sensibilidade, a presença viva e colorida da natureza, a subjetividade e a coletividade evocam a contracolonização do pensamento que reverbera em todo corpo-território. Através de novas referências com cosmovisão ancestral, aliadas às práticas extendidas de dança e o *estarcum* vividos nos encontros semanais na Aldeia *Maraka'nà*, o corpo ressoa como um todo: as cartografias passam a dançar, os registros fotográficos contam histórias sozinhos em um olhar que cria visão e nosso corpo-história, que ainda sente as feridas da colonização, sonha o chão e se conecta com o coletivo.

As práticas de *estarcum* ressoam no *Einu Iwi* e o *Einu Iwi* ressoa nas práticas de *estarcum*. E a partir destas práticas fertilizei em mim a certeza de que não preciso estar na lógica dualista e colonial do "um em detrimento ao outro" e sigo o fluxo de onde todas as vivências se encontram e misturam em práticas extendidas de dança: cartografias, corpo dançante, presença no território-memória.

O entrelaçamento entre a ação *Einu Iwi* e todas as ações que ocorrem na Universidade Indígena Pluriétnica Aldeia *Maraka'nà* em colaboração com onucleo — evento de extensão onucleo conVida:

sonhar o chão; e mostra dramaturgias contracoreográficas; encontros semanais na Aldeia — estão em constante confluência e corporificam-se no coletivo presente em cada uma dessas ações.

E nessa encruzilhada ancestral, onde os povos originários não são invisibilizados, silenciados, violentados e têm seus direitos garantidos e respeitados, a referência é o bem-viver, as referências são os escritores indígenas, a referência é a conexão com a natureza em uma constante colaboração e construção de saberes ancestrais (Vieira, 2023).

Einu Iwi é a força das palavras-flechas originárias que curam, ferem, abrem caminhos, e que a colonialidade não cansa de tentar calar e silenciar. Propomos com essa ação uma dança expandida conectada com o território, com a ancestralidade, com a natureza, movimentando e nutrindo narrativas de mundo que promovam reparação, reflorestamento (Nunez, 2021) e regeneração, uma experiência de cuidado que é medicina para os tempos de agora, uma “saúde epistemológica”, como nos conta Daiara Tukano (2020).

Referências:

ANAQUIRI, M. K. O-Y. **Venho do povo das águas**: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente [manuscrito]. 2022. 231 f.: il. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, ano 8, primeiro semestre, 2000.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. Documento final Marcha das Mulheres Indígenas: “Território: nosso corpo, nosso espírito”. 15 ago. 2019. Disponível em: <<http://apib.info/2019/08/15/documento-final-marcha-das-mulheres-indigenas-territorio-nosso-corpo-nosso-espírito>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ÁVILA C.; RIBEIRO J. Oguatás míticos guarani e kaiowá: caminhar entre mulheres, artes cênicas e o fazer corpo. *In*: **Teatro e os povos indígenas**. n-1 edições: (s/l) 2022.

BANIWA L., FABRINI V. Nós, entre ela e eu. *In*: **Teatro e os povos indígenas**. n-1 edições: (s/l) 2022.

BANIWA, F.; BANIWA, F. **Umbigo do mundo**. Rio de Janeiro: Dantes, 2023.

BRASIL. Ministério do Interior. **Relatório Figueiredo**. *In*: Ministério Público Federal. Brasília, [s.d]. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos->

povos-indigenas-e-registro-militar/docs-1/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf Acesso em: 17 nov. 2023.

ESBEL, J. Arte indígena contemporânea e o novo mundo. **Revista Select**, 2018a <https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>

ESBELL, J.; MAKUNAIMA, O MEU AVÔ EM MIM! **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, 2018b.

GUAJAJARA, K. Pyràng ipo - Mãos vermelhas. *In*: GUAJAJARA, P.; GUAJAJARA, U.; ICÓ, L.; MUNDURUKU, L.; XAVANTE, J. (org.). **Em nossas artérias nossas raízes**. Rio de Janeiro: Aldeia Maraka'nà; Cesac; I-motirõ, 2023.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics**, 1(1), p. 30-34, 1976.

KAMBEBA, M. W. **Poemas e crônicas**: Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

KRENAK, A. Entrevista [concedida a] Tv Cultura / Programa Roda Viva. 19 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/BtpbCuPKTq4?si=SYIx6NL_DNcelp3E. Acesso em: 18 out. 2023.

LARANGEIRA, L. **Coreografias e contracoreografias de levante**: engajando dança, grafias e feminilidades. 170f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, UERJ, Rio de Janeiro, 2019.

LARANGEIRA, L. C.; RIBEIRO, R. S. T. Práticas de *estarcó* como gesto de cuidado e criação. **Revista Mnemosine** v. 16, n. 2, 2020.

MATIAS, B. Trilogia afeminada: mascaradas para dizer do memorícidio no Kayry do Ceará. **Revista Folha de Rosto**, n. 1, v. 7, p. 118-133, 2021.

MATIAS, B. O invisível que me carrega. *In*: Plataforma artística **Artseverywhere**, Guelph, 2022. Disponível em: <https://www.artseverywhere.ca/that-which-is-invisible/> Acesso em: 24 jun. 2023.

NÚÑEZ, G.; VILHARVA, N. Artesanato narrativo e as teias da palavra: perspectivas Guarani de resistência. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 10, n. 2 e 3, 2022.

NÚÑEZ, G. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom — Diante dos Negacionismos** [online], Campinas, ano 8, n. 21, nov. 2021. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/> Acesso em: 24 jun. 2023.

PACHAMAMA, A. R. **A poesia é a alma de quem escreve**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2015.

PACHAMAMA, A. R. Mbaima Metlon: narrativas de mulheres indígenas em situação urbana. **Ekstasis Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, 8(2), p. 134-150, 2020.

PARIRI, J. Educação pela pedra e a cartilha muda do sangue. Plataforma artística **Artseverywhere**, Guelph, 2021. Disponível em: <https://www.artseverywhere.ca/education-by-the-stone/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PARIRI, J. A palavra de age - medidas simbólicas indígenas contra a farsa da representação colonial. In: **Teatro e os povos indígenas**. n-1 edições: (s/l) 2022a.

PARIRI, J. Educação pela pedra e a cartilha muda do sangue. Texto apresentado na Residência do Hemispheric Encounters, Toronto, 2022b.

PONTES, E. O que fazer depois do fim. Recriar-se. **Teatro e os Povos Indígenas**. n-1 edições: (s/l) 2022.

RIBEIRO, R. S. T. *Upuahu iwi i pe*: sonhar o chão com os pés no chão. **Revista Aspas**, 12(1), 116-133, 2022a.

RIBEIRO, R. S. T. O retorno da cobra grande: ancestralidade e cuidado com o corpo-terra. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 11, n. 00, p. e022008, 2022b.

RIBEIRO, R. S. T. Einu iwi, ouvir a terra: práticas coletivas de sonhar o chão. NINHO. In: RIBEIRO, F.; TORRALDA, R. (orgs.). **Espaço para improvisar acontecimentos**. v.1, n.1, 2022c.

ROCHA, M. G. Arte indígena contemporânea: entrevista a Denilson Baniwa. **Revista CARTEMA**, Recife, n. 9, p. 62-71, 2021.

TUKANO, D.; BANIWA, D.; CABOCO, G. & LIBRANDI, M. Nem modernistas, nem anti-modernistas, a arte indígena contemporânea (e cosmopolítica) na vanguarda de um Brasil que jamais foi moderno. **Revista Instituto Humanitas Ensino**. abr. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/618002-nem-modernista-nem-anti-modernista-a-arte-indigena-contemporanea-e-cosmopolitica-na-vanguarda-de-um-brasil-que-jamais-foi-moderno> Acesso em: 10 nov. 2023.

TAVARES, I. N. Terra, água e sementes: do corpo território das mulheres indígenas a uma concepção de soberania alimentar. In: **INSTITUTO POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL. Mulheres e soberania alimentar: sementes de mundos possíveis**. Rio de Janeiro: PACS, p. 58-66, 2019.

Ruth Silva Torralba Ribeiro (UFRJ)
ruthtorralba@gmail.com

Artista e Professora dos cursos de Graduação em Dança e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ. Doutora e Mestre em Psicologia (UFF).

Integrante da Universidade Indígena Pluriétnica e Multicultural Aldeia Maraka'nà (RJ). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança (*onucleo*) da UFRJ.

Rosane Vianna Jorge (UFRJ)
rosanevj@gmail.com

Professora da Farmacologia (UFRJ). Doutora em Química Biológica (UFRJ). Graduanda em Teoria da Dança (UFRJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública e Meio Ambiente da Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ. Integrante do *onucleo*.

Lidia Costa Lorangeira (UFRJ)
llorangeira@yahoo.com.br

Profa. dos cursos de graduação em Dança (UFRJ). Doutora em Artes (UERJ). Artista da dança. Investiga artística e academicamente práticas contracoreográficas que questionam e redimensionam o legado colonial da dança. Coordena *onucleo*.

Giulia Lucas Silva (UFRJ)
comtatogiulia@gmail.com

Artista do movimento, estudante de licenciatura em dança (UFRJ), Bolsista FAPERJ. Com-vive com o Grupo de estudos MUDE – Movimentos Urgentes em Dança e Ecologia e com o *onucleo*.

Elaine Vieitas da Cruz (UFRJ)
nanevieitas@hotmail.com

Licencianda em Dança UFRJ, Bolsista PIBIAC no projeto Dramaturgias contracoreográficas: processos, práticas e poéticas de levante. Cursa formação em Emergências Climáticas. Integrante do *onucleo*.

Beatriz Guedes Veneu (UFRJ)
beaveneu@gmail.com

Bacharelanda em Teoria da Dança UFRJ, Bolsista PIBIAC no projeto Dramaturgias contracoreográficas: processos, práticas e poéticas de levante. Integrante do *onucleo*.

Juliana Cristina Moreira Vieira (UFRJ)
julianacmvieira@gmail.com

Artista e licencianda em Dança UFRJ. Bolsista PIBIAC no projeto Dramaturgias contracoreográficas: processos, práticas e poéticas de levante. Integrante do *onucleo*.

Thais Leitão Chilique (UFRJ)
thais.thaischilique@gmail.com

Mestra pelo PPGDan/UFRJ. Performer do Coletivo Líquida Ação. Colaboradora do Projeto EConceição. Integrante do *onucleo*.

Reencantar a vida, reativar a carne, cerimoniar em gesto: por uma redução dos danos coloniais nas práticas de criação em dança

Thays de Almeida Espíndola (UFRJ)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este presente artigo é parte integrante da pesquisa em andamento realizada por mim para a dissertação de mestrado em dança, orientada pela Prof. Dra. Ruth Silva Torralba Ribeiro no programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Tem por objetivo abordar as práticas e metodologias de criação artística em dança desenvolvidas através da pedagogia Agama Fo, em especial os 7 banhos, considerando-os enquanto prática de pesquisa somática e ético-política de redução dos danos coloniais que operam em nossa subjetividade, para ativar outros modos de ser e estar no mundo. A partir da não conformação e de uma insubordinação às operações coloniais que regem as estruturas e os códigos de conduta colonial-capitalista, apresento apontamentos para fissurar o chão plano e sem ruídos da dança, evocando um estado cerimonial de diálogo com as forças invisíveis e o seio da terra, para, instaurar estados corpóreos e sensoriais outros em relação ao mundo, a fim de criar danças insurgentes, que denunciem a farsa colonial que considera a individualização, a racionalidade, o logocentrismo, antropocentrismo e o binarismo como correspondência ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Agama Fo; Dança; Animismo; Danos Coloniais; Redução de Danos.

Abstract: This article is part of the ongoing research for the Master's dissertation in Dance, supervised by Professor Dr. Ruth Silva Torralba Ribeiro in UFRJ Post-graduation program in Dance. It aims to address the practices and methodologies of artistic creation in dance developed through the Agama Fo pedagogy, especially the 7 baths, considering them as an ethical-political practice of reducing the colonial damages that operate in our subjectivity to activate other modes of being in the world. From the non-conforming and insubordination posture to the colonial operations that rules the colonial-capitalist structures and codes of conduct, I present some notes to crack the flat and noiseless floor of dance, evoking a ceremonial state of dialogue with the invisible forces and the bosom of earth to establish another corporeal and sensorial states in relation to the world in order to create insurgent dances which denounce the colonial face that considers individualism, rationality, logocentrism, anthropocentrism and the binarism as correspondence to human development.

Keywords: Agama Fo; Dance; Animism; Colonial damages; Damage Reduction.

1. A pedagogia Agama Fo

A palavra Agama Fo é de origem Ewé, da língua Gbe, falada em países como Togo, Gana e Benin e em tradução livre, significa as pernas/passos do camaleão. Inaugurado pelo Togolês Anani Sanouvi, Agama Fo é um longo trabalho de pesquisa-vida onde, ao longo dos últimos dezesseis anos do artista, que vem se aprofundando e desenvolvendo seu modo próprio de pesquisa para criação Togolês Anani Sanouvi, Agama Fo é um longo trabalho de pesquisa-vida onde, ao longo dos últimos dezesseis anos vem se aprofundando e desenvolvendo seu modo próprio de pesquisa para criação de obras artísticas. Baseado em ontologias e cosmologias animistas, Agama Fo se constitui como uma pedagogia que utiliza métodos não convencionais e contra-coloniais para a criação artística, configurando-se como um espaço-estado lúdico e sensorial de pesquisa e experimentação de si através do movimento.

Utilizo aqui o termo animismo, mesmo sabendo que é palavra dada por pesquisadores brancos para nomear um modo de ser, pensar e estar no mundo de povos que foram colonizados e que como nos diz Tim Ingold (2013, p. 11), “De acordo com uma convenção há muito estabelecida, o animismo é um sistema de crenças que atribui vida ou espírito a coisas que são de fato inertes.” Tal pensamento, porém, pressupõe uma verdade anterior, a de que um objeto inanimado se torna animado apenas quando há uma força externa que age sobre ele, lhe tornando vivo.

O animismo ao qual me refiro é esse trazido por Ingold (2013), que considera que tal concepção sobre o animismo é uma inversão da própria lógica anímica ao passo em que estabelece categoricamente seres e objetos que possuem vida e outros que não. Tal pensamento fecha os organismos em si mesmos, isolando-os da relação contínua, que é a própria vida manifesta.

Através da inversão, o campo de envolvimento no mundo, de uma coisa ou de uma pessoa, é convertido em um esquema interior cuja aparência ou comportamento manifesto são expressões exteriores. Assim o organismo, que se move e cresce ao longo das linhas que o unem à teia da vida, é reconfigurado como uma expressão exterior de um desenho interno (Ingold, 2013, p. 13).

Ingold propõe assim a restauração da vida anímica e a urgência de restaurar as coisas à vida, em contraposição ao processo inverso de atribuir vida às coisas inanimadas. O mundo anímico está em fluxo contínuo e na visão anímica o mundo é habitado e constituído pelo fluxo aéreo do clima, dinâmico, mutável.

O animismo é frequentemente descrito como a atribuição de vida a objetos inertes. Essa atribuição é mais facilmente encontrada entre pessoas oriundas das sociedades ocidentais que sonham em encontrar vida em outros planetas do que entre povos indígenas a quem o rótulo de animistas foi tradicionalmente aplicado. Esses povos não estão unidos por suas crenças, mas na maneira de ser que está viva e aberta para um mundo em contínuo nascimento. Nessa ontologia anímica, os seres não se movem em um mundo já acabado, deslocam-se em um mundo em formação, de acordo com suas relações. Para seus habitantes, esse mundo-clima, abrangendo tanto o céu quanto a terra, é uma fonte de assombro, mas não de surpresa. A reanimação da tradição do pensamento 'ocidental' significa recuperar a capacidade de assombrar-se, banida da ciência oficial (Ingold, 2013, p. 10).

Enquanto proposta metodológica, o Agama Fo tem como propósito a busca constante por uma desalfabetização e realfabetização sensorial, de modo a questionar e provocar as estruturas coloniais e neoliberais que influem em nós, em nosso modo de ser, aprender, criar e estar no mundo. Todo o processo de pesquisa é então guiado pela prática somática, considerando todo o corpo como espaço de inscrição e de produção de conhecimento encarnado. Ao longo da prática metodológica dos 7 banhos, que detalharei mais à frente, podemos acessar o campo vibracional, ou eletromagnético que é ativado na relação entre organismos vivos, humanos ou não humanos. Há uma interatividade, uma comunicação vibracional que faz sentir o agitar das moléculas, os átomos, a eletricidade que emana do outro. A isso chamamos animismo.

2. Os danos coloniais

Vale ressaltar que o que chamo aqui de danos coloniais são as operações binarizantes inauguradas no pensamento cartesiano, que operam

separabilidade entre mente e corpo, humano e natureza, pesquisador e objeto, tanto quanto a própria perpetuação das relações de poder coloniais que são mantidas na figura do dançarino passivo e disciplinado e do coreógrafo, criador e sujeito ativo. Tanto quanto na supervalorização de uma cultura logocêntrica e antropocêntrica.

Sabemos que os processos de colonização pressupõem o imperativo e a imposição de um modo de ser a outro, desejando o apagamento e o extermínio do que é diferente. Considero o desejo colonizador uma grande neurose social, é a tentativa constante de recalcar, e, em última instância, de aniquilar aquilo que não queremos ver, ser, desejar. Trata-se de um incômodo com perspectivas e cosmovisões outras, que operam violência, morte e danos irreparáveis em nossa constituição enquanto sujeito e organismo vivo.

Como bem ilustra Rolnik (2018, p. 32) “Saturado de partículas tóxicas do regime colonial-capitalístico, o ar ambiente nos sufoca”.

Parto da ótica de que a concepção do homem como centro do mundo, fundamentado na cosmologia aristotélica e cristã, tanto quanto a agressividade da santidade imposta pelos catequistas cristãos frente povos multi-étnicos, multiculturais e não monoteístas, nos afastou radicalmente do conhecimento da terra, do plantio, das estrelas, do ciclo das estações, dos ciclos lunares, da direção do sol, dos saberes manifestos no cultivo dos alimentos, etc. Em um longo processo de extermínio de nossa força produtiva, tanto economicamente quanto criativamente, dando lugar a valorização extrema do homem como único ser racional, dotado de alma, logo digno de empatia, ou pena. Aí jaz o que consideramos ser aqui a raiz do extermínio da diferença, o próprio processo de colonização das sociedades não Ocidentais. Quanto mais o homem se viu próximo de Deus, filho do criador, sua imagem e semelhança, mais a natureza foi se configurando como plano de fundo, um cenário para que o enredo estruturado sagrado versus profano se desse. Ao passo desse afastamento, a relação humana com a natureza sofreu uma enorme cisão, que produziu uma profunda ferida e sangra até hoje com consequências irremediáveis. Cada vez mais perto de Deus e longe dos bichos, pode-se consumir e usurpar a natureza e tudo que dela deriva. inclusive em nome de Deus. Passou-se a construir uma relação linear e claramente hierárquica. Os homens, filhos de Deus, os bichos, servos de Deus, (e também do homem), as plantas e por fim as criaturas inanimadas como as pedras, montanhas, algas, o mar, os rios, etc. Esse processo de destituição do valor próprio de uma existência, humana ou não humana, abre um caminho de captura e exploração tal como foi feito com os povos africanos, ditos primitivos e sem alma, selvagens sem valor, respaldados e perpetuados inclusive por um arcabouço teórico e científico eugenista (Espíndola, 2022, p. 27).

Como nos diz Geni Núñez (2021), é preciso reflorestar mentes, romper com a tradição colonial e capitalista que produz uma monocultura do pensamento, dos afetos. A autora, ao evocar tal imagem, denuncia a farsa colonial de um modo de ser que corresponde a uma projeção da ideia de civilidade branca europeia, onde os sujeitos são ensimesmados, individualizados, racionais e binários. Ou homem ou mulher, ou desenvolvido ou primitivo, ou Deus ou Diabo, ou sagrado ou profano. Cultuando um único Deus, amando apenas uma única pessoa e reduzindo a experiência abundante de ser-no-mundo a uma cultura monoteísta e monogâmica.

Antônio Bispo dos Santos (2023) fala da importância de semear as palavras, de dar-lhes força, ao passo em que se faz urgente minimizar a força das palavras dos colonizadores, repetidas e valorizadas como soberanas, para que se possa dar lugar a novas epistemes, para que possam aparecer no contexto da língua escrita, no contexto acadêmico, as diversas cosmovisões e cosmopercepções que, com suas tecnologias ancestrais inscrevem conhecimento adubando o chão em que pisamos, repousamos, dançamos.

Percebo, no campo da dança, danos coloniais que estão há muito já instituídos no modo de ser, pensar, pesquisar, criar. Na hierarquia das relações entre intérprete e criador, nos movimentos carregados de preciosismo, no culto ao virtuosismo, na perseguição aos movimentos limpos e perfeitamente colocados no tempo e espaço, na estrutura dos palcos e dos espetáculos, na valorização da criação de coreografias pensadas exclusivamente para os olhos humanos, pela busca por simetria e excelência técnica gestual, em suma, no desejo neurótico e obsessivo por controle, por limpar as impurezas, tendo como herança os códigos de conduta da corte francesa, até hoje perpetuadas enquanto ideologia de civilidade. A estética do dançarino disciplinado é chata. É como um corpo amortecido, uma criança obediente ou um sujeito de meia idade conformado. Como nos diz Lepecki,

Essa herança chegou praticamente intacta até 1960 graças a uma aceitabilidade pacífica dos bailarinos, coreógrafos, críticos e público de estruturas de comando variadas, que sempre foram sinônimos da

própria genealogia da dança teatral europeia. Estruturas de comando que se configuravam nas funções do mestre, do coreógrafo, do espelho, do estúdio, do palco italiano, do corpo hiper treinado, do corpo anorético, do corpo-imagem ou corpo-robô, sem vísceras nem desejo, sem excesso nem sombra (Lepecki, 2003, p. 2).

Porém, como nos aponta Lepecki (2003, p. 5), “A dança, por ser um estar-intenso-no-mundo, mesmo participando desta trama, possui um potencial incrível para denunciar esta farsa”. É pela resistência aos comandos doutrinadores, à noção de rebeldia e insurgência que vejo possível criar fissuras nesse chão da dança que se pretende plano, liso, estático. É preciso retomar à terra, às pedras, à mata e dançar nas águas, na lama, na areia, para que possam emergir novas danças, que denunciem os desacordos e o dissabor com as estruturas limitantes desse chão estático dos palcos.

3. Redução dos danos coloniais

Proponho aqui uma aproximação com a noção de Redução de Danos¹, usada comumente nas práticas de prevenção em saúde para sujeitos que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas. O cerne da questão da Redução de Danos é promover saúde através de práticas que possibilitem o sujeito a se relacionar com a substância em questão de maneira autônoma e autogerida, sem que se torne uma relação destrutiva e de extrema dependência, reduzindo os danos secundários que o uso de tal substância provoca, como exemplo a distribuição de seringas descartáveis, para que no uso de substâncias injetáveis não haja a contaminação por HIV e outras doenças transmitidas pelo compartilhamento de seringas.

Nesse sentido, vislumbro uma redução dos danos coloniais que se dê através de fissuras nesse chão de estruturas dominantes. A possibilidade de inventar para si e para os invisíveis um dançar onde todos os seres são convidados à festa, onde cada um possa, de maneira autônoma e soberana,

¹ Ver em: Drogas e Redução de Danos: uma cartilha para profissionais de saúde/ Marcelo Niel & Dartiu Xavier da Silveira (orgs). – São Paulo, 2008. xi, 149f.

assumir os riscos e os desafios de não se render à uma estética exclusiva do belo, à execução de passos vazios de alma, ao movimento pelo movimento e a ideia do EU criador. O sujeito ensimesmado e racional que considera sua existência e excelência méritos exclusivamente seus, ou no máximo de outros seres humanos, ignorando a dimensão relacional da vida e os outros seres que habitam e compõem nossa interação com o cosmos.

Assim vejo as possibilidades para seguir fazendo arte e vivendo nesse contexto dominador, hierarquizante, necropolítico (Mbembe, 2018), e colonizador que vivemos. Já que não podemos retomar a um estado anterior, pré-colonial, e também não tenho a pretensão de retornar a um marco zero, um estado ideal, como podemos resistir a ele? Como podemos criar novas formas de vida tensionando e buscando superar esse sistema colonial-capitalístico de que nos diz Suely Rolnik (2018)?

Para os povos animistas, africanos e indígenas, a dança, a música, o corpo, a natureza, o sagrado e o profano estão intrinsecamente imbricados um no outro. A encantaria, o rito, a cerimônia, a festa são fundamentais na constituição dos saberes, é sabedoria manifesta. A separabilidade entre as manifestações culturais, artísticas ou religiosas são operações que advém de uma perspectiva branca, ocidental e colonial. Desse modo, a proposta do Agama Fo é relacionar de maneira franca tais forças que se agenciam, e como nos traz Deleuze (2011), dentro de uma perspectiva rizomática da vida.

Retomando a flecha lançada por Tim Ingold (2013) em seu texto Repensando o animado, reanimando o pensamento, o que buscamos no Agama Fo é a construção de uma capacidade sensorial, corporal, espiritual e emocional que torne o ser capaz de realizar a conversa entre mundos, de se relacionar com os seres, de ser canal para que as sensações despertadas se incorporem, manifestando-se em gesto.

Onde há vida, há movimento. Nem todos os movimentos, no entanto, sinalizam vida. O movimento da vida é especificamente tornar se, ao contrário de estar, é de renovação ao longo de um caminho ao invés de deslocamento no espaço. Cada criatura, à medida que “brota” e deixa rastros, se move de uma maneira característica. [...] O saber deve ser reconectado com o ser, a epistemologia com a ontologia, o

pensamento com a vida. Assim, a nossa reavaliação do animismo indígena nos leva a propor a reanimação da nossa própria tradição de pensamento chamado “ocidental” (Ingold, 2013, p. 9-15).

Esse movimento de interação contínua, de confluência entre diversos ritmos, seres e estados compõem o emaranhado da vida e como diz (Ingold, 2013, p. 16) “Esse emaranhado é a textura do mundo”. Tal entrelaçamento cósmico nos amplia os sentidos, a sensibilidade para com a atmosfera que nos circunda, com a manifestação dos seres invisíveis e nos leva a uma apreensão do mundo multidimensional, rico em detalhes e composições rítmicas. Para tal, devemos buscar práticas para reativar a carne, desobstruir os poros, os ouvidos, abrir a barriga, o ventre, e, plantar a orelha no chão da terra para ouvir os micromovimentos próprios dessa vida que é e está sempre em nascimento contínuo.

4. Agama Fo e os 7 banhos

Os banhos, como são chamados em Agama Fo, tem como origem e referência inicial as práticas ancestrais terapêuticas de cuidado entre mulheres realizadas em grande parte dos países africanos. São gestos manuais carregados de intenção de cura e de proteção oferecidos pelas mães aos bebês que acabaram de parir e são recém-chegados na aldeia. Na pedagogia Agama Fo, tal prática é um dispositivo para despertar sensações, ativar a carne, estimular a capacidade de concentração e presença integral para, em seguida, criar vocabulários gestuais e rítmicos. Além de ampliar a generosidade para com o outro, uma disposição e abertura ao estado de vulnerabilidade e entrega para sentir e reciclar as memórias, as dores, os desafetos, os danos, os desejos, as aflições, as dúvidas, a energia sexual, a força vital.

São 7 banhos, onde cada um contém sua alma própria, sua qualidade gestual, dinâmica de intensidade, velocidade e ritmo específico. Os banhos são nomeados a partir da intenção de pensamento, materializada em gestos, sendo eles: o banho de dar, de curar, de cuidar, de limpar, de cavucar, o banho quente e o banho frio. O banho ocorre primeiramente como movimento psíquico, uma força de intenção que é conduzida pela biomecânica até se materializar em

gestos intencionais pelas mãos. As mãos são o principal agente, é com elas que damos, cuidamos, provocamos, transmutamos as energias.

Lembro dos esfregões de minha avó paterna para limpar minha pele das impurezas da cidade, a unha que acabava por incomodar de tanta dedicação ao limpar as orelhas, as dobras do corpo. Lembro do toque das mãos macias e quentes de minha mãe, que, em gesto simples, oferece o cuidado, o acalanto, a acolhida e o descanso. Observo as mãos de minha avó materna que, pela ponta dos dedos, ao tocar a linha, a agulha, o tecido, a louça, a mancha na roupa, se revela como fonte abundante de sabedoria, cada gesto seu é preciso, atento, sábio. Lembro também das mãos firmes de minha irmã que quando criança, agarravam meus braços e por eles chacoalhava meu corpo todo quando eu, criança, precisava de um movimento enérgico para aterrar, chamar a concentração para o momento presente, para discernir e prestar atenção na malcriação que estava fazendo, hoje percebo as mãos, quase sempre frias de minha irmã que pegam firme na minha e nesse gesto traduz toda força do companheirismo, e nesse toque diz: estou aqui! Você não está sozinha, temos força e proteção, simhora! Gestos de mulheres generosas, carregados de intenção e significado. Essas mãos que alimentam, que cuidam, que curam, que são força e sabedoria manifestam o domínio de tecnologias ancestrais para alimentar, cozer, curar, limpar, cuidar.

Inspirados em tais gestos, carregados de intensidade e poder terapêutico, os banhos são um dispositivo para “fabricar”, ou forjar² gestos que emergem de um estado de disponibilidade e entrega à vulnerabilidade, ativando e potencializando as memórias da carne, do corpo físico, psíquico e emocional. Forjar, dentro da pedagogia agama Fo é a feitura de uma preparação que antecede a prática ao mesmo tempo em que já a é. Essa atitude de forjar, é ao mesmo tempo uma preparação, um exercício para promover a abertura das sensações e para deixar coisas de fora, como a racionalidade e esquemas de

² Termo utilizado em Agama Fo como referência ao labor do ferreiro, de esculpir e fabricar ferramentas através de uma experiência alquímica.

pensamento fixos para adentrar em um mundo próprio, deixando-se vulnerável e entregue aos sentidos.

Um dos objetivos desta ação performativa é o de destituir e reformular tipologias de pensamento e educação sensorial coloniais enraizadas em um processo de cisão, recalcamento, docilização e disciplinarização de nossos corpos. Sendo os banhos uma prática essencialmente animista, para nossos corpos colonizados, percebo que configura-se como um poderoso dispositivo de reativação da carne e de reencantamento da vida, uma vez que apresenta um campo de abertura e estado de sensibilidade outro, em oposição aos modos de conduta capitalistas, coloniais e neoliberais.

A partir das vivências dos 7 banhos, com a sensibilidade aflorada e em estado de Intensa Concentração Mental Constante³ (ICMC), o praticante pode então forjar livremente sua própria dança, a partir das memórias sensoriais provocadas, permitindo-se ousar, bagunçar, entregar-se à experiência, ampliar o campo de percepção, relembrar, reviver, descobrir e redescobrir micro sensações internas profundas e buscar caminhos para processar e converter em gestos as sensações vividas com o intuito de tornar a prática artística cerimonial, em um diálogo consigo e com as forças invisíveis, e ser consciente dos movimentos do sentipensar⁴. “O pintor Paul Klee expressou essa mesma ideia em seu Creative Credo de 1920. A arte, ele declarou em uma famosa frase, “não reproduz o visível, mas torna visível” (Klee, 1961, p. 76 *apud* Ingold, 2013, p. 5).

Como culminância desse processo de pesquisa contínuo, temos, ao invés de passos coreografados, um vocabulário e uma dramaturgia que se organizam de maneira orgânica, pois não são previamente projetadas ou idealizadas para depois serem executadas com a excelência que se almeja, mas sim, sendo fruto de uma organicidade dos fluxos energéticos, dos ritmos próprios das coisas, com os quais namoramos, conversamos, brigamos, nos relacionamos. Tal processo resulta em uma estética da insurgência, da

³ Estado de consciência e presença integral, que se aproxima com o que o filósofo José Gil chama de “consciência do corpo” ou “corpo de consciência”.

⁴ Termo extraído de Arturo Escobar em: *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, 2014.

transitoriedade, disponibilidade e entrega a habitar outros mundos, de trânsito por-entre portais, criando uma atmosfera envolvente, sensual, bruta, ativa e sincera do diálogo com as forças invisíveis.

A tentativa constante, mas não a pretensão, é de tornar “visível” o invisível, ou como nos enuncia José Gil (2005, p. 31), “A arte inscreve a não-inscrição”. É o que faz enxergar pela barriga, ouvir com os ouvidos da pele, apreender o mundo com os sentidos à flor da pele.

Nós e o público nos tornamos testemunhas desses diálogos, desta multi-tradução de sons, palavras, forças, arrepios, vibrações, de um corpo, entendido como plano de imanência, superfície onde o desejo transcorre constantemente, em fluxo contínuo.

Tornamo-nos portal para que as forças invisíveis possam insurgir, nos relacionando com através do movimento, que, na ontologia anímica é o próprio princípio da vida. Para tanto, precisamos de práticas capazes de limpar a couraça colonial que tenta nos impor um nome, um gênero, uma identidade fixa, que seja capaz de denunciar a farsa colonial que insiste em nos convencer de que somos indivíduos puramente racionais, e que esta é a nossa principal qualidade aquilo que nos distingue hierarquicamente dos demais seres.

Na pedagogia Agama Fo os processos artísticos, pedagógicos e terapêuticos se imbricam diretamente. Não há assepsia, segregação de disciplina, ou campo de saber exclusivo a cada um. O que há, inevitavelmente, é um corpo-sujeito vivente, corpo-território em que se inscreve e com o qual escrevo as memórias, os rastros.

Buscando parar, (re)parar e assim reparar as feridas históricas danosas ao meu corpomente, compartilho do pensamento de Guillermo Gómez Peña quando diz que o artista não é essencialmente um criador, mas um filtro, um canalizador que circula por entre os impasses. A performance assim não se cria, ela se forma aglutinada.

De fato, nossa principal obra de arte é nosso próprio corpo, impregnado de implicações semióticas, políticas, etnográficas, cartográficas e mitológicas. (...) um lugar onde a contradição, a ambiguidade e o paradoxo não são somente tolerados, mas estimulados. [...] “Aqui”, o

único contrato social que existe é nossa vontade de desafiar modelos e dogmas autoritários e, assim, continuar pressionando os limites da cultura e da identidade. (Gómez-Pena, 2004, p. 4-6).

A pedagogia Agama Fo vem nos treinar a captar, reconhecer a presença desses movimentos internos, cósmicos, para assim, converter e transformá-los em expressão criativa. Como nos diz (Fortin, 2014 *apud* Geraldi, 2019, p. 143) “[...] os dados da pesquisa fazem parte de um saber encarnado que se atualiza na ação: o processo de criação do artista é uma permanente obtenção de conhecimento.”

Carlos Papá Guarani em vídeo produzido pelo encontro de saberes intitulado *Selvagem ciclo de estudos sobre a vida* traz uma linda tradução da palavra guarani *Jeroky*, traduzido por alguns como dança, que significa se surgir em grão. Bem como o movimento de um broto, flexível, que ao buscar caminho para crescer, vai dançando por entre a terra, o sol, em busca de luz e água para emergir suas folhas. Esse movimento próprio da vida de sempre querer continuar é a definição que mais me interessa e mobiliza ao pensar o que é a dança.

Nas filosofias africanas e indígenas, a dança, o som, o ritmo, os gestos, a grafia e a palavra são intrínsecas à vida, sem separabilidade de disciplinas, bem como o espiritual e o material são indissociáveis.

A palavra é a marca distintiva da presença espiritual do ser humano sobre os elementos não humanos do Universo e sua senha diante das portas do reino invisível do Ser Supremo. E a linguagem não é apenas meio de expressão e comunicação - ela é ação. Assim, um objeto não significa o que representa, mas o que ele sugere, o que ele cria (Lopes; Simas, 2022, p. 42).

Ao reunirmos pesquisa, encantaria, escritas, leituras, danças e sonhos instauramos um campo potente de cuidado enquanto espaço de redução dos danos coloniais, e fazemos isso produzindo Bem Viver. Para Ailton Krenak (2020), o Bem Viver é a interação com o corpo da terra, uma maneira de conduzir-se contra a lógica predatória e de consumo. É, segundo ele, uma dança cósmica.

Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança (Krenak, 2020, p. 13-14).

Com as contribuições de Ailton Krenak para os caminhos da cultura do bem viver (2020), considero como caminho fértil para o fazer artístico em dança na contemporaneidade a busca por práticas metodológicas que restituam à existência humana a integração fundamental com o corpo da terra, com os seres invisíveis e os saberes ancestrais.

A prática dos 7 banhos, realizada enquanto metodologia de pesquisa e criação em dança, através de uma ontologia anímica, possibilita a instauração de uma nova organização corpórea, ampliando o estado de sensibilidade e percepção aguçada às texturas do mundo. Provocam um estado outro, cerimonial, de ser no mundo. Nos abre a escuta para os ritmos da terra, das águas, dos ventos, despertando memórias ancestrais que moram no fundo de nossas barrigas. A dança que culmina de tal processo investigativo se apresenta então como manifestação rítmica das forças e de nossos fluxos internos desejantes em relação constante com o mundo e tudo que nele habita.

Nos colocamos assim como portal para a chegada dos seres, das entidades que habitam a atmosfera cósmica. Podemos, assim, adentrar um estado cerimonial de celebração, um estado de festa na qual convidamos os seres, entidades, pensamentos, angústias, dúvidas e tudo mais que flui em nós, para, nesta dança, processar os pensamentos, os sentires, os desejos mais íntimos. O que se manifesta de maneira visível é, então, o rastro do movimento dos diálogos internos constantes, da negociação com as forças invisíveis revelados em gestos, em uma amálgama rítmica. Tal maneira possibilita a criação de vocabulários gestuais próprios que advém da inquietação e da não passividade frente às forças coloniais que agem em nós, que pressurizam o ar dominando e limitando a capacidade inventiva e insurgente que quer irromper.

Para continuar, convido-os agora a observar os esquemas coloniais e a maneira como os danos que os processos coloniais provocam em suas práticas artísticas. Estamos ainda preocupados em agradar exclusivamente os

olhos humanos? Em suprir as expectativas capitalistas de eficiência? Perseguindo conceitos e metodologias exteriores que deem sentido às nossas práticas? Ou estamos dispostos a nos conectar com novas epistemes, novas tecnologias e novos modos de fazer e pensar arte dos dias atuais?

Referências:

BISPO, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

Carlos Papá Guarani. JEROKY - SELVAGEM Ciclo de estudos sobre a vida: 1 vídeo (4 min 9 seg), Criação por Anna Dantes, Carlos Papá, Cris Takuá e Elisa Mendes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mlipzvcQ9wM>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Vols. 1, 2, 3, 4 e 5. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESPÍNDOLA, T. **Apontamento sobre o método Agama Fo ou como contra-colonizar a clínica: Implicações éticas, estéticas e políticas**. 2022. 46 f. Trabalho de conclusão de curso (Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, 2022.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. **Considerações metodológicas para pesquisa em arte no meio acadêmico**. In: Art Research journal (ARJ), Natal, 1, p.1-17, jan./jun. 2014.

GERALDI, S. M. G. **A prática da pesquisa e a pesquisa na prática**. In: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOSO, M. (org.). Práticas Somáticas em Dança: Body-Mind Centering em criação, pesquisa e performance. Vol. 1. Brasília: Editora IFB, 2019.

GIL, J. As pequenas percepções. Razão Nômade. LINS, D.; FEITOSA, C. (org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GOMEZ-PENA, G. **En defensa del arte del performance**. *Revista horizontes antropológicos*. Ano 11, n. 24, 2005.

INGOLD, T. **Repensando o animado, reanimando o pensamento**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10, 2013.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do bem viver**. São Paulo: Cultura do Bem Viver, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

- LEPECKI, A. O corpo colonizado. **GESTO Revista do Centro Coreográfico do Rio**, vol. 3, n. 2. Rio de Janeiro: RioArte, p. 7-11, jul. 2003.
- LOPES, N.; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas**: uma introdução. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- NIEL, M.; SILVEIRA, D. (orgs.). **Drogas e redução de danos**: uma cartilha para profissionais de saúde. São Paulo, 2008. xi, 149f.
- NÚÑEZ, G. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **Revista ClimaCom**, Diante dos Negacionismos | pesquisa – ensaios, ano 8, n. 21, 2021.
- ROLNIK, S. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1, 2018.

Thays de Almeida Espíndola (UFRJ)
thays.aespindola@gmail.com
Artista, pesquisadora e performer.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ.
Psicóloga graduada na Universidade Federal Fluminense.

Implicações *somaticopolíticas* dos procedimentos artístico-pedagógicos da plataforma Pelvika

Thiane Nascimento Ferreira (UFBA)
Lucas Valentim Rocha (UFBA)

Comitê Temático Somática e Prática como Pesquisa em Dança

Resumo: Este trabalho apresenta reflexões sobre o processo de desenvolvimento da plataforma de ensino e criação Pelvika. O trabalho dialoga com o conceito de biopolítica, de Peter Palbert, e atualiza referenciais teóricos sobre somática a partir dos estudos de Diego Pizzaro e Leda Maria Martins, que apontam caminhos para espiralar temporalidades associadas aos gestos estéticos e políticos. Sendo assim, o objetivo deste estudo é identificar os cerceamentos que controlam nossos corpos e ressignificar a pélvis como materialidade insurgente.

Palavras-chave: Dança; Somática; Biopolítica; Cultura Pélvica.

Abstract: This work analyzes the development of the artistic-pedagogical Pelvika platform. The work dialogues with Peter Palbert's concept of biopolitics, and updates theoretical references on Somatics in the studies of Diego Pizzaro and Leda Maria Martins, pointing towards spiraled temporalities associated with aesthetic and political gestures. Therefore, the objective of this study is to identify the constraints that control our bodies and reframe the pelvis as an insurgent materiality.

Keywords: Body; Somatics; Biopolitics; Pelvis; Pelvic Culture.

1. Introdução

Este trabalho apresenta pistas iniciais de reflexões sobre o processo de criação da plataforma de ensino e criação *Pelvika*¹. São preliminares da pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA – PRODAN². O PRODAN conduz ao constante movimento crítico-reflexivo, ético-estético que tensiona uma

¹ Projeto artístico-pedagógico, criado em 2017. <https://www.pelvika.com.br/>
<https://www.instagram.com/pelvika/>

² Projeto de pesquisa de Thiane Nascimento com orientação do Professor Lucas Valentim Rocha.

produção artística e/ou pedagógica comprometida com perspectivas inovadoras e implicada em um contexto profissional da dança.

A proposta aqui é compartilhar pistas sobre o que venho chamando de *implicações somaticopolíticas*, que surgem da prática conectada ao contexto político que estamos inseridos.

O projeto se inclina a investigar e desvendar caminhos possíveis de ressignificação de uma cultura ocidental e colonial que não reconhece as próprias potências pélvicas. Cultura esta que cria cerceamentos moralistas para controlar, invadir, adoecer e hipersexualizar a região pélvica, simplesmente desvalorizando o lugar de onde viemos. Esse sistema enraizado na ignorância segue violentando corpos, segue desconhecendo as potências vitais e biopolíticas³ do corpo.

O conceito de biopolítica atenta-se para as ações do poder sobre o corpo. De um poder que não tem um centro, mas que está disperso em camadas nem sempre declaradas e objetivas. Age na subjetividade dos corpos, de modo a controlá-los desde as ideias e desejos. Por outro lado, o corpo não é passivo e projeta simultaneamente uma potência de vida (biopotência), que contrapõe o biopoder e insurge como força da própria condição de ser e viver.

O domínio, a consciência de seu próprio corpo, só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isto conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso que o poder exerceu sobre o corpo. (...) Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo porque ele é atacado (Foucault, 2007, p. 146).

³ Na década de 1970, quando desenvolvia seus estudos sobre a sexualidade, Foucault apresentou sua ideia sobre a biopolítica. O termo aparece, pela primeira vez, em uma conferência que o autor realizou na cidade do Rio de Janeiro, em 1974, intitulada *O nascimento da Medicina Social*. É importante lembrar que Foucault publicou, em 1975, *Vigiar e Punir*, onde ele vinha analisando os mecanismos de disciplinarização e docilização do corpo por meio das instituições de poder. Sendo assim, o conceito de biopolítica é traçado no estágio terminal de seus estudos acerca dos micropoderes. Em 1979, ele retoma sua ideia de biopolítica no último capítulo do volume I da *História da Sexualidade* (Rocha, 2019, p. 98).

É, portanto, imprescindível confrontar mecanismos de controle sobre nossos corpos. A intenção de focar na região pélvica não é fragmentar, mas sim provocar uma atenção e retornar para ela, reconhecendo a rigidez pélvica como fruto dos agenciamentos do biopoder colonial, cristão e heteronormativo. Resulta de um projeto complexo e bastante eficaz de controle e padronização de corpos a que nossas pélvis são submetidas desde a educação infantil.

Pergunto: seria possível insurgir uma força de potência de vida capaz de desmontar estruturas de poder e reconstruir outros mundos numa perspectiva pélvica? Quais narrativas, modos de ser e conviver podem surgir? Como seria repensar práticas educacionais que integrem a pélvis ao projeto político e pedagógico? Talvez ainda seja necessário nos debruçarmos sobre essas estruturas dicotômicas que ultra valorizam a mente e fazem da bunda um lugar menos valorizado, projetado apenas como símbolo de uma brasilidade sensual e erótica, de uma forma pejorativa, para ser consumida.

Quais são e como agem os mecanismos de poder que incidem sobre nossos(as) corpos e impactam na construção de subjetividades, apagando conhecimentos e memórias ancestrais? E por que a necessidade urgente de reconectar essa memória e reconhecer discursos hegemônicos que estão encarnados em nós?

Por meio das proposições teórico-práticas compartilhadas na plataforma *Pelvika*, venho desenvolvendo procedimentos de investigação e criação que objetivam fomentar encontros a partir do reconhecimento da estrutura musculoesquelética da pélvis e da partilha do que proponho na prática a partir de células de movimentos pélvicos como: circular, vibrar e ondular. Por meio da articulação entre estudos da dança contemporânea, memórias corporais, práticas espirituais e estudos e práticas somáticas são elaborados os princípios metodológicos, que envolvem reconhecer a anatomia, perceber o tamanho, peso, volume, e possibilidades de movimentos, ao mesmo tempo que se investiga o corpo como território sensível e cultural.

A somática é o princípio fundante desse conjunto de práticas que está

em constante processo de feitura e tem a improvisação como guia de todas as aulas. Uma improvisação investigativa, que permite múltiplas formas de ser-estar, ensinar. É missão do projeto despertar para o reconhecimento do eu corpo e das possibilidades incontáveis de cada corpo dançar. A pélvis é esse lugar de reconexão com o movimento, com o prazer, lugar de intimidade, morada das memórias ancestrais da vitalidade dos corpos sobretudo dos corpos negros. E a somática, além dos estudos profundos sobre a anatomia, vem atualmente tensionando temas emergentes da contemporaneidade, temas recorrentes do século XXI e muito bem estruturados no capitalismo.

Ao reconhecermos sua origem branca e europeia, percebemos uma mudança no campo da Somática na atualidade como uma forma de detonar com modelos fechados, dualistas, homogêneos, unívocos, racializantes e classistas, num caminho diametralmente oposto a qualquer tipo de colonização (Fernandes; Scialom; Pizarro, 2022, p. 214).

Abordagens e princípios somáticos são incorporadas às práticas pélvicas, desde seu início, buscando sempre manter viva a pesquisa, pois, *Pelvika* não se trata de criar coreografias, mas invocar sujeitos reboletantes inquietos e mais desejantes e inconformados com a cultura pélvica atual.

Vale destacar que o projeto tem se dedicado a atuar em contextos democráticos, como por exemplo espaços formais e não formais de ensino, espaços de arte, cultura e saúde, com intuito de acolher diferentes contextos e pessoas, com ou sem experiência em dança.

2. Articular, circular e lubrificar discursos

Era ano de eleições no Brasil, o que desencadeou ondas de ataques à economia, aos serviços públicos prestados à população, a ética na política e a própria democracia. O Brasil à beira do retrocesso e constantes ataques aos corpos dissidentes (negros, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN+, etc.). Enquanto isso, alguns destilavam o ódio e o ressentimento próprio da branquitude, e por outro lado, surgiam projetos artísticos, pedagógicos e terapêuticos na contramão dessas mazelas.

Nesse momento, o projeto *Pelvika* se expandia. Os encontros eram como linhas de fuga do contexto que estávamos vivendo. Tínhamos urgência de soltar a pélvis juntos, cultivar saúde psicofísica e desviar da carece que mata. Encontros dançantes, urgentes. Nasceu assim o instagram *Pelvika*, e o projeto passou a existir nas redes sociais, desde sempre com um posicionamento contrário às diferentes formas de opressão direcionadas a grupos minoritários: mulheres, artistas, mães, comunidade LGBTQIAPN+ e negros.

Nasceu com essa força política, colocando a pélvis como possibilidade de continuar afirmando a vida, mover a pélvis como forma de elaboração das feridas coloniais historicamente abertas. Um possível espaço de encontro, de trocas e de afetos. De março de 2017 até hoje, final de 2023, mais de 2.000 pessoas passaram pelo projeto, em diferentes ações, como:

- GE – Grupo de Estudo trimestral; proposta de pesquisa em grupo para estudar a pélvis com base teórico-prática que aconteceu em 2019 e 2020.
- Preparação corporal e orientação para artistas; Proposta específica para artistas da cena que estão em processo de criação ou desejam potencializar sua presença de palco.
- Aulão *Pelvika*; intervenção artístico-pedagógica criada em tempo real com público. Os corpos são convidados a manterem a energia pulsante enquanto constroem desenhos no espaço, conduzidos pela facilitadora que pode estar acompanhada de um DJ convidado. São compartilhadas diversas estratégias, como por exemplo; atravessar o espaço em bando, atravessar na diagonal em duplas, serpentear o espaço como num trenzinho, realizar corredores e rodas de improvisação pélvica.
- Imersão *Pelvika*; uma proposta de autoconhecimento, saúde, dança e cura, realizado também em parceria com terapeutas sexuais e professores de Yoga.
- Aulas particulares; encontros presenciais ou online organizados a partir da necessidade e interesse de cada pessoa. Já ocorreram aulas particulares para gestantes, acolhimento pélvico para perdas gestacionais,

peças com disfunções sexuais, pessoas interessadas em desenvolver projetos pessoais, idosos interessados em cuidar da pélvis e casais.

- Práticas *Pelvika*; práticas online regulares inseridas no cotidiano para ancorar a vitalidade. De 2020 até o presente momento (novembro de 2023) seguem atendendo pessoas de diferentes estados, cidades e em mais de 6 países.

- Cortejo *Pelvika* - bloco oficial do carnaval de rua de SP desde 2020.

Os 4 primeiros anos do projeto foram marcados por essa tensão política. Lembro que a *Pelvika* foi convidada a propor algumas aulas dentro do projeto *Terreyro Coreográfico Baixo Libertas*⁴, na comunidade do Bixiga, onde eu cresci. Minhas aulas aconteciam ao lado do espaço de futebol, era um viaduto dividido por concretos, mas não havia portas. Algumas das crianças entre 7 e 11 anos ficaram na minha aula enquanto aguardavam sua vez de jogar. Eles chegavam brincando, participando como queriam e depois voltavam para o time deles. Lembro que um dia escutei o professor dizer bem alto para eu escutar "dançar não é coisa de quem joga futebol".

Dias depois, umas 5 crianças invadiram a minha aula. Eu achava incrível dançar com elas. Até que o professor, que na verdade é um opressor, e não merece ser chamado de professor, chegou gritando e pegando as crianças pelo braço e foi em direção a um aluno que estava na aula *pelvika* pela primeira vez. Quando eu percebi, já havia se instalado uma discussão. Esse professor começou a se irritar e repetir várias vezes: essa aula não devia acontecer aqui. É uma falta de respeito homem dançar e usar saia. Sim, o meu aluno usava uma saia longa, camiseta e tênis. Foi uma grande bateção de boca até que o professor deu um tapa na cara do meu aluno. Ficamos em choque.

Após esse dia, decidi não fazer mais aulas em espaços abertos até as eleições passarem, e entendi que tal violência era estrutural e que esse ódio tem a ver com ruptura de uma ideia tradicionalista que não admite as pessoas que rebolem, os homens que dançam, as mulheres que movem a pélvis. Fiquei

⁴ <https://terreyrocoreografico.cc/projetos/baixo-libertas/>.

dias com raiva e perplexa com a forma como aquele "professor" de futebol que nos agrediu, afirmando na força bruta que só ele poderia existir, os corpos diferentes dele não.

Violências como essa me mobilizaram a friccionar nós de tensão provocados pelo biopoder (poder sobre a vida) encarnados na região pélvica do corpo. Pois como nos diz Peter Pál Pelbart, “[...] o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo (Pelbart, 2007, p. 58). A ideia é espremer o biopoder gerando biopotência (potência de vida), escancarando as complexidades do processo criativo e educacional com os procedimentos *somaticopolíticos* no projeto *Pelvika*. Tais procedimentos interconectam arte, educação, política, estética, ética, espiritualidade e saúde psicofísica.

Neste sentido, articular, circular e lubrificar são caminhos que o projeto percorre para lidar com o biopoder neoliberal. Articular parcerias para o enfrentamento. Lubrificar as estruturas sólidas e se infiltrar nelas. Mobilizá-las por dentro, até ruir narrativas, historicamente, permeadas por disputas de poder, decorrentes das estruturas coloniais, embranquecidas, misóginas, hétero e cisnormativas. Estruturas essas que atuam como mecanismos de controle de corpos e reduzem subjetividades, criam dicotomias, corpos desvitalizados, distraídos, esgotados e sem encantamento.

3. Contextos e tensões políticas: insurgência *Pelvika*

Na direção de conectar com as pulsões pélvicas e desviar das linhas retas, estive nas ruas em diversas manifestações que aconteceram em São Paulo em 2016. Um dos atos ocorreu após o golpe que resultou no processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, marcado pelo grito coletivo de “Fora, Temer”. Em março de 2017, mais de 50 países foram às ruas impulsionadas pelo levante “*Ni Una Menos*”, que se espalhou por toda América Latina contra os casos de violências às mulheres. Eu poderia dizer que foi neste período que entendi a dimensão política dos corpos e sua potência de estarem juntos.



Fig. 1. Manifestação *Ni una a Menos*, em São Paulo. Março/ 2017.
Foto/Fotógrafo: Arquivo pessoal.

Audiodescrição da imagem: Foto em preto e branco, plano horizontal. Em uma rua, homens fardados da Tropa de Choque estão apoiados em escudos em que se lê em destaque a palavra POLÍCIA. Eles usam capacetes com viseira de acrílico e tem em seus bustos uma espécie de armadura. À direita e à frente da tropa de choque está uma mulher, branca com as calças abaixadas na altura do joelho, que mostra sua bunda com ar de deboche. Está sorrindo, com a mão esquerda na cintura enquanto a mão direita segura uma placa em que está escrito "Ser mulher sem Temer". À esquerda uma mulher jovem, preta. Ela está sorrindo com uma calça jeans, um top e uma mochila nas costas.

Em 2018 começam os protestos contra Jair Bolsonaro, com a chamada #EleNão. Foram manifestações populares lideradas por mulheres que ocorreram em diversas regiões do Brasil e do mundo, se tornaram o maior protesto já realizado por mulheres no Brasil. As manifestações começaram nas redes sociais, principalmente no grupo "*Mulheres Unidas Contra Bolsonaro*" no Facebook. Os protestos foram motivados pelas declarações misóginas do candidato e também por suas ameaças à democracia.

Neste contexto tumultuado, o projeto estava na sua efervescência. Como artista e educadora, eu queria desviar, denunciar, afirmar algo que nos estava sendo caro: a vitalidade dos corpos, os encontros, que vinham da necessidade de suspender regras, formatos e estruturas. Nos era vital nos

mantermos num estado de carnaval fora de época, rebolar cotidianamente, se conectar com a pélvis para manter a saúde integral.

Em 2018, após quase duas décadas atuando como artista do corpo, dançando e performando como bailarina e intérprete, resolvi "desistir" da dança. Neste momento, estava enfrentando uma depressão e dando conta apenas de dar aulas na educação infantil. Estava me sentindo esgotada para participar de aulas, residências, audições e criar trabalhos novos. Decidi que não participaria de mais nada relacionado a dança contemporânea já que não tinha mais interesse em ficar colaborando sem remuneração para grupos fomentados. Minha vida, em todos os aspectos: maternidade, saúde mental, sexualidade, saúde financeira e profissional estava um caos.

Mas todos os dias eu dançava um pouco, isolada no meu quarto. Em uma dessas danças, lembrei de uma inquietação que tive em Lisboa ao ver um dançarino de Kuduro. Como pode bunda e pélvis serem parte de uma mesma estrutura corporal e terem conotações tão diferentes? Aquele homem rebolando trazia muita história. Se eu rebolar assim, será que as pessoas irão me julgar? Passei a sair em Lisboa com a intenção de investigar que narrativas eu conseguiria perceber em meu corpo ao rebolar. Inicialmente estava atenta às minhas sensações: vergonha e insegurança. Mas, passei a perceber que tinham outras camadas, por exemplo: mulheres que escondiam seus companheiros para não me ver rebolando, homens que se permitiram aproximar de mim e mulheres curiosas com os movimentos do meu corpo.

Fui relembando essas situações e, ao mesmo tempo, criava o que chamo hoje de células de movimentos pélvicos. Nos sete dias de isolamento organizei alguns procedimentos, convidei algumas amigas, pedi um esqueleto com coluna e pélvis emprestada e realizei o primeiro encontro com foco na pélvis. Depois disso, resgatei as apostilas dos cursos que havia feito de *Body Mind Centering* – BMC⁵ cadernos de anotações de inúmeras aulas que fiz no

⁵ Body-Mind Centering™ é um sistema somático desenvolvido pela terapeuta ocupacional e dançarina estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen e por seus/suas colaboradores/as. Essa prática envolve experiências profundas com o desenvolvimento da criança (Corporalização do

antigo Estúdio Nova Dança⁶.

Passei, então, a ter uma outra relação com a dança. Mas o meio de convivência já estava desgastado, eu queria desviar das rotas já conhecidas, público da dança, dos editais, dos formatos, queria seguir pesquisando os saberes da consciência corporal que é base de minha formação. Percepção sinestésica, propriocepção e todo o conhecimento da *Ideokinesis*⁷.

Saberes estruturantes que fazem muito sentido quando Maria Albertina e Diego Pizarro apresentam a dança e a somática como vertentes desviantes de um treinamento corporal eficiente

[...] os corpos errantes dos dançarinos somáticos não foram reconhecidos no início, devido a insubmissão aos corpos convencionais e disciplinados. De fato, a marginalidade da Somática no Brasil parece estar ligada à marginalidade da própria dança experimental, tendo encontrado possivelmente seu terreno mais fértil no espaço aberto dos cursos superiores de arte das universidades públicas (Grebler; Pizarro, 2022, p. 208).

4. Implicações somaticopolíticas

Criar um vocabulário de uma prática emancipatória a partir de uma região do corpo insubmissa, desviante, errante e que tem em sua natureza o saber ancestral de fazer circular a energia vital. Reconhecer essa natureza da pélvis e fazer dela a fonte para a criação metodológica do projeto vem sendo

Desenvolvimento do Movimento), os sistemas corporais (Anatomia Corporalizada) e a Embriologia Corporalizada (Pizarro, 2020, p. 69).

⁶ Estúdio de Pesquisa e de Criação de Dança, localizado na rua 13 de maio, no Bixiga (Bairro Bela Vista/SP), existiu de 1995 a 2007 inicialmente idealizado e dirigido por Adriana Grechi, Lu Favoreto, Thelma Bonavita e Tica Lemos, e na ocasião contaram com a parceria de Cristiane Paoli Quito e posteriormente como sua sócia. O estúdio cumpriu um importante espaço de referência na produção da *dança contemporânea* paulistana pela sua proposta de ensino, pesquisa e criação atreladas à improvisação e às noções de autonomia e de processos colaborativos de criação. Valéria Cano Bravi <https://portalmud.com.br/portal/ler/estudio-nova-danca-espaco-de-referencia-na-producao-da-danca-paulistana>.

⁷ O método utiliza da ação das imagens para envolver a estrutura anatômica do corpo humano e sua biomecânica no alinhamento postural, por meio da posição *Constructive Rest* ou Repouso Construtivo quando traduzido para o português, e as nove linhas-de-movimento criadas por Mabel Todd e Lulu Sweigard. O sistema nervoso é estimulado através de imagens, havendo uma construção de caminhos cinesiológicos de maior eficiência para a organização do movimento. <https://grupodancaberta.com/2020/06/29/o-que-e-educacao-somatica-ideokinesis/>.

meu objeto de pesquisa.

Diego Pizarro e Maria Abertina Grebler (2022) se referem a uma contribuição de Sylvie Fortin da seguinte forma: "Sylvie Fortin (2017) afirma que a jornada do campo da somática foi transformada e amplificada desde a sua origem e, atualmente, explora cinco novos ramos: a somática social, a ecossomática, somática e a espiritualidade, saúde e bem-estar e educação" (Grebler; Pizarro, 2022, p. 213). O que abre caminhos epistemológicos para pensarmos a proposição teórico-prática, e que surge com reconhecimento da condição política de ser corpo no mundo. A perspectiva *somaticopolítica* pode transversalizar qualquer uma das cinco direções apontadas acima, pois, mais que um campo de prática da somática, é uma consciência política situada em qualquer prática somática.

A partir dos atravessamentos políticos como estruturantes para a criação da metodologia do projeto *Pelvika*, reinvento o termo *somaticopolítica*, num cruzo entre política, educação, dança, saúde e espiritualidade, consciente de um desvio conceitual, pois o termo *somatopolítica* é desenvolvido por Preciado, como ressalta Patzdorf⁸, que ele mesmo toma emprestado de Paul Preciado e é para referir-se à noção de tecnologia política do corpo a partir da ideia de somatopoder.

A *somaticopolítica* é entendida como osso que ancora, sustenta, dá forma e direções as nossas pulsões, que também podem ser entendidas como uma matriz política - estético - afetiva e são pilares na construção dos princípios metodológicos da plataforma *Pelvika*.

Ao corporalizar⁹ conceitos e recuperar saberes antigos, a pélvis deixa

⁸ Patzdorf, Danilo. Artista-educador: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado).

⁹ Termo criado por Bonnie Bainbridge Cohen, artista do movimento, educadora, terapeuta, criadora da abordagem Body-Mind Centering® (BMC®) e fundadora da The School for Body-Mind Centering®

O processo de corporalização implica em iniciar a respiração, o movimento, a voz, a consciência e o toque a partir de qualquer célula e/ou grupo de células (como tecidos e sistemas) e em testemunhar o que surge: as qualidades de respiração, movimento, voz e toque; a *atenção*, como os sentimentos, sensações, emoções, lembranças, sonhos, pensamentos e efeitos fisiológicos (Bainbridge Cohen, 2015c, p. 280, *apud* Pizarro, p. 310).

de servir apenas para rebolar nas festas e passa a ser um caminho de autoconhecimento, de cura, de conexão com a espiritualidade. Uma prática *somaticopolítica* implicada em refazer modos de existir, que abre tempo e espaço para o afeto, a troca, a pausa, a ética responsiva, a aliança com o que pulsa e vibra, com o devir, com o inacabado e sobretudo com a reinvenção de outros modos de sermos corpos.

Um dos saberes corporalizados na plataforma é a inteligência própria da pélvis de circular, expandir a circularidade a partir de movimentos conscientes, reconhecendo as possibilidades internas. O deslizamento do fêmur na cavidade acetabular, a sensação do peso da estrutura óssea quando deitada no chão, o mapeamento com as mãos do osso pélvico. Convido as pessoas a circular a pélvis com o corpo na horizontal, como um princípio fundamental, como forma de horizontalizar o próprio modo de se perceber. E também como forma de não hierarquizar o rebolado, que já carrega em si (pre)conceitos. Horizontalizar como forma de emancipar e desobrigar a pélvis de ter que saber rebolar, ter que ser sexy. Às vezes, o que o corpo precisa é repousar, reaprender sobre entrega, sobre confiança, sobre peso do corpo ou mesmo dar tempo para circular a pélvis como quem mexe um caldeirão e deseja raspar o fundo do tacho buscando mais sabor e mais prazer.

No início do isolamento social por conta da crise sanitária causada pela Covid-19, não imaginava que fosse possível dar aulas online. Até que num domingo tedioso, em casa, resolvi fazer uma *live* via *instagram*. Nessa primeira *live* apareceram mais de 300 pessoas, para meu espanto. Passei a fazer com uma certa frequência *lives* chamadas *Culto de domingo - rebolaço no fim do mundo*.

Depois de um mês, resolvi abrir uma turma via zoom¹⁰, já que este trabalho sempre esteve ligado à minha sobrevivência. O número de pessoas aumentava, a troca com diferentes pessoas, mulheres trans e cis, homens cis,

¹⁰ A *Zoom Video Communications* é uma empresa americana de serviços de reuniões remotas, ela fornece um serviço de conferência remota "Zoom" que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel.

peças idosas, jovens, pessoas de diferentes cidades, estados e países. Havia muitas pessoas interessadas. Entrei em contato com diferentes vidas, diferentes contextos, pessoas que perderam amigos, familiares, pessoas que estavam à beira do suicídio, pessoas com depressão, mães sobrecarregadas, pessoas diagnosticadas com a Síndrome de *Burnout*¹¹.

Essas pessoas vinham para as práticas *Pelvika* para respirar, para sentir-se vivas. Foi neste contexto pandêmico que comecei a olhar a prática *Pelvika* como uma prática de cuidado com o corpo, mas também como uma rota de fuga. Cada rebolada parecia um giro de perspectiva sobre si. Afinal, ainda conseguimos respirar. Com o fim do isolamento social, as práticas online continuaram. Certa vez, estava com uma aluna do projeto, que começou a fazer as práticas *Pelvika online* em 2021 e segue atualmente após dois anos numa aula particular. Pedi para gravar seus movimentos a fim de que ela apenas se observasse. O retorno dela ao ver-se movendo a pélvis foi: “minha bunda tem a força de um mar bravo.”.

A certeza de que movimentar e corporalizar a pélvis é também ressignificar narrativas, lubrificar pensamentos e subverter estigmas. Contudo, sobre as intersecções entre dança e somática acaba por modular sujeito e mundo, entre sentir, perceber e agir.

Somos feitos de sabedoria somática, nesse sentido, todos os sistemas, métodos e técnicas que consideram esse tipo de abordagem promovem de fato a abertura de canais para que o potencial humano se manifeste em toda sua amplitude. Inclusive o potencial para a exaustão ou o descanso profundo. Além disso, o descanso ‘controlado’ é uma ferramenta somática presente em diferentes abordagens e amplamente utilizado nas práticas. Com a função de possibilitar uma autorregulação corporal, ela também motiva uma reação à compulsão contemporânea ocidental pela lógica capitalista do excesso, cujas esquizofrenias desenfreadas pelo aumento da quantificação

¹¹ A síndrome de *burnout* é um distúrbio psíquico caracterizado pelo estado de tensão emocional e estresse provocados por condições de trabalho desgastantes. A síndrome de *burnout*, ou síndrome do esgotamento profissional, é um distúrbio psíquico descrito em 1974 por Freudenberg, um médico americano. O transtorno está registrado no grupo 24 do CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde) como um dos fatores que influenciam a saúde ou o contato com serviços de saúde, entre os problemas relacionados ao emprego e desemprego. <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-de-burnout-esgotamento-profissional/>.

produtivista também são encontradas na Dança (Fernandes; Scialom; Pizarro, 2022, p. 201).

Assim, inspirada nessas perspectivas, práticas, epistemologias imbricadas na dimensão e complexidade humana, essa correlação de estímulos viscerais, o convite é perceber a pélvis como um centro propulsor do reconhecimento de nossas necessidades básicas, sendo elas entendidas como *somaticopolíticas*.

Não é de se espantar que essa cultura branco ocidental tenha negado os saberes pélvicos. Sim, existe um "mistério" que é da ordem da subjetividade e complexidade do corpo, mas quando passamos a estudar a pélvis desenvolvemos uma autonomia na relação com o mundo. Ingerir, digerir e expelir, transar, comer, parir, dormir, são necessidades que podem se tornar condutas ético-políticas quando conscientes, capazes de produzir uma reparação pélvica em nossa cultura.

Neste sentido, circular, espiralar, torcer e lubrificar a pélvis como ato de se conhecer é um processo gradativo, que nem sempre é favorável ao individuo, este necessita de um resguardo que possa proporcionar ao individuo o direito de se conhecer. Isto é, de ter condições que possam apoiá-lo no desenvolvimento de sua personalidade em todos os aspectos, garantindo principalmente o poder de escolha. O conhecimento de si, enquanto desenvolvimento, ainda precisa de cuidado e proteção para facilitar novos interesses e viabilizar escolhas.

Em fevereiro de 2022 fiz o seguinte *post no instagram*: "Conhecer a própria pélvis é reconhecer padrões que giram em torno dos nossos corpos. É preciso ir a fundo nessa lógica circular do rebolado para espiralar discursos lineares". Nele, trago uma reflexão sobre padrões estruturados a partir de competências masculinas (lógica, linearidade, razão, competição, conquista, disciplinas e tantas outras que acabam por engessar nosso modo de viver e viver é saber construir outras lógicas além dessas já preestabelecidas. Se debruçar sobre reflexões que subvertem lógicas é urgente para compor outras grafias, outros gestos, como bem propõe Leda Maria Martins.

numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo. Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo de uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição (Martins, 2021, p. 88).

5. Considerações preliminares

Mais que criar princípios metodológicos, talvez seja criar paradoxos, transitar por diferentes contextos e aproximar diversas pessoas da dança e da criação de conhecimento sobre si, sobre o sujeito encarnado no mundo. A certeza de que movimentar a pélvis é uma pedagogia a ser desenvolvida em sua complexidade, praticada e ancorada como modo de reivindicar o desvio para a existência de um corpo que pulsa, que guarda em seu ventre a inclinação para a transgressão, para um sonho coletivo que é construir outra cultura pélvica.

Uma proposição artística e pedagógica que valoriza o que vem de baixo. Como bem fazem as culturas afrodiáspóricas, que sabem lidar com os recursos naturais de uma pélvis, com o corpo, e o corpo como lugar de inscrição da memória e dos saberes, como bem diz Leda Maria Martins. Leda, é fundamental para a continuação dessa gira epistemológica numa perspectiva *pelvika* de ver e criar mundos. Leda, abre caminhos para continuar em movimento e não fazer da pélvis uma retórica, mas um lugar de resgate de algo que nos constitui e esquecemos.

As implicações *somaticopolíticas* podem ser abertamente compreendidas como proposições em constante movimento, em consonância com o tempo espiralar. E que tem como princípio integrar saberes da pélvis frente aos processos de colonização, mover, circular, lubrificar e vibrar estruturas enrijecidas que ficam sendo continuamente reproduzidas. A ideia de se conectar com uma essa região do corpo que sempre esteve à margem é regenerar nossa capacidade de criar outros mecanismos de convivência, sendo elas mais horizontais. Circular a pélvis, desmistificá-la, alquimizar fissuras e umidificar, pois não se trata de recuperar um passado.

Referências:

- GREBLER, M. A.; PIZARRO, D. Entre somática e a dança: reflexões epistemológicas e desdobramentos contemporâneos. In: FERNANDES, C.; SANTANA, I.; SEBIANE, L. (org.). **Somática, performance e novas mídias**. Salvador: EDUFBA. p. 203-217, 2022.
- FERNANDES, C. **Dança cristal**: da arte do movimento à abordagem somático performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.
- FERNANDES, C.; SCIALOM, M.; PIZARRO, D. Somática e prática como pesquisa em Dança. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 200-223, 2022.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- PIZARRO, D. **Anatomia corpoética em (de)composições**: três *corpus* de práxis somática em dança. 2020. 446 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32962>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- PELBART, P. P. Biopolítica. **Revista Sala Preta**. n. 7, p. 57-65, 2007.
- PATZDORF, D. **Artista-educador**: a somatopolítica neoliberal e a crise da sensibilidade do corpo ocidental(izado). São Paulo, 2022.
- ROCHA, L. V. **Processos colaborativos em Dança e Teatro**: entre nós e as relações de poder. 2019. 294 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- FERNANDES, C.; SCIALOM, M.; PIZARRO, D. Somática e prática como pesquisa em dança. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 200-223, 2022.

Thiane Nascimento Ferreira (UFBA)
thiane.nascimento@gmail.com

Mestranda em dança (UFBA). Artista do corpo com interesse nas interfaces da dança, da performance e da educação. Idealizadora e educadora do Projeto Artístico Pedagógico - PELVIKA. Graduada em Pedagogia, Instituto Superior de Educação Vera Cruz (2012). Como bailarina e performer, sua trajetória é marcada por colaborações entre artistas e coletivos de SP, RJ e Lisboa.

Lucas Valentim Rocha (UFBA)
lucasvalentimufba@gmail.com

Artista e professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA (2016-2019). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA (2012-2013). Licenciado em Dança/UFBA (2007-2011). Integrante da Coletiva DESMONTE. Colíder do Grupo de Pesquisa PORRA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1513-9182>.