

AS POÉTICAS, POLÍTICAS DO CORPO E SEUS TRÂNSITOS NAS DANÇAS DO POR-VIR:

CADERNO DE RESUMOS
EXPANDIDOS

ORGS.

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA
DULCE AQUINO

EDITORA

AS POÉTICAS, POLÍTICAS DO CORPO E SEUS TRÂNSITOS NAS DANÇAS DO POR-VIR:

CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS



MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA

JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA

DULCE AQUINO

APOIO FINANCEIRO



ANDA Editora.

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos organizadores.

Direitos desta Edição Reservados à ANDA Editora.

S729p Souza, Marco Aurélio da Cruz

As poéticas, políticas do corpo e seus trânsitos nas danças do por-vir: cadernos de resumos expandidos / Marco Aurélio da Cruz Souza, Josiane Gisela Franken Corrêa, Dulce Aquino, organizadores. – Salvador: ANDA, 2020. – 149 : il. – (Coleção Quais danças estarão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 11).

ISBN 978 658 743 107 9

ISBN Coleção 978 658 743 112 3

1 Dança 2 Movimento 3 Corpo I Título II Série III Corrêa, Josiane Gisela Franken IV Aquino, Dulce

CDD 371

Patrícia de Borba Pereira – Bibliotecária - CRB10/1487

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nº 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

EDITORA

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

ANDA Editora
Av. Adhemar de Barros s/n
Ondina – Salvador, Bahia.
CEP 40170-110

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA
DULCE AQUINO

AS POÉTICAS, POLÍTICAS DO CORPO E SEUS TRÂNSITOS
NAS DANÇAS DO POR-VIR: CADERNO DE RESUMOS EXPANDIDOS

ANDA EDITORA, 2020



ANDA | Associação Nacional de Pesquisadores em Dança

DIRETORIA

Prof.^a Dr.^a Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Prof. Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

CONSELHO DELIBERATIVO CIENTÍFICO E FISCAL

Prof.^a Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.^a Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

FICHA TÉCNICA – ANDA EDITORA

EDITORIAL

Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

COMITÊ EDITORIAL

Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)
Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Dr.^a Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

REVISÃO

Os autores

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

William Gomes

CORREALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (PPGDANCA)
Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA (PRODAN)
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan)
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL (PPGAVI)
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN (PPGARc)

CONSELHO CIENTÍFICO

Prof.^a Dr.^a Amanda da Silva Pinto (UEA)
Prof.^a Dr.^a Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)
Prof. Dr. Amílcar Martins (Universidade Aberta de Lisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Ana Macara (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Elisabete Monteiro (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)
Prof.^a Dr.^a Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)
Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)
Prof.^a Dr.^a Helena Bastos (USP)
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)
Prof.^a Dr.^a Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)
Prof.^a Dr.^a Neila Baldi (UFSM)
Prof.^a Dr.^a Pegge Vissicaro (Northern Arizona University – EUA)
Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)
Prof. Dr. Sebastian G-Lozano (Universidade Católica San Antonio de Murcia –
Espanha)
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral (UNICAMP)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)

Esta obra foi aprovada pelo conselho científico e comitê editorial.

ORGANIZADORES

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA é Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal. Coordenador do Grupo de Danças Alemãs da FURB. Professor e coordenador do curso de licenciatura em dança da FURB. Pesquisador do grupo de pesquisa “Arte e estética na educação”.

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9243-5372>

JOSIANE GISELA FRANKEN CORRÊA é professora no Curso de Dança – Licenciatura (UFPEL). Doutora e Mestre em Artes Cênicas (UFRGS). Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação (UCS). Licenciada em Dança (Unicruz). Líder do Grupo de Pesquisa OMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPEL/CNPq). Coreógrafa da Abambaé Companhia de Danças Brasileiras.

E-mail: josiane.correa@ufpel.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3983-0215>

DULCE AQUINO é Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (1999). Coordenadora do Projeto Observatório das Artes e da Comunicação-OBSERVARTE em parceria com MINC e UFBA. Membro do Conselho Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança-ANDA (2018-2021). Coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional em Dança da Faculdade Angel Vianna.

E-mail: dulceaquino@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2370-3193>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **11**

1. COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E CURRICULARES **13**

GRAFIAS DE PROCEDIMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA ■

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM), Cinara Neujahr dos Santos (UFSM), Neila Cristina Baldi (UFSM) **14**

ENTRELACES PERFORMÁTICOS SOB A LUZ DA TEORIA DO CAOS ■

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ), Marcos Vinicius de Moraes Lima Pereira (UFRJ) **20**

PENSAMENTO DANÇA: CONCEPÇÕES DA DANÇA ENQUANTO CAMPO DA ARTE-EDUCAÇÃO-SAÚDE ■ Tayna Bertoldo da Silva (UFRJ), Luciane Moreau Cocco (UFRJ) **26**

2. COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA E(M) CULTURA POÉTICAS POPULARES, TRADICIONAIS, FOLCLÓRICAS, ÉTNICAS E OUTROS ATRAVESSAMENTOS **31**

À PROCURA DOS FIOS E CONEXÕES QUE ENTRELAÇAM AS MANIFESTAÇÕES TRADICIONAIS ÀS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM DANÇA ■ Tainá Dias de Moraes Barreto (IFG) **32**

O CORPO FEMININO NA DANÇA POPULAR E SEU PROCESSO DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE ■ Rita Fátima Alves (UFRJ), Jacqueline Barbosa dos Santos (SEEDUC\RJ) **38**

DANÇAS E LENDAS AMAZÔNICAS NUM CONTEXTO ESCOLAR ■ Monica da Silva e Souza (UEA), Jeanne Chaves de Abreu (Orientadora -UEA) **45**

VIVA A CULTURA POPULAR, VIVA O BOI DE PARINTINS: ESTUDOS SOBRE O BOI-BUMBÁ NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ZENEIDE IGINO DE MOURA ■ Flavia Luana de Souza Lopes (UFRN), Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN) **51**

3. COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS: PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO **57**

A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE DANÇA ■ Christiane G. Araújo (UEMS) **58**

O ESPAÇO ESCOLAR DA DANÇA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO NÚCLEO ARTE/PEDAGOGIA DA UFV ■ Beatriz de Oliveira Lima (UFV), Rosana Aparecida Pimenta (UFV) **62**

PARA ALÉM DA TÉCNICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE DANÇA NOS ESTÚDIOS DE ARAXÁ E UBERLÂNDIA ■ Amanda Benfica Mariano (UFU) **67**

SENSAÇÕES/PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM DANÇA DE SALÃO ■ Elaine Fiuza Carvalho (UFBA) **73**

A ADESÃO DE PACIENTES COM SINTOMAS DEPRESSIVOS À PRÁTICA DA DANÇA COMO RECURSO TERAPÊUTICO: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE E A SAÚDE MENTAL ■ Ingrid Beatriz Frazão Caetano (UEA), Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão (UEA) **78**

DANÇA PARA ALÉM DOS MUROS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA DANÇA E DA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL PARA CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS COMO CAMINHOS PARA GERAÇÃO DE SUJEITOS CRIATIVOS ■ Luana Aghata Joana Costa de Araújo (UFG) **85**

AULAS DE DANÇA NA ESCOLA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES ■ Nívea da Costa Pimenta (UEA), Jeanne Chaves de Abreu (UEA) **90**

4. COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA, MEMÓRIA E HISTÓRIA **97**

POÉTICAS DE UMA DANÇA DA CONTRACULTURA ■ Thales Ferreira Bandeira de Abreu (UFRJ) **98**

BALLETS DE REPERTÓRIO: BUSCANDO COMPREENDER O CONCEITO ■ Grégory de Souza Pinheiro (UFPE), Eleonora Campos da Motta Santos (UFPE), Daniela Llopart Castro (UFPE) **104**

ENTRE DANÇAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O ENSINO DE DANÇA E O MOVIMENTO ESCOLINHAS DE ARTE NO BRASIL ■ Alexsander Barbozza da Silva (UFPE), Letícia Damasceno (UFPE) **111**

5. COMITÊ TEMÁTICO

CORPO E POLÍTICA: IMPLICAÇÕES EM MODOS DE AGLUTINAÇÃO E CRIAÇÃO EM DANÇA **118**

A QUEDA DO REI: VIDEODANÇA-MANIFESTO NAS REDES SOCIAIS ■ Samuel Mairon Barros Soares (UnB), Soraia Maria Silva (UnB) **119**

GÊNERO, TRANSEXUALIDADE E DANÇA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA E DO CURSO DE DANÇA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS ■ Emmalu Figueira da Silva Souza (UEA), Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão (UEA) **124**

A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO POLÍTICA ■ Ana Beatriz Rodrigues Camargo (UEA), Yara dos Santos Costa Passos (UEA) **130**

EM MAR ABERTO: PERFORMANCE ARTE E ECOLOGIA ■ Jaqueline Donida Molossi (UFSM), Gisela Reis Biancalana (UFSM) **135**

CRIAÇÃO EM PERFORMANCE: RELAÇÕES COM O SAGRADO FEMININO E A ANCESTRALIDADE ■ Luana Furtado Ramos Cairrão (UFSM), Gisela Reis Biancalana (UFSM) **139**

AUTORES & AUTORAS **144**

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação a Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança – ANDA apresenta este caderno de resumos expandidos com pesquisas de iniciação científica vindas de diversos lugares do Brasil, no qual, seus autores buscaram apresentar relatos de experiências promovendo discussões e debates no campo da Dança. Foram apresentados no Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança intitulado: **Quais Danças estão por-vir? Trânsitos, Poéticas e Políticas do corpo.**

A Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança – ANDA, em 12 anos de representatividade das ações relacionados ao campo da Dança por meio de Encontros Científicos e Congressos de Dança. Nesses eventos procurou valorizar os trabalhos de iniciação científica com apresentações públicas por meio de apresentações em banners realizados por acadêmicos/as e especialistas que se relacionam com a dança. Temos consciência que são os futuros pesquisadores em dança do Brasil. Acreditamos que isso enobrece a ANDA por oportunizar que estes jovens pesquisadores possam apresentar seus primeiros passos na pesquisa nos diferentes comitês temáticos da Associação de forma respeitosa, séria, ética. O cuidado e o afeto com os aprendizes na pesquisa em dança, para que se sintam acolhidos, não diminui a exigência no rigor científico dos coordenadores de comitê. Novos caminhos são orientados, sem impor uma direção única. Desta forma, podem aprimorar a qualidade da sua análise crítica, desenvolver-se intelectualmente, ampliar a compreensão da dança como área de conhecimento e vislumbrar possibilidades futuras no campo da pesquisa.

Nesses cadernos de resumos estão reunidos textos, no formato de resumo expandido, que surgem a partir dos trabalhos apresentados em formato de banners nos comitês temáticos: “Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis de movimento”; “Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares”; “Dança e(m) Cultura poéticas populares, tradicionais, folclóricas, étnicas e outros atravessamentos”, “Dança, memória e história”, “Corpo e política: implicações em modos de aglutinação e criação em dança”.

Prof. Dr. Marco Aurélio Cruz Souza (FURB - Brasil)

COMITÊ TEMÁTICO

**DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO:
PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS,
METODOLÓGICAS E CURRICULARES**

COORDENADORA

Prof.^a Dr.^a Neila Baldi (UFSM)

GRAFIAS DE PROCEDIMENTOS PARA O ENSINO DA DANÇA

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM)
 Cinara Neujahr dos Santos (UFSM)
 Neila Cristina Baldi (UFSM)

O ensino e a criação em Dança nem sempre andaram no mesmo compasso. As revoluções artísticas e estéticas não significaram, necessariamente, mudanças paradigmáticas na aprendizagem da Dança. A Pedagogia Tradicional tem apoiado, ao longo dos séculos, o ensino da Dança – a partir de procedimentos que incluem a cópia e reprodução de movimentos – em um movimento de relação unilateral, de mestre(a) para aluno(a). Diferente do que temos visto no que tange à criação em Dança, sobretudo a partir dos anos 1960, com relações menos verticais – de coreógrafo(a) para bailarinos(as) – e mais democráticas, incluindo a possibilidade de que todos os ‘corpos’ podem dançar. Repensar o ensino da dança pode ajudar a diminuir o descompasso entre o que ocorre no mundo profissional – e criação artística – e o que se dá nos espaços formativos. Silvia Soter (2012), lembra que:

No Brasil, é comum que as academias de dança sejam o lugar do estabelecimento do primeiro e, muitas vezes, único contato com as práticas de dança, pois a nossa educação básica ainda está muito longe de cumprir essa missão ou mesmo de desempenhar esse papel. Em alguns casos, a concepção de dança difundida naqueles locais ainda fica bastante marcada pelo tecnicismo e pela busca do virtuosismo na ânsia de se preparar um intérprete “eficiente”, entendendo-o como alguém disciplinado e com sólidos alicerces ‘técnicos’. Porém, na maioria das vezes, os jovens acabam aliçados e permanecem excluídos dos processos investigativos e criativos típicos das artes expressivas corporais.

A partir desta constatação, repensar os processos de aprendizagem pode diminuir o hiato entre criação e ensino, assim como o falso dilema de criação x técnica. Neste sentido, concordamos com Patrícia Cardona (2012, p. 58) que diz que: “ao separar artificialmente o que está unido – técnica e criação – os coreógrafos e os professores propiciam consequências graves. No caso dos jovens, posso afirmar que não há uma formação artística [...]”. Por isso, o Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)Critas do/no Corpo (Corpografias), do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem se dedicado a estudar formas outras de vivenciar a dança, ao propor

procedimentos que podem ser usados(as) em aulas de Dança ou em processos criativos, a partir de três campos epistemológicos: Educação Somática, Autobiografia e Decolonialidade. Os três emergiram no século passado e não estavam relacionados à Dança, mas, ao longo dos anos, foram apropriados por esta área de conhecimento.

O campo da Autobiografia surgiu na segunda metade do século XX, como metodologia de pesquisa e/ou formação, configurando-se de formas diversas, conforme os procedimentos utilizados - desde as histórias de vida, narrativas de si, autobiografias, biografias educativas etc. De acordo com Fortuna (2012, p. 182), a (auto)biografia se refere “[...] às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isso que deixa um traço, um signo.” Desta forma, as histórias de vida podem ser “[...] traçadas com a pena ou a palavra, através de expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens [...]” (STACCIOLI, 2005 *apud* FORTUNA, 2012, p. 182). Na Dança, a autobiografia é bastante comum em processos de criação, com métodos e estratégias que variam conforme o(a) coreógrafo(a) ou diretor(a). Segundo Peres (2014, p. 81), a “utilização de dados autobiográficos em composições cênicas emerge na cena moderna e contemporânea como uma possibilidade do sujeito ser criador de sua própria arte”.

Em nossas pesquisas, um dos procedimentos criados se chama “Entre Nós”, no qual cada participante tem um barbante em que deve dar nós diferentes para cada fase da vida, ao comando do(a) professor(a). O nó deve variar de tamanho, ser mais frouxo ou apertado, dependendo da importância do momento. Construída a história das marcas da vida, de olhos fechados, o(a) aluno(a) passa a mão em seu fio, sentindo os nós e movimenta-se a partir deles, criando uma célula coreográfica para a variação do seu fio. Pode-se, também, dançar o fio do(a) outro. O procedimento permite o trabalho com improvisação e criação, mas também com variações dinâmicas ou de cinesferas – a depender das escolhas cinestésicas do(a) aluno(a) para seus nós. Se, por um lado, o procedimento permite a emergência destas questões da ordem da técnica da dança, também que o grupo perceba soluções distintas para marcas semelhantes ou não. Do mesmo modo, possibilita que o(a) aluno(a) reflita sobre suas marcas – em um processo autoformativo.

A Educação Somática surge no século XX dentro das áreas da saúde, arte e educação, interessando-se de modo teórico e prático nas experiências/vivências do corpo. Esta denominação de Educação Somática possibilitou a organização de diferentes métodos educacionais com foco na consciência corporal, não mais se dissociando corpo e consciência, e sim os vendo como uma unidade potente e subjetiva para o movimento, possibilitando a construção de pensamento do e no corpo, como nos fala Ana Terra (2011, p. 165):

A dança e as abordagens somáticas produziram e produzem pensamentos do e no corpo. Conhecimento elaborado no corpo em vida, que transforma e forma o próprio corpo na medida em que é produzido. O olhar científico para o corpo colabora com artistas e educadores do corpo a visualizar esse conhecimento, quase mesmo um sair do corpo, daquele corpo vivido e percebido.

Este corpo não é tratado de forma isolada, sua sensibilidade é construída na relação com outros corpos, objetos e ambiente, traçando assim novas percepções (MILLER, 2011). Partindo deste pensamento do corpo em relação, criamos o procedimento “Formas diferentes de dança”. Cada participante recebe um elástico com cerca de três metros, e num primeiro momento, investiga as diferentes formas possíveis de se movimentar com este elástico. Num segundo momento, investiga em duplas ou trios, buscando também maneiras de entrar e sair dessas formações proporcionadas pelos corpos e elásticos. Por último, os(as) participantes devem prender seu elástico em um ponto fixo do espaço e explorar os espaços entre os elásticos. O procedimento possibilita enriquecer o conhecimento sobre corpo, movimento e ambiente através das inúmeras possibilidades criativas de formas e espaços, tanto em relação aos outros participantes e como ao próprio objeto utilizado.

Por fim, a decolonialidade - linha que também aglutina nossas investigações - é uma perspectiva que atualmente vem ganhando fôlego e lugar nos discursos e práticas artísticas e pedagógicas. Nossas reflexões sobre tal temática estão amparadas nas publicações do teórico latino-americano Albán Achinte (2017). Segundo ele, a decolonialidade “implica a revisão de paradigmas instaurados desde uma hegemonia eurocêntrica que determinou o que era arte e o que não era” (ACHINTE, 2017, p. 84), sobretudo, determinando também, formas de saber, poder e ser sobre as pessoas e o

conhecimento. De acordo com Larissa Rosevics (2014, p. 189), o rompimento das narrativas eurocêntricas de pensamento faz surgir a crítica decolonial “trazendo a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones”.

Nesse sentido, partindo de um pensamento de resistência e descentralização das histórias de vida, buscamos criar um procedimento que dialogasse com as singularidades de cada pessoa, denominado “Corpo Decolonial”. Assim, propõe como principal ação desenhar partes do corpo em um grande papel, ou fragmentos da percepção de como reconhecemos o eu-corpo. Depois, recortar estas peças e agrupá-la de maneiras diversas, criando encaixes de várias partes entre elas. A partir desta imagem-corpo, o(a) bailarino(a) experimenta-as, com pausas e movimento, para crescentemente, isso tornar-se uma imagem mais fluída e dançada. O procedimento permite discutir a diversidade dos corpos, gerando novas imagens e pensamentos de corpo, sobre o corpo.

Conclusões

Todos os procedimentos aqui citados foram vivenciados pelos(as) integrantes do Corpografias – composto por pessoas da Dança - e também por não bailarinos(as), como estudantes da educação básica e de projetos sociais. Estes experimentos permitiram a emergência de grafias – escritas corporificadas no espaço, no papel e incorporadas em suas singularidades. São estas que nos apontam para as algumas considerações.

Percebemos que as grafias permitem a sistematização de conhecimentos que foram construídos na experiência – aquilo que nos toca, como diz Bondía (2002) – e que estas são singulares e coletivas, pois as questões pessoais que surgem são também universais, possibilitando o reconhecimento das histórias de vida, das suas danças, contemplando o seu pertencimento. E porque estas grafias são expostas, interpelando o contexto educativo – pelo estranhamento inicial como também pelo que advém depois – proporcionam um ensino crítico e reflexivo, que permite ao(à) estudante perceber que também cria o seu traço, que não é um sujeito que apenas copia

e cola. E, se consegue fazer isso na Dança, por que não levaria também estas grafias para outras esferas da vida?

Os procedimentos permitem a reflexão sobre a Dança – quem dança, que ‘corpos’ dançam, o que é dança – e também sobre a Educação, pois nos confrontam com as colonialidades constituídas em vários campos do saber. As grafias resultantes apontam a reinvenção no ensinar-aprender, como possibilitam ao sujeito modos inter-relacionais e interdisciplinares. Desta forma, consideramos que as transformações no modo como ensinamos e aprendemos Dança podem proporcionar que os diversos espaços formativos sejam sacudidos e implodidos e, por isso, revistos e ressignificados.

Referências

ACHINTE, A. **Prácticas creativas de re-existencia basadas en lugar: más allá del arte... el mundo de lo sensible**. Cidade Autónoma de Bueno Aires: Del Signo, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, p.21-28, 2002.

CARDONA, P. **La poetica de la enseñanza**. México: INBA/Centro Nacional de Investigación, 2012.

FORTUNA, T. R. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.165-202

MILLER, J. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, Nirvana (Org.) **Seminários de Dança: O avesso do avesso do corpo, educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. 147-161

PERES, B. B. Desvelando memórias: afetos e autobiografia cênica. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 1, n. 1 p. 76-88, jan./jun. 2014.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, L. (Org.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SOTER, S. A criação em dança. MARINHO, N. **Criação, ética, pa.. ra..rá.. pa.. ra..rá**. Modos de criação, processos que desaguam em uma reflexão ética. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2012, s.n.

TERRA, A. Saberes sensíveis no trânsito somático-dançante. In: WOSNIAK, Cristiane. MARINHO, N. (Org.) **Seminários de Dança: O avesso do avesso do corpo, educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 163-183.

ENTRELACES PERFORMÁTICOS SOB A LUZ DA TEORIA DO CAOS

Vitória Pedro e Araujo (UFRJ)
 Marcos Vinicius de Moraes Lima Pereira (UFRJ)

Caminhos de Tecitura

Esta pesquisa tem como objetivo principal estabelecer um diálogo com a performance ‘Teoria do Caos’, de nossa autoria. Sob a relação intrínseca entre teoria e prática, a partir da ontologia da performance, exploramos as imbricações entre corpo, outro e espaço em uma dinâmica de presentificação e de ação disruptiva. Materializamos as relações fluidas através de atravessamentos visíveis e invisíveis em uma transdisciplinaridade que conecta diversos conceitos desvelados da obra.

A performance acontece, quando nos dispomos em certa proximidade, a partir do entrelaçamento de um fio elástico, de dez metros, que envolve o centro dos nossos corpos. Iniciamos o jogo variando o comprimento desse elástico, em zonas de grande fluxo de pessoas, nos colocando ali em potência de afetar e ser afetado. A nossa performance Teoria do Caos, surge, portanto, como uma inspiração poética baseada na teoria científica que nos faz refletir a ação do corpo no espaço, em performance, e suas reverberações. O conceito da teoria mencionada se relaciona com a imprevisibilidade que um ato pode gerar, ou seja, uma escolha tomada pode assumir proporções de resultados inesperados, alterando toda a sequência de uma ordem. Conseqüentemente, concebe singularidades e originalidades nas dinâmicas de movimento. Como suscita Thomaz Wood (1993, p. 95): “Uma característica dos sistemas caóticos é que qualquer mínima alteração em uma das suas condições iniciais pode provocar profundas mudanças de trajetória ou comportamento”.

Nessas interações pontuamos e elucidamos o espaço, à medida que os corpos dos *performers* e transeuntes se deslocam, sendo possível fazer associações ao Parâmetro Espaço, presente na Teoria de Princípios e Conexões Abertas (TPCA), de Helenita Sá Earp, “de acordo com os seguintes aspectos variacionais: localização espacial; direção; sentido; nível; trajetória e eixo”. (MOTTA, 2006, p. 146-147).

Em paralelo, podemos relacionar aos termos de Rudolf Laban sobre a Categoria Espaço. Um elástico amarrado entre nossos corpos pode ser compreendido a partir da seguinte relação “ligando duas esquinas opostas de um mesmo plano, passando pelo centro, temos linhas denominadas diâmetros” (FERNANDES, 2006, p. 214). Aqui, nossos corpos representam as esquinas opostas e o plano é sagital, perpassando nossos centros, nos permitindo movimentos de avançar e recuar, no diâmetro em questão. Agimos sob a expressividade de átomos, dinâmica onde estamos a todo momento, atraindo e repelindo, aproximando e afastando, variando o comprimento do elástico. Nessas alternâncias, o público, que se torna coautor, é instigado a experimentar, também, os demais planos, tanto para se desviar, quanto para entrar na experiência. Assim, é possível apontar as relações da *cinesfera* que “refere-se ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso” (FERNANDES, 2006, p. 182). Podemos entender que a *cinesfera* acompanha todos os movimentos que executamos e se diversifica a partir dos nossos deslocamentos, pois os pontos de apoio se alteram nas travessias que nosso corpo faz no espaço. Para nós, é válido pensar as alterações da amplitude dessa *cinesfera* e a possibilidade de variações das nuances do micro para o macro, e vice-versa. Nessas variações podemos destrinchar o conceito de *cinesfera* e estabelecer um amplo leque de alternativas não apenas como bloco, mas onde cada parte ganha protagonismo. Um exemplo é um agrupamento de pessoas envoltas pelo elástico, as que estão no núcleo têm suas alternativas de movimentos diminuídas, mas as que estão nas zonas periféricas do bloco podem ter a lateral que está para o bloco, reduzida, enquanto, a lateral contrária pode se expandir em possibilidades macro de movimento. De forma geral, podemos perceber a viabilidade ampla de conteúdo e as contingências de movimentação. Assim, percebemos que as micro alterações invisíveis podem resultar inúmeras intercorrências que provocam novas formas de pensar esse espaço.

As relações desveladas acima apontam os atravessamentos energéticos entre o visível e o invisível para entender o corpo e o espaço e o que queremos abordar com a performance. Laban em seu livro Domínio do Movimento, nos traz uma afirmação que está imbricada com a Teoria do Caos. “Um ato

realizado uma vez perpetua-se ao infinito numa cadeia de eventos que jamais teriam ocorrido se não fosse por sua responsabilidade”. (LABAN, 1978, p. 157)

Criando conexões entre as dinâmicas supracitadas, citamos Andre Meyer (2010, p. 122) que escreve sobre a TPCA, “o corpo físico, mental e emocional – sendo energia, está imerso num vórtice dinâmico de forças”. Tudo é energia. Seguindo esse raciocínio, trazemos um conceito da física quântica, a matéria ou energia escura, que por uma perspectiva filosófica, pode ser entendida como um fluido energético que preenche todo o universo e que, mesmo sendo invisível aos sentidos humanos, sempre fez parte da realidade de todo cosmos. Pois, como expressa, o mestre em ensino de física, Samuel Ximenes (2016, p. 1):

A matéria que vemos à nossa volta é composta por átomos, que por sua vez são formados por prótons, nêutrons e elétrons. Entretanto, há fortes evidências de que a maior parte da matéria existente no Universo não é constituída dessa maneira. Cerca de 80 – 90% da massa do Universo parece ter origem em partículas que não são prótons, nêutrons, elétrons ou combinações destes. Mais ainda, essas partículas exóticas não interagem com a radiação eletromagnética, de modo que a matéria formada por elas é invisível, ou seja, não absorve ou retém luz de qualquer comprimento de onda. Por isso ela é chamada de matéria escura. Como não pode ser vista por telescópios (de radiotelescópios aos telescópios de raios-X) a matéria escura só é detectada através de sua interação gravitacional, que afeta, por exemplo, o movimento de objetos visíveis como estrelas e galáxias.

Desta forma, as tensões que se constroem entre corpos podem ser observadas através daquilo que os sentidos corpóreos conseguem captar. E é nesse modo de observação e conexão consigo e com o outro, elucidado no trânsito da performance, que se torna possível perceber e interagir com as tensões físicas, energéticas, simbólicas, propositivas, relacionais e políticas. Logo, através do fio elástico, buscamos materializar essa relação dialógica entre corpo e espaço, outro e energia, em algum grau. Procuramos instigar o espectador a sair do lugar de automatização, para permitir-se integrar a experiência, através de ações que fogem da usualidade e geram contingências. Esse processo facilita a percepção e compreensão direta ou indiretamente da potência que não somente existe em si, mas também no entre o si e o outro, entre o corpo e o espaço, que permite o caos.

Em vista disso, procuramos trabalhar na intervenção uma busca pela percepção, a partir da presentificação ativada na performance. Tentamos colocar o corpo e mente no ponto zero, focando apenas no que acontece no momento presente. Nós nos disponibilizamos às situações que poderiam surgir. Desta maneira acreditamos que é possível alinhar a energia que atravessa nossos cotidianos e espaços do corpo estabelecendo uma conexão para viabilizar a presentificação. Nesse sentido, a nossa performance se encontra, no lugar da experiência efêmera, única, não só pelas nossas ações, mas a partir do contato com o outro, onde “não se trata apenas de se estabelecer uma nova função para o espectador-participante, mas sim de eliminar a ideia de espectador através, por exemplo, da fusão entre palco e plateia”. (ALICE, 2016, p. 90). Logo, não existe distância, o público é aproximado. Portanto, não é somente nas nossas ações, enquanto *performers*, ao alterarmos a disposição do elástico no espaço, que novas possibilidades são criadas, mas o público nos leva ao estado de contingência, de *autopoietic feedback loop*, “uma retroalimentação das ações do performer a partir das respostas do público presente, o que determina invariavelmente a forma artística da performance” (LAGE, 2018, p. 136). É isso que permite o caos. Os rastros dos momentos estabelecidos desvelam características específicas, dos indivíduos, naquele espaço, no momento determinado, não podendo assim, serem reproduzidos novamente. É preciso afirmar a importância da ação performática não como um produto final, sob uma lógica de mercado da arte, mas trazer a relevância, também, dos processos de criação no ato, abertos ao devir. Outrossim, o caráter elementar desses atos ocupando a cidade, criando rachaduras numa ordem estabelecida, propondo uma ação disruptiva, como enuncia Tania Alice (2016, p. 77):

Disrupção é sinônimo de quebra, de fratura, de interrupção do curso normal de um processo. No caso de espaços públicos, uma ação disruptiva é aquela capaz de provocar estranhamento ou até mesmo causar uma interrupção dos fluxos cotidianos de uso da cidade. [...] ela deve ser capaz de gerar algum tipo de perturbação, de desequilíbrio, de desestabilização na percepção e na experiência dos transeuntes durante seus deslocamentos nas vias urbanas.

Podemos refletir sobre a premissa da arte como lugar de ruptura, choque e contaminação do público, para além do lugar de representação

ficcional, mas um ato real, presentificado, que não dicotomiza, mas percebe a correlação vital e ontológica entre arte e vida que possibilita a instauração da dimensão do caos. Não estamos falando de um caos desordenado, existe uma ordem para ele acontecer. Mas que, também, diz respeito ao corpo político e social que se encontra imerso em uma razão padronizadora de formas e ações que vai de acordo com a cultura de um determinado meio. Assim, nossos corpos se encontram em movimentações, muitas vezes automáticas, previsíveis, ou, do ponto de vista matemático, podemos dizer que se enquadrariam em sistemas lineares, onde é possível prever a solução de uma equação X , pois a solução do sistema é igual à solução de todas as equações lineares do sistema.

Considerações Finais

Sendo assim, quando estendemos um fio elástico em um espaço onde há um constante e cotidiano fluxo de pessoas, desafiamos a previsibilidade dessas trajetórias, instaurando o caos. Cada vez que a disposição do elástico é alterada, novas possibilidades de sistemas não-lineares se criam e a organização dos indivíduos e transeuntes se torna espontânea e dinâmica. Dessa forma, a relação entre performer-elástico-transeunte-espaço provoca alterações inesperadas na realidade, tanto individual quanto, coletiva. Esse movimento, análogo a uma queda livre, vai à contra-mão da tendência sociocultural-política de enrijecer e controlar corpos e suas interações, de forma geral. Como nos traz Franciele Fey e Jarbas da Rosa (2012, p. 218):

A sociedade moderna é obcecada pela previsão, pelo controle e pela manipulação de tudo o que a cerca. Porém, os sistemas caóticos e não lineares presentes na natureza, na sociedade e em nossas próprias vidas estão muito além de permitir que se faça qualquer previsão, manipulação ou que se obtenha controle.

Logo, trazemos para a nossa intervenção o conceito da Teoria do Caos que cria ruídos nas ordens engendradas e na relação de artista e espectador. Pois, o público se presentifica e o contexto de afeto que perpassa as conexões do espaço, tanto visíveis quanto invisíveis, gera aleatoriedades que se ramificam em múltiplas possibilidades e concebem variações criativas de

abertura à escuta, percepção do outro e atenção ao momento presente, que são importantes para viabilizar a ação disruptiva que produz rupturas nas estruturas lineares dos sistemas sociais.

Referências

ALICE, T. **Performance com Revolução dos Afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

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

FEY, F.; ROSA, J. Teoria do caos: a ordem na não-linearidade. **Revista Universo Acadêmico**. Taquara: v.5, n.1, jan./dez. 2012, p. 217-232.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. 5a. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAGE, M. Performance e Presentificação: sobre a forma artística/estética no instante. **Cadernos de estética aplicada**. Rio de Janeiro: Viso, v. XII, n.22, 2018, p. 132-145.

MEYER, A. **Dança e Ciência**: Estudo acerca de Processos de Roteirização e Montagem Coreográfica baseados em Formas e Padrões de Organização Biológicos a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. Tese de Doutorado, Bioquímica, Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal Rio de Janeiro, 2012.

MOTTA, A. **Teoria Fundamentos da Dança**: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas. Dissertação de Mestrado, Ciência da Arte, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2006.

WOOD, T. Caos: A Criação de uma nova ciência?. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.33, n.4, 1993, p.94-105.

XIMENES, S. **Matéria escura no ensino médio**. Dissertação de Mestrado, Ensino de Matemática, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

PENSAMENTO DANÇA: CONCEPÇÕES DA DANÇA ENQUANTO CAMPO DA ARTE-EDUCAÇÃO- SAÚDE

Tayna Bertoldo da Silva (UFRJ)
Luciane Moreau Coccaro (UFRJ)

Esse texto tem por objetivo propor uma reflexão sobre a Dança enquanto campo da Arte-Educação-Saúde. Busco identificar os conceitos de dança de discentes e docentes dos cursos de Bacharelado em Dança, Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança da UFRJ. Minha hipótese é de que a Dança é Arte-Educação-Ciência e promove o desenvolvimento dos potenciais intelectuais, emocionais, sociais, físicos, artísticos, criativos e espirituais do sujeito, seguindo a perspectiva da Teoria dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. Esta pesquisa é um desdobramento de meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Licenciatura em Dança da UFRJ e surgiu no projeto de pesquisa em Metodologia em Dança: Etnografia, Autoetnografia e outras Narrativas seguindo o doutorado da docente Luciane Coccaro. Através de relatos de pesquisadoras-educadoras de Dança e de docentes das graduações em Dança UFRJ, busco analisar as perspectivas de Dança que eles tinham antes e depois de entrar na universidade.

A professora emérita da UFRJ Helenita Sá Earp criou a Teoria Fundamentos da Dança envolvendo vários conceitos filosóficos, artísticos, educacionais, científicos, clínicos. Exaltou o corpo como lugar de pensamento e de potência, segundo ela: “não existe dicotomia entre os conhecimentos científicos e humanos. Só pode existir o princípio da bipolaridade complementar onde toda multiplicidade é integrada em si, visto que sua origem é una” (EARP, 2008, p.3).

A Dança Educação busca refletir no ensino-aprendizagem como espaço de potência criativa dos corpos em sala de aula, estimulando o pensamento crítico analítico-poético para expandir diálogos. Segundo Helenita a Dança no âmbito educacional é um fazer múltiplo, que, não se reduz a um único modo de criar, mas aberta às possibilidades, às diferentes formas de manifestação. Nas quais todos os corpos são potentes, criadores e podem dançar.

A noção de Dança enquanto Arte fica evidenciada segundo Coccaro (2017) após longo debate público em 2015 e 2016 sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (2017). O BNCC institui que “a dança é afirmada em suas dimensões artísticas e estéticas, que envolve teoria e prática, e no ensino formal, somente pode ser ministrada por licenciados em Dança” (COCCARO, 2017, p. 98). A Dança se faz presente em cinco campos de experiências divididos na Educação Infantil dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Também se apresenta no componente curricular do Ensino Fundamental cujas dimensões são: criação; crítica; estesia; expressão; fruição; reflexão.

Enquanto, a Dança Saúde, busca potencializar criativamente os corpos atípicos nos espaços de acessibilidade, vulnerabilidade, psiquiatria e outros espaços clínicos. Inclusive muitos centros de atenção psicossocial como o Rubens Correia, centro de integração sensorial como o Instituto Priórit têm ela como uma das atividades enquanto área da Saúde, a Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação Associação das pioneiras sociais por exemplo, também compõe em sua equipe profissionais educadores de Dança com formação superior na mesma que trabalham de modo interdisciplinar para atender as demandas dos beneficiários.

Os estudos do ensino da Dança Saúde nos projetos da UFRJ: Para Todos, Alfacorpo, Corpo Prismático, dos quais faço parte, visam a não-exclusão. O trabalho se dá pela experiência sensível da Dança de modo que todos participem, independentemente de ter alguma condição específica corporal. Além dos projetos existem nas graduações em dança da UFRJ as matérias voltadas para acessibilidade, pensando no trabalho dos corpos com atipicidades visuais, físicas, intelectuais, auditivas, e transtornos psíquicos fomentando a formação do estudante do curso do Bacharelado em Dança e Licenciatura em Dança. Para Helenita Sá Earp alcançar o plano Movimento Integração é conquistar a consciência pela liberdade, interação através do conhecimento.

A partir do contato da Dança com outras áreas de conhecimento, tais como: Arte, Educação e Saúde, a Dança foi inserida na universidade, local de

diálogo com conhecimentos científicos, o que gerou distintos entendimentos do que pode ser e o que é visto como Dança. Com base nisso criei um questionário para estudantes e docentes da Faculdade de Dança UFRJ, e também selecionei dois pesquisadores-educadores. Via questionário eu indagava: O que é Dança?, O que pode ser Dança?, Em que ela contribuiu/contribui na sua vida?, Como se deu o despertar da Dança no seu corpo?, Ao entrar numa faculdade sua perspectiva acerca da mesma se expandiu? E como foi esse processo? Foram realizadas entrevistas mediante aceite assinado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), via rede social whatsapp nas datas 26 de maio de 2020 e 29 de maio de 2020. No discurso dos participantes foi relatado que passaram a pensar a Dança como uma epistemologia ao iniciarem os estudos na universidade devido ao contato com o conteúdo programático dos cursos da Dança na UFRJ. Para analisar as concepções de Dança que circulam na UFRJ recorri ao projeto pedagógico dos três cursos superiores de Dança da UFRJ, para identificar seus espaços de atuação e os perfis dos egressos:

O profissional Bacharelado em Dança fundamenta suas ações em mecanismos próprios da área de dança, sistematizados pelos estudos interdisciplinares das artes, práticas corporais e de dança, ciências humanas e sociais, métodos de pesquisa e ciências biológicas, técnica e interpretação de dança e coreografia (Projeto Pedagógico, 2010 *apud* COCCARO, 2017, p. 258).

O egresso do Bacharelado em Dança se forma como Pesquisador(a)/Coreógrafo(a)Intérprete Criador(a). Ele pode atuar em Companhias de Dança, Centros Culturais, Escola de Formação de Dançarinos, em Pesquisa na área das Manifestações Corporais, Clubes, Organização Não-Governamental- Ongs, Tv, Cinema, Espaços de Dança/Teatro/Música, Projetos Sociais, Associações Recreativas, Centros Sensoriais e Terapêuticos.

O profissional de Licenciatura em Dança fundamenta suas ações em mecanismos próprios da área de dança, sistematizados pelos estudos interdisciplinares das teorias da educação, pedagogia, didática e dos sistemas de ensino, das artes, da etnocenologia, das práticas corporais e de dança, ciências humanas e sociais, métodos de pesquisa e ciências biológicas (Projeto Pedagógico, 2010 *apud* COCCARO, 2017, p. 258).

O Licenciado em Dança se forma como Pesquisador(a)/Educador(a) que será qualificado para trabalhar no ensino formal nas Escolas de Educação Infantil ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Não-Excludente, mas também em Projetos Sociais e Centros de Recuperação dos mais diversos, como: alcoolismo, espaços da mulher, grávidas, idosos, dentre muitos outros), Centro Socioeducativo, Centros Psiquiátricos, Centros Sensoriais e Terapêuticos, Organizações Não-Governamentais – ONGS, Centros Culturais, Associações Recreativas, Espaços de Dança. Por sua vez:

O profissional Bacharelado em Teoria da Dança fundamenta suas ações em mecanismos próprios da área de Dança, sistematizados pelos estudos interdisciplinares das artes, história e teoria da Dança e etnocologia, práticas corporais e de dança, ciências humanas e sociais, métodos de pesquisa e ciências biológicas (Projeto Pedagógico, 2010 *apud* COCCARO, 2017, p. 258).

O curso de Bacharelado em Teoria da Dança contribui para a capacitação profissional voltado à produção intelectual no campo da Dança, sobretudo para atuar nas Instituições de Políticas Públicas, voltadas para o desenvolvimento e Pesquisa Cultural Nacional, Centros Culturais, Museus, Revistas, Tvs, Rádios, Cinemas, Espaços de Dança. O curso tem quatro anos de duração em horário noturno e não necessita do teste de habilidade específica.

Por muito tempo o campo intelectual era alojado nas ciências exatas e humanas. “A separação entre fazer e pensar ou, dito de outro modo entre prática e teoria, ignora a nossa história evolutiva” (KATZ, 2009, p.27). Quando não feita para analisar o todo, vem como meio de soberania, onde coloca-se determinados campos de saberes acima de outros, “entre atividades que são entendidas como do corpo (bordar, andar de bicicleta, dançar, etc) e outras atribuídas ao pensamento (estudar matemática, construir prédios, fazer discursos, etc” (KATZ, 2009, p. 27).

Considerações Finais

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se que a Dança, especificamente dentro da perspectiva dos estudos da Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp é entendida de maneira interdisciplinar, envolvendo

vários eixos abertos no âmbito educacional, artístico, saúde, científico, assim como os campos de atuação por exemplo dos egressos dos três cursos de Dança da UFRJ que se cruzam bastante. Portanto, é interessante pensar que a relação de campo da Dança se mescla com outras áreas de conhecimento, uma vez que atravessa vários aspectos do ser humano, integrando a visão de corpo como um todo. Logo, a concepção da Dança enquanto campo da Arte, Educação e Saúde se estabelece a partir dessa compreensão holística de corpo integrado, interligado.

Pode-se inferir que os três perfis de egresso dos cursos de Dança da UFRJ indicam algumas diferenças no exercício profissional, mas não determinaria exatamente a área de atuação. Eles apenas demonstram o quanto a formação universitária em Dança da UFRJ aponta para possibilidades que mesclam as áreas da Arte, Educação e Saúde.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte/> Acesso em: 28/05/2020.

COCCARO, L. M. *Os que fazem e os que pensam a dança: estudo da tensão entre teoria e prática em quatro cursos de graduação em Dança no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ), 2017.

EARP, H. Sá. **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. Universidade do Brasil, Escola Nacional de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, 132 p.

KATZ, H. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: SALDANHA, S. (org.). **Angel Vianna: Sistema, método ou técnica?** Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

COMITÊ TEMÁTICO

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

COORDENADORES

**Prof. Dr. Marco Aurélio Cruz Souza (FURB)
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPel)**

À PROCURA DOS FIOS E CONEXÕES QUE ENTRELAÇAM AS MANIFESTAÇÕES TRADICIONAIS ÀS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM DANÇA

Tainá Dias de Moraes Barreto (IFG)

Introdução

Esse trabalho visa compartilhar os caminhos percorridos na minha busca por construir uma identidade como artista-docente que tem seu trabalho pautado na pesquisa e no diálogo com as culturas populares. As reflexões aqui apresentadas se desdobram das experiências vividas junto a alunos e alunas do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás IFG¹, no campus Aparecida de Goiânia, entre 2017 e 2020, em disciplinas que visam proporcionar o estudo de danças tradicionais brasileiras.

No referido curso, essa vivência se dá, hoje, por meio de duas disciplinas² em que cabe questionar os cânones da formação usual em Dança para conhecer e valorizar as tradições enquanto uma fonte própria de saberes que dialogam com os processos de ensino e aprendizagem da Dança. É no contexto dessas disciplinas, em vivências práticas e teóricas, que se desenrolam algumas reflexões importantes sobre as noções de povo, tradição e cultura; a suposta polarização entre erudito e popular; o processo de colonização, imposição e dominação cultural; a invisibilização de formas artísticas de origem africana, indígena ou periféricas; e, mais recentemente, estudos sobre decolonialidade.

Neste texto, compartilho procedimentos e reflexões gerados a partir dos processos vividos em sala de aula, na busca de sistematizar algumas dinâmicas que vêm sendo experimentadas na minha recente prática docente.

¹ A Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi criada em 2008 no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, possibilitando a implementação de Institutos em periferias, cidades do interior e regiões do Brasil antes sem acesso à Educação em nível médio e superior. Os Institutos Federais são equiparados às universidades em termos acadêmicos uma vez que atuam no tripé ensino-pesquisa-extensão, com a diferença de que ofertam desde a Educação Básica até a Pós-graduação. Na educação superior ofertam cursos de tecnologia, cursos de bacharelado e licenciatura em diversas áreas. No campus Aparecida de Goiânia, situado da região metropolitana de Goiânia, o curso de Licenciatura em Dança foi implementado em 2013.

² “Ateliê de criação V – danças populares tradicionais” e “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Dança II”

Tal sistematização é uma tentativa de delinear caminhos para uma atuação em Dança pautada no diálogo com a diversidade de conhecimentos engendrados nas tradições expressivas da cultura brasileira, contribuir com o processo de descolonização dos currículos e gerar um ambiente pluriépistêmico nas instituições formais de ensino. Isso porque nossos modelos educacionais, desde as escolas básicas até as universidades brasileiras,

foram constituídas tendo como modelo as universidades europeias modernas e, para isso, operaram sob o signo de uma dupla negação, científica e cultural. Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc. (HARTMANN, CARVALHO, SILVA, ABREU, 2019, p. 10).

Os procedimentos em sala têm sido organizados em duas grandes frentes que se retroalimentam. A primeira frente visa aprofundar questões relacionadas às danças tradicionais como uma oportunidade de ampliar o repertório cultural e sensibilizar para a diversidade, com foco na aquisição de elementos para uma prática pedagógica. A segunda frente tem como objetivo vivenciar um processo criativo em dança cujo ponto de partida está no reconhecimento da própria ancestralidade trazida no corpo ao reverenciar e revisitar a sua história pessoal.

Ampliando os repertórios para uma prática pedagógica: uma forma de questionar os cânones usuais da formação em Dança

Nessa primeira frente, através do estudo de algumas danças, festas e ritmos brasileiros, objetivamos compreender a diversidade de manifestações da cultura tradicional, suas relações com a produção contemporânea de dança e a formação do artista docente. Quando nos dedicamos a conhecer uma tradição, temos como foco não somente a aquisição dos repertórios de movimento específicos desta dança, seus elementos musicais e visuais, mas também a contextualização desta manifestação, as relações simbólicas que a sustentam e a compreensão da realidade de seus fazedores. Nesse sentido os alunos e

alunas são incentivados, nos limites do contexto de uma disciplina de graduação, a realizar pesquisas de campo para vivenciar e presenciar *in loco* alguma festa ou tradição do estado. O campo vivido (cf. Silva, 2012) e a experiência no corpo privilegiam uma série de aspectos importantes no contato com as brincadeiras populares.

Numa metodologia híbrida que articula seminários, idas a campo para participação de festejos e a participação de convidados e convidadas para partilha de saberes, temos aprendido sobre o Tambor de Crioula e o Boi do Maranhão, o Batuque de Umbigada do interior de São Paulo, a Marujada do Pará, o Frevo e o Cavalo Marinho de Pernambuco. Tem sido especialmente gratificante estudar sobre tradições como a Catira, as Congadas, as Folias de Reis, as Cavalhadas e as Quadrilhas Juninas, que compõem o universo cultural do estado de Goiás e se relacionam mais diretamente com as vivências dos alunos e alunas, que muitas vezes ressaltam a presença de algumas dessas tradições em suas famílias e/ou bairros, nas suas memórias de infância, em aulas de dança oferecidas por projetos culturais ou associações.

No percurso de estudo destas manifestações e no entendimento de que há modos próprios de transmissão dos saberes em cada uma delas, fica clara a existência do que poderíamos chamar de uma etnopedagogia característica das culturas populares, baseada na oralidade e no contato intergeracional. Nesse contexto em que a brincadeira se configura como o próprio espaço de aprendizado da brincadeira (ACSELRAD, 2012), ilumina-se também a compreensão de um corpo integrado e indissociável em que não é possível polarizar forma e expressão. Aprende-se a dançar dançando, a cantar cantando, a tocar tocando, ao mesmo tempo e em imersão em um contexto simbólico que a tudo dá significado.

Segundo Domenici, na tradição “o aprendizado dos movimentos não está dissociado das metáforas associadas e se dá simultaneamente, ou seja, a significação e a técnica emergem no corpo de maneira concomitante e não dissociada” (2009, p.15). Essa realidade nos ajuda a questionar alguns equívocos recorrentes nos contextos de Dança em que frequentemente pensa-se primeiro no movimento e depois na significação, como se a poética se “alojasse” no corpo depois que o movimento está criado.

Nesse primeiro bloco, ainda visando a aquisição de elementos para uma prática pedagógica, eu me valho da minha trajetória e experiência enquanto artista e pesquisadora de tradições do estado de Pernambuco, oferecendo práticas de corpo baseadas na brincadeira de Cavalo Marinho da Zona da Mata Norte e da dança de Frevo. Eu entendo que, ao trabalhar o corpo a partir destas referências, estou praticando e afirmando que é possível pensar uma formação baseada em princípios técnico-expressivos presentes em danças populares e da tradição brasileira, buscando caminhos outros que não sejam pautados somente nas técnicas de dança de origem euro-estadunidense, geralmente legitimadas como a experiência “de base” de bailarino profissional.

Nas vivências práticas com o Frevo e o Cavalo Marinho, estamos cultivando capacidades e habilidades corporais complexas, visto que são danças exigentes, ricas em princípios técnicos caros para artistas da cena e futuros professores de dança. Aprendemos sobre a história dessas danças, seus contextos de surgimento e estratégias de sobrevivência, sobre a teia de relações simbólicas que as sustentam, sobre seus agentes e fazedores. Estamos, por consequência, aprendendo sobre o Brasil e sobre danças de resistência. Estamos diversificando nosso gosto e nossas maneiras de mover. Estamos acumulando ferramentas para uma atuação mais diversificada nas escolas formais.

Da pesquisa sobre as culturas populares à criação em Dança: uma investigação pessoal

Na segunda frente, realizamos um processo de criação em Dança a partir das vivências nas disciplinas, partindo da premissa de que processos criativos são experiências pedagógicas em si mesmas e que são uma oportunidade de consolidação das ideias no corpo. Assim, proponho um processo criativo individual, que pode ser apresentado na forma de uma composição de dança ou uma instalação corporal.

O ponto de partida para essa criação é o trabalho com o que chamamos de inventário pessoal (cf. RODRIGUES, 2005) que consiste na investigação das memórias afetivas do corpo, da história pessoal e do acionar de uma memória ancestral. O processo de auto investigação perpassa visitar a

história da própria família, oportunizando encontrar os atravessamentos e aproximações com o universo da cultura popular, seja na presença de um festejo, seja nos hábitos religiosos e alimentares, nas receitas passadas de geração a geração, nas práticas de cuidado, nos saberes partilhados e nas histórias contadas.

Nesse bloco cujo objetivo é um processo criativo, visamos estabelecer diálogo entre as culturas populares (como referencial técnico, poético e estético) e dispositivos próprios do mundo da dança contemporânea, contexto esse em que o intérprete é estimulado em sua autonomia criativa. Interessa escapar da ideia de simplesmente “reproduzir” as tradições estudadas, deslocando-as do contexto original e destituindo-as de seus significados. Interessa, no campo da criação em Dança, estabelecer um diálogo produtor de novos saberes, diversificar os repertórios, ampliar o campo de atuação do intérprete-criador e avançar na possibilidade da criação de uma dança brasileira contemporânea (cf. SILVA, 2012).

Esse processo, que une a vivência junto a tradições e a feitura de um inventário pessoal, acaba por vir carregado de muitas descobertas por parte dos alunos e alunas, transbordando num interesse em continuar pesquisas pessoais na forma de projetos de TCC ou desdobramentos criativos outros.

Considerações finais

Concluo inferindo o quão importante é, no contexto do ensino formal, o diálogo com as culturas populares e manifestações tradicionais, seja porque o contato com elas é profícuo em si mesmo, seja quando observamos as reflexões elaboradas pelos alunos e alunas, as reverberações criativas geradas a partir dessa vivência no corpo e pelo corpo.

Referências

ACSELRAD, M. Transmissão e espetacularização no Cavalo Marinho: corpo e dança, tempo e saber. In: OLIVEIRA, Érico José de (org.). **Tradição e contemporaneidade na cena do cavalo marinho**. Salvador: PPGAC/UFBA, 2012.

DOMENICI, E. A pesquisa das danças populares brasileiras: questões epistemológicas para as artes cênicas. **Cadernos do GIPE-CIT** (UFBA), v. 23, pp. 7-17, 2009.

HARTMANN, L.; CARVALHO, J. J.; SILVA, R. L.; ABREU, J. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019-2.

RODRIGUES, G. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete**: processo de formação. 2^o edição. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1997, 2005.

SILVA, R. L. **Corpo limiar e encruzilhadas**: processo de criação na dança. Goiânia: Editora UFG, 2012.

O CORPO FEMININO NA DANÇA POPULAR E SEU PROCESSO DE RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Rita Fátima Alves (UFRJ)
Jacqueline Barbosa dos Santos (SEEDUC/RJ)

Introdução

Este estudo tem como objetivo, revelar a força dos movimentos femininos nas manifestações populares e seus significados como processo de resistência e existência no mundo contemporâneo. Para tal, ele se propõe a uma análise desse corpo social que detém uma história carregada de significados de uma cultura ancestral, um corpo que ginga, umbiga, gira, sarandeia, pisa, sapateia e luta por um espaço em uma sociedade com tantas discrepâncias sociais. Um corpo que resiste, impulsionado pela dinâmica das transformações através do tempo na cultura popular brasileira.

No Brasil existe uma grande diversidade de movimentos nas manifestações da cultura popular, esta, em sua pluralidade, possui um leque de simbologias e significados que marcam e demarcam a força coletiva de um povo, que transcendem a barreira do tempo, ultrapassando as barreiras das discriminações se transmutando a cada necessidade, fazendo de seus contextos a força motriz das culturas orais. E permeando os processos de luta e resistência, encontramos muitas lideranças femininas nas manifestações das tradições populares, que aqui serão destacadas, que auxiliam, sustentam e contribuem para a manutenção destas, garantindo a sua longevidade.

Existe na cultura popular brasileira, muitas Marias simbólicas, ou não, que mantém viva a sua cultura ancestral, como Mestras ou ao lado de Mestres populares, preservando e fortalecendo as tradições. Não tencionamos nesta pesquisa discutir questões de gênero, mas sim dar ênfase a mulheres fortes e emblemáticas, portadoras de uma memória ancestral, que marcam a história da cultura popular com seu protagonismo artístico, cultural e educacional, que fomentam e norteiam os diálogos das comunidades tradicionais.

Neste contexto destacaremos mulheres fortes que carregam consigo uma bagagem enorme de conhecimento e resistência, que fazem a diferença, que trilham caminhos diversos, mas se assemelham pela contribuição no

fortalecimento de um patrimônio que dialoga com o passado, o presente e o futuro, verdadeiras matriarcas que estabelecem as suas lideranças através de ações sociais, políticas e educacionais em prol da transmissão, manutenção e fortalecimento de suas culturas ancestrais. Iniciaremos a nossa narrativa citando brevemente as protagonistas femininas do Jongo da Serrinha/RJ. No Jongo, umbigamos com Vovó Maria Joana Rezadeira, Tia Maria do Jongo, Lazir Sinval, Dely Monteiro e Luiza Marmelo.

TIAS, DONAS, MESTRAS, MÃES, MATRIARCAS... Retratos femininos da cultura popular.

Iniciaremos o nosso pensamento permeando corpos por nós reconhecidos como fundamentais para as manifestações populares aqui escolhidas, estamos optando por dar apenas alguns exemplos inicialmente. Além disso, não queremos invalidar a presença ou importância dos homens que nesses grupos tiveram sua importância crucial, para que juntamente, lado a lado com essas mulheres, suas tradições não se perdessem no tempo. Sendo assim, faremos breves relatos de alguns desses corpos femininos que se apresentam como fortes lideranças dentro de suas comunidades. Iniciaremos pelo Jongo, especificamente o Jongo da Serrinha/RJ.

NA FAZENDA DA BEM POSTA QUE A SARACURA CANTAVA – VIVA O JONGO!!!

O Jongo praticado na Região Sudeste do Brasil, que segundo o Iphan³, é uma das formas de expressão afro-brasileira que integra dança, tambores e espiritualidade, é uma manifestação cultural artística e popular, que se manteve a partir da vivência de rodas e lembranças. Se consolidou entre pessoas em situação de escravidão no período colonial, nas fazendas de café e cana-de-açúcar, não deixando de ser festa ao mesmo tempo que era louvação aos antepassados e ancestrais trazidos ou deixados em África. É uma manifestação de matriz genuinamente ancestral, com grande cunho de afirmação identitária, que se fortaleceu e consolidou raízes profundas de saberes e força do rito, da crença, da fé e da festa. Também conhecido como Caxambu para algumas comunidades jongueiras, tem no Vale do Paraíba e na

³ [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_jongo_no_sudeste\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_jongo_no_sudeste(1).pdf)

ancestralidade bantu, uma forma de resistência, comunicação e estratégia de sobrevivência.

“O Vapor berrava na Paraíba” enquanto negros choravam suas dores, banzo e lamentos, “a noite descia e ao som da Ave-Maria” o sincretismo acontecia alentando momentos de perseguição e “vozes de jongueiros se ouviam” erguendo a bandeira do não esquecimento e do pertencimento ancestral aquela cultura, assim parafraseando a Prof^a Dr^a Eleonora Gabriel (2003)⁴ “para não se esquecer que são”. (BRANDÃO, O Que é Folclore, 1984:10).

E é do Vale do Paraíba especificamente da Fazenda da Saudade que fica próxima a Fazenda da Bem Posta, que apresentamos nossa primeira personalidade: Vovó Maria Joana Rezadeira do Jongo da Serrinha.

VOVÓ MARIA JOANA MONTEIRO (REZADEIRA)

Maria Joana Monteiro cresceu trabalhando nas lavouras do Vale do Paraíba. Conhecedora das ladainhas, pontos de umbanda, Sambas de Terreiro, cantos de trabalho, rezas, curimas e benzeduras, aprendeu o Jongo na fazenda que nasceu. Veio para o Rio de Janeiro com seu pai após o falecimento de sua mãe, trouxe consigo o Jongo vivo e pulsante em suas memórias corporais.

Vovó Maria Joana Rezadeira fundou o Grupo Jongo da Serrinha com seu filho Darcy Monteiro há mais de 40 anos, juntos quebraram tabus, tirando o Jongo dos quintais e levando aos palcos, e preocupada com futuro da manifestação foi introduzindo as crianças a prática do Jongo. Vovó Maria disse que: “quando morresse, ficaria feliz por saber que tinha ensinado o Jongo para muita gente e que este não iria mais acabar [...] Nós não somos donos de nada, e o que recebemos temos que passar adiante”.⁵

⁴ Professora da disciplina de Folclore, do Departamento de Arte Corporal (UFRJ), diretora artística e fundadora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

⁵ Cd livro – Jongo da Serrinha.

TIA MARIA, SÍMBOLO DE RESISTÊNCIA E GUARDIÃ DO JONGO DA SERRINHA – “O ENCANTAMENTO DE UMA GRIÔ”.

Maria de Lourdes Mendes, Tia Maria, figura emblemática do Jongo da Serrinha, defensora de uma cultura ancestral que evoca a memória dos antepassados sempre foi muito querida pela comunidade, que fica em Madureira. Foi convidada pelo Mestre Darcy para participar do grupo Jongo da Serrinha em 1977. Era a jogueira mais antiga da comunidade, recebeu como função transmitir para os mais jovens um conhecimento tão importante para a comunidade, que cresceu e floresceu em comunhão com a história da população local. Essa grande patrona e matriarca da manifestação tinha o quintal de sua casa repleto de crianças, que iam para lá dançar, brincar, tocar e cantar adoçados pelos quitutes de Tia Maria e embevecidos pelos encantos do Jongo.

Essa grande Mestra teve ao seu lado, na luta pela preservação do Jongo da Serrinha, mulheres fortes como: Dely Monteiro, neta de vovó Maria Joana, Lazir Sinval, da família Oliveira, Luiza Marmelo e Suelen Tavares. Estas mulheres juntas trabalharam para fundar a Casa do Jongo da Serrinha no final de 2015, uma ONG que se empenha na preservação desse conhecimento ancestral. Segundo Aline Oliveira de Souza (integrante do Grupo Jongo da Serrinha)

O Jongo na Serrinha sempre teve muitas lideranças femininas ao longo do tempo, que nasceu das famílias que foram povoando a localidade, e tanto a família Monteiro como a família Oliveira, sempre tiveram essas mulheres como força, hoje algumas mulheres dessas famílias ocupam essa liderança que tem na Tia Maria um suporte travando um diálogo com a sua memória fazendo essa conexão entre a tradição e a modernidade.⁶

Em 2019 tivemos duas grandes perdas para o Jongo da Serrinha, Tia Maria, partiu na mesma semana, dia 14/05, em que havia recebido o Prêmio Sim à Igualdade Racial, na categoria Arte em Movimento e Luiza Marmelo, que chegou na serrinha como aluna do Mestre Darcy e que acabou se encantando pela magia dos toques dos tambores ancestrais e do bailado das umbigadas e “tabiados”. Com a partida da Tia Maria para o plano espiritual o seu legado não

⁶ A tradição do Jongo da Serrinha (<https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/a-tradicao-do-jongo-da-serrinha>)

desaparecerá, pois a trajetória dos seus 98 anos nos deixou muitos exemplos de força, luz e sabedoria de uma mulher que soube dialogar muito bem com o passado, presente e deixou um grande legado para o futuro.

pro jongo não se acabar,
que Deus dê a proteção
ao jongueiro novo,
pro Jongo não se acabar.⁷

Uma grande matriarca não morre, apenas se encanta, pois todo o seu conhecimento e paixão pela dança, música e alegria do brincar não desaparecem, permanecem na memória daqueles que ficam com a responsabilidade de continuar a trilhar a estrada por ela desbravada, tecendo, fiando e entrelaçando as relações sociais para que as redes de comunicação firmadas através do tempo continuem fortes. No Jongo da Serrinha essas atribuições ficam para a geração de mulheres que ficam responsáveis por continuar com as ações de transmissão para a manutenção desse saber ancestral.

Essa pesquisa não se esgota nesse resumo, pois pelo Brasil a fora existem muitas mulheres que fazem de suas vidas uma verdadeira luta pela transmissão de conhecimentos que são alicerces que refletem a força cultural de uma comunidade. Pretendemos continuar a pesquisa investigando o legado dessas mulheres, pois é no umbigar, no quebrar e no sacolejar, de umbigos, de pés e de quadris, que nossa pesquisa dos retratos femininos começa a se formar. Pretendemos com essa elucidar essas lideranças buscando fazer uma analogia com a força dos Orixás femininos, as Yabás que expressam em seus movimentos a luta por igualdade, respeito e justiça social.

Sendo assim, fica notória a importância dessa representatividade nos movimentos sociais, políticos e educacionais nas manifestações das culturas populares, pois elas são a base e a estrutura para a sustentação e a dinâmica das demandas dos grupos populares. Estão sempre a frente das atividades, atuando, desempenhando e delegando funções para que a manifestação se mantenha sempre viva e em transformação se adequando ao momento presente sem esquecer do passado, sempre pensando na continuidade e resistência. Recomeçar, prosseguir, persistir, resistir e sobreviver, são palavras

⁷ Trecho da música: Saravá Jongueiro velho de Jefinho de Tamandaré.

fundamentais do vocabulário feminino nas relações sociais em constatare batalha pelo seu espaço em uma sociedade que ainda em pleno século XXI ainda insiste em subjugar-la.

Eu num tô ouvindo o trupe não
Num tô ouvindo nada.
Que um dia alguém me disse
Mulhé não presta pra dançar coco não
Só presta pra cozinhar feijão e lavá cueca.
Mostra pra eles quem somos nós
Quem manda é as mulhé.
(Mestra Marinez do Coco Frei Damião - Juazeiro/ CE).

Referências

BRANDÃO, C. R. **O Que é Folclore**. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984.

COUTINHO, C. N. **Cultura e Sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2011.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais** / Denys Cucho; tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

GONDAR, J.; DODEBEI, V.: **O que é Memória Social?** Pertence ao programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** / tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico – 13ª edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos**: Modos e Significações. Editora AYÔ, Brasília, 2019.

SOUZA, A. O. **Tia Maria do Jongo memórias que ressignificam identidades das atuais lideranças jongueiras do grupo Jongo da Serrinha**. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes. Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. SP, 2015.

STEIN, S. J. **Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J Stein**. Vassouras/1949. / organização, Sílvia Hunold Lara, Gustavo Pacheco. – Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP:CECULT, 2007.

S187 Os sambas brasileiros: diversidade, apropriação e salvaguarda / organizado por Márcia Sant'Anna. – Brasília, DF: Iphan, 2011. 144 p.: il. color.; 24 cm. – (Anais; 1)

DANÇAS E LENDAS AMAZÔNICAS NUM CONTEXTO ESCOLAR

Monica da Silva e Souza (UEA)
Jeanne Chaves de Abreu (Orientadora - UEA)

Introdução

A cultura amazônica se destaca por sua diversidade. Contos, lendas, mitos, entre outros compõem essa riqueza. Ao nos inserirmos no contexto da dança na escola através do estágio supervisionado, assim como durante a graduação no Curso de Dança, percebemos o desconhecimento das nossas colegas com relação a nossa cultura e nos inquiremos porque tal situação estava acontecendo. Como podemos deixar que a nossa cultura seja levada pela poeira do tempo? Por que nas escolas de ensino fundamental e médio não incentivamos os nossos alunos a conhecerem a nossa cultura? Como entender historicamente no tempo e no espaço onde tudo começou? Foram alguns questionamentos que se encontravam sem resposta.

Foi partindo da observação no componente curricular Danças Brasileiras que percebi que muitas (os) colegas não conheciam as lendas da região Amazônica, com isso instigou-me a ressaltar a importância de preservarmos a cultura e a tradição, em especial as lendas da região Amazônica e sua aplicação na escola através da dança e a leitura, principalmente com crianças, pois, a magia e o encanto despertam a vontade e a curiosidade de conhecer melhor as lendas da região, possibilitando também atividades mais dinâmicas que ajudem na compreensão do mundo amazônico.

Hoje percebemos que o tempo que os pais dedicam aos seus filhos está se tornando escasso e pouco produtivo, fazendo com que as histórias não sejam transmitidas de geração em geração. Esta pesquisa trouxe a reflexão sobre a importância da preservação da cultura e a manutenção das tradições e em especial as lendas da região Amazônica.

Minha contribuição como pesquisadora acadêmica foi realizar um trabalho de pesquisa cuja reflexão levasse aos demais professores de arte e educação na escola a entenderem a importância de oportunizar a dança as

crianças, criando e indicando as possibilidades de expressão, imaginação e criatividade corroborando no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

A proposta do projeto dimensionou como objetivo central propiciar e estimular o conhecimento da cultura e folclore popular amazônico, indicando possibilidades para criação em Dança. Sob a luz dos teóricos utilizou-se a dança como promotora de informação e conhecimento das lendas amazônicas estimulando o hábito da leitura corporal e propiciando o conhecimento da cultura e folclore popular amazônico.

Dança e Cultura num contexto escolar amazônico

A cultura amazônica é muito rica, porém os impactos da globalização na atualidade indicam que o homem amazônico está relegando à segundo plano os seus valores culturais. Penso que através das lendas amazônicas seria a forma mais divertida de conhecer essa cultura, a qual está se perdendo, uma cultura a qual se perpetuavam por meio da comunicação oral, falada, declamada ou cantada. Um mundo mágico em uma viagem fantástica e inesquecível pelo universo amazônico, história de caboclos corajosos que enfrentam figuras lendárias como: curupira, cobra grande e outros.

Ao definirmos o conceito de cultura, nos deparamos com dois tipos de cultura, a cultura erudita e a cultura popular. Na nossa pesquisa iremos abordar a cultura pelo viés popular, que conforme indica Sanches (2012, p.17) cultura popular é um conjunto de fatos oriundos das vivências do povo, ou seja, todo conhecimento adquirido no âmbito familiar sendo passado de geração em geração de avô para filho e assim sucessivamente.

Assim como a dança, a lenda também varia no tempo e no espaço fazendo parte da história cultural. Desde o descobrimento das terras desconhecidas os seres imaginários já existiam. Kury (2000, p. 105), indica que “Lendas expressivas circulavam na Europa em torno de seres que povoam esses mares e terras estranhos. Os relatos de viagens – a maior parte imaginária – descreviam homens com cabeça de cachorro, sereias, tritões, pessoas com rabo, gigantes etc.”.

Ao abordarmos o tema Mito é importante ressaltar seu conceito. Conforme Furlani assinala “palavra de origem grega, *mithus*, significa “fábula”

também pode receber outros conceitos como a “representação de fatos ou personagens reais, exagerada pela imaginação popular, pela tradição, etc” também pode significar uma “ideia falsa sem correspondente na realidade”, estes conceitos reforçam as ideias que, erroneamente, são incorporadas como verdadeiras, desconstruindo assim, o mito (FURLANI, 2009, p.17). Aproximar o folclore da realidade dos alunos através do plano de aula ainda é um processo em estudo.

A Dança na Escola

O objetivo da dança na escola conforme Vargas é proporcionar um relacionamento social, a solidariedade humana, o desenvolvimento da mentalidade democrática e a união. Em seu aspecto folclórico celebra origens nacionais, expressa e perpetua a cultura de um povo. Desenvolve as funções mentais como atenção, concentração, imaginação, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração.

O papel do professor de dança é muito importante em todas as fases de crescimento. A dança não pode ser vista apenas como entretenimento e nem usado como projeto em escola. É possível trabalhar o conteúdo de artes de uma maneira que não seja cansativa para o estudante", pois como consta nos PCNs (2001, p.68) “A dança é uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas”.

Danças e lendas amazônicas na contemporaneidade

“Tanto o corpo quanto a dança ainda são cobertos por um mistério, um buraco negro que a grande maioria da população escolar ainda não conseguiu investir, explorar, perceber, sentir, entender, criticar”.

Isabel Marques

A arte de dançar expressa e cria palavras, olhares, gestos de forma prazerosa, estimulando o desenvolvimento cognitivo do ser humano, visto que somos seres diferentes cada qual com saberes, costumes, cultura, hábitos e conhecimentos. A dança pode ser experienciada como forma de libertação, de

imaginação, de desenvolvimento criativo e de conhecimento na educação, possibilitando a comunicação não verbal e os diálogos corporais na escola.

Escolhemos a dança e as lendas amazônicas como forma de propiciar o enaltecimento dos valores culturais que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo II, art.26º devem ser conteúdos contemplados no ensino fundamental e médio. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Sobre esse prisma podemos entender a importância de desenvolver as habilidades criativas da dança para a formação da criança e do adolescente.

O universo folclórico amazônico é rico em lendas, mitos, superstições e crendices, dessa forma Sanches (2007, p. 190) vem colaborar indicando que a lenda se caracteriza por:

uma transformação da realidade, de forma exagerada ou colorida, ou por ambas, que se vincula a um grupo social, ou mais amplamente a uma sociedade. Essas lendas podem ser de caráter pessoal, quando se refere, a um feito extraordinário executado por uma pessoa, ou de caráter local, quando se referem a localidades, lagos, rios, mares ou quaisquer acidentes geográficos. Estão ligadas a acontecimentos particulares ou populares ou podem ser ainda de caráter etiológico, ou seja, podem referir-se à origem de um animal ou vegetal (SANCHES, 2007, p. 190).

Desta forma, acreditamos na importância do conhecimento das lendas para a valorização da cultura popular.

Raimundo Morais (2002, p. 177-178) analisa as lendas amazônicas como se fosse uma teia aracnídea, vasta e complicada, cômica e trágica, mas extraordinário devido os mistérios que a envolve, é originária em todos os quadrantes do globo. Ou seja, em cada ponto do Ocidente ou no Oriente – as histórias dos animais, das sereias, dos gnomos e dos pajés empolgam a imaginação fecunda da gente. Dessa forma, Souza (2009, p. 86) nos mostra que nós professores temos que começar a reconhecer “que toda história, todo conto, toda lenda, só atua sobre a criança na medida em que o registro corresponde ao seu mundo interior, as suas angústias e suas necessidades”.

Metodologia

Utilizou-se a pesquisa de campo de cunho qualitativo três lendas as quais foram indicadas pelo desconhecimento das crianças da escola A lenda da Vitória Régia, Lenda do Rio Amazonas e Lenda do Pirarucu. Iniciamos com a leitura das lendas, desenho conforme o entendimento dos alunos e por fim a criação das coreografias. Foi realizado com 30 crianças com faixa etária de 8 a 10 anos de idade da Escola Estadual Santa Luzia, situada na rua Ramos Ferreira s/n na cidade de Manaus/AM, no período de 4 meses, com aulas de 45' de duração, no turno matutino.

Considerações

A Amazônia é um rio caudaloso de cultura, crenças, valores e mistérios desconhecidos onde às lendas e os mitos são apenas alguns furos a serem explorados. A dança é uma arte libertadora, podendo ser trabalhada em todas as linguagens celebrando as origens dos povos e a cultura, juntas, arte e cultura fazem um par perfeito no processo de aprendizagem no contexto escolar. A partir destes resultados podemos afirmar que esta pesquisa foi de grande relevância para a propagação da cultura e folclore amazônico em especial as narrativas lendárias que aos poucos estão sendo esquecidas e substituídas por inovações tecnológicas, onde reinam os heróis virtuais e não os imaginários. No nosso caso a dança teve papel fundamental para a socialização e para o crescimento individual e coletivo dos alunos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 3. Ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.174 p.

FURLANI, J. **Mitos e Tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica 2009.

Gil, A. C. 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antônio Carlos Gil. – 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola** / Izabel A. Marques – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

revista**escola**.abril.com SENAC. DN. **Ritos do corpo**/ Lorelai Kury; Lourdes Hargreaves; Máslva Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2000.144 p. Il. .br/.../jeito-certo-trabalhar-folclore-635351.shtml. Acessado em 20 de novembro de 2014 às 19:00 h.

SANCHES, C. **A cultura popular no Brasil** / Cleber Cid Gama Sanches. – Manaus: Editora Valer, 2012.

SOUZA, A. **As Lendas em Sala de Aula**. Apropriação da Cultura e Formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. Manaus: Editora Valer, 2009. NOGUEIRA, Wilson. **Festas Amazônicas- Boi-Bumbá, ciranda e sairé**. / Wilson Nogueira – Manaus: Editora Valer, 2008.

VARGAS, L. A. M. de. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

www.apagina.pt > Página > Edições > N.º 134. Acessada no dia 17 de outubro de 2014 às 20:00h. Teixeira Valença. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2000.144 p. Il.

**VIVA A CULTURA POPULAR, VIVA O BOI DE PARINTINS:
ESTUDOS SOBRE O BOI-BUMBÁ NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
ZENEIDE IGINO DE MOURA**

Flavia Luana de Souza Lopes (UFRN)
Kenne Felipe Alves Vieira (UFRN)

Assim como nas linguagens oral e escrita, a cultura popular está em constante mudança dentro das suas formas de manifestações. “A cultura popular, nesse contexto, constitui-se como processo contínuo de transformação, sendo retraduzidas e reapropriadas pelos seus próprios criadores, segundo rupturas ou incorporações entre a tradição e a modernidade” (NEVES, 2019, p. 2333). Não é uma novidade para os pesquisadores das artes em geral, que o ensino destas danças nas suas múltiplas linguagens é obrigatório no ensino básico, mas que por vezes ainda é trabalhada de forma descontextualizada, baseada somente na mera repetição de movimentos típicos de cada dança.

Enquanto estudantes e futuros docentes, percebemos a necessidade de frisar que através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB): “É obrigatório o ensino da dança, trazendo também enquanto conteúdo especialmente em suas expressões regionais”. Ou seja, o que iremos tratar e relatar nessa escrita.

Muito se tem pesquisado sobre as danças, costumes e tradições populares que atravessam todo território brasileiro, assunto rico, porém que ainda desperta muitos pontos de interrogação nos investigadores do campo das artes cênicas. Entretanto, pesquisadores da dança e da cultura popular, ao longo dos anos nos têm dado grandes contribuições com suas pesquisas voltadas para essas áreas, que vão desde ANDRADE (1982), GARCEZ (2006), VIANA (2006), passando por GURGEL (1985), CASCUDO (1998 e 1992), dentre outros.

Nosso trabalho parte dos estudos do boi, o qual, segundo Viana (2006), tem seu registro mais antigo publicado em um jornal de Recife chamado “O carapuço”, no ano de 1840. Já no estado do Amazonas, se deu a segunda

ocorrência, em 1859, no município de Manaus (SILVA, FILHO e PINTO, 2013, p.199).

No que concerne a dança do boi de característica burlesca, ela é, de acordo com Cascudo (1992) e Gurgel (1985), dançada pelos galantes, os personagens cômicos e pelo boi que investe neste momento contra os galantes, os cômicos e o público (CASCUDO, *apud* GARCEZ, 2016, p. 69). Vale destacar que o boi bumbá é brincando/dançado em todas as regiões brasileiras, mas cada um com suas particularidades.

O folguedo ganhou muitos nomes no Brasil, devido às variações de região para região. Assim, no Amazonas e no Pará é Boi-Bumbá; no Rio Grande do Norte, Boi Calemba⁸; na Paraíba, Cavalo Marinho; no Rio de Janeiro, Boi Pintadinho; no Espírito Santo, Bumba de Reis ou Reis de Boi; em Santa Catarina, Boi de Mamão; e, no Maranhão, Bumba-meu-boi. Além disso, também ocorre em diferentes épocas, dependendo da região: no Norte, acontece no período junino; no Nordeste, ciclo natalino; no Sudeste, destacando o Rio de Janeiro, durante o Carnaval (CAVALCANTI, 2011, p. 120).

Levando-se em consideração esses aspectos, adentramos no estudo do auto do boi-bumbá, dança dramática típica do norte brasileiro (ANDRADE, 1982). Esse estudo busca refletir sobre uma vivência nestas manifestações artísticas que partam de uma abordagem histórica e crítica das mesmas.

Sobre os princípios metodológicos, esse trabalho pauta-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, preconizando assim o conhecer a história, o fazer artístico e o saber apreciar uma obra de arte. Mesclando com o “fenômeno estético” sugerido por Viana (2006) no qual é nessa experiência estética sensível, portanto, corporal, que apresentamos a leitura do bumba meu boi como fenômeno estético, delineando a presença corporal e a estética como modos de conhecer.

Conforme já mencionando, o trabalho trata-se de um relato de experiência no Projeto PIBID Dança da UFRN, realizado, no ano de 2018, na Escola Municipal Professora Zeneide Igino de Moura, localizada na zona oeste da cidade de Natal/RN. Numa parceria entre Pibidianos, professora de Arte e a professora pedagoga da turma, partiu-se da contextualização histórica, social e

⁸ Manifestação cultural cultuada em todo território regional, mas, fortemente praticada no município de São Gonçalo do Amarante (RN), onde, leva essa manifestação para ser apreciada em toda localidade mundial. Os grupos residentes na cidade têm mais de cem anos de festividades.

cultural do auto do boi, por meio de vídeos, imagens e textos que versam sobre a cultura do norte brasileiro e a do folgado estudado.

Seguindo o planejamento que aconteciam todas as segundas-feiras na universidade entre os bolsistas pibidianos, professores supervisores e coordenação do Pibid Dança da UFRN, começamos a apresentar em sala de aula aspectos do boi-bumbá, através de fotos e vídeos incentivando os alunos a partilharem suas experiências, falar sobre o que conheciam ou não a respeito da manifestação popular estudada.

As experimentações no corpo, aos poucos também foram começando, mas de início priorizamos exercícios que despertassem nos alunos noções espaciais, de conscientização corporal e ritmo (elementos importantes para o próprio estudo da dança), criando assim um diálogo mais afetivo e uma proximidade entre alunos, bolsistas e professores. Dessa maneira, foi possível fazer com que os estudantes experimentassem e apreciassem formas distintas de manifestações culturais/corporais presentes na dança em seus múltiplos contextos.

Uma dificuldade encontrada foi nas movimentações feitas no nível médio, os alunos reclamaram de dores e dificuldades ao passar do nível alto, para baixo, do baixo para o médio e assim sucessivamente. Uma das soluções encontradas foi explorar, através dos exercícios propostos nos alongamentos e ressignificar movimentos cotidianos e típicos do boi enfocando este nível espacial.

Paralelamente ao estudo prático, começamos a trabalhar os personagens do boi-bumbá e seus trajes típicos. Explicamos que Pai Francisco usa roupas simples de vaqueiro e Mãe “Catirina” é um homem vestido de mulher. Já as índias, são mulheres com penas cobrindo o peito, as mãos e as pernas. Os vaqueiros usam roupas de veludo e chapéus com fitas e penas. Os caboclos usam fitas e penas, chapéus de fitas coloridas e são respectivamente cobertos de penas grandes ou cocares feitos de mesmo material.

Todos os figurinos da apresentação que seria realizada no final do ano baseada nestes estudos, foram confeccionados por alunos, professores e familiares dos estudantes, usando não somente tecidos e plumas artificiais, mas também materiais reutilizáveis, tais como: papelão, garrafa pet, entre outros. Ressaltamos a confecção dos dois “bois”, os quais foram construídos

pela professora pedagoga responsável por uma das turmas participantes, nele havia as duas cores que representam as duas associações culturais/folclóricas do festival de Parintins (Caprichoso e Garantido), que são as cores azul e vermelha.

Trabalhar com o aluno, fazendo-o vivenciar experiências lúdicas de cunho cultural folclórico, conduzindo-o para um contexto no qual ele possa apropriar-se da leitura e da escrita, bem como os processos que envolvem a construção da sua identidade, é oferecer oportunidades para o aluno se sentir autônomo, integrado à sua realidade, confiante e apto a desempenhar atividades sociocognitivas muito mais complexas, com o passar do tempo (SILVA, FILHO e PINTO, 2013, p. 12).

As aulas aconteciam uma vez na semana com duração de uma hora, no “pátio da escola”, lugar muito pequeno com estruturas precárias. É de fundamental importância ressaltar a interdisciplinaridade que acontece nesta escola, não somente nos eventos, mas também, e, principalmente, durante os processos pedagógicos estabelecidos no decorrer do ano letivo. Com o ensino da dança neste ambiente não foi diferente, ele foi pautado na colaboração interdisciplinar e para além das festividades escolares.

Neste íterim, o referido trabalho teve sua culminância na Tenda Literária da Escola⁹, onde os alunos e alunas puderam compartilhar com toda a comunidade escolar não apenas a parte coreográfica, mas também desenhos, exposição de trajes e indumentárias, dentre outros elementos, sendo, assim, agentes multiplicadores de conhecimento.

A partir desses estudos foi possível compreender que as danças populares podem e devem ser trabalhadas no âmbito escolar, favorecendo uma valorização e um saber da cultura local. Outro ponto importante, é a riqueza de um trabalho transdisciplinar, que aconteça de forma significativa para os estudantes, de maneira a valorizar seus conhecimentos e habilidades pessoais.

Durante a realização desse processo de ensino aprendizagem, os alunos foram estimulados a exercitar seu potencial criativo, improvisando e experimentando novas formas de movimentação em seus próprios corpos, criando novas possibilidades de comunicação entre os elementos cênicos, o

⁹ Projeto anual da Escola, trata-se de um trabalho transdisciplinar em que são estimulados a leitura e o conhecimento/desenvolvimento artístico dos educandos. A culminância da Tenda Literária acontece ao final do ano por meio de apresentações artístico culturais abertas a toda comunidade escolar.

ambiente em que estavam inseridos e com os corpos dos seus colegas, bem como vivenciaram a oportunidade de colaborar para a construção das suas próprias vestimentas e coreografias.

A experiência do estudo do Boi-Bumbá favoreceu uma ampliação de conhecimento sobre o universo da dança e a importância de uma mediação contextual das danças populares de maneira a fomentar a aprendizagem significativa dos educandos. Percebe-se assim, o quanto esses elementos são importantes no processo de formação da sociedade brasileira.

Referências

ALVES, B. T. **Heranças de corpos brincantes: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras**. 1. ed. Natal. Editora da UFRN, 2006.

ANDRADE, M. **Danças Dramáticas do Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Itacaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1982.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. Ed. Rev. – São Paulo, Perspectiva, 2009.

BRAGA, S. I. G. (Org). **Culturas populares em meios urbanos/ Sérgio Ivan Gil Braga (Org) – Manaus: Edua, 2012.**Borrvalho, Tácito. Os elementos animados no Bumba-Meu-Boi do Maranhão. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Universidade Federal do Maranhão. V. 1, nº 2. 2006.

CARVALHO, L. C. **O Bumba Meu Boi do Grupo de Danças Brasileiras Gracinha: uma experiência de arte-educação**. - São Paulo, 2012.

GARCEZ, A. M. **Grupo de dança do Colégio Marista de Natal: um percurso formativo em danças populares**. Natal, RN, 2016.

NEVES, D. F. **Entre molas, dobradiças, alavancas, espirais e esferas: princípios organizacionais de movimentos para muganguear, fazer pantim e malassombrar nas danças populares brasileiras**. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 2325-2337.

SILVA, M. F.; D. P. D. **O Auto do Bumba-Meu-Boi: Cultura popular como instrumento de Alfabetização**. Caldas Revista de Ciências da Educação, ano XV, n. 28, jun 2013 pp 134 – 146.

*Orientado por Raphaelly Souza Bezerra. Mestre em Artes Cênicas (PPGARc/UFRN), licenciada em Educação Artística/Artes Cênicas (UFRN). Professora de Arte nas redes municipal e estadual de ensino de Natal.

Atualmente é coordenadora e professora do Grupo de Pesquisa em Danças Populares – ANDANÇAS (SME).raphaellysb@hotmail.com.

COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA EM MÚLTIPLOS
CONTEXTOS EDUCACIONAIS:
PRÁTICAS SENSÍVEIS DE MOVIMENTO

COORDENADORES

Prof. Dr. Marcílio De Souza Vieira (UFRN)
Prof.^a Dr.^a Amanda da Silva Pinto (UEA)

A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DO PROFESSOR DE DANÇA

Christiane G. Araújo (UEMS)

Apresentamos nesse artigo a maneira como ocorre a formação em dança no âmbito da educação formal, não-formal e informal; abordamos, a partir dessas modalidades de ensino, a profissionalização do professor de dança; e finalizamos analisando a realidade da formação e da profissionalização dos egressos do curso de Artes Cênicas (Teatro e Dança) da UEMS.

Primeiramente, entendemos que as escolhas que o indivíduo faz estão diretamente relacionadas aos desejos de vida, isto é, os desejos que motivam suas escolhas. Assim, se uma pessoa escolhe experimentar linguagens artísticas, podemos admitir que essa escolha está associada ao desejo de vivenciar, em seu cotidiano, momentos que trazem experiências significativas para sua vida. Vários desdobramentos podem surgir quando uma experiência ou vivência artística é verdadeira e intensa, inclusive levá-la a tornar-se uma profissional da arte/dança.

Há anos a dança acontece sob as mais variadas formas de expressão humana, nos mais diferentes contextos e espaços e com diversas finalidades. É reconhecida hoje como conhecimento socio-histórico-cultural, comunicação não-verbal, linguagem estética e artística e, além disso, como uma linguagem que participa ativamente da construção dos sujeitos e que contribui para a concretização efetiva de projetos de sociedade.

Nessa perspectiva, para falarmos sobre a educação em dança nas três modalidades de ensino, buscamos aporte teórico em Strazzacappa (2001-2010); Libâneo (2001); Navas (2006), Côrtes (2000) e Marques (2010). No bojo teórico trazido por eles, Siqueira (2006) acrescenta que o caráter plural da dança é um passo para entendê-la como representação de um tempo e uma cultura, e que “[...] várias vozes de distintas manifestações corporais, ritmadas ou não, que podem assumir características ritualísticas, populares, clássicas, modernas, cada um desses estilos reflete o momento cultural, social, histórico, político e econômico. Ou seja, “[...] a dança é um texto cultural que reflete condições, elementos e experiências culturais, tecnológicos e temáticos da

Sociedade” (SIQUEIRA, 2006, p. 73-75).

Dada a amplitude de situações em que a dança acontece, esta foi representada por Strazzacappa (2011) e Robinson (1978) com a imagem de uma árvore, composta por muitos ramos, que demonstram as danças em diferentes formas de expressão. Partindo dessa proposta, de “árvores da dança”, das referidas autoras, entrelaçamos as três modalidades de ensino e elaboramos outra proposta de “árvore da dança”, abordando a formação do artista de dança.

A árvore aqui proposta também está composta por tronco, galhos e copas, que, por vezes, entrelaçam-se, ilustrando pontos em que a dança faz intersecção com as três modalidades de educação (formal, informal e não-formal). Essa imagem mostra as diferentes possibilidades de ensino da linguagem da dança em diálogo com os diferentes espaços educacionais.

Para a discussão sobre a profissão professor, utilizamos os estudos realizados por Tardif (2002), Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Oliveira (2005). As ideias de Nóvoa (2009) e Tardif (2002) sobre os saberes docentes, possibilitam dimensionar a amplitude dos conhecimentos necessários para o trabalho do professor. Isso implica em dizer que o professor deve estar disposto a buscar permanentemente sua formação, procurando entender a sua função dentro de uma instituição escolar, aprendendo a dialogar com os demais professores, a envolver e envolver-se com o aprendiz, conduzindo-o ao aprendizado, a observar seu entorno e atuar nele, a construir uma cumplicidade com a comunidade local e a agir no contexto social em equipe.

Nóvoa (2009) e Imbernón (2009) atentam para a importância da qualificação profissional e o aprender contínuo do professor, considerados por eles como motores da melhoria do ensino. Nessa mesma direção, Strazzacappa (2008, p. 92) assinala que, no campo das artes,

Apesar da existência de diferentes licenciaturas em vigor (dança, teatro, música, artes visuais), tratando especificamente cada uma das linguagens artísticas, nenhuma garante que o professor estará apto a trabalhar com propriedade as nuances de cada fazer artístico, o que obriga esse profissional a estar aberto a interlocuções com outros profissionais, a buscar cursos de aperfeiçoamento e atualização.
(IDEM)

Com base nas ideias defendidas por esses autores, e trazendo-as para

os professores das diferentes linguagens artísticas, entendemos que as concepções e práticas do professor de Arte são construídas ao longo da vida, nos espaços não- formais, informais e formais (desde a escola da educação básica até a educação superior) e nos desafios da sua vida profissional.

Para dar luz aos conceitos e reflexões desses autores, que entrelaçamos aqui, utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa, com o uso de questionário *online* como instrumento metodológico, aplicado aos egressos do curso de Artes Cênicas (Teatro e Dança) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Obtivemos 37 respostas dos 67 egressos (2014 a 2017) do referido curso, e analisaremos as questões referentes à sua formação em dança e/ou teatro antes e depois de ingressarem na graduação. No que tange à profissão, apresentaremos sua atuação no mercado de trabalho após o término da licenciatura, os desafios encontrados no trabalho docente e sua percepção sobre a vida profissional do professor de Artes Cênicas (Teatro e Dança).

Esse estudo é um recorte de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED), que é formado por artistas educadores interessados em estabelecer campos de aprofundamento e compartilhamento de suas investigações na dança- educação e na criação cênica. O Grupo entende a pesquisa como prática inerente aos fazeres artísticos e pedagógicos que compõem o trabalho do/a artista docente.

Referências

CÔRTEZ, G. P. **Dança, Brasil! Festas e danças populares**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. Educar. In: LIBÂNEO, José. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Curitiba: Educar, 2001, p.153-176.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MATO GROSSO DO SUL, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Artes Cênicas e Dança**, 2009.

Disponível em: <http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciaturacampo-grande>. Acesso em: 04 ago. 2014

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org.). **O Ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 2009, p. 217-233.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, auto formação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROBINSON, J. **Le Langage choréographique**. Paris, Vigot, 1978.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006

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

STRAZZACAPPA, M. Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, M. A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, T., BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. **Docência-Artista do Artista-Docente**. Fortaleza: Expresso Gráfica e Editora, 2012.

STRAZZACAPPA, M. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). **Educação e Arte: Linguagens Artísticas na formação Humana**. 2, ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 77-96.

STRAZZACAPPA, M. **Dançando na chuva ... e no chão de cimento**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes. Construindo caminhos**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011, p. 39-78. CONFERIR

STRAZZACAPPA, M. Profissão Professor de Dança: Uma breve cartografia do ensino de dança no Estado de São Paulo. **Revista Moringa-Arte do Espectáculo**. João Pessoa, v. 2, n. 2, 27-40, jul./dez. 2011

NAVAS, C. A arte da dança na universidade pública contemporânea. In: NAVAS, C. **Arte Contemporânea e suas interfaces**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea. Universidade São Paulo. v. 1, 2006, p. 99-105.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O ESPAÇO ESCOLAR DA DANÇA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO NÚCLEO ARTE/PEDAGOGIA DA UFV

Beatriz de Oliveira Lima (UFV)
Rosana Aparecida Pimenta (UFV)

Apresentamos aqui, o estudo descritivo de Relato de Experiência a partir de vivências da então licencianda Beatriz Oliveira Lima, realizado entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, na Escola Estadual Padre Álvaro Corrêa Borges, por meio do Núcleo Arte/Pedagogia do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Federal de Viçosa. A experiência esteve articulada ao Estágio Supervisionado da Licenciatura em Dança consistindo nas seguintes etapas: formação, ambientação e regência.

O Programa de Residência Pedagógica (RP), financiado pela CAPES, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores com foco em licenciandos a partir da segunda metade do curso de graduação. O objetivo principal do programa é propiciar a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, sendo subdividido em núcleos de acordo com as áreas, podendo ser multidisciplinar. Cada núcleo é composto por bolsistas residentes (licenciandos), preceptores (professor da educação básica que auxilia na comunicação entre o residente e a escola), coordenadores de área (docentes da instituição de ensino superior).

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV) programa abrangeu os cursos de licenciatura dos *campi* de Viçosa e Florestal da UFV. No campus da cidade de Viçosa, esteve presente o núcleo pedagógico multidisciplinar Arte/Pedagogia. Este foi o único campus da UFV a sediar o núcleo Arte/Pedagogia, visto que Viçosa abriga o curso de graduação em Dança.

No núcleo Arte/Pedagogia, as ações da Residência Pedagógica se iniciaram a partir de oficinas de formação na própria instituição de ensino superior (UFV) durante os meses de agosto e setembro de 2018. As oficinas foram promovidas pelas coordenadoras Márcia Onísia da Silva, Rita Márcia Andrade Vaz de Mello e Rosana Aparecida Pimenta, com o intuito de proporcionar as preceptoras e aos residentes dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Infantil e Licenciatura em Dança, conhecimentos e vivências teórico-práticas em ambas as áreas do conhecimento que o núcleo

Arte/Pedagogia abrange. Ocorreram oficinas teóricas e práticas que abordaram conteúdos da área educacional da Dança.

Após o período de formação, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019, foram divididos grupos de residentes e os quais foram direcionados para uma das três escolas selecionadas da rede pública de ensino de Viçosa: Escola Municipal Coronel Antônio Silva Bernardes, Escola Municipal Pedro Gomide e Escola Estadual Padre Álvaro Corrêa Borges. Desta forma, os bolsistas residentes deram início ao período de ambientação no espaço escolar, onde passariam a conhecer o cotidiano da escola, ter contato com o corpo docente e funcionários, analisar documentos e o Plano Político Pedagógico, vivenciar momentos por meio da observação-participante em aulas, recreios, reuniões de módulo, planejamento e reuniões de pais e mestres. Para que futuramente, quando fossem desenvolver suas intervenções de regência, estivessem familiarizados com a gestão da escola, o ambiente e a rotina escolar.

Após a imersão no meio escolar, durante o período letivo de 2019, ocorreram as regências, nas quais cada residente desenvolveu intervenções pedagógicas, propostas de aulas, visitas técnicas e intervenções artísticas. A regência se deu na turma de mesmo segmento a qual realizaram o período de ambientação. Em todas o período de ambientação e regência, os licenciandos frequentaram as reuniões de módulo e planejamento, reuniões de orientação de área e de núcleo, além das reuniões semanais com a preceptora na escola.

Em sua participação no programa, a bolsista reuniu observações e vivências na Escola Estadual Padre Álvaro Corrêa Borges (EPACB) e sua experiência se fundamenta nas de regências realizadas no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Viçosa, Minas Gerais (MG), no período de fevereiro a novembro de 2019. Acompanhou as duas turmas desse segmento da escola (2º ano e 4º ano).

O que se deu, sob orientação de área da Dra. Rosana Aparecida Pimenta, por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório da Licenciatura em Dança, coordenadora do Núcleo Arte/Pedagogia ao lado de Rita Márcia Vaz de Mello, supervisão na escola pela preceptora Carolina Rosa Barroso, e acompanhamento das professoras regentes de turma Ingrid Lourenço (2º ano, primeiro semestre de 2019), Rejane Cristina Soares (2ºano, segundo semestre de 2019) e Vanda Lucia Fialho Teixeiras (4ºano).

Todo o processo culminou no estudo descritivo de Relato de Experiência, o qual de natureza qualitativa, apresentava onde, quando e como ocorreram as vivências, bem como o contexto e os procedimentos utilizados, em função da sua atuação no programa.

Teve por objetivo realizar uma reflexão sobre a rotina escolar e seu potencial limitador sobre a perspectiva da criança quanto ao espaço escolar e a forma que ele interage com o meio, além de identificar como podemos através da Arte ressignificar, nos apropriar, refletir e encontrar possibilidades de vivenciar o mundo de diversas formas, tendo como ponto inicial o ambiente escolar.

Para tanto, realizou uma revisão bibliográfica na qual se apropriou de pesquisas acadêmicas em Dança e educação, é o caso do trabalho de Sgarbi (2009) e Andrade (2016) que apresentam a Arte como linguagem e o papel da Dança na escola, bem como o teórico Bachelard (2008) que aborda a construção das relações e percepções acerca do espaço, o que relacionou às ideias de cartografia escolar (ALMEIDA, 2001) por meio do conceito de Imagem Poética. Delimitou assim, como elementos de sua pesquisa o espaço escolar como objeto de estudo, a Escola estadual Padre Álvaro Corrêa Borges como campo, formulando a pergunta de como seria possível ressignificar o espaço escolar por meio da Arte?

A residente/bolsista apresentou algumas considerações a respeito de sua atuação individual como pesquisadora em relação a experiência realizada, as quais destacamos aqui. Além disso, realizou uma autoavaliação quanto ao seu aprendizado, formação na Licenciatura em Dança e a pertinência do Estágio Supervisionado Obrigatório por meio do Programa de Residência Pedagógica.

Ao acompanhar a rotina escolar, observou o lugar do corpo na escola. O espaço era restrito, a carteira era como uma extensão de si, as interações sociais eram repreendidas e a atenção era disciplinarmente direcionada ao exercício lógico e a ação do professor. Este lugar o qual o corpo estava ocupando, era completamente avesso aos ideais os quais defendia como futura arte educadora e graduanda em Dança.

Foi por entender que o corpo deve ser incluído de forma ativa no processo de ensino aprendizagem, pensando o indivíduo como um ser integral

e dando a ele o direito de desenvolver suas habilidades cognitivas, psicológicas e expressivas, que buscou ressignificar por meio da proposição de atividades junto aos escolares, além do espaço escolar, o lugar do corpo na escola.

Ao longo deste processo observou que não eram só os escolares que vivenciavam um afastamento em relação a alguns espaços da escola, fosse por restrição de hierarquia e rotina escolar (no caso dos educandos) ou por falta de informação e habilidades (no caso dos professores, quanto a sala de informática). Apesar de alguns espaços na escola serem democráticos, como a sala de informática, haviam barreiras para além do entendimento que, ao seu ver, necessitavam de curiosidade, sede de conhecimento e oportunidades para serem explorados.

Considera que a formação docente proporciona a consciência de que há potenciais a serem alcançados e, ao mesmo tempo, ela se encarrega de nos equipar com ferramentas intelectuais e teorias, para que ao longo da prática, possamos construir nosso próprio significado. Para que isso seja alcançado é necessário que o docente vá em busca de novas abordagens e esteja avaliando cotidianamente a sua prática a fim de evitar que sua abordagem pedagógica se torne obsoleta.

Quanto ao potencial da Arte em ressignificar o espaço escolar, só foi possível a partir da sua compreensão sobre o seu principal papel como linguagem: a comunicação e a expressividade. Ao se propor a estimular às crianças para que se mantivessem sempre comunicativas, e ao mesmo tempo se mantendo aberta para ouvi-los e respondê-los de volta, foi possível construir uma relação dinâmica e aberta durante as aulas.

Foram momentos como esses, que lhe possibilitaram reflexões junto aos escolares e a compreensão de comportamentos, descritos ao longo de seus relatos durante as aulas na escola. Além de, como algumas manifestações do comportamento dos sujeitos da comunidade da escola poderiam estar ligadas à restrição de utilização dos espaços condicionados pela rotina escolar.

Por isso mesmo, a necessidade que sentia de se colocar em atitude propositiva apresentando ações e atividades enriquecedoras para potencializar e diversificar as relações entre os educandos e o espaço escolar através da Arte.

Referências

ANDRADE, C. R. de. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SGARBI, F. **Entrando na dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

PARA ALÉM DA TÉCNICA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ENSINO DE DANÇA NOS ESTÚDIOS DE ARAXÁ E UBERLÂNDIA

Amanda Benfica Mariano (UFU)

Meu primeiro contato com a dança foi aos dez anos de idade, em Araxá: uma cidadezinha do interior de Minas Gerais com um cenário artístico-cultural muito potente. A prática de dança é muito recorrente e popular na cidade, que promove diversos festivais culturais e conta com mais de oito estúdios de dança oferecendo aulas de diversas técnicas. Destas, existem duas predominantes na maioria dos espaços de dança da cidade: o balé clássico e o *jazz dance*¹⁰. E foram essas duas técnicas que prevaleceram durante os meus dez anos – e até hoje – como bailarina. Durante todo o tempo que morei em Araxá frequentei as aulas de balé e *jazz* num mesmo estúdio, e aos dezessete anos me mudei para Uberlândia para ingressar no Curso de Bacharelado em Dança da UFU, em 2017. No ano seguinte comecei a dar aulas no Studio Uai Q Dança, onde ainda hoje atuo como professora de balé clássico para crianças, jovens e adultos. Quando iniciei essas duas experiências – como aluna do Curso de Graduação em Dança, e como professora nesse estúdio – comecei a perceber outros caminhos de pensar e fazer dança, e modos de ensino que incentivavam as potências individuais de cada corpo, de cada ser. Então, comecei a me questionar sobre o modo como acontece o ensino de técnicas tradicionais de dança nos estúdios – espaços responsáveis pela formação de grande parte de professores e bailarinos.

Antes de entrar para a graduação minha formação era especificamente técnica. Muito pouco eu sabia sobre corpo, sobre minhas potências individuais e até mesmo sobre minhas opiniões relacionadas à dança, pois eu não era nada crítica. Durante as aulas, as técnicas e os padrões que estas carregavam – estéticos, metodológicos e corporais – acabavam não dando espaço para construir minha própria identidade na dança, e sequer um pensamento crítico sobre; assim, eu acabava numa postura passiva, refém da técnica e seus passos codificados. Desse modo, olhando para minhas experiências, tanto

¹⁰ Técnica de dança caracterizada pelo hibridismo de linguagens artísticas. Suas raízes se dão na cultura negra, e sua emancipação nos territórios americanos, a partir do século 18. (BENVEGNU, 2011)

como bailarina quanto como professora, algumas questões me atravessam: Que aspectos são mais enfatizados no ensino de dança que os espaços não formais oferecem?¹¹ Que pensamentos sobre corpo predominam nos estúdios de dança? É possível aproximar um pensamento contemporâneo sobre dança no ensino de técnicas tradicionais como balé clássico e jazz?

Heranças e padrões no ensino de técnicas de dança

A trajetória da dança até os dias de hoje não foi linear, e muitas mudanças significativas aconteceram; no entanto, permanecem ainda hoje tradições e padrões herdados de séculos atrás. Algumas características são recorrentes no ensino de técnicas tradicionais de dança nos estúdios: a tendência à repetição/conservação de métodos utilizados pela geração de seus professores; condutas de ensino extremamente rígidas e hierárquicas; a suposição e o entendimento de que a experiência como bailarino(a) o(a) torna competente para ser professor(a). Problematizemos...

O balé clássico nasceu há mais de três séculos, e ainda hoje é uma das técnicas mais praticadas em todo o mundo. Levando em consideração os seus quase quinhentos anos de existência, pode-se dizer que é uma das técnicas mais conservadoras, tanto em termos metodológicos quanto nos padrões corporais e estéticos que sustentam o que identificamos como balé clássico. Esta é uma técnica famosa pela leveza, pelas linhas *en dehors*¹² e principalmente pela disciplina - esta que é extremamente cobrada pelos professores. Mas, até que ponto essa disciplina é saudável? A linha entre incentivo e pressão muitas vezes é tênue no ensino de dança, e então começa-se a criar uma relação de sacrifício à técnica, onde os limites corporais e psíquicos são testados – e ultrapassados – de modo violento. Para além da problemática corporal - machucados e lesões - e psíquica - traumas psicológicos -, me preocupo por saber que ainda hoje condutas tão severas são vistas como normais no ensino de dança. Questiono-me sobre o porquê de

¹¹ Devido às circunstâncias da atual pandemia, eu e meu orientador decidimos refletir através das minhas próprias experiências nos espaços onde atuei.

¹² *En dehors*: termo francês que significa “para fora”. É uma das bases da técnica clássica, que indica a rotação externa de pernas e pés, e também a orientação de alguns passos, como as piruetas, por exemplo. (PETITE DANSE, Disponível em: <<https://petitedanse.com.br/8-curiosidades-sobre-o-en-dehors-que-voce-precisa-saber/>>.)

modos de ensino tão rígidos ainda serem tão comuns hoje, no século XXI. Sem qualquer reflexão crítica sobre as consequências, esse tipo de conduta vai passando de geração em geração, e vai se tornando cada vez mais comum e aceitável na realidade de quem sonha praticar a técnica clássica.

Outra prática muito comum e recorrente nos espaços não formais é a iniciação à docência com a ausência de um preparo para. Muitos(as) bailarinos(as) praticam técnicas como aprendizes e pouco tempo depois tornam-se professores. Isso aconteceu comigo mesma, inclusive. Mas, na minha própria experiência, percebi que conhecimento técnico não daria conta de toda a responsabilidade com o corpo do outro. Eu fui monitora durante quase um ano: observava e acompanhava as aulas das professoras do estúdio, e auxiliava na condução da prática. Após alguns meses, uma das professoras se lesionou e me pediram pra que eu a substituísse durante o seu afastamento. E foi aí, na prática, que eu me dei conta de que minhas experiências como bailarina com certeza não seriam suficientes para que eu fosse uma boa professora e oferecesse um ensino de qualidade. É necessário compor estratégias para preparar o futuro professor para exercer as funções deste, que exigem, além de conhecimento didático-pedagógico, responsabilidade e ética. É preciso olhar para essas questões e refletir sobre a formação dos professores que atuam nesses espaços; é preciso questionar; é preciso ser crítico quando o corpo do outro está sob nosso cuidado.

O corpo na técnica

Os padrões corporais em técnicas codificadas de dança são exemplos de uma cultura extremamente seletiva e rígida. Sempre magros e flexíveis: é assim a maioria dos corpos em técnicas como o *jazz* e o balé. Infelizmente, é dentro das salas de aula de dança que o incentivo – ou até mesmo a cobrança/pressão – desse ideal de corpo começa. Recordo-me de épocas – especialmente aquelas próximas das competições – em que cheguei a desenvolver distúrbios alimentares para me “adequar” esteticamente. E esses padrões ainda são baseados em biótipos estrangeiros, não correspondentes à realidade – da maioria – dos corpos brasileiros. Por isso, me pergunto que corpos são esses que grande parte dos espaços não formais modelam e

incentivam. Corpos esteticamente “adequados” para a técnica, segundo padrões tradicionalistas e totalmente seletivos. Que pensamentos sobre corpo predominam no ensino de técnicas tradicionais de dança, como balé clássico e *jazz*? Pergunto-me, também, qual é a noção de corpo hoje, na contemporaneidade. Denise Najmanovich (2001) fala sobre as implicações da revolução cartesiana no pensamento da corporalidade: esta se aproximou de representações sistemáticas, reproduzíveis e quantitativas, conferindo prioridade ao (pre)visível e ao mecânico, enquanto forma de eliminar incertezas.

Posso perceber, olhando para minhas experiências, uma diferença considerável entre os dois estúdios onde fiz aulas de dança no que tange o pensamento sobre o corpo na técnica. No estúdio em Uberlândia, onde atuo como professora, percebo que os corpos, nas aulas dessas técnicas de dança, são convidados a serem corpos presentes, onde técnica e expressão não se convergem: se complementam. Quando me refiro à *expressão*, englobo todo tipo de expressar: através da criatividade, da autonomia, do pensar e opinar sobre dança, e, claro, através do movimento. Mas, me parece que alguns modos de ensino excluem ou minimizam a expressão, colocando o aluno numa posição de constante reprodução: de passos, de falas, de opiniões, de ideias. Segundo Marques (1998, p. 72)

Esta visão alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, “máquina” para a produção artística. O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente.

A sensação é que os corpos acabam caindo num lugar de objetificação, de eficácia. Estariam esses, apesar de atuarem numa prática de caráter artístico, transformando-se em possíveis corpos-máquina? Muitos métodos de ensino de técnicas codificadas – como balé clássico e *jazz* – colocam os alunos numa relação (corporal) de eficiência, de reprodução, de resultado. Uma relação de ensino-aprendizagem que prioriza o produto final, que se atém à números: número de piruetas, grau de abertura do *espacate*¹³, altura da perna

¹³ Espacate: movimento que consiste na abertura das pernas.

no ar... “O processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos, sem preocupação com o processo criativo corporal individual.” (MARQUES, 1998, p. 72). Mas, qual o objetivo da educação artística? Que corpos bailarinos queremos formar? Quando o bailarino passa por esses espaços não formais de dança, o que fica? Que valores ele construiu nesses espaços? E quando falo de valores me refiro à construção de pensamento crítico e consciente sobre si, sobre arte, sobre a arte do outro, sobre o corpo do outro. Valores que o acompanhem para além da sala de aula, aplicáveis na sociedade, por ser este um corpo sujeito. Assim, “(...) a dança deixaria de ser uma concha/modelo e poderia se tornar um convite à crítica e transformação de corpos/pessoas” (MARQUES, 2011, p. 33).

Pensamento contemporâneo na dança

“Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro.” (AGAMBEM, 2009, p. 62). Segundo Agambem, ser contemporâneo é enxergar no escuro, é ser inconformado com o seu próprio tempo. O autor problematiza sobre a velocidade de transformação das coisas e da condição de “novo”, onde traz como exemplo a moda: o que neste instante é visto como novidade, no outro já é considerado ultrapassado. Logo, ressalto a importância de ser contemporâneo, de questionar, de desestabilizar o que já é dado como comum. Assim, questiono o ensino de dança hoje, especificamente o ensino de técnicas tradicionais de dança – como balé e *jazz* – que apesar de existirem há décadas, tendem a conservar ideais e padrões que na maioria das vezes não condizem mais com a atualidade.

Pensamentos contemporâneos vêm gradualmente contaminando a dança, constituindo o que chamamos de dança contemporânea. Esta possui algumas características norteadoras, e, dentre elas, tem uma que me parece ser essencial quando pensamos no ensino de dança: a ênfase no processo. Sem preocupações com um produto final, ela valoriza os processos criativos, de ensino aprendizagem, de composição, etc., priorizando a experiência, vendo a dança como um meio, e não como um resultado final. Assim, se torna

possível criar caminhos que contribuam para vivências de dança que sejam ricas, que apresentem ferramentas para que o(a) aluno(a) vivencie a experiência de modo amplo, e não apenas técnico; para que adquira conhecimentos que o(a) incentivem a criar, a conhecer, a ser crítico(a), na arte e no mundo.

Logo, olhando para os espaços não formais por onde passei nessas duas cidades, percebo que há modos de ensino muito distintos. O estúdio onde hoje trabalho tem um caráter muito peculiar, na qual mesmo nas aulas de balé e *jazz* (duas técnicas de dança muito tradicionais) predominam-se pensamentos contemporâneos, que propõem conhecimentos diversos que vão muito além da técnica, contribuindo para uma vivência artística capaz de formar corpos bailarinos pensantes, críticos e conhecedores de si. Assim, reforço a importância de olhar para o ensino dos espaços não formais, que têm nas mãos a responsabilidade de preparar os alunos para além do palco ou das apresentações de fim de ano: para a sociedade, para a vida.

Referências

AGAMBEM, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BENVEGNI, M. Reflexões sobre jazz dance: identidade e (trans)formação. **Sala Preta**, v. 11, n. 1, p. 53-64, 21 dez. 2011.

DE SOUZA, A. P. A. Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”? In: **ANAIS ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008.

ESCOLA DE DANÇA PETITE DANSE. **Por Tutu da Ju. 8 curiosidades sobre o en dehors que você precisa saber**, 10 maio. Disponível em: <<https://petitedanse.com.br/8-curiosidades-sobre-o-en-dehors-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 24 set, 2020.

MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. In: **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, 2011, p. 31-36.

MARQUES, I. Corpo, dança e educação contemporânea. In: **Pro-posições**, v. 9, nº 2, 1998, p. 70-78.

NAJMANOVICH, D. **O Sujeito Encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 136 p.

SENSAÇÕES/PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM DANÇA DE SALÃO

Elaine Fiuza Carvalho (UFBA)

Dispomos de mecanismos para acionar informações e produzir respostas motoras - a sensação e a percepção. “Sensação é a atividade neural disparada por um estímulo que ativa um receptor sensorial que promove impulsos nervosos sensoriais que chegam ao cérebro através de caminhos nervosos sensoriais”. (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). “Percepção é um processo que ocorre no cérebro e possui muitos estágios, envolvendo seleção, processamento, organização e integração das informações recebidas pelos sentidos.” (HAYWOOD; GETCHELL, 2004). As sensações/percepções partem de um diálogo corporal entre condutor(a) e conduzida(o) na qual as diferentes sensações levam a percepções diferentes aguçando memórias e emoções.

A dança de salão propicia ao sujeito a construção de conhecimentos pela interpelação e recepção da dramaturgia corporal representada pelos dançarinos. Este sujeito cognitivo que pensa pela ação do movimento está constantemente passível de sensações/percepções. De acordo com Silveira (2012, p. 29): “Quando dançamos com o outro, ao tocarmos em sua pele não estamos apenas em contato com uma parte anatômica do corpo do outro, mas também nos deparamos com todos os registros que aquela pessoa já vivenciou”.

A cada dança, momento e movimento os corpos são transformados pela conexão corporal com outrem, transformando a própria forma de dançar conforme as sensações/percepções experienciadas e promovendo inquietações na recepção que corresponde à ação de receber ou acolher.

Diante dessa afirmação e de existir maneiras diferentes de comunicação do par, dentro da dança de salão, entendemos que diferentes formas de dançar se revelam enquanto nos comunicamos em dança, revelando novas formas de dançar a dois e conseqüentemente a construção de novos conhecimentos porquanto o corpo é um meio para pesquisar a recepção. Sendo assim, o olhar será na interrelação e recepção da dramaturgia representada pela técnica e expressividade que coabitam a composição da ação dramática no corpo que

dança. Dramaturgia é uma forma de arte na qual uma ou várias pessoas apresentam uma determinada história que desperta na recepção sentimentos variados.

“Está explícito nas movimentações de todo o processo dançante: a cocondução atuando nos corpos para produzir determinados movimentos da dança” (FEITOZA, 2011, p. 63). Estes representados pela dramaturgia corporal. “Os dois estão atuando simultaneamente em cooperatividade” (FEITOZA, 2011, p. 60). Ali está o corpo, a dramaturgia corporal e o movimento. As sensações/percepções das variadas formas de coconduzir são um convite a vários direcionamentos durante a dança.

É um convite a pesquisar a dança de salão in loco e com foco. Convidar é uma solicitação de presença ou convocação que se faz a alguém para que essa pessoa compareça, esteja presente ou participe de algo. O eu corpo convida para dançar e se movimentar expressivamente seguindo movimentos ritmados ao som de uma música, portanto é uma investigação do funcionamento dos corpos que se encontram e se coconduzem. O convidar para dançar, é pedir o comparecimento de alguém ao ato de dançar, é unir pessoas compartilhando o que ambos sentem a cada momento/movimento, é uma condução para celebrar a vida, são encontros, trocas de conhecimentos, atos cognitivos das relações de estar no mundo e de viver momentos.

A percepção é a interpretação da sensação. A mesma sensação (ou sensações muito semelhantes) pode levar a percepções diferentes em pessoas diferentes. “A sensação é de duas pessoas dançando como um corpo só.” (STRACK, 2017). “É pelo corpo que se compreende o outro e é através dele que se percebem as coisas, mas a percepção do corpo e dos objetos é confusa na imobilidade.” (MERLEAU-PONTY, 1999). Contudo, devemos estar atentos para quais tipos de sensações/percepções estão orientando nossas ações em dança e como elas promovem novas formas de dançar.

A partir de Strack e Merleau-Ponty, autores supramencionados, sabemos que na descoberta do eu interno, do corpo sensível e expressivo, desenvolve-se a ampliação da percepção dos mecanismos corporais envolvidos no movimento como também a necessidade de se desenvolver um estado de prontidão e disponibilidade para o movimento. Sendo assim,

[...] ao se executar movimentos, percebe-se que emergem sensações, imagens, memórias, que vão realimentar o movimento, sem que, muitas vezes, houvesse a intenção anterior de acessar uma imagem específica. Simplesmente acontece (NEVES, 2009, p. 78).

Quando o par entra em sintonia, a informação veiculada pelo movimento emerge das escolhas de caminhos internos e das conexões entre o corpo e o ambiente¹⁴, no instante da execução do movimento. Com a atitude de atenção ao próprio corpo, ao corpo do outro e, simultaneamente, ao espaço e às pessoas do entorno o tônus muscular é alterado, trazendo a qualidade de presença e prontidão (NEVES, 2008).

Damasio salienta os cinco sentidos tradicionais – visão, audição, tato, paladar e olfato a qual quatro desses órgãos – os da visão, audição, paladar e olfato – localizam-se na cabeça, relativamente próximos uns dos outros. Damasio ressalta o tato como um órgão especializado, distribuído por toda a superfície da pele e das mucosas, com a qual é por meio deste que vibrações corporais advindas da audição e visão proporcionam e estimulam as sensações/percepções do espectador. Deste modo,

Há, em torno de qualquer objeto, uma aura de espaço físico criada pela sua presença, em que se constrói dramaturgia pela fricção (relação de corpos), gerando sensações e emoções diversas. No teatro contemporâneo, no qual a tríade drama, ação, imitação é posta em xeque, o objeto, como já observado, adquire novo estatuto, em seus múltiplos modos de relação com o espectador. Entre as inúmeras acepções, podemos ressaltar algumas, nas quais vislumbramos a gama de situações em que ele se “presenta” no espaço-tempo cênico. Posto em palavra, o objeto sofre ressemantizações. Feito matéria, ele é mostrado, consumido, animado, construído ou destruído. Converte-se em personagem, sofre metamorfoses, traz em si um caráter lúdico, simbólico, e opera deslizamentos metonímicos e metafóricos. O atuante joga com o objeto e faz-se objeto em cena, em distintos graus. (DA COSTA, 2007, p. 116).

Na dança a dois, esse conhecimento motor e perceptivo adquirido abre caminho para desenvolver a escuta do corpo do outro; a percepção do limite e das possibilidades do outro, de uma maneira respeitosa visto que as sensações/percepções são parte integrante da cocondução, em que ambos expressam suas volições, com a qual ocorrem descobertas importantes do eu

¹⁴ O ambiente neste contexto tem duas leituras: refere-se ao corpo do par e, também, ao ambiente – salão do baile.

interno como também a construção de conhecimentos e movimentos em dança. Estar disponível para sentir e provocar emoções ao mesmo tempo unindo psicologia e dança, pautado na descoberta de um sentido, dramas e alegrias desse lugar. Memórias que trazem referências como o abraço, as músicas e o dançar. Com isso,

Para adquirir um corpo sensível e expressivo é preciso a descoberta do eu interno, de um ser único, individual e criativo o que é indispensável ao exercício da dança se quisermos que ela se torne uma forma de expressão da comunidade humana (NEVES, 2008, apud VIANNA, 2005, p.111).

A vida ao longo de sua trajetória escreve uma história que ocupa espaço. O corpo se comunica através da música tocada pela vida. A dança existe no sujeito desde a sua origem. Dança-se para comemorar, afastar a tristeza, conectar-se, divertir-se, amar e até sem se saber o motivo. Dança-se inconscientemente diariamente criando passos misteriosos ao compasso dos sonhos. Dança-se com as mãos, olhos, sorriso e imaginação.

“O corpo nas danças de salão, legitima a atitude de atenção ao próprio corpo, ao corpo do outro e, simultaneamente, ao espaço e às pessoas do entorno...” (NEVES, 2008). É um processo de (re)criação de novas possibilidades e combinações de movimentos advindos de memórias e de sensações/percepções ao dançar e ao observar. “Dance, dance senão estamos perdidos... Certas coisas se podem dizer com palavras, e outras, com movimentos.” (BAUSCH, 2000). Dançar é falar sem palavras, sentir, perceber e construir conhecimentos.

Referências

BAUSCH, P. Dance, senão estamos perdidos. **Folha de São Paulo**, 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2708200008.htm>>. Acesso em: 26 de set. 2020.

DA COSTA, F. S. O objeto e o teatro contemporâneo. In: **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 3, v. 4, 2007. ISSN1809 –1385. Pág. 109 –124.

DAMASIO, A. **A estranha ordem das coisas**: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Tradução: Laura Teixeira Motta. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FEITOZA, J. K. S. **DANÇAS DE SALÃO: Os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. Salvador: UFBA, 2011.

HAYWOOD, K. M., GETCHELL, N. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MIGNAC, M. **A subversão da sujeição**: a ação política da dança do ventre em adolescentes sujeitadas e em instituições. Salvador: UFBA, 2008.

NEVES, N. **Klauss Vianna**: Estudos para uma Dramaturgia Corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

RENGEL, L. P; FEITOZA, J. Cocondução por do procedimento metafórico do corpo: proposições para o processo educacional das danças a dois. In: **Anais do III congresso nacional de pesquisadores em dança**. Comitê Dança em Mediações Educacionais, setembro de 2014.

SILVA, M. **Corpo dançante**: uma agenda aberta para ações artísticas no Enfrentamento à violência sexual. Educon, Aracaju, Volume 10, n. 01, p.13-14, setembro, 2016.

STRACK, M. M. **Dança de Salão**: Cartografia de uma abordagem feminista. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990, 102p.

A ADESÃO DE PACIENTES COM SINTOMAS DEPRESSIVOS À PRÁTICA DA DANÇA COMO RECURSO TERAPÊUTICO: UM DIÁLOGO ENTRE A ARTE E A SAÚDE MENTAL

Ingrid Beatriz Frazão Caetano (UEA)
Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão (UEA)

Introdução

A dança é uma arte que promove diversos benefícios à saúde e à qualidade de vida dos que a praticam e seus benefícios são variados, como exemplo de suas propriedades temos: a melhora da capacidade motora, articular, muscular e cardiorrespiratória, permitindo uma movimentação mais ampla, cooperando na capacidade de comunicação e na autoestima (NANNI, 2001).

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS, a depressão atinge cerca de 322 milhões de pessoas no mundo, dentre essas 11,5 milhões são brasileiras, constituindo assim um quantitativo bastante intimidante para a sociedade, uma vez que qualquer faixa etária é suscetível a ela, ocasionando consequências na saúde física e mental inclusive dos indivíduos que convivem com a pessoa com depressão.

Nesse sentido, reconhecendo que a dança dispõe de propriedades físicas, artísticas e terapêuticas e levando-se em consideração que a depressão é uma patologia grave, supõe-se que existe uma possibilidade de realizar um trabalho de dança focada nos sintomas depressivos amenizando-os e adotando estratégias científicas/artísticas a partir da técnica da dança.

Metodologia

O percurso teórico metodológico desta pesquisa fora dividido em partes, sendo elas, aspectos filosóficos baseada na perspectiva fenomenológica, do ponto de vista da finalidade se caracterizou como uma pesquisa básica (GIL, 2008), quanto aos seus objetivos foi de caráter descritivo e ao mesmo tempo exploratório (TRIVIÑOS, 1987; GIL, 2008), no que tange aos métodos foi do tipo qualitativa (HAGUETE, 2010), quanto ao ambiente a pesquisa é tida como sendo de campo (FONSECA, 2002) e em relação ao seu proceder

técnico foi uma pesquisa de caráter participativo (SEVERINO, 1941; MINAYO, 2001).

Análise e discussão dos resultados

Apresentaremos a seguir os dados coletados nos dois momentos da pesquisa. Todas as entrevistas foram semiestruturadas e realizadas individualmente nas dependências do CAPS. A primeira entrevista levantou questões do perfil pessoal; tempo em que frequenta o CAPS Silvério Tundis; os sintomas que apresenta; atividades artísticas que participou; prática da dança e conhecimento da dança como recurso terapêutico. A segunda entrevista abordou junto aos pacientes temáticas como: os benefícios físicos notados; sentimentos em relação aos sintomas depressivos após as atividades de dança; percepção que passou a obter de si e do outro durante as atividades e se cogita continuar praticando dança.

Como forma de garantir o sigilo das informações foram utilizados codinomes, inspirados nos grandes nomes da dança. Sendo assim, identificamos os pacientes pelo primeiro nome desses artistas, de acordo com a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Além dessas medidas alguns dados que poderiam facilitar a identificação dos pacientes foram omitidos.

Em relação ao conhecimento da dança como recurso terapêutico tem-se os seguintes relatos:

Martha (3º paciente entrevistada) afirma que nunca praticou dança embora frequentasse academia e fizesse atividades físicas, sempre fugia das atividades de dança e diz que: “Não pratiquei, nem academia, assim porque eu sinto vergonha, por conta da minha coordenação”.

William (4º paciente entrevistado) nunca praticou dança e nenhuma atividade artística, apenas as atividades terapêuticas no CAPS. William diz: “nunca pratiquei dança e nem ouvi falar sobre a dança como terapia, as atividades que pratico são de EFT e TFT”¹⁵

¹⁵ Os pacientes se referem a essas práticas pela sigla, pois é assim que os profissionais do CAPS se referem a essas práticas - EFT é sigla para Emotional Freedom Technique (Técnica

Suas falas reforçam que, embora se reconheça a dança como aspecto terapêutico, ela não é tida como uma opção para os pacientes com sintomas depressivos, pelo menos na realidade que pesquisamos. A dança em seu aspecto terapêutico disponibiliza estímulos que vão diretamente a partes do corpo que estão esquecidas, possibilitando um conhecimento de seu corpo, fazendo com que aqueles que participam tenham ciência de seus limites e sejam capazes de rompê-lo (CALIL et al, 2007).

Em relação a percepção da dança após as oficinas

Ruth (1º paciente entrevistada) afirma ter conseguido aprender as movimentações proposta e que isso despertou o desejo de dançar mais, notou melhoras em sua musculatura e está preparando melhor para as próximas oportunidades.

Eu consegui pegar a coreografia muito rápido, me fez muito bem me deu vontade de dançar muito e não para nunca mais, eu senti que trabalhou a musculatura da minha coxa, da minha panturrilha e tô até fazendo dieta agora pra que depois quando eu for dançar novamente eu quero fazer bonito, eu tô me sentindo muito feliz na dança (sic).

Martha (3º paciente entrevistada) diz que: “Melhorou bastante a flexibilidade, a mente ficou mais tranquila, mais calminha eu até comentava que agita o corpo e tranquiliza a mente”

As falas de Ruth e Martha apontam mudanças no humor após a prática do exercício, isso se dá por conta da diminuição das tensões por meio da atividade de dança. Segundo Valim et al (2002), exercícios de alongamento, tem sido praticado e reconhecido como uma atividade que relaxa e por consequência diminui tensões. Ao praticar regularmente exercícios corporais como a dança o indivíduo passa a ter sensações de bem estar e relaxamento nas tensões musculares.

de Libertação Emocional) e TFT é a sigla para Thought Field Therapy (Terapia do Campo do Pensamento).

Em relação a percepção dos sintomas depressivos após a prática da dança

Ruth (1º paciente entrevistada) afirma que se sentia muito deprimida, triste e que ao dançar se sentia bem e que estava mesmo em busca de uma atividade que a fizesse ficar bem.

Eu fiquei mais feliz depois da dança, e eu me achei bonita dançando, eu fiquei feliz, minha autoestima aumentou. Eu saí comprei um vestido já, comecei a me maquiar, marquei no salão pra fazer meu cabelo. Nossa fazia muito tempo que eu queria encontrar uma coisa que me fizesse bem, e a dança veio num momento certo, eu estava me sentindo triste, muito deprimida, e a dança despertou novamente uma luz dentro de mim e uma alegria, eu tô me sentindo viva de novo! (sic).

William (4º paciente entrevistado) relata em sua fala: “aqui na dança eu observei que pelo menos o nervosismo saiu mais um pouco, aquela ansiedade e aquele sentimento ruim vai pro espaço quando tô dançando”

Suas falas, assim, apontam que a dança produziu neles sentimento de alívio em relação aos sintomas depressivos. Segundo Goodill (2010) o processo de terapia através das artes possibilita uma verbalização e comunicação, num meio que implica o social, o emocional e o cognitivo.

Em relação a percepção de si e do outro após o contato com a dança

Martha (3º paciente entrevistada) percebe que possui valor e nota em si isso e diz: “Ah eu me sinto gente! Eu me sinto muito importante! Eu me sinto tudo! Tudo de bom que eu não me sinto lá fora” (sic).

William (4º paciente entrevistado) diz que nunca havia praticado atividade em grupo, afirma que a prática da dança ajudou a lidar melhor com a vergonha e que aprendeu também com as outras pessoas, fatores que William afirma fazer diferença em sua vida.

Eu nunca tinha praticado assim em conjunto com mais outras pessoas e pra mim é interessante me sinto com menos vergonha, eu era muito vergonhoso e agora tô conseguindo lidar com isso. E a gente aprende né com as outras pessoas, o que a gente não sabia

antes, tipo uma escola vai aprendendo algo que vai diferenciar na vida da gente lá na frente (sic)

Nas falas Martha e Wiliam nota-se a mudança em relação a percepção que passou a ter de si e a dança possibilita ao homem essa compreensão de si e dos acontecimentos em sua mente e corpo conforme Abrão e Pedrão (2005) A dança constitui-se numa atividade fluida e ao mesmo organizada que traz a compreensão de informações e conceitos mais distintos que acontecem no corpo e na mente do homem.

Sobre continuar praticando dança

Martha (3º paciente entrevistada) diz que após ter experimentado a prática da dança afirma que a atividade se tornou necessidade em sua vida e relata: “Agora sim uma vez experimentada deu tudo certo, muito positivo, eu nem penso, eu necessito continuar dançando!”

Wiliam (4º paciente entrevistado) afirma que as aulas foram uma base para continuar praticando dança e diz: “com certeza, né! Aqui eu já aprendi um pouco, já tenho uma base pra continuar”

Nas falas acima é possível notar a aceitabilidade da dança por meio dos pacientes com sintomas depressivos e que eles passaram a se compreender mais e também a reconhecerem seu corpo, bem como encontraram uma nova possibilidade de se expressar. Ou seja, descobriram que podem dançar.

Laban (1978) entende que o corpo ao se movimentar, traz à tona diversos discursos e esses discursos são consequência de uma idéia ou estado mental latente de uma pessoa. Através das formas que a pessoa faz e na velocidade com que a executa, é possível fazer uma análise das diversas situações descrevendo por meio de gestos um traço de sua personalidade ou seu estado de espírito.

Considerações

Embora a dança seja capaz de trabalhar os aspectos físicos, mentais e sociais, nota-se nesta pesquisa que apesar do grupo participante terem

demonstrado bons resultados, isso não evitou a identificação dos diferentes níveis de depressão. A identificação desses níveis pode ser fator determinante ou não na melhora do grupo pesquisado, cabendo pesquisas futuras que elaborem diferentes formas de reduzir ou amenizar esses sintomas.

A despeito dos resultados animadores alcançados com os pacientes, resultados que apareceram nas observações feitas durante as atividades propostas, nos relatos dos pacientes e no retorno dado pela equipe de profissionais do CAPS, cabe pontuar que nenhuma atividade isolada dará conta dos aspectos que se associam aos sintomas e transtornos depressivos. A complexidade dessa questão, requer o envolvimento de uma equipe multidisciplinar comprometida com sua prática na direção de promover o bem estar dos pacientes.

Referências

ABRÃO, P.; CARLA, A.; PEDRÃO, L. J. A contribuição da dança do ventre para a educação corporal, saúde física e mental de mulheres que frequentam uma academia de ginástica e dança. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 13, núm. 2, p. 243-248, mar./abril. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n2/v13n2a17.pdf>. Acesso em 15 set. 2019.

CALIL, S. R.; *et al.* Reabilitação por meio da dança: uma proposta fisioterapêutica em pacientes com sequela de AVC. **Revista Neurociências**, São Paulo, vol. 15, n. 3, p. 195-202, 2007. Disponível em: <http://revistaneurociencias.com.br/edicoes/2007/RN%2015%2003/Pages%20from%20RN%2015%2003-5.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5^a Edição. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MINAYO, M. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2013.

NANNI, D. **Dança Educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALIM, P. C.; *et al.* **Redução de Estresse pelo Alongamento: a Preferência Musical Pode Influenciar?** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Valim.pdf>. Acesso em 02 out. 2019.

DANÇA PARA ALÉM DOS MUROS: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA DANÇA E DA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL PARA CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS COMO CAMINHOS PARA GERAÇÃO DE SUJEITOS CRIATIVOS

Luana Aghata Joana Costa de Araújo (UFG)

Há em nós, enquanto sociedade, uma lacuna que de certa forma ratifica e amplia a separação entre corpo e mente, causando ou levando a prejuízos que vão interferir na existência a nível individual e conseqüentemente na vida social. Essa lacuna vai priorizar a razão em detrimento de outras questões existenciais, principalmente aquelas ligadas às esferas do sensível, podendo provocar uma imaturidade ou não valoração de sensibilidade, afeto, sentimentos, emoções: tudo deve estar sob determinado controle racional, mascarando as demonstrações sensíveis.

[...] O corpo passa a ser vislumbrado como uma máquina, no entanto, o corpo máquina do homem era superior ao dos animais, por possuir o sopro espiritual que se manifestava através do pensar, transcendendo a lógica natural e elevando o homem à categoria daquele capacitado a dominar o mundo. (FERREIRA, 2014, p. 26).

O raciocínio lógico só é possível através do conjunto *corpocérebroamente*, até se tratando de identificar conflitos internos, é necessário sentir o que esse conflito desperta, pensar sobre ele e não o ignorar, as reflexões e/ou conflitos internos são parte racional, porém não são destituídos de emoções. Antônio Damásio, Neurocientista, em seu laboratório de pesquisas sobre: corpo, mente, cérebro e emoções (estudando áreas do cérebro que são responsáveis por processar os estímulos externos ao corpo que recebe) nos convida a uma nova perspectiva sem exclusões entre Sentimentos X Racionalidade.

As lesões neurológicas sugerem simplesmente que a ausência seletiva de emoção é um problema. Emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento. Esses resultados e sua interpretação puseram em xeque a idéia que descarta a emoção como se fosse um luxo, um estorvo ou um mero vestígio evolutivo. Também possibilitaram que se visse a emoção como a concretização da lógica da sobrevivência (DAMÁSIO, 2000, p. 89).

Através disso, esse trabalho desenvolvido na educação infantil tem um alcance de aglutinar corpo, cerebromente e emoções durante a formação de indivíduo, afinal as crianças estão sujeitas nessa etapa a todos os tipos de traumas, mas também receptivas a todo o tipo de aprendizado, pois não possuem ainda estruturas psicológicas, sociais, políticas, comportamentais etc de forma tão cristalizadas quanto os adolescentes e adultos, e é exatamente nesse ponto onde às vezes deslizamos na arrogância em pensar que os “pequenos” são caixas vazias para que seja acrescentado o conhecimento do mundo na perspectiva adulta. Podem as crianças serem desbravadoras de si mesmas e do mundo? Como permitir que sejam conhecedoras de si e a partir disso serem conhecedoras da vida?

Primeiro, precisamos reconhecer e nomear o que está acontecendo. Quão frequentemente você escuta o seguinte: É isto o que você quer? Eu já terminei. O que eu faço agora? Isto está certo? Como você faz marrom? Estas são perguntas que, vindas de uma criança, devem soar como campainhas de alarme. Essa forma de dependência não é inata nas crianças. É treinada! Estes padrões podem ser quebrados, devolvendo as questões para a criança: Como você sabe se terminou seu trabalho? O que você pensa que é necessário fazer agora? Esta é uma pergunta interessante como você poderia fazer marrom? (PRICE, 2009, p. 60).

A proposta de ensino nesse processo pedagógico desenvolvido com crianças entre 3 a 5 anos foi aderir *materiais diversos* (bacias, penas, chocalhos, pandeiros, borrifadores, algodão, sementes, arroz, feijão, tecidos, tintas etc...) para se alcançar o Ser artista na infância em diálogo com as propostas dançantes, para se aproximar do ser autônomo e o mesmo se reconhecer como Ser Sensível (DUARTE JUNIOR, 2000), que traga liberdade de se expressar das formas mais diversas possíveis, que desenvolva e explore de forma imersiva as inteligências múltiplas (GARDNER, 2010) pouco acessadas na educação infantil ou até mesmo minimize as turbulências corporais e emocionais como a ansiedade, estresse, raiva e pensamentos acelerados pelo cotidiano e além de tudo: deixar que as crianças também nos conduza a partir das sua criatividade e perspectivas de mundo.

Obtive ajuda para tais reflexões, pesquisa e pensamentos a partir de pesquisas com a profa. ms. Fernanda Almeida e leituras de suas obras **Que Dança É Essa? Uma proposta para a educação infantil (2013)**, e **Dança e**

Educação - 30 experiências lúdicas com crianças (2018). Além de textos de outros autores como: Lilian Vilela (2012-2014), João Francisco Duarte Júnior (2012), Luciana Esmeralda Ostetto (2011), Marina Elias (2015), Luis Camargo (1990), Damásio (2000) apresentados nas disciplinas de núcleo livre e o grupo de estudos Dançarelando coordenado pela Fernanda Almeida.

Uma das vivências desenvolvidas durante a pesquisa:

- O mapa que a gota faz no meu corpo

No início de todas as vivências as crianças eram convidadas a lembrar o que foi feito na vivência anterior como uma forma de exercitar a memória já que os encontros eram semanais apenas na quinta-feira.

Misturamos um pouco de tinta guache e água com essência deixando uma água azul bem cheirosa. Com os dedos traçamos linhas e deixamos que algumas gotas pingassem livremente no nosso corpo. Observamos o mapa que os desenhos das gotas deixaram e imitamos o trajeto da gota com direito a torções, movimentos derretidos, pulos.

Assistimos um vídeo de gotas de água em câmera lenta caindo. A intenção era mostrar em câmera lenta como é uma gota, como ela cai, para que tivessem mais recursos e trazer essa gota para um movimento corporal. No começo elas tinham dificuldades de entender o que eu dizia com “fazer o movimento da gota” e com o tempo fui tentando acessar outras linguagens como “imitar a gota” “finge que vc é uma gota agora”. E nesse dia do Mapa da Gota o projetor foi usado para assistir e para ficar na frente do projetor e ver as gotas passando pelo corpo. Alguns tentavam pegar a gota com a boca e fingiam engolir, outros gostaram de observá-las na pele e ficavam o tempo todo olhando o corpo.

Pergunto sempre antes como podemos desenvolver o que propus. Ex.: Como podemos imitar o som da gota com o corpo? Conforme vão entendendo as variedades das respostas ou não, vou fazendo outras perguntas. “Como podemos imitar o som da gota agora com os pés, mãos, boca, essa gota ela cai devagar ou rápida?” No momento que compreendem que podem explorar várias formas dessa resposta a curiosidade vai dando forma aos estímulos que podem ser saltos, palmas, sons com a boca variando de tom e volume entre

uma infinidade de descobertas. No final sempre havia um momento para relaxar e acalmar o corpo depois de uma aula cheia de energia e agitação.

Observei uma concentração que tinham mais aguçada para vídeos e filmes e isto deve-se ao fato de serem expostas e induzidas a muitas informações visuais que algumas crianças contemporâneas têm acesso como YouTube, Instagram, Facebook, Jogos e filmes, e por esse motivo evitei de aguçar ainda mais o sentido visual deixando esse momento com projetores para as últimas vivenciais do semestre.

Essa foi uma das vivências que mais ficou gravada na minha memória e das crianças, e enquanto memória me refiro à memória corporal também, porque nas próximas vivências elas me mostraram movimentos “Assim tia?!” e pulava, derretia (quando imitamos a gota escorregando no corpo a maioria fez um movimento ondulatório de derreter), batia o dedo indicador na palma mostrando como foi o som da gota pingando ou acelerando as batidas na palma para mostrar quando a gota caía rápido e isso fazia a turma toda repetir o movimento transformando a sala num teto cheio de buracos com goteiras.

E sempre perguntando “Qual movimento nós podemos fazer de gota depois desse movimento que a Ana Júlia fez?”, “Depois de virar a poça de lama nós podemos evaporar? Vcs sabem o que é evaporar?!”, “Me mostrem como a chuva cai? Ah! Então podemos fazer esse movimento de chuva que o Pedro mostrou depois do movimento de evaporar? Olha como o movimento do Pedro faz o braço levantar alto!”

Nesse momento que elas refinavam o repertório corporal (no sentido de descobrir ou ressignificar movimentos), porque criaram movimentos que não tinham feito antes. É necessário também uma atenção de quem está conduzindo a vivência, será que a criança está desatenta e fugiu da proposta ou ela está investigando algo a partir do que a proposta despertou nela? Não era interessante ao meu ver tirar elas do seu estado investigativo, depois de um tempo elas “retornavam” ao que estávamos fazendo em conjunto e a proposta central das vivencias sempre ocorria, nem sempre atendendo as minhas expectativas ou como achei que devesse ser, mas como as trocas iam ocorrendo entre nós.

Referências

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 (Curitiba. Online), v. 15, p. 10-30, 2016.

ALMEIDA, F. S. **Que dança é essa?** Uma proposta para a educação infantil. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2016. v. 1. 144p.

ALMEIDA, F. S. **Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** 1. ed. São Paulo: Summus, 2018. v. 1. 128p.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

FERREIRA, A. **Imbricações entre a arte e biologia para manifestação das poéticas corporais nos artistas da cena.** Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes III, 2014.

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

MOLINA, A. J. **Corpo, dança e educação: paradigmas em trânsito.** Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Natal: ANDA, 2017. p. 2-19.

PRICE, G. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 56-71, jan.-abr. 2010

AULAS DE DANÇA NA ESCOLA: SENTIDOS E POSSIBILIDADES

Nívea da Costa Pimenta (UEA)
Jeanne Chaves de Abreu (UEA)

A arte/dança fazia-se presente em algumas escolas, até meados dos anos 90, como atividade complementar uma vez que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência era a de nº 5692/71 e esta por carregar vestígios ainda da ditadura militar, apresentava o ensino da Arte como Educação Artística, sob o ponto de vista da atuação polivalente do professor (MATTOS, 2011, p. 42).

Quando se pensa em dança algumas concepções surgem, relacionando-a instintivamente a “coisa de mulher”, primeiro preconceito que Marques (2003, p. 20) discorre. Um segundo preconceito advém de práticas antigas e religiosas em que o corpo era algo pecaminoso, gerando um medo de se trabalhar com ele. E em terceiro, este relacionado à arte e ao artista, onde a dança deve ser “codificada” se não se torna algo excêntrico, louco.

De acordo com Marques (2003, p. 18), “nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo” Logo, essa forma de constituir a escola tem colocado de lado o corpo e a arte, e reduzida apenas ao trabalho manual.

“Com a possibilidade de compreender o mundo de uma forma diferenciada, a dança abre caminho para que o aluno crie e recrie seu mundo, numa tentativa de interagir criticamente com a sociedade vigente” (TADRA *et al.*, 2009, p. 52), pois a partir do momento que uma produção artística ganha um significado para quem faz, assiste e interpreta, aí tem-se o verdadeiro sentido da dança enquanto área de conhecimento.

O ser social na perspectiva de Vygotsky

Quando se pensa na relação natureza/cultura, Vygotsky analisa essa problemática a partir das funções elementares ou naturais e das funções

superiores ou culturais e da sua articulação na unidade da pessoa, sob uma perspectiva não dualista, diferente de outros estudiosos. De acordo com Sirgado (2000, p. 51) Vygotsky analisa essa relação do ponto de vista da superação, no sentido de que “as funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturas, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana.

De acordo com Aranha (2006) em busca de uma alternativa fora das tendências naturalistas que influenciavam os estudos da psicologia na época, Vygotsky orientou suas reflexões acerca do desenvolvimento humano e seu comportamento, buscando compreender os aspectos referentes às funções superiores, dentre eles o pensamento abstrato, memorização ativa, atenção voluntária e ações intencionais comportamento humano à luz do materialismo histórico e dialético de Marx.

O ser social constitui-se então da sua subjetividade, a partir da significação dada pelo outro da relação que tem para o eu, promovendo a internalização dessas relações sociais. Sirgado (2000, p. 67) diz que “esse pode ser o sentido de outra das afirmações de Vygotsky: “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (1989, p. 57).”

Procedimentos metodológicos

A pesquisa em questão é de natureza básica, pois “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 126), uma vez que busca compreender o ensino da dança como linguagem necessária e significativa na formação do ser social. Desta feita, procura-se compreender também a percepção que os estudantes têm sobre a dança como linguagem principal a ser aprendida dentro da escola, classificando esta pesquisa no tipo exploratória e descritiva, uma vez que para Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias possibilitam uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Os procedimentos técnicos utilizados quanto ao delineamento da pesquisa foram bibliográficos, “desenvolvida com base em material já

elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44) e pesquisa participante. O método desta pesquisa possui cunho quantitativo, uma vez que os dados secundários foram analisados qualitativamente, enquanto os dados primários foram trabalhados de forma quantitativa e qualitativa, a partir das respostas obtidas no questionário. Quanto aos instrumentos utilizados estes partiram da obtenção de dados de fontes secundárias de caráter bibliográfico, com a investigação de autores que tratam do tema, como Isabel Marques e Lúcia Mattos. Já as fontes primárias foram obtidas por meio de aplicação de questionário e observação sistemática. Para Gil (2002) o questionário compreende em um conjunto de questões a serem respondidas por escrito pelo pesquisado, pois trata-se de um meio mais rápido de obter informações. Durante as aulas de dança, houve a elaboração de um diário de campo, para fortalecimento da observação sistemática.

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I turma B, turno vespertino da Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco, localizada no bairro Dom Pedro I, zona centro-oeste da cidade de Manaus. Os estudantes do gênero feminino e masculino foram inseridos na pesquisa de forma voluntária a partir da anuência dos responsáveis. Com idade média de 8 anos, encontram-se na terceira infância e já possuem um certo entendimento quanto às questões envolvendo as artes e suas linguagens.

Análise dos resultados

Primeiramente houve uma conversa com os estudantes participantes, para explicar o objetivo das aulas, que o tema “Higiene” seria trabalhado e que teriam que elaborar uma coreografia a partir da dança livre. Foi realizado em todo começo de aula um momento para aquecer e alongar o corpo dos estudantes e ao final das aulas um momento para relaxar.

Após esses momentos, as aulas de dança foram sendo realizadas a partir de trabalhos individuais, em dupla e posteriormente em equipe, trabalhando a consciência corporal, o estudo dos planos alto, médio e baixo, e novas possibilidades de expressão corporal, para assim possibilitar aos

estudantes meios para criarem uma coreografia, que seria apresentada ao final das aulas de dança.

Um questionário foi aplicado ao término das aulas de dança, com o intuito de verificar suas impressões a respeito das aulas de dança. Primeiramente foi questionado se já haviam dançado anteriormente na escola. Dos 11 participantes da pesquisa, 10 estudantes responderam que sim, correspondendo a 91% do total. Pinto (2015, p. 29) contribui na análise ao afirmar que “é importante pensar sobre esses momentos festivos no ambiente escolar, pois é a relação que a maioria das pessoas faz com a dança”, tornando-a meramente “ilustrativa” nas palavras da autora, dado que a dança acaba na maioria dos casos servindo apenas para deixar bonito tais eventos.

A segunda questão buscou verificar a satisfação dos estudantes que participaram das aulas de dança ministradas como parte da disciplina “Pedagogia para a Criação em Dança na Escola”. As respostas foram unânimes com 100% respondendo que sim. A terceira questão buscou verificar se os estudantes conseguiram aprender algo novo com as aulas de dança. Grande parte dos estudantes, especificamente, 73% afirmou que sim a dança possibilitou a aprendizagem, de acordo com os eles, sobre a própria dança, sobre “coisas legais”, os movimentos e “meia lua”.

Na questão 4, objetivou-se verificar se o aprendizado dos estudantes de dança foi significativo para eles e se os mesmos consideram importante aquilo que aprenderam. O que de fato se comprova com as respostas dos participantes desta pesquisa, onde 82% consideraram importante sim o que aprenderam nas aulas. O fato dos estudantes considerarem importante o que aprenderam nos indica que as aulas de dança as quais participaram foram além de simples diversão e de lazer, desempenhando de fato seu papel, que é de possibilitar o conhecimento por meio da linguagem da dança, sendo o professor o articulador do ensino contextualizado.

Na questão 5, foi perguntado de que forma a dança ajudou ou contribuiu para a formação dos estudantes, foram apresentadas algumas opções de resposta. Assim dentre as opções apresentadas, destacou-se “desenvolver a expressão corporal” com 82% dos participantes apontando esta como um contributo para sua formação. Seguida de “ter mais respeito” e “ter opinião própria”, que respectivamente foram indicadas por 36% e 19% dos estudantes.

O ato de dançar no entendimento dos participantes, parte do princípio de que a dança é o meio de expressão corporal, porém não somente com esse objetivo a dança deve ser realizada no âmbito escolar. Desta feita, Assis e Rocha (2017, p. 34) apontam que “por meio da dança é possível desenvolver o desempenho técnico-interpretativo”.

As duas últimas questões, 6 e 7 foram de cunho subjetivo e com elas se buscou compreender se a dança foi uma boa experiência para os participantes das aulas de dança, assim como indicar os momentos que eles consideraram como os melhores e/ou piores, se assim houvesse. A maioria considerou as aulas de dança como uma boa experiência e somente um estudante afirmou que não foi uma boa experiência devido as aulas de dança lhe causaram dores em seu corpo.

Em relação ao melhor momento, é notório quando apontam a apresentação como o melhor, podendo assim inquirir que a visão do produto terminado e pronto pra ser mostrado ainda tem peso quando o assunto é dança, deixando o processo em segundo plano. Marques e Brazil (2012, p. 100) afirmam que “em termos educacionais, seria interessante hoje pensarmos nos processos que se completam nos produtos, nos produtos que revelam os processos”, visto que os produtos realizados na escola mostram elementos importantes em relação ao processo que os estudantes participaram. Podemos verificar também como o processo “dança em dupla” foi considerada a melhor parte por um dos estudantes, evidenciando não só o produto, mas o caminho que se percorreu até ele, pois foi o estudante protagonista desse processo. Entre os piores momentos estão o primeiro dia da aula de dança, confusão nos passos ensaiados, ter que se “entortar” e o fato do lanche acabar.

Considerações finais

As respostas dos estudantes dizem muito a respeito de suas subjetividades, pois alguns “acham a dança importante na escola”, outros não, e mesmo que haja uma política pedagógica voltada para a questão da dança como linguagem e área autônoma de conhecimento, haverá ainda estudantes que não a vejam como tal, pois dentre as relações sociais na qual estão inseridos, a Arte no geral não tem importância, ou é somente meio de diversão.

Porém, um grande passo já foi dado ao apresentar a dança, ao menos na escola, com todo seu potencial educacional e artístico também.

Portanto, entender a dança e todas as suas possibilidades na construção do conhecimento e ser mediadora durante o processo, resultante ou não de um produto, permite reflexões mais aprofundadas no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia, leituras do/no mundo, responsabilizando-se pela construção de uma sociedade mais crítica e consciente, pois este é o papel da Arte, transformar o fazer-pensar.

Referências

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. 327p. Disponível em <<https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-b2NITWx1MIJpeEE/edit>>. Acesso em 20.10.2019.

ASSIS, T. S.; ROCHA, L. V. **Referências conceituais para uma pedagogia da dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26163/1/eBook Referencias Conceituais para uma Pedagogia da Danca-Licenciatura em Danca UFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26163/1/eBook%20Referencias%20Conceituais%20para%20uma%20Pedagogia%20da%20Danca-Licenciatura%20em%20Danca%20UFBA.pdf)>. Acesso em: 23.10.2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso: 28.08.2018.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MATTOS, L. **Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro**. In: O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. (Org.) Rosirene Santos, Edvânia Rodrigues, Goiânia: Kelps: 2011, p.41-56. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/236981654 Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/236981654_Breves_notas_sobre_o_ensino_da_danca_no_sistema_educacional_brasileiro)>. Acesso em 14/08/2019.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v 21, nº 71, julho, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em 20.11.2019.

TADRA, D. S. Á. *et al.* **Linguagem da dança**. Curitiba: Ibpex, 2009.

PINTO, A. S. **Dança como área de conhecimento**: dos PCNs à sua implementação no sistema educacional municipal de Manaus. Manaus: Travessia/FAPEAM, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2a Ed., 2013.

COMITÊ TEMÁTICO

DANÇA, MEMÓRIA E HISTÓRIA

COORDENADOR

Dr. Rafael Guarato (UFG)

POÉTICAS DE UMA DANÇA DA CONTRACULTURA

Thales Ferreira Bandeira de Abreu (UFRJ)

Uma Dança do Entre

Maria Esther Stockler (1939-2006, Rio de Janeiro) atuou de maneira múltipla na história das artes da cena, trabalhando como bailarina, coreógrafa, preparadora corporal, diretora e pesquisadora de dança, e utilizou-se do vídeo como ferramenta criativa de forma pioneira no Brasil. Com formações em balé clássico, yoga e psicologia, morou em Nova York entre 1960 e 1964, quando teve contato e fez aulas de dança com Martha Graham, Merce Cunningham, Meredith Monk, Irgard Barthennief e Alwin Nikolais, figuras representativas da dança de vanguarda norte-americana. No Brasil, Maria Esther envolveu-se com diversas criações ligadas aos movimentos contraculturais, de vanguarda e com forte apelo à transdisciplinaridade. Foi uma das “primeiras coreógrafas a participar da preparação corporal em peças teatrais no Brasil, inclusive como uma das primeiras artistas da dança a dialogar e participar da equipe técnica de peças teatrais” (GIANNETTI, 2015, p. 32), como por exemplo na coreografia de “O Rei da Vela”¹⁶. Com seu companheiro José Agrippino de Paula (1937-2007, São Paulo), cinegrafista em todos seus trabalhos de vídeo nos quais dançava, empenhou-se na construção dos chamados “espetáculos totais” como os denominavam.

Percebe-se na poética de Maria Esther um desejo contínuo por propor possibilidades outras de existir no mundo, a partir de seu corpo e suas ações artísticas, como forma genuína de insurgir-se de politicamente em resistência à ordem vigente, ainda mais levando-se em conta a conjuntura brasileira da época, em plena ditadura civil-militar. Prova disso é a nudez presente em seus vídeos, de um corpo nu de forma alguma espetacularizado nem erotizado, e trabalhado em conjunção orgânica à natureza, de uma liberdade verdadeiramente *hippie*, uma expressão artística integrada à própria vida, inseparável desta. A censura não alcançava suas produções de vídeo (ao contrário das experiências no teatro), uma vez que estas experimentações,

¹⁶ A primeira montagem da peça de Oswald de Andrade em 1967, realizada pelo Teatro Oficina de São Paulo, sob a direção de José Celso Martinez Corrêa.

com poucos recursos, não pretendiam atingir grandes públicos, o que permitia um caráter de despreocupação e desprendimento às obras que não seria possível de outra maneira. O compromisso era com a exploração estética de uma potência do corpo e do movimento.

“A dança para a câmera, ainda que praticada com entusiasmo considerável no decurso dos últimos cem anos, foi sempre um gênero marginal.” (ROSENBERG, 2006, p. 22) Sob os rótulos de uma prática artística *underground*, *experimental* e *alternativa*, à margem da margem, com uma produção não tão extensa mas muito significativa, Stockler imprime suas experiências nas formas do seu corpo em movimento apoiada no dispositivo criativo do vídeo, e é por esse suporte que sua corporeidade sobrevive até os dias de hoje e pode ser analisada, pesquisada, resgatada e difundida.

O círculo de artistas com os quais convivia que incluía Caetano Veloso, José Celso Martinez Corrêa, Jô Soares, Jorge Mautner, e seu companheiro José Agrippino de Paula, foram de grande destaque para a propagação de um ideário de humanidade e insurgência na cena artística brasileira, no qual ela também se insere. Porém, ao contrário destes, alguns ainda em atividade e de inegável legado, não existe muito material escrito sobre Maria Esther Stockler, tampouco documentos deixados pela própria. Portanto, grande parte da fonte de pesquisa foi a dissertação de mestrado de Júlia Corrêa Giannetti na Unicamp, que realizou profunda investigação baseando-se em “depoimentos de familiares, amigos e artistas que conviveram com Maria Esther, mediante os testemunhos materiais que sobre ela subsistem.” (GIANNETTI, 2015, p. 6)

“Céu Sobre Água” e “Danças na África”

“Céu Sobre Água” é um vídeo de 20 minutos, filmado com uma câmera Super-8 entre 1972 e 1978, em Arembepe, Bahia, num “vilarejo de pescadores mais afastado da grande cidade, [onde] foi instaurada a primeira aldeia *hippie* do Brasil, desde 1972” (GIANNETTI, 2015, p. 56). Nele, Maria Esther dança nua às margens de um rio, e durante o espaço temporal do registro aparece grávida e depois com a filha, Manhã de Paula. Acompanhando-as na trilha

sonora, uma música contínua de Ravi Shankar¹⁷, quase um mantra. Seu corpo está a serviço de uma experimentação plástica despuerada, e os enquadramentos revelam imagens de uma beleza ímpar, construídas com muita simplicidade mas de efeito hipnotizante. Destaca-se em particular um momento em que Maria Esther surge como uma aparição no reflexo da água¹⁸, e seu corpo se transforma ao nosso olhar sob as ondulações do rio; as pequenas ondas fazem com que o seu corpo dance na tela, e se estique e se encolha e se expanda e se comprima verticalmente até se fundir com a paisagem.

Imagem 1 - frame de “Céu Sobre Água” (aparição)



Fonte: Youtube

Seu corpo, em relação às palmeiras, ao céu, à água, coexiste em uma união à natureza, e todos esses elementos compõem harmoniosamente na tela. Quando aparece grávida, seu ventre figura em diferentes enquadramentos, recortado pelas margens da tela de vídeo, numa contínua experimentação. A transição da gravidez para o aparecimento de Manhã, sua filha, se dá de maneira súbita, despreparada, e insere-se na dimensão desse tempo dilatado da experiência que os 20 minutos de contemplação provocam.

São trabalhados também os reflexos e as sombras, o encontro do céu com a água, o horizonte, os elementos terra, ar, água, o corpo feminino

¹⁷ Compositor e músico indiano (1920-2012).

¹⁸ Aproximadamente aos 12 minutos e 20 segundos do vídeo.

submerso e essa dança outra em meio aquático, abrangendo as muitas danças também da natureza do lugar. Cavalos, coqueiros e o rio também dançam junto a ela. Constrói-se ao desenrolar do *cinema* uma dimensão sagrada, esotérica, ancestral, chamando atenção para forças outras que não as da racionalidade, muito identificado ao movimento *hippie*. Existe uma coreografia entre o corpo que olha e o corpo que dança, o que potencializa muito a obra e faz ela se desvincular do mero registro de algo performado e se tornar uma construção do audiovisual com a concretude da performance, que cria uma linguagem outra.

Já “Danças na África”, de 1972, tem 40 minutos e também foi gravado através de uma Super-8. Foi realizado na época em que o casal de artistas se encontrava no continente africano, em viagem realizada após o avanço da pressão da censura e da ditadura civil-militar com o AI-5 no Brasil. O ponto de vista da câmera em relação ao corpo de Maria Esther é fundamental nessa obra. A dança, o movimento, não constitui-se apenas na movimentação dela, mas na interface do seu corpo com a câmera, porque esta também se movimenta e interage, relacionando-se de maneira muito íntima (intimidade essa acentuada ainda mais pelo fato de os dois elementos incluídos nesse jogo serem um casal) numa composição e enquadramentos que denotam um aspecto extremamente caseiro, artesanal, junto ao espaço que foi escolhido. Também o desfoque, as saídas de quadro, a silhueta na contra-luz estourada, fazem parte do processo de lidar com essa nova tecnologia que era a câmera Super-8, numa experimentação genuína tirando proveito da versatilidade que ela permitia.

Maria Esther conduz uma espécie de transe, imbuída de uma herança matriarcal, e é acompanhada pela câmera com o mesmo ímpeto. Agrippino é também corpo ao filmá-la, também investe seu esforço para a criação dessa dança do espaço entre os dois elementos constituintes desse mesmo fluxo; portanto não agencia um olhar de desejo e subjugação, mas constrói em conjunto. Ela circula por ambientes internos da casa, nos quartos entre paredes e armários, e externamente no terraço circundada pelos edifícios e envolvida pelo céu.

“Cinepoema”: Dificuldades de Nomeação

Maria Esther talvez não tenha denominado de “videodança” suas experimentações com a câmera Super-8 em parceria com José Agrippino de Paula. Acerca de “Céu Sobre Água” muitos o categorizam como *home-movie*¹⁹, e ela referia-se a este como “cinepoema”²⁰. Sua escolha por esse hibridismo diz muito sobre a maneira que enxergava o ato de criação e o que pretendia com essas obras, na expressão que conquistam e ocupam em sua vida, de maneira intrínseca. Suas criações têm relação com um movimento de cinema experimental, de videoarte, no contexto contracultural em que estavam inseridos, e trazem evidentemente os componentes da base conceitual dessa forma artística híbrida: alguma dança em algum suporte de vídeo. Sobre essa “dança qualquer”, de uma escrita do movimento não padronizada, não hierarquizada que Maria Esther nos apresenta, alinhada às correntes de pensamento da dança moderna, Caldas diz:

Fundidos ou confundidos, os elementos de uma lógica da dança emergem, na cena, com novos status e estatutos: a arte do século XX se viu atravessada por questões que nos levaram – no limite – a erigir uma dança contemporânea feita de movimentos quaisquer de corpos quaisquer em espaços quaisquer. para além da reconhecida cinesa que reúnem, como dissemos, dança e cinema/ vídeo, talvez seja exatamente por conta dessas estratégias com que nos esforçamos para instituir esteticamente esta dimensão do qualquer movimento, no corpo e no espaço, que podemos prolongar, para a tela, um tratamento coreográfico e dar à videodança o alcance que ela tem hoje. (CALDAS, 2009, p. 33)

Por isso é possível identificar um olhar sensível alinhado à estrutura e forma de seus vídeos, que permite a abordagem pelo viés da videodança. Também as categorizações desse campo híbrido e multifacetado tendem a se desdobrar de acordo com as intenções, desejos e focos de quem realiza, o que dá origem a um complexo panorama de nomenclaturas, que constam em festivais, eventos, mostras, como afirmação de algum aspecto da obra a ser destacado: mais à edição, ou mais à coreografia da câmera, ou mais à

¹⁹ Definição para vídeo caseiro, cujo tema geralmente é alguma ocasião de âmbito familiar, utilizando câmera de vídeo própria, popularizado com o advento das câmeras Super-8.

²⁰ Em depoimento concedido durante o evento “Cinema Brasileiro – Debate sobre José Agrippino de Paula”, no Museu da Imagem e do Som, São Paulo, 1988, Maria Esther refere-se ao filme como um “cinepoema”. (GIANNETTI, 2015, p. 208)

execução da performance em si, ou mais à relação espacial, ou mais ao extraquadro, etc. Isso se deve à infinidade de combinações das categorias do vídeo e da dança que se pode privilegiar, e assim, de acordo com o que é desenvolvido, busca-se dar nome para que se possa identificar e agrupar, em um terreno que não está firmemente estabelecido e se encontra em permanente transformação, alinhado ao exercício de pensamento e teorização que é sempre mais lento porque age em retrospecto, e busca dar conta dos avanços concretizados e experimentados pela prática.

Considerações finais

Maria Esther, na sua contínua pesquisa do movimento de forma integrada à sua vida, se afastou cada vez mais da espetacularização da dança, e entendia esses fluxos mais como um processo particular e profundo que reverbera em quem se conecta ao que ela transmite, com uma abordagem mais próxima ao ritual.

A viagem à África, principalmente aos países de Mali, Gana, Senegal e Dahomey (atual Benin), foi um divisor de sua abordagem de dança, e assim, fez uma escolha para seu modo de atuar, afastado da espetacularização e aproximando-se de uma ritualização do dançar inserido na vida. Talvez essa escolha tenha determinado seu curto, embora intenso, período de grandes produções artísticas, e, de certo modo, tudo isso contribuiu para sua marginalização em relação à história da dança no Brasil (GIANNETTI, 2015, p. 55).

Referências

CALDAS, P. Poéticas do Movimento: Interfaces. In: **Dança em Foco, vol. 4 – A Dança na Tela**. São Paulo: Editora Contracapa, 2009.

GIANNETTI, J. C. **A dança marginal de Maria Esther Stockler**: um dançar imagético. 239 p. Dissertação de mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

ROSENBERG, D. Notas sobre a dança para câmera e manifesto. In: **Dança em Foco, vol. 1 – Dança e Tecnologia**. São Paulo: Editora Contracapa, 2006.

VELOSO, C. **Verdade Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

BALLETS DE REPERTÓRIO: BUSCANDO COMPREENDER O CONCEITO

Grégory de Souza Pinheiro (UFPeI)
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPeI)
Daniela Llopart Castro (UFPeI)

O presente trabalho busca compreender o termo ‘*ballet* de repertório’ e, com este movimento, provocar discussões e apontar possíveis caminhos para entendimento mais aprofundado sobre o tema. São reflexões que compuseram o capítulo ***Ballets de Repertório: buscando compreender o conceito***, presente na monografia de conclusão de curso desenvolvida pelo primeiro autor²¹. Tal capítulo reuniu, como aporte teórico, autores como Sacconi (2008); Barriga (2013); Silva et.al (2018); Alonso (2012); Gadelha (2014); Castilho e Andrade (2014). Alguns deles não estão relacionados ao campo da dança, no entanto, como o estudo traz à tona a discussão conceitual de ‘repertório’ na dança, foi necessário levar em conta outros campos de aplicação do termo. A discussão aqui apresentada girou em torno do seguinte questionamento: Em que momento os *ballets* criados entre o século XVIII e XIX, são nomeados e passam a ser considerados de repertório? Não foi intuito deste estudo responder esta questão com exatidão, mas sim explorá-la como possibilidade de construção de reflexões. Através das pesquisas feitas em trabalhos acadêmicos e das experiências que o graduando vem agregando como bailarino amador em formação, foi possível perceber que é recorrente a utilização do termo *ballet* clássico de repertório no vocabulário de escolas de *ballet*. A demais, o que apontam as referências acessadas, esta expressão é um vocábulo que aparece em fontes mais recentes, da segunda metade do século XX em diante.

A publicação de Cyril W. Beaumont (1891-1976)²², **O Livro do Ballet: Um guia dos principais bailados dos séculos XIX e XX**, escrita em 1953, que apresenta uma compilação de espetáculos de dança clássica ocidental

²¹ Trabalho de Conclusão de Curso na íntegra disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/danca/trabalhos-de-conclusao/2018-2/>>

²² Segundo o site da companhia **Cecchetti International Classical Ballet** (www.cecchetti.org), Beaumont foi um historiador de dança britânico, crítico, teórico, tradutor, livreiro e editor, autor de mais de quarenta livros sobre *ballet* e é considerado um importante historiador da dança do século XX.

criados entre os séculos XIX e XX, e que explora registros destas obras, desde o libreto e o processo de construção de tais *ballets* até o relato de suas primeiras apresentações, foi uma das consultadas. Nesta publicação, o autor não usa a expressão *ballets* de repertório, mas utiliza termos como: bailados, *ballets*, espetáculos etc.

Na escrita da referida monografia, o termo 'repertório' foi estudado buscando em diversas áreas algo que apontasse sentidos relacionados à expressão usada na dança. Ao definir repertório teatral, a enciclopédia Itaú Cultural (2017), aponta que,

Historicamente, os repertórios começam a existir no momento em que as companhias teatrais adquirem independência econômica e, na tentativa de distinguirem-se umas das outras, organizam seu repertório de modo a orientar o público sobre as características dos espetáculos por elas produzidos.

Concomitante a isto, identificamos a utilização da expressão repertório nos campos da Psicologia e da Sociologia, a partir de dois estudos que fazem referência à obra de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), pesquisador que discorre a respeito do conceito repertório comportamental, e à obra de Charles Tilly (1929-2008), autor que aborda questões referentes ao repertório de ações coletivas, respectivamente.

O artigo publicado em 2018 em revista do campo da psicologia e medicina comportamental, intitulado **Repertório Comportamental: uma reflexão sobre o conceito** (SILVA *et al.*, 2018), foi um ponto de partida. De acordo com a autora, afirma que a relação entre organismo e ambiente define o conceito de repertório comportamental, pois envolve não só a noção de aprendizagem, mas também seleção de comportamentos possíveis em cada contexto onde o indivíduo é inserido, modificando e ampliando o repertório comportamental desse organismo.

[...] o conceito de repertório comportamental não se refere a um conjunto de comportamentos armazenados em algum lugar (como a memória); a algo que o indivíduo possui ou o que causa comportamentos. O termo então se relaciona a todo comportamento que é provável de ser emitido em um determinado ambiente (contexto) derivado do seu contexto histórico e atual. (BAUM *et al.*, MORRIS; SKINNER; *apud* SILVA *et.al*, 2018, p. 162).

A partir desta referência, pode-se reconhecer sentido de dinamismo à palavra “repertório”, ou seja, mesmo compreendendo-a como conjunto de referências (comportamentais), tal conjunto não permanece estático. Este se amplia, se modifica, provoca aprendizagem e seleção influenciando o comportamento na relação com o contexto, podendo então inferir uma compreensão que reconhece movimento e adaptação no que se refere a repertório comportamental.

Já no campo da Sociologia, Alonso (2012), destrincha a obra de Charles Tilly, abordando desde os seus primeiros escritos até as modificações do conceito, situando o leitor, nas ideias de repertório de ações coletivas, desenvolvidas por Tilly. Esta obra auxiliou muito na tessitura de reflexões sobre dinamismo da expressão ‘repertório’ já evidenciadas anteriormente. Segundo a autora, para Tilly repertório é conhecimento social sedimentado, “entendimentos, memórias e acordos compartilhados”, (TILLY *apud* ALONSO, 2012, p. 25). Isto é, um conjunto de formas de ação que se renovam aos poucos. A autora associa o termo a compreensões relativas à “mudança lenta [...] que adiciona novas formas de ação bem-sucedidas e subtrai as menos eficientes.” (ALONSO, 2012, p. 23). É possível perceber, ao lê-la, que o sociólogo estudado remete o sentido de repertório ao campo das artes, quando aponta que, “[...] repertórios de ação coletiva designam não performances individuais, mas meios de interação entre pares de grandes conjuntos de atores. Uma companhia, não um indivíduo, mantém um repertório” (TILLY, *apud* ALONSO, 2012, p. 25).

Neste caso já é possível notar a compreensão de referência e dinamismo empregadas ao sentido do termo estudado. A autora reflete que, ainda nas palavras de Tilly, repertório pertence a conjuntos de atores que estão em interação, ou seja, agrega-se a possibilidade de reconhecer sentido, também em relação a coletivos, grupos, conjuntos de pessoas ou fenômenos. Assim, segundo estas fontes da sociologia, existiriam rotinas imbricadas no repertório, que ganham forma na tradição e na memória, também compreendendo que o uso que se faz destas rotinas é peculiar e particular, portanto, variam.

A autora consultada coloca que, na maioria dos casos, modificações de repertório de ações coletivas acontecem quando se altera o contexto onde este

se insere, e pouco se alteram as características “originais”, mas, conforme altera-se tempo, espaço, atores, etc., ocorrem mudanças na atuação com um mesmo repertório que, a longo prazo, se obtiverem êxito, propagar-se-ão indicando mais uma versão das mesmas ações, as quais poderão ser reutilizadas e transformadas novamente.

Retomando o pensamento para a expressão “*ballet* de repertório”, de acordo com Ernesto Gadelha (2014, p. 93), “[...] as grandes obras do repertório clássico/romântico são vistas não só como um patrimônio coreográfico de alta relevância estética e histórica, mas também como um lugar de memória para a linguagem”. O autor segue a argumentação mencionando o termo repertório relacionando-o a “conjunto de obras”, à execução “de maneira regular” e à constituição de um “fundo histórico”. Aqui se pode aproximar o entendimento deste autor sobre repertório, pensado no campo da dança, ao que foi apontado nas demais definições dadas ao vocábulo estudado. Pode-se inferir a relação da ideia de repertório na dança como conjunto de referências, ainda mais que, pelas fontes consultadas, as características que envolvem o âmbito das possibilidades de comportamento, tradição ou memória, não têm sentido em si mesmas. Somente se realizam e constroem significado na relação com os indivíduos e o contexto em que acontecem, e que passam a ser exercidos. Basta retomar o estudo realizado por Silva *et al.* (2018), que aponta para a história corporal e sinestésica de cada organismo, isto é, atribui os comportamentos individuais à história do corpo em relação ao ambiente em que se encontra. De acordo com a autora, Skinner afirma que,

A relação entre organismo e ambiente define o conceito de comportamento, portanto o organismo não se comporta porque “tem” um repertório; ele se comporta devido à sua história de interação com o ambiente e às contingências presentes no ambiente atual. (SILVA *et al.*, 2018, p.159).

Assim, ao pensarmos no universo dos chamados *ballets* de repertório, podemos inferir que as obras estabelecidas como tal em um período histórico da dança, ou que se estabelecem como repertório de uma companhia específica, assim se constituem tanto pela contingência da união das pessoas e do período na qual foram criadas, como pelo conjunto de pessoas e contextos nas quais elas são remontadas. Ou seja, as escolhas e interesses

dos indivíduos envolvidos nos processos de remontagem e os interesses em jogo dos contextos em que tais bailados foram criados/são remontados estabelecem relação. Conforme o jogo de preservação/renovação se estabeleceu/se estabelece, foram/vão, ao longo do tempo, favorecendo o estabelecimento da noção de repertório em torno deles.

Neste sentido, percebe-se que os bailados criados entre os séculos XVIII e XIX, carregam este reconhecimento pois foram difundidos por todo o mundo e ainda permanecem no conjunto de obras dançadas por grandes companhias dança. Além disso, é possível identificar, nos processos de adaptação coreográfica de tais obras, que novas escolhas são pensadas em decorrência de novos contextos e indivíduos. Com relação a isto Alonso (2012, p. 24) afirma que, no que tange à ideia de repertório de ações coletivas, “a relação é contingente, a escolha das formas depende de contexto, interlocutor, nível da ação”. Portanto, por mais que a noção de repertório na dança delimite o espectro de rotinas disponíveis em torno de uma obra, também possibilita os envolvidos no processo executá-las à sua maneira, garantido a estes envolvidos o poder de escolha estratégica e dinamizando e modificando o universo do que é reconhecido como repertório, em ajuste recíproco e contínuo.

Assim, é possível arriscar que as práticas existentes na relação com *ballets* de repertório, ao mesmo tempo em que recebem adaptações, têm suas faces harmônicas e moduladas pela manutenção da maioria das suas características, sendo reconhecíveis independentemente do contexto e das escolhas feitas pelos envolvidos no fazer. Siqueira (2014) reforça estas reflexões quando coloca que tais obras foram consagradas pelas montagens e remontagens sucessivas e fazem parte do acervo de grandes companhias de dança no mundo todo. Consideramos ainda importante destacar que o contexto de criação destes bailados dos séculos XVIII e XIX possibilitou a difusão dos mesmos. Ressaltamos que entre os protagonistas destas produções estiveram os *maitres de ballet*. “Nos balés clássicos de repertório, eram os maîtres que elegiam as histórias e movimentações a serem utilizadas, e aos bailarinos cabia apenas copiar-lhes os passos e as expressividades escolhidas.” (CASTILHO e ANDRADE, 2014, p. 234). Ao mesmo tempo, Alonso (2012), lembra as considerações de Charles Tilly quando afirma que detentores de

poder tendem a repetir estratégias bem-sucedidas no passado, fixando-se em repertórios rígidos. Podemos perceber que esta detenção do poder pelos *maitres*, ou atualmente pelos coreógrafos, gerou e gera a potência de difusão das obras, com a diferença de que, nas obras do século XX para cá, entram em jogo também as questões relativas aos direitos autorais, concedendo a elas o caráter de “repertório”.

Referências

ALONSO, A. **Repertório, segundo Charles Tilly**: história de um conceito. *Sociologia & antropologia*: v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012.

ALONSO, A. *et al.* **As teorias dos movimentos sociais**: um balanço do debate. *Lua Nova: revista de cultura e política*, n. 76, p. 49-86, 2009.

BARRIGA, L. M. S. R. **Aferição do Repertório de Canto**: Reflexões para o ensino em Portugal. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.

BEAUMONT, C. **O Livro Do Ballet**: Um Guia Dos Princípios Bailados Dos Séculos XIX e XX. Porto Alegre: Globo RS, 1953. 1002 p.

BRITTO, F. D. **Corpo, dança e ambiente**: configurações recíprocas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2., 2011, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: -, 2011. p. 1 - 11.

CASTILHO, T.; ANDRADE, C. **Repertórios contemporizados**: o estudo das obras tradicionais sob o prisma da contemporaneidade. In: FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE, 22., 2014, Joinville. -. Joinville: Nova Letra Gráfica, 2014. p. 232 - 240.

ENCICLOPEDIA ITAÚ CULTURAL. Teatro de Repertório. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo612/teatro-de-repertorio>> Acesso em: 15/10/2018.

GADELHA, E. **Repertórios coreográficos e formação em dança**: uma reflexão acerca do papel da (re)montagem de obras na formação em dança contemporânea. In: FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE. Joinville: Nova Letra Gráfica, 2014. p. 91 - 100.

SACCONI, L. A. **Minidicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. Fortaleza: Escala Educacional, 2008.

SILVA, K. P. *et al.* **Repertório comportamental**: Uma Reflexão Sobre o Conceito. *Comportamento em Foco*, São Paulo, v. 7, n. -, p.155-163, mar. 2018.

SIQUEIRA, C. D. M. **A construção de uma identidade por meio da versatilidade nos corpos do Balé teatro Guáira.** In: FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE, 22., 2014, Joinville. -. Joinville: Nova Letra Gráfica, 2014. p. 148 - 155.

ENTRE DANÇAS, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: O ENSINO DE DANÇA É O MOVIMENTO ESCOLINHAS DE ARTE NO BRASIL

Alexsander Barbozza da Silva (UFPE)
Letícia Damasceno (UFPE)

A título de introdução: uma reflexão acerca das vertentes históricas do ensino de dança escolar brasileiro

Este trabalho dançante se propõe compreender a presença do Ensino de Dança no Movimento Escolinha de Arte (MEA), no Brasil, por meio dos jornais de Arte&Educação (MIRANDA, 2009) e o livro de Maria Fux (1922) *Dança e experiência de Vida* (1983).

Ao nos depararmos com diferentes pesquisas relacionadas ao Ensino de Dança escolar brasileiro, podemos perceber que em grande medida a trajetória histórica desses processos de aprendizagem são construídos por meio de duas vertentes: (1) dialoga exclusivamente com o desenvolvimento da Dança e seu ensino no ocidente, sem possibilitar uma reflexão de como essas teorias chegaram ao Brasil e (2) parte diretamente da aproximação com história do Ensino de Arte brasileiro, que majoritariamente é direcionada as Artes Visuais.

Como consequência, ficamos sem referências históricas dos caminhos trilhados na autonomia e particularidades do Ensino de Dança escolar no país. Que no seu desenvolvimento, luta por um lugar de visibilidade nas relações de poder presentes no campo curricular e nas legislações educacionais brasileiras. Como podemos citar o Projeto de Lei nº. 242º/ 1984, conhecida como **Lei Lobo**, que se configura como uma tentativa de tornar obrigatório o ensino de dança educativa nas escolas de primeiro e segundo grau no Brasil.

O referido projeto de lei foi promovido pelo Senador João Lobo (PFL-PI), com efeito, recebe seu sobrenome. É importante destacarmos que infelizmente o projeto não foi aprovado, mas “sua importância relativizou-se quando a Constituição de 1988 aprovou a garantia de acesso ao ensino de arte, para estudantes do primeiro e segundo grau” (NAVAS, 1992, p. 61).

Ainda acerca da segunda vertente, acreditamos que durante o desenvolvimento do Ensino de Dança para âmbito escolar, é possível identificarmos episódios de aproximação com a história do Ensino de Arte no

Brasil. Por outro lado, é necessário ressaltar que as narrativas teóricas a respeito do ensino-aprendizagem em Dança possuem suas próprias trajetórias, concepções e propostas.

Nesta direção, este estudo faz parte de uma coletânea de trabalhos que venho desenvolvendo com minha orientadora, com o intuito de contribuir para a história do Ensino de Dança escolar do país. Para que possamos construir uma reflexão mais aprofundada acerca dos caminhos trilhados pela Dança/Educação, nos levando a investigar e refletir sobre o início do processo e aonde desejamos chegar com o referido estudo. Identificando fragilidades, para que o campo cresça de forma latente, profícua e consciente dos seus processos históricos.

Sendo assim, surge a necessidade de entendermos os processos de ensino-aprendizagem em Dança na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e no Movimento Escolinhas de Arte (MEA), para que consigamos assimilar as correntes sócias filosóficas, os artistas da Dança brasileiros e estrangeiros responsáveis pelas práticas pedagógicas em Dança no referido movimento. Ponderando ainda, acerca das contribuições da EAB e do MEA para o Ensino de Dança escolar brasileiro.

Desta maneira, este trabalho encontra-se organizado em três seções, na primeira apresentamos um curto diálogo acerca da presença do Ensino de Dança na EAB e no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Na segunda seção, apresentaremos o delineamento metodológico necessário para efetivação deste estudo e na última seção expomos a análise dos resultados. E por fim as considerações finais.

O ensino de Dança na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e no Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

Iniciaremos essa seção, assimilando que a Dança e seus processos de ensino-aprendizagem sempre estiveram presente na Escolinha de Artes do Brasil (EAB) e como consequência do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Deste modo, a “Mãe da Arte/Educação brasileira” Dona Noêmia Varela (1917-2016) em entrevista ao professor Fernando de Azevedo (2000), afirma que

embora não no mesmo volume das artes plásticas a Dança e seu ensino estavam presentes na EAB.

Continuando tais reflexões, em Lima (2014), podemos encontrar a informação de que Maria Helena Guglielmo (ex-aluna de Maria Duschenes), tinha a incumbência de mediar os processos pedagógicos em Dança, na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), criada por Ana Mae Barbosa (1936) no ano de 1969. Desta maneira, conseguimos identificar que mesmo com a hegemonia das práticas pedagógicas em Artes Visuais na EAB e no MEA, os processos de ensino-aprendizagem em Dança estavam presentes no citado movimento, sendo também mediada por profissionais da área.

Para tanto, será necessário assimilarmos que o MEA se configura como um desdobramento da EAB, fundada no Rio de Janeiro, em 1948, pelas/os artistas Augusto Rodrigues (1913-1993), Margarete Spencer e Lúcia Valentim. O movimento foi composto por mais de 140 escolas em âmbito nacional e internacional, desse modo, seus processos metodológicos estavam fundamentados na livre expressão, marca importante da tendência modernista (AZEVEDO, 2000).

Neste sentido, o referido movimento apresentava como bases filosóficas os estudos do filósofo britânico Herbert Read (1893- 1968) e do filósofo austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960), especificadamente por intermédio das suas obras *Educação Através da Arte* (1982) e *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1977), que, por assim dizer, defendiam uma educação através da Arte (SILVA, 2015).

Nesta perspectiva, o MEA se configura como um movimento pioneiro e visionário, de modo, que direciona caminhos para o desenvolvimento autônomo e pedagógico de cada linguagem artística, assim como ocorreu com a Dança e seu ensino. A seguir, apresentaremos como foi elaborado o desenho metodológico deste trabalho.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: uma sequência de movimento educativo.

Este estudo, como foi anunciado na introdução deste trabalho, teve como objetivo compreender a presença do Ensino de Dança no Movimento

Escolinha de Arte (MEA), no Brasil, por meio dos jornais de Arte&Educação e Maria Fux (1983).

Para a efetivação deste trabalho foi necessário que adotássemos procedimentos de coleta de dados e pesquisa documental, que de acordo com (SÁ-SILVA *et al.*, 2009): “a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (p. 13-14).

Desta forma, a pesquisa documental foi realizada a partir das fontes aqui citadas. Foi realizada na coletânea dos 29 exemplares de jornal de Arte&Educação, o primeiro foi publicado em novembro de 1970, finalizando com a publicação da edição de nº 28, em janeiro de 2008, na qual se celebrou os 60 anos da EAB.

Já o livro de Fux, encontra-se organizado em três (03) partes (1) a autora descreve sua trajetória e formação em Dança; (2) relata suas primeiras experiências e pesquisa como docente, posteriormente apresenta suas propostas pedagógicas em Dança direcionadas à educação formal e, por fim, (3) expõe suas primeiras experiências com pessoas deficientes e como desenvolveu suas propostas em Dança para este público, na qual ficou conhecida mundialmente como **Dançaterapia**.

Utilizaremos como procedimento para organizar, tratar e analisar os dados reunidos, as técnicas da Análise Temática, sistematizada a partir de (BARDIN, 1979). Nesta sequência, a nossa análise será operacionalizada a partir de quatro operações: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados obtidos e (4) a interpretação dos resultados. Assim, a análise temática se constitui de ferramenta da qual podemos verificar tanto os conteúdos dinâmicos, estruturais como históricos.

Com efeito, foi possível identificar categorias analíticas que nos possibilitaram perceber e compreender o Ensino de Dança no MEA e quais os artistas da Dança estavam vinculados a este movimento. Com isso, organizamos em três eixos: (1) A Dança e seu ensino no CIAE (2) A Dança e seu ensino no CDE e a (3) A Dança e seu ensino no I Encontro Latino americano de Educação através da Arte.

Análise dos Resultados

Na análise realizadas nos jornais encontramos o Ensino de Dança vinculado a três cursos realizados e organizados pela EAB e MEA: no Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE (MIRANDA, 2009 p. 46); no Curso de Dança Educação – CDE (*Idem*, p. 14, 226, 242 e 290) e no I Encontro Latino americano de Educação através da Arte (*Idem*, p. p.334-345).

O CIAE foi um curso de formação de arte/educadores criado em 1960 pela EAB sob a coordenação pedagógica de D. Noêmia, o mesmo durou mais de vinte (20) anos, formando arte/educadores de diferentes regiões do país, da América Latina e da Europa. O corpo docente do curso era formado por diferentes profissionais, dentre eles, estava a artista-docente argentina Maria Fux (1922) que tinha como incumbência mediar processos artístico-educativos em Dança no curso.

Sobre o Curso de Dança na Educação, juntamente com outros cursos fazia parte do *Ciclo de Estudos*, criado a partir de 1963 pela EAB e que ocorriam entre os intervalos das edições do CIAE. Segundo D. Noêmia (1986) esses cursos, ocorriam em curta duração e tinham como objetivo criar diálogos referentes à Arte no processo educativo, assim sendo, apontamos que o CDE tinha um dos focos a reflexão da Dança nos processos educacionais²³.

O I Encontro Latino americano de Educação através da Arte ocorreu no Rio de Janeiro, em 1977, apresentando como tema **Educação, Arte e Comunidade**, sobre a coordenação geral de Zoé Chagas Freitas (1920-2015), que pôde contar com comissão de apoio e uma equipe de coordenadores subdividida por áreas, tais como: Artes Plásticas, Literatura, Música, Processos Pedagógicos, Arte e Ciência, Espaços Educativos, Dança e Cinema.

A equipe de coordenadores da área de Dança foi formada pelas/os docentes Myda Sala Pacheco, Angel (1928) e Klauss Vianna (1928-1992). Neste mesmo evento, ocorreram exposições de trabalhos de Dança intitulados **Cor, Forma e Movimento**, e **Criação e Educação Artística em Dança** mediados pelas professoras Maria Fux e Maria da Conceição Rocha.

²³ Para melhor compreensão da temática, ver BARBOZZA; DAMASCENO (2020a).

Em seu livro *Dança, Experiência de Vida* (1983), encontramos um dos motivos da ligação de Fux ao MEA. Na época, ela vinha desenvolvendo propostas de Ensino de Dança para educação formal, organizadas em: Dança para Crianças de 03 a 05 anos; Dança para Adolescente; Dança na Universidade e a Dança para o Adulto.

De acordo com o estudo *O Ensino de Dança Empirista no Brasil* (BARBOZZA; DAMASCENO, 2020b), indicamos que as propostas de aprendizagem elaboradas por Fux, estavam alinhadas aos pensamentos de Isadora Duncan (1877-1927). Destacando ainda, que Fux é uma das responsáveis por trazer ao país propostas de Ensino de Dança firmadas em filosofias empiristas, que teve início com os estudos de Duncan e Rudolf Laban (1879-1958).

Que por assim dizer, acreditavam que o ensinar dança deveria ocorrer por meio da experiência e da expressão do corpo. Nesta perspectiva, a Dança e seu ensino estavam direcionados para construção da personalidade de sujeitos expressivos, livres e conscientes do seu corpo.

Considerações Finais

Portanto, com a efetivação deste trabalho conseguimos compreender que o Ensino de Dança estava presente neste movimento e que seus processos de ensino-aprendizagem ocorriam de forma sofisticada e expressiva, sendo mediado por especialistas internacionais e nacionais da área de Dança. As pistas encontradas nos jornais Arte&Educação nos indicaram que Maria Fux foi uma das grandes sistematizadoras e difusora da Dança na Educação no país através do MEA.

Sendo assim, foi possível também encontrar a presença de outros artistas da Dança brasileiros vinculados aos eventos do MEA, tais como: Myda Sala Pacheco, ligada a antiga Universidade do Brasil que se tornou a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Maria da Conceição Rocha, Angel e Klaus Vianna.

Outrossim, percebe-se, neste lapso temporal, que as propostas do Ensino de Dança escolar brasileiro começaram a ser desenvolvidas de forma coletiva entre artistas da dança nacional e internacional, a qual acreditavam

que se deveria ensinar dança por meio da experiência e da expressão do corpo. Construindo assim, um diálogo direto com as propostas de Ensino de Dança empiristas.

No entanto, é importante assimilarmos que o MEA contribuiu de forma significativa para o Ensino de Dança Escola brasileiro. Permitindo que os artistas-docentes do país dialogassem com teorias-práticas precursoras, que de forma sensível e poética indicavam novos caminhos profícuos para Dança e seu ensino.

Referências

AZEVEDO, F. A. G. **Movimento Escolinhas de Arte**: em cena memórias de Noêmia e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. 2000.

BARBOZZA, A.; DAMASCENO, L. **O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970-1975)**. 2020a.

BARBOZZA, A.; DAMASCENO, L. **O Ensino de Dança Empirista no Brasil**. 2020b.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (LA Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70. 1979.

FUX, M. **Dança, Experiência de Vida**. (N. Abreu; Silva N, Trad). São Paulo: Editora Summus Editorial. 1983. (Original publicado em 1976).

LIMA, S. P. F. **Escolinha de Arte de São Paulo**: instantes de uma história. Dissertação. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Paulista. 2014.

NAVAS, C.; DIAS, L. **Dança Moderna**. Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

MIRANDA, O. **Coletânea do Jornal de Arte e Educação**. Capa Ziraldo - Rio de Janeiro. 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, E. M. A. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Apresentação de Rudimar Constância; prefácio Alexandre Simão de Freitas – Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2015.

COMITÊ TEMÁTICO

**CORPO E POLÍTICA:
IMPLICAÇÕES EM MODOS DE AGLUTINAÇÃO
E CRIAÇÃO EM DANÇA**

COORDENADORES

**Prof.^a Dr.^a Helena Bastos (USP)
Prof.^a Dr.^a Lígia Tourinho (UFRJ)
Prof. Dr Lucas Valentim (UFBA)**

COLABORADORA

Bárbara Santos (UFPB)

A QUEDA DO REI: VIDEODANÇA-MANIFESTO NAS REDES SOCIAIS

Samuel Mairon Barros Soares (UnB)
Soraia Maria Silva (UnB)

A queda do rei

O projeto *A Queda do Rei* é uma iniciativa que integra o Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volúcia (CDPDan/UnB) que pesquisa a politização da videodança, tanto em seu produto final quanto em seus processos de composição coreográfica. Pesquisa-se também os mecanismos de circulação e recepção de videodanças politizadas nas Redes Sociais (RSOs), dadas as influências dessas plataformas no debate público e na definição de seus assuntos. Nesse sentido, foi desenvolvida uma modalidade até então inédita de videodança denominada videodança-manifesto (VDM). Seu objetivo é externalizar artisticamente a visão política do intérprete sobre determinado assunto. Sua circulação estaria pautada no incentivo ao debate macropolítico institucional.

As pesquisas acerca da política do movimento muitas vezes se resumem a pautas identitárias, que são de extrema importância, mas não devem tomar o espaço da concepção institucional de política. Afinal de contas, os movimentos sociais ligados a feminismo e negritude, por exemplo, não se limitam a discussões conceituais compartilhadas em rodas de conversa.

Dessa forma, o projeto não nega a urgência de conceitos como “Identidade”, “Trajetória” e “subjetividade” nos trabalhos de pesquisa, mas foca sua atenção em termos próximos a “Democracia”, “Guerra” e “Desigualdade”.

Novamente, é necessário reforçar que discussões identitárias não devem de forma alguma ser excluídas das nossas investigações enquanto pesquisadores. Pelo contrário, sendo tão necessárias, devem articular e potencializar as reflexões artísticas acerca da gestão da *polis* e suas consequências (Política!)

Em seguida faz-se um panorama dos procedimentos aplicados e reflexões conceituais que pautaram a pesquisa. Espera-se que o projeto incentive novas iniciativas nesse sentido.

Videodança política?

As primeiras reflexões acerca do que viria a se tornar a videodança-manifesto (VDM) partiram de pesquisas de campo. O que seria uma videodança política? Onde ela deve estar? Quais os seus objetivos? Do que ela trata?

O uso do *softfocus* proposto por Anne Bogart e a exploração bibliográfica foram cruciais nesse sentido. Trata-se de permitir que o mundo se apresente sem selecionar informações de maneira premeditada (BOGART, 2017). Nesse processo as perguntas acima foram sendo respondidas uma a uma.

Uma videodança política é aquela que expõe tensões entre visões de mundo (GUZZO; SPINK, 2015). Ela deve se relacionar diretamente com os meios e impasses das RSOs, pois é lá onde essas visões de mundo são expostas na contemporaneidade (OLIVEIRA, 2019). Seu principal objetivo é materializar a *ideologia* dos intérpretes, visto que a ideologia enquanto conceito pauta o debate público e influencia todas as escolhas do ser humano (MARCONDES FILHO, 1986).

Logo, a videodança política deve abordar assuntos relevantes que pautem o debate público, com vistas a estimulá-lo a partir da subjetividade. Ou seja, diversas ideologias trazem diversas leituras sobre uma obra que trata sobre determinado assunto. O espectador é livre para entender o que vê (RANCIÈRE, 2010), mas acaba sendo induzido pelo contexto que o cerca. Quais seriam, portanto, as dificuldades enfrentadas?

O processo criativo

Não cabe neste trabalho desenvolver grandes discussões sobre o desenvolvimento dessa primeira estrutura composicional, que indica estar se encaminhando para a formulação de um método. Entretanto, é importante apontar os principais conceitos e práticas que guiaram as primeiras produções do projeto.

A *Ideologia* é uma “forma de se relacionar com os objetos, com as pessoas, com a natureza, mas sempre considerando que se trata de uma

forma de tomar partido” (MARCONDES FILHO, 1986, p. 28). Ela é vista aqui como uma outra forma de se pensar a *Dança*. Uma dinâmica de relacionamentos e significados estabelecidos entre o corpo humano e elementos composicionais (LOBO; NAVAS, 2003).

A *Ideologia* terá influência nas escolhas do sujeito através do *Elan*, “uma energia que torna as pessoas ativas em certas ideias ou ideais (...) componente de ação, de atividade, e de propulsão dos indivíduos é o mais importante da ideologia (...)” (MARCONDES FILHO, 1986, p.29)

O *Elan*, é acionado a partir de *Enunciados* proferidos por um diretor-facilitador. A ideia é que, após uma conversa sobre o assunto/temática a ser tratado(a), tanto o intérprete como o diretor devem pesquisar acerca o tema colocando em prática *softfocus*. O intérprete busca aquilo que o afeta enquanto o diretor-facilitador deve estar atento às experimentações elaborando perguntas ou provocações sobre o tema. Estas devem ser respondidas com movimento (MAIVALD; BRAGA, 201911).

É neste momento em que a VDM começa a criar forma. Tendo em vista que a *ideologia* do intérprete estimulada pelos *enunciados* do diretor constroem *poesias politizantes*. O intérprete, enquanto ser político revela seu verdadeiro posicionamento acerca daquele assunto ou evento. Quando um nacionalista idolatra uma bandeira enquanto um anarquista a queima. Um militante socialista distribui riquezas enquanto um anarcocapitalista as acumula, por exemplo.

Este processo pode ser visto no *teaser* do projeto e na primeira VDM produzida (Levante, por Thiago Reis). Na primeira²⁴, um estudante enfrenta as construções monumentais da Praça dos Três Poderes manifestando um desejo de vingança devido aos ataques proferidos contra o ensino superior. Na segunda²⁵, um jovem está em casa e perde a noção tempo-espço ao ser bombardeado por peças midiáticas. Estas amplificam e distorcem conflitos entre nações e grupos de interesse numa era de desinformação e manipulação pautada pela iminência de conflitos diversos.

²⁴ Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1vhbMKrgSwDOqSVNqL8zFbtrXAeeViwS4/view?usp=sharing>

²⁵ Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1WXphU9ZorHsvBQbsQ3pxkVT_OFYozUyv/view?usp=sharing

As improvisações recebem grande influência do conceito de *Circunstância Externa*, de Constantin Stanislavski (2008). A partir dos enunciados descritos, as memórias e informações adquiridas durante a etapa de estudos se relacionam com a *ideologia* e seu *elan* construindo um verdadeiro palco imaginário no qual são feitas as improvisações.

Em seguida, frases coreográficas são construídas e o material é filmado e trabalhado pela equipe. A VDM nasce enquanto obra audiovisual pronta para a circulação.

O cenário das Redes Sociais

Também não cabem grandes desenvolvimentos acerca das problemáticas encontradas, visto que outras publicações sobre a temática estão sendo produzidas nesse sentido. Entretanto, alguns fenômenos típicos das RSOs puderam ser identificados.

“O debate acadêmico sobre o impacto político das tecnologias digitais sugere uma divisão teórica entre ‘euforia cibernética’ e ‘distopia digital’.” (CORREIA, 2014, p. 80). Se, por um lado, “indivíduos ganharam mais liberdade para se conectar entre si e encontrar meios de lutar por suas reivindicações” (DURIGAN; RENÓ, 2015, p. 638), por outro, as plataformas de comunicação das Redes Sociais apresentam um grande poder de influência que pode ameaçar a Democracia (CORREIA, 2014).

O *Efeito Bolha* é fruto dessa influência das RSOs na opinião dos usuários. Os algoritmos são desenvolvidos para mostrar ao usuário aquilo que o fará mais confortável (ou seja, aquilo que ele quer ver). Cria-se a ilusão de que todos concordam com ele (MACHADO; MISKOLCI, 2019). Dessa forma, os usuários tendem a se tornar cada vez mais intolerantes à visão do outro.

Soma-se a *Interincompreensão*, fenômeno caracterizado pelo não entendimento do discurso do outro, que é entendido a partir da *Memória Discursiva* do receptor da mensagem causando “mal-entendidos linguageiros” (OLIVEIRA, 2019, p 43).

Conclusão

O projeto tem evidenciado que é possível pensar a política institucional a partir da Dança numa perspectiva que enriqueça tanto o saber do intérprete como instigue o público a se posicionar. Entretanto, o momento atual, marcado pela proeminência das RSOs na definição das questões políticas da sociedade, apresenta um cenário complexo que deve ser estudado numa perspectiva transdisciplinar visando a capacitação de artistas nesse “terreno desconhecido” e a própria defesa da Democracia.

Referências

- BOGART, A.; LINDAU, T. **O livro dos viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição.** 2017.
- CORREIA, J. C. O papel das redes digitais na configuração epistemológica dos debates de sociedade. **Estudos em Comunicação**, v. 15, p. 77-92, 2014.
- DURIGAN, G.; BRASIL, D. R. Vídeo-ativismo e conexões em rede nos protestos brasileiros de 2013. **Razón y Palabra**, v. 1, p. 01-13, 2015.
- GUZZO, M. S. L.; SPINK, M. J. P. Arte, dança e política(s). **Psicologia & sociedade**, v. 27, n. 1, p. 3-12, 2015.
- LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do movimento: um método para o intérprete criador.** 2.ed. Brasília: LGE, 2007. 213 p.
- MACHADO, J.; MISKOLCI, R. Das Jornadas de Junho à cruzada moral: o papel das redes sociais na polarização política brasileira. **Sociologia & Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 945-970, 2019.
- MAIVALD, A. C. B.; BRAGA, F. C. A teoria da mente corporificada e a dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.** Salvador: ANDA, 2019. p. 1310-1314.
- MARCONDES FILHO, C. **O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia** São Paulo: Global, 1985. 96 p.
- OLIVEIRA, A. **A interincompreensão nos discursos da rede social Facebook: Um recorte do discurso político eleitoral.** 2019. 1-102. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2019
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado.** Trad. Daniele Ávila. 2010.
- STANISLAVSKY, K. **A preparação do ator.** Civilização brasileira, 2008.

GÊNERO, TRANSEXUALIDADE E DANÇA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA E DO CURSO DE DANÇA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Emmalu Figueira da Silva Souza (UEA)
Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão (UEA)

Introdução

Os estudos de Gênero, de acordo com Hall (2006), têm assumido delineamentos distintos em cada contexto, o que tem possibilitado uma politização da subjetividade e do processo de identificação de homens e mulheres e seus papéis.

Outros estudos, como os desenvolvidos por Butler (2008), tomam as nuances da transexualidade como defesa de que a diferença entre os seres humanos não se limita a ser mulher ou ser homem, já que limitar a complexidade do ser humano a duas categorias, ou seja, a uma perspectiva binária, é extremamente limitadora. Desse modo, essa filósofa amplificou substancialmente os estudos de gênero.

Nessa direção, cabe enfatizar que a transexualidade, de acordo com Bento (2008) representa um desdobramento impreterível de uma ordem de gênero que estabelece a clareza dos gêneros no corpo, sendo melhor compreendida como “uma experiência indenitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (p.18), sendo, portanto, uma vivência complexa e que tem sido foco de muitas pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Foi exatamente a complexidade e amplitude desse tema, que suscitou o nosso interesse em pesquisar como tem sido a produção científica no contexto da dança. Soma-se a esse interesse, o fato da pesquisadora vivenciar as questões da transexualidade desde a mais tenra infância, pois, embora tenha nascido em um corpo identificado social e culturalmente como masculino, a sua relação com esse corpo se estabeleceu por um prisma feminino.

Assim, a pesquisa surgiu como possibilidade de juntar dois grandes interesses - a transexualidade e a Dança, por meio de um levantamento

bibliográfico e documental que teve como objetivos compreender o perfil das pesquisas e dos pesquisadores nas duas instituições pesquisadas, o enfoque prevalentemente adotado, bem como mapear os tipos de publicações.

Referencial teórico

O referencial teórico que norteia o trabalho está estruturado em três tópicos - Gênero e Sexo, Dança e Transexualidade.

Gênero e Sexo

Do ponto de vista conceitual, gênero é a forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos (FERREIRA, 1999). Nessa direção, de acordo com Moore (1997, p.2), gênero “são artifícios culturais destinados para compreender e gerir de fato o óbvio das diferenças sexuais binárias”.

Etimologicamente falando, sexo vem do latim “Sexus” que significa e aponta o sexo do sujeito - homem ou mulher. O termo também tem relação ao conjunto de pessoas que possuem o mesmo sexo (FERREIRA,1999). Assim, sexo diria respeito às distinções anatômicas e biológicas que os corpos representam.

Todavia, para alguns teóricos(as), essa diferenciação não é tão nítida assim e suscita muitas reflexões. Uma delas é Judite Butler para quem o sexo está além das questões biológicas - “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero” (BUTLER, 2010, p.25).

As contribuições feitas por Judite Butler a esse campo representam um marco das profundas modificações, posto que para essa filósofa, gênero diz respeito a uma ampla teoria e, como tal, tem hipóteses, interpretações e categorias que a autora chama de “ato performativo dos gêneros”. Por meio dessa perspectiva, Butler busca desmontar todo tipo de identidade de gênero “que oprime as singularidades humanas e que tem por base a bipolaridade na

qual acostumamo-nos a entender as relações entre pessoas concretas” (TIBURI, 2013, p. 22).

Essa é a perspectiva que adotamos nesta pesquisa, pois entendemos que o conjunto de fenômenos históricos construídos em torno do sexo, passa, assim como o gênero, a ser entendido como discursivo e cultural.

A Dança como expressão artística

A Dança como uma linguagem artística pode ser compreendida tanto como uma produção de ato permanente quanto transitória, já que dela pode desfrutar não só quem a produz, mas, também, quem a assiste (FILHO, 1989). Contudo, a arte não pode ser entendida apenas em seu aspecto de diversão, ela está inserida em um contexto e é em razão desse contexto que ela deve ser compreendida. A Dança é uma arte cênica e efêmera, por essa característica, a dança poderia ser a mais revolucionária das artes, pois ela não é fixada (AMARAL, 2009).

Para Laban (1978), é por meio da dança que o homem consegue alcançar coisas palpáveis ou não, pois há questões intangíveis que também podem servir de inspiração para se mover. Nesse sentido, a dança, assim como o teatro e as demais linguagens, articula muitos saberes e possibilita compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura, pois envolve a criação, estesia, fruição, expressão, reflexão e crítica. Esta última, diz respeito às impressões que conduzem os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, articulando ação e pensamento, já que nela estão envolvidos aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. O que em muitos aspectos possibilitaria abrir espaços para uma reflexão mais ampla sobre as questões de gênero, nomeadamente, sobre a transexualidade.

A transexualidade

Do ponto de vista histórico, o ano de 1980 é tido como um marco para a questão da transexualidade, pois nele surgiu o primeiro diagnóstico de transexualismo com base Manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos

Mentais (DSM) – III. As sucessivas publicações do DSM apontam as modificações no uso do termo para transexualismo e transtorno de identidade de gênero – TIG. Com a publicação do DSM V passou-se a adotar o termo “disforia de gênero”, o que, apesar de retirar a transexualidade do quadro das doenças mentais, ainda configura um termo problemático.

A preocupação em se retirar a transexualidade do campo dos transtornos mentais ter levado muitos(as) pesquisadores(as) a serem mais enfáticos em seus argumentos. Butler (2008), por exemplo, toma as nuances da transexualidade para afirmar a fragilidade e limitação do sistema binário – homem/ mulher como forma de classificação das pessoas e amplifica substancialmente os estudos de gênero.

De igual modo, Bento (2008, p.19), para quem “a transexualidade é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece inteligibilidade dos gêneros do corpo”, destaca a necessidade de se conferir uma humanidade aos corpos, pois termos como transexualidade, travestilidade e transgênero constituem expressões identitárias.

Em face dessas considerações, é importante frisar que o funcionamento psíquico de cada um de nós é singular e o mesmo se aplica aos transexuais, cujo funcionamento não é patológico. Nesse sentido, enfatizamos juntamente com Ceccarelli (2008, p. 176), que “o que faz enigma na organização psíquica do transexual é a sua normalidade”.

Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos dados aponta que em relação aos trabalhos desenvolvidos no Curso de Dança da UEA, foram identificadas quatro pesquisas, sendo a totalidade delas de base qualitativa e que nenhuma aborda diretamente a Transexualidade. No que diz respeito ao perfil dos pesquisadores, todos os pesquisadores são alunos do curso de dança na modalidade licenciatura e o enfoque prevalente nesses estudos segue uma vertente de construção social, aproximando-se de perspectivas mais ampliadas de gênero, todavia, abordam, ainda que indiretamente, essa questão pelo viés binário - feminino e masculino. Considerando que todos os trabalhos são de conclusão curso, os pesquisadores são alunos do último período.

Já os dados obtidos nos anais da Anda, apontam que dentre os oito trabalhos identificados, em que apenas um aborda diretamente a Transexualidade e não segue uma perspectiva binária. Cabe ressaltar que todas as pesquisas têm uma base qualitativa e uma delas adotou a pesquisa-ação. Quanto ao perfil dos pesquisadores, identificamos um aluno finalista, duas doutorandas, dois mestrandos, uma se identificou como artista do corpo e dois professores que têm vinculação com instituições de ensino e têm formação em dança. O enfoque dado à questão de gênero é variável e, em alguns trabalhos, aparece de forma periférica, embora a questão social, cultural e política se faça presente em todos.

Considerações finais

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir das leituras dos estudos discursivos acerca das questões de gênero. Surgiu, também, pelas vivências transexuais da pesquisadora. Assim, esse interesse tomou forma por meio desta pesquisa em que buscamos produzir o do estado da arte sobre a transexualidade e a Dança, em duas importantes instituições no âmbito da dança – a ANDA e a UEA.

O desenvolvimento da pesquisa nos fez refletir sobre a complexidade que envolve as temáticas aqui abordadas. Estas requerem um olhar atento às nuances que as permeiam por reafirmarem o caráter transformador, reflexivo e crítico que a Dança tem e o quanto ela pode ajudar a desmistificar pontos cruciais acerca das questões de gênero e da transexualidade. Mas, para tal, é preciso que as pesquisas e produções nesse campo se intensifiquem e alcancem múltiplos contextos.

Referências

- AMARAL, J. **Das danças rituais ao ballet clássico**. Revista ensaio geral. Belém, v.1, n.1, jan-jun 2009.
- BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CECCARELLI, P.R. **Transexualismo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: NovaFronteira, 1999.

FILHO, B.D. **Pequena história da arte**. 3ª edição. São Paulo: Papyrus, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5ª Edição. São Paulo: Summus, 1978.

MINAYO, M. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOORE, H. **Compreendendo Sexo e Gênero In- T**. Ingold (org.) Companion Encyclopedia of Anthropology, London: Routledge, 1997.

TIBURI, M. O feminismo e filosofia no século XX. **Revista Cult**. Edição 133, 2010. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/feminismo-e-filosofia-no-seculo-20>. Acessado em março de 2020

A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO POLÍTICA

Ana Beatriz Rodrigues Camargo (UEA)
Yara dos Santos Costa Passos (UEA)

Introdução

A dança moderna trouxe rejeição aos pressupostos do período renascentista e romântico, os quais tinham como principais características a forma narrativa, o entretenimento e como técnica primordial o balé clássico. Além disso, possibilitou liberdade expressiva, buscando a afirmação da verdadeira condição humana e trazendo neste contexto a performance e a preocupação com posicionamentos políticos, seja por meio de questões sociais como utilizava Marta Graham, ou pelo viés estético de acordo com a sua precursora, Isadora Duncan.

Diante das revoluções que ocorreram na dança durante os séculos, percebe-se uma grande importância na dança como um meio de provocar questionamentos e reflexões para o público. Entretanto o que seria essa dança política ou este corpo político? Um conceito que pode ser trabalhado a partir dos pensamentos contemporâneos de estudos filosóficos, como os de Michel Foucault e Jacques Rancière, os quais auxiliam na construção de teorias críticas que podem ser utilizadas nas artes e na dança.

Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar algumas concepções políticas manifestadas na dança. Para atingi-lo foi necessário aprofundar os conceitos sobre política, identificar essas concepções no campo da dança e relacionar a dança como manifestação política no cenário atual. A partir destas diretrizes, o problema da pesquisa configurou-se da seguinte forma: Como a dança vem se manifestando politicamente?

Para alcançar os objetivos usamos como metodologia uma abordagem qualitativa e bibliográfica definindo os autores Michel Foucault para entender a Biopolítica e Relações de Poder; Jacques Rancière a cerca de Estética e Política.

Além de se fazer uma pesquisa bibliográfica, foi realizada uma imersão artística com o amazonense Francisco Rider, que pode ser considerado uma das referências em performance em nível local (Manaus/AM) e nacional.

Política e suas aplicações na arte

A palavra política tem inúmeros significados, a partir do senso comum, como substantivo ou adjetivo, geralmente relaciona-se ao poder, em como ele é dividido, conquistado ou manipulado, dessa forma também entende-se a política como a luta para a obtenção do poder, que busca a influência ou o poder sobre o outro ou outros, e também é usado para resistir a esse exercício. Neste pensamento buscamos compreender como o poder influencia nesses espaços e na individualidade trazendo o conceito de biopolítica de Michel Foucault, que se dá através do poder onde ele é uma tecnologia, que exercida através de várias técnicas, pode-se obter o controle de populações inteiras em que os indivíduos figuram como objeto para exercê-lo, controlando os comportamentos não só em espaços públicos mas também em seus espaços privados.

Considerando que a arte se desenvolve em uma situação histórica e politicamente determinada, a qual influencia nas maneiras em que são concebidas e em sua difusão. “Da mesma maneira uma obra artística ou um artista influencia e contribui para um acontecimento político, retratando-o ou alterando-o de alguma maneira” (GUZZO; SPINK, 2015, p. 06), percebe-se que esta correlação sempre existiu.

[...] 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. (RANCIÈRE, 2005, p. 46)

Nessas concepções de arte e política acredita-se na influência que uma causa sobre a outra sendo o contexto político vigente ou como a arte se posiciona perante isso e causa influências dentro deste meio. A coreógrafa Lia Robatto (1994) propõe a dança como um fazer político, reflexo de uma postura política mesmo que o artista tenha a consciência disso ou não, pois seja um discurso estético ou não o corpo é político, ele é influenciado pelas relações de poder que permeiam a sociedade.

Marcos políticos na dança: uma breve revisão

O modernismo, segundo Canton (2009), iniciou em meados do século XIX tendo como principal característica as vanguardas que traz um significado de ir em frente, à luta, que condizia com a vontade da camada artística da época, que contestava as características principalmente da produção em massa, a mecanização que a revolução industrial trouxe para a sociedade.

Trazemos a figura do alemão Kurt Joss que se associou ao expressionismo. Damos destaque ao seu espetáculo “Mesa Verde”, que retratava a Segunda Guerra Mundial, apresentando no seu discurso uma denúncia sobre a hipocrisia das conferências de paz e retratando a crueldade e sofrimento da guerra (SILVA, 2005).

Ainda no período moderno a partir da década de 40, impulsionado pelas inovações de artistas como Merce Cunningham, em Nova York, e Anna Halprin, em São Francisco, com suas formas diferentes de pensar o movimento desenvolveram princípios, conceitos e procedimentos na dança, os quais refletem questões estruturais, políticas e filosóficas que modificaram radicalmente a noção de dança a partir deste período (MUNIZ, 2011).

A dança pós-moderna traz rupturas com as características do modernismo, como: não separando mais o artificial e o real, espaço do palco e plateia, entre o criador e o intérprete, entre o processo e a obra, entre o cotidiano e a cena. Deste modo, busca-se chamar atenção pelo processo da obra artística e não pelo “produto” final. Neste período a improvisação surge como um de seus elementos que mais revolucionaram a forma de se mover e que também se encaixa com as convicções de subversão política, liberdade, espontaneidade, autenticidade e conectividade da construção de uma comunidade. Este método foi difundido até que se encontrou com outros movimentos da época como a contracultura, que discutia questões de gênero, igualdade, força da mulher e sensibilidade do homem.

Relato de experiência - Vivência corporal/performativa

Nesta vivência com o artista amazonense Francisco Rider²⁶ tive a oportunidade de conhecer outras linguagens pouco estudadas no curso de dança que estou me graduando, como a dança Butoh e *Klein technique*. Este processo imersivo promoveu um aprofundamento teórico sobre todo conteúdo abordado e proposto por Rider, além de uma aproximação com o uso da performance na dança e as várias formas de percebê-la. Foram utilizadas as partituras corporais que eram o principal foco da imersão artística, exemplificando, utilizamos a arte do minimalismo e expressionismo em uma mesma partitura. A vivência durou em torno de 4 meses presencias e mais um mês devido a pandemia de forma remota com discussões teóricas propostas pelo artista.

Figura 1 - Registro da Imersão Performativa, Praça da Saudade em Manaus-AM



Fonte: Acervo pessoal

Considerações finais

Nesta pesquisa podemos concluir que a linguagem da performance é utilizada por muitos artistas de dança para realizar seus manifestos políticos e estéticos. A arte e suas linguagens possuem um papel fundamental no fazer político de uma sociedade seja ela no seu discurso estético ou teórico. A

²⁶ Conheça o artista Francisco Rider Pereira da Silva: <http://lattes.cnpq.br/4914208508520507>

vivência através da imersão performativa possibilitou entender a importância desse olhar crítico e reflexivo para a forma como fazemos arte e como ela atinge a sociedade, ressaltando que há uma relação muito estreita entre a arte e a política.

Referências

CANTON, K. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

GUZZO, M. S. L. & SPINK, M. J. P. Arte, dança e política(s). **Psicologia e sociedade**, 27(1), 2015, p. 3-12.

MUNIZ, Z. Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna. **Revista “O Teatro Transcende” do Departamento de Artes – CCE da FURB**. Blumenau, v. 16, n. 2, 2011, p. 63-80.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível: Estética e política**. São Paulo: 34, 2005.

RANCIÈRE, J. (2005b). **Política da arte**. Acesso em 02 de setembro de 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329603322 Politica da arte](https://www.researchgate.net/publication/329603322_Politica_da_arte).

ROBATTO, L. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SILVA, E. R. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

EM MAR ABERTO: PERFORMANCE ARTE E ECOLOGIA

Jaqueline Donida Molossi (UFSM)
Gisela Reis Biancalana (UFSM)

Introdução

A preservação do Planeta Terra é de fundamental importância para a sobrevivência humana no planeta. A utilização de recursos naturais é necessária para o desenvolvimento das sociedades, entretanto, a maneira como se exploram esses recursos afeta constantemente a sobrevivência não só humana, mas de toda fauna e flora. Muitas vezes a natureza é invadida e devastada visando o lucro sem pensar nas consequências. No Brasil, infelizmente, vem ocorrendo um descaso e uma negligência com a natureza ainda maior nos últimos anos. Nesse sentido, a presente escrita evidencia uma ação em Performance Arte que procurou produzir uma crítica reflexiva sobre o derrame de óleo na costa brasileira ocorrido no ano de 2019.

A obra em questão intitula-se “Em Mar Aberto” e resultou do impacto das notícias divulgadas pela imprensa nacional e internacional na performer. Essas notícias tratam de desastres ambientais provocados pela ação humana e atuam em prol de interesses essencialmente capitalistas. As análises de tais notícias apontam para catástrofes como a morte de diversos animais que entraram em contato com o óleo, dentre eles: tartarugas, aves e peixes, a interferência na reprodução das tartarugas marinhas e a alimentação dos animais que residem nos locais onde a substância chegou.

Guattari em *As três ecologias* diz que “A instauração a longo prazo de imensas zonas de miséria, fome e morte parece daqui em diante fazer parte integrante do monstruoso sistema de “estimulação” do Capitalismo Mundial Integrado.” (GUATTARI, 1990, p.12). Tendo isso em vista, é importante refletir sobre as causas, impactos e atitudes geradas em torno desse derramamento de óleo na costa do Brasil. As causas de desastres deste porte são, por muitas vezes, incertas. O que se sabe é que o governo parece tentar transmitir uma imagem positiva para o mundo, dizendo que estão fazendo o possível para reparar os danos e procurando “culpados” quando, na verdade, esta procura

serve para tirar a responsabilidade do país e apenas transferi-la isoladamente ao proprietário do barco que derramou o óleo. O que acontece por trás das notícias é sempre mais profundo do que se consegue imaginar. Muitos governantes estão cada vez mais demonstrando não estarem nem um pouco preocupados com o ambiente, somente com sua imagem ou com sua possível reeleição. Assim, a natureza será ainda mais esmagada pelo descaso das autoridades competentes que sufocam a vida em prol do capitalismo. Os lucros gerados sobre essa questão jamais retornam a quem não pertence a determinadas elites políticas.

A performer, conclama o potencial reivindicador da Performance Arte ao propor um olhar para questões de cunho político-ecológico. Com isso, a escrita ampara-se no conceito de “ativismo” proposto por Miguel Chaia (2007). Esse termo assume um caráter político e de urgência. O autor diz que: “Desta forma, é característico desse tipo de arte política a participação direta, configurando formatos de situações que vai do artista crítico até o engajado ou militante.” (CHAIA, 2007, p.10). Sendo assim, o ativismo usa do meio artístico para refletir e questionar as atitudes, pois elas são decisões políticas e impactam não somente na própria realidade, mas também a dos outros.

Desenvolvimento

É importante relatar que antecedendo a ação performativa houve um processo laboratorial, no qual a artista pôde pensar suas movimentações e arquitetar a ordem das mesmas. Esse processo foi baseado no conceito de programa performativo proposto por Fabião (2013). A autora afirma que “o programa performativo é o enunciado de performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a serem realizadas pelo artista...” (Fabião, 2013, p.4). Em seguida, foi formulada uma esquematização de um programa performativo de Fabião que Castanheira revisita-o e orienta que “a proposta dos programas performativos é de que sejam escritos antes da realização da performance, como mapas de ações, detonadores criativos a serem traídos, rasgados, dobrados.” (Castanheira, 2018, p.47). Sendo assim, a performer realiza uma espécie de esqueleto, organizado por palavras que simbolizavam ações demarcadas em uma ordem

que ela própria entendia. No momento da ação performativa a artista poderia utilizar dessa esquematização como um mapa para guia-lá com algumas palavras soltas, mas devidamente estipuladas por ordem das cenas. Estas palavras foram: caminhar como bicho; árvore; golfinhos; perguntas; roubar ouro; pedir ajuda; cuspir; morrer.

A performance consistiu em uma caminhada em quatro apoios, sobre um mini cenário de dois metros por dois metros, onde foi construído uma estrutura que lembrasse partes do mar, da terra e da água. Após realizar alguns movimentos com torções ainda em quatro apoios, a performer vai desconfigurando seus movimentos até estar deitada quando continua com uma sequência desses mesmos movimentos. Em seguida faz movimentos intercalados com os braços e as pernas, como se fossem mergulhos no ar. Após isso, ela se senta no meio desse cenário e começa a colocar as pedras que estavam nele dentro da roupa. Enquanto realiza esta ação, a performer pergunta para algumas pessoas do espaço se elas também querem as pedras. Depois de se locomover com as pedras, ela deita novamente e realiza movimentos de agonia, com tensões musculares e vibrações, até chegar ao momento em que permanece somente com o movimento da respiração e espera o espectador decidir se deslocar daquele espaço para encerrar a ação.

A performance arte da artista provém de inquietações e ânsias de despertar algumas dessas inquietações em quem a assiste. Com isso ela necessita desenvolver processos e estimular a sua criatividade para um determinado objetivo. Como Cohen (2003, p.103) afirma, “o performer vai desenvolver e mostrar suas habilidades pessoais, sua idiossincrasia. É a criação de um vocabulário próprio.” (COHEN, 2003, p.103.) Sendo assim, a artista desenvolve no ato, as maneiras próprias de chegar aos resultados que ela imaginou. Sobretudo, ela faz com que a maneira como vai gesticulando e organizando a potência de seu corpo em estado de arte, ela vai criando as situações possíveis de sentidos nas performances tornando-a única em seu modo de fazer, pensar e criar.

Considerações finais

A ação “Em Mar Aberto” é, portanto, o resultado de uma pesquisa em

Performance realizada no Trabalho de Final de Curso em Dança Licenciatura e que tratou de questões ambientais e políticas. Ao trazer o conceito de “ativismo” a artista tenta mostrar a urgência da humanidade em mudar suas atitudes para com a natureza, proporcionando ao público uma reflexão sobre como o governo brasileiro tem negligenciado o controle de novas catástrofes ambientais, além de não contribuir para a preservação e a revitalização da fauna e da flora de cada região do país. Com isso, a performance arte “Em Mar Aberto” buscou trazer a realidade para quem a presencia, usando de situações incômodas que podem desabrochar em reflexões e atitudes sobre esse assunto. A performer durante a ação se coloca em situações de desconforto corporal, com texturas diferenciadas e movimentações com contrações para tornar visível o mal estar causado pelas violações acometidas à natureza.

Referências

CASTANHEIRA, L. **Performance arte: modos de existência**. Curitiba: Appris, 2018.

CHAIA, M. **Artivismo - Política e Arte Hoje**. Aurora, São Paulo, v. 1, p. 09-11, 2007.

COHEN, R. **Performance como linguagem – criação de um tempo-espço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FABIÃO, E. Programa performativo: o corpo em experiência. **Revista Lume**, Nº 4, dez, 2013.

GUATTARI, F. **As três ecologias**; tradução Maria Cristina F. Bittencourt. – Campinas, SP: Papyrus, 1990.

CRIAÇÃO EM PERFORMANCE: RELAÇÕES COM O SAGRADO FEMININO E A ANCESTRALIDADE

Luana Furtado Ramos Cairrão (UFSM)
Gisela Reis Biancalana (UFSM)

As inúmeras formas de sentir, compreender e habitar o mundo estão socialmente pautadas de acordo com diferentes práticas culturais. Assim, os saberes, as crenças e tudo aquilo que pode ser entendido como sagrado, são variáveis, temporal e historicamente, em diferentes grupos e comunidades. Grande parte das sociedades contemporâneas é regida por sistemas patriarcais nos quais as mulheres precisam lutar para defender seu direito de igualdade. As possibilidades de organização social e seus rituais de relações, casamentos e rotinas em outras sociedades nas quais vigora o sistema de matriarcado, apontam as figuras femininas e suas respectivas ancestralidades como questões sagradas que regem os seus saberes-fazeres. Um exemplo dessa forma de organização social são os índios Kogi (OWEN, 1993). Nesse contexto, o presente trabalho consiste em uma pesquisa que visa a criação de uma poética em arte da performance que evoca a espiritualidade da artista-pesquisadora abordando elementos sagrados evidentes em quatro gerações de mulheres da sua família - bisavó materna, avó materna, mãe e a proponente da pesquisa – no intuito de colocar em evidência o papel atuante da mulher como protagonista de sua história.

Todavia, torna-se notável, ao observar acontecimentos marcantes da vida dessas mulheres, que muitas de suas vivências podem dialogar diretamente com as lutas feministas tão presentes desde meados do século XX. Protagonismos particulares e profissionais, em âmbitos privados e públicos, ocupam lugares nas suas histórias. Por isso, o texto que se segue também aborda a importância que há no fato de cada mulher se posicionar a favor de seus próprios desejos, bem como lutar pelos direitos que são coletivos, indo de encontro às prerrogativas impostas pela sociedade patriarcal.

A partir dessas colocações, a pesquisa em arte discutida nesse texto está alicerçada na autobiografia enquanto procedimento metodológico de investigação e criação. O trabalho se encontra em fase de busca por acervos familiares e escrita de diários pessoais, o que têm permitido à autora perceber

como as heranças ancestrais dessas mulheres são presentes, influentes e inspiradoras até os presentes dias. Assim, investigações dessa natureza permitem tornar consciente características (sejam elas boas ou ruins), comportamentos, crenças e situações que se repetem e, dessa forma, selecionar o que permanecerá e o que deverá esvair-se. Semelhantemente, o que propiciam identificar as lutas protagonizadas por cada mulher, prosseguindo nas suas continuidades.

O olhar para as quatro gerações apontadas pelo referido contexto explanado, entende-se que a própria expressão da maternidade é passível de ser compreendida como sagrada, especialmente em sociedades matriarcais, que fazem alusão às genealogias femininas para critério organizacional de seus funcionamentos. Eliade aponta que o

[...] fenômeno social e cultural conhecido como matriarcado está ligado à descoberta da agricultura pela mulher. Foi a mulher a primeira a cultivar as plantas alimentares [...]. O prestígio mágico religioso e, conseqüentemente, o predomínio social da mulher têm um domínio cósmico: a figura da Terra Mãe. (ELIADE, 1992, p. 72).

Ainda com base nessas considerações, a ideia de fecundidade atribuída à mulher e a continuidade da vida também estão intimamente ligadas à simbologia da Terra. Assim, há uma relação mística da figura da mulher-mãe com a Terra, visto que o

[...] dar à luz é uma variante, em escala humana, da fertilidade telúrica. Todas as experiências religiosas relacionadas com a fecundidade e o nascimento têm uma estrutura cósmica. A sacralidade da mulher depende da santidade da Terra. A fecundidade feminina tem um modelo cósmico: o da Terra Mater, da Mãe universal. (ELIADE, 1992, p. 71-72).

Entretanto, ao refletir sobre essas colocações nas sociedades patriarcais e ocidentais contemporâneas, torna-se notável que as figuras femininas perdem sua conotação sagrada, e adquirem uma posição de submissão e inferioridade em relação às masculinas. O sistema do patriarcado está assegurado na ideia de que mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, enquanto os jovens estão, igualmente, subalternos aos mais velhos. A partir disso, em algumas organizações sociais, esse formato concede

ao pai o direito de, inclusive, vender os próprios filhos como escravos, se esse for seu desejo. (NARVAZ e KOLLER, 2006).

Nesse sentido, as lutas feministas e a conquista de espaços e de direitos protagonizados por mulheres, assumem um importante papel de ressignificação de figuras femininas frente a esse cenário. Estudos femininos sobre “corpo, prazer, afetos, oportunidades de expressão e manifestação artística, profissional e política” (LOURO, 2003, p. 20), ancorados na pretensão de mudanças socioculturais, teorizam uma causa central para a opressão feminina, e a partir dela, concebem uma “argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres” (LOURO, 2003, p. 20).

Com base nisso, vale considerar que as buscas por independência financeira, conquistas nas esferas públicas de trabalho, e a ocorrência de um divórcio, ainda na década de 1940, em uma cidade do interior do estado Rio Grande do Sul, estão presentes nas histórias das mulheres da família da autora. Por isso, torna-se irrefutável afirmar que o caráter político dos estudos feministas tem seu viés fortalecido ao passo que

[...] inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto as atividades públicas e políticas. (SCOTT, 1995, p. 71).

Assim, a natureza desse trabalho esbarra na autobiografia enquanto procedimento metodológico de pesquisa. A escrita de diários particulares e a busca por informações familiares através de diálogos, documentos e fotos têm permitido à pesquisadora proponente a percepção de muitos aspectos sagrados e políticos. Por isso, vale ressaltar que as escritas pessoais e a preservação de memórias femininas, além de passarem a valorizar a produção subjetiva de mulheres, também podem ultrapassar suas individualidades e apontar para questões socioculturais e políticas vigentes nos momentos dessas escritas. Ao tratar de acervos autobiográficos de Simone de Beauvoir, Calado aponta que o conteúdo de seus registros traçava uma maneira de

[...] reafirmar que cada sujeito traz em si a possibilidade e a responsabilidade de ajudar, ao seu modo, na transformação e na

melhoria de determinado contexto social. Daí tecer críticas às instituições burguesas; ao conservadorismo e ao sistema econômico capitalista. (CALADO, 2012, p. 24).

Por conseguinte, assim sublinha-se o caráter político e a valoração de memórias femininas enquanto perspectiva fundamental das lutas feministas e das questões relacionadas tanto às discrepâncias, quanto às construções sociais dos gêneros. Acerca dessa colocação, também é válido afirmar que não precisamos escrever a

[...] respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos. (SCOTT, 1994, p. 19).

Para tanto, a utilização de dados autobiográficos pretende funcionar operacionalmente para as concepções das propostas de criação artística. Por isso, os estudos realizados pela proponente até o presente momento, apontam para a performance arte enquanto manifestação inclinada para ação de caráter político e transgressor. Dessa forma, a arte da performance pode dialogar com as diferentes lutas e movimentos sociais que anseiam por mudanças nos paradigmas pré-estabelecidos. Ao encontro disso, Taylor afirma que a performance “transmite memórias, faz reivindicações políticas e manifesta o senso de identidade de um grupo” (TAYLOR, 2013, p. 19). Considera-se, para tal, que a arte da performance, ao colocar o corpo enquanto centro irradiador de seu saber-fazer, interessa-se primordialmente pelo “seu processo de trabalho, sua sequência, seus fatores constitutivos e sua relação com o seu produto artístico: tudo isso se fundindo numa manifestação final.” (GLUSBERG, 2013, p. 53). Dessa forma, as ações performativas também podem perturbar os gestos e comportamentos tidos como habituais e dominantes em cada cultura.

Portanto, a presente pesquisa encontra-se em fase de revisão bibliográfica sobre a mulher, o sagrado e a metodologia autobiográfica; de escrita de diários; da busca por acervos familiares e investigação dos modos de produção de performances. Os estudos realizados até então, têm apontado para as diferentes maneiras de atuação de mulheres, nas esferas públicas e privadas, como mães, trabalhadoras e protagonistas de suas próprias histórias, lutas e resistências. O teor sagrado presente nas figuras femininas e na

referida investigação sobre ancestralidade tem mostrado distintas possibilidades de visibilizar as subjetividades femininas na experiência da maternidade.

Ademais, as memórias protagonizadas pela bisavó materna, avó materna e mãe da autora proponente suscitam por reflexões por parte da autora nas suas próprias subjetividades e história de vida, como forma de assimilação da força dessa ancestralidade. Assim, todos esses percursos, juntamente com o aporte teórico até então assimilado, apontam outras possíveis maneiras (que não aquelas impostas pelo patriarcado) de performar o ser mãe, o ser mulher e o ser trabalhadora, suscitando por perspectivas que dignifiquem as memórias femininas e ressaltem as soberanias de seus desejos e corpos.

Referências

CALADO, E. A. F. **Autobiografias de Simone de Beauvoir**: sujeito, identidade e alteridade. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GLUSBERG, J. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

NARVAZ, M.G; KOLLER, S.H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Revista Psicologia & Sociedade**, 18(1): 49-55, jan/abr, 2006.

OWEN, L. **Seu sangue é ouro**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1994.

SCOTT, J. W. **Preface a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, nº 3, Campinas/SP, 1994.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, **Revista Educação & Realidade**, v. 20, nº 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf>

TAYLOR, D. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



AUTORES & AUTORAS

Alexsander Barbozza da Silva - Artista da Dança Pernambucana, Artista-docente, Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dedicar-se a pesquisas sobre a História do Ensino de Dança Escolar Brasileiro, Currículo e Formação de Professores em Dança.

E-mail: abarbozza@outlook.com

Amanda Benfica Mariano - Estudante do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre José Molina, o ensino de dança nos espaços não formais. É artista, professora e coreógrafa, e atua principalmente nas áreas de balé clássico, jazz e dança contemporânea.

E-mail: amandabenficamariano@gmail.com

Ana Beatriz Rodrigues Camargo - Acadêmica de dança (bacharel) na Universidade do Estado do Amazonas, bolsista do projeto de iniciação científica financiado pela FAPEAM.

E-mail: biarccamargo@gmail.com

Beatriz de Oliveira Lima - É bailarina, estudante do curso de Bacharelado em Dança da UFV, sendo professora formada licenciada em Dança (2020), foi bolsista dos programas de Iniciação à Docência no subprojeto PIBID/Dança UFV (2017) e Residência Pedagógica entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

E-mail: beatriz.lima@ufv.br

Christiane Guimarães de Araújo - é professora no curso de Artes cênicas e Dança da UEMS, Coordenadora do GPPED (Grupo de pesquisa de Poéticas e Educação em dança: corpos ressignificados em instituições escolares) e Parecerista de projetos artísticos/culturais para diversas instituições públicas.

Cinara Neujahr dos Santos – Licencianda em Dança Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/Cnpq). Integrante do Grupo de Pesquisa (Es) (Ins)critas do/no Corpo (Corpografias).

E-mail: cineujahr@gmail.com

Daniela Llopart Castro - Doutora em Motricidade Humana na especialidade Dança (Universidade de Lisboa). Professora Adjunta do Centro de Artes da UFPel/Curso Dança-Licenciatura.

E-mail: danielallopcastro@gmail.com

Elaine Fiuza Carvalho - Estudante do Curso de Bacharelado em Dança. Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança na Universidade Federal da Bahia e em Psicologia Organizacional pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bacharel em Administração com Habilitação em Comércio Exterior pela Fundação Visconde de Cairu. Orientação Profa. Me. Luciana Liege Bomfim Brito. Bel. em Artes Cênicas (UFBA).

E-mail: parliconme@hotmail.it

Eleonora Campos da Motta Santos - Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Professora permanente no PPG em Artes Visuais e do Centro de Artes na Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Emmalu Figueira da Silva Souza - Acadêmica do curso de Dança da UEA.

E-mail: Emmalu.fg@gmail.com

Flavia Luana de Souza Lopes - Graduanda do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: Flaviasouza176@gmail.com

Gisela Reis Biancalana - Professora adjunta da graduação em Dança Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria; líder

do grupo de pesquisa Performances: arte e cultura. É graduada em dança e mestre e doutora em Artes pela UNICAMP. É pós-doutora pela universidade de Montford, Inglaterra.

Grégory de Souza Pinheiro - Graduando do curso de Dança-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: gregorypinheiro2609@gmail.com

Ingrid Beatriz Frazão Caetano - Bacharela em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas.

E-mail: ibeatriz1997@gmail.com

Jacqueline Barbosa dos Santos - Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em Artes pelo Programa Especial de Formação de docentes, AVM - Faculdades Integradas. Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atua como intérprete da Cia Folclórica do Rio – UFRJ. Atua com a disciplina de Artes na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Jaqueline Donida Molossi - graduada em dança licenciatura e graduanda em dança bacharelado, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria, e integrante do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC).

E-mail: jaqueline.donida@gmail.com

Jeanne Chaves de Abreu - Doutora e Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, Especialização em Ginástica Escolar (UFAM). Professora do Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas desde 2001.

E-mail: jechabreu@gmail.com

Kenne Felipe Alves Vieira - Graduando do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: kennefelip@gmail.com

Letícia Damasceno - Professora Adjunta do Departamento de Artes e Docente do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE.

Email: leticidadamasceno85@gmail.com

Luana Aghata Joana Costa de Araújo - graduanda do curso de licenciatura em Dança da UFG. No momento atual estuda algumas terapias tradicionais chinesas como acupuntura, ventosa, reiki, reflexologia podal, auriculoterapia e atende como terapeuta holística/práticas integrativas na tentativa de se encontrar ajudando outras pessoas a fazerem o mesmo.

Luana Furtado Ramos Cairrão – Formanda em Dança Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria e integrante do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC). Atua no grupo de pesquisa Performances: arte e cultura, vinculado ao CNPQ, como bolsista FAPERGS/PROBIC desde agosto de 2019.

Luciane Moreau Cocco - Professora Adjunta do Departamento de Arte Corporal no Curso de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutora em Ciências Humanas/Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ. Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

E-mail: lu.cocco@gmail.com

Marcos Vinicius de Moraes Lima Pereira - Formado Técnico em Dança, pela FAETEC. Graduando do Curso de Licenciatura em Dança na UFRJ. Atuou como ator-bailarino na Companhia de Atores Bailarinos Adolpho Bloch, em 2015/16. Foi ganhador do Prêmio Petrobrás FIL Inovação 2017. Atuou como bailarino na comissão de frente Unidos da Tijuca, em 2018 e 2019. Bailarino da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ, 2017 a 2019.

E-mail: marcos.vinicius2011@gmail.com

Monica da Silva e Souza - Licenciada em Dança na Universidade do Estado do Amazonas, Especialista em Libras e Educação para Surdos na Universidade Norte do Paraná, Especializanda em Sistema Laban/Bartenieff na Faculdade Angel Viana-RJ; Orientadora Prof^a Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia na Universidade Federal do Amazonas, Coordenadora do Curso de Dança na Universidade do Estado do Amazonas.
E-mail: monicaseffair42@gmail.com

Neila Cristina Baldi – Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (Es) (Ins)critas do/no Corpo (Corpografias) e orientadora do trabalho. Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: neila.baldi@ufsm.br

Nívea da Costa Pimenta - Licenciada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas, cursando especialização em Educação Especial e Inclusiva na Uniasselvi.
E-mail: nc.pimentaduo@gmail.com

Oneide Alessandro Silva dos Santos - Artista da dança. Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa (Es) (Ins)critas do/no Corpo (Corpografias). Atualmente cursa Dança-Bacharelado.
E-mail: oneidealessandro@hotmail.com

Rita Fátima Alves - Licenciada em Educação Física e Desportos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Graduada em Dança Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É intérprete, coreógrafa, cantora e pesquisadora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ. É professora aposentada da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É coordenadora do projeto de extensão da UFRJ - Festival Folclorando.

Rosana Aparecida Pimenta - É atriz, diretora teatral, doutora em Arte e Educação (2016), mestre em Artes (2008) e licenciada em Artes Cênicas (2001) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp. Professora na Universidade Federal de Viçosa. É Coordenadora Pedagógica do Curso de Dança e membro da Comissão Coordenadora do Curso de Educação Infantil da UFV.
E-mail: rosana.pimenta@ufv.br (Orientadora)

Samuel Mairon Barros Soares - Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq, é graduando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB) e integra o Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volússia (CDPDAn/UnB) na linha de pesquisa “Dança e Vídeo” desenvolvendo trabalhos sobre Videodança e Política Institucional.
E-mail: samuelmairon@gmail.com

Soraia Maria Silva - Professora da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena o Coletivo de Documentação e Pesquisa em Dança Eros Volússia (CDPDAn/UnB), o qual procura estabelecer um espaço de reflexão e prática da dança. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Coreografia, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, literatura, arte e composição coreográfica.
E-mail: soraia@unb.br

Tainá Dias de Moraes Barreto - graduada em Dança pela UNICAMP, pós-graduada em Dança pela Faculdade Angel Vianna, Mestre em Arte pela UNB. É docente do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás IFG, artista, intérprete-criadora, educadora do movimento e pesquisadora de manifestações da cultura tradicional brasileira.
E-mail: taina.barreto@ifg.edu.br

Tayna Bertoldo da Silva - Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Educadora de Dança Poética Clínica em espaços não-formais de acessibilidade e psiquiatria, integrante dos projetos ParaTodos (DAC-UFRJ), Alfacorpo (DAC-UFRJ), Metodologia em Dança, Etnografias, Autoetnografias e outras Narrativas (DAC - UFRJ), Instigando a Ciência e a Tecnologia pelo VídeoDança (DAC-UFRJ).
E-mail: taynabertoldo@hotmail.com

Vilma Maria Gomes Peixoto Mourão - Socióloga e Psicóloga. Mestre em Educação. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação.

E-mail: vilmamourao@hotmail.com

Thales Ferreira Bandeira de Abreu - Videoartista, ator, dançarino e pesquisador. Mestrando no PPGAC-UFRJ, formado em Cinema e Audiovisual pela UFF, esteve em mobilidade acadêmica na ESAP (Porto/ Portugal) em 2017-2018, no curso de Teatro.

E-mail: thalesferreira@ufrj.br

Vitória Pedro e Araujo – Formada Técnica em Dança, pela FAETEC. Graduanda em Teoria da Dança, na UFRJ. Foi ganhadora do Prêmio Petrobrás FIL Inovação, 2017. Foi bolsista PIBIAC-UFRJ do projeto “A Poética das Situações do Corpo no Espaço”, 2017; Bailarina da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ, 2017 a 2020. Foi idealizadora do Festival Artes em Rede UFRJ.

E-mail: vitoria.araujo_17@hotmail.com

Yara dos Santos Costa Passos - Docente da UEA (orientadora). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestra em Performance Artística - Dança/FMH/Universidade de Lisboa. Diretora-Intérprete-Criadora da Índios.com Cia de Dança.

E-mail: ycosta@uea.edu.br

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança



EDITORA

Anda

associação nacional de
pesquisadores em dança