

**TUDO
ISTO**



DANÇA

**MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JUSSARA XAVIER
ORGANIZADORES**

EDITORA

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

TUDO

ISTO

É

DANÇA

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JUSSARA XAVIER
ORGANIZADORES

EDITORA

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

**TUDO
ISTO
É
DANÇA**

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JUSSARA XAVIER
ORGANIZADORES

REALIZAÇÃO



Fundação
Catarinense
de Cultura



ANDA Editora.

1.^a Edição - Copyright© 2021 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados à ANDA Editora.

Os comentários e opiniões emitidos pelos autores são de sua inteira responsabilidade.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tudo isto é dança [livro eletrônico] / organização
Marco Aurélio da Cruz Souza , Jussara Xavier.
-- 1. ed. -- Salvador, BA : Editora Anda, 2021.
PDF

ISBN Digital Volume 978-65-87431-14-7

ISBN Físico Volume 978-65-87431-13-0

1. Dança - Estudo e ensino I. Souza, Marco Aurélio
da Cruz. II. Xavier, Jussara.

21-67731

CDD-793.307

Índices para catálogo sistemático:

1. Dança : Estudo e ensino 793.307

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

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

EDITORA

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA
JUSSARA XAVIER
ORGANIZADORES

EDITORA



ANDA / ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA

DIRETORIA

Dr.^a Lígia Losada Tourinho (UFRJ)
Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)
Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)
Conselho Científico e Fiscal
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. Marco Aurelio da Cruz Souza (FURB)

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL

Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)
Dr. Marco Aurelio 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)

PRODUÇÃO EDITORIAL

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

REVISÃO

Taciana Innocente

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Fernando Rosa

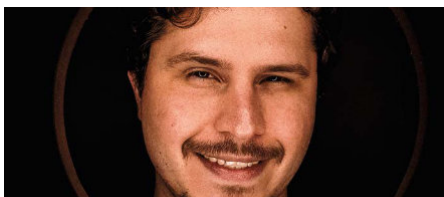
CONSELHO CIENTÍFICO

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

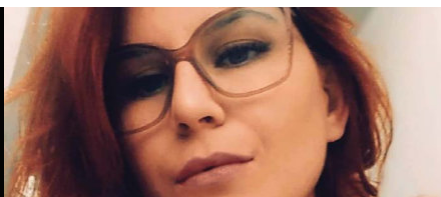
Esta obra foi aprovada pelo Conselho Científico e Editorial.



Para Pedro Dantas (*in memoriam*)



Abner Sanlay Cypriano



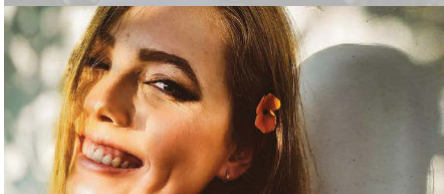
Ana Paula Darolt



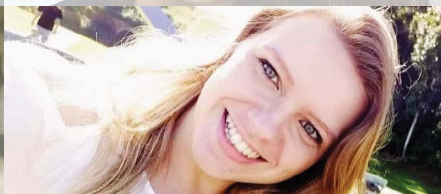
José Waldir Coral dos Santos



Karoline Mohr



Larissa Aparecida Kremer



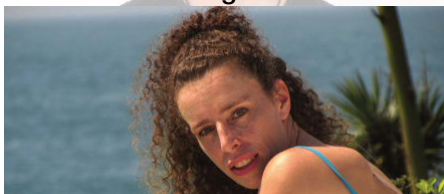
Maria Carolina Cavaco



Nathã Luiz Schug



Patrícia Schneider



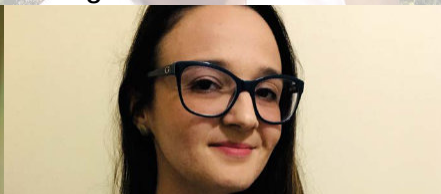
Roberta Prado Guimaraes



Rodrigo de Andrade



Sandy Silveira



Stefanie Müller

Para a turma da Universidade Regional de Blumenau (FURB), a primeira a concluir um curso de Licenciatura em Dança no Estado de Santa Catarina



SUMÁRIO

- 14 PREFÁCIO**
Cristiane Wosniak
- 17 APRESENTAÇÃO**
Jussara Xavier e Marco Aurelio da Cruz Souza
- 24 1. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS**
- 25 UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO PARA ECONOMIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL**
Rafael Guarato
- 48 CONTOS DE DANÇAS**
Sandra Meyer
- 59 DOS REPERTÓRIOS AOS *REENACTMENTS*: DISPOSITIVOS DE CONHECIMENTO NA DANÇA**
Jussara Xavier
- 77 A CONEXÃO ENTRE TÉCNICA E POÉTICA: PRÁTICAS SOMÁTICAS E A RENOVAÇÃO DOS PENSAMENTOS E AÇÕES DA DANÇA CONTEMPORÂNEA**
Lígia Losada Tourinho
- 89 GESTÃO DE CARREIRA EM DANÇA. O PENSAMENTO EM LONGO PRAZO PARA ESTRUTURAR UM CAMINHO DE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM AMBIENTE INSTÁVEL**
Vanilton Lakka
- 102 PERCURSOS DA DANÇA EM BLUMENAU ENTRE AS DÉCADAS DE 1870 E 1970**
Vera Torres
- 118 2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E FORMAÇÃO**
- 119 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE ARTISTAS DA DANÇA?**
Eleonora Campos da Motta Santos
Daniel Silva Aires
Luana Echevengúá Arrieche
- 139 APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR**
Amanda da Silva Pinto
- 152 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA DANÇA**
Jussara Xavier
Marco Aurelio da Cruz Souza

- 169 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – GRUPOS DE DANÇA DA FURB**
Marco Aurelio da Cruz Souza
Abner Sanlay Cypriano
Magno Rodrigues de Souza
Michele Chavis Sackis
Rodrigo Andrade
Stefanie Muller
- 181 O TORNAR-SE PROFESSOR DE DANÇA: EXPERIÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO**
Marco Aurelio da Cruz Souza
- 206 CORPO EM IMPROVISO: EXPERIÊNCIAS MOVEDORAS DE PENSAMENTOS E AÇÕES**
Ivana Vitória Deeke Fuhrmann
- 216 BALLET: UMA LÍNGUA VIVA. O APRENDIZADO DO FRANCÊS COMO CAMINHO METODOLÓGICO À SUA COMPREENSÃO.**
Letícia Gallotti
- 225 3. COMPOSIÇÃO DE DIFERENÇAS**
- 226 DANÇA, POLÍTICA E ACESSIBILIDADE: CONFISSÕES PARA ODETE**
Carlos Eduardo Oliveira do Carmo/Edu O.
Lucas Valentim Rocha
- 240 PLANO ARRISCADO: ARTICULAÇÕES ENTRE DANÇA E PERFORMANCE**
Monica Siedler
- 254 RESSONÂNCIAS DA DANÇA EM CONTEXTO INCLUSIVO**
Valéria de Assumpção
Marco Aurelio da Cruz Souza
- 279 ARTISTA-PESQUISADOR OU PROPONENTE? EM FUNÇÃO DA DANÇA OU DO PRÓXIMO EDITAL?**
Jussara Xavier
- 292 TRANSCENDER TERRITÓRIOS: DA DEMARCAÇÃO À INTEGRAÇÃO**
Roberto Murphy
- 305 CONDUÇÃO: HÁ SEMPRE MAIS QUE *UMA* DANÇA EM CONDUÇÃO POR VIR**
Rodolfo Marchetti Lorandi
- 323 DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA**
Carla Carvalho
- 334 GESTÃO DE COMUNICAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE IMAGEM E LINGUAGEM PARA E NA DANÇA**
Marcela Benvegnu

344 4. ENTREVISTA

**345 ENTREVISTA COM O ARTISTA DA DANÇA MÁRCIO VINÍCIUS PAULINO
SILVEIRA: “QUANTO MAIS VOCÊ DESCOBRE OU APRENDE ALGO,
MAIS VOCÊ TEM INTERESSE EM APRENDER”**

Jussara Xavier

360 ÍNDICE REMISSIVO

367 SOBRE PEDRO DANTAS

368 SOBRE AUTORAS E AUTORES

PREFÁCIO

No dia 11 de agosto de 2017, no período da manhã (das 8h às 10h), no Auditório da Biblioteca (campus I da Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB) eu participava da aula inaugural do curso de Licenciatura em Dança como convidada do Prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza, proferindo a palestra: *‘A universidade e a dança - produção de conhecimentos nas artes do corpo: o professor-artista-pesquisador’*. Naquele momento inaugural, eu já destacava o pioneirismo do ‘primeiro curso de dança do estado de Santa Catarina’ e que se organizava em uma grade curricular com o claro objetivo de formar profissionais capacitados para exercer as funções de professores/as e bailarinos/as.

Lembro-me de salientar, na ocasião, o foco coerente e visionário do grupo de docentes responsáveis pela elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e que não desvinculava, em nenhum momento sequer, a formação integral pautada nas questões da docência, das artes do corpo/dança e da pesquisa. Resultado? A constituição plena, ao término da jornada acadêmica, de um profissional professor-artista-pesquisador. E neste sentido, o site institucional da FURB, no campo correspondente à descrição do curso, ressalta que este professor-artista-pesquisador deve ser sensível às novas formas de expressão, com base em referenciais históricos, culturais e estéticos que sustentem um olhar e uma prática contemporâneos, com espírito de pesquisador e produtor de conhecimentos na dança e na pedagogia em dança para espaços formais e não formais de educação.

Ao longo de 4 anos acompanhei, mesmo que distante fisicamente, as conquistas da primeira turma de ingressantes que estavam presentes naquele auditório e naquela aula inaugural. Acompanhei as postagens de diferentes docentes do curso ressaltando a organização e o empenho do corpo discente nas avaliações singulares ao término de suas respectivas disciplinas; acompanhei o ingresso de docentes-artistas-pesquisadores que vieram a integrar o colegiado do curso e as iniciativas – eventos, obras artísticas, publicações – individuais e coletivas em prol da produção de conhecimento em dança e em educação, no estado de Santa Catarina e que se estenderam pelo Brasil afora.

Hoje, em 2021, novamente recebo um convite especial que me preenche de alegria e completa um ciclo no acompanhamento desta iniciativa pedagógica: o curso de Licenciatura em Dança da FURB. No ano em que a primeira turma completa o seu percurso acadêmico e se encontra

prestes a se ‘formar’, fui incumbida de escrever o Prefácio desta instigante obra intitulada “*Tudo isto é Dança*” – organizada por Marco Aurelio da Cruz Souza e Jussara Xavier – e que se constitui em um espelhamento da própria iniciativa que deu origem ao referido curso.

Aqui se reúnem trabalhos singulares, contribuições advindas de estudos de autoria de pesquisadores e pesquisadoras reconhecidos nacional e internacionalmente. A pluralidade de temas foi organizada em três eixos, a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas presentes na produção de conhecimentos em dança: 1) memórias e histórias da/na dança, 2) experiências de ensino e formação em dança e 3) composição de diferenças da/na dança. Na constituição de cada um destes eixos encontram-se autores e autoras já consolidados no panorama da pesquisa no Brasil, sim, mas também figuram os textos destes ‘formandos’, destes professores-artistas-pesquisadores que, aqui, desfilam suas produções escritas, performativas e que também contribuem para a ampliação e o frescor do campo da dança e da educação em sua complexidade. Estes autores e autoras, prestes a concluir o curso, trazem para o debate teórico e reflexivo fundamentos apreendidos na academia e fora dela, porque a dança também se reconhece e se faz potência nas transversalidades que lhe são inerentes. É notório o conhecimento de que a maioria dos artistas da dança se forma à margem do contexto acadêmico, em uma transversalidade que é peculiar ao campo das artes. Neste sentido, admite-se que o ambiente universitário não é o único espaço onde se produz profissionais da dança. Entretanto, a perspectiva da formação do professor-artista-pesquisador, pode e deve ser um diferencial no momento da opção pela formação no âmbito da universidade.

Ao término da aula inaugural lembrei a todos/as os/as presentes no auditório da FURB, que é no universo acadêmico que além de dançar, e muito, os alunos e as alunas poderiam ampliar seus conhecimentos na área: refletir, questionar, criticar, pesquisar, documentar as possibilidades da dança em seu contexto histórico local, regional, nacional ou internacional, criar, conhecer novas possibilidades de movimento, de diferentes tecnologias aplicadas à dança e às artes, trocar experiências com alunos e alunas de outros cursos ou áreas afins, compreender sua atuação como profissionais – artistas da dança – e cidadãos e cidadãs conscientes na educação e na sociedade. Enfatizei, naquela ocasião, encerrando minha ‘fala’, que as graduações em dança formam muito mais do que o bailarino ou a bailarina.

Após a leitura deste incrível livro “*Tudo isto é dança*”, não resta dúvida de que a iniciativa da criação do curso de Licenciatura em Dança da FURB

foi acertada e hoje rende os frutos almejados. Os textos que compõem a presente coletânea se traduzem em uma linguagem eficiente, clara, coerente e não hermética. Portanto, acredito que a obra, em si, destina-se a artistas da dança, professores/as de todos os níveis de ensino formal, não formal e informal, estudantes de graduação em artes e áreas afins, pós-graduandos/as e pesquisadores/as das artes do corpo. A diversidade de estratégias, métodos, temas, objetos e aderências entre a arte da dança e a educação instigam o/a leitor/a e convidam a absorver e corporificar o conteúdo aqui abordado.

A Dança, como área de conhecimento autônoma e que vem constantemente ampliando seu espaço e conquistando, lentamente, porém, persistentemente, seu reconhecimento e mérito no ambiente acadêmico, ganha, e muito, com a presente publicação e, desta forma, garante-se a diversificação do campo de atuação dos professores-artistas oriundos da primeira turma do curso de Licenciatura em Dança da FURB.

Boas Leituras!

Cristiane Wosniak

Universidade Federal do Paraná/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Universidade Estadual do Paraná/Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV).

APRESENTAÇÃO

Jussara Xavier e Marco Aurelio da Cruz Souza

Iniciada na década de 1950, a história do ensino superior de Dança no Brasil é relativamente recente. No estado de Santa Catarina teve início somente no segundo semestre de 2017, com o curso de licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que formará seus primeiros egressos no semestre de 2021-1. Em conversa informal, os professores do referido curso e organizadores deste livro discutiam sobre como promover um diálogo mais eficiente entre a academia e a sociedade local, de modo a favorecer a conscientização crítica sobre o papel da dança em distintos contextos. Assim surgiu a proposta deste livro. Não à toa, ele é dedicado aos estudantes que compõem a primeira turma de conclusão de um curso de Licenciatura em Dança no Estado de Santa Catarina.

Com interesse formativo e informativo, a publicação também homenageia um importante nome da dança blumenauense e catarinense, ainda pouco conhecido em Santa Catarina e no restante do Brasil: o bailarino, professor e artista plástico Pedro Dantas Riso (1941-2019). Embora tenha nascido na cidade de Mirandela, na Bahia, Pedro escolheu Blumenau como sua casa ao final da década de 1970. Antes de morar em SC, estudou dança na escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e trabalhou em grandes companhias de balé mundo afora, como a Companhia de Carla Fracci, na Itália. Em Santa Catarina, dirigiu a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, formando uma geração de bailarinos em Blumenau. Como artista plástico, expressou sua paixão pela dança por meio de esculturas, algumas, inclusive, expostas nos jardins do Teatro Carlos Gomes.

Ao dedicar conjuntamente o livro ao artista Pedro Dantas e aos egressos da primeira turma da Licenciatura em Dança da FURB, pretende-se chamar atenção à importância de valorizar a vida e história daqueles que arduamente batalharam e batalham pelo desenvolvimento da dança catarinense. Em dois epílogos distintos, apresentamos essas figuras, tão caras às nossas vidas na dança.

TUDO ISTO É DANÇA reúne textos inéditos de diferentes artistas-pesquisadores-escritores da dança brasileira, em prol da profissionalização e difusão da dança, tanto no Estado de Santa Catarina (SC); contexto de atuação dos organizadores desta publicação e dos egressos do curso de licenciatura em Dança da FURB; quanto no Brasil. Suas perguntas-gatilhos

são: O que pode ser dança? Quais assuntos têm a ver com a dança? Sobre o que a dança fala? Do que ela se ocupa? Como ela se faz viva? A diversidade de temas é proposital, pois busca provocar interesse e gerar visibilidade à dança junto a sociedade. Sendo assim, este livro abrange discussões sob diferentes aspectos: técnicas, poéticas, arte, cultura, performance, repertórios, história, ensino, metodologias, profissões, acessibilidade, mídias digitais, comunidade, política, comunicação, economia, dentre outros. Com viés transdisciplinar, a publicação objetiva disseminar distintos modos de fazer e pensar dança, bem como, chamar atenção para diferentes possibilidades de estudo e de profissão nesse campo.

Vale sublinhar que os autores aqui reunidos são profissionais atuantes em diferentes partes do Brasil: Santa Catarina, Amazonas, Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Minas Gerais. A junção desta diversidade é proposital e visa conectar a produção e os profissionais da dança do país, promover trocas variadas, intensificar contatos e intercâmbios. Se há aqui um ponto em comum, ele diz respeito a crença de que dança é conhecimento, de que publicar e falar sobre dança constitui-se como ação afirmativa potente de valorização e reconhecimento dos profissionais da área, bem como, da força de mobilização contida nas reflexões e comunicações das experiências no campo da dança.

Agrupamos os textos em três blocos distintos que se articulam em aspectos teóricos do campo Dança: 1) memórias e histórias, 2) experiências de ensino e formação e 3) composição de diferenças. Nas vozes dos autores a Dança como área de conhecimento é evidenciada sob diferentes prismas e contextos.

No primeiro deles, incluem-se escritos que se configuram como depoimentos e testemunhos de trajetórias vividas na dança.

Rafael Guarato registra “Um olhar historiográfico para economia de dança contemporânea no Brasil”, buscando investigar a existência e caracterização de um mercado nacional de dança, refletir sobre modos e mecanismos de valoração monetária da dança no país e, ainda, verificar como o debate proposto contribui para outras historiografias da dança. De modo corajoso e singular, articula seus pensamentos a partir de uma Carta Aberta escrita pelo artista de dança contemporânea Wagner Schwartz em 2010.

Em “Contos de danças”, Sandra Meyer evoca lembranças de acontecimentos em sua vida na dança, narrando aspectos de sua formação e atuação profissional de modo inventivo, ou seja, seu relato joga entre o real e a ficção, resguardando, contudo, referências históricas e

documentais. Seu movimento autobiográfico pretende acionar outras conexões e imagens naqueles que a lêem.

Jussara Xavier apresenta o texto “Dos repertórios aos *reenactments*: dispositivos de conhecimento na dança”. Nele os repertórios são abordados como heranças que se prestam à atualização e expansão de saberes, em processos relacionais ativos e estimulantes à criação.

Um olhar renovado sobre a história presentifica-se também no texto de Lígia Losada Tourinho, o qual aborda a emergência e consolidação das práticas somáticas em relação à dança no Brasil. A autora elege marcos (tempos, espaços, métodos e personalidades) para revelar a expansão deste campo conectivo, que possibilita diferentes abordagens de corpo, pedagogias do movimento e processos criativos. O trabalho de Rudolf Laban é destacado como prática de dança presente nas escolas e ambientes formativos, com excepcionais contribuições ao desenvolvimento somático.

Vanilton Lakka escreve sobre o percurso de desenvolvimento de sua carreira na dança, percorrendo acerca das oportunidades, decisões e estratégias de gestão favoráveis à sobrevivência profissional, incluindo seu bem-sucedido ingresso no circuito e no mercado internacional. O compartilhamento de suas experiências reflete traços contextuais históricos, relacionados à sociedade, economia e política nacional.

Para fechar o primeiro conjunto de textos: “Percursos da Dança em Blumenau entre as décadas de 1870 e 1970”, de Vera Torres. A autora investiga o desenvolvimento da dança na cidade de forte colonização alemã, percorrendo acerca dos acontecimentos artísticos conectados a importantes episódios históricos, políticos e socioculturais.

No segundo bloco, reunimos textos que focam diretamente nas experiências de ensino e formação.

Eleonora Campos da Motta Santos, Daniela Llopart Castro, Daniel Silva Aires e Luana Echevengú Arrieche refletem sobre a universidade como espaço de formação de artistas da dança e, para tanto, investigam possíveis relações entre arte e universidade, arte e ciência. Na concepção deste grupo de autores, a formação superior em dança constitui um importante espaço problematizador do pensar e fazer da dança, oferecendo possibilidades de qualificação e complexificação das competências e habilidades necessárias às diversas opções de atuação profissional no campo em questão.

O processo do aprender é foco do texto “Aprendizagem em movimento na rotina escolar”, de Amanda da Silva Pinto. Nele, a autora interroga a compreensão de corpo disseminada nas instituições de ensino,

questionando o dualismo corpo-mente e a relação hierárquica entre o trabalho da mente em detrimento aos exercícios corporais. Seu escrito comunica experiências cognitivas que exploram a relação movimento-conhecimento, demonstrando aí o potencial ampliado do corpo para o aprendizado de diferentes conteúdos e disciplinas.

No decurso da pandemia SARS COV-2, Jussara Xavier e Marco Aurelio da Cruz Souza comunicam a operação de substituição repentina das aulas presenciais pelo modelo remoto. Seu texto intitulado “Ensino remoto emergencial e metodologias ativas no contexto da dança” reflete experiências pedagógicas desenvolvidas no mundo digital.

Marco Aurelio da Cruz Souza, em escrita coletiva com Abner Sanlay Cypriano, Magno Rodrigues de Souza, Michele Chavis Sackis, Rodrigo Andrade e Stefanie Muller, também assina o texto “Extensão Universitária – Grupos de Dança da FURB”. Como revela o título, trata-se de uma comunicação que informa experiências de um projeto de extensão universitária, que oportuniza diferentes conhecimentos e maneiras de interação com a comunidade. Envolve cinco Grupos de Danças da FURB: Alemãs (criado em 1994), Contemporânea (2016), Dança de Salão (2016), Danças Urbanas (2016) e Danças Espanholas (2020).

“O tornar-se professor de dança: experiências nas práticas de estágio”, de Marco Aurelio da Cruz Souza, descreve e analisa vivências de seus estudantes; acadêmicos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB); em estágios realizados em quatro ambientes: Espaços não Formais, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O autor ressalta as aprendizagens adquiridas neste processo fundamental de estudos, o qual integra reflexão e ação, e fundamenta a formação do professor de dança.

Ivana Vitória Deeke Fuhrmann pesquisa a improvisação cênica, comunicada por intermédio de estratégias de ensino e aprendizagem por ela implementadas enquanto professora no âmbito universitário. Destaca-se a singularidade de sua proposta que envolveu estudantes de cursos de licenciatura em dança, teatro e artes cênicas de diferentes instituições universitárias do Brasil, além de seu desenvolvimento no modo *on-line* em decorrência do isolamento social imposto no cenário de contágio do Covid-19.

Por fim, Letícia Gallotti sugere que a linguagem do balé clássico é melhor assimilada e apreendida quando o estudante adquire conhecimentos em relação à língua e à cultura francesas. Em “Ballet: uma língua viva. O aprendizado do francês como caminho metodológico à sua compreensão”,

a autora concede diversos exemplos que demonstram como a nomenclatura dos passos de balé fornece pistas sobre o modo de execução de cada movimento, facilitando, assim, o conhecimento técnico e artístico por parte do praticante.

O terceiro e último bloco de textos, nomeado Composição de diferenças, abraça ideias singulares a respeito de distintos aspectos associados à dança.

Carlos Eduardo Oliveira do Carmo/Edu O. e Lucas Valentim Rocha afirmam que a produção de arte é sempre política e, deste modo, ocasião para transformar o mundo, suas estruturas e pensamentos. “Dança, Política e Acessibilidade: confissões para Odete” é um texto-diálogo forjado na composição da diferença própria do viver e do dançar.

No texto “Plano arriscado: articulações entre dança e performance”, Monica Siedler reflete sobre o conceito e a prática da performance em aproximação às ideias e fazeres da dança contemporânea. Ela conecta as noções de programa performativo e plano de composição, citando experiências criativas com metodologias e procedimentos singulares, as quais salientam aspectos associados à imprevisibilidade e ao risco.

Em “Ressonâncias da dança em contexto inclusivo”, Valéria de Assumpção Silva e Marco Aurelio da Cruz Souza esboçam teorias que discutem práticas pedagógicas inclusivas em Dança para as Necessidades Educacionais Especiais, exemplificando com iniciativas localizadas em dois países: Brasil e Portugal. Para a dupla, uma escola inclusiva é capaz de abarcar todos os indivíduos, cada um com sua diferença, sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência.

Jussara Xavier questiona “Artista-pesquisador ou proponente? Em função da dança ou do próximo edital?”. Com estas perguntas, deseja estimular um debate sobre os editais de apoio às artes, bem como, a lógica de um mercado em que seus atores vivem, essencialmente, em função deste dispositivo. O texto também oferece esclarecimentos acerca da elaboração de projetos mercadológicos e acadêmicos, incluindo dicas e exemplos práticos.

Roberto Murphy propõe o texto “Transcender territórios: da demarcação à integração” para refletir a formação e o desenvolvimento profissional do artista cênico. Em sua proposição, o ensino das artes cênicas deve integrar as áreas do Teatro, da Dança e da Música. Para comunicar sua hipótese, o autor expõe diferentes experiências criativas colaborativas e multidisciplinares, realizadas no contexto universitário.

“Condução: há sempre mais que uma dança em condução por vir” é o título da escrita de Rodolfo Marchetti Lorandi. Nela, interroga-se os

conceitos de dança e condução nas danças de salão, afastando-se de formas e opiniões fechadas, bem como, dos passos e gestos prontos, de modo a favorecer uma aproximação às variadas sensações e modos de dançar. Um convite para pensar e explorar novos sentidos à dança, bem como, outras maneiras de existir.

Em “Da experiência artística para a educação estética”, Carla Carvalho confronta a produção artística em relação intensa com a docência. Seu escrito conecta um fazer docente que é, ao mesmo tempo artístico e autoral, cuja ocorrência implica o contato com outros artistas e, também, o contexto da escola. Examina, ainda, a mediação cultural como ação intencional na docência com vistas a educação estética, urgente, na concepção da autora, para sensibilizar à compreensão de si, do outro e dos contextos em que vivemos.

Marcela Benvegna trata da “Gestão de comunicação: a construção de imagem e linguagem para e na dança” no contexto das academias. A autora sublinha a importância da gestão e da comunicação para favorecer o encontro entre empresa e cliente, articulando imagem e linguagem de modo a informar e conectar pessoas.

Em sessão específica, Jussara Xavier entrevista o bailarino e coreógrafo paulista Márcio Vinicius Paulino Silveira, que há cerca de dez anos reside no Canadá. Tendo sido sua professora na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil na cidade de Joinville (SC), Jussara seguiu acompanhando-o de longe, ou melhor, admirando seus passos e conquistas no mundo da dança. A conversação deseja veicular as (boas) surpresas possíveis àqueles que se arriscam na aventura de dançar profissionalmente. Pretende mover e inspirar.

Por fim, agradecemos a participação das autoras e autores na composição deste livro. Com a reunião de suas falas, imbuídas de diferentes referências culturais, conceituais e filosóficas, esta publicação pretende fortalecer e ampliar os espaços de falas e debates na área. Tecido de acordos e dissonâncias, deseja estimular o pensar e agir, impulsionar a emergência de conhecimentos, incentivar a formação de escritores, leitores, críticos e empreendedores no campo artístico da dança. TUDO ISTO É DANÇA. E muito mais, também.





1. MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO PARA ECONOMIA DE DANÇA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

Rafael Guarato

Existe um mercado de dança no Brasil? Se ele existe, quais são as suas características? Quais são as formas e mecanismos de valoração monetária da dança? Como o debate sobre economia da dança e capitalismo global pós-fordista pode contribuir para outras historiografias da dança? No esforço para tentar responder a essas quatro questões, o texto faz um uso inicial de minha empiria para depois contrastá-la à Carta Aberta escrita pelo artista de dança contemporânea Wagner Schwartz em 2010, para que possamos compreender como ao longo do tempo e pelo viés da interação entre as pessoas, a dança se tornou valorável monetariamente a ponto de conseguir remunerar e fazer sobreviver artistas de dança.

O espaço acadêmico me fez historiador. Contudo, antes mesmo de ingressar no curso de graduação em história, eu já sobrevivía de dança. Apesar de ter iniciado através da dança de rua aos 10 anos de idade, eu comecei a ser remunerado pelos meus serviços de dança a partir dos 17 anos de idade. Para isso, eu ministrei aulas em escolas específicas de dança; coreografei grupos amadores de dança de rua e duplas sertanejas na região; trabalhei como dançarino – em algumas situações era tratado pela nomenclatura teatral de intérprete – em trabalhos de dança contemporânea, shows com bandas de formatura e bandas de pagode/axé.

Por esse motivo, ainda não havia sido um problema para mim a questão de ofícios relacionados à dança não fornecerem remuneração monetária ou sobrevivência econômica. A remuneração era baixa, mas existia. Entretanto, ao findar minha pesquisa de graduação¹ e iniciado meu estudo de mestrado – entre 2008 e 2010 – chamou-me a atenção o diagnóstico de que entre os dançarinos e dançarinas proveniente da dança de rua em minha cidade, somente conseguiram galgar carreira nacional e internacional, aqueles(as) que enveredaram seus trabalhos para a chamada “dança contemporânea” e assumiram a posição de artistas.²

- 1 O resultado do estudo monográfico foi publicado em livro, intitulado “Dança de rua: corpos para além do movimento” (2008) pela editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).
- 2 Com destaque para a Cia. de Dança Balé de Rua e os trabalhos solos de Vanilton Lakka e Wagner Schwartz.

E no início do segundo semestre do ano de 2010, período em que de costume realizam-se os principais festivais internacionais de dança no Brasil, veio à tona, no dia vinte e quatro do mês de agosto, um manifesto convocatório aos artistas em dança contemporânea - redigido por um ex-dançarino de dança de rua - para pensar as condições de remuneração do trabalho artístico. Trata-se da “Carta Aberta” publicada por Wagner Schwartz, que deu início ao movimento intitulado “Contra Partida” e promoveu amplo debate virtual e encontros entre artistas que se manifestaram preocupados com os valores monetários ofertados por suas obras. Uma intimação explícita de negociação que pôs em pauta a questão da remuneração em dança.

Nesta epístola, Wagner expõe os motivos que o levaram a recusar o convite oferecido tanto pelo Fórum Internacional de Dança (FID), realizado na cidade de Belo Horizonte-MG, quanto pelo Panorama Festival da cidade do Rio de Janeiro-RJ, destacando como razão principal de sua indignação, o valor financeiro ofertado pelo seu trabalho em dança contemporânea, nomeado “Piranha”. Quanto aos valores, os referidos festivais ofereceram a quantia de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por apresentação, ao passo que Wagner valorava seu trabalho pelo dobro desta quantia, pedindo aos festivais que pagassem R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por apresentação.³ Fazendo um exercício comparativo, a importância oferecida pelas duas apresentações correspondia a quase cinco salários mínimos à época⁴.

Para a recusa ao convite realizado, Wagner se pautou aparentemente em princípios estritamente monetários, levando-o a não aceitar sua participação em dois dos então quatro maiores eventos de dança contemporânea do país.⁵ Nas palavras do artista:

Aleguei que, se eu aceitasse as condições de trabalho oferecidas pelos festivais, elas iriam afetar, de forma depreciativa, as mesmas condições que não cabem no meu discurso enquanto artista. E acrescentei que não iria vender minha apresentação por um cachê que representa a insatisfação de muitos.⁶

3 Para um comparativo com valores internacionais, em 2010 US\$ 1,00 (um dólar) era correspondente a R\$ 1,80 (um real e oitenta centavos). Portanto o valor de R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) correspondia aproximadamente a US\$ 1.380,00 (mil trezentos e oitenta dólares) e R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) correspondia aproximadamente a US\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos dólares).

4 Em 2010, o salário mínimo foi estabelecido no valor de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais). Conferir em: PODER EXECUTIVO - Lei nº 12.255, de 15 de junho de 2010. Disponível em: < http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei12255_2010.htm >. Acesso em 12 fev. 2021.

5 Em 2010, o Fórum Internacional de Dança (FID) e o Festival Panorama formavam juntamente com a Bienal Internacional de Dança do Ceará e Festival do Recife, o chamado Circuito Brasileiro de Festivais Internacionais de Dança.

6 SCHWARTZ, Wagner. **Carta aberta**, 24 ago. 2010. Disponível em: < <http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/podemos-discutir-uma-economia-da-danca/> >. Acesso em 12 dez. 2020.

Justificado nesses termos, um dos aportes no qual o artista baliza sua posição consiste na existência de uma coletividade de outros artistas que também comungam da valoração monetária demandada por Schwartz, situando a carta numa condição de “porta-voz” deste grupo e enunciadora de algo cujo alcance é estendido. Por isso, de início, podemos fazer dois diagnósticos importantes para o desenvolvimento de nossas reflexões:

a) Até o momento da publicação da carta, eu, como trabalhador de dança, não havia recebido cachê superior a R\$ 500,00 (quinhentos reais), assim como, eu não circulava no mesmo circuito que Wagner Schwartz e não compunha aquele coletivo de “muitos” que Wagner convocava. Esse reconhecimento permite-nos uma primeira afirmação: não existe apenas “Um” mercado de dança no Brasil, mas sim, vários mercados de dança. E cada um desses mercados merece ser analisado em suas especificidades, pois suas economias lidam com critérios, práticas, conhecimentos e dinâmicas específicas. O modo de funcionar do mercado de dança contemporânea não é o mesmo que o de *breaking* ou de dança de salão. Por isso, esse texto não conseguirá responder a todas as demandas sobre esse assunto, mas ele se esforçará em demonstrar como funcionam os processos de monetarização da dança contemporânea adjetivada como arte, sendo este o mercado ao qual Wagner direcionou seu manifesto.

b) a existência de pilares nos quais se assentam relações mercantis em dança contemporânea no Brasil, pois a existência de “muitos” pressupõe a constituição de uma teia de relações por meio das quais se operacionalizam procedimentos capazes de municiar a atribuição de valor monetário às produções em dança - quando inserida no campo da arte e nas dinâmicas específicas de seu mercado.

Para nossa incursão, é importante termos em mente que compreendo a economia da dança como “relações socialmente estabelecidas e que servem de sustentação para valoração monetária de serviços e produtos envolvendo a dança como arte.” (GUARATO, 2018, p. 42) Vista por esse viés, a Carta Aberta de Wagner é compreendida como um indício de uma reivindicação que possui lastros históricos, vínculos com práticas culturais efetivas no campo artístico da dança no Brasil e pertencimento a redes específicas. Ou seja, a existência da carta redigida pelo artista não se fez possível exclusivamente pelo mérito do trabalho artístico de Wagner Schwartz, ela é tributária

de um processo histórico que lhe permitiu a recusa de quase cinco salários por apresentação, surgindo sinais de como o artista se percebe valorizado financeiramente, rejeitando por duas apresentações o que um trabalhador comum levaria quase um ano para obter.

O CÍRCULO DA ARTE E SUA OPERACIONALIDADE

Se a dança possui vários mercados, vamos tentar penetrar em detalhes que caracterizam e fornecem-nos vestígios sobre como opera o mercado de dança ao qual Wagner Schwartz direciona sua indignação. Para isso, nosso primeiro passo consiste em entender que a rede de relações às quais Wagner vincula-se pertence ao chamado campo das artes. Quando artistas e suas danças requerem a sua inserção nesse campo, seus fazeres passam a dialogar com premissas, históricos, paradigmas e epistemologias específicas de um lócus que abrange mercado de trabalho, comércio, troca, formação, criação, circulação, produção e recepção de obras que permitem pessoas se adjetivarem e serem adjetivadas enquanto artistas. E foi o sociólogo Pierre Bourdieu (2003, p. 101) que nos demonstrou como o princípio de autonomia constitui como um dos pilares básicos para essa operacionalização:

[...] o processo de autonomização da produção intelectual e artística é correlato à constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas ou intelectuais profissionais, cada vez mais inclinados a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores, e que lhes fornece um ponto de partida ou um ponto de ruptura, e cada vez mais propensos a liberar sua produção e seus produtos de toda e qualquer dependência social [...]⁷

Distinção. Esse é o termo empregado por Bourdieu para caracterizar os esforços do campo artístico. Entretanto, existe um abismo entre pretender ser distinto através da autonomia do fazer artístico e a efetivação social desse mesmo processo artístico como algo distinto. O que estou formulando é que não basta o sujeito artista reconhecer-se enquanto tal, para que seu trabalho seja socialmente reconhecido desse modo. Ou melhor, não basta o sujeito artista reconhecer-se como artista para que seu trabalho alcance o reconhecimento social suficiente para conseguir comercializar seu fazer na condição de arte.

Dentre as explicações disponíveis sobre o que permite reconhecer um fazer como artístico - após as constantes modificações estéticas da

⁷ O conceito de autonomia do campo artístico não deve ser compreendido como autonomia plena, mas antes, como autonomia relativa ao próprio campo artístico e as intersecções com outros campos. Deste modo, o princípio de autonomia do campo deve ser examinado à luz de circunstâncias e convenções historicamente localizadas.

arte moderna e sua eclosão na chamada arte contemporânea ao longo do século XX -, a teoria institucional da arte do filósofo George Dickie (2005[1984])⁸ parece-me a mais plausível. Na proposta de Dickie, a arte para ser reconhecida socialmente deste modo, ampara-se num chamado “mundo da arte”, que não se configura como um todo formalmente organizado, homogêneo e facilmente localizável, mas antes, como uma forma de organização cultural. Deste modo, arte é reconhecida como arte pela interação da obra ou pessoas segundo a posição que cada uma delas ocupa no interior desta prática cultural, sendo que, a atribuição do adjetivo arte para se propagar socialmente precisa do amparo de pessoas e/ou instituições, capazes de ter a capacidade de conferir esse status.

Deste modo, diante o crescente aumento das diferentes formas de fazer arte emergidas principalmente pós-Segunda Guerra (1945), a teoria institucional permite-nos explicar um procedimento ordinário de legitimação do fazer humano como artístico, que resulta em processos de valoração simbólica e monetária subsidiado por convenções entre pessoas que “desempenham vários papéis e que estão comprometidas numa prática que se tem desenvolvido ao longo da história.” (DICKIE, 2005, p. 43) Nessa dinâmica, o artista e a obra de arte desempenham um papel que se enreda numa complexa teia de relações com pessoas e instituições que lhe demandam um papel histórico: atender a um público mais ou menos preparado.

Portanto, é o princípio da autonomia que rege as dinâmicas específicas da dança inserida no campo artístico, no sentido de que o público consumidor se desloca da sociedade em geral para um seletivo grupo de pessoas iniciadas nos estudos em arte, entendidas como capazes de dialogar e contribuir para o funcionamento ad infinitum das experimentações artísticas. É nesse sentido que a crítica de dança Helena Katz (2010) reafirmou, no mesmo ano da publicação da carta de Wagner, a sentença de que “é insalubre a associação entre arte e consumo”.

Entretanto, se a arte não é um fazer cujas produções estão disponíveis no mercado para pessoas não iniciadas, como arte e artistas

8 A condensação e revisão dos debates ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970 encontram-se condensados na obra “The art circle” publicada originalmente em 1984, ainda sem tradução para o português, mas com uma versão em espanhol publicada em 2005 pela editora Paidós de Barcelona. De todo modo, o desenvolvimento das reflexões de Dickie podem ser conferidas em textos como: DICKIE, George. Defining art. **American philosophical quarterly**, vol. 6, n. 3, jul. 1969 e DICKIE, George. **Art and the aesthetic**. London: Cornell University Press, 1974. Para uma análise recente sobre arte na atualidade e que faz uso da proposta de Dickie, consultar a obra do teórico de arte contemporânea Juan Martín Prada (2012) intitulada “Otro tiempo para el arte: cuestiones y comentarios sobre el arte actual”.

garantem o financiamento de suas atividades? E aqui é onde ocorre o “pulo do gato”. Desde que a arte deixou de ser protegida por reis e papas, passando a depender da aceitação de sua arte para sobrevivência financeira, o campo artístico esforça-se cotidianamente em encontrar modos para que a arte não tenha de submeter-se à aceitação pública, pois como demonstrou o economista especializado em mercado de arte contemporânea Don Thompson (2012, p. 88): “A maioria das pessoas só responde bem a cerca de 1% das obras contemporâneas, e desgosta vivamente de boa parte delas.” E o principal meio de subvenção para o fazer artístico centralizou-se no Estado e instituições culturais mantidas pela iniciativa privada. Portanto, temos sim um mercado consumidor de arte, mas esse mercado é representado e mantido por instituições estatais e filantrópicas, cujos interesses são mediados por pessoas e instituições iniciadas no campo artístico.

Dito nestes termos, a dança é considerada arte quando um conjunto de entendidos projetam para sociedade aquilo que é dança como arte e aquilo que não é dança como arte. Esse conjunto de entendidos é constituído por pessoas que se dedicam cotidianamente ao estudo e aperfeiçoamento de conhecimento sobre arte, formado por professoras(es), produtoras(es), pesquisadoras(es) acadêmicas(os), crítica especializada, curadoras(es), historiadores(as), artistas e programadores(as) de eventos de dança. Majoritariamente, são essas as pessoas que ocupam lugares estratégicos em instituições públicas e filantrópicas para garantirem a manutenção do pressuposto de autonomia, garantindo assim, a distância da arte com relações comerciais ordinárias. Deste modo, o pressuposto da autonomia exige que a peculiaridade da arte seja reconhecida não apenas em seu fazer, mas também em seu consumo, exigindo do produtor ao comprador, o reconhecimento das regras formais criadas e legitimadas pelo e no campo da dança como arte.⁹

Se para o leitor, essa associação entre uma situação específica de um artista de dança contemporânea no Brasil com teorias genéricas do campo da arte parece algo conjuntural, o conceito de “rede de especialistas” (expert networks) do teatrólogo Christopher Balme (2017) permite-nos

9 Esse é um procedimento estratégico historicamente rastreável do campo artístico. Um exame sobre esse modo de proceder entre artistas, crítica e órgãos do governo do Estado de São Paulo, durante a década de 1970, pode ser conferido no texto: GUARATO, Rafael. Das catacumbas à modernidade: renovação estética, autonomia e a formação de uma elite cultural da dança em São Paulo (1972-1977). In: NEDEL, Letícia Borges; PIAZZA, Maria de Fátima Fontes (Org.). **Intelectuais: trajetórias, mediações culturais e engajamentos**. Curitiba: CRV, 2019b, v. 1, p. 59-79.

aproximar nossa lupa. Interessado em compreender processos transnacionais que contribuíram para institucionalização do teatro em países emergentes pós-1945¹⁰. Balme identificou como elemento constituinte e permanentemente atuante nesse processo, a formação e expansão de redes de especialistas compostas por órgãos governamentais, fundações privadas, filantropia corporativa transnacional, elites locais e artistas individuais que buscaram institucionalizar formas e práticas particulares de teatro profissional, permitindo ao autor reconhecer esse processo como um fenômeno transnacional interconectado.¹¹

O pressuposto básico consiste em reconhecer que existem caminhos inter-relacionados no surgimento e sedimentação do círculo do teatro como arte no sul global, evidenciadas através de fidelidades e correspondência na circulação de ideias e normas estéticas. Para o diagnóstico e reconhecimento desses caminhos, é central o conceito de “comunidades epistêmicas” (*Epistemic communities*) do cientista político Peter Haas (1992), permitindo reconhecer que a disseminação de ideias através de uma comunidade internacional ocorre através de livros, publicações, associações, conferências, viagens que não ficam restritas a fronteiras nacionais. Seguindo esse paradigma, Balme (2017) reconheceu que existe uma comunidade epistêmica internacional do teatro pós-1945, cuja característica principal é o modernismo teatral orientado pela premissa basilar de que o teatro é uma forma de arte de alto valor, e não apenas uma mera produção comercial.

A disseminação gradual desse pressuposto no sul global gerou uma procura e simultânea formação de redes de especialistas baseado no conhecimento (*networks of knowledge-based experts*) para aconselhar formuladores de políticas e governos, baseado em questões da complexidade da área de saber. Apesar de Balme investigar essas redes de especialistas exclusivamente vinculados ao teatro, na área da dança no Brasil é possível identificar processo semelhante, levando em consideração que “os especialistas são contratados para atuar em redes organizadas em torno de projetos e políticas”

10 Projeto financiado pelo *European Research Council*, intitulado “*Developing Theatre: Building Expert Networks for Theatre in Emerging Countries after 1945*”. Informações sobre a pesquisa pode ser encontrado em: <<https://www.developingtheatre.theaterwissenschaft.uni-muenchen.de/index.html>>. Acesso em 10 dez. 2020.

11 No Brasil, os estudiosos de teatro Carla de Andrade e Gustavo Guenzburger (2021) demonstraram em artigo recém publicado na Revista Brasileira de Estudos da Presença, que o olhar transnacional permite reconhecer, por exemplo, que a prática do teatro de arena que ficou conhecido no Brasil como um marco na definição de uma identidade para um “teatro verdadeiramente brasileiro” (p. 18), na verdade compunha um procedimento internacional que também é encontrado nas Filipinas e Coreia do Sul, sendo assim, “parte de uma política global de modernização de teatros nacionais”. (Ibidem).

(BALME, 2017, p. 126), sendo empregados com a responsabilidade de implementarem políticas de modernização e desenvolvimento das artes.¹²

A minha hipótese é que o valor monetário que Wagner Schwartz tentou barganhar, possui vínculo e sustentação por uma rede de especialistas em dança contemporânea no Brasil que exerceu considerável poder nas pessoas e instituições dedicadas à dança contemporânea no país, principalmente na primeira década do século XXI. Essa rede de especialistas foi constituída por pessoas que passaram pelo curso de Comunicação das Artes do Corpo e/ou pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), constituindo o que o crítico de dança Marcelo Castilho Avellar (2002, p. 6) descreveu como uma “elite do pensamento sobre dança no país” e vividamente dedicada ao “estímulo a uma estética contemporânea”.

Esta rede de especialistas que apresentam o espaço acadêmico como confluência, foi constituída por professoras universitárias, teóricas de dança, artistas, curadores, programadores, crítica de dança, gestores, produtores e funcionou como centro aglutinador de debates internacionais sobre dança e irradiador de entendimentos e justificativas conceituais para existência e importância da dança contemporânea como arte no país, assim como, atuaram de modo ininterrupto junto a órgãos públicos e instituições filantrópicas de apoio à cultura. A proporção e extensão de influência das ideias providas dessa rede ainda não foram mensuradas em nosso país, dada a amplitude de sua envergadura. Por isso, me ateei a demonstrar como essa rede de especialistas está imbricada com a postura econômica de Wagner Schwartz sobre seu fazer artístico.

1. O primeiro ponto que vale a pena conferirmos, consiste na noção de dança contemporânea como arte que encontramos tanto na rede de especialistas como nos trabalhos do artista Wagner. Sobre esse assunto, a crítica de dança Helena Katz (2004, p. D-16), uma das professoras da PUC-SP, ao noticiar a presença da artista portuguesa Vera Mantero na 26º Bienal de São Paulo em 2004, destacou sua forma de dançar em sintonia com a produção de conhecimento, utilizando a expressão “dança com pensamento”. Três anos antes, a mesma crítica de dança ao escrever ao jornal *O Estado de São Paulo* sobre apresentações dos trabalhos de dança dos artistas João Andreazzi e Sheila Ribeiro, deu um recado que servia a todos os artistas

12 Um exemplo histórico desse processo foi a consagração do Ballet Stagium durante a década de 1970 no Brasil e, posteriormente, na década de 1990 na historiografia da dança de nosso país. CF: GUARATO, Rafael. **Ballet Stagium e a fabricação de um mito**: imbricações entre dança, história, memória e crítica de dança. Curitiba: CRV, 2019a.

de dança contemporânea, sentenciando que: “O risco de não estar atento aos processos de transformação já em curso pode resultar numa aplicação indevida de teorias nascidas de práticas distintas das que agora se gestam.” (KATZ, 2001, sp)

A ligação entre o fazer artístico e as teorias da arte, consiste num dos princípios básicos para operacionalização do círculo da arte, como ressaltado pelo filósofo da arte Arthur Danto (1964, p. 572):

Mas distinguir obras de arte de outras coisas não é uma tarefa tão simples, mesmo para falantes nativos, e hoje em dia alguém pode não estar ciente de estar num terreno artístico sem uma teoria artística para lhe dar conta disso. Parte da razão disso se encontra no fato de que o terreno é constituído como artístico em virtude de teorias artísticas, de modo que um uso de teorias, além de nos ajudar a discriminar a arte do resto, consiste em tornar a arte possível.

E a atualização teórica à qual Helena Katz faz referência, consiste no entendimento de que dança contemporânea necessita de pesquisa permanente, entendida como fazer que torna indissociável o mover do corpo com o mover do pensamento. Com esse aspecto orientador, a dança contemporânea que passou a ser tratada como arte entre os últimos anos da década de 1990 e a primeira década do século XXI no Brasil, apresenta como referência estética internacional, dentre outros, coreógrafos como Jérôme Bel, Trisha Brown, Vera Mantero, La Ribot e Xavier Le Roy.¹³ Para o teórico da dança e performance André Lepecki (2008[2006]), o que caracteriza o experimentalismo destes artistas contemporâneos é o esforço em fazer exaurir o movimento, do modo como ele caracterizou as reformas modernistas em dança.¹⁴ O sociólogo da cultura Rudi Laermans (2015) em seu livro intitulado *“Moving Together: making and theorizing contemporary dance”*, analisou o cenário de dança contemporânea na Bélgica e constatou que a

13 É possível encontrar esforços que tentem classificar esses artistas contemporâneos de dança como “conceitual”. Sobre esse assunto, vale conferir a crítica da teórica da dança Bojana Cvejić (2006) à noção “dança conceitual”. Para a autora, tratar algumas danças como conceituais demonstra um esforço em racionalizar o fazer artístico, ao mesmo tempo em que demonstra o quanto os dualismos ainda são atuantes no campo da dança, uma vez que o termo “dança conceitual” pressupõe não haver percepção, comparando essa dicotomia com a separação cartesiana de corpo e mente.

14 Sobre esse assunto, o historiador da dança Juan Ignacio Vallejos (2020) faz uma importante crítica à visão norte global e centrada de André Lepecki ao destacar que visto por uma ótica periférica do sul global, a não mobilidade da dança experimental não é uma resistência ao progresso, mas sim, um desenvolvimento dele, pois “implica um avanço na abstração proposta pelo paradigma modernista do movimento puro, e deste modo, a ideia de que a imobilidade implica visibilizar uma mecânica de acumulação e aceleração da vida produtiva associada ao neoliberalismo, podem ser lidas a partir da periferia, como parte de um movimento progressivo que vai do movimento como meio puro ao movimento como conceito abstrato.” (2020, p. 23) Argumento com o qual concordo.

dança resulta de processos de cooperação artística que possuem uma prática crítica, dedicada a meditar e questionar os elementos materiais e discursos da dança (p. 46-50), sendo realizada entre pessoas que atuam no interior do campo. Por essa perspectiva, a dança é resultado do diálogo constante com concepções e teorias que permeiam as práticas artísticas, assumindo um aspecto colaborativo. Deste modo, a dança contemporânea passa a ser compreendida como modos de proceder e de configurar no interior de suas redes específicas no campo da dança como arte e não como um modo que se compreende somente pelo contato com seu resultado final.

A pesquisadora de dança especializada em economia da dança contemporânea, Katerina Paramana (2017), também nos oferece um diagnóstico similar ao destacar que esse modo de fazer dança contemporânea possui como característica principal o diálogo com diferentes teorias e disciplinas:

[...] identificamos como comum, o rigor do pensamento na produção da obra que é influenciado e se baseia em diferentes teorias e disciplinas - não necessariamente comuns entre os artistas - e é então incorporado na obra, para não demonstrar a teoria como se ela fosse um texto, mas como um processo de pensamento que influencia a sua feitura. (PARAMANA, 2017, p. 83)¹⁵

2. A obra que Wagner estava negociando com os festivais de dança era a pré-estreia de “Piranha”. Tratava-se de uma pré-estreia, porque a estreia da obra estava atrelada às atividades de apresentação de execução de projetos contemplados pelo Programa Rumos Dança do Instituto Itaú Cultural (2009-2010).¹⁶ Com compromisso publicamente assumido com o desenvolvimento e mapeamento da dança contemporânea no país, o concurso recebeu 676 inscrições e teve 21 propostas aprovadas. O resultado dos artistas contemplados foi acompanhado da justificativa dada pela gestora do programa de fomento Sônia Sobral (2009), explicando que “o que os diferenciou foi a capacidade deles de propor novas estratégias para resolver ou problematizar as questões que a pesquisa pedia”.¹⁷ Wagner Schwartz foi um dos selecionados com o projeto “Piranha: dramaturgia da migração”,

15 As traduções dos originais foram realizadas pelo autor.

16 O programa Rumos Dança fez parte da plataforma do Instituto Itaú Cultural, mantido como instituição filantrópica de fomento à cultura pelo Banco Itaú. O instituto surgiu em 1987 e em 1997 foi criado o Rumos como o principal meio de apoio do Itaú Cultural à arte e à cultura brasileiras. O programa Rumos Dança foi estruturado no fim de 1999 e durou até 2013, tendo como premissa básica o fomento à dança como pesquisa e o objetivo de mapear a dança contemporânea no país. Cf. < <https://www.itaucultural.org.br/quem-somos> > e < <http://old-portalic.icnetworks.org/rumo/danca-4/> >. Acesso em 28 jan. 2021.

17 Rumos Dança 2009-2010: Resultado. Itaú Cultural, 13 ago. 2009. Disponível em: < <https://rumositaucultural.wordpress.com/2009/08/> >. Acesso em 15 fev. 2021.

recebendo o valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) para o realização do estudo que resultaria na obra “Piranha” em 2010.

Essas informações são importantes na medida em que compreendemos o Programa Rumos Dança como um dos locais de atuação da rede de especialistas que caracterizamos antecipadamente. Desde sua constituição, a pesquisadora Fabiana Dultra Britto foi a especialista convidada para auxiliar na elaboração dos princípios do programa de fomento. Assim como ao longo dos primeiros dez anos do Rumos Dança (2000-2009), participaram das atividades de seleção e pesquisa pessoas que naquele período também comungavam da comunidade epistêmica sobre dança elaborada e disseminada a partir da PUC-SP, como: Christine Greiner, Marcos Bragato, Helena Katz, Rosa Hercoles, Paulo Paixão, Nirvana Marinho, Adriana Banana, Ítala Clay, Beatriz Cerbino, Maíra Spanghero, Vera Lúcia Amaral Torres, Jussara Xavier, Vera Maria Sala, Cristian Duarte, Sheilla Ribeiro. Roberto Pereira, dentre outros. No ano de 2009, quando Wagner foi contemplado, fizeram parte da comissão organizadora o coreógrafo do Grupo Cena 11, Alejandro Ahmed; a professora da PUC-SP Christine Greiner; a artista e idealizadora do Panorama Festival, Lia Rodrigues; o coreógrafo Marcelo Evelin; e a também professora da PUC-SP, Vera Sala.¹⁸

3. Para constar, os festivais que haviam realizado o convite a Wagner Schwartz também contavam em sua equipe de curadores pessoas que passaram pela PUC-SP ou que compartilhavam a teoria de dança contemporânea lá disseminada. O Festival Internacional de Dança (FID) tinha à sua frente Adriana Banana, que estudou na PUC-SP. O Panorama Festival teve até o ano de 2009, auxílio em sua curadoria exercido pelo crítico de dança Roberto Pereira, que também estudou na PUC-SP até 2009, assim como Eduardo Bonito que também participou de comissões de avaliação do Programa Rumos Dança do Itaú Cultural. O que estou pretendendo demonstrar com esse arrolamento apressado de pessoas e funções, não é sugerir uma deliberada ação de manipulação, pois essas pessoas possuem entre si muitas divergências, embates e tensões teóricas, estéticas e políticas. Mas antes, reconhecer que estava em curso a implementação de uma

18 A atuação dessa rede de especialistas junto ao Rumos Dança – mas também em outros programas de governos e políticas para dança no país –, exerceu atuação inclusive policallesca, como pode ser verificado de modo mais explícito nas matérias de Helena Katz em jornais onde elogia o Rumos Dança quando seus resultados de seleção condizem com o pensamento de dança da PUC-SP, e a publicação de críticas negativas quando os resultados fomentam artistas contemporâneos com perspectivas distintas. A título de exemplo, conferir as matérias: KATZ, Helena. Programa do Itaú perde o seu rumo. **O Estado de São Paulo**, 20 mar. 2007, p. D-2 e KATZ, Helena. Entre avanços e instabilidade. **O Estado de São Paulo**, 31 dez. 2010, p. D-7.

plataforma internacional de ideias e ações do campo artístico da dança contemporânea adjetivada como arte.

4. O posicionamento e interesse de Wagner em pertencer e contribuir para o desenvolvimento do círculo da dança contemporânea como arte no Brasil. Mesmo tendo iniciado suas experiências em dança através da dança de rua e tendo desenvolvido suas primeiras obras pretensamente contemporâneas em parceria com outros dançarinos de dança de rua durante a década de 1990¹⁹, Wagner subtrai esse passado para inventar uma imagem de artista contemporâneo de caráter experimental “desde sempre”. Em todos os canais de divulgação sobre sua trajetória, Wagner enuncia-se como criador de arte contemporânea. E para valorar suas experiências em dança frente ao círculo da dança como arte, Wagner exclui de sua biografia as experiências que não contribuem simbolicamente para seu reconhecimento enquanto artista que pesquisa, pensa e performa com e no corpo. E torna-se, no mínimo, curioso, que Wagner destaque como início de sua história artística o momento em que recebeu o primeiro fomento do mesmo Programa Rumos Dança do Itaú Cultural, no ano de 2000.²⁰

ENTENDENDO A ECONOMIA DA DANÇA CONTEMPORÂNEA: FESTIVAIS, ARTISTAS DE DANÇA (ARTE) CONTEMPORÂNEA E CAPITALISMO GLOBAL

Uma vez compreendido que artista, festivais, curadoria, crítica e programas de fomento constituíam juntos uma rede de especialistas baseada em conhecimentos sobre dança, podemos entender o “quê” se vende nesse círculo: a dança contemporânea que se faz e se anuncia como pensamento com o corpo, dialogando com teorias de diferentes disciplinas e resultando numa dança cujo objetivo é propor formas de mobilizar possibilidades inerentes à autonomia da dança e seu fazer. Resta-nos agora, adentrarmos ao entendimento sobre o “como” e o “porquê” essa rede de especialistas consome esse modo específico de fazer em dança.

Começando pelo “como”, encontramos uma singularidade no papel que o dinheiro exerce nesta relação da dança contemporânea como arte. Historicamente, a manutenção de artistas esteve vinculada à manutenção

19 Conferir os trabalhos do Grupo Werther Pesquisa em Dança, iniciado em 1997 em conjunto com os artistas Vanilton Lakka, Eduardo Lopes, Cláudio Henrique e Delmo Oliveira, em especial, a obra “Je fais comme ça” (1997), disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SCmw07BzHn4> >. Acesso em 10 mar. 2021.

20 Cf: < <https://www.wagnerschwartz.com/bio> >. Acesso em 10. mar. 2021.

de valores culturais em que a reivindicação de dinheiro por parte de artistas era vista de modo depreciativo pelo seu empregador, mecenas ou patrocinador. A pesquisadora especialista em patrocínios Helleke Van Den Braber (2017) ao analisar as cartas do teatrólogo Edward Gordon Craig com a mecenas Marguerite Caetani, diagnosticou que uma das estratégias de Craig era não usar a palavra “dinheiro”. Van Den Braber destaca que no início do século XX, o dinheiro e as relações mediadas por ele assumiam o aspecto de desprezo por parte da aristocracia, assim como, o artista que se apresentava como desapegado de um teatro como função social, demonstrava alinhamento com a ideia de desinteresse material em arte. Esse conjunto de posturas fazia funcionar critério de validação de hábitos culturais entre grupos dominantes, que acionam a dinâmica de distinção social através da ideia de alta cultura, cujos princípios não são regidos pelo retorno comercial.

Entretanto, a carta de Wagner Schwartz procede justamente ao oposto disso. No Brasil do século XXI, a vanguarda modernista e seu desenrolar em uma comunidade epistêmica que reconhece a dança contemporânea como pensamento em forma de dança, foi promovido não pela elite econômica, mas por uma elite intelectual composta majoritariamente pela classe média urbana (GUARATO, 2019b), grupo social para o qual, historicamente, o dinheiro não significa a depreciação de valores, mas antes, o meio através do qual se faz as coisas serem possíveis em sociedade. Portanto, Wagner estava inserido em outra temporalidade e lidando com um público consumidor que não mais a aristocracia. De todo modo, a dança adjetivada como arte permaneceu com “um mercado restrito, povoado por artistas que não lotam estádios, mas que detêm prestígio intelectual” (KATZ, 2004, p. D-16) e preocupada primordialmente com questões da própria dança como conhecimento singular.

Por isso, temos de entender que o pedido de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por apresentação reivindicado por Wagner, não lida com procedimentos de valoração do mercado comum. O mercado consumidor do tipo de serviço que Wagner oferece é composto por instituições mantidas principalmente por recursos públicos diretos ou obtidos através de renúncia fiscal. Tomando por base os valores de orçamento do Fórum Internacional de Dança (FID) e Panorama Festival em 2011²¹, é possível mensurar que em 2010, o FID se encontrava em seu 14º ano e com orçamento próximo a R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) e o Panorama Festival no mesmo

21 CF: KATZ, Helena. Conquistas para festejar. **O Estado de São Paulo**, 31 out. 2011.

ano de 2010, já estava em sua 19ª edição e com orçamento beirando R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais). Ou seja, as instituições contratantes não possuíam condições financeiras corriqueiras e o montante de recursos não corresponde a orçamentos privados de pessoas físicas. Por isso, os valores que obras e artistas recebem no círculo da arte não podem ser mensurados através de transações comerciais de outros mercados, pois o mercado de arte possui economias peculiares.

E para manter a comunidade epistêmica em sintonia, a economia de dança contemporânea como arte no Brasil esforça-se em manter proximidade com o círculo internacional da dança como arte. A pesquisadora Gabriele Klein (2019) ao estudar a inserção da coreógrafa e dançarina senegalesa Germaine Acogny nesse mercado, reconheceu que a categoria contemporâneo exerce centralidade no mercado de arte global, levando a autora a afirmar que “Nesse sentido, o contemporâneo não é principalmente uma categoria estética, mas econômica: o contemporâneo é o valor de troca central do mercado de arte global.” (p. 10) Troca, esse é o modo de operar do mercado de dança como arte, e o valor de cada obra e/ou artista é medido segundo os valores simbólicos que o mesmo agrega ao próprio círculo da arte, que o professor de economia Xavier Greffe (2013, p. 71) definiu como “um trabalho abstrato baseado no valor de troca”.

Se a troca é a moeda pela qual o dinheiro aparece como seu mediador, quais são os valores agregados na obra de Wagner para que o mesmo pudesse valorar monetariamente seu trabalho? Como esse cálculo foi realizado e que características assume a postura do artista dentro de uma dinâmica de mercado? E no curso de adentrar a essas questões, iremos concomitantemente compreender o “porquê” trabalhos como o de Wagner possuem valor monetário de venda. Em trabalho anterior, eu propus que nessa dinâmica de troca, “instituições e pessoas reforçam através dos produtos e serviços ofertados pelos artistas, as concepções e discursos que lhes garantem a posição social ocupada no campo da dança como arte.” (GUARATO, 2018, p. 46). Seguindo esse pressuposto, o que anima o conjunto de dispositivos para a economia da dança é a própria perpetuação do círculo da arte. O nível, valor monetário e volume de contratação/aceitação da crítica de dança, professoras universitárias, pesquisadoras, curadoras, obras, artistas, produtoras e historiadoras oscilam segundo o potencial de contribuição desses personagens para perpetuação do círculo da arte, mensurado por pessoas e instituições que já se encontram exercendo esses mesmos papéis.

Sendo uma atividade de caráter transnacional, o círculo da dança como arte se organiza de modo que na prática do dia a dia, a figura de curadores e programadores “ocupam uma posição hegemônica e são quem controla este mercado” (KLEIN, 2019, p. 10). E demonstrando consciência dessa realidade, o argumento apresentado por Wagner em sua carta recorre justamente a outros exemplos de curadoria no Brasil, em que se faziam presentes pessoas da mesma rede de especialistas e que praticavam o valor por ele reivindicado.

As propostas de funcionamento do Panorama SESI de Dança, com a curadoria de Christine Greiner e Gabi Gonçalves deu vida a uma proposta de pensamento de festivais um pouco diferenciada. Ao invés de levar em consideração as condições de funcionamento de um festival, ele optou por considerar as condições de trabalho e necessidades ideológicas dos artistas. O festival optou pela apresentação de repertórios e não somente por estreias (aumentando a durabilidade do pensamento artístico) e o cachê foi adequado e discutido em conjunto: O mínimo (para um solo) era R\$ 5.000,00 (líquido). O festival contava com R\$ 265.000,00 para sua produção. (SCHWARTZ, 2010)

Grosso modo, o argumento utilizado pelo artista para contrapor a proposta monetária dos festivais FID e Panorama, foi o uso de outro evento e não argumentos sobre a qualidade estética de seu trabalho ou sobre sua contribuição como artista de dança contemporânea para o círculo da arte. Essa característica na construção do argumento do artista evidencia existir na operacionalidade do campo artístico da dança, aquilo que o antropólogo Arjun Appadurai (2011) chama de “ethos da incerteza”, que consiste num imaginário pautado na incerteza que constitui uma das características do capitalismo financeiro. Esse fantasma da incerteza que paira sobre o campo artístico, acompanha o ofício de curadores e programadores que funcionam como apostadores, no sentido de que seu próprio valor na operação do círculo da arte depende de suas “boas escolhas”, e são beneficiários do poder dos dispositivos que operam para garantir retornos aos riscos que assumem.

Acompanhando essa dinâmica, artistas e suas obras lidam com o risco como elemento central de suas proposições artísticas, tornando necessário o cálculo para medir e tentar prever esses mesmos riscos. Por esse motivo, artistas e suas obras funcionam como vendedores a descoberto no mercado financeiro, no sentido de que fazem grandes apostas baseadas em mercados de risco, exigindo do artista um entendimento da complexa rede de especialistas para conseguir possibilidades de valorar ou supervalorar monetariamente seu fazer. Tomando emprestado a definição de vendedor a descoberto de

Appadurai (2011, p. 533): “Mais precisamente, eles acreditam em sua capacidade de canalizar o funcionamento da incerteza para serem vencedores em jogos de risco.” Posto nestes termos, para valorar monetariamente seus trabalhos, artistas não agem pautados exclusivamente em suas poéticas ou estéticas de dança para o funcionamento do sistema, eles acreditam e articulam sua capacidade de jogar com o funcionamento de um jogo dominado por comunidades epistêmicas e posições de controle.

Mas ainda há uma peculiaridade sobre a operacionalização do mercado de dança contemporânea: o consenso do pensamento crítico como uma permanente. Essa característica gera uma dinâmica na qual o reforço do círculo da arte passa a depender da crítica interna entre seus membros para o próprio aperfeiçoamento de seu funcionamento. Como diagnosticado por Katerina Paramana (2017), o que aproxima artistas dentro da categoria contemporâneo em dança como arte, não é exclusivamente a estética e nem o questionamento da dança como meio, mas a compreensão de que seus trabalhos política e economicamente, afetam uma economia maior e são afetados por ela. Não por acaso, a crítica de dança Helena Katz destacou ao final daquele ano de 2010, que: “[...] felizmente, começa a se popularizar a compreensão de que é preciso conhecer a economia da dança para fazê-la avançar politicamente.” (KATZ, 2010, p. D-7)

Quando uma dança aparece com a configuração em que, além de não separar corpo e pensamento em seu fazer artístico, também percebe como indissociável as relações entre dança, economia e política, ela anuncia e reforça a importância isonômica de todos os membros que constituem sua rede de especialistas: o produtor que gesta obras e carreiras de artistas com essa característica, pois ele consegue reconhecer os nichos mercadológicos para os quais concorrer e enviar projetos, bem como, os curadores que filtram trabalhos por esse mesmo prisma; curadores e programadores que acompanham e debatem as produções artísticas e seus nexos com correntes estéticas de ontem e de hoje; a crítica que comenta, divulga e mobiliza debates sobre aquilo que é criado e que foi ou não programado; instituições públicas ou não de caráter cultural, que formulam e instituem políticas e ações a curto, médio e longo prazo; pesquisadoras e teóricas de dança que acompanham e dialogam com a produção artística, curadores e políticas, contribuindo com a formulação de conceitos, explicações, prospecções para fortalecimento da rede; historiadoras que analisam os debates do passado e projetam cânones ou problemas que comporão o escopo dos debates do presente e futuro da área; artistas que no meio de tudo isso, articulam,

apropriam, debatem, rejeitam, criam, criticam e traduzem de modo poético as tensões dos grupos dos quais participam. Tudo isso misturado, constitui lógicas associativas que são contingentes e imprevisíveis, tendo em vista que essa rede de especialistas não funciona de modo objetivável a olho nu.

CAPITALISMO, ECONOMIA DA DANÇA E HISTORIOGRAFIAS OUTRAS

O propósito deste texto consiste em esboçar que compreender as dinâmicas pelas quais se operacionalizam os mercados de dança, não auxilia somente a compreender como no passado artistas organizaram e lidaram com suas obras e as possibilidades de sobrevivência por meio de seus trabalhos com arte. É também uma oportunidade constante de revermos as relações entre arte e capitalismo, assim como, a importância entre essas relações e os procedimentos para elaboração de historiografias da dança em nosso país e no mundo.

As proximidades entre os modos de operar do círculo da arte com o capitalismo global não encontram nexos somente com a postura de Wagner e do acionista de risco. Sobre esse assunto, a última década foi marcada pelo esforço de teóricos internacionais em analisarem as condições do trabalho artístico em dança frente ao capitalismo em sua configuração pós-fordista. Trabalhos como o de Pascal Gielen (2015[2009]) e de Bojana Kunst (2015) dedicaram-se a demonstrar proximidades entre premissas que caracterizam o ofício de ser artista e as demandas de reconfiguração do trabalho neoliberal: ênfase na responsabilidade individual para lidar com questões estruturais, requisição da criatividade como elemento valorativo do trabalhador e o não discernimento entre tempo de trabalho e tempo de lazer (arte e vida), são alguns dos exemplos utilizados.

Seguindo essa esteira de demonstrar preocupação com as relações entre economia da dança contemporânea e suas relações com economias maiores, a teórica da dança Katerina Paramana (2017, p. 83) fez a seguinte observação:

Eu sugiro uma ressignificação. Embora não precisemos de um nome para essas práticas existirem, desenvolverem e promoverem o campo da dança, sugiro que o traço comum está na maneira como essas obras são feitas e nos questionamentos e relações que produzem na e por meio da obra. É uma economia específica que une esses artistas “juntos”: uma economia de influências teóricas, de lutas e estratégias políticas e de uma compreensão compartilhada de que o papel de seu trabalho na grande economia política e cultural deve permanecer um campo aberto para o questionamento contínuo de si mesmo e dos sistemas nos quais está inserido.

É a esse “juntos” que o artista Wagner Schwartz pertence, uma coletividade que busca o “questionamento contínuo de si mesmo e dos sistemas nos quais está inserido.” E o que anima esse espírito mobilizador de coletividade e um ímpeto quase revolucionário que se pretende perpétuo; um *ethos* da Dança e da Arte – com as iniciais maiúsculas como destacou as teóricas da dança Susana Tambutti e María Martha Gigena (2018) - em sua pretensão histórico-universalista. É esse *ethos* que mobiliza as pessoas do círculo da dança como arte no Brasil, que anima a rede de especialistas aqui descrita e põe em disparada uma corrida incessante para se manter alinhavado com as produções de países do norte global (com destaque para países que constituem a parte ocidental da Europa e Estados Unidos). Mesmo o artista não usufruindo de inserção no circuito internacional da dança como arte, a rede de especialistas existente no Brasil conseguiu forjar um ambiente que permitiu a artistas como Wagner vivenciar uma espécie de “*petit version*” da continuidade do progresso universal da dança como arte, reivindicando para si, a posição de representantes da dança crítica e que pensa-dançando abaixo dos trópicos.

Entretanto, debater tudo que foi apresentado nesse texto desloca-nos para outras preocupações que tangenciam o assunto, e que eu gostaria de finalizar esse artigo especulando algumas delas... Se, vistas pelo norte global a relação entre capitalismo neoliberal e dança aponta para riscos e necessidade de estratégias de resistência, visto do sul, essa possibilidade aparece como um privilégio. Olhando daqui, as relações históricas entre o fazer artístico tal como foi historicamente compreendido no ocidente desde o século XVII, guardam relações muito mais estreitas com o capitalismo do que gostariam seus teóricos e fazedores do norte. O desenvolvimento e mudanças ocorridas na dança em condição de arte, co-dependeu das transações comerciais através de trocas simbólicas, acompanhando o próprio desenvolvimento do capitalismo. Como destacado pelo sociólogo Werner Sombart (1965), para o advento e sucesso do capitalismo foi crucial o aparecimento de demandas pelo refinamento de produtos e serviços, e por “refinamento quer dizer aumento de gasto no trabalho vivo necessário para a produção da coisa; significa que a coisa está mais integralmente trabalhada em todas suas partes”. (SOMBART, 1965, p. 117). Mesmo não mediada diretamente pelo dinheiro, a dança como arte pautou seu desenvolvimento e reivindicações em valores que foram e são historicamente forjados em relações socialmente estabelecidas entre pessoas e instituições que se preocupam cotidianamente em manter esse refinamento.

E se olharmos sobre esse prisma, poderemos reconhecer que os esforços recentes de intelectuais do norte global em demarcar a dança como arte na

condição de resistência ao capitalismo global (assim como as propostas de resistências oferecidas), podem promover efeito contrário ou incompatíveis quando vistas do sul global. O que estou propondo é que os esforços de artistas e teóricos do norte em propor modificações naquilo que caracteriza o trabalho artístico, não implica necessariamente numa resistência ao capitalismo, mas sim, um desenvolvimento dele, uma vez que coloca em movimento a locomotiva que faz deslocar a eterna marcha de progresso nas práticas que permitem reconhecer pessoas e obras como artísticas.

Uma demonstração teórico-empírica desta constatação foi realizada pelas antropólogas argentinas Mariana Mármol e Mariana Sáez (2020), ao analisarem a estratégia proposta pela filósofa e dramaturga eslovena Bojana Kunst (2015, p. 176 a 195) de menos trabalho (*less work*) - no sentido de fazer menos (*doing less*) - como forma de resistências às demandas e características do capitalismo neoliberal. Uma vez posto em contato com a prática autogestiva e independente do Festival DanzaFuera na cidade de La Plata, Mármol e Sáez diagnosticaram que não era possível deixar de fazer algumas coisas, assim como, a possibilidade de “escolher o que fazer” não resultou em redução do trabalho e muito menos em um fazer mais prazeroso. De modo similar, deixar de fazer impactaria também em desfazer coletivos e redes de trabalho edificadas ao longo de anos e que o Estado não se interessa em fomentar, e concluem que naquela realidade, deixar de fazer resulta em desaparecer. Portanto, as críticas promovidas no norte global quando vistas do sul global, não acionam formas de dissociar a arte do capitalismo, mas uma demonstração de operação e pensamento pautado em um modelo de arte contemporânea que se encontra institucionalizado numa rede de trabalhos que funcionam e assumem característica de lugares específicos. Também nos oferece uma demonstração de que teóricas do círculo da dança como arte em âmbito internacional, permanecem vigilantes e atentas às novas conjecturas para atualizar as estratégias de ação cotidiana, levando junto no processo, a marcha para o progresso.

Ao nos disponibilizarmos a olhar as relações entre economia e arte por outro ângulo, podemos ver as relações entre artistas, obras e consumo sob uma nova ótica. Um discurso que a princípio se apresenta hostil ao mercado, ganha elementos de inserção inigualáveis, pois o próprio ato que consiste em afirmar que não faz “dança para consumo” é uma forma de posicionamento no interior de uma sociedade de consumo, o que a insere num local dentro desse regime. E frente essas constatações, torna-se importante reavaliar as historiografias da dança sobre o pano de fundo do “desenvolvimento e modernização” que

envolveram agências de financiamento, universidades, governos e as redes de especialistas em dança ao longo do tempo, ou vamos fingir que tudo isso não interfere naquele resultado final que chamamos dança?

Nesse caminho, parece-me lúcido reconhecermos os meandros e impactos de nossas desobediências como proposto pela historiadora da dança Eugenia Cadús (2019, p. 147), tendo em vista que “essa mudança deve ser epistemológica e não meramente de enunciação”. E para procedermos com vistas a outras histórias da dança que consigam nos contar os meandros de relações que permanecem pouco explicadas pela historiografia da dança transnacional, não implica em “ler” exclusivamente a dança na condição de arte como uma cultura, mas no exercício prático (isso mesmo, é um exercício porque temos de aprender a fazer) de reconhecer que tão importante como o coreográfico, musical, cenográfico, gestual e os sonhos, utopias, inconsciente, fantasias e seduções (LAUNAY, 2017), a dança faz suas histórias em sintonia e/ou dissonância com as operacionalidades do círculo da dança como arte, formulando éticas que em alguma medida se tornam materiais no mundo social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carla de; GUENZBURGER, Gustavo. Transnacionalidade e Modos de Produção nos Estudos Teatrais. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 11, n. 1, 2021.
- APPADURAI, Arjun. *The Ghost in the Financial Machine*. **Public Culture**, v. 23, n.3, 2011, p. 517-539.
- AVELLAR, Marcelo Castilho. A cidade de dança. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 13 jul. 2002, p. 6.
- BALME, Christopher. *Theatrical Institutions in Motion: Developing Theatre in the Postcolonial Era*. **Journal of Dramatic Theory and Criticism**, v. 31, n. 2, 2017, p. 125-140.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, pp. 99-182.
- CADÚS, Eugenia. *Narrativas dominantes y violencia epistémica en la historiografía de las danzas argentinas: posibilidades de desobediencia*. **Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas**, v.8, n.16, 2019, p. 143-166.
- CVEJIČ, Bojana; LE ROY, Xavier; SIEGMUND, Gerald. *To End With Judgment by Way of Clarification*. In: HOCHMUTH, M.; KRUSCHKOVA, K.; SCHOLLHAMMER, G. (eds). **It Takes Place When It Doesn't. On Dance and Performance**. Frankfurt: Revolver, p. 49-58.
- DANTO, Arthur C. *The Artworld*. **The Journal of Philosophy**, V. 61, n.19, 1964, pp. 571-584.
- DICKIE, George. **El círculo del arte: una teoría del arte**. Barcelona: Paidós, 2005.
- GIELEN, Pascal. **The Murmuring of the Artistic Multitude: Global Art, Politics and Post-Fordism**. Amsterdã: Valiz, 2015.
- GREFFE, Xavier. **Arte e mercado**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2013.
- GUARATO, Rafael. **Ballet Staging e a fabricação de um mito: imbricações entre dança, história, memória e crítica de dança**. Curitiba: CRV, 2019a.
- GUARATO, Rafael. Dança, dinheiro e mercado: a economia da dança pelo viés historiográfico. In: GUARATO, Rafael (Org.). **Historiografia da dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018. p. 39-62.

GUARATO, Rafael. Das catacumbas à modernidade: renovação estética, autonomia e a formação de uma elite cultural da dança em São Paulo (1972-1977). In: NEDEL, Letícia Borges; PIAZZA, Maria de Fátima Fontes (Org.). **Intelectuais: trajetórias, mediações culturais e engajamentos**. Curitiba: CRV, 2019b, v. 1, p. 59-79.

HAAS, Peter M. *Epistemic Communities and International Policy Coordination*. **International Organization**, 46.1, 1992, p. 1-35.

KATZ, Helena. A arte para produção de conhecimento. **O Estado de São Paulo**, 08 out. 2004, p. D-16.

KATZ, Helena. Em cena, os novos caminhos do corpo. **O Estado de São Paulo**, 20 mar. 2001.

KATZ, Helena. Entre avanços e instabilidade. **O Estado de São Paulo**, 31 dez. 2010, p. D-7.

KLEIN, Gabriele. *Artistic Work as a Practice of Translation on the Global Art Market: The Example of “African” Dancer and Choreographer Germaine Acogny*. **Dance Research Journal**, 51/1, 2019, p. 7-19.

KUNST, Bojana. **Artist at Work: Proximity of Art and Capitalism**. Winchester, UK y Washington, USA: Zero Books, 2015.

LAERMANS, Rudi. **Moving Together. Theorizing and Making Contemporary Dance**. Amsterdam: Valiz, 2015.

LAUNAY, Isabelle. Desafios para uma história transcultural das danças contemporâneas. In: NAVAS, Cássia; LAUNAY, Isabelle; ROCHELLE, Henrique. (Orgs.) **Dança, História, Ensino e Pesquisa: Brasil-França: ida e volta**. Fortaleza: Indústria da Dança, 2017, p. 36-51.

LEPECKI, André. **Agotar la danza: performance y política del movimiento**. Galícia/Barcelona/Madrid: Centro Coreográfico Galego, Mercat de Flores, Universidad de Alcalá 2008[2006].

MÁRMOL, Mariana; SÁEZ, Mariana. *¿Con qué, por qué y contra qué hacemos? Tensiones, encrucijadas y potencias del hacer artístico ¿independiente?, ¿autogestivo?, ¿enredado?* **Telóndefondo**, v. 3, 2020, pp. 162-185.

PARAMANA, Katerina. *The Contemporary Dance Economy: Problems and Potentials in the Contemporary Neoliberal Moment*. **Dance Research**, v.35, n.1 (2017), p. 75-95, 2017.

PRADA, Juan Martín. **Otro tiempo para el arte: cuestiones y comentarios sobre el arte actual**. Valencia: Sendemà Editorial, 2012.

SCHWARTZ, Wagner. **Carta aberta**, 24 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vista/podemos-discutir-uma-economia-da-danca/>>. Acesso em 12 dez. 2020.

SOMBART, Werner. **Lujo y capitalismo**. 3 ed. Madri: Selecta de Revista de Occidente, 1965.

TAMBUTTI, Susana; GIGENA, Maria Martha. Memórias do presente, ficções do passado. In: GUARATO, Rafael (Org.). **Historiografia da dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018. p. 157-179.

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

VALLEJOS, Juan Ignacio. *Embarrar el canon: por una coreopolítica de la abundancia*. **Arte da Cena**, 6(2), 7-37, 2020.

VAN DEN BRABER, Helleke. *My intention is just to entertain you a little: the patronage relationship between Edward Gordon Craig and Marguerite Caetani*. In: FIORANI, Caterina; TORTORA, Massimiliano (org.). **Il Novecento di Marguerite Caetani**. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 2017.

CONTOS DE DANÇAS

Sandra Meyer

PRELÚDIO

Este é um ensaio *de* memória, mais do que *sobre* memória da dança. São breves narrativas de lembranças de acontecimentos em torno de minha paixão e de minha formação em dança, estendido à minha geração, em forma de contos. Não é uma autobiografia, ou seja, a escrita realizada pela pessoa de quem a biografia fala, nem uma história de vida, tampouco a afirmação de uma história oficial da dança em meu estado natal, Santa Catarina. Gostaria que fosse lido como um modesto exercício de escrita que embaralha as fronteiras entre o ficcional e o referencial. Um relato inventivo que é ao mesmo tempo um testemunho de certos acontecimentos de dança por mim vivenciados. O corpo é quem escreve. Nestes contos o aspecto mnemônico não pretende afirmar a presença da artista de modo solipsista, mas um sincero compartilhamento de vida com um sentido, digamos, mais literário. Contudo, os elementos pessoais aqui presentes são, inevitavelmente, sociais.

Em muitas oportunidades lecionei, coreografei, realizei pesquisas, produzi textos e um livro¹ em torno da produção artística e da história da dança no estado de Santa Catarina, em grande parte a partir do arquivo que formei ao longo dos anos sobre a dança local, contendo imagens, programas de espetáculo, impressos, dentre outros documentos². Sem perder de vista referências históricas, os escritos aqui presentes são uma elaboração ficcional de elementos biográficos que afetaram não somente a minha trajetória, mas daqueles/as/es que conviveram no meio em que iniciei minha formação.

Desenvolvi uma pulsão arquivista antes mesmo que eu me desse conta de que herdaria um vasto arquivo de artes visuais - o de meu pai, o artista

1 *A dança cênica em Florianópolis*. Publicação de 1994 resultante da pesquisa realizada de 1992 a 1994 por mim sobre a dança cênica na cidade de Florianópolis, com ênfase no surgimento das primeiras escolas e espetáculos dos anos 1950 até o início da década de 1990. Integra a série Cadernos de Cultura, da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (1994). O livro é um dos primeiros estudos sobre o tema em Santa Catarina.

2 Parte deste arquivo se encontra no site midiatecadedanca.com, acervo digital com informações relacionadas a produção de dança, principalmente na/da cidade de Florianópolis, idealizado por Jussara Xavier, Vera Torres e Sandra Meyer, com apoio do Fundo Municipal de Cultura de Florianópolis.

plástico Meyer Filho (Itajaí, 1919 – Florianópolis, 1991)³, ou formaria um acervo de dança por conta de uma trajetória como bailarina, coreógrafa, crítica, professora e pesquisadora⁴. O passado aqui é revisitado desde os primeiros contatos com a dança, onde as exigências disciplinares provenientes de técnicas como o balé provocam experiências corporais nem sempre prazerosas e lúdicas. Um passado ao qual é possível ir e vir.

Apresento algumas ocorrências que dão a ver aspectos da dança em território catarinense, em especial na Ilha de Santa Catarina, no final dos anos 1960 a década de 1980, encarnadas na própria experiência de dançar. Enunciar “dança catarinense” ou “dança florianopolitana”, como salienta Suzana Tambutti e Maria Martha Gigena ao comentar sobre o problema da caracterização dança argentina “é assumir uma perspectiva inviável em termos teóricos” (2018, p. 159), dada a complexidade de relações implicadas em um território, cuja unidade de discurso inexistente. Aliado a esta questão, há que se reconhecer o caráter ficcional de todo discurso historiográfico, cuja tensão não reside entre verdade e falsidade, mas na relação entre linguagem e referente (Tambutti e Gigena, 2018, p. 158).

Nas salas de aula de dança e espaços de performance há uma ética de se mover que revela modos de subjetivação, maneiras próprias de ensinar e aprender a dançar que, em sua grande maioria, não ganham visibilidade nem são devidamente observadas e problematizadas, em especial em espaços fora dos centros maiores de formação em dança, como no caso de Santa Catarina. Sem terem contato maior com referências históricas em dança, restava então, aos que aqui habitavam no início dos anos 1960 produzir a dança sonhada inventando seus modos próprios em relação às referências poucas que aportavam em Nossa Senhora do Desterro (Meyer, 2018).

Tudo começou na segunda metade dos anos 1960, na Ilha de Santa Catarina, quando o movimento dançado e a figura da bailarina me foram apresentados, numa cidade em que sequer havia uma tradição ou uma estrutura continuada de formação ou fruição voltada à dança. Contávamos com a escola de Danças Albertina Saikowka de Ganzo, a primeira delas, fundada em 1950, e aulas no Clube Doze de Agosto e Lira Tênis Clube⁵.

3 Meu pai formou ao longo de 5 décadas de atuação, dos anos 1940 a 1980, um arquivo, nomeando-o como Arquivos Implacáveis, hoje aos cuidados do Instituto Meyer Filho, associação a qual coordeno.

4 Ler o artigo Historiografias do Desterro: ter um arquivo, ser um arquivo, mover um arquivo. SESC, 2018. Disponível em: < <https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7e5b16db-2f5b-441f-> >.

5 A primeira escola de dança de Florianópolis surge em 1950, com o ensino do balé, por meio da vinda de alguns profissionais estrangeiros e de outras regiões do Brasil, que passaram a residir na cidade, e outros que permaneceram por pouco tempo, o que impediu um processo de continuidade maior.

Naquela época, as mães das alunas eram as principais incentivadoras das aulas de dança nos teatros e clubes sociais da capital catarinense.

O material que instigou estes contos de dança surgiu décadas mais tarde, durante um processo de criação conjunta com as artistas Diana Gilardenghi, Paloma Bianchi e Milene Duenha para o espetáculo *Narrativa em dois corpos*, estreado em 2016 como uma das ações do projeto Corpo, tempo e movimento⁶. Diana e eu escrevemos uma breve autobiografia a partir de nossos currículos para suscitar processos compositivos em dança, junto a objetos e imagens que colecionamos em nossas trajetórias, a minha na Ilha, a dela parte em Buenos Aires, parte em Florianópolis. A princípio a autobiografia de uma foi lida em cena pela outra, entremeadas com danças que as memórias evocavam. O que permitiu a emergência de sentidos outros, que se afastam do enaltecimento ou autoelogio de uma vida dedicada à dança (Diana e eu atuamos há pelo menos quatro décadas). Deixamos fluir certa dose de humor que permitiu que entendimentos complexos sobre dança emergissem, tais como o estigma do corpo ideal e as relações entre dança e política⁷.

A partir deste primeiro gesto autobiográfico elaborei despretensiosamente os oito contos que seguem. Para o “eu falar do eu” é preciso deslocar a perspectiva de primeira pessoa, deixar-se transformar pelos encontros, posto que “o encontro com o outro realiza uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno” (Butler, 2017, p.41). Utilizo a 3ª pessoa do singular na tentativa de despersonalizar a narrativa, desejando dessa forma que o leitor encontre outras conexões que sua imaginação permitir acionar. O gesto da escrita age tanto sobre quem escreve quanto sobre quem lê. Afinal, como diz o velho ditado popular, quem conta (ou quem lê) um conto aumenta um ponto.

COM OS PÉS NA AREIA

Ela nasceu na Ilha de Santa Catarina, em 1957, sob o signo de Peixes, com ascendente em Libra, quatro meses e seis dias antes da estreia

6 Criado pelas artistas Diana Gilardenghi, Paloma Bianchi, Milene Duenha e Sandra Meyer em 2015, o projeto *Corpo, tempo e movimento* é uma iniciativa que investiga a relação entre corpo, memória e cidade, tendo como resultado diferentes ações de dança realizadas principalmente em espaços públicos.

7 “*Narrativas em dois corpos* evoca não a história da dança ou de grandes feitos coreográficos, mas certa história vivida por cada uma de nós, que não se desvinctula de um universo de referências, possibilitando nuances de memórias pouco reveladas. Evocamos a potência da própria descontinuidade da nossa história, nos interstícios entre a conquista e o fracasso, entre o desejo e o acontecimento, ou seja, os desafios implicados na construção de um corpo e de uma trajetória profissional, longe e perto de centros urbanos mais influentes” (Duenha, Bianchi, Gilardenghi e Meyer, 2017, p.2).

de Pelé na Seleção Brasileira de Futebol, e oito meses e três dias antes de um ataque extraterrestre a duas sentinelas no Forte de Itaipu na Praia Grande, no estado de São Paulo. Quando menina, o pai, o artista plástico Meyer Filho, a levava para passear no interior da Ilha de Santa Catarina num automóvel marca Aero Willys. Enquanto ele desenhava a pitoresca região rural da Ilha, com seus casarios açorianos, galináceos e árvores frutíferas, ela molhava seus pés nas águas geladas da deserta praia do Morro das Pedras, com sua mãe, irmã e irmão. Até que um dia seu pai desapareceu da cidade. Dias depois ela descobriu que ele havia estado no planeta Marte. Daí por diante, passou a ser conhecida como a filha do Embaixador de Marte no Planeta Terra, uma vez que ele havia declarado em alto e bom som por todos os bares da cidade que fora o escolhido para este honroso cargo. Desde então, ela passou a acompanhar o seu pai em incursões interplanetárias, dedicando-se também à pintura. Vez ou outra se permitia dançar livremente nas areias do planeta vermelho, tal qual a dançarina Isadora Duncan. Eram chances únicas de se desencilhar das amarras da técnica do balé, ainda hegemônica na sua cidade natal. Quando ela completou dez anos de idade chegou na cidade um professor de dança gaúcho que se dizia estrangeiro, vindo da Europa, pertencente a safra de artistas que fugiram da 2ª guerra mundial para o sul do país. O professor arrecadou dinheiro das mães das bailarinas para comprar sapatilhas de ponta e meia ponta preta e rosa, em São Paulo. Fugiu logo depois de inaugurar, *avant la lettre*, a modernidade na dança florianopolitana com uma coreografia de bailarinas descalças.

CONTRAÍAM SUAS NÁDEGAS

O argentino Jaques Oliver foi o seu segundo professor de dança nas aulas que frequentava nos salões de baile do Clube Doze de Agosto. Durante as aulas corrigia frequentemente as alunas com uma frase: “apertem *los popôs*”, que em seu espanhol abasileirado queria dizer que era para apertarmos as nádegas para conseguir um bom *en dehors*⁸, tão almejado por quem dança. Ele não a colocou para dançar ao lado de sua amiga Lena na coreografia *Patinadoras*, que tinha o figurino mais bonito, com botas e boinas brancas de pele. Isso a entristeceu muito. Aos 14 anos, ao invés do clássico tutu branco do corpo de baile, representou uma dama

8 “*En dehors*” é um termo francês e significa “para fora”, ou seja, consiste na rotação externa da coxa que se trabalha na técnica do balé.

da corte ao lado do professor com um vestido de baile de cetim, cheirando a naftalina, que possuía cem anos e fora cedido por uma tradicional família florianopolitana. Sendo o vestido largo para seu corpo magro, o professor Oliver pregou fitas adesivas nas costas, alertando que ela não poderia virar as costas para a plateia em hipótese alguma. Havia mais um motivo para que a tradição de reverência aos nobres eternizada pelo balé se efetivasse, pois naquela noite o governador do estado de Santa Catarina e a primeira dama iriam prestigiar a apresentação da Escola de Ballet do Clube Doze de Agosto, no Teatro Álvaro de Carvalho. Ela cumpriu à risca a coreografia *A Valsa do Imperador*, com música de Strauss. No final, ao se curvar para agradecer os aplausos vindos dos camarotes, se distraiu por um momento e, num movimento de *epaulement*, deixou a ver as fitas que lhe apertavam as costas. Black out.

COROA DE FLORES BRANCAS BABADAS

Numa tarde de sábado do ano de 1967 um figurino de balé cuidadosamente exposto na sala de estar encontrava-se à espera da grande noite em que ela dançaria no Teatro Álvaro de Carvalho. Repousavam na namoradeira um figurino de tutu branco, uma meia calça rosa, um par de sapatilhas de ponta rosa com longas fitas para amarrar no tornozelo e uma singela coroa de flores brancas com miolo de miçangas que sua mãe, dona Ruth, havia bordado. A coreografia era uma adaptação da *Valsa da Flores*, do Ballet de repertório O Quebra Nozes, com música de Tchaikovsky e adaptação do coreógrafo Jaques Oliver. Durante a tarde, por conta de um descuido, Diana, da raça pastor alemão, entra na sala de estar da rua Altamiro Guimarães no 30 e, sorrateiramente, abocanha a coroa de flores. O que restou da coroa foi encontrada entre os dentes de Diana, que fugiu amedrontada. Antes da cortina do palco se abrir, com o coração saltando pela boca, ela tenta ajeitar a coroa de flores brancas tortas entre os grampos do cabelo, sentindo ainda, sob o calor dos refletores, o cheiro de baba das mandíbulas de Diana sobre sua cabeça. Um, dois, três... Um, dois, três...

PRAIA, SUOR E DANÇA

Ela viveu intensamente os anos 1970 na Ilha de Santa Catarina. Dividia o seu tempo de repertório clássico como aluna da mestra Bila D'Ávila Coimbra com tardes de cocotagem na praia da Joaquina e danças ensaiadas na garagem de um prédio vizinho para brilhar nas noites da discoteca do

Clube Doze de Agosto. *Fever night, fever night, fever. We know how to do it. Gimme that night fever, night fever. We know how to show it.* Ainda assim, a mestre Bila convidou-a para representar nas pontas a emblemática bailarina russa Ana Pavlova no espetáculo *A dança através dos séculos*, estreado em 1976. As fotos tiradas num clube social do sul do estado de Santa Catarina mostram seus ombros tensos numa quinta posição de balé, devido ao fato da sapatilha de pontas escorregar no assoalho cuidadosamente encerado. Antes disso, dançou descalça ao som de atabaques ao vivo sem perder a pose. Um dia alguém lhe disse que a técnica não era o seu forte, mas que era muita expressiva em cena, pois mesmo parada mantinha uma presença marcante. Fazia muito sem fazer nada. Isto a marcou profundamente e a fez repensar: o que era dança, afinal?

MODERNIDADE TARDIA?

Quando o estilo de dança Jazz chegou na cidade ela decidiu que era a hora de se modernizar ao som dos vídeo-clipes de Michael Jackson na Escola Studio de Dança, quarenta anos antes do jornalista Dirceu Jackson afirmar com todas as letras que Michael Jackson não morreu no dia 25 de junho de 2009, e ainda estaria vivo. Ela escapava das aulas de balé para fazer aulas de modern-jazz descalça, com polainas listradas e longos cabelos soltos. Participou de concursos de dança em discotecas da cidade com seu amigo Anderson João Gonçalves, angariando troféus e novas paqueras. Sua primeira coreografia, *A Procissão*, em 1978, com música do Gilberto Gil, foi um ato de rompimento com a tradição clássica para inserir-se no universo tropicalista sem sapatilhas, sem lenço, nem documento. Na primavera de novembro de 1979 o ensaio do espetáculo Lunik-9 no Teatro Álvaro de Carvalho foi interrompido por conta do movimento que vinha da Praça XV de Novembro, no centro da cidade. As dançarinas desceram a rua em direção à praça vestindo malha e sapatilha e se misturaram aos inúmeros estudantes que lotavam a praça e gritavam “Fora Figueiredo”, sob a ameaça dos cassetes da polícia. Ela presenciou a histórica “Novembrada”. Como era jovem para o ativismo político, continuou a dançar, entendendo, anos mais tarde, que a arte é política.

ALL THAT JAZZ!

Ela acompanhava a agitação dos ensaios com a barriga de seis meses de gestação colada na janela do lado de fora do Studio de Dança, na casa açoriana da rua General Bittencourt. Quem olhasse para os seus pés viria

uma coreografia diferente, motivada pelo desejo incontrolável de estar no meio das/os dançarinas/os/es. O ensaio do primeiro musical catarinense *E por que não?* seguia frenético, com o argentino Eduardo Botbol, discípulo de Lennie Dale, coreografando uma sátira aos musicais da Broadway. “Já que não se pode fazer igual, se tira sarro”, comentava. O musical evocava problemas sociais do ano de 1980, a saber: o bife que assaltava o bolso, a gasolina que aumentava a cada mês e o feijão que sumia da mesa dos brasileiros. Qualquer semelhança com nossos tempos não é mera coincidência. Apesar do balé ser considerado ainda na época a técnica que permitia o “domínio perfeito” do corpo para dançar todas as outras danças, o musical inovava ao misturar corpos treinados e não treinados em dança, de profissões distintas como cabelereiro/a, arquiteto/a, manequim e ator/atriz. Um bailarino gordo atravessa a cena vestindo um tutu longo e branco. Um apresentador com uma escova de dentes anuncia a próxima atração. Ela, grávida, assistia atônita pela janela a insurgência de uma dança que vinha de cada corpo, de cada desejo de ser quem se é. No segundo dia de apresentação no Teatro Álvaro de Carvalho teve até sessão das bruxas, às 24 horas de uma noite quente de verão. Nada mais apropriado para a Ilha da Magia. Yes, nós temos banana!

CARETAS DE NEW YORK A FLORIPA

Em 1982 ocorre um acontecimento de dança na Ilha de Santa Catarina sem precedentes: Nascido noutra ilha, a de Manhattan, Lennie Dale, o genial criador dos Dzi Croquetes, grupo irreverente surgido nos anos 1970 no Rio de Janeiro, vem à Florianópolis pela primeira e única vez para ministrar um curso na Beauty Center, centro de beleza com espaço para a dança, localizado na avenida Rio Branco. O evento repercute na cidade. A sensualidade das sequências de movimentos de jazz executadas na barra da sala de aula da Beauty Center desafiava a ela e a suas jovens amigas, todas recém saídas das aulas de balé com seus coques, malhas e sapatilhas de meia ponta. Lennie dizia que uma mulher só poderia dançar jazz depois de menstruar e transar. Elas tentavam desassossegadas acompanhar os passos rápidos e serpenteados dele. Num dado momento, duas garotas terminam a sequência próximas uma da outra, face a face. Ele não perdeu a chance de provocá-las: Acaso estão de caso? Depois de uma semana de situações inusitadas, elas ganharam um certificado do curso com direito a fotografia com o coreógrafo. Antes dele partir, a dona da academia ofereceu-lhe um jantar. Com algumas horas de atraso ele chegou no apartamento de

luxo da avenida Beira Mar Norte com uma calça justa no corpo, camiseta regata de strass rosa e uma echarpe de penas enrolada no pescoço, surpreendendo os caretas. Dentre os convidados, estava o artista plástico Meyer Filho, conhecido por sua irreverência. Os conservadores da provinciana Florianópolis dos anos 1960 já haviam lhe tratado como louco quando ele dizia que era um artista plástico fantasiado de bancário. Parecia ser uma oportunidade única de encontro entre duas figuras tão singulares. Desafortunadamente, a esposa do pintor pediu que ele vestisse naquela noite de evento social um terno escuro e uma gravata com pequenos galos estampados. O bailarino “encarnou” que Meyer Filho, trajado de modo tão formal, era na verdade um agente infiltrado da polícia federal. Lennie Dale deixou a festa à francesa, que para os franceses significa sair à inglesa, sem ao menos usufruir do laudo jantar. Sem entender muito o que havia acontecido ela o viu pela janela do apartamento desaparecer rapidamente na avenida. *Ê, ê, ê, ê, ê. Dona das divinas tetas. Derrama o leite bom na minha cara. E o leite mau na cara dos caretas.*

BERRO PELO DESTERRO

Foram muitos passos até a criação e direção do Ballet Desterro, grupo de dança contemporânea da cidade de Florianópolis, referência nos anos 1980. Não fazia parte do ideário do grupo utilizar o nome da cidade cunhado pelo militar Floriano Peixoto, responsável pelo fuzilamento e enforcamento, sem direito à julgamento, em 1894, de cerca de 185 cidadãos na Ilha de Anhatomirim, em Nossa Senhora do Desterro, por conta da Revolução Federalista. Ela parou de dançar no palco para coreografar outros corpos. No fundo, achava que não dançava tão bem quanto as bailarinas para as quais criava danças modernas. O tema da mulher lhe era caro na hora de elaborar em seu corpo movimentos para repassar às bailarinas. Bailarino era caso raro. O ano de 1989 foi fundamental para ela. Além de acompanhar pela televisão a queda do Muro de Berlim, na Alemanha, país de parte de seus antepassados, ingressou por concurso público para ensinar dança no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. A partir deste momento ela levou a sério a máxima que se deveria na vida plantar árvores, fazer filhos e escrever livros. Mas não contava que seria preciso escrever tantos artigos para serem publicados em revistas com Quallis A. Pensando no corpo ela cursou mestrado e doutorado na Universidade Católica de São Paulo, mantendo-se laica. Fruto de uma das pesquisas

realizadas na academia, o projeto O Corpo-mente em cena foi um modo de observar o quanto o corpo pode ser sincero ou não.

FIM

BREVE BIOGRAFIA DOS PROFISSIONAIS E COLETIVOS CITADOS:

Anderson João Gonçalves: (Curitiba, 1964 – Florianópolis, 2010): Criou performances, figurinos, cenografias, coreografias e imagens fílmicas. Em Florianópolis, nos anos 1980 e 1990, participou da fundação de coletivos de dança, além de dançar em companhias nacionais. Nos anos 1980, fundou o Grupo Cena 11 (1986) e integrou o Grupo Raça (SP) e o Grupo Vacilou Dançou (RJ). Em 1991 criou a VOSS Cia de Dança. Entre os anos 1994 e 2009 dedicou-se integralmente ao Grupo Cena 11 Cia de Dança.

Ballet Desterro: Importante grupo da dança catarinense formado na cidade de Florianópolis entre os anos de 1984 e 1992. Com uma trajetória pioneira, sua atuação foi significativa para a evolução da dança profissional em Santa Catarina. Na maior parte de sua trajetória esteve sob a direção de Sandra Meyer, também coreógrafa do grupo.

Bila D'Avila Manganelli Coimbra: (Porto Alegre, 1934 – Florianópolis, 2011): Bailarina, coreógrafa e professora. Começa a dançar aos 4 anos de idade em espetáculos infantis promovidos no Rio de Janeiro. De 1969 a 1971, leciona na Escola do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e, em 1972, no Teatro Álvaro de Carvalho, em Florianópolis. Em 1975, assume a Escola de Dança do Clube Doze de Agosto. Entre 1982 e 1986 leciona no Colégio Barddal. Em 1987, inaugura sua escola, o Studio B e, no ano seguinte, o Ballet de Câmera de Florianópolis.

Diana Gilardenghi: (1957-, Bs As, Argentina). Professora, bailarina e coreógrafa. Atua profissionalmente desde 1978. Integrou os grupos *Duggandanza*, *Plastercaster*, *Potlach* e *Ronda*. Em 2000 foi contemplada pelo programa Rumos do Itaú Cultural e recebeu o Prêmio Klauss Vianna 2008. Atua como docente, ministrando cursos de dança contemporânea em escolas, centros de cultura, academias e eventos. Integra o projeto Corpo, tempo e movimento.

Escola de Danças Albertina Saikowka de Ganzo: (Tbilisi, República da Geórgia, 1920 – Florianópolis, Santa Catarina, 2000): Na capital catarinense, a partir dos anos 1940, Albertina Ganzo ensina dança e produz espetáculos

de danças clássicas e folclóricas, incluindo russas e latino-americanas para o Clube Doze de Agosto e o Lira Tênis Clube. Em 1950 abre a primeira escola de dança de Florianópolis, na praça XV de Novembro.

Jaques Oliver: Angel Américo Oliviere (1931-) nasceu em Buenos Aires, estudou no Teatro Colón de B.A. Veio para Florianópolis em 1968 convidado para assumir a direção da escola do Clube Doze de Agosto. Produziu espetáculos que foram estreados no Teatro Álvaro de Carvalho, na capital catarinense.

Lennie Dale: Leonardo La Ponzina (1934-1994), mais conhecido como Lennie Dale foi coreógrafo, dançarino, ator e cantor ítalo-americano radicado no Brasil, tendo se naturalizado como brasileiro. Figura central dos Dzi Croquettes, grupo que surgiu em 1972, em meio à ditadura militar no Brasil. Era composto por bailarinos que tinham como ferramenta de criação o improviso e a mistura de referências como o Teatro de Revista, o Jazz e os musicais da Broadway.

Studio de Dança: Escola criada em 1977 pela bailarina e professora Jussara Terrats (hoje Jussara Zerbino). Trouxe novas técnicas à cidade de Florianópolis, como jazz e dança moderna, tendo formado muitos artistas. Dirigiu nos anos 1970 e 1980 os grupos Studio de Danças e Grupo Experimental de Dança.

Meyer Filho, Ernesto: (Itajaí, 1919 - Florianópolis, 1991): Um dos precursores da arte moderna em Santa Catarina. Participou como ilustrador da Revista Sul e foi um dos fundadores e presidente do Grupo de Artistas Plásticos de Florianópolis. Foi responsável pelas organizações dos dois primeiros salões de Arte de Santa Catarina e da primeira coletiva de artistas catarinenses fora do Estado.

Milene Duenha: É bailarina, atriz, performer. É doutora em teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisa noções de presença e questões ligadas ao corpo e seus modos de estar/fazer como potência de afeto. Atua na intersecção entre as linguagens da dança, da performance e do teatro. Faz parte do coletivo Mapas e Hipertextos e do Projeto Corpo, tempo e movimento. É docente do Curso de Dança da UNESPAR.

Paloma Bianchi: Professora, pesquisadora e bailarina profissional desde 1998. Graduada na faculdade de Comunicação das Artes do Corpo pela PUC-SP. É doutora em teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Formada como educadora do movimento pelo método Reeducação do Movimento de Ivaldo Bertazzo e em Bharathanatyam pela filial brasileira da Natyalaya School of Classical Dances. Faz parte do coletivo Mapas e Hipertextos e do Projeto Corpo, tempo e movimento.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: Crítica da violência ética. BH: Autêntica Editora, 2017.

DUENHA, Milene; GILARDENGHI, Diana; MEYER NUNES, Sandra; BIANCHI, Paloma, Narrativas entre corpos. In: Instituto Festival de Dança de Joinville; XAVIER, J. (Org.). **Dança não é (só) coreografia**. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2017, v.1, p. 120-134.

FOUCAULT, M. “A escrita de si”. *Corps écrit*, nº. 5: *L'autoportrait*, fevereiro de 1983, p. 3-23. trad.: Elisa Monteiro & Inês Autran Dourado Barbosa. Disponível em: < <https://machinedeleuze.wordpress.com/2017/04/11/michel-foucault-a-escrita-de-si/> >. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

MEYER, Sandra; TORRES, Vera; XAVIER, Jussara (Org.). **Coleção Dança Cênica**: Histórias da Dança. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

MEYER, Sandra. **Historiografias do Desterro**: ter um arquivo, ser um arquivo, mover um arquivo. SESC, 2018. Disponível em: < https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/7e5b16db-2f5b-441fbd08e84be9c4f7c2/Sandra+Meyer_TEXTO_Historiografias+da+Danc%CC%A7a+Brasileira.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=7e5b16db-2f5b-441f-bd08-e84be9c4f7c2 >. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

NUNES, Sandra Meyer. **A dança cênica em Florianópolis**. Cadernos de Cultura. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1994.

PUIG, Violeta. Na Broadway, o exemplo para o primeiro musical catariense. **Jornal O Estado**. Florianópolis: 1980 (sem referência de página).

TAMBUTTI, Suzana; GIGENA, Maria Martha. Memórias do presente, ficções do passado. In: GUARATO, Rafael (Org.). **Historiografias da Dança**: Teorias e Métodos. São Paulo: Annablume, 2018.

DOS REPERTÓRIOS AOS *REENACTMENTS*: DISPOSITIVOS DE CONHECIMENTO NA DANÇA

Jussara Xavier

Este texto propõe uma breve reflexão sobre o conceito de repertório na dança, apontando a perpetuação de obras clássicas por meio de práticas de remontagem e recriação. Tõma o emblemático espetáculo *O Lago dos Cisnes* como modelo que desencadeou diversas traduções ao longo do tempo, produzindo tanto trabalhos eminentemente clássicos quanto contemporâneos. Também aponta estudos desencadeados no componente curricular “Repertório Clássico e Contemporâneo”, ministrado pela autora durante o primeiro semestre de 2020, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atentando a diversas possibilidades de *reenactment* (reativação) na dança, evidencia tal operação como importante ferramenta cognitiva, a qual articula teoria e prática, bem como, conhecimentos artísticos (técnicos, compositivos, críticos), históricos e socioculturais.

O REPERTÓRIO E UM LAGO DE HISTÓRIAS

A imaginação multiplicava os zeros;

com um grão de areia construiria um mundo.

Machado de Assis

Em sentido geral, repertório pode ser definido como um agrupamento de obras: coleção, coletânea, acervo, relação ordenada de uma classe de coisas e/ou assuntos. A origem do vocábulo está no latim *repertorium*, conceituado como uma lista ou um conjunto de peças que um grupo artístico ensaia e prepara para executar diante do público. No contexto da dança, o termo repertório¹ une-se fortemente ao balé clássico para designar uma série de obras espetaculares estruturadas a partir de uma história e/ou roteiro, as quais integram música, cenário, figurino e coreografia. Neste sentido, o balé de repertório, também chamado de balé de ação, funciona como uma peça teatral dramática, ou seja, narra uma história com início, meio e fim, contudo, não tem falas, mas envolve uma encenação que ocorre, sobretudo, por meio de gestos e mímicas.

1 Para aprofundamento do termo, recomenda-se o estudo de Magalhães (2013).

A montagem de um balé de repertório costuma abranger muitos bailarinos, alguns desempenhando papéis de personagens principais, outros dançando coreografias em grupo e formando o que conhecemos como corpo de baile.

No rastro da história, considera-se que as realizações teóricas e práticas do bailarino, professor e coreógrafo francês Jean Georges Noverre (1727-1810) fundamentam o aparecimento do que conhecemos como balé de repertório ou de ação.

Cento e cinquenta balés, cujos títulos e libretos chegaram até nós, foram compostos por Noverre. Suas *Lettres*² foram amplamente difundidas e criaram um forte movimento de ideias renovadoras. [...] A influência deste contestador foi definitivamente determinante: foi ele quem fez do balé um gênero artístico completo. (BOURCIER, 2001, p. 170).

No ideário de Noverre, destacam-se alguns princípios que estabelecem os balés de repertório: o balé deve narrar uma ação dramática, afastando-se do mero divertimento; a dança deve ser expressiva e ao imitar a natureza, servir-se da pantomima; deve-se banir as máscaras, trajes pesados e enormes perucas na dança; é necessário formar bailarinos que ultrapassem a execução mecânica do movimento e tenham conhecimentos diversos, incluindo saberes da música e anatomia; e, ainda, indica que a composição dos balés sigam “a natureza e a verdade. [...] O balé bem composto deve ser uma pintura viva das paixões, dos costumes, dos usos e das cerimônias de todos os povos da terra. Todo assunto de balé deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão”. (BOURCIER, 2001, p. 170-174).

Na dança clássica há uma coleção de balés de repertório amplamente famosos³, os quais foram criados e encenados durante o século XIX e seguem, até hoje, sendo remontados. Alguns são refeitos com as músicas e coreografias de origem, outros, com adaptações e variações consideráveis. Surpreendentemente, tais obras extrapolam o universo clássico para moldar versões contemporâneas e inovadoras.

2 Refere-se as *Lettres sur la Danse* (Cartas sobre a Dança), publicadas em 1760. Trata-se de um manifesto em que Noverre contesta os balés anteriores, idealizando uma nova forma de dança - o balé de ação, para romper com o estilo da ópera em voga na época. Recomenda-se a leitura do livro “Noverre: Cartas sobre a dança. Natureza e artifício no Balé de Ação” (MONTEIRO, 1998), no qual a autora traduz e analisa quinze cartas, investigando as críticas ao passado e as novas concepções desenvolvidas por Noverre. Nota da autora.

3 *O Lago dos Cisnes, O Quebra Nozes, Giselle, Copélia, Pássaro de Fogo, Esmeralda, Dom Quixote*, dentre outros.

Uma das principais referências da dança clássica de repertório é *O Lago dos Cisnes*, um balé dramático em 4 atos, composição musical do russo Piotr Ilitch Tchaikovsky (1840-1893), coreografia de Julius Reisinger (1828-1892), libreto de Vasily Geltzer e Vladimir Begitchev. A estreia ocorreu no Teatro Bolshoi em Moscou, em 1877, e o balé foi considerado um fracasso. Assim, sucedeu uma segunda montagem com modificações na música e nova coreografia do francês Marius Petipa (1818-1910) para o primeiro e terceiro atos, e do russo Lev Ivanov (1834-1901) para o segundo e quarto atos. A estreia desta segunda versão, 18 anos mais tarde, ocorreu no Teatro Mariinsky em São Petersburgo, 1895. A história de *O Lago dos Cisnes* gira em torno do Príncipe Siegfried, da rainha-mãe que deseja ver o filho casado, do Mago Rothbart que transformou a princesa Odette e seu séquito em cisnes (os quais voltam à forma humana à meia noite) e de sua filha Odile (cisne negro). A quebra da magia depende de um amor verdadeiro. Siegfried se apaixona pela princesa Odette, descobre o feitiço e jura libertá-la. O mago cria uma ilusão para que o príncipe escolha Odile como sua futura esposa. Após conflitos e resoluções, o balé finda com o casamento do príncipe com Odette.

Montagens tradicionais da obra foram executadas por grandes companhias⁴, as quais mantiveram música, história e personagens, alterando aspectos relacionados à cenografia, figurinos e movimentação, conforme a visão do diretor e/ou coreógrafo sem, contudo, modificar as características fundamentais do balé. Em sentido diverso, versões contemporâneas inusitadas foram feitas a partir da obra, apontada como um monumento de dança e ícone do classicismo. Em 1982, o coreógrafo americano Andy de Groat (1947-2019) dá ao público uma versão radical do balé. Substitui a partitura de Tchaikovsky pela música da banda americana Talking Heads. Seu *Swan Lac* apresenta um trio de dançarinos que personificam os cisnes. A coreografia tem caráter minimalista, apresenta uma dança ambulante, obsessiva, com percursos complexos e uma atmosfera constante, mínima, imutável. Cinco anos depois, o coreógrafo sueco Mats Ek faz sua versão intitulada *Swan Lake* (1987) para o Cullbert Ballet, com homens e mulheres carecas e descalças. Conservando a fantasia, Ek alterna e aproveita a história para proferir comentários sociais, misturando trágico e cômico, grotesco e poético.

⁴ Podemos citar: Kirov Ballet (1950, coreografia: Konstantin Sergeyev), Ópera de Paris (1984, coreografia: Rudolf Nureyev), American Ballet Theatre (2000, coreografia: Kevin McKenzie), Bolshoi Ballet (2001, coreografia: Yuri Grigorovich), Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro (2006, coreografia: Yelena Pankova), The Royal Ballet (2018, coreografia: Liam Scarlett), São Paulo Cia de Dança (2018, coreografia: Mario Galizzi), dentre outras.

Uma montagem provocante é realizada na década seguinte: em *Swan Lake* (1995), do coreógrafo inglês Matthew Bourne, todos os cisnes são do sexo masculino, dançam descalços e vestem calças de penas. O príncipe é um homem solitário, reprimido e rejeitado pela mãe⁵. Bourne declara:

Como cheguei tarde à dança, com 22 anos, penso que isso me permitiu não temer os clássicos, apenas respeitá-los, pois já conhecia bem o tratamento que o cinema e o teatro dão aos grandes autores e textos. [...] Evidentemente, há quem decida que pelo fato de o elenco dos cisnes ser masculino, trata-se de um libelo homoerótico, mas esse não é o objetivo, embora as questões da sexualidade ligada ao poder sejam discutidas na obra. (KATZ, 1999, s.p.).

Outra versão distorcida do balé é produzida pelo coreógrafo alemão Raimund Hoghe. *Swan Lake, 4 acts* (2005) contrasta uma intensidade musical com a quase inação dos artistas em cena, revelando a impossibilidade de relacionamento entre o príncipe e o cisne. Para Hoghe: “*O Lago dos Cisnes* é, acima de tudo, uma história de amor, um sonho de amor que talvez termine mal, mas pelo menos o amor encontra ali seu lugar de direito. Eu queria que meu Lago fosse meu próprio sonho de amor; o sonhei como se fosse um sonho de amor.”⁶ O artista busca conectar memória pessoal e memória coletiva, de modo a evidenciar o que une a todos como seres humanos. Sua versão foi concebida com bailarinos que dançaram a versão clássica de *O Lago dos Cisnes* e, neste sentido, é alimentada por camadas de gestos e memórias vividas junto ao balé tradicional. Presente em cena, o coreógrafo faz do palco um espaço de resiliência para discorrer sobre o que as pessoas fazem para serem amadas, de modo a transformar vulnerabilidade e diferença em força.

Swan Lake Reloaded (2011), do coreógrafo sueco Fredrik Rydman, apresenta Rothbart como um cafetão de tráfico de drogas e os cisnes como prostitutas viciadas, vestidas com peles brancas e botas na altura do joelho de salto superalto, totalmente dependentes de Rothbart. Ele substitui o lago por uma paisagem escura e industrial. No lugar dos tradicionais 32 *fouettés*⁷, insere 32 *headspins*, quer dizer, giros de cabeça típicos das danças urbanas. Rydman declara (HALME, 2013) que obteve a ideia para sua versão ao ver peles expostas em vitrines de Londres, que lembravam o clichê de prostitutas e, ao mesmo tempo, remetiam a cisnes. Deste modo,

5 Vieira (2010) revela e analisa diferentes aspectos desta versão coreográfica.

6 No original: “*Swan Lake is, above all, a love story, a dream of love which maybe ends badly, but at least love finds its rightful place there. I wanted my Lake to be my own dream of love; I dreamed it as one dreams of love.*” Tradução da autora. (SWAN LAKE, 2021).

7 *Fouetté* é um passo do balé cuja tradução significa “chicote”. Trata-se de um movimento giratório desenvolvido em série, em que uma perna é estendida (chicoteia) à medida em que gira-se sobre a perna de apoio. A exigência de executar 32 *fouettés* ocorre, pela primeira vez, em *O Lago dos Cisnes*.

buscou atualizar a história, arrastando-a para o século XXI. Tendo dançado a versão celebrada de Mats Eks (acima citada), decidiu utilizar a música de Tchaikovsky ao lado de uma nova composição musical.

Já a criação *Swan Lake* (2012) da dançarina e coreógrafa sul-africana Dada Masilo mistura balé clássico e dança africana, apresentando Odile (o cisne negro) como um cisne gay. Ela aproveita as questões sociais contidas na peça original para propor discussões distintas. Sua versão destaca-se não somente com a adição da dança africana, da comicidade teatral e do carnavalesco em cena, mas pelo modo singular com o qual manuseia o tema. Odette é uma jovem ingênua casada com Siegfried que, no entanto, é gay e resta impossibilitado de ficar com Odile, o homem que ama. Ou seja, há inversão de gêneros e uma subversão nos papéis de Odette e Odile, ambas tratadas como vítimas, dançando juntas num lamento pela perda de seus amores.

Mesmo antes de as luzes se apagarem, ouvimos acordes familiares do ‘Lago dos Cisnes’ de Tchaikovsky em um ritmo extraordinariamente rápido. Depois de um tempo, aparecem cisnes, usando os tutus brancos associados ao balé, mas metade deles são homens. Todos eles são sul-africanos negros. Eles atacam as atitudes dos cisnes de balé de maneira contundente e cortante. [...] Este é o ‘Lago dos Cisnes’ da coreógrafa sul-africana Dada Masilo. [...] Sua versão rápida de uma hora mistura balé descalço com batidas africanas, tremores de quadril e ululações. A mulher-cisne Odette (a própria Sra. Masilo) é casada com Siegfried, mas Siegfried está apaixonado por Odile, um homem-cisne. A sociedade desaprova e ninguém vive feliz para sempre⁸. (SEIBERT, 2016, s.p.)

Abordagem distinta ocorre em *A Swan Lake* (2014), do coreógrafo suíço Alexander Ekman, que transforma o palco em lago por meio de uma piscina com 5.000 litros de água e 1.000 patos de borracha. Ele aposta no humor e nos efeitos visuais. A produção fez tanto sucesso que se transformou em filme de longa metragem.

No Brasil, destaco três montagens contemporâneas. A primeira delas intitula-se *Trilogia do Cisne*, das artistas sorocabanas Janice Vieira e Andréia Nhur, composta pelas obras *Swan: corpo adaptado* (2007); *O cisne, minha mãe e eu* (2008); *LinhaGens* (2009). Estas três experiências coreográficas

8 No original: “Even before the houselights go down, we hear familiar strains of Tchaikovsky’s ‘Swan Lake’ at an unusually rapid tempo. After a while, swans appear, wearing the white tutus associated with the ballet, but half of them are male. All of them are black South Africans. They strike attitudes of ballet swans in a forceful, clipped fashion. [...] This is the “Swan Lake” of the South African choreographer Dada Masilo. [...] Her quick, hourlong version mixes barefoot ballet with African stomping, hip shaking and ululations. The swan-woman Odette (Ms. Masilo herself) is married off to Siegfried, but Siegfried is in love with Odile, a swan-man. Society disapproves, and no one lives happily ever after.” Tradução da autora.

partem da imagem do cisne para elaborar um corpo como testemunho da dança e de suas diferentes histórias (NHUR, 2016).

A segunda é *O Lago dos Cisnes?* (2008), espetáculo-interrogação do coreógrafo paulistano Sandro Borelli, que opera a partir da imagem da dor e da lágrima. De acordo com a crítica de dança Adriana Pavlova (2008, s.p.):

Sandro Borelli não se acanhou e virou pelo avesso o maior hit da história do balé. [...] o coreógrafo subverteu tudo a que tinha direito. [...] não há cisnes, príncipes ou princesas, mas uma massa de intérpretes formada por 35 bailarinos [...]. A linda e grudenta trilha - que será executada ao vivo [...] - foi condensada. E recebeu também intervenções – eletrônicas [...].

Helena Katz (2008) enfatiza a releitura de Borelli como um desafio instigante, o qual propõe um “lago/pântano”, ambiente em que opera “o embate vida/dor” onde “os corpos pouco ficam de pé”. Arrastam-se, buscam-se como apoios, e estão quase o tempo todo isolados dentro dos agrupamentos que vão surgindo”.

Por fim, cito *O Lago dos Cisnes* (2018) do coreógrafo paulistano Luiz Fernando Bongiovanni, que aproxima os protagonistas de indivíduos do mundo atual. Em suas palavras:

Nosso Lago tem protagonistas mais próximos do mundo contemporâneo, e mesmo que totalmente fantásticos, são – pelas frestas – mais críveis e verossímeis. [...] trabalhar um tema clássico pode ser a possibilidade de reinvenção, gênese de significados, de atualização dos mitos, a oportunidade de trazer para o momento presente questões atemporais, do indivíduo e do coletivo. As lendas que inspiraram essa história são cheias de reviravoltas e enigmas. Há aqui uma simbologia sobre o amadurecimento, a busca pela autonomia e formação da personalidade. [...]. (FLERTAÍ, 2018, s.p.).

Como visto, algumas das mais famosas e consistentes releituras de *O Lago dos Cisnes*, assinadas por coreógrafos nacionais e internacionais, apontam para possibilidades criativas muito diferentes. Tais transformações englobam interferências que incluem a música original de Tchaikovsky, por meio de recursos como a junção da mesma com outras trilhas, a supressão de algumas de suas partes, modificações em sua velocidade, dentre outros possíveis. Em alguns casos mais radicais, há composição de nova trilha exclusiva à remontagem, com a escolha de músicas completamente diversas, que nem de longe lembram o feito original. Alguns diretores modificam aspectos da história e de seus personagens, invertendo gêneros, ressaltando características psicológicas, excluindo sujeitos, desordenando e/ou omitindo fatos, transformando cisnes em seres diferentes, etc. A caracterização dos bailarinos, sublinhando-se os vestuários, também sofrem alterações consideráveis. Sapatilhas de pontas são

substituídas por pés descalços, tênis, botas e sapatos de salto alto. Homens dançam de *tutus*⁹. Mulheres aparecem carecas e vestem perucas de diferentes cores. Bermudas de penas referenciam cisnes, cisnes viram sapos¹⁰. A cenografia suntuosa composta por um salão num castelo e um lago espelhado em noite de lua cheia num bosque dão lugar a ambientações incomuns, como fábricas e pântanos. Em algumas criações contemporâneas a técnica do balé continua presente, outras utilizam movimentações tradicionais de diferentes danças, como as populares, de rua e da dança jazz, além de tecer vocabulários autorais no contexto da dança contemporânea. Inclui-se também a paragem (aparente ausência de movimentos) como material inventivo-discursivo. Criações tão diversas a partir de um único balé de repertório levantam a questão: até onde vai a imaginação? E, afinal, por que tantos coreógrafos se interessam em montar este e outros cânones do balé de repertório clássico?

De fato, alguns dos coreógrafos citados criaram ainda a partir de outros clássicos. Dada Masilo, por exemplo, também montou suas versões de *Romeu e Julieta* (2008), *Carmen* (2009) e *Giselle* (2017). Ela declara:

Eu amo os clássicos porque eles têm narrativa. [...] Adoro contar histórias e poder incorporar diferentes personagens. É desafiador e, ao longo dos anos, aprendi muito sobre como contar histórias e quais pontos são importantes trabalhar dentro da narrativa. Também é muito divertido. Isso me impede de ser complacente e desafia meu cérebro.¹¹ (VRANISH, 2016, s.p.).

O visionário Mats Ek também fez releituras de *Giselle* (1982), *Carmen* (1992) e *A Bela Adormecida* (1996). O coreógrafo, que também diz ter um desejo irreprimível de contar histórias, reler mitos, lendas e contos de fadas; revela que se interessa não “em mostrar dança, mas a própria vida, através de situações humanas.”¹² (KHLOPOVA, 2021). Ek descobre uma história para recriá-la e, até mesmo, sabotá-la. Algo que, como sua carreira e trabalhos demonstram, ele leva muito a sério.

Da mesma forma, Matthew Bourne produziu versões excepcionais de obras como *O Quebra-nozes* (1992), *Cinderella* (1997), *A Bela Adormecida* (2012) e *Romeu e Julieta* (2007). Ele se diz atraído por repensar e

9 Uma saia com várias camadas de tecido. Trata-se de uma peça básica do vestuário feminino no balé clássico, símbolo representativo da bailarina por todo o mundo.

10 Na versão acrobática *Swan Lake* (2008) do diretor chinês Zhao Ming com a *Guangdong Acrobatic Troupe of China*, os cisnes são substituídos por sapos.

11 No original: “I love the classics because they have narrative [...]. I love telling stories and being able to embody the different characters. It is challenging, and, over the years, I have learned a lot about how to tell stories and what points are important to make within the narrative. It is also a lot of fun. It stops me from being complacent and challenges my brain.” Tradução da autora.

12 “I am not interested in showing dance, but life itself, through human situations.” Tradução da autora.

recontar histórias de um modo diferente do original, de tal maneira que se sente obrigado a ser totalmente criativo, quer dizer, comprometer-se com a empreitada de inventar uma história novamente (FISHER, 2007). Com grande rigor, o premiado Bourne vem surpreendendo o público com seus novos e espetaculares pontos de vista.

Arriscando-se em exercícios de liberdade poética, coreógrafos debruçam-se sobre estas danças-patrimônios históricos para encontrar modos próprios de dizê-las. Pouco a pouco, constrói-se uma espécie de enciclopédia especializada da dança, constituindo-se diversos volumes a partir de um único balé clássico de repertório. É uma história de filiação multiforme e sem fim.

AMPLIANDO REPERTÓRIOS COGNITIVOS

No componente curricular “Repertório Clássico e Contemporâneo” do curso de Licenciatura em Dança da FURB, além do conceito de repertório, discutimos termos como memória, arquivo, apropriação, citação, plágio, remontagem e *reenactment* (reativação) no contexto da dança.

Um primeiro momento transcorreu pelo estudo de várias obras do repertório clássico com diferentes remontagens (conforme discurremos acima pelo exemplo de *O Lago dos Cisnes*). Neste contexto, os estudantes assistiram duas versões completas de *O Quebra-Nozes*¹³: 1) *The Nutcracker* (2011), do coreógrafo russo George Balanchine (1904-1983) e 2) *Quebrakovsky - The Nuts Talent Show* (2016), do paulista Alex Soares. O objetivo foi a realização de uma escrita comparativa, buscando descrever, contextualizar, analisar e apontar diferenças e similaridades entre os dois trabalhos. Além disto, a redação deveria dialogar com o texto “As danças de depois” de Isabelle Launay (2019, p.33), que aborda o potencial das citações no ambiente da dança, as quais ativam memórias e provocam impactos culturais e políticos imprevisíveis, pois:

[...] apelam para desenvolver as possibilidades oferecidas por todos os tipos de retornos, desde os mais conhecidos até os mais inconscientes, e fazê-los na consideração dos recursos explorados ou retomados de maneira intempestiva. Uma dança deriva de outra por imitação e transformação, e essas atividades não podem ser separadas. A imitação de um gesto não pode se limitar à cópia empobrecida e desvitalizada de um movimento: ela implica uma transformação assim que esse gesto passa por uma outra corporeidade. A qualidade desta transformação depende também da apreensão e compreensão do gesto dos outros – como sua crítica –, enriquecendo assim os processos de subjetivação.

13 *The Nutcracker* (1892). Compositor: Piotr Ilitch Tchaikovsky; Coreografia: Marius Petipa e Lev Ivanov; Libreto: Lev Ivanov; Estreia no Teatro Mariinski, São Petersburgo, Rússia.

O trabalho comparativo destes dois *O Quebra-Nozes* resultou num exercício perceptivo e expressivo, evidenciando que cada estudante conhece a partir de uma relação única com a obra de dança, conexão essa fortemente implicada em um repertório cognitivo constituído e próprio. Deste modo, os vários escritos complementaram-se, comunicando impressões bastante singulares. A aluna Stefanie Muller, por exemplo, escreveu:

Na versão de Balanchine, Clara (chamada de Marie) e o Quebra Nozes são interpretados por crianças [...] A outra versão é uma releitura contemporânea do coreógrafo Alex Soares [...]. O conto moderno do coreógrafo transporta a obra para os tempos atuais trazendo outras conotações e características aos personagens. [...] Enquanto a versão de Balanchine traz um ar infantil e de conto de fadas, que se enfatizam com as crianças no palco, a versão de Alex traz um conto adulto, mediatizado pela realidade tecnológica atual e suas intermediações nas relações que se criam. Ambos os trabalhos se utilizam da trilha original da obra, e as versões visitadas contam com recursos tecnológicos. Entretanto, enquanto as projeções na obra do New York City Ballet servem para ambientação e cenário, para o Balé da Cidade de São Paulo faz parte da identidade do trabalho.

Larissa Kremer destacou o trabalho rigoroso da técnica do balé presente na releitura de Balanchine, “com movimentos fluidos, precisos e uníssomos”. Ela observou que no espetáculo de Alex Soares: “A movimentação contemporânea explora todas as partes do corpo (como cabeça, mãos, pés, quadril, tronco) dos bailarinos, eles usam e abusam de todo o espaço, desde o chão até as alturas”. Notou, ainda, que Soares narra a história de Clara (uma criança no conto/balé original) como uma adulta e que ele também se baseia “na história e nas frustrações do compositor Tchaikovsky”. Disse:

Ao invés de um mundo mágico e de fantasia, Soares brinca com a ideia do mundo tecnológico em que vivemos, com o entretenimento que temos em nossos olhos diariamente. O cenário do espetáculo é todo mais neutro e futurista, assim como os figurinos, no entanto, a trilha sonora continua sendo a mesma música clássica de Tchaikovsky.

De modo perspicaz, a estudante concluiu que a relação magia-tecnologia “faz refletir sobre a sociedade em que estamos vivendo atualmente. Vemos que o mundo da magia muitas vezes é um local de refúgio para tirar as tristezas que nos cercam, assim como o mundo tecnológico”.

Já na visão do estudante Abner Cypriano, enquanto uma obra

[...] busca o virtuosismo e é cômica/infantil, outra relaciona-se com questões como sexualidade e conflitos familiares [...] a obra clássica busca uma relação dramática figurativa fictícia de contos de fadas. Os cenários causam diferentes subjetivações, um com um ar natalino ou

festivo e com luzes abertas, outro com luzes mais fechadas em tons branco/âmbar e formas geométricas distribuídas de forma assimétrica. Embora haja distanciamentos das narrativas, ambas giram em torno de um núcleo de dançarinos principais, com suas narrativas muito bem definidas. [...] Tchaikovsky, compositor da obra original, aparece em cena na obra contemporânea e é um elo entre as narrativas. Discute-se sua sexualidade, que em seu tempo era escondida.

A aluna Sandy Silveira acrescentou um adendo ao seu escrito para compartilhar “as sensações que ambas montagens causaram”. Disse:

Senti-me como fazendo parte de um mundo de magia e fantasia na primeira versão, a sensação da representação corporal de perfeição e de leveza presente em muitos momentos do espetáculo quase que me fez “flutuar”. Já a versão apresentada por Alex Soares instigou-me a vários momentos de tensões, em que me via muitas vezes quase sem respirar, com a atenção presa aos corpos e os movimentos ali presentes. Quis por muitos instantes fazer parte daquele espetáculo.

O propósito de conhecer repertórios clássicos em remontagens tradicionais e contemporâneas envolveu uma relação de leitura crítica do passado e presente da dança, com aproximações artísticas, históricas e socioculturais. Nesta lógica, também incluímos estudos acerca de recriações de ícones da dança moderna e contemporânea, a exemplo da obra *Le Sacre du printemps* (A Sagração da Primavera, de 1913), coreografia do bailarino russo Vaslav Nijinsky (1889-1950), música do compositor russo Igor Stravinsky (1882-1971), cenografia e figurinos do pintor russo Nicholas Roerich (1874-1947). Versões com movimentação, figurinos e cenários distantes dos originais, mas leais a música de Stravinsky, foram executadas por renomados diretores como Mary Wigman (estreia em 1957), Maurice Béjart (1959), Pina Bausch (1975), Paul Taylor (1980), Martha Graham (1984), Mats Ek (1984), Angelin Preljocaj (2001), Raimund Hogue (2004), Olga Roriz (2012), Thierry Thieû Niang (2013), Akram Khan (2013) e Sasha Waltz (2013). Ao lado das várias montagens realizadas pelo mundo, sucederam também a produção e publicação de artigos e textos analíticos, os quais oferecem importantes chaves de acesso às danças, suas estruturas e contextos¹⁴.

Construção e preservação de saberes da dança caminham juntos. Ações de treinamento técnico, criação, composição, leitura e escrita crítica e histórica, conforme testemunhamos no decorrer da disciplina, também.

14 Ver: Meyer (2011); Sanchez (2015); Coccaro, 2018; Souza e Simas (2014).

REENACTMENT COMO EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE E O DO IMAGINÁRIO

Durante o desenvolvimento do componente curricular também visitamos obras que, de modos bastante diversos, refletem a ideia de *reenactment* como ferramenta de conhecimento e dispositivo de memória que se renova em movimento. Tratam-se de trabalhos que operam uma relação crítica com o tempo passado e presente, apoiando-se não somente num trabalho de reconstrução/reprodução (a partir de arquivos imagéticos, testemunhos e/ou memórias incorporadas), mas na experimentação e no questionamento em relação aos gestos e cenas envolvidos. Nesta perspectiva, um *reenactment* busca ativar novos usos aos conhecimentos próprios do ato de dançar e de compor com dança.

Quase toda dança é uma performance da memória. O corpo dançante coloca a lembrança em movimento, uma vez que ele executa movimentos antes ensaiados. [...] o *re-enactment*, considerado como uma estratégia artística, prioritariamente denota uma larga variedade de explorações criativas de materiais performativos do passado, abastecidas não tanto pelo ensejo de meramente reconstruir histórias prévias, mas, antes, pela aspiração de desenvolver uma abordagem explicitamente reflexiva às múltiplas memórias da dança e a construção de sua história. (DE LAET, 2018, p. 134)

O artista, dançarino e coreógrafo francês nascido nos Estados Unidos Mark Tompkins criou obras¹⁵ a partir de figuras icônicas da dança como Valeska Gert (1892-1978), Joséphine Baker (1906-1975) e Vaslav Nijinski. Suas danças são evocativas das figuras reverenciadas, em jogos de faz de conta: como seria se eu fosse um outro? Tompkins canta com Baker, faz caretas com Gert, salta com Nijinsky. Acompanhado por essas figuras, ele conduz o público em direção a elas.

Também a dança da bailarina francesa Latifa Laâbissi é preenchida por presenças invisíveis e suas histórias. *Phasmes* (2001-2002) baseia-se em solos de três sumidades da dança expressionista alemã: Dore Hoyer (1911-1967), Valeska Gert e Mary Wigman (1886-1973). Laâbissi declarou: “Eu queria trabalhar em danças daquela época. Eu precisava aprendê-los e passar por eles fisicamente. A incorporação dessas danças abriu um espaço imaginário totalmente diferente” (ADIEU ET MERCI, 2013). Em *W.i.t.c.h.e.s Constellation* (2018), ela revisita uma peça fundamental do expressionismo alemão: *The Dance of the Witch* (1926) de Mary Wigman.

15 *La valse de Vaslav. Hommage à Nijinski* (1989); *Icons. Hommage à Valeska Gert* (1998); *Under my skin. Hommage à Joséphine Baker* (1996); e, ainda, *Witness. Hommage à Harry Sheppard* (1992).

De modo similar, *Danse hors-cadre* (2011), com concepção e interpretação da francesa Julia Cima, engloba coreografias de sua autoria com as de nomes como Isadora Duncan (1877-1927), Valeska Gert, Tatsumi Hijikata (1928-1986), Mary Wigman e Boris Charmatz (1973). Ela declara:

Eu quero explorar todos os tipos de danças, de vanguarda ou de tradições antigas, e confrontá-las. Assim, Isadora Duncan poderá esfregar os ombros com Valeska Gert [...]. O objetivo é explorar e compartilhar a diversidade de emoções e culturas através do movimento, pensando em como decifrar, compor e evoluir ao longo do tempo com danças que são tesouros da humanidade para mim¹⁶. (DANSE, 2011).

Também o artista equatoriano Fabián Barba reconstruiu espetáculos da coreógrafa alemã Mary Wigman, apresentados nos Estados Unidos no início da década de 1930. *A Mary Wigman dance evening* (2009) oferece uma visão histórica da dança, numa obra que funciona como uma espécie de homenagem. Neste sentido, funcionou o projeto *Dar carne à memória* (2010), com concepção e direção de Eva Schul e Mônica Dantas, desenvolvido no Rio Grande do Sul. A empreitada envolveu a recriação de parte do patrimônio coreográfico da dança contemporânea gaúcha, por meio da remontagem de obras coreográficas de Eva Schul (DANTAS, 2012).

The hot one hundred choreographers (2011), com criação e performance de Cristian Duarte, é um solo composto por citações-movimentações de cem coreógrafos eleitos, ou seja, é uma obra-colagem de pedaços de danças, as quais formam o conjunto das referências favoritas de Duarte. Ele explica que o espetáculo é um convite para que o público o acompanhe num tipo de jogo, “ativando seus próprios repertórios e percepções”. Acrescenta que está “mais interessado nas lacunas, distorções, transformações e impossibilidades da experiência que o trabalho propõe” (DUARTE, 2011).

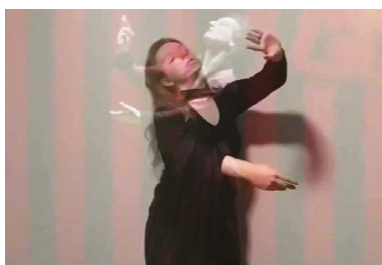
About Kazuo Ohno (2013), com direção artística, coreográfica e atuação do performer japonês Takao Kawaguchi, assume o desafio de copiar com precisão importantes obras do renomado mestre japonês do butô: Kazuo Ohno (1906-2010). Kawaguchi dança com a imagem de Ohno, realizando uma espécie de dueto. Na esteira dos trabalhos-tributos, destaco também *Para sempre Isadora* (2013), um espetáculo que apresenta aspectos da vida e obra da norte-americana Isadora Duncan (1877-1927), performando danças originais criadas por Duncan entre 1900 e 1927. A remontagem coreográfica é assinada pela diretora artística da Isadora Duncan Foundation de Nova Iorque Lori Belilove e a direção

16 Tradução da autora.

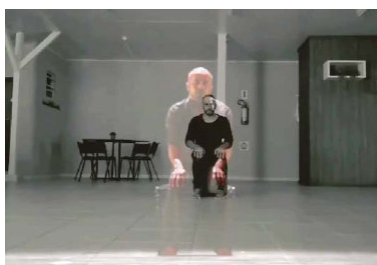
artística é de Fátima Suarez. Logicamente, exemplos de *reenactement* não se esgotam nos trabalhos aqui apontados¹⁷.

No contexto do componente “Repertório Clássico e Contemporâneo”, trabalhamos basicamente com duas propostas de conhecimento: 1) o estudo de repertórios coreográficos clássicos e contemporâneos por meio da assistência e análise de imagens filmadas das obras, bem como, pelo acesso a materiais diversos como fotos, programas, entrevistas, críticas, textos e pesquisas; 2) a execução de um *reenactement*: atividade eminentemente prática, em que cada estudante pesquisou, reconstituiu e apresentou uma coreografia já existente e distinta, assinada por um artista-referência no contexto da dança internacional. É sobre esta segunda proposição que iremos discorrer agora.

A tarefa de realizar um *reenactement* passou pelo processo de aprender o vocabulário do coreógrafo escolhido, verificando seu modo próprio de construção e estruturação coreográfica por meio da ação de dançar. Cada bailarino esforçou-se por buscar uma interpretação clara e correta (próxima ao “original”), enfrentando o desafio de expressar um pensamento coreográfico desconhecido, lidando com padrões e sequências complexas. Foram apreendidas obras dos seguintes coreógrafos: Akram Khan (Reino Unido, 1974), Emio Greco (Itália, 1965), Lin Hwai-min (Taiwan, 1947), Maguy Marin (França, 1951), Mats Ek (Suécia, 1945), Odile Duboc (França, 1941-2010), Olga Roriz (Portugal, 1955) e Valeska Gert (Alemanha, 1892-1978). Nas imagens a seguir, vê-se a sobreposição dos estudantes com os artistas originais, todas capturadas a partir de vídeo editado pela graduanda Sandy Silveira¹⁸.



Olga Roriz e Maria Carolina Cavaco



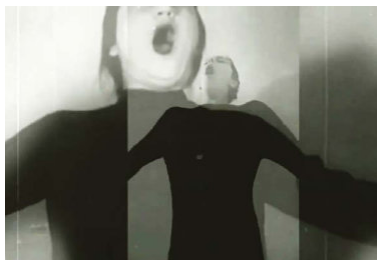
Akram Khan e Rodrigo de Andrade

17 Cabe lembrar o trabalho da Companhia de Dança da Cidade, criada em 2003 pelo pesquisador e professor paulista Roberto Pereira (1965-2009), com o propósito de remontar obras do repertório da dança moderna e contemporânea brasileiras. Leitura recomendada: Magalhães (2013).

18 Link de acesso ao vídeo na íntegra: < https://www.youtube.com/watch?v=LveGAc7_iOk&t=2s >. Acesso em: 21 abr. 2021.



Maguy Marin e Abner Sanlay Cypriano



Valeska Gert e Sandy Silveira



Mats Ek e Stefanie Müller



Lin Hwai-min e Larissa Kremer

Tal experiência corporal envolveu recursos como citar e rememorar, numa tentativa de habitar o corpo e movimento do outro sendo, simultaneamente, si mesmo. Ou seja, trata-se de uma aventura que envolve um processo de criação de uma identidade dançante que é paradoxalmente, única e múltipla. Neste sentido, o mecanismo de cópia e reprodução no contexto da dança ocupa um papel que vai muito além da produção de uma lembrança nostálgica. Ele fundamenta um procedimento de conhecimento visceral, atrelado a saberes que envolvem não somente habilidades artísticas conectadas a técnica e composição, mas abrangem compreensões atreladas a universos complexos de constituição histórica, social e cultural.

Um ator decora e interpreta um texto escrito por um autor qualquer, um músico lê e traduz em som uma partitura composta por outro, contudo, é ainda raro que bailarinos dancem coreografias que não foram criadas diretamente para eles. Em outra ocasião, já discutimos a utilidade e relevância do conhecimento histórico em dança como fonte de criatividade para pesquisadores, professores e coreógrafos (XAVIER, 2018). Sugerimos a necessidade de desenvolvimento de processos de construção e socialização do saber histórico, combinando prática e reflexão, como recurso gerador de ações consistentes e criativas no campo da dança. Parece-nos válido afirmar, ainda neste momento, o potencial de descobertas e de conquistas relacionadas ao conhecimento

em dança por meio das práticas de *reenactement*. Trata-se de uma metodologia que interroga passado e presente, reivindicando diferentes epistemologias e políticas de reconstituição. Longe de se constituir como mera tentativa de copiar o já executado de modo perfeito, envolve a transformação de realidades vivas, ampliando a experiência sensível e o domínio da imaginação. Um exercício de conquista de maior liberdade para o artista cuja linguagem é a dança.

Liberdade nada tem a ver com falta de exercício: ela é produto de exercício. Não se é livre para ir e vir a menos que se tenha aprendido a andar, e não se é livre para tocar piano a menos que se pratique. Ninguém é capaz de manifestar liberdade de expressão a menos que saiba usar a linguagem, e este conhecimento não é uma dádiva: precisa ser aprendido e trabalhado. (FRYE, 2017, p. 128)

Em suma, estudar repertórios clássicos e contemporâneos em dança, não somente assistindo-os, falando e escrevendo sobre eles, mas dançando-os, de modo a incorporar variados gestos e intenções, significa expandir um horizonte de consciência e aproveitar uma valiosa herança cultural. Constituir um repertório de experiências é fundamental para alcançar a autonomia, fomentar o poder criativo e tornar-se protagonista no mundo da dança. Neste sentido, não nos parece razoável ignorar os ricos acervos de dança disponíveis (sobretudo num mundo com internet) e desconsiderar a tradição, tendo em vista que:

Tradição não se confunde com pura conservação ou continuidade de valores imutáveis; deve, antes, conceber-se como movimento de reatualização constante, como sucessão de atos de ressignificação que garantem a atualidade dos bens culturais recebidos do passado. Significa dizer que a história intelectual, ainda que extraia sua própria identidade do trato de uma categoria especial de obras, tidas como clássicas ou canônicas, não se ancora a um repertório fixo, previamente e para sempre consagrado pelo apreço de gerações de intérpretes autorizados. O que confere a determinados textos o status de clássicos é precisamente a dinâmica da tradição, as repetidas renovações de seu significado, por revisão das precedentes interpretações (LACERDA e KIRSCHNER, 1997, p. 17).

A relação com um repertório é sempre ativa e interacional. Encorajar o contato de estudantes com a diversidade histórica da dança é investir na democratização do conhecimento, estimular a criação, impulsionar a imaginação, ativar outros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ADIEU ET MERCI. *Numeridanse*, 2013. Disponível em: < <https://www.numeridanse.tv/en/dance-videotheque/adieu-et-merci> >. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COCCARO, Luciane. *A Sagração da Primavera: no roteiro as marcas do arquivo e do repertório*. **Revista de Antropologia e Arte PROA**, Campinas, n. 8, v. 1, p. 86 – 102, Jan.-Jun. 2018. Disponível em: < <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/3213> >. Acesso em: 12 abr. 2020.
- DANSE. *Paris Art*. 2011. Disponível em: < <https://www.paris-art.com/danse-hors-cadre/> >. Acesso em: 4 mai. 2020.
- DANTAS, Mônica. Desejos de memória: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul. **Revista Cena**, n. 11, 2012. p. 1-24. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/28264> >. Acesso em: 7 mai. 2020.
- DE LAET, Timmy. Corpos co(se)m memórias: estratégias de re-enactment na dança contemporânea. Trad. Roberta Ramos Marques; Poliana Dantas. **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 9 n. 2, jul/dez 2018, p. 133-153.
- DUARTE, Cristian. *The Hot One Hundred Choreographers*. **Cristian Duarte**, 2011. Disponível em: < <http://cristianduarte.net/trabalhos/the-hot-one-hundred-choreographers/> >. Acesso em: 5 mai. 2020.
- FISHER, Philip. *Interview: star choreographer Matthew Bourne*. **Theatre Voice**. 7 jun. 2007. Disponível em: < <http://www.theatrevoice.com/audio/matthew-bourne-talks-about-the-car-man-theatre-and-dance/> >. Acesso em 10 jan. 2021.
- FLERTAÍ. Balé Teatro Guaíra dança O Lago dos Cisnes no Teatro Alfa. 7. nov. 2018. Disponível em: < <https://flertai.com.br/2018/11/bale-teatro-guaira-danca-o-lago-dos-cisnes-no-teatro-alfa/> >. Acesso em: 11 out. 2020.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Trad. Adriel Teixeira; Bruno Geraidine; Cristiano Gomes. São Paulo: Vide Editorial, 2017.
- HALME, Helena. *Interview with Swanlake Reloaded Director Fredrik Rydman*. **Helena Halme Author**. 21 jul. 2013. Disponível em: < <https://www.helenahalme.com/interview-with-swanlake-reloaded-director-fredrik-rydman/> >. Acesso em: 10 set. 2020.

KATZ, Helena. O Lago dos Cisnes? pede ajustes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 dez. 2008. Disponível em: < <https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,o-lago-dos-cisnes-pede-ajustes,295118> >. Acesso em: 15 out. 2020.

KATZ, Helena. Matthew Bourne recria ‘O Lago dos Cisnes’. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 dez. 1999. Disponível em: < <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101259676508.jpg> >. Acesso em: 15 out. 2020.

KHLOPOVA, Vita. *Mats Ek's goodbye. No fixed points*. Disponível em: < <https://nofixedpoints.com/goodbye-matsek> >. Acesso em 10 jan. 2021.

LACERDA, Sônia; KIRSCHNER, Tereza Cristina. Tradição intelectual e espaços historiográficos ou porque dar atenção aos textos clássicos. **Textos de história**. Vol. 5, no 2, 1997. Disponível em: < [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10214/1/ARTIGO TradicaoIntelectualEspacosHistoriograficos.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10214/1/ARTIGO%20TradicaoIntelectualEspacosHistoriograficos.PDF) >. Acesso em: 15 jan. 2021.

LAUNAY, Isabelle. As danças de depois. **Revista Aspas**, vol. 9, n. 1, 2019. p. 24-42. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/159042> >. Acesso em: 15 mai. 2020.

MAGALHÃES, Marise Reis de. **Memória em movimento**: remontagem de obras da dança moderna e contemporânea brasileiras. 2013. 100f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: < <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss314.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2020.

MEYER, Sandra. A i(mobilidade) na obra de Nijinsky: uma ação intempestiva. **Revista Cena**, número 9, 2011, p. 1-16. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/22204> >. Acesso em: 12 abr. 2020.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre**: Cartas sobre a dança. Natureza e artifício no Balé de Ação”. São Paulo: EDUSP, 1998.

NHUR, Andréia. O voo do cisne: quando o corpo testemunha a dança. **Revista Sala Preta**, vol. 16, n. 2, 2016. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/118406> >. Acesso em: 23 set. 2020.

PAVLOVA, Adriana. Borelli deixa “Lago dos Cisnes” soturno. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 dez. 2008. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1112200826.htm> >. Acesso em: 15 out. 2020.

SANCHEZ, Vera Maria Aragão de Souza. A Sagração da Primavera – a construção da dança na era moderna. **Revista interFACES**, n. 22, vol. 1, jan.- jun. 2015. p. 63-73. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/29716> >. Acesso em: 12 abr. 2020.

SEIBERT, Brian. *Dada Masilo's 'Swan Lake' Offers Ill-Fated Love With a Twist*. **The New York Times**, New York, 3 fev. 2016. Disponível em: < <https://www.nytimes.com/2016/02/04/arts/dance/dada-masilos-swan-lake-offers-ill-fated-love-with-a-twist.html> >. Acesso em: 16 out. 2020.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; (SIMAS) Teresa. *Re-enactment* da obra “A Sagração da Primavera”: análise contextual das versões dos coreógrafos franceses Anjelin Prejolcaj e Marie Chouinard. **Revista O Teatro Transcende**, vol. 19, n. 1, p. 32-46, 2014. Disponível em: < <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/4211/0> >. Acesso em: 12 abr. 2020.

SWAN LAKE. **Numeridanse**, 2021. Disponível em: < <https://www.numeridanse.tv/en/dance-videotheque/swan-lake-6> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, Alba. Lago dos Cisnes de Matthew Bourne: práticas do olhar de suas imagens dançantes. **Revista Domínios da Imagem**. Londrina, v. 4, n. 6, 2010. p. 23-38. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uell/index.php/dominiosdaimagem/article/view/23228> >. Acesso em: 10 jan. 2021.

VRANISH, Jane. *Dada Masilo's 'Swan Lake' blends classic ballet with contemporary issues*. **Pittsburgh Post-Gazette**. Pensilvânia, 27 jan. 2016. Disponível em: < <https://www.post-gazette.com/a/theater-dance/2016/01/27/Dada-Masilo-s-Swan-Lake-blends-classic-ballet-with-contemporary-issues/stories/201601270019> >. Acesso em: 12 dez. 2020.

XAVIER, Jussara. Quando a história entra em ação ou por uma dança mais criativa. **Revista O Mosaico**, n. 16, 2018. p. 132-149. Disponível em: < <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2374> >. Acesso em: 3 jun. 2020.

A CONEXÃO ENTRE TÉCNICA E POÉTICA: PRÁTICAS SOMÁTICAS E A RENOVAÇÃO DOS PENSAMENTOS E AÇÕES DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

Lígia Losada Tourinho

O SOMA: UMA PERSPECTIVA PARA LIDAR COM OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

[...] modes of perceiving oneself, other people, and relationships to the world around one, using the live body totally – body-mind-feeling – as a key to coping with the environment. (BARTENIEFF, 2002, p. 6).

Thomas Hanna (1976) introduz de maneira enfática e precisa questões fundantes dos conflitos que movem a humanidade nos dias de hoje. O ambiente tecnológico que transformou a terra fez surgir uma nova humanidade, denominada pelo autor, *mutante cultural*, que deflagra o fracasso da cultura tradicional: está dada a sua morte. A sobrevivência da humanidade estaria pautada no rápido desenvolvimento de um relacionamento totalmente diferente em relação ao nosso mundo circundante. A corporeidade da contemporaneidade deflagra os corpos em um estado de rebelião cultural contrapostos aos que resistem às mudanças do mundo e insistem em conservar uma ordem cultural que não serve mais ao nosso tempo. Essas novas perspectivas existenciais, que para o autor devem ser humanísticas, com base no soma, se apoiam no pensamento de alguns filósofos e cientistas fundamentais para a compreensão das mudanças realizadas durante o século XX: Darwin, Freud, Lorenz, Kant, Kierkegaard, Marx, Cassirer, Camus, Merleau-Ponty e Nietzsche. Para Eddy (2018) as investigações somáticas foram encorajadas pelo crescimento do existencialismo, da fenomenologia, pela dança, pelo expressionismo e pela migração de pessoas e ideias do Oriente para o Ocidente, possibilitando o contato com as filosofias e práticas de corpo-mente, como as artes marciais orientais e o Yoga. As experiências de alguns artistas, fisiatras, atletas no início do século XX serviram de base para que no final deste século se instaurasse o campo somático.

Para Hanna (1976) o soma é um termo que aborda o corpo singular em relação sensível e dialógica com o mundo. A origem grega da palavra

soma, corpo vivo, protagoniza a percepção como experiência e a adaptação como mote da trama da vida, capaz de ativar o constante diálogo entre sujeito e mundo, dentro e fora.

O treino da percepção é central nesse processo educativo mutacional. Os seres humanos devem finalmente aprender o que significa realmente ver e ouvir e tocar, sem coordenar essas percepções através das restrições da atenção consciente ou do medo inconsciente. Muito poucas pessoas sabem como relaxar e entregar-se ao panorama que as circunda. Fazer isto, apenas uma vez, é uma experiência revelatória e de que não nos recobramos mais. (HANNA, 1976, p. 260).

Os saberes filogênicos, informações prévias, anteriores ao nascimento presentes na memória do desenvolvimento de nossa espécie, acrescidos aos saberes ontogênicos, ensinamentos e experiências após o nascimento, organizam nossa maneira de responder aos acontecimentos do nosso ambiente. Investir em experiências que conscientizem e permitam a experimentação desses padrões e saberes é um caminho desta educação para o presente/futuro, com base no desenvolvimento da percepção, potencializando o surgimento de novas maneiras de lidar com o mundo, como respostas às rápidas mudanças que ocorrem a cada dia com o avanço da tecnologia. “A meta educativa da cultura tradicional era aprender a ler o ambiente. A meta educativa da cultura mutante é a leitura do próprio soma (HANNA, 1976, p. 254).

Segundo Hanna (1976), a humanidade está dividida entre duas grandes forças opositoras: a mutação somática e a resistência e tentativa de manutenção da cultura tradicional. A tecnologia permite ao homem se relacionar de outra forma com o trabalho, nossa sobrevivência na terra conquistou estabilidade e segurança. Imagino que se Hanna fosse vivo, possivelmente dialogaria com as ideias do filósofo Byung-Chul Han. Na obra “A Sociedade do Cansaço” (2015), Han discorre sobre o modo de vida do século XXI a partir do adoecimento do homem decorrente da sua relação com a economia e o trabalho. Han (2015) afirma que na contemporaneidade superamos uma época viral e outra bacteriológica. Nosso tempo inaugura a era das patologias neuronais, a depressão, as síndromes de hiperatividade e esgotamento profissional (*burnout*) e outros transtornos de ordens psíquicas.

Para Han (2015) estamos em uma sociedade de excesso de positividade através de um processo planejado de inibição das diferenças, diretamente relacionado às exigências econômicas neoliberais, substituindo

as estranhezas e a diversidade pela semelhança. A sociedade da vigilância e da punição, enfatizada por Hanna (1976) pela necessidade de garantir o trabalho e as tradições morais, em Han (2015), é substituída por um projeto competente de sociedade de produção para o consumo, oferecendo alternativas de desenvolvimento da economia e de lucro para os investidores. A maneira de fazer o homem alienado para produzir mais sem lutar por melhores condições de trabalho e de vida, está pautada na nossa capacidade de executar múltiplas funções, a qualquer tempo e com a menor quantidade de recursos possível. O que não seria possível fazer com uma “maquininha fascinante”? Os *smartphones* conectados à internet materializam aquilo que Hanna (1976) dizia que ser o lema para o século XXI – “Tudo é Possível!”. Para Han (2015), o excesso de positividade é resultado do excesso de estímulos e informações, que produzem uma modificação na estrutura da economia e da atenção. “A sociedade laboral individualizou-se numa sociedade de desempenho e numa sociedade ativa” (HAN, 2015, p. 43). Como consequência, o homem torna-se um indivíduo hiperativo e hiperneurótico.

Para Han (2015, p. 51), é preciso aprender a ver, “capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento”. É preciso pausa, encontrar o vazio, como destaca Hanna (1976). Para Han (2015), aprender a contemplar, conhecer a si, e conhecer o outro são formas de aprender com alteridade do olhar. A sociedade da positividade anula a educação do *soma*, nela não há espaço para as diferenças. Para Han (2015, p.76), “o cansaço do esgotamento não é um cansaço da potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa”.

Tendo como lentes para olhar o mundo as artes do corpo e as práticas performativas, testemunho como as abordagens somáticas têm tido um papel fundamental para revisitarmos técnicas tradicionais do corpo na cena e suas poéticas.

A SOMÁTICA: FLORES RARAS EM UM CAMPO SELVAGEM

Segundo o *Dictionnaire de la danse Larousse* (2007), o campo da educação somática emerge de um conjunto de métodos com base na consciência do corpo em movimento no espaço. O verbete *SOMATIQUE (Éducation)* é apresentado através do reconhecimento de algumas abordagens como o método Feldenkrais, a Técnica de Alexander, a Eutonia de Gerda Alexander, a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried, o Body-Mind-centering de Bonnie Bainbridge Cohen, os *Bartenieff Fundamentals*,

as análises funcionais do corpo no movimento de dança, a *Ideokinesis* de Mabel Todd e Lulu Sweigard, assim como o reconhecimento de que há muitas outras abordagens autônomas, não nomeadas, que se utilizam da consciência corporal. Associam também certas formas de arte marcial, a yoga, a ginástica suave, o relaxamento e as técnicas esportivas que incorporam a concepção do corpo consciente em sua pedagogia. O campo está declarado como em construção. Reitera-se nesta definição que a Educação Somática, assim como o corpo em movimento no espaço, são plásticos, modificam-se em aprendizagem. A pessoa é “holística”, suas sensações, emoções e pensamentos são parte de um todo inseparável e integrado.

Eddy (2018) propõe a imagem de um campo selvagem com flores raras para visualizarmos a somática enquanto campo de pesquisa.

Thomas Hanna (1985), apoiado por Don Hanlon Johnson e Seymour Kleinman, reconheceu traços característicos nos “métodos” de Gerda e F. M. Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager (e seus pupilos Bartenieff, Rosen, Selver, Speads, e Sweigard). Cada pessoa e sua nova “disciplina” fazia com que as pessoas respirassem em seu próprio tempo, sentissem e “escutassem” seu corpo, frequentemente começando com relaxamentos conscientes no chão ou deitando-se sobre uma mesa. Nesse estado de gravidade reduzida, cada pessoa era conduzida a dar mais atenção às sensações corporais que emergem internamente e a mover-se de forma mais lenta e suave, para aprofundar-se em sua consciência de “sujeito movente”. Os participantes eram direcionados a buscar suavidade, apoio e prazer durante o movimento – ao mesmo tempo em que deviam prestar atenção aos sinais proprioceptivos. Eram também convidados a experimentar o aumento da capacidade de resposta sensorial, através das indicações verbais e toques manuais refinados como novos estímulos dos educadores somáticos ou terapeutas (EDDY, 2018, p. 29).

Esta citação é parte do artigo da autora, “Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança”, traduzido para o português por Clara Trigo, Diego Pizarro e Isabel Tornaghi e publicado pela revista Repertório. Trata-se de uma significativa reflexão para se pensar a estruturação do campo e apresenta um histórico das práticas somáticas com foco nas suas relações com a dança. A partir de revisão bibliográfica e entrevistas, discorre sobre 3 gerações de pesquisadores somáticos e seus métodos e destaca que a segunda geração teve a ampla participação de dançarinos e que seguem contribuindo para o desenvolvimento da Educação Somática, como também de uma “dança somática”. A dançarina e pesquisadora Carol-Lynne Moore, em sua obra *Meaning in Motion*:

Introducing Laban Movement Analysis (2014), também aborda uma breve historiografia da Somática em três gerações e identifica uma série de artistas do campo labaniano que contribuíram para cada uma das gerações.

Destacam-se ainda, para a consolidação internacional do campo, algumas ações listadas por Eddy (2018): a criação da uma associação profissional, *The International Somatic Movement Education and Therapy Association* (ISMETA) e o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, em especial os departamentos de dança da América do Norte, que se tornaram espaços para o território e desenvolvimento da somática. Ainda para a autora, as investigações do campo encontraram ressonância na pesquisa-ação, no estudo etnográfico, nas contagens de frequência, na observação do movimento, na fenomenologia, na pesquisa quantitativa e nos estudos de caso qualitativos.

En danse, par ce travail fin de prise de conscience et d'apprentissage du mouvement ressenti, les méthodes d'éducation contribuent à la formation de l'interprète au plan technique (optimisation de la posture et du mouvement juste, amplitude, force, souplesse, relation à l'espace, etc.) mais aussi au plan expressif. En rendant les danseurs et chorégraphes plus sensibles à eux-mêmes et plus respectueux de leur structure et de leur fonctionnement, les méthodes d'éducation somatique sont très utiles dans la prévention des blessures et la rééducation. Mais plus encore, par cette plongée dans l'expérience intime du mouvement, elles offrent aux créateurs la possibilité de varier leurs sources d'inspiration et d'expression. (LE MOAL, 2008, s/n).

As contribuições da trama transdisciplinar entre somática e dança alargam não só as potências e possibilidades no campo expressivo e performático da dança, mas também suas relações com a pedagogia do movimento, saúde e bem-estar.

O casamento da dança educação e da Educação Somática mostra inúmeros benefícios – dicas para a longevidade e o aguçamento de nossa vitalidade corporal, incursões para o processo criativo (CALAMONERI; EDDY, 2006; FRALEIGH, 1993; SHAPIRO, 1998), empoderamento através da autoridade própria (GREEN, 2007), e aumento da comunicação. (EDDY, 2000b, 2004, informações verbais²⁵) O mundo da Educação Somática possui segredos para viver uma vida mais completa – chaves para descobrir e reconhecer quando nós estamos “no fluxo”. A consciência somática pode ser usada para um manual de passos para se registrar esta entrada “no fluxo”. De fato, a coreografia e seu registro permitem expressões duráveis de iluminações essenciais sobre a natureza humana. Quando influenciadas pela investigação somática, a coreografia e a dança deveriam bem se tornar um interesse crescente para a pesquisa acadêmica, especialmente quando seu impacto na cultura moderna se torna mais conhecido. (EDDY, 2018, p. 55).

DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICAS: ALGUNS MARCOS DA EXPANSÃO DO CAMPO NO BRASIL

O século XX e o início do século XXI no Brasil também foram marcados por abordagens de corpo, pedagogias do movimento e processos de criação estimulados por uma relação integrada entre movimento, pensamento e sentimento, como nos atravessamentos entre a dança e a somática. Podemos destacar uma primeira fase, protagonizada por uma geração marcada pelos artistas Klauss e Angel Vianna, no desenvolvimento da Técnica Klauss Vianna e da Metodologia Angel Vianna, assim como o trabalho de Elenita Sá Earp no desenvolvimento dos Fundamentos da Dança, protagonizando a introdução de conteúdos de dança no espaço acadêmico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste mesmo período podemos destacar também o trabalho de Maria Duschenes, introduzindo as pesquisas em Laban no Brasil.

O campo labaniano hoje, seja no Brasil ou no mundo, se reconhece integrado às abordagens somáticas, porém, apesar das abordagens dos Vianna e de Sá Earp buscarem uma relação do corpo integral, vivo, sensível e em diálogo com o ambiente, não reivindicaram¹ sua participação no campo somático. Sílvia Soter tem apresentado este debate, indagando sobre as práticas corporais que lidam com uma abordagem integrando corpo, mente e emoções, que se autodeclaram práticas somáticas². Acredito que por mais que o trabalho dos Vianna e de Sá Earp não reivindiquem o pertencimento à somática, foram fundamentais para o desenvolvimento do campo no Brasil.

Numa segunda fase da somática no país, podemos destacar o movimento de alguns artistas que saíram do Brasil e retornaram com a formação concluída em alguns dos métodos somáticos. Em se tratando do campo labaniano, destaco o protagonismo de Regina Miranda por trazer os *Bartenieff Fundamentals* na década de 1980. Paralelamente começam a aparecer profissionais da Antiginástica, do Pilates, Técnica de Alexander, do Método Feldenkrais, da Eutonia, Gyrokinesis, dentre outros. Os Vianna e Helenita Sá Earp consolidam suas abordagens formando discípulos que passam a desdobrar e dar continuidade às suas pesquisas e ações.

1 Questionamento elaborado pela Profa. Dra. Sílvia Soter durante os encontros do 5o Ciclo do grupo de estudos da Mídiateca do Centro Coreográfico, 2020, Rio de Janeiro.

2 Verificar o artigo de Tourinho *et. all.* “Correspondências Somáticas em Tempos de Quarentena” no volume 2 da Revista Passos do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro.

Acredito que podemos demarcar como deflagrador de uma terceira fase da somática no Brasil, o momento em que os métodos somáticos começam a oferecer formações no país, bem como, quando os legados tanto de Angel e Klauss Vianna quanto de Helenita Sá Earp se transformam em eixos formadores de artistas da dança. Dentre essas formações podemos citar como exemplo os vários centros formadores em Pilates, a rede Feldenkrais Brasil, as pós-graduações lato sensu em Laban/ Bartenieff e a em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais | Metodologia Angel Vianna da Faculdade Angel Vianna, O Programa Brasileiro de Credenciamento do Body Mind Centering (SM) BMC, o Body Mind Movement Brasil, o Instituto Brasileiro de Eutonia, a Associação Brasileira de Holfing, o Gyrotonic Instituto Brasil, dentre outros.

Percebemos também no Brasil, um movimento semelhante ao destacado por Eddy (2018): o campo da somática igualmente começa a ser acolhido pelos departamentos de Dança do país e pelas pós-graduações em Artes. Fenômeno este, que certamente influenciou, em 2011, a realização do IV Seminário de Dança “O Averso do Averso do Corpo”, do Festival de Dança de Joinville, totalmente dedicado às relações entre Dança e Educação Somática e, em 2019, a realização do I Encontro de Educação Somática e Dança, com previsão de realização do II Encontro, em 2021.

Destaco, por fim, a expansão de publicação de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros em livros e periódicos nacionais e internacionais, bem como a realização do 5º ciclo do Grupo de Estudos da Midiateca do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, com o tema Educação Somática e Dança (2019/2). Iniciado em 23 de agosto de 2019, esta edição contou com a curadoria e mediação dos Professores Doutores da UFRJ: Andre Bochetti, Jacyan Castilho, eu – Lígia Tourinho, Maria Inês Galvão Souza e Sílvia Soter. Esta edição foi marcada por um número recorde de inscrições, 58 para 30 vagas. Os principais autores lidos e discutiram foram: Carla Cunha, Diego Pizarro, Marila Velloso, Martha Eddy, Ciane Fernandes, Silvie Fortin, Márcia Strazzacappa, Anna Halprin, Thomas Hanna, Nirvana Marinho, Cristiane Wosniak, Sílvia Sóter, Ana Terra, Klauss Vianna, Jussara Muller, Sílvia Geraldi, Regina Miranda, Bonie Cohen, Adriana Pees, Roland Toro e André Bochetti. Os encontros buscaram refletir sobre o conceito de Educação Somática, sua historiografia, a somática no Brasil, na América do Sul, na América do Norte e na Europa³.

3 Verificar artigos da autora presentes no volume 2 da Revista Passos do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro, 2020.

IMPRESSÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO LABANIANO NO BRASIL E A PRESENÇA DE CONTEÚDOS SOMÁTICOS NAS PRÁTICAS DE DANÇA NAS ESCOLAS E NA FORMAÇÃO EM DANÇA NO BRASIL.

Eddy (2018) discorre sobre pioneiros nas artes do corpo que trouxeram contribuições ímpares para o desenvolvimento somático, dentre eles podemos destacar o trabalho de Rudolf Laban.

Ao observarmos a expansão do campo labaniano no Brasil, reconhecemos o protagonismo de duas mulheres icônicas: Maria Duschenes (1922 - 2014), como apresentado no início do texto, que estudou diretamente com Laban; e Regina Miranda, que foi aluna de Bartenieff e sua assistente. As duas são responsáveis por formar gerações de pesquisadores em Laban no Brasil. Dois estudos brasileiros apresentam cartografias de pesquisadoras e pesquisadores em Laban/Bartenieff no Brasil, são eles: o mapa de Ana Bevilacqua, que foi apresentado em alguns congressos do campo labaniano, porém ainda não publicado, e a Genealogia da Práxis de Rudolf Von Laban no Brasil, de Melina Scialom (2017, p. 94), presente no livro “Laban plural: arte do movimento”, em que constam 56 mulheres e 8 homens⁴.

Alguns fatos permitem-nos identificar a relevância das perspectivas labanianas nas tramas entre a somática e a dança no Brasil, e suas imbricações nos processos formativos em dança, seja na formação escolar ou na formação de profissionais da dança. São eles:

- A considerável presença de profissionais especialistas em Laban presentes em todas as regiões do Brasil, atuantes nas principais escolas formadoras de profissionais da dança de nosso país;
- A relevância da obra de Isabel Marques, diretora do Instituto Caeleidos, artista e pesquisadora do campo labaniano. Sua produção bibliográfica é ainda uma das principais bases para a formação de licenciados em dança no Brasil. Destaca-se sua atuação na criação de documentos definidores do papel da dança na escola em âmbito nacional e suas ações de formação continuada de professores;
- A presença e o impacto dos conteúdos do Sistema Laban presentes nos currículos das graduações em dança de todo o país;
- A criação da Pós-graduação em Laban/ Bartenieff na faculdade Angel Vianna.

⁴ Maiores informações, verificar o texto completo em anais, “O protagonismo das mulheres no campo labaniano”, publicado na X Reunião Científica da ABRACE, 2020.

- A verificação de conceitos somáticos e conteúdos labanianos na Base Nacional Comum, trazendo perspectivas diretamente relacionadas aos estudos de Laban, como destacados em **negrito** nas citações a seguir.

Nas diretrizes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental:

Dança

Contextos e práticas: (EF15AR08) **Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.**

Elementos da Linguagem: (EF15AR09) **Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.** (EF15AR10) **Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.**

Processos de Criação: (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os **aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos** dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (p. 201)

Nas diretrizes do 6º ao 9º ano:

Contextos e práticas: (EF69AR09) **Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão**, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

Elementos da Linguagem: (EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF69AR11) **Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.** **Processos de Criação:** (EF69AR12) **Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.** (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a **composição de danças autorais, individualmente e em grupo.** (EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais)

para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (p.209)

Diante dos dados apresentados é possível perceber a importância dos estudos de Laban no desenvolvimento das relações entre dança e somática no Brasil. Evidentemente estas interseções são permeadas por outras abordagens somáticas para além do campo labaniano, mas não restam dúvidas sobre a relevância dos estudos de Laban na formação em dança no Brasil.

As interseções entre a dança e a somática permitiram uma nova forma de abordarmos o corpo em movimento, de relacionarmos fisicalidade, experiência e sensações e de lidarmos com o potencial técnico e expressivo de cada ser em movimento e em estado de dança. Ao percorrermos alguns caminhos do processo de consolidação destas relações no Brasil, fica evidente a influência das práticas somáticas nas relações entre as técnicas corporais, processos de criação e composição cênica na dança e na educação. As imbricações entre a Dança e a somática propõem alternativas para o que Hanna (1976) identificava no final do século XX, a criação de caminhos singulares para lidar com as perspectivas do mundo em profunda transformação tecnológica, permitindo espaço para o silêncio, para a escuta de si e a potencialização das singularidades, frente aos desafios de um novo tempo em anunciação.

REFERÊNCIAS

BARTENIEFF, Irmgard. **Body movement: coping with the environment**. New York: Routledge, 2002.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **Ministério da Educação**. Gabinete do Ministro. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 17 mar. 2021.

CUNHA, Carla Sabrina.; PIZARRO, Diego; VELLOSO, Marila (Org.). **Práticas somáticas em dança: Body-Mind Centering em criação, pesquisa e Performance**. Vol. 1. Brasília: Editora IFB, 2019.

EDDY, Martha. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 25-61, 2018.2.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976.

LE MOAL, Philippe. (Org.). **Dictionnaire de la Danse**. Larrousse, Paris, 2008. Disponível em: < http://www.yvanjoly.com/downloads/Def_larousse.pdf >. Acesso em: 17 mar. 2021.

MARINHO, Nirvana; WOSNIAK, Cristiane (Org.). **O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

MIRANDA, Regina. **Corpo-Espaço: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

MOORE, Carol-Lynne. **Meaning in motion: introducing Laban movement analysis**. Colorado: MoveScape Center, 2014.

MULLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

RIBEIRO, Juliana Costa. **Angel Vianna através da história: a trajetória da dança da vida**. Curitiba: Appris Editorial, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações**. Campinas: Papirus, 2018.

SCIALOM, Melina. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Von Laban no Brasil**. São Paulo: Summus, 2017.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. **Klauss Vianna: do coreógrafo ao diretor**. Annablume, São Paulo: 2010.

TOURINHO, Lígia. O protagonismo das mulheres no campo labaniano. In: X Reunião Científica ABRACE, 2019, Campinas. **Anais**. Disponível em: < <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrancel/article/view/4591#:~:text=Laban%20n%C3%A3o%20se%20definia%20como,arte%20como%20eixo%20para%20suas> >. Acesso em: 17 mar. 2021.

TOURINHO, Lígia. **Grupo de estudos da Midiateca do Centro Coreográfico: contexto e memória**. Revista Passos. Vol. 2. p. 36-41. 2020. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1kicLriKkgiFZMHyDBTQI8vUFo7uBR8Pd/view> >. Acesso em: 17 mar. 2021.

TOURINHO, Lígia. *et. all.* **Correspondências somáticas em tempos de quarentena**. Revista Passos. Vol. 2. P. 42-55. 2020. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1kicLriKkgiFZMHyDBTQI8vUFo7uBR8Pd/view> >. Acesso em: 17 mar. 2021.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Summus: São Paulo, 2005.

VIEYRA, Adalberto (editor); MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1 - Volume 1. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <https://www.helenitasaearp.com.br/acervo-bibliografico> >. Acesso em: 17 mar. 2021.

GESTÃO DE CARREIRA EM DANÇA. O PENSAMENTO EM LONGO PRAZO PARA ESTRUTURAR UM CAMINHO DE TRAJETÓRIA PROFISSIONAL EM AMBIENTE INSTÁVEL

Vanilton Lakka

Esse texto tem como ponto de partida a minha experiência como artista da dança brasileira. Ambiciona-se a partir dessa estratégia analisar o percurso realizado a fim de identificar elementos, decisões, estratégias que moldaram a minha carreira e quais conclusões/contribuições podem ser retiradas de uma trajetória que contabiliza mais de 30 anos. Interessa vasculhar a relação com o contexto do período marcado pela política de editais do estado brasileiro, a possibilidade de internacionalização com ênfase na América Latina e Europa, e as possibilidades de sobrevivência e produção em um ambiente caracterizado por uma política econômica neoliberal e um modelo de produção pós-fordista. Objetiva-se contribuir para a formação e manutenção de futuros artistas, principalmente no que tange a construção e gestão de carreiras em dança, oferecendo condições de análise do contexto no qual estes se inserem, e quais estratégias podem ser sugeridas em uma conjuntura precária na qual se exige dos artistas a disponibilidade para trabalhos por projetos, com contratos a curto prazo, exigência de flexibilidade e capacidade de adaptabilidade para assumir múltiplas funções.

DO INÍCIO

Mudei com a minha família para o Bairro Nossa Senhora das Graças em Uberlândia (MG) no dia 03 de junho de 1989, e esse é um fato crucial para compreender o meu interesse pela Dança. No período tinha 12 anos de idade, e começava então a sair na noite. No bairro onde morava anteriormente, a dança não possuía um valor social, ou pelo menos eu não o percebia, ou não na proporção que encontrei na nova região para a qual me mudei. Era impressionante o quanto saber dançar era sinônimo de popularidade e, de certa forma, respeito. A Dança estava presente na escola, na rua, nas boates, nos bailes e nas praças.

Ao chegar ao bairro, passei a visitar os bailes que aconteciam no colégio local, logo comecei também a frequentar as danceterias. Para

manter o “moral” elevado, era preciso dançar bem, e para dançar bem era preciso ensaiar, praticar. A princípio ensaiava em casa com amigos, posteriormente comecei a ensaiar na praça local, onde já havia grupos com integrantes mais velhos ensaiando, não mais apenas para dançar em danceterias, mas para fazer apresentações em clubes, concursos e outros eventos – o que faria uma grande diferença na minha formação. O primeiro tipo de dança com que tive contato, portanto, foi a Dança de Rua¹ feita em Uberlândia. Nos anos que se seguiram, de 1991 ao primeiro semestre de 1994, fui gradativamente me afastando dos grupos da minha região, e me aproximando de grupos de outros bairros, assim como de outros ambientes de dança.

No segundo semestre de 1993 adentrei no universo das escolas de dança², e comecei a frequentar oficinas e aulas regulares de outras modalidades como Dança Clássica e Jazz, pois o intuito era melhorar tecnicamente³ minha Dança de Rua, já que nessa ocasião participava de festivais⁴. Na mesma época tive o primeiro contato com técnicas de Dança Moderna e proposições coreográficas próximas a Dança Contemporânea, fatos estes que interferiram diretamente na minha trajetória e na formação da identidade profissional que se estabeleceu posteriormente. De 1994 a 1997 estive presente em grupos de Dança de Rua, e simultaneamente, frequentava escolas de dança.

Percebo que dois dados interessam nesta etapa do texto. Primeiro, foi o fato de avançar no contato com escolas de dança, uma estrutura social muito diferente do ambiente da Dança de Rua ao qual frequentava,

1 O pesquisador Rafael Guarato (2020) defende a tese que a Dança de Rua não foi uma atualização para as Danças Urbanas, pelo fato de que estes conceitos tratam das informações vinculadas à Cultura Hip Hop de modo diferente e que lidam com elementos diversos. Acrescento ainda que estas terminologias representam tomadas coletivas distintas, já que o termo Dança de Rua preconizava a mistura, ao passo que o termo Danças Urbanas, busca servir como um conceito guarda-chuva que acomoda várias danças, mantendo uma noção de origem e delimitação de cada uma destas danças. (GUARATO, 2020).

2 Este modelo de escola de dança se tornou hegemônico no Brasil, geralmente comportava aulas de Ballet, Jazz, Sapateado e Dança Moderna.

3 O entendimento de técnica corporal que norteava o ambiente dos festivais competitivos no período sugeria que a Dança de Rua não possuía técnica, leitura essa que motivou praticantes de Dança de Rua a buscarem aulas de Dança Clássica e Jazz. Esse entendimento equivocado gerou uma maior aproximação entre a comunidade da Dança de rua e as Escolas de Dança por um momento.

4 O primeiro festival do qual participei foi em 1993 na 7ª edição do Festival de Dança do Triângulo. Naquele momento me apresentei na modalidade Jazz de Rua. O grupo era a turma Jazz de Rua, a coreografia se chamava “Antena de TV, Verdade ou Sonho, Realidade ou Fantasia”, de Mamede Aref, Wesley Rocha e Ismael Gomes. A partir de 1995, na 9ª edição, a modalidade passa a se chamar Dança de Rua.

com praticamente quase nenhuma circulação de recursos financeiros e a impossibilidade de manutenção da vida e da carreira em dança. As escolas de dança foram o primeiro local no qual visualizei a possibilidade de viver economicamente da dança.

O segundo dado, diz respeito à participação em festivais de dança competitivos⁵ como diretor, coreógrafo, bailarino, dentre outras funções, como editor de trilha sonora, além da elaboração de figurinos e projetos de luz. Assumir a liderança de um grupo de dança significou organizar toda a produção, viabilizar os locais de ensaios e a organização da documentação para inscrições. A participação dos festivais neste momento me possibilitou (mesmo que de forma incipiente) ter um vislumbre da cadeia produtiva da dança, suas funções e suas demandas.

O ENCONTRO COM A DANÇA CONTEMPORÂNEA E A ELABORAÇÃO DE UM DISCURSO

Em 1997, juntamente com alguns amigos que não pretendiam mais dançar em escolas ou em grupos de Dança de Rua, fundei o Grupo Werther – Pesquisa de Dança⁶. O grupo tinha como objetivo produzir trabalhos de Dança Contemporânea que utilizassem técnicas de Dança acadêmica, assim como de Dança de Rua, ou seja, não queríamos mais dançar a Dança de Rua ditada pelos festivais, mas sim, produzir uma dança que se utilizasse do histórico dos intérpretes, ou seja, que não necessariamente fosse entendida apenas como Dança de Rua. Essa compreensão histórica cultural e corporal foi fundamental para as outras etapas da minha carreira.

A partir de 2002 comecei a montar coreografias para grupos, assumindo minha identidade de coreógrafo independente do Werther. Em 2003 materializei minha estreia como criador/intérprete apresentando o solo de Dança Contemporânea *Dúbbio*⁷. Esse trabalho começou a delinear questões que estiveram presentes no decorrer da minha carreira.

5 Neste modelo de festivais destacam-se: Festival de Dança de Joinville (SC), Festival de Dança do Triângulo (MG) e o ENDA - Encontro Nacional de Dança (SP).

6 Com o grupo dentro de uma proposta de criação coletiva, foram criados os seguintes espetáculos *Je Fais Comme Ça* (1997); *Sturm Und Drang* (1998); *Projeto Canal Aberto*, *Duo Canal Aberto* (1999) e *Baú* (2000). Recebendo com estes trabalhos a atenção de veículos como: O Estado de S. Paulo, O Estado de Minas, Gazeta Mercantil e Correio do Triângulo. O espetáculo *Sturm Und Drang* encontra-se disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=8MEFukuGZv0> >.

7 Disponível em: < <http://www.lakka.com.br/dubbio/> >

Na ocasião participei do Festival de Dança do Triângulo e recebi prêmio como trabalho profissional, na banca se encontravam Helena Katz⁸, Lia Rodrigues⁹ e Helena Bastos¹⁰. Na entrega do prêmio e na discussão sobre a coreografia, o que norteou o debate foi o estado de fronteira no qual se encontrava o meu corpo, pois não era mais um corpo de Dança de Rua, mas também não era um corpo detentor de uma organização resultante das técnicas mais comuns ao universo da Dança Contemporânea, como o balé clássico e o jazz, pelo menos naquele período.

Após a estreia de *Dúbio*, outros trabalhos se sucederam: *Você, um Imóvel Corpo Acelerado* (2003), *De...va..gar: Últimos Capítulos da Cultura Nacional* (2004), *Interferência inacabada... Preste Atenção ao Ruído ao Fundo* (2007), *O Corpo é a Mídia da Dança?* (2006) e, sua continuação, *Outras Partes*, projeto este premiado pelo programa Rumos Dança Itaú Cultural 2006/2007. Além disso, realizei passagens como intérprete pelo Grupo Camaleão (BH) dançando *Olho Bem* (2004) e pela Cia. Mário Nascimento (BH) com *Escambo* (2004) e *Do Ritmo ao Caos* (2005). Executei a direção de *Parcours* interpretado pelo grupo de *Le Parkour* PKMAX - GBH¹¹. Criei e dancei ainda *Mono-blocos* (2013), *Sujeito Corpóreo*, *Corpo Midiático* (2013), *Olhar* (2014), *Derivações Hip Hop* (2015) e *Cópia* (2017).

Concebi dez coreografias¹² entre os anos de 2003 a 2017, composições que oscilam entre os formatos solo, trio, duo e grupo, ocupando espaços da cidade, do teatro e outras mídias como o vídeo. É possível

8 Helena Katz é crítica e teórica de Dança e coordena o grupo do Centro de Estudos em Dança (CED) em São Paulo. Maiores informações em seu site: < <http://www.helenakatz.pro.br/> >

9 Lia Rodrigues é coreógrafa e diretora da Lia Rodrigues Cia. de Dança. Ver: < <http://www.liarodrigues.com/> >

10 Helena Bastos é coreógrafa, dançarina e professora do Departamento de Artes Cênicas/USP-SP. Nesse mesmo período, no ano de 2003, Helena Bastos defendeu sua tese de doutorado chamada *Variâncias: A Dança processando identidades provisórias*, sob orientação da Prof^a. Dra. Christine Greiner no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC/SP, no qual discutia questões referentes a um corpo híbrido.

11 Esse volume de produção me rendeu em 2006 o prêmio APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte – SP) como intérprete do ano de 2005, referente ao conjunto de interpretações. Na ocasião, a banca de críticos Helena Katz, Fabiana Britto e Marcos Bragato realizou uma discussão sobre a questão da formação de intérpretes para trabalhos de Dança Contemporânea. Isso foi pertinente na medida em que a minha formação destoava da formação tradicional na dança brasileira com predominância da dança clássica. Mais uma vez vinha à tona a minha formação como um elemento determinante, obviamente ela em si não significava nada, mas dentro do contexto da dança contemporânea brasileira e considerando os conflitos existentes com relação à formação em dança, ela cumpria a função de expor questões coletivas.

12 Estes trabalhos estão disponíveis no link < <http://www.lakka.com.br/trabalhos/> >

categorizar minimamente dois núcleos de ação que se formaram e nos quais os respectivos trabalhos podem ser classificados. No primeiro, estão os que lidam com materiais provenientes das Danças Urbanas e suas articulações com a Dança Contemporânea, quase todos em formato solo. É o caso de *Dúbbio, De...va...gar* e a primeira versão de *O Corpo é a Mídia da Dança?* Já em *Interferência Inacabada... Preste Atenção no Ruído ao Fundo* e *Sujeito Corpóreo, Corpo Midiático*, divido o palco com o artista Fernando Prado, que atua como DJ e VJ.

No segundo grupo estão *Mono-blocos* e *Cópia*. Nesses trabalhos, há outros materiais em uso e outras questões em articulação. São trabalhos organizados para coletivos, sem a exigência de formação comum, usando a lógica de jogos para sua estruturação, sem a dependência de um elenco fixo ou algum intérprete específico. Reconheço ainda que *O Corpo é a Mídia da Dança? - Outras Partes* (2005/07), em sua versão trio, é um trabalho que faz a mediação e a transição entre estes dois núcleos.

Estes trabalhos foram percebidos de formas distintas por festivais, curadores, colegiados, programadores e comissões de editais. É preciso entender que a montagem de uma programação é a elaboração de um contexto, prevê um sentido. Assim, compus a programação de alguns festivais pela relação do meu trabalho com o Hip Hop, em outros porque utilizava jogos, e em outros devido à proposição de interação com o público. Reconheço, portanto, que a elaboração de uma identidade sustentada pela recorrência de temas, elementos e formatações é fundamental para a construção de um discurso. Mas identifico também a necessidade de existir algum nível de estabilidade profissional e vida social, de modo que o artista possa ter tempo para se concentrar na elaboração de um discurso.

Interessa ainda salientar que a migração/passagem inicial da Dança de Rua para o universo das escolas de dança e festivais competitivos, e na sequência para o contexto da Dança Contemporânea, significou um ganho no desenvolvimento de minha linguagem no que tange a códigos de movimento e dramaturgia. Mas também possibilitou avançar em um circuito de dança com mais probabilidades de financiamento, adequado a política de editais do período existente no Brasil, e correspondente a condições de internacionalização, já que a formatação das composições se adequaram a festivais e programas internacionais, algo que não ocorria, por exemplo, com as composições anteriores, organizadas para os festivais competitivos.

CIRCULAÇÃO

Este volume de produção se completou com a circulação dos trabalhos por várias cidades em festivais brasileiros internacionais como: Mova-se Festival de Dança (AM), Bienal Internacional de Fortaleza (CE), FID-BH (MG), Panorama (RJ), Festival Internacional de dança do Recife (PE) e circuito SESC de Artes (SP). Em 2006 iniciei uma trajetória internacional convidado para compor a programação da Copa Cultural organizada pelo Ministério da Cultura, em decorrência da Copa do Mundo de Futebol realizada na Alemanha. Na ocasião, apresentei-me no festival *In Transit*¹³ em Berlim, juntamente com artistas brasileiros como Ismael Ivo e Renée Gumiel, Grupo Cena 11, Vera Sala, Marcelo Gabriel, Dudude Hermann e a Cia. Nova Dança 4.

Nos anos que se seguiram, fui convidado a apresentar meus trabalhos em festivais em países Latino Americanos, Europeus e Africanos, tais como: Festival Internacional de Dança Fragmentos de Junho (Guayaquil-Ecuador), Andanza Festival Internacional Contemporáneo (La Paz-Bolivia), Peru en Danza Encuentro Internacional de Danza Contemporanea y movimiento (Lima-Peru), Dias de Danza - Festival de Dansa em Paisagens Urbanas (Barcelona-Espanha), VII Bienal de Dança do Ceará – conexão Cabo Verde (Praia-Cabo Verde), Biennale Danses Caraibe (La Habana-Cuba), Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa-Portugal), Théâtre de La Cité Internationale (Paris-França), Festival Noorderzon (Groeningen – Holanda), Festival Theater Spectakel (Zurich – Suíça), Dansnät Sverige (Suécia), Yucatán Escénica (Mérida-México) dentre outros.

A intensidade de circulação e a regularidade de apresentações possibilitaram a manutenção e a transformação do repertório, solidificando as proposições cênicas. Em 2011, *O Corpo é a Mídia da Dança? Outras Partes*¹⁴ foi apresentado 36 vezes em 45 dias, entre 16 cidades do estado de São Paulo, Manaus, Lisboa, Paris e Barcelona. Isso se repetiu outras vezes, de modo que mantive durante alguns anos uma média entre 50 a 60 apresentações por ano. Estar em cena com frequência e com pouca distância temporal entre uma apresentação e outra é a oportunidade que o artista tem de se testar como intérprete, ao mesmo tempo que testa as proposições da coreografia com o público e com os intérpretes. Por isso

13 *In Transit*: Brasil rouba a cena em festival de dança Disponível em: < <https://www.dw.com/pt-br/in-transit-brasil-rouba-a-cena-em-festival-de-dan%C3%A7a/a-2043246>. Acesso em: 02 mar. 2021 >

14 *O Corpo é a Mídia da Dança? Outras Partes* Disponível em < <http://www.lakka.com.br/o-corpo-e-a-midia-da-danca/> >

insisto que criar um contexto no qual seja possível estar em cena com frequência é fundamental para o artista.

Outro dado importante é perceber a importância que os festivais tiveram na viabilidade da circulação e na manutenção de minha carreira em dança. Quando um festival contrata um artista para se apresentar, custos e demandas de produção como transporte, estadia, alimentação, divulgação, local de apresentação, técnica (som, luz e palco) ficam a cargo da produção do festival, cabendo ao artista fazer a apresentação e fornecer a nota fiscal. No transcorrer da minha carreira aprovei alguns projetos em editais, como no Programa Petrobras Cultural (PPC) 2010¹⁵. A proposta deste edital era manter o financiamento do trabalho do artista por dois anos, prevendo criação e circulação. Mesmo assim, a demanda de trabalho para manter o processo de criação, de pesquisa e de circulação seria inviável sem a parceria com festivais e produtores locais capazes de articular com o público da região, assim como, negociar espaços para as apresentações, apoios de hotéis e restaurantes. Considero que a existência de uma rede de festivais e de produtores locais foi/é crucial para a circulação.

POLÍTICAS DESCONTÍNUAS

Mantive como minha principal fonte de renda apresentações de espetáculos durante 10 anos, entre 2003 a 2013¹⁶ e, nesse período, aulas, palestras e produção de textos eram fontes secundárias. Entendo que a política de editais que houve nas últimas décadas não tenha sido o ideal, já que não se configurou em uma política cultural, mas foi capaz minimamente de criar um ambiente de produção de festivais, grupos, produtoras e artistas, contribuindo com o aquecimento de um setor da economia e a estabilidade do ambiente artístico. Posto isso, reconheço que foi fundamental para a minha trajetória a existência desse contexto, e em diálogo com ele fui capaz de criar um discurso e uma identidade como artista. Isso não me impede de reconhecer as limitações do modelo ancorado em editais. Segundo Valentim (2019, p.148): “Outro problema gerado pelos editais é o fato de que, por serem um mecanismo jurídico, eles apresentam um vocabulário próprio da área e, portanto, pouco

15 Divulgação do resultado Programa Petrobras Cultural (PPC) 2010 na categoria Artes Cênicas – Manutenção de Grupos e Companhias de Dança. Disponível em: < <http://beta.idanca.net/petrobras-divulga-selecionados-no-edital-2010/> >

16 O pesquisador Lucas Valentim (2019), aponta que uma geração de novos artistas surgiu ou ganhou projeção e adquiriram alguma condição de trabalho no período do governo Lula, ele denomina essa geração como “Geração Lula”.

acessível à grande parte da população brasileira”. Posição que guarda algum alinhamento com as observações de Pascal Gielen em sua crítica aos programas de subsídios implementados na Europa: “Normalmente, as pessoas que ganham editais são muito boas em escrever aplicativos, mas não são necessariamente os melhores artistas ou curadores”¹⁷. De todo modo, reconhecer limites e deficiências não justifica o desmonte, sobretudo, quando não há propostas superiores. No Brasil o modelo de financiamento da cultura que se estabeleceu nos anos Lula¹⁸, marcado pela “editalização”¹⁹, perdeu forças e a precária política cultural existente vem sendo desmontada, interrompendo editais, programas, leis de incentivo, fundos, instituições de fomento e no limite a extinção do Ministério da Cultura em 1º de janeiro de 2019.

Simultaneamente, verifica-se o enfraquecimento de laços entre o Brasil e outros países da América Latina, pois em período recente a comunidade de dança nacional e o Estado brasileiro mostraram-se interessados em criar acordos e fluxos de comércio com vários países na região, criando programas e incentivo ao diálogo, dentre eles destaca-se o programa Iberescena²⁰. No entanto, a crise na região diminuiu vertiginosamente o financiamento da cultura em outros países da América Latina, assim como no Brasil. Por fim, as crises econômicas que se sucederam nos últimos anos principalmente na Europa, continente que historicamente sempre recebeu a produção de dança brasileira, também têm impactado a vida dos artistas brasileiros.

A pergunta que fica é, como fazer um texto que contribua para a gestão de carreira em um momento que o contexto no qual me estabeleci sofreu desmonte? Ou seja, praticamente não existe mais? Creio que a análise minuciosa do contexto no qual se produziu arte na última década possa lançar luz a algumas possibilidades.

17 *Management of distrust. Measuring and monitoring in policy making: interview with Pascal Gielen*. Disponível em < https://tijdschriftkunstlicht.nl/wp-content/uploads/CulturalPoliciesInterview_PascalGielen.pdf. Acesso em: ?? mar. 2021.>

18 O Governo Lula corresponde ao período da história política brasileira que se inicia com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, em 1 de janeiro de 2003 e sua saída após dois mandatos em 1º de janeiro de 2011.

19 Termo utilizado pela pesquisadora Fernanda Perniciotti no artigo “Editalização: uma questão de tempo”. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. Santa Maria: ANDA, p.1-11, 2015.

20 O Fundo de ajuda para as Artes Cênicas Ibero-americanas IBERESCENA, foi criado em novembro de 2006, tendo como base as decisões adotadas pela Cúpula Ibero-americana de Chefes de Estado e Governo, celebrada em Montevideu (Uruguai), relativas à execução de um programa de fomento, intercâmbio e integração das atividades de artes cênicas ibero-americanas. Disponível em: < <http://www.iberescena.org/> >

DANÇA PÓS-FORDISTA

Dentre os atributos que marcam o mundo do trabalho na atualidade, e consequentemente o jeito como as pessoas associam-se entre elas, a instabilidade é uma das características que mais se destacam. E isso pode ser percebido em várias dimensões da vida em sociedade, seja nas esferas macro da economia e da política como nas decisões tomadas por Estados Nacionais. Seja na micropolítica nas relações mais próximas e cotidianas entre indivíduos, incluindo a dança, em processos de criação, circulação ou na manutenção diária do trabalho artístico. Interessa, portanto, analisar quais pontos de contato existem entre a atual fase do modo de produção capitalista e a produção de arte e dança contemporânea.

Para o sociólogo belga Pascal Gielen (1970-) há dois pontos de contato a serem considerados. O primeiro diz respeito à hipótese em que a arte moderna na primeira metade do século XXI antecipou relações sociais de produção e consumo que se estabeleceram na segunda metade do século XXI no modelo de produção pós-fordista. A história de um objeto foi substituída por uma abordagem conceitual. Ou, como anteriormente, a ênfase na exibição de trabalhos materiais foi deslocada para o trabalho imaterial. Como em outros ambientes de trabalho, isso não significa que o material - neste caso a obra de arte - simplesmente desapareceu, mas tornou-se encenado dentro de uma performance de ideias. (GIELEN apud SIJBEN, 2012, p.11)

Para Gielen, a arte moderna realizou um deslocamento entre a materialidade do objeto para a representação, do mesmo modo na economia pós-fordismo, em termos marxistas há um deslocamento do **valor de uso** para o **valor de troca**. Como o próprio Gielen exemplifica, um smartphone da Apple, é mais caro que um smartphone de outra marca, por mais que o segundo tenha mais funcionalidades que o aparelho da Apple. Isso informa que o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso. Ou seja, assim como na Arte Moderna.

O segundo ponto diz respeito à ideia de que o artista seria uma espécie de protótipo de trabalhador ideal pós-fordista, pois “ [...] ele trabalha sempre com horas de trabalho fluidas, assim como o artista romântico trabalha à noite e pode trabalhar em toda parte.” (SIJBEN, 2012, p.11) Esse aspecto coincide com a necessidade de mobilidade, adaptabilidade e flexibilidade do trabalhador pós-fordista, pois esse tipo de trabalhador atua em quase qualquer lugar e a qualquer hora. Já que pode ser alcançado via celular e internet,

bastando apenas logar. Dessa forma ele se difere do trabalhador fordista, caracterizado pela imobilidade e pela dependência da linha de produção e do chão de fábrica.

O Fordismo esteve em voga como principal modelo de produção desde a década de 1920, caracterizando-se pela linha de produção, a rígida divisão de trabalho, a imobilidade, e a alta especialização que até então moldou o trabalhador, assim como as relações humanas, sendo replicados em outros ambientes como a casa, cedendo por exemplo parâmetros para as relações cotidianas entre maridos, esposas e filhos definindo funções de cada um em casa, bem como alunos e professores nas escolas.

O modelo de produção pós-fordista lançou-nos em uma condição cada vez mais instável, através do uso do tempo de forma flexível, com a mobilidade espacial do trabalhador podendo executar sua atividade em qualquer lugar, gerando arranjos sociais de trabalho descontínuos (inclusive contratos), nos colocando em uma existência sem previsibilidade e segurança, organizada por trabalhos por projetos. Realidade que pode ser percebida cada vez mais em diferentes agrupamentos sociais, não somente na arte e/ou em profissionais de dança.

O contexto político e econômico que se deu o modelo de financiamento no Brasil sustentado pelos editais, guarda alguma similaridade com modelos existentes em países europeus, com provisão de recursos via estado e a exigência de contrapartida muitas vezes incompatível com o valor disponibilizado e com o próprio trabalho executado pelo artista.

A pesquisadora belga Annelies Van Assche em sua tese intitulada *“Dancing Precarity”* (2017), estuda as condições de vida e trabalho dos artistas da dança contemporânea em Berlim e Bruxelas, caracterizado por ser baseado em projetos instáveis, sustentados por programas governamentais condicionados a contrapartidas e comprovações de execução, o típico trabalhador pós-fordista. Ela está interessada principalmente no modo como a posição socioeconômica dos artistas de dança contemporânea nestas cidades, afeta o trabalho em sua fase processual, no produto final, mas também na saúde física e mental.

Van Assche (2018 ano?) identifica nos artistas da dança contemporânea nessas cidades uma espécie de desejo por um de estilo de vida boêmio, em contraposição a exigência de uma ética de trabalho árduo, num contexto socioeconômico que lhes requisita uma alta dose de autogerenciamento sistêmico, *networking* interminável, pilhas de trabalho burocrático e muito de autopromoção, entre outras coisas.

Ao observar os trabalhos resultantes no contexto estudado, a autora verifica por parte dos artistas a elaboração de várias táticas de sobrevivência individual, a fim de ultrapassar as condições precárias de produção. Dentre elas destaca-se a elaboração do que ela chama de **peças táticas**, como solos, ou solos de precariedade, como a autora denomina. Uma peça altamente comercializável, na medida em que um solo (em tese), requer um menor orçamento comparável a coreografias em grupo impactando em valores como estadia, alimentação, transporte e cachê.

Além das coreografias solo identificadas pela autora, reconheço também como peças táticas, a proposição de coreografias coletivas elaboradas para serem interpretadas por grupos não estáveis, ou seja, coreografias elaboradas para serem interpretadas por grupos que se formam em residências artísticas cursos, oficinas ou algum tempo curto de trabalho coletivo presencial. E assim como os solos, minimizam os custos, já que geram o deslocamento de poucos artistas e os demais são artistas e estudantes de arte locais.

Van Assche (2018) acredita que o contexto de produção pós-fordista é instável, tem comprometido a saúde física e mental dos artistas, mas também as peças criadas, gerando propostas com baixa qualidade e distantes dos projetos originais dos artistas. Eu entro em acordo com a autora no que tange a saúde física e mental, mas tenho ressalvas quanto a baixa qualidade das peças, presumo que no contexto atual de produção gerou um tipo de estética mais enxuta (sem cenários enormes, com projeto de luz básico ou nenhum, e potencial de apresentação em quase qualquer espaço) e que é almejada pela comunidade de artistas da dança contemporânea. Sendo assim, reconheço um embate entre as motivações para a efetivação dessa estética enxuta e as formas de associação para sua produção (solo, coletivos, grupos-instáveis), alguns artistas optam de forma consciente por essa estética, para outros não há alternativa econômica viável para outra opção.

CAMINHADO PARA O FIM

Em conclusão percebo que há minimamente duas linhas de ação possíveis, que não necessariamente se excluem, pelo contrário, talvez seja aconselhável a manutenção das duas em paralelo.

A primeira diz respeito ao reconhecimento de ter que viver e produzir em um contexto neoliberal, pós-fordista, altamente tecnológico e burocrático na lida com fontes governamentais e privadas. Neste cenário, é requisitado

um profissional disposto a trabalhar por projetos e com horários flexíveis, com capacidade de adaptação a trabalhos com características distintas, com possibilidade de mobilidade física, com alta qualificação, podendo atuar em várias frentes como interpretação, criação, produção, ensino, divulgação, gestão e íntimo quanto ao manuseio de redes sociais. Ou seja, um profissional com uma formação restrita a uma função específica como intérprete sustentado por uma técnica corporal ou matriz de dança rígida, dificilmente se manterá em um mercado instável.

Por outro lado, há necessidade de buscar alguma autonomia e condições de trabalho saudáveis que possibilitem a elaboração de um discurso próprio e uma identidade. Isto implica a capacidade dos artistas de se articularem de forma coletiva, buscando formas alternativas de financiamento, gerando novos modos de produção e de associação, de modo a criar condições mais profícuas e estáveis de produção. No entanto, isso não significa um retorno a uma condição de trabalho altamente especializada, pois a busca por uma maior autonomia requisita dos indivíduos habilidades múltiplas, assim como apontado na primeira linha de ação.

A diferença está em utilizar a exigência da formação múltipla, em prol da construção da autonomia e não como uma possibilidade de atender as demandas de um sistema autoritário mascarado por discursos como profissionalização e empreendedorismo.

REFERÊNCIAS

GUARATO, Rafael. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I). **Revista Arte da Cena**, v.6, n.2, ago.-dez./2020. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

GIELEN, Pascal. **Cultural policies: agendas of impact – management of distrust: measuring and monitoring in policymaking: Interview with Pascal Gielen**. 2015. Disponível em: < <https://tijdschriftkunstlicht.nl/wp-content/uploads/CulturalPoliciesInterviewPascalGielen.pdf> >. Acesso em: 25 fev. 2021.

PERNICIOTTI, Fernanda. **Editaisização: uma questão de tempo**. In IV Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. Santa Maria: ANDA, p.1-11, 2015. Disponível em: < <https://proceedings.science/anda/anda-2018/papers/ouso-publico-e-privado-da-razao--a-critica-de-danca-e-morte-do-especialista> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos compartilhados em dança e teatro: entre nós e as relações de poder**. Tese defendida no PPGAC-UFBA para obtenção do título de Doutor. – Salvador-Bahia 2019. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30847/1/Tese_Lucas%20Valentim%20Rocha.pdf >. Acesso em: 01 mar. 2021.

SIJBEN, Rosa. **I'm a Post-Ford, a Post-Ford, a Post-Ford: Immateriality, Mobility, Potential and Ownership**. Gerrit Rietveld Academie. Amsterdam, 2011 – 2012. Disponível em: < <https://rosasijben.nl/wp-content/uploads/Rosa%20Sijben%20Thesis%20-%20TEXT.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2021.

VAN ASSCHE, Annelies. **Dancing Precarity: A transdisciplinary study of the working and living conditions in the contemporary dance scenes of Brussels and Berlin**. She obtained a joint doctoral degree in Art Studies and Social Sciences in 2018 at Ghent University and KU Leuven, Belgium, for studying contemporary dance artists in Brussels and Berlin. 2018. Disponível em: < <https://biblio.ugent.be/publication/8583256> >. Acesso em: 25 fev. 2021.

PERCURSOS DA DANÇA EM BLUMENAU ENTRE AS DÉCADAS DE 1870 E 1970

Vera Torres

Em Blumenau, cidade catarinense, é possível detectar atividades ligadas ao ensino da dança e também à presença de coreografias no interior de apresentações musicais e teatrais desde os anos 1870. O espetáculo *Noitada de Bailados*, apresentado em 1945, inaugura o Teatro Carlos Gomes e é uma das primeiras produções locais realizada de maneira conjunta entre dança e música. Na década de 1940 é inaugurada uma escola de dança junto a esse teatro.

Os fatos descritos motivaram-me a pesquisar os percursos da dança nesta cidade catarinense de forte influência alemã em sua cultura e história. Nesse sentido, irei apresentar algumas informações e análises sobre o ensino e a produção de espetáculos de dança em Blumenau entre as décadas de 1870 e 1970, relacionando-as, na medida do possível, ao contexto histórico, cultural e artístico da cidade ao longo desse período.

O objetivo deste artigo é descrever e analisar os caminhos percorridos pela dança no contexto das atividades promovidas por associações ou “Sociedades”, como eram chamadas, voltadas ao incentivo e à prática de artes como o teatro e a música. Essas associações tiveram um papel importante na vida comunitária da antiga colônia alemã. A dança vai se desenvolvendo nesses ambientes e aos poucos organiza suas próprias ações na cidade.

Este estudo se fundamenta em informações e documentos encontrados no Arquivo Histórico José Ferreira da Silva (Blumenau), em artigos de imprensa, em pesquisas acadêmicas, publicações, relatos de artistas, informações disponibilizadas pelos portais da Prefeitura Municipal de Blumenau e do Teatro Carlos Gomes, entre outros.

BLUMENAU: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Blumenau é conhecida por ser uma cidade de forte influência alemã em sua cultura e história. Localizada no Vale do Itajaí, tornou-se um importante centro econômico, turístico e cultural do estado de Santa Catarina. Em 2010, sua população era de 309.011 habitantes. “Até 1934 o território de Blumenau somava 10.610 km². Hoje se resume a 519,8 km². Trinta e oito novos municípios resultaram de sucessivos desmembramentos.” (HISTÓRIA, [s.d.] on-line).

O início da cidade se dá pela ocupação do território do Vale do Itajaí a partir de 1850, com a chegada de colonos alemães e a fundação da Colônia de Blumenau. Nas décadas seguintes o fluxo de novos imigrantes é perceptível:

O processo de colonização estrangeira do Vale do Itajaí se deu conforme diferentes fases. Em 1850, iniciou a entrada dos imigrantes de língua alemã, em 1860, a entrada de imigrantes suíços, belgas e holandeses, em 1875, a entrada de imigrantes provenientes do território italiano e tirolês, e em 1890, a entrada de imigrantes russos, poloneses e húngaros. A partir de 1875, entraram diferentes etnias no Vale do Itajaí, como consequência de uma nova política imigratória do governo brasileiro, contrário à formação de colônias formadas por uma só etnia. (FROTSCHER, 2003, p. 14).

Bielschowsky explica que Blumenau é fruto da política de colonização europeia do Governo Imperial:

Blumenau, apesar de ser um empreendimento particular de colonização em 1850, é fruto da política de colonização europeia do Governo Imperial, que necessitava de mão-de-obra livre e assalariada para substituir o trabalho escravo (fim do tráfico negreiro em 1850), clarear a população brasileira e ocupar estrategicamente o Sul do país que ainda se encontrava em disputa com a Espanha, com o aval da Lei das Terras de 1850, que transformou o solo em mercadoria. (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 23).

Os primeiros colonos se estabelecem em regiões isoladas, desbravam matas, lutam contra os povos indígenas que viviam no local e, aos poucos, vão construindo seus próprios meios de comunicação e de vida. (MALENFANT, 2009). Vale lembrar que antes da concessão de terras para os colonos, a região já era habitada:

A região de Blumenau era habitada por índios Kaigangs, Xoklengs, também denominados Botocudos e, mesmo antes da fundação da Colônia Blumenau, já havia famílias estabelecidas na região de Belchior, nas margens do ribeirão Garcia e do rio Itajaí-Açú. (HISTÓRIA, [s.d.] on-line).

Em 1873, a colônia de Blumenau se eleva à categoria de freguesia e, no início da década de 1880, passa a ser uma vila. Em 1886, recebe o título de comarca e, em 1928, é reconhecida como cidade. (HISTÓRIA, [s.d.] e MATEDI, 2009).

Inicialmente, devido à ausência de estruturas de acolhimento para os colonos, as escolas e as igrejas fundadas pelos pioneiros tornaram-se locais fundamentais para o cultivo de laços de sociabilidade relacionados ao país dos primeiros colonos, a Alemanha. Na década de 1880, a população de Blumenau se comunicava predominantemente em alemão.

Eles fundaram suas próprias escolas, o que pode explicar a manutenção da língua alemã. Em 1883, já havia 81 escolas alemãs no Vale do Itajaí. 71% dos

habitantes de Blumenau falavam alemão (17,7% italiano e 8,6% português) e essa língua permaneceu majoritária até a década de 1930. (MALENFANT, 2009, p. 2, tradução nossa).

Foi graças a esse modo de vida associativo que os colonos puderam resolver seus problemas educacionais, espirituais e econômicos. (MALENFANT, 2009).

Importantes espaços de confraternização, as Sociedades de Tiro realizavam anualmente uma *Schützenfest*, com competições de tiro, eleição de rei e rainha e um baile onde a cerveja era consumida ao som de músicas alemãs. Estas festividades incorporaram outras atividades como canto (apresentação das “Lieder”), teatro ou danças folclóricas. O “Schulverein” com suas festas escolares e as “Turnverein” (Sociedades de Ginástica) também participavam das festas da “Schützverein”. (MALENFANT, 2009, p. 2, tradução nossa).

Essas festividades funcionavam como espaços de atualização e manutenção de uma identidade marcada culturalmente pela germanidade. (MALENFANT, 2009).

Nesse contexto comunitário, já nas primeiras décadas de funcionamento da colônia, são constituídos núcleos voltados ao desenvolvimento das artes como o teatro, a música e o canto. Surgem assim associações com finalidades específicas de cultivar as artes e incentivar sua produção.

OS CAMINHOS DA DANÇA A PARTIR DOS ANOS 1870 NO CONTEXTO DE ASSOCIAÇÕES DEDICADAS À PRÁTICA DO TEATRO, DA MÚSICA E DA ÓPERA

Pode-se constatar que, desde o início da fundação de Blumenau, os primeiros grupos de colonos se reuniam frequentemente para praticar a arte dramática, o canto, os esportes, assim como outras expressões ligadas ao seu país de origem.

Entre os primeiros colonos alemães vindos com Dr. Blumenau, fundador da cidade, já formavam-se, aos domingos, pequenos grupos dedicados à arte dramática e ao canto como expressão cultural de sua terra de origem. Estas reuniões, que também incluíam o esporte (como o tiro-ao-alvo), resultaram na organização da primeira sociedade recreativa da colônia. Em 21 de dezembro de 1859 criou-se então a Sociedade dos Atiradores de Blumenau, com 47 sócios. (O INÍCIO, c2015, on-line).

Posteriormente, os grupos de teatro e canto separam-se da Sociedade dos Atiradores e fundam a Sociedade Teatral Blumenau, em 1860, e a Sociedade de Cantores da Colônia de Blumenau, em 1863. A primeira vai adotar o nome de Sociedade Teatral Frohsinn (Theater-Verein Frohsinn),

em 1895, e a segunda, posteriormente, será denominada Sociedade de Canto Germânia. Essas sociedades tornam-se mais organizadas e numerosas em relação aos primeiros grupos.

Ambas, porém, continuaram funcionando anexas à Sociedade dos Atiradores que, nas instalações de sua sede construiu, em 1870, um prédio dotado com palco para as encenações e apresentações musicais. (O INÍCIO, c2015, on-line).

A sala de espetáculos, edificada em 1870, modificou o modo de realização das apresentações artísticas da época que, até então, eram realizadas ao ar livre:

As apresentações do grupo teatral receberam novo fôlego com possibilidade de serem realizadas em ambiente interno, uma vez que até então aconteciam nos jardins das sociedades, iluminadas apenas por lâmpões pendurados nos galhos de árvores. (BAUMGARTEN, 2006, p. 32).

Para mostrar a importância dessas associações, é preciso notar que é na Sociedade Teatral Blumenau que é criada uma das primeiras companhias de teatro da região, sob a direção de Roesse Gaertner¹. As atividades desse grupo, que produziu seu primeiro espetáculo em 1864², têm um papel fundamental no contexto artístico local. Roesse Gaertner foi uma das principais atrizes da época e era considerada uma grande incentivadora das artes. (BAUMGARTEN, 2006).

Deste período, no entanto, é de grande relevância registrar um nome que se destacou entre os demais pioneiros do teatro em Blumenau: Roesse Gaertner. Seu papel como incentivadora é indiscutível e sua trajetória foi pautada por atitudes que a colocaram também como a primeira feminista da cidade. (O INÍCIO, c2015, on-line).

O grupo dirigido por Roesse Gaertner destaca-se na antiga colônia: “O teatro e a música foram se tornando, graças ao empenho do pequeno grupo e ao apoio da comunidade, uma das mais importantes manifestações culturais da colônia.” (BAUMGARTEN, 2006, p. 34).

Pode-se observar que, na década de 1870, a dança aparece integrada às montagens teatrais da Sociedade Teatral Blumenau. Um exemplo é a montagem Preciosa³, produzida por Rose Gaertner para comemorar os 25 anos da fundação de Blumenau.

Para celebrar os 25 anos da Colônia Blumenau (1875) Roesse e o grupo teatral prepararam a montagem de uma opereta para o final do ano de 1877. A complexidade do espetáculo exigia dos atores persistência, pois para a finalização do trabalho, o canto, a **dança** e a teatralização exigiam tempo para uma perfeita harmonia. (BAUMGARTEN, 2006, p. 34, grifo nosso).

1 Nome artístico de Rosalie Sametzki (1844-1900).

2 A peça “Der Gerade Weg is das Beste”, do dramaturgo alemão August Von Kotzebue (1761-1819).

3 Preciosa de Carl Maria von Weber (1786- 1826).

Claire Breithaupt et Bertha Brandes foram as responsáveis por executar alguns dos momentos de dança dessa opereta:

O espetáculo denominado Preciosa tinha muitos números de canto coral e **alguma dança** executada pelas mais jovens integrantes do grupo como Claire Breithaupt e Bertha Brandes, e inúmeras personagens, o que obrigou alguns dos mais versáteis atores a interpretarem diversos papéis. (BAUMGARTEN, 2006, p. 34, grifo nosso).

“Nos anos seguintes os grupos de teatro, canto e dança continuaram apresentando novas montagens [...]”. (BAUMGARTEN 2006, p. 35).

Entre 1880 e 1915, Blumenau conhece uma fase de industrialização, caracterizada pela acumulação e pelo aumento da capacidade produtiva de empresas nascentes. Fatores esses que contribuem para um processo de urbanização e de desenvolvimento da cidade. (BIELSCHOWSKY, 2009).

Em 1895, a Sociedade Teatral Frohsinn inaugura um espaço próprio para suas apresentações, o Teatro Frohsinn. Um grupo de cantores une-se a essa associação, a Sociedade Musical Lyra.

A grande estreia do novo teatro aconteceu no dia 26 de outubro de 1895, com a apresentação da peça Ein Toller Einfall (Uma ideia Maluca). A escolha da peça em quatro atos, da autoria de Karl Lauff, não foi por acaso. O nome era uma resposta aos detratores da iniciativa da entidade, que haviam classificado de “maluca” a ideia de construir um novo teatro. (BAUMGARTEN 2006, p. 42).

No início do século 20 percebe-se o fortalecimento do sentimento de pertencimento a uma comunidade étnica supranacional. No contexto educacional, pode-se verificar que, a partir 1906, a administração da antiga colônia apoia prioritariamente escolas determinadas a disseminar a cultura alemã. Tratava-se de preservar e revigorar a solidariedade cultural e racial do povo germânico em terras brasileiras. (MALENFANT, 2009).

Em 1909, Blumenau é equipada com iluminação pública: a cidade foi uma das primeiras cidades catarinenses a instalar iluminação elétrica e pública. Mas antes disso, já em 1908, o Teatro Frohsinn já operava com esse tipo de iluminação, o que valorizava as peças apresentadas. (BAUMGARTEN, 2006).

O DESENVOLVIMENTO DA DANÇA A PARTIR DA DÉCADA DE 1910

Entre 1915 e 1945, Blumenau vive uma fase de industrialização caracterizada pelo:

[...] desenvolvimento do setor industrial, comercial e populacional existentes, chegada de novos imigrantes alemães após a I Guerra Mundial e a introdução de novas dinâmicas urbanas, baseadas na disponibilidade de energia elétrica,

na implantação da malha ferroviária e na expansão da urbanização do núcleo central. (BIELSCHOWSKY 2009, p. 22).

A partir de 1916, a Sociedade de Ginástica de Blumenau (Turnverein) passa a organizar atividades físicas para mulheres. Antes essa atividade era destinada apenas aos homens.

A primeira academia de ginástica e dança da cidade, a “Turnverein”, foi fundada em 1873. Como estava voltada principalmente para a ginástica, era frequentada inicialmente por homens. Somente em 1916, segundo a bailarina Úrsula Ionen, que o professor Bruno Hindlmeyer começou a exercitar as moças da sociedade da época. (MORAES, 1992, p. 4).

De acordo com Ionen (1987, p. 271), a Turnverein “foi a primeira Academia de Ginástica e Dança de Blumenau” e, na época, todas as apresentações de ginástica, dança e teatro eram feitas no Teatro Frohsinn.

Não encontrei outras informações sobre o trabalho de Bruno Hindlmeyer, mas fica aqui o registro de que as atividades desse professor estão relacionadas ao desenvolvimento de um grupo, formado principalmente por mulheres, que posteriormente vai produzir e apresentar as coreografias que acompanhavam as óperas e operetas apresentadas no Teatro Frohsinn.

Em 1917, o uso da língua alemã é proibido no Brasil, o que reduz as atividades artísticas em Blumenau, (principalmente o teatro e o canto), por se tratar da língua ainda utilizada pelos imigrantes e descendentes locais. “Por quatro anos as atividades teatrais ficaram paralisadas. Só voltaram a tornar-se intensas entre 1920 e 1936.” (O INÍCIO, c2015, on-line).

Na década de 1930, o Partido Nazista difunde a retórica da superioridade racial dos alemães. O partido atuou durante dez anos em vários estados brasileiros. Em Santa Catarina, já havia um núcleo nazista fundado em Timbó desde 1928. O antissemitismo deu lugar ao racismo contra negros e mestiços o que levou à criação de um movimento fascista brasileiro, o Integralismo, que teve um número considerável de adesões em comunidades teuto-brasileiras. (MALENFANT, 2009).

Malenfant (2009) esclarece que, em Blumenau, na época, havia uma preocupação por parte da elite em investir na ideia de uma fronteira étnica, mas também a ideia de promover uma unidade cultural a partir da valorização da cultura alemã e dos mitos fundadores da região. No entanto, muitos descendentes se mantiveram, se não contrários, ao menos reafirmando o princípio de um duplo pertencimento: ao patrimônio cultural alemão e à pátria brasileira. “Na década de 1930, o postulado da ‘germanidade’ (*Deutschtum*) mudou definitivamente para ‘Germanidade

brasileira' (*Deutschbrasilianertum*), uma reconciliação da origem alemã com a nacionalidade brasileira.” (MALENFANT, 2009, p. 3, tradução nossa).

Em 1936, a apresentação da Ópera *Preciosa*, em Blumenau, mostra a necessidade da instalação de um curso regular de balé em Blumenau:

A necessidade de um curso regular de ballet plenamente instalado na comunidade blumenauense se fez sentir de forma mais efetiva em 1936, quando foi pela primeira vez apresentada ao público uma montagem da Ópera Preciosa, de autoria de Carl Maria Von Weber, com arranjos do Maestro Heinz Geyer. Na ocasião, a coreografia foi feita pelas alunas da Associação Ginástica de Blumenau que, sob a coordenação de **Matilde Frischknecht**, vinham tendo **rudimentos de dança** nas suas aulas semanais. (BAUMGARTEN, 2006, p. 135, grifo nosso).

De acordo com Kormann (1987, p. 135), “[...] a coreografia foi feita com as alunas da Associação Ginástica Blumenau, dirigida por Mathilde Frischknecht, sendo solista a Senhorita Leder”. A Senhorita Leder teria dançado um “solo cigano”. (KORMANN, 1985, p. 27).

De acordo com o Jornal *A Cidade de Blumenau* (apud KORMANN, 1985, p. 27), “A ópera ‘Preciosa’ foi uma representação vitoriosa em Blumenau”:

Em 1936 foi grande a repercussão nos meios artísticos e sociais do Vale do Itajaí e também do Estado, a encenação da ópera “Preciosa”, de Carl Maria von Weber (criador da ópera nacional alemã), principalmente por ter sido encenada com amadores. (KORMANN, 1985, p. 26).

O maestro Heinz Geyer esclarece como era o contexto da cultura de Blumenau na época (apud KORMANN, 1985, p. 28):

[...] Blumenau era o centro irradiador de cultura em Santa Catarina. Ninguém cantava, ninguém tinha orquestra e todos os que funcionaram e ainda hoje funcionam, o devem à cultura de Blumenau. Os que faziam música, teatro e integravam o coral se deslocavam para todas as partes do nosso Estado. As visitas ilustres que vinham para Blumenau, geralmente participavam do coral e orquestra dirigidos por Geyer, entre eles o Rei Friedrich August da Saxônia; Seipel, chanceler austríaco; Aristide Briand, político francês que cantou no Club Germânia [...].

A apresentação da ópera Preciosa “[...] fez sentir à Comunidade a necessidade do novo teatro, pois muitos não puderam a ela assistir por falta de lugares adequados, o que significou: “Gritarem” todos pela nova construção.” (KORMANN, 1985, p. 27).

A edificação do novo teatro da Sociedade Teatral Frohsinn já havia iniciado em 1935. A reação popular foi um incentivo a obra em curso que daria melhores condições para a produção artística. “Enquanto a sede era construída, em 1936, a Sociedade Frohsinn unia-se a Sociedade Liederkrantz, que era a fusão da Sociedade Musical Lyra com a Sociedade de Canto Germânia.” (O INÍCIO, c2015, on-line).

Entre os anos 1936 e 1944, Mathilde Frischknecht dirige o grupo que atuava nas montagens realizadas pelo maestro Heinz Geyer.

No início, a dança era apenas um complemento para os espetáculos de ópera e operetas e concertos regidos pelo maestro Heinz Geyer. Mathilde Frischknecht, professora da Associação Ginástica Blumenau, foi responsável pela coreografia que acompanhou a ópera “Preciosa” de Weber. Mesmo sem ser bailarina, Mathilde dirigiu o grupo de 1936 até 1944. As apresentações eram realizadas no Teatro Frohsinn, até 1945 quando foi inaugurado o Teatro Carlos Gomes. (MORAES, 1982, p. 4).

A partir de 1937, com a Campanha de Nacionalização decretada por Getúlio Vargas, os imigrantes se viram obrigados mais uma vez a utilizar o idioma português, a língua alemã é limitada apenas ao espaço doméstico e aos cultos religiosos. A ideia de germanidade perdeu fôlego nessa época, assim como a vida associativa. Uma geração inteira permaneceu em silêncio em relação à memória de seus ancestrais. (MALENFANT, 2009). O processo de nacionalização ocasiona “um generalizado desânimo nos amadores teatrais”. (O INÍCIO, c2015, on-line).

A partir de 1939, os alemães e seus descendentes sofrem hostilidades relacionadas aos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e suas repercussões no Brasil. Além do movimento nacionalista em curso, o governo de Santa Catarina cria leis repressivas: “o governo intensificou sua campanha antifascista, tentando atingir principalmente o movimento integralista”. O Vale do Itajaí e principalmente Blumenau, era “um verdadeiro reduto de facção integralista”. (BAUMGARTEN, 2009. p. 72).

Nessa época, passa a haver um controle das atividades realizadas em associações e as apresentações teatrais passam a necessitar da aprovação de órgãos de fiscalização e correm “o sério risco de desaparecer da face social e comunitária do país”. (BAUMGARTEN, 2009. p. 73).

As sociedades de canto, dança, teatro e tiro, devido à atividade que primava por reunir alemães, passaram a ser vistas com especial desconfiança pelas autoridades. Atividades arbitrárias começaram a ser deflagradas contra elas [...] (BAUMGARTEN, 2009. p. 72).

Apesar de toda essa situação, a primeira parte das obras do novo teatro a Sociedade Teatral Frohsinn é concluída em 1939, e a sociedade altera seu nome para Sociedade Dramático Musical Carlos Gomes. A mudança do nome está ligada às restrições ao uso da língua e de nomes alemães no Brasil na época. (BAUMGARTEN, 2009).

Em 1942, a sala de apresentações do teatro é finalmente concluída e uma escola de balé é inaugurada.

A sala de espetáculos, coxias, palco giratório com 12 metros de diâmetro,

inovação que ainda hoje é prerrogativa de poucos teatros brasileiros, foram inauguradas dia 5 de dezembro de 1942. Neste mesmo ano é criada também a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes. (O INÍCIO, c2015, on-line).

Porém, somente em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, é que o teatro e a escola de balé passam a funcionar de uma maneira mais efetiva.

Em 02/07/1945 já com o Teatro Carlos Gomes, começou a funcionar a Escola de Ballet, como segmento do Conservatório Curt Hering, sob orientação de Lisel Klostermann. (IONEN, 1987, p. 271).

A DANÇA EM BLUMENAU ENTRE OS ANOS 1945 E 1970

A partir de 1945 é perceptível o desenvolvimento do cenário artístico em Blumenau. O maestro Heinz Geyer continuava a insistir na presença da dança em montagens produzidas na cidade.

O músico alemão Heinz Geyer, que conhecia a importância da dança nos espetáculos artísticos, vinha insistindo nesta necessidade há algum tempo. Porém foi apenas em 1945 que a apresentação conjunta de orquestra e corpo de ballet aconteceu de forma plena. (BAUMGARTEN, 2006, p. 135).

No dia 30 de junho de 1945 é apresentado pela primeira vez o espetáculo *Noitada de Bailados*, realizado de forma conjunta: balé e orquestra. A coreografia foi idealizada pela professora e bailarina alemã Lisel Klostermann⁴, que na época residia em Blumenau. Os arranjos musicais para o balé ficaram a cargo do maestro Heinz Geyer.

Na noite de 30 de junho daquele ano a comunidade blumenauense assistiu àquela que foi denominada a primeira “*Noitada de Bailados*”, na qual se apresentaram as alunas Ellen Rothschild, Eleonore Knoop, Ruth M. da Silva, Helge Hermann, Ilse M. da Silva, Ilka e Ruth Renaux, Renate Werner, Ivone Niemeyer e Suzana Horeysek, com música e arranjos da orquestra regida pelo Maestro Heinz Geyer. Liesel Klostermann elaborou a coreografia e ensaiou as jovens bailarinas, e os cenários e figurinos ficaram por conta de Duja Gross. (BAUMGARTEN, 2006, p. 135).

Noitada de Bailados foi apresentada em Blumenau em 1945, após um momento em que as manifestações culturais da cidade haviam sido interrompidas, devido a Segunda Guerra Mundial. Havia muita expectativa em relação ao retorno das atividades artísticas. As irmãs Ilka e Ruth Renaux,

4 Nos documentos pesquisados, encontrei dois tipos de grafia para o nome da artista: “Lisel” e “Liesel”. Escolhi a grafia “Lisel” por ser a forma que consta no programa de *Noitada Bailados*, de 1945. Entretanto, mantive a grafia “Liesel” quando essa aparece em citações.

bailarinas que participaram desse espetáculo, relatam que a apresentação de 1945 foi um “acontecimento”. (FUHRMANN, 2008, p. 26).

Um episódio curioso foi descrito pelas irmãs Renaux sobre a professora e coreógrafa Lisel Klostermann: ela teria dançado na noite de 1945. “Comentaram que nenhum homem dançou e que a professora também se apresentou.” (FUHRMANN, 2008, p. 25 e 26). Informação relevante já que não há registro da performance de Lisel Klostermann no programa de *Noitada de Bailados*. Tratava-se de uma “dança mais expressiva”:

Detalharam que a professora interpretou coreografias de dança moderna, ‘uma dança mais expressiva’, mas que não ensinava para as alunas e, naquela época, elas achavam o estilo meio estranho. (FUHRMANN, 2008, p. 25 e 26).

Com o novo teatro, Lisel Klostermann passa a dirigir a Escola de Ballet do Carlos Gomes. De acordo com Moraes (1992, p. 4): “Os balés formados unicamente então por mulheres, eram acompanhados, a princípio, pela orquestra Breitkopf, e depois pela Orquestra Sinfônica do Teatro, regida por Heinz Geyer.”

Após a apresentação de *Noitada de Bailados*, a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes torna-se um local de referência no ensino e na produção da dança clássica em Blumenau. Suas atividades continuam e se ampliam durante as décadas seguintes.

O período entre 1945 e 1980, em Blumenau, caracteriza-se pelo crescimento do poder econômico, pela expansão industrial e pela chegada de novos imigrantes após a II Guerra Mundial. (BIELSCHOWSKY, 2009).

Lisel Klostermann permanece à frente da escola do Teatro Carlos Gomes até 1948. Posteriormente, no período entre 1948 e 1951, esse cargo foi exercido por Gertrude Smolka, “Além das coreografias, Smolka assinava também os figurinos e montou vários espetáculos [...]” (MORAES, 1992, p. 4).

Em 1950, a cidade de Blumenau comemora o centenário de sua fundação, enfatizando os mitos fundadores e silenciando sua história recente. A pesquisadora Malenfant (2009) observa que, fatos como a campanha de nacionalização e o integralismo no poder, entre 1936 e 1938, não foram mencionados no livro comemorativo de 1950.

Entre 1951 e 1962, Inês Poller assume a direção da Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes. Artista de origem francesa, que até então atuava no circuito Rio de Janeiro / São Paulo, Inês Poller traz uma nova dinâmica ao Corpo de Baile do Teatro Carlos Gomes e realiza espetáculos com repertórios diversificados (BAUMGARTEN, 2006).

Inês também tinha alunas de São Paulo, que vinham se apresentar em Blumenau periodicamente. Poller montou muitos bailados tanto com compositores clássicos, como contemporâneos e danças folclóricas de vários países. (MORAES, 1992, p. 4).

Nos anos 1960, a administração municipal cria uma campanha publicitária com o slogan “Adivinha que país é este?”, com objetivo de identificar Blumenau como uma “Europa Brasileira”. “A prefeitura promoveu a primeira campanha de divulgação da cidade que repercutiu em todo o país e deu o passo inicial para a sistematização da indústria do turismo”. (MEMÓRIA DIGITAL [s.d.] on-line).

Com a saída de Inês Poller, em 1962, a Escola do Teatro Carlos Gomes interrompe temporariamente suas atividades. Entre 1960 e 1966, a Professora Valentina Von Rogoschin ministra aulas de balé em uma sala de um hotel da cidade, o Grande Hotel. Na época, as apresentações das montagens feitas por Valentina eram apresentadas no Teatro Carlos Gomes. (MORAES, 1992 e IONEM, 1987).

Entre 1966 e 1972, Mara Probst Schloegel, bailarina formada na Escola de bailados do Teatro Municipal de São Paulo e ex-aluna de Inês Poller, assume a direção da Escola do Teatro Carlos Gomes. (IONEN, 1987).

Ela adotou o método de ensino das escolas russa e francesa, que valorizavam a agilidade, resistência, graça e equilíbrio. Heinz Geyer regeu pela última vez a Orquestra com o balé, em 1970, coreografia de Mara. (MORAES, 1992, p. 4).

Em 1971, uma comissão municipal de turismo coloca em prática um plano de ação de investir na “identidade germânica” e assim, uma Blumenau turística foi criada, ligando a Alemanha e o Brasil em um único cenário urbano. Essa mesma comissão, segundo Malenfant (2009), rejeita o projeto de abertura de uma Escola de Samba em Blumenau, alegando que isso poderia prejudicar a cultura germânica. Uma situação como essa, em que se evidencia o impedimento de funcionamento de atividade tipicamente brasileira em uma cidade brasileira, demonstra bem o pensamento dos gestores da época.

Entre 1972 e 1976, a Escola do Teatro Carlos Gomes contrata a artista inglesa Pauline Winifred Stringer, formada em dança pela *Royal Academy of Dance* (RAD) de Londres. Com Miss Pauline, como era conhecida, deu-se a implantação desse método inglês de ensino de balé e da certificação em dança clássica. Blumenau foi uma das primeiras cidades a adotar esse método de ensino no Brasil. A primeira bailarina catarinense preparada e qualificada pela RAD foi Ursula Aloma Ionen. (NIEMEYER, 2007 e IONEN 1987).

De acordo com Beatriz Niemeyer,

Ela [Pauline Stringer] nos trouxe uma outra visão do mundo da dança, inclusive ministrando aulas da Anatomia, História da Dança, História do Figurino e outras disciplinas que nós não havíamos tido até então com nenhuma outra professora. (apud BAUMGARTEN, 2006, p. 137).

Beatriz Niemeyer que, em 1974 havia sido assistente de Miss Pauline, vai tomar para si a missão de zelar pela continuidade da metodologia inglesa nas décadas seguintes. Durante sua gestão como diretora da escola do Teatro Carlos Gomes, entre 1988 e 2016, Beatriz traz a Blumenau diversos profissionais responsáveis pelo suporte e atualização dos programas de ensino deste método. (NIEMEYER, 2007).

Com a saída de Pauline Stringer, em 1976, as atividades da escola foram temporariamente suspensas. De acordo com a historiadora Edith Kormann (1987, p. 137): “Pauline Springer sofreu as consequências do contrato não cumprido pelos dirigentes do Teatro Carlos Gomes, sendo forçada a demitir-se, ficando o teatro alguns anos sem coreógrafo.”

Em entrevista publicada em um jornal local, Pauline Stringer faz críticas muito duras ao tratamento dado às artes em Blumenau. De acordo com a artista inglesa: “É preciso reconhecer o valor do artista blumenauense, mas tal não acontece.” (ARTISTA, 1977, n.p.). Segundo ela, não havia apoio para os artistas locais, os artistas que se destacavam eram aqueles que ganhavam visibilidade na televisão e as artes eram um privilégio de pessoas de maior posse:

Blumenau é uma cidade que cresce, onde 80% da população é constituída por jovens, onde se divulga a arte, mas infelizmente, uma arte ‘bitolada’, acessível somente a um grupo de ‘privilegiados’, continuou. O que se faz aqui para a juventude? Nada, simplesmente nada, afirmou Miss Pauline. (ARTISTA, 1977, n.p.).

Além disso, a bailarina aponta a existência de preconceitos em relação a algumas expressões artísticas como o jazz e critica a visão demasiada alemã existente em Blumenau.

Uma grande maioria ainda acha vulgar, e quando se ouve falar em jazz, lembram-se dos negros norte-americanos, e mesmo que não transpareça, existe aquele racismo camuflado por parte de certas pessoas, continuou, e em Blumenau ainda se faz coisa tipicamente alemã, só para alemães, esquecendo-se de que Blumenau é Brasil e não Alemanha. (ARTISTA, 1977, n.p.).

Importante ressaltar que Miss Pauline vinha de um contexto europeu e tinha referências artísticas e nível de profissionalização bem distintos da realidade da dança dos anos 1970 em Blumenau, e isso explica, em parte, seu rigor, sua visão crítica e nível de exigência. Para Beatriz Niemeyer⁵, a reação do público diante de apresentações de jazz e, principalmente dos figurinos utilizados em alguns dos espetáculos de

5 Em depoimento prestado no dia 29 de abril de 2021, dentro da programação do projeto MEDIATECA de Dança: Ação Documental.

Miss Pauline, pode ser entendida pelo fato da população de Blumenau não ter esse tipo de referência na época. Beatriz afirma que Blumenau logo se adaptou e aceitou o jazz.

No período em que as atividades da Escola de Dança do Teatro Carlos Gomes foram interrompidas, foi formado o grupo Corpo de Dança Maria de Caro, dirigido pelas bailarinas Úrsula Aloma Ionen e Beatriz Niemeyer. O grupo foi criado em 1978 e funcionava no Centro Cultural 25 de Julho. A Escola do Teatro Carlos Gomes, permaneceu inativa até 1979, quando o professor Pedro Dantas (1941- 2019) passou a conduzir as atividades de dança da mesma. O trabalho desse e daquelas artistas prosseguiu nas décadas seguintes, mas não será aprofundado no presente artigo, ficando sua possível continuidade desenvolvida em estudos posteriores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da narrativa apresentada é possível perceber que a presença de imigrantes alemães e seus descendentes foi um fator que facilitou o desenvolvimento de uma vida cultural estruturalmente ligada à existente na Europa, ou ao menos, relacionada a essa memória. No caso de Blumenau, as tradições afirmaram-se com força. As artes em geral foram cultivadas desde a fundação da antiga colônia, o que contribuiu para o estabelecimento de um ambiente favorável para o desenvolvimento da dança.

A dança conquistou seu espaço no interior de associações blumenauenses voltadas ao desenvolvimento do teatro e da música e, aos poucos, foi tomando seu próprio rumo. Pode-se verificar que, as expressões mais codificadas, tradicionais e de origem europeia, como o balé clássico, tiveram uma ampla e boa recepção. Nesse contexto, o método inglês de ensino de balé da *Royal Academy of Dance* ganhou espaço na cidade e foi o principal método utilizado para a formação de bailarinos durante muitos anos. As expressões modernas e inovadoras encontram alguma resistência e se manifestam tardiamente.

Além da trajetória específica da dança em Blumenau, foi possível identificar interrelações entre o contexto histórico e político e o ambiente artístico e cultural de Blumenau em diferentes épocas. Ressalto a importância de se compreender o contexto estudado de forma ampla e em suas diferentes perspectivas e, sobretudo, não esquecer que essas histórias da dança são também histórias de pessoas que trabalham e lutam para que essa arte exista.

REFERÊNCIAS

ARTISTA profissional tem lugar aqui? **Jornal de Santa Catarina**. 14 de agosto de 1977.

BAUMGARTEN, Christina. **Dos Camarins ao Grande Espetáculo**: 145 de história do Teatro Carlos Gomes. Blumenau: HB Editora, 2006.

BIELSCHOWSKY, Bernardo Brasil. **Patrimônio Industrial e Memória Urbana**. Blumenau/SC. Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade. Centro Tecnológico / Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009.

FROTSCHER, Méri. **Da celebração da etnicidade teuto-brasileira à afirmação da brasilidade**: ações e discursos das elites locais na esfera pública de Blumenau (1929-1950). Tese de doutorado: História Cultural. Programa de Pós-Graduação em História/UFSC. Florianópolis, 2003.

FUHRMANN, Ivana Deeke. **Por que eu danço, por que tu danças, por que ele dança?** um estudo sobre estratégias sociais em contexto escolar de educação complementar. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2008.

HISTÓRIA do Município. Blumenau. **Prefeitura Municipal de Blumenau** [s.d.]. Disponível em: < <https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/historia> >. Acesso em: 17 de abril de 2021.

IONEN, Ursula. Blumenau e o Ballet. **Blumenau em Cadernos**. Fundação Casa Dr. Blumenau. Tomo XXVIII. Setembro de 1987, edição 369.

KORMANN, Edith. O Ballet em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**. Fundação Casa Dr. Blumenau. Tomo XXVIII/5. maio de 1987, edição 365.

KORMANN, Edith. **O Maestro Geyer e o período áureo do Teatro Carlos Gomes**. Blumenau: Acadêmica, 1985.

MALENFANT, Séverine. L'héritage germanique dans le folklore et les fêtes du Sud du Brésil, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Questions du temps présent, janeiro de 2009. Disponível em: < <http://journals.openedition.org/nuevomundo/50342> >. Acesso em: 17 de abril de 2021.

MATTEDI, Paulo Roberto. **Uma leitura da construção da paisagem da rua 15 de novembro**. Blumenau/SC. Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade. Centro Tecnológico. UFSC, 2009.

MEMÓRIA DIGITAL: Turismo. Governo/ Secretaria de Cultura e Relações Institucionais **Prefeitura Municipal de Blumenau**. [s.d.] Disponível

em: < <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/fundacao-cultural/fcblu/memoria-digital-turismo6> >. Acesso em: 17 de abril de 2021.

MORAES, Chris. Os 50 anos da dança em Blumenau. **Jornal de Santa Catarina**. Blumenau/SC, 8 de novembro de 1992, p. 4.

NIEMEYER, Maria Beatriz. **Arte em Movimento: 20 anos Pró-Dança** de Blumenau. Blumenau: HB, 2007.

O INÍCIO. O Teatro/Histórico. **Teatro Carlos Gomes**, c2015. Disponível em: < <http://www.teatrocarlosgomes.com.br/o-teatro/historico> >. Acesso em: 02 de abril de 2021.





2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E FORMAÇÃO

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE ARTISTAS DA DANÇA?

Eleonora Campos da Motta Santos

Daniel Silva Aires

Luana Echevengúá Arrieche

Convidada¹ a participar da proposta deste livro, recebi dos queridos colegas Marco Aurelio Cruz Souza e Jussara Xavier a indicação de escrever sobre o tema indicado no título. Imediatamente reconheci a sugestão como relacionada com minha rotina de trabalho, uma vez que atuo há mais de 10 anos como docente em um curso de formação superior em Dança, e com as discussões e empasses com os quais convivemos dentro da graduação, especialmente na relação com a concepção corriqueira de formação de artistas e professores de Dança ligada, apenas, à experiência do saber-fazer e da prática, decorrente da relação mestre-discípulo². Mais diretamente relacionado aos meus interesses de pesquisa, o tema provoca a pensar nas relações entre Arte e Universidade e, neste caminho, entre Arte e Ciência, uma vez que a instituição universidade é historicamente constituída, a partir da Idade Média, pela lógica da diferenciação e da especialização de saberes e da divisão disciplinar dos conhecimentos o que caminhou para que os parâmetros da organização sistemática e científica destes, típicas das academias de ciência, fossem incorporados às instituições de formação superior (ALMEIDA-FILHO, 2007a e 2007b).

O interesse por aproximar-me de assuntos relativos à Arte, Ciência e Universidade nasceu da pesquisa de doutorado (defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA, na qual foram estudadas teses em Artes Cênicas), e das experiências docentes com componentes curriculares relativos a conteúdos de metodologia da pesquisa, elaboração de projeto e orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Nesta direção, desde 2010, ações relacionadas a estes estudos foram registradas como projeto de pesquisa na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) resultando, além da tese, oportunidade de experiências de

1 Na introdução o texto está escrito na primeira pessoa pois foi a primeira autora quem recebeu o convite para a publicação, ampliando-o aos colegas de pesquisa que constam como demais autores/as, o que vem explicado ao longo da introdução do texto.

2 Esta frase não tem a intenção de desconsiderar a importância da prática e do saber-fazer na formação dos artistas da Dança. Ao contrário, conforme indicado no decorrer deste texto, reconhecemos o lugar diferencial que a experiência obtida com Dança provoca nas diversas instâncias de atuação profissional na Dança, ao mesmo tempo em que consideramos necessário não reduzir as possibilidades de formação e qualificação dos artistas da Dança à prática.

orientação em iniciação científica (IC) e pós-graduação com subseqüentes produções apresentadas em congressos e respectivas publicações. É um projeto orientado por procedimentos metodológicos característico de Estudos de Caso (YIN, 2005; ALVES-MAZZOTTI, 2006; MEIRINHOS e OSÓRIO, 2010) e investigações de Metanálise (CASTRO, 2001) e a coleta de dados tem envolvido produções de diferentes níveis de formação acadêmica, anais de eventos científicos bem como normativas que regem as apresentações e publicações destas produções.

Desde julho de 2020, o projeto **Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes**³ incorporou-se ao passar a contar com uma equipe ampliada⁴, composta por docentes e discentes em diferentes momentos da formação acadêmica, todos interessados em imergir na reflexão sobre produção de conhecimento acadêmico em Artes e produção de conhecimento artístico na Universidade. Com este “reforço” de pessoas, de propósitos afins, temos mergulhado, no desenrolar do projeto, em discussões e ações de levantamento de dados que tocam nos caminhos referentes ao tema indicado a esta escrita. Por esta razão, este texto é fruto de uma escrita coletiva e colaborativa.

Os/as autores/as que dividem a escrita comigo sabiamente receberam a sugestão de tema como uma pergunta, muito mais que uma afirmação: A Universidade seria um espaço de formação de artistas da Dança? E desta pergunta, desdobramos outras: Quem seria este artista da Dança formado na universidade? Há um caminho específico para que esta formação aconteça? Seriam nos cursos de Bacharelado? Mas e os professores de Dança formados nas licenciaturas, não precisam relacionar-se com caminhos de formação artística?

3 Projeto cadastrado na UFPel como unificado com ênfase em pesquisa. Faz parte do Grupo de Pesquisa ÔMEGA - Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq) cujas informações encontram-se disponíveis em <https://wp.ufpel.edu.br/omega/>.

4 A formação atual da equipe conta com: Prof^a Dr^a em Artes Cênicas (UFBA) Eleonora Campos da Motta Santos (coordenadora); Prof. Pós Dr. em Educação Física (Universidade do Minho/Portugal) José Francisco Baroni da Silveira (coordenador colaborador); Prof^a Dr^a em Motricidade Humana – Especialidade Dança (Universidade de Lisboa/Portugal) Daniela Llopart Castro (coordenadora colaboradora); Doutorando em Artes Cênicas (UFRGS) Daniel Aires (discente colaborador); Mestra em Artes Visuais(UFPel) Luana Echevengúá Arrieche (discente colaboradora); Graduando em Dança (8º semestre - UFPel) Grégory de Souza Pinheiro (discente colaborador), Graduanda em Dança (8º semestre – UFPel) Isabela Corradi Vianna Simões (discente colaboradora), Graduanda em Dança (4º semestre - UFPel) Ângelis Heiderich Machado (discente bolsista IC/ UFPel) e Graduando em Dança (4º semestre – UFPel) Wellington Aranha dos Santos (discente bolsista IC/CNPq). Aproveitamos para agradecer à professora Daniela Llopart Castro por contribuições na discussão da temática aqui abordada e pela revisão final deste texto.

A assunção da premissa a partir de perguntas, a meu ver, é bastante assertiva, posto que provoca, problematiza e não encerra considerações. É este o tom que pretendemos apresentar neste capítulo, um tom de quem está vivenciando a discussão do tema e exercitando construir posicionamentos e argumentos sobre ele.

Para tal, compartilharemos o histórico de ações do projeto de pesquisa que nos une apontando como a rotina planejada e realizada nos encontros semanais, durante o segundo semestre de 2020, ofereceram espaços de discussão relacionados ao assunto aqui proposto. Relembraremos algumas questões que envolvem as percepções sobre formação de artista e de professor de Dança e sobre a relação entre universidade e formação profissional. Indicaremos o que tem nos mobilizado, no projeto, a refletir sobre a formação e produção artística na universidade, especialmente no que tange ao âmbito da pesquisa. Finalizaremos com as considerações que construímos até aqui sobre o assunto, uma vez que percebemos que a discussão sobre a formação artística em ambiente universitário ainda tem muito a avançar, de forma consistente, no Brasil.

CONTEXTO DO PROJETO DE PESQUISA: ESPAÇO DE ESTUDO E REFLEXÕES

Consideramos importante, para iniciar, contextualizar a proposta do projeto de pesquisa que nos une, por ser lugar em que temos engendrado nossas reflexões sobre razões, caminhos, estratégias, formatos e demandas com as quais os artistas da Dança, que escolhem estar e desenvolver estudos e pesquisas na universidade, necessitam lidar e dialogar.

Entre 2010 e 2013, as primeiras ações do projeto relacionaram-se diretamente a apoiar a organização de dados para a conclusão da tese⁵, contando com a colaboração voluntária de alunos de graduação dos cursos de Dança e Teatro. Neste contexto, os interesses propulsores das ações do projeto de pesquisa têm envolvido: 1) explorar e descrever especificidades relativas à produção acadêmica no campo das Artes; 2) identificar que quadros teóricos e escolhas metodológicas estão presentes nas produções; 3) apontar panorama e tendência(s) de reflexão epistemo-metodológicas na produção do conhecimento em Artes, e mais especificamente em Artes Cênicas; 4) apontar se tais escolhas apresentam modelo epistemológico não-cartesiano

5 SANTOS, Eleonora Campos da Motta. **Produção de conhecimento acadêmico em Artes Cênicas no Brasil**: um exame de teses disponíveis entre 2007-2009. 251f. 2013. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27290>. > Acesso em: 5 jan 2020.

para pesquisas; e 5) oportunizar ação e formação auto reflexiva no que tange à atuação na docência e no desempenho das relações de orientação presentes na relação professor/a-aluno/a.

Entre 2014 e 2016, período no qual o projeto agregou os primeiros bolsistas de iniciação científica, foi possível avançar na coleta de dados no âmbito das publicações feitas em anais de eventos científicos relativos ao campo das Artes Cênicas, o que rendeu participação, comunicação oral e publicação nos congressos das associações nacionais de pesquisadores em Artes Cênicas (ABRACE)⁶ e em Dança (ANDA)⁷, além do sequencial compartilhamento dos resultados de cada plano de trabalho nos Congressos de Iniciação Científica da UFPel. Neste mesmo período, a atuação de uma das bolsistas também rendeu a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre as normativas para produção de trabalhos finais de graduação nos cursos de Dança do Rio Grande do Sul⁸.

Ao mesmo tempo, desde 2010, os desdobramentos da tese permitiram trabalhar a temática nas aulas e na orientação de iniciação científica, buscando contribuir para o desempenho de qualidade do aluno na produção intelectual (aqui entendida também a artística) desde os primeiros momentos da formação superior até, nos últimos anos, chegar no ambiente da pós-graduação.

Em 2020 as discussões foram intensificadas pelo fato do grupo envolvido no projeto ter crescido e, junto a isso, agregado pessoas com diferentes formações superiores e em diferentes estágios de formação acadêmica⁹, o que tem enriquecido os aprendizados. Adotamos a dinâmica de encontros semanais para leitura e estudo de publicações acerca de assuntos tais como: metodologia de pesquisa científica, filosofia da ciência, pesquisa em artes, pesquisa em artes na relação com o espaço universitário, pesquisa performativa, prática

6 Publicação (2014), decorrente de comunicação feita no Congresso da ABRACE. Disponível em: < http://portalabrace.org/viiicongresso/resumos/jornada/SANTOS_Eleonora_NASCIMENTO_Flavia_COUTINHO_Denise.pdf >.

7 Publicação (2015), decorrente de comunicação feita no Encontro da ANDA. Disponível em: < <https://proceedings.science/anda/anda-2015/papers/analise-da-producao-academica-nos-anais-dos-encontros-de-graduacao-em-danca-do-rs> >.

8 O TCC, defendido em 2017, é de autoria de Denise Ferreira dos Anjos. Encontra-se disponível íntegra em: < https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2014/06/Monografia-Denise_Vers%C3%A3oFinal.pdf >.

9 Relembrando o indicado na Introdução: hoje somos três docentes na coordenação dos encontros (um docente com estágio pós-doutoral e duas docentes com doutoramento concluídos, ambos em áreas dos campos da Educação e das Artes); contamos com um doutorando em Artes Cênicas, uma mestre em Artes Visuais, dois graduandos voluntários de IC em etapa de finalização de curso de Dança-Licenciatura e dois graduandos bolsistas de IC no segundo ano desta mesma graduação.

como pesquisa e escuta de apresentações de colegas que vêm experimentando a construção de pesquisas artísticas nas universidades. Em paralelo, temos orientado os estudantes de graduação, com apoio dos pós-graduandos, no exercício de coleta de dados relativamente às produções que emergem no curso ao qual estão ligados: Dança. Em outras palavras, já que nos momentos de leitura, estudo e discussão buscamos compreender as relações, distanciamentos, aproximações e especificidades entre as noções de pesquisa e produção científica, pesquisa e produção artística e espaço universitário. Consideramos indispensável exercitar a discussão em situações concretas, prática que reverterá em dados, para futuras produções, oriundos de contexto que de fato opera as tensões e busca caminhos para produzir/publicar/normatizar/visibilizar/legitimar a produção e a formação artística em contexto acadêmico.

COMO SE FORMA UM ARTISTA DA DANÇA? ALGUNS COMENTÁRIOS

Na introdução deste capítulo indicamos que, nas atividades e discussões experimentadas no dia a dia das graduações em Dança, convivemos com empasses muitas vezes relacionados com a concepção corriqueira de que a formação de artistas e professores de Dança estaria apenas ligada à experiência do saber-fazer e da prática ou à forma de aprendizado construída pela relação mestre-discípulo somente baseada na noção de filiação. Tais empasses aparecem, ao nosso ver, primeiro, pois a Dança é arte experimentada em ambiente cultural de comunidade ou em espaços não formais de ensino. Strazzacappa (2012) nos ajuda a lembrar que a Dança é uma das artes de tradição oral, transmitida por quem a pratica, de forma quase automática, onde a observação e a imitação são prerrogativas: “A figura do professor se confunde com a do próprio artista. A transmissão se dá no fazer. É assim que são passadas de geração em geração muitas das nossas tradições dançadas.” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 45). A autora nos indica que a tradição oral, de observação e de imitação no ensino da Dança prevalece também quando pensamos nos professores de técnicas e estéticas historicamente definidas:

A figura do professor de dança no Ocidente data do final do Século XII. Os artistas *troubadours* (trovadores) que se apresentavam nas cortes feudais para divertir a nobreza ficaram encarregados de ensiná-la a dançar. [...] esses artistas tinham que adaptar a movimentação tradicional das danças [...]. Esse processo determina a necessidade de mestres que vão começar a aparecer nas cortes renascentistas. (Portinari, 1989, p. 55-56). (STRAZZACAPPA, 2012, p. 45).

Esta colocação torna possível compreender que a profissão “professor de Dança” nasce relacionada à prática e ao acúmulo de experiências relativamente às formas de Dança codificadas. Relação que acaba, com o tempo, invadindo os demais âmbitos da Dança. E assim a ideia de acúmulo da prática como definidora de quem está apto a ensinar, se consolida.

Por segundo, esta prerrogativa do acúmulo da prática também está associada a uma lógica um tanto quanto distorcida da relação mestre-discípulo, na qual a filiação do saber-fazer, a procedência do aprendizado acumulado, por si, legitimaria a posição de artista da Dança e a assunção do papel de poder ensiná-la.

Ao apresentar esses dois pontos, a questão não é desconsiderar que, na formação do artista da Dança, a experiência prática acumulada promove competências e habilidades para a ação artística e para o ensinar. O que se questiona aqui são as compreensões que reduzem a formação apenas ao fazer. Barboza (2015), ao dissertar sobre a formação do professor de Dança no Brasil, aponta considerações de Márcia Strazzacappa quando a referida autora lembra que “na especificidade do fazer artístico, há um histórico que o distingue de outras profissões como de médicos, engenheiros, advogados. Diferentemente de outras profissões, na Dança não seria necessária uma formação em nível universitário para exercício da profissão.” (BARBOZA, 2015, p. 41-42). Barboza (2015) também menciona que é devido a esta prática cultural que no imaginário das pessoas fica cristalizada a ideia, também mencionada por Strazzacappa: “[...] aquele que faz arte não precisa de faculdade [...] quem faz dança não precisa de curso superior” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 12 apud BARBOZA, 2015, p. 42), além de lembrar como são bastante comuns mitos como a ideia de um “dom” ou do “talento” como condições prévias para se tornar um profissional na área, ou ainda, como mencionamos acima, a concepção voluntarista de que a Arte pertence ao campo prático e logo, não é necessária ou parte de seu fazer a reflexão. Também Strazzacappa (2010) coloca que a formação do artista da Dança exige uma árdua preparação corporal, com muita dedicação e esforço, abrangendo aprendizado, aprimoramento técnico, criação e ensaios. Isto transmite a ideia de que a construção do conhecimento em Dança é exclusivamente através da preparação técnica. Contudo, segue mencionando a autora, mesmo experimentando movimentos e sensibilidades, estas são apenas questões práticas da formação do bailarino, mas a elaboração de um conhecimento intelectual em Dança também é bastante significativa na completude dessa formação. E, incluímos, impacta diretamente nas suas habilidades práticas. Concordamos com Terra (2010):

O artista da dança se produz no inter cruzamento dos diferentes espaços de formação, informação, criação, produção e difusão onde ocorrem estudos, pesquisas, experiências e práticas estético-artísticas as quais deverão ser constantemente problematizadas, contextualizadas, em suas dimensões estéticas, culturais, educacionais, sociais, econômicas e políticas. (TERRA, 2010, p. 75)

Consideramos que a formação superior em Dança é um importante espaço problematizador que oferece, portanto, qualificação e complexificação das competências e habilidades necessárias e importantes para as diferentes possibilidades de atuação profissional na Dança. Segundo a mesma autora, tanto o ensino formal, quanto o não-formal desempenham papéis importantes na dinâmica de gestação do artista da Dança. Entretanto, se faz necessário considerar funções específicas e diferenciadas, embora articuláveis.

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados (pensemos numa estrutura curricular), ou sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. [...] Nessa esfera estamos diante de uma grande problemática: a validação desse processo acontece por meio dos sindicatos, os quais, sem estabelecer relações de parceria com as demais instituições e centros de referência de formação e sem diretrizes ou parâmetros norteadores não se encontram preparados para avaliar habilidades, atitudes e competências requeridas aos diferentes artistas da dança. (TERRA, 2010, p. 73, apud BARBOZA, 2015, p. 42)

Fazemos eco a Strazzacapa (2010) que pondera sobre a importância de uma formação que auxilie os profissionais bailarinos a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre sua arte, trazendo com ênfase a formação nas universidades. Ao mesmo tempo, destacamos o que Aquino (1998) diz:

[...] Porém, se ao artista é possível se estabelecer no mercado profissional após uma trajetória de estudos assistemáticos e não-formais, dificilmente o crítico de dança, o curador, o pesquisador e principalmente, o professor de dança lograrão êxito se não buscar um instrumental teórico no seio da universidade. E, por outro lado, nova configuração se estabelece nesse panorama: dançarinos e coreógrafos, diante das complexidades do mercado de trabalho, vêem-se impelidos a adentrarem a seara dos conhecimentos teóricos. (AQUINO, 1998, p. 40)

E ainda ressaltamos o que nos coloca Terra (2010) quando explica que embora a maior parte dos profissionais siga esta formação que acontece em

academias e escolas de Dança, há o espaço da universidade como outro lócus de formação, cada vez mais crescente. A partir de sua experiência como professora universitária no campo, afirma que tem percebido um “fluxo” peculiar já que é comum ver-se, tanto o bailarino oriundo de uma formação em academia de Dança buscando uma licenciatura, quanto o recém licenciado retornando ou se aproximando da escola de Dança para aprofundar suas experiências artístico-formativas. Segundo a autora, é um processo que tem ocorrido de modo complementar e diverso, e nesse percurso dialogam as experiências dos espaços não-formais de ensino da Dança e as universidades, complementando-se e enriquecendo-se mutuamente.

Aqui é importante considerar que, na história da constituição da instituição universitária, mesmo que não desde sua origem, a sua estruturação é condicionada a noção de formação profissional, quando, no início do Século XIX passam a ser elevadas à “ensino superior” as escolas de formação em engenharias e de sistemas tecnológico militares (ALMEIDA-FILHO, 2007a e 2007b), o que, ao que percebemos, decalca na universidade também a missão de formação que dará a chancela às atuações profissionais. De acordo com Terra (2010), no âmbito da Dança, no Brasil, de acordo com a Lei nº 6.533/78, são considerados três percursos de profissionalização do artista da Dança: obtendo o registro profissional junto aos sindicatos dos artistas e de Dança; realizando a formação num Curso Técnico reconhecido pelo MEC ou realizando um Curso de Graduação em Dança. Essas trajetórias se dão tanto no espaço de educação formal como não-formal. No primeiro caso, o processo de validação é intermediado pelos órgãos de classe, já no segundo, o processo é regulado pelo poder público (Ministérios e Secretarias). Além disso, para Wosniak (2010), os diplomados têm um aumento de estabilidade trabalhista perante os demais profissionais da Dança, o que talvez possa reforçar a procura pela realização de um curso superior de Dança.

Assim, e mesmo concordando que existem diferentes formas de saberes cuja complexidade, consistência e conteúdos não dependem da universidade para terem potência de formar e ensinar (e aqui estamos falando, por exemplo, na potência dos saberes e dos mestres populares), defendemos o valor da formação/qualificação do profissional da Dança pelo caminho da formação universitária uma vez que consideramos este um espaço que oportuniza a troca, a ressignificação, o exercício de mudança de ponto de vista, o distanciamento, a reaproximação, a crítica, a autocrítica e o conhecimento do que ainda é novidade.

ARTISTA EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIA DE COMPLEXIFICAÇÃO DE SABERES

No decorrer do segundo semestre de 2020 e primeiro semestre do ano de 2021, um dos trabalhos que se elabora a partir das interlocuções do grupo se chama **Tendências metodológicas em pesquisas guiadas pela prática: metanálise dos TCCs das graduações de Dança do Rio Grande do Sul sob o recorte da criação**, trabalho este que vem sendo desenvolvido pelo acadêmico Daniel Aires na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Dra. Mônica Dantas e com forte incursão das discussões estabelecidas no projeto de pesquisa que nos une. Nosso colega ao escolher estar na universidade, busca, com isso, complexificar sua formação artística nesse lugar da formação acadêmica, ou seja, ao desenvolver um estudo teórico-reflexivo, característico do ambiente universitário e pautado pelas regras tradicionais da ciência, e que busca compreensões mais complexas de conceitos sobre as pesquisas feitas nos TCCs dos cursos de Dança, nos oferece um exemplo de formação universitária de artista.

De acordo com o que o estudo vem identificando, as práticas artísticas são temas e materiais de investigação para boa parte dos artistas-acadêmicos no contexto universitário. Este contexto tem recebido e tentado acolher a multiplicidade de práticas artísticas, compondo um universo que sabidamente extrapola as paredes dessas instituições de ensino, tensiona os domínios da palavra escrita e que reinventa seus modos de fazer-pensar-discutir Dança. Estas práticas artísticas e pedagógicas em artes, plurívocas por sua natureza corporificada, demandam modos e estratégias metodológicas para contar de si, que ora encontram lugar nos arcabouços teóricos existentes, nas tradições pós-positivistas qualitativas, ora rumam aos postulados pós-estruturalistas, nos métodos cartográficos e até mesmo nas escritas criativas, para dar cabo da documentação, análise e discussão das práticas artísticas.

Com barreiras cada vez mais solúveis entre si, as metodologias elaboradas para falar da criação em Danças e nas práticas coreográficas tem adotado bricolagens metodológicas que oscilam entre métodos e abordagens metodológicas, buscando pontes e frestas entre os caminhos de pesquisa mais ou menos conhecidos, em busca de tramas próprias. Parece interessante, deste modo, evidenciar o pressuposto móvel destas estratégias, que encontra alguma fluência ou relação de parentesco com

o que também flui no movimento de Dança, dos corpos que o fazem e dos corpos que somente a partir deles mesmos se escrevem.

A partir do reconhecimento de algum *continuum* entre estratégias metodológicas, das mixagens dessas estratégias, é que se fez interessante realizar um levantamento de todos os TCCs que versam sobre a criação em Dança, realizados nos cursos de Licenciatura e/ou Bacharelados em Dança no Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2012 e 2020, para fins de análise das escolhas metodológicas utilizadas nesses trabalhos que falam sobre criação em Dança. A partir deste objetivo analítico decorrem as questões inerentes ao material analisado: é possível observar recorrências nessas escolhas metodológicas? Seria possível, a partir dessas recorrências, dizer que há alguma ou algumas tendências metodológicas da pesquisa em Dança, nas graduações de Dança nas universidades federais do Rio Grande do Sul? O que isso nos informa sobre a pesquisa em artes na universidade, sobre os futuros artistas/pesquisadores/docentes e sobre o corpo docente da instituição universitária?

Para dar cabo destas questões, foram feitas escolhas a partir dos postulados da pesquisa qualitativa e da pesquisa em artes (FORTIN; GOSSELIN, 2014, GAYA, 2016, ZAMBONI, 2006, DANTAS, 2008), com inspiração metodológica da metanálise qualitativa (CASTRO, 2001) que surge da Teoria Fundamentada para “análise de múltiplas vozes originadas da literatura, isto é, análise de diversos estudos primários com diferentes perspectivas sobre o mesmo tópico” (PINTO, 2013, p. 1043), neste caso, a pesquisa sobre criação em Dança. Percebe-se ainda esta pesquisa como uma revisão de literatura, ou revisão bibliográfica narrativa (FLICK, 2009), uma vez que a partir das práticas em Dança, desenvolvidas em seus ambientes de criação como salas de ensaio, espaços cênicos, teatros etc., nos interessa a análise do material escrito a partir dessas práticas, das escolhas adotadas para criar narrativas da criação em Dança.

A incursão de artistas e de suas práticas no contexto acadêmico, vêm construindo formas para agregar essas práticas como uma das materialidades dos saberes constituídos no campo das artes da cena, onde a Dança se aloca. Fortin (2014) nos diz que a busca por estratégias metodológicas deve considerar a plurivocidade de modos de construir as pesquisas em artes, e é em busca dos traços dessas escolhas que julgamos a necessidade de um olhar mais atento a essas escolhas.

A partir da formulação do questionamento para saber se é possível observar recorrências ou tendências metodológicas adotadas em TCCs

dos cursos de graduação em Dança, nas universidades federais do Rio Grande do Sul, quando seus temas e objetos de estudo são a criação em Dança, foram afinados os procedimentos de coleta para a realização de uma pesquisa qualitativa dos dados. A definição feita pelos cursos de graduação se deu pelo frescor e emergência desse tipo de trabalho em relação às escolhas metodológicas adotadas pelos acadêmicos, diferentemente dos produzidos em pós-graduações, onde se acredita haver trabalhos com um tempo de dedicação estendido e de onde o rigor científico parece seguir balizas mais contundentes.

Em razão da natureza múltipla das criações em Dança, foram desenvolvidas algumas estratégias para avaliar os trabalhos componentes da pesquisa e, ao final desta etapa, foram selecionados 81 trabalhos para compor o *corpus* de análise do estudo.

Esta pesquisa, que no presente (março de 2021) se encontra em fase de análise dos dados, ainda não apresenta resultados conclusivos sobre os materiais que analisa, mas tem como perspectiva seguir se desenvolvendo a partir dos postulados trilhados desde uma perspectiva paradigmática qualitativa de onde advém as pesquisas com viés etnográfico e autoetnográfico (DANTAS, 2016; FORTIN, 2009), netnográfico (KOZINETTS, 2006), passando pelas pesquisas guiadas/baseadas pela prática, das *Practice Based Research* (PBS), das *Arts-based research* (ABR) (BARONE; EISNER, 2011), passando por abordagens que tendem ao pós-estruturalismo, das *Arts-based educational research* (SINNER; LEGO, 2006), A/R/Tografia (DIAS, 2014), até novas construções de valorização dos produtos simbólicos e artísticos como parte ou produto final das pesquisas performativas (HASEMAN, 2015).

Vista neste escrito como uma parte ou um futuro produto relacionado ao projeto de pesquisa ao qual nos referimos neste texto (Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes), acreditamos estar construindo recursos que nos permitam compreender um Estado da Arte, da pesquisa em Artes nos contextos nos quais temos nos debruçado. Reconhecer os recursos, modos e métodos utilizados nas pesquisas, do campo da arte-Dança realizados no meio acadêmico, é um recurso que consideramos ser de grande pertinência posto que nos informa algumas das camadas que compõem essa episteme de Dança, seja ela a que se produz no que pode ser considerado um recente contexto (em comparação com outras áreas), na universidade no Sul do Brasil e do que se reflete em/de contextos extra-acadêmicos.

É sobre isso que trataremos na sequência, na direção de continuar mostrando nossa posição investigativa de que é também através do conhecimento sobre o que já está posto/produzido, em termos de regras e parâmetros universitários e em termos de como as produções acadêmicas em Dança vem se caracterizando, que temos condições de propor alternativas de produção artística na universidade, fazendo com que este espaço colabore cada vez mais, de forma diferenciada, na formação de profissionais da Dança.

CAMINHOS REFLEXIVOS SOBRE PESQUISAS ARTÍSTICAS NAS UNIVERSIDADES

Nas experiências de estudo e diálogos, intensificados nos encontros do projeto de pesquisa, temos conversado, lido e discutido a partir de referências coletadas para fundamentar o projeto de Pós-Doutoramento de uma das professoras integrantes do grupo¹⁰. Com tais dados observamos que, a partir da última década do século passado, reflexões sobre pesquisa em arte na relação com a educação e com a formação acadêmica e profissional de artistas ampliaram-se e intensificam-se, especialmente a partir de experiências como as já existentes nos Estados Unidos, no Reino Unido e nos países escandinavos (BORG DORFF, 2010; BORG DORFF, 2017). É este mesmo autor, Henk Borgdorff, professor de Teoria da Pesquisa nas Artes (Universidade de Leiden, Amsterdã, Holanda) que aponta as expressões ‘investigação nas artes’ e ‘investigação em e através das artes’ como etiquetas para a temática que, no período, começava a envolver os debates sobre pesquisa e prática artística em termos filosóficos, epistemológicos, metodológicos e políticos, discussões que, segundo ele, têm buscado entender, também, em que medida este tipo de investigação pode classificar-se como acadêmica e legítima na educação superior. Sua perspectiva é desenvolvida a partir de Frayling (1993) que teria introduzido a distinção entre os tipos de pesquisa em artes, identificando-os em três – ‘investigação dentro da arte’, ‘investigação para a arte’ e ‘investigação através da arte’ – em texto no qual discorre sobre investigação em arte e desenho.

A partir desta classificação, Borgdorff (2010) propõe nova nomenclatura para a distinção: ‘investigação sobre as artes’, ‘investigação para as artes’

10 O projeto para Estágio de Pós-Doutoramento da Prof^a Eleonora Santos, intitulado **MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA UNIVERSITÁRIA EM DANÇA NO BRASIL E EM PORTUGAL**, estava aprovado para acontecer entre abril de 2020 e março de 2021, na Faculdade de Motricidade Humana, da Universidade de Lisboa, sob supervisão da Prof^a Elisabete Alexandra Pinheiro Monteiro, mas foi suspenso tendo em vista as impossibilidades de deslocamento e necessidades de distanciamento social impostas pela Pandemia da Covid-19.

e ‘investigação nas artes’, ao mesmo tempo em que aponta que a literatura especializada, no período, já passa a usar novas expressões para o debate em tela. ‘Investigação baseada-na-prática’, ‘Investigação guiada-pela-prática’ e ‘prática como investigação’ (essa última objetivando diferenciar-se do que ele nomeia de ‘prática artística em si’) são apontados pelo autor como as nomenclaturas mais utilizadas. Na direção de projetar a pesquisa artística ao patamar acadêmico, Roldan (2012 apud ÁLVAREZ, 2014) aponta o reconhecimento de uma pluralidade de Metodologias Artísticas de Investigação, dentro das quais podem ser citadas Arte acadêmica de pesquisa, A/r/tografia, Investigação educativa baseada em artes, Investigação visual baseada nas artes e Investigação baseada nas artes, que mostram a existência de outros modos de conhecimento os quais, juntamente com outros modelos científicos, podem contribuir para iluminar problemas humanos e sociais, incluindo os do âmbito educacional e do campo das artes. Também de acordo com Candy (2006) ainda outras duas expressões associam-se ao universo das referências de pesquisa em artes: *Practice-based Research* (pesquisas baseadas em práticas) e *Practice-led Research* (pesquisa orientada para a prática).

No Brasil, um maior interesse pelo debate sobre pesquisa em arte, especialmente no que tange à discussão voltada ao campo das artes cênicas, parece ocorrer de forma mais significativa por volta de 2015, a exemplo de Icle (2011), Fernandes (2014; 2015), Haseman (2015), Velardi (2015), Ramos (2015), Bacon e Midgelow (2015), Pérez Royo (2015) e do Volume 20, de 2016, da Revista Cena, que lidam com a temática através dos termos ‘prática como pesquisa’, ‘pesquisa performativa’, ‘pesquisa somático-performativa’ e ‘pesquisas das práticas performativas’, mas que, pelo que observamos, não trazem nas suas referências os autores aqui indicados inicialmente, ou seja, os teóricos que vêm fomentando a discussão ampliada do tema nos anos anteriores. Em outras palavras, ao que tudo indica, tais autores ainda não foram acessados detidamente de modo a subsidiar os debates que vem ganhando adeptos no país.

O mais recente **Documento de área de Artes da CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior, publicado em 2019, mostra reflexões da comissão da área sobre esta discussão, tanto no que se refere à recomendação sobre as características dos trabalhos finais para fins de titulação como em relação ao panorama atual e futuro dos programas de pós-graduação profissionais. Sobre os tipos de trabalhos finais para aquisição dos títulos de mestre e doutor na área, a comissão faz as seguintes recomendações: 1) Nos

programas acadêmicos, os trabalhos finais devem necessariamente adotar o formato de dissertação (Mestrado) e tese (Doutorado), ainda que estas possam envolver apresentações de obra artística ou incluir experiências inovadoras de escrita poética, crítica ou histórico-artística; 2) Nos PPG profissionais, podem ser considerados como produtos finais: artigos (ou conjunto de artigos), performances e obras artísticas acompanhadas de relatos de processos de criação artística, relatos de processos pedagógicos e formativos em artes, relatos de processos gerenciais de carreiras e instituições em artes, partituras, coreografias, curadorias, dramaturgia, outras formas de escrita literária, dissertação ou tese, realização de eventos artísticos e culturais, organização de mostras e feiras, planos de atuação didática, projetos para instituições escolares e culturais, produtos fonográficos e audiovisuais, softwares e games, entre outros que podem vir a ser propostos pelos programas, de acordo com sua área de atuação (CAPES, 2019).

Mesmo distinguindo os tipos de trabalhos oriundos de cursos acadêmicos e profissionais, as recomendações mantêm a tradição de produção de teses e dissertações e de produção artística em ambos os contextos, sem detalhar, pelo menos no documento, como estas produções poderiam estar relacionadas em cada caso. Quanto aos programas de pós-graduação profissionais, o texto relata que no período da avaliação quadrienal de 2014-2017 surgem os primeiros (seis) mestrados profissionais da área; em 2018 já são computados nove mestrados sem registros ainda de doutorados profissionais (CAPES, 2019). Uma vez que tais cursos buscam problematizar e qualificar a atuação profissional dos agentes lidando, de forma direta, com a atividade principal do artista, a produção artística, o documento prevê que

[...] a área terá que lidar com inovações importantes como a criação do Doutorado profissional, reconhecendo que a ampliação do debate sobre pesquisa artística na pós-graduação necessita ser intensificado visto que [...] exige a definição clara e coerente do que se entende por pesquisa aplicada no campo artístico. Segundo a Coordenação Geral de Avaliação e Acompanhamento da Capes, a pesquisa realizada pelos PPG divide-se em três categorias centrais: a pesquisa básica (voltada para o avanço do conhecimento, sem aplicabilidade imediata), a pesquisa estratégica (que acrescenta conhecimento como ferramenta para a solução de problemas práticos) e a pesquisa tecnológica (que desenvolve aplicações para conhecimentos já estabelecidos). As últimas duas categorias pertencem ao campo da pesquisa aplicada. (CAPES, 2019, p. 11).

Sendo que, na sequência, o documento menciona “pesquisa para as artes”, citando Henk Borgdorff (2012).

Compartilhamos esta compilação de informações sobre o debate acerca de pesquisa em arte, pois consideramos que problematizar e questionar sobre como as pesquisas artísticas acontecem no ambiente acadêmico é, também, provocar reflexão sobre a formação do artista da universidade. É do nosso interesse encontrar brechas que permitam serem mostradas as especificidades do conhecimento artístico nos trabalhos acadêmicos e, ao mesmo tempo, mobiliza-nos a possibilidade de propor novos modos/estruturas/formatos de produção sem abandonar o diálogo com a lógica de produção acadêmica. Mas o que buscamos, ao que percebemos, antes ou acima de tudo, é exercitar e construir formas de pesquisa que evidenciem a complementaridade de naturezas de conhecimentos artísticas e científicas, distanciando-nos cada vez mais de uma compreensão binária e dicotômica acerca da relação entre estes campos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos estes apontamentos aqui reunidos mostram que acreditamos na Universidade como espaço de qualificação, e, por isso, de formação de artistas da Dança, seja na amplificação de potências para a docência seja para a complexificação na atuação artística em Dança. Ao mesmo tempo, concordamos que não é possível querer participar da formação universitária em Dança sem ter a consciência das características e regras que historicamente pautam as Instituições de Ensino Superior, em sua maioria ainda muito relacionadas com as noções de campo científico (BOURDIEU, 1983). Em outras palavras, consideramos que o artista da Dança e o professor que ensina a prática da Dança, têm condições de existirem sem a formação superior. Mas, por outro lado, uma vez escolhida a opção de buscar/qualificar formação pela via das graduações e da formação acadêmica, percebemos a importância de que se saiba e se conscientize que esta escolha levará a lógicas de produção diferenciadas das que emergem somente da prática.

Consideramos, também, que a instituição universidade tem muito a ganhar com quem, vindo da massiva experiência prática (da experiência do “chão do estúdio”, como muitas vezes chamamos), escolhe a formação superior em Dança. Nestas oportunidades, a estrutura universitária tradicional vem sendo provocada a rever sua estrutura funcional e referencial acerca do ensino e produção de conhecimentos, uma vez que este ambiente passa a ser provocado e instigado pelas diversidades de naturezas de saberes que nele transitam.

Não acreditamos que o caminho seja “bater de frente” com a estrutura universitária, até porque estar na universidade, para o artista, é uma escolha. Acreditamos no caminho do diálogo argumentativo que leva em consideração a autonomia relativa dos campos de conhecimento. Em outras palavras, consideramos que as produções artísticas na universidade, quando consistentes e coerentes em estrutura e argumentos, legitimam os saberes que produzem em suas especificidades e novas formas de produção. E, nesta direção, consideramos que o artista que se forma/é formado na Universidade, ao ampliar e complexificar as competências vindas do saber-fazer na relação com as provocações que o espaço universitário oferece, potencializará suas habilidades de produção/ação também baseando-as nas noções de práxis, composição, comunhão, empatia e solidariedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar. As três culturas na universidade nova. **Ponto de Acesso**, v.1, n.1, p. 5-15, Salvador, jun. 2007a.

ALMEIDA-FILHO, Naomar. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Salvador: Edufba, 2007b.

ÁLVAREZ, Rocío Ábalos. Lombrices: un proceso de puesta en escena. **Tercio Creciente**. n.6, 2014, p. 19-34. Disponível em: < <http://www.terciocreciente.com/index.php/revista-n-6/63-lombrices-un-proceso-de-puesta-en-escena> >. Acesso em 28 dez. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, n.129, p.637-651, set/dez, 2006

AQUINO, Dulce. Dança e universidade: desafio à vista. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (Org.) **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998.

BACON, Jane; MIDEGELOW, Vida. Processo de articulações criativas (pac). **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. SILVA, Charles Roberto; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo et al (Org.). v.3, n.1, 205 p. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. Disponível em: < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spal/Processo%20de%20articulac%CC%A7o%CC%83es%20criativas%20%28PAC%29%20%28Jane%20M%20Bacon%2C%20Vida%20Midgelow%29.pdf> >. Acesso em 08 jan. 2020.

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O projeto de formação de professores do curso de Dança-licenciatura da UFPel: UMA TRAJETÓRIA EM MOVIMENTO**. 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: < http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2911/1/Monica%20Correa%20de%20Borba%20Barboza_Dissertacao.pdf >. Acesso em 20 fev. 2021.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot. **Arts based research**. Sage, 2011.

BORGDORFF, Hendrik Anne. **O conflito das faculdades: sobre teoria, prática e pesquisa em academias profissionais de artes**. Trad.: Daniel Lemos Cerqueira. **Opus**. v. 23. 2017, p. 314-323. Disponível em: < <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/420> >. Acesso em 27 dez. 2019.

BORGDORFF, Hendrik Anne. **The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia**. Leiden University Press: Amsterdam, 2012. Disponível em: < <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/18704> >. Acesso em 29 dez. 2019.

BORGDORFF, Hendrik Anne. *El debate sobre la investigación en las artes. Cairon: Revista de ciencias de la danza*, v. 13, p. 25-46, 2010.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu, Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CASTRO, Aldemar. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2001. Disponível em: < <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf> > Acesso em: 13 mar. 2001.

CANDY, Linda. Practice Based Research: A Guide. **CCS Report**. v. 1, p. 1-19, 2006. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/257944497_Practice_Based_Research_A_Guide >. Acesso em 27 dez. 2019.

CAPES. **Documento de área 2019**. 2019. Disponível em < https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Artes.pdf >. Acesso em: 30 dez. 2019.

DANTAS, Mônica. Escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em Dança. In: **Anais ABRACE**, v. 9, n. 1, 2008.

DANTAS, Mônica. Acoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em Dança. In: **Urdimento**, v.2, n.27, 168-183, 2016.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: **Conferências em Arte/Educação: Narrativas Plurais**, v. 1, p. 249-257, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para pesquisa na prática artística. In: **Cena**, n. 7, 2009. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/cena/issue/view/910/showToc> >. Acesso em 14 mar. 2021.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. In: **ARJ–Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

FERNANDES, Ciane. A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa. **Anais VIII Congresso da ABRACE**. 2014. Disponível em: < <http://portalabrace.org/viii-congresso/resumos/mesas/A%20Pr%20e%20tica%20como%20Pesquisa%20e%20a%20Abordagem%20Som%20e%20tico-Performativa.pdf> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

FERNANDES, Ciane. Princípios em movimento na pesquisa somático-performativa. **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. SILVA, Charles Roberto; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo et al (Org.). v.3, n.1, 205 p. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. Disponível em: < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Princi%CC%81pios%20em%20movimento%20na%20pesquisa%20soma%CC%81tico-performativa%20%28Ciane%20Fernandes%29.pdf> >. Acesso em 08 jan. 2020.

FRAYLING, Christopher. *Research in Art and Design*. Royal College of Art Research Papers. Series 1.1. London: Royal College of Art, 1993.

GAYA, Adroaldo. **Projetos de Pesquisa Científica e Pedagógica: O Desafio da Iniciação Científica**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2016.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, v.3, n.1, 2015.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 09-27, jun. 2011. ISSN 2237-2660. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/23682> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

KOZINETTS, Robert. *Netnography. Handbook of qualitative research methods in marketing*, p.129-142. 2006.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: **EDUSER: revista de educação**. v.2, n.2, p. 49-65, 2010.

PINTO, Cândida Martins. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 3, p. 1033-1048, 2013.

PÉREZ ROYO, Victoria. Sobre a Pesquisa nas Artes: um discurso amoroso. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 533-558, ago. 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/57862> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

RAMOS, Luiz Fernando. Pesquisa performativa: uma tendência a ser bem discutida. **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. SILVA, Charles Roberto; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo et al (Org.). v.3, n.1, 205 p. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. Disponível em: < [http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Pesquisa%20performativa%20uma%20tende%CC%82ncia%20a%20se%20bem%20discutida%20\(Luiz%20Fernando%20Ramos\)%205o%20SPA%20ECA%20-%20USP.pdf](http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Pesquisa%20performativa%20uma%20tende%CC%82ncia%20a%20se%20bem%20discutida%20(Luiz%20Fernando%20Ramos)%205o%20SPA%20ECA%20-%20USP.pdf) >. Acesso em: 8 jan. 2020.

REVISTA CENA. **Práticas artísticas no ambiente universitário:** criação, formação, investigação. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, n. 20, abr. 2016.

ROLDAN, Joaquín. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe. 2012.

SINNER, Anita, LEGGO, Carl, IRWIN, Rita; GOUZOUASIS, Peter; GRAUER, Kit. *Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars*. *Canadian Journal of Education*, v.29, n.4, p.1223-1270, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes:** construindo caminhos. 10.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência:** a formação do artista da Dança. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da Dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre Dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 67-76.

VELARDI, Marília. Pensando sobre pesquisa em Artes da Cena. **Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. SILVA, Charles Roberto; FELIX, Daina; SILVEIRA, Danilo et al (Org.). v.3, n.1, 205 p. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. Disponível em: < <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Pensando%20sobre%20pesquisa%20em%20artes%20da%20cena%20%28Mari%CC%81lia%20Velardi%29.pdf> >. Acesso em: 8 jan. 2020.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da Dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre Dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010, p. 121-136.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 24-36.

APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO NA ROTINA ESCOLAR

Amanda da Silva Pinto

INTRODUÇÃO

O (des)entendimento de corpo nas Instituições de Ensino tem papel central na educação que lá se pratica. No Brasil, o dualismo corpo-mente¹ ainda é hegemônico no modo como o senso comum compreende o corpo, e se faz presente também nas escolas, no modo como separa o corpo (físico) da mente (abstrata), que habitaria e comandaria esse corpo. Na Escola, isso aparece, de imediato, mas formulações de que “trabalhar a mente” é muito mais importante do que “trabalhar o corpo”. Todavia, a aprendizagem se constitui em um procedimento muito mais complexo do que apenas a reunião da leitura com a habitual ênfase no “raciocínio mental”.

Considerando o terreno evolucionista darwiniano, os seres mais simples celularmente movem-se e nossos ancestrais moviam-se antes mesmo de ter um cérebro! Nessa moção, vivem e sobrevivem. Corpomioticamente (KATZ e GREINER, 2005) relacionam-se com o ambiente, fagocitando e endocitando, evoluindo sua constituição, inclusive neurológica, corponectivamente (RENGEL, 2007), nunca dualisticamente, e movendo sempre! Sendo o cérebro uma continuidade dos sentidos do corpo (DAMASIO, 2011), necessita, para a efetiva aprendizagem, segundo Cosenza e Guerra (2011), de um complexo de operações que envolvem neuroplasticidade, memórias, atenção, emoções e sensações, as quais se enredam em conduções sinápticas, em um “trabalho em equipe”. Desde a constituição da base dessa rede (enquanto espécie e enquanto indivíduo), até a formação de conceitos complexos na fase adulta, é imprescindível reconhecer o papel do nível *sensóriomotor*² nos humanos. Da mesma

-
- 1 O dualismo corpo-mente tem em Descartes (1596-1650) um poderoso representante. Ele assegurava que a mente humana não era uma extensão física e o corpo sim, ou seja, corpo e mente tinham naturezas distintas (corpo-substância física e mente-substância não física, imaterial). Damásio (2004) aponta que talvez esse não fosse um entendimento da vida inteira de Descartes, porém o empenho para alocar a glândula pineal neste mecanismo de ligação corpo-mente caracteriza, de certa forma, que distinguia mente e corpo como substâncias diferentes.
 - 2 Escrita adotada por se entender que é um procedimento que ocorre sempre junto, e não como dois processos em separado (sensório e motor). Por isso, grafa-se aqui sem hífen, baseado em Rengel (2009). Na grafia tradicional da língua portuguesa, este termo é escrito sensório-motor.

forma, atentar para o entendimento de “formação de conceitos”, o qual jamais será o de “ideia mental” como no cognitivismo, mas de formação de conceitos **cognitivos**, onde o corpo inteiro comunica, expressa e compreende na simbiose do mundo, sem dualismos, sem fronteiras, ou seja, na liquidez dos processos. Mais especificamente, o estudo propõe que as estruturas sensoriomotoras do movimento (*sentido do movimento*, trazido à luz de Alain Berthoz, 2000), são responsáveis pela construção de qualquer conhecimento.

Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se aqui que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender. Para tal, é considerada uma metodologia de pesquisa participante, realizando um procedimento experimental em aulas diversas: abordando de outras formas os mesmos assuntos (conteúdos) vistos nas disciplinas, como movimentando o corpo inteiro e dançando. As aulas elegidas para a aplicação destes procedimentos foram as de Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente do 7º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Tempo Integral Francisca Botinelly Cunha & Silva, da Rede Pública de Ensino, na cidade de Manaus-AM. As intervenções realizadas em cada aula são descritas buscando explorar a relação movimento-conhecimento. Para tanto, o sentido do movimento precisa ser localizado para compreensão das experiências descritas posteriormente.

O SENTIDO DO MOVIMENTO

Berthoz³ (2000) aponta para um sentido do corpo pouco explorado, porém essencial para a compreensão de como formamos os conceitos que nos guiam. Chama o movimento de sexto sentido (sentido do movimento ou cinestesia), passando pela propriocepção muscular e pelo sistema vestibular, os quais atuam no nível da inconsciência e, por isso, não é percebido da mesma maneira que os outros cinco sentidos. O movimento, quando aceito como um sentido do corpo, pode atuar de forma diferente na Educação, colaborando na construção de outras estratégias pedagógicas nas Instituições de Ensino.

Para conhecer, é necessário perceber. Para perceber, é necessário sentir. Para Greiner (2012), a percepção sobre o mundo já é um pensamento, mesmo que ainda não se configure em um julgamento.

3 Alain Berthoz é especialista em fisiologia integrativa. Suas pesquisas cuidaram do controle multissensorial do olhar, do equilíbrio, da locomoção e da memória espacial, além de chamar a atenção para o movimento ser um sentido do corpo, um sexto sentido.

Perceber já é um modo de pensar sobre o mundo ou, em outras palavras, toda experiência, mesmo sem se configurar como um julgamento, é pensável. Ter uma experiência, assim como improvisar, é ser confrontado com um modo possível de mundo. O conteúdo da experiência e o conteúdo do pensamento, em muitos sentidos, são os mesmos. A ignição está no movimento. (GREINER, 2012)

Assim como os sentidos possibilitam-nos a percepção das coisas, e sendo esses sentidos sempre ativos (ou seja, sempre vemos o que buscamos), a percepção tem relação direta com os sentidos, inclusive com o sentido do movimento. Percebemos o mundo com a reunião de nossos sentidos e, portanto, com o sentido de noção de movimento que nossas estruturas sensório-motoras possuem. Temos percepção da forma das coisas, do movimento delas, de suas dimensões e tamanhos porque temos o sentido do movimento, segundo Nöe (2004)⁴. Como os demais sentidos, o movimento está presente em qualquer natureza perceptiva, colaborando com a apreensão também de conceitos abstratos, os quais estão sempre enredados com as estruturas sensório-motoras (LAKKOFF & JONHSON, 1999).

Berthoz propõe que o esquema de ação e, claro, sua percepção, são informações relacionadas. São memórias matemáticas, de escolhas pessoais, experiências anteriores, enfim, uma rede de informações que preditam a ação a ser realizada. Percepção é ação! Não há como pensar em percepção sem a informação da ação. A intenção de movimento, seu planejamento, já acontece na percepção, pois já é uma hipótese sobre o mundo. Ao perceber qualquer coisa, imediatamente a informação de percepção já vem com a intenção da ação pretendida. A partir da percepção conhecemos/aprendemos. Na verdade, ao percebermos as coisas, já pressupomos a forma como agimos perante as mesmas. Ou seja, as percepções são atitudes. Cada organismo, em sua história evolutiva, adapta-se a um jeito de perguntar ao mundo o que precisa dele. Questiona-o, dependendo da forma como consegue estar nele, o que depende da nossa constituição cultural/biológica.

A intenção ou ação pretendida sustenta o movimento como primeiro sentido. Ao perceber/conhecer com a visão, audição, tato, paladar ou olfato, a percepção (a qual já se configura como ação) é conscientemente

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

“printada” com movimento. Nesta proposta, todas as percepções/conhecimento garantem a passagem pelo movimento no organismo, visto que qualquer percepção já conota uma intenção (no contexto ativo) do que e como pretendemos perceber/aprender.

EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO

Movimento dos corpos, movimento homeostático, movimento “devir”, inércia do movimento para viver: a vida é a constância do movimento. A proposta aqui é trabalhar o **movimento como o primeiro sentido** nos processos cognitivos ou de aprendizagem. Já que este sentido participa constantemente da construção cognitiva, considera-se que o mesmo esteja envolvido no processo do aprender (inclusive a matemática, a história ou a geografia). Isto posto, e constituindo-se a Dança em movimento, pretende-se pensar na construção do conhecimento com esta arte do corpo e, portanto, numa área de conhecimento potente nos processos de aprendizagem quando exercitada em contextos interdisciplinares.

MOVIMENTOS RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS: AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tipo de proposta, a ideia é aprender os conteúdos utilizando-se da sensibilidade do movimento (*primeiro sentido*). É proposto, então, aos alunos trabalharem o conteúdo com o qual estão entrando em contato em uma aula qualquer (neste caso, de Língua Portuguesa) na forma de movimento. Os processos de analogia e metafóricos⁵ são muito estimulados neste procedimento, visto que os alunos buscam estudar o assunto da exposição oral do professor ou das leituras, associando movimentos a eles.

O hibridismo e a aglutinação (formação) de palavras foram estudados como uma aglutinação e hibridismo⁶ de culturas, fenômenos que acontecem também com todas as outras linguagens, inclusive na dança, que é uma arte do movimento. Enquanto manifestação popular e cultura corporal,

5 Rengel (2007), a partir de Lakoff e Johnson (1999), propõe o conceito de *procedimento metafórico*, o qual seria a base da construção da linguagem e da compreensão de conceitos pelo cérebro-corpo. Para a autora, o corpo opera por procedimento metafórico, e assim, vai formando os conceitos. As metáforas, portanto, são sempre construídas baseadas nas estruturas sensoriomotoras do corpo, pois é a partir dessas estruturas que conseguimos construir algum tipo de entendimento do ambiente que nos cerca, e a partir daí abstrair, significar e expressar.

6 Aglutinação e Hibridismo são processos de formação de palavras da língua portuguesa, onde a aglutinação seria o processo da formação da palavra por junção de duas ou mais palavras do mesmo idioma e o hibridismo por dois termos de idiomas diferentes.

essas formas de dançar também conversam, se misturam, se reconstróem e se ressignificam pelos povos. Os alunos fizeram um trabalho prático de sensibilização e puderam perceber vários processos de aglutinação e hibridismo nas danças populares brasileiras.

Nesta proposição, a ideia era que os alunos experenciassem o assunto da aula de Língua Portuguesa de outra forma. O conteúdo era hibridismo e aglutinação das palavras. Nesse momento da disciplina, os alunos vêem como as palavras são formadas, suas origens, seus sufixos e prefixos, numa rede de (re)significação que vão, como qualquer coisa no mundo, sofrendo *semiose*⁷ ao longo do tempo. Percebeu-se, portanto, que não só as palavras são (re)construídas dentro das culturas, mas sua expressão corporal (dança) também.

Vimos, então, através de vídeos, três tipos/estilos de dança, ou seja, de expressões culturais, bem conhecidas pelos adolescentes desta região manauara urbana: **forró, boi-bumbá e danças urbanas** (*Free Step*⁸). Observamos, nessas três manifestações, os radicais/raízes dessas danças, nos quais misturam-se informações biológicas/culturais. Essas danças manifestam características do dia a dia, os costumes, e têm muito a nos dizer sobre aquelas pessoas, as quais não deixam de ser os próprios alunos. Neste caso, não só observaram os vídeos como organizaram a apresentação dessas danças dançadas por eles.

A cada estilo observado, era convocada uma conversa sobre a observação dos movimentos de raiz, o motivo do corpo se “comportar” daquela forma ao dançar, suas posturas e gestos. Eles tanto identificaram tais características, como se dispuseram a demonstrar o que sabiam sobre elas (dançaram em sala). No primeiro deles, o forró, perceberam, por exemplo, a semelhança com a lambada e com a dança *arrasta pé* nordestina, momento em que identificaram que nosso Estado teve muita imigração de nordestinos no início do século XX, com a fase da exploração da borracha no Amazonas. Por serem terras muito quentes, tanto no nordeste como no Estado amazonense, essas danças muito elétricas e que usam pouca roupa, têm grande possibilidade de se instalar. Porém, na região amazônica, a sensualidade e a velocidade na execução de movimentos é bem maior que no nordeste, sofrendo aí uma alteração.

7 Para Charles Sanders Peirce, é a ação do signo. Este, por sua vez, é um sinal ou uma materialidade qualquer percebida pelos sentidos, o qual, em processo de semiose, significa para o indivíduo. A semiose seria, portanto, o processo de significação e ressignificação do signo. (PEIRCE, 1839-1914)

8 Estilo de Dança Urbana, nascido em meados de 1950, nos contextos urbanos e marginalizados do Brooklyn, que levou essa definição por ser um estilo que não elaborou regras para os movimentos dos pés: quanto mais acelerado e complexo for, mais habilidoso é o dançarino desse estilo. Movimento livre dos pés.

Já no boi-bumbá, os alunos percebem que, além da movimentação típica das danças indígenas, como o costume de levantar as lanças, se abraçar e bater fortemente os pés no chão, o remelexo dos quadris do forró nordestino foi incorporado à nossa dança do boi-bumbá, tornando-se uma característica dessa dança regional. O bater palmas (movimentação também muito frequente nessas coreografias) é trazido pelas celebrações indígenas, o que agrega ao ritmo musical marcante e vibrante. Desta forma, comportamentos corporais de negros e índios fazem a cultura dessa dança.

As danças urbanas são a preferência entre os adolescentes do sexo masculino, principalmente. Nela, puderam perceber a movimentação de pés (que é a principal característica do estilo específico observado, *free step*) muito acelerada e diversa, o que identificaram como semelhança com o *funk*, muito dançado nas capitais norte-americanas e brasileiras, principalmente no Rio de Janeiro. Buscando liberdade de expressão e uma forma própria de se calçar (tênis) e de se movimentar no asfalto, os dançarinos do *free step* fizeram o estilo ganhar afirmação nas ruas e acompanhar também os ritmos vibrantes e acelerados da moda da indústria musical, que invade as áreas urbanas.

Para a continuação da pesquisa, foi proposto aos alunos que trouxessem, no próximo encontro, o estilo que quisessem (organizado em equipes), e identificassem nessas danças os radicais, sufixos e prefixos das mesmas. Para tanto, precisariam pesquisar a origem das danças, sua história, os costumes desse povo, enfim, um arsenal de informações que, de certa forma, regulamentariam esse repertório corporal e destrinchariam as aglutinações realizadas. Ambas (formação de palavras e danças) são composições de linguagem e constituição de cultura.

Neste próximo momento, dedicamo-nos ao compartilhamento de conhecimentos em danças, cada grupo com sua especificidade, e suas relações com os hibridismos e aglutinações feitas de cultura para cultura, seja temporal (através dos tempos) ou espacialmente (geograficamente) fundidas. Sabemos que os fatores que levam duas culturas de espaços físicos diferentes se encontrarem são diversos, assim como o processo de semiose ocorrido dentro de uma mesma cultura ao longo do tempo. Para tanto, os alunos, em seus contextos, produziram reflexões. As equipes trabalharam basicamente na decomposição dos passos básicos de cada dança escolhida.

Os alunos compreendem as questões da linguagem, as relações/comparações feitas entre dança e estudo da composição de palavras. Porém, como são exercícios pontuais no semestre, e nem todos os alunos têm o engajamento necessário para atentar à aula, em alguma proporção o

processo se perde. Aqueles que se dedicaram, sem sombra de dúvidas, conseguiram se sensibilizar, ao menos. Quando as aulas de dança ocorrem em paralelo às de Língua Portuguesa, o aprendizado se apresenta, pois a sensibilização corporal acontece em paralelo à exposição exclusivamente verbal de determinado assunto. Outros gatilhos são formados, outras interações neuronais se estabelecem a partir do exercício do movimento e, dessa forma, diversifica a forma de acesso ao conhecimento e a significação deste (aprendizagem).

MOVIMENTOS RELACIONADOS AOS CONTEÚDOS: AULAS DE MATEMÁTICA

A sensibilidade de rápido e lento no corpo talvez seja mais uma forma de compreender as noções de quantidade. No caso do conteúdo estudado, que consistia em frações numéricas, cabia perceber que $\frac{1}{8}$ de tempo rítmico é bem mais rápido que $\frac{1}{2}$, ou seja, que $\frac{1}{8}$ tem um valor menor (menor quantidade) que o valor de $\frac{1}{2}$. Apesar dos processos de analogia ou metafóricos do movimento com a matemática serem mais difíceis de estabelecer, é possível, por exemplo, apontar para uma interlocução entre as noções de espaço e tempo e o movimento como um primeiro sentido, pois o sentido do movimento reverbera muitas informações de espaço e tempo. Essas noções, partindo do pressuposto que as estruturas sensorio-motoras são a base dos metaconceitos do corpo, são estruturas importantes na construção de conhecimento de qualquer natureza.

Adentrando especificamente nesta sala de aula, o professor da disciplina tem uma atuação um pouco diferente do anterior. O silêncio prevalece durante toda a aula, talvez por medo, por respeito, ou por apatia, mas alguns realmente mantêm uma atenção aguçada (isso pôde ser observado quando me sentava ao lado de alguns, no fundo da sala, podendo observar seus corpos e olhares). São quietos, não conversam nem olham para outras direções, que não seja para frente, em direção à lousa, durante as explicações. Livros e cadernos ficam abertos e eles copiam tudo da lousa. Alguns poucos sabem as regras matemáticas já decoradas de outro momento, advindas principalmente de contextos metafóricos, os quais o professor explora.

Estudavam “*Frações e números decimais*” e, em certa aula, estava sendo ensinado o m.m.c. (*mínimo múltiplo comum*). Para encontrar o mmc dos números propostos no exercício, o professor chamava sempre este número *mmc* de “matador”, argumentando que este número é um

número comum, capaz de eliminar ou de reduzir tanto o denominador quanto o numerador da fração. Em seguida, na resolução da expressão numérica contendo as frações, lembrava também as contas feitas com números de sinais opostos (como $-2 + 3$, por exemplo), onde dizia, para lembrá-los, que o irmão maior (no caso, o 3) sempre “bate” no menor (o 2), expressando que o sinal do número de maior valor é o que prevalece no resultado.

Sem adentrar nas questões valorativas das relações humanas implicadas nessas metáforas, percebe-se, nesse caso, que as referências utilizadas para efetivar a compreensão dos procedimentos e caminhos de solução são corporais (sensoriomotores). A ação de matar ou de bater são sensações/ações de corpo familiares aos alunos - caminho encontrado pelo professor para fazê-los compreender com mais nitidez a resolução do problema matemático. Nem todos os alunos, porém, conseguem. Alguns não lembram ou não compreendem as regras básicas, e, portanto, não resolvem as questões mais complexas. São sempre os mesmos alunos que respondem às perguntas, que levantam a mão quando o professor pede para sinalizar quem acertou. Os demais olham para o professor e para a lousa, mas não se manifestam, inclusive não resolvem as equações nos próprios cadernos, deixam em branco.

INTERVENÇÃO

Nestes encontros, havia a presença de, no máximo, 20 (vinte) alunos, sentados nas carteiras dispostas em “meia-lua”, com a outra metade do círculo composta pela lousa. Neste momento, só eu estava presente com os alunos. O professor principal não participava.

Exercícios Rítmicos baseados nos exercícios de música e movimento de Thelma Chan e Thelmo Cruz, no seu material intitulado “Divertimento de Corpo e Voz”, foram explorados neste momento, com a intenção de experimentar uma coordenação rítmica e noções de quantidades das frações numéricas. Primeiramente, usei a pulsação de uma música quaternária para que pudessem sentir o “coração” da música. Em seguida, propus uma variação nesta pulsação rítmica (tempo), onde os tempos básicos iam sofrendo divisões, o que pode ser denominado de contratempo:

A sonoridade era composta com palmas, batidas de pés e movimentos de braços, aos quais era designado uma sequência de ritmo e movimento para cada um deles. A música, então, era composta pelos sons do próprio corpo, exercitando assim a coordenação rítmica. Além disso, foi expli-

cado que essa divisão de valores temporais entre tempo, contratempo e suas sucessões quantitativas (1 ; $\frac{1}{2}$; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{8}$ etc.) era fundamental para a compreensão do que vinha a ser uma fração numérica e sua função no entendimento do que seria fracionar alguma coisa, dividir uma unidade. Apesar da noção cognitiva desenvolvida pela experiência do movimento não ser discutida com eles, nesta aula foi possível iniciar uma noção rítmica, imprescindível para a realização do próximo encontro, somente com os alunos que apresentavam maior dificuldade com o assunto da disciplina em andamento.

Para iniciar o próximo encontro, foi proposto que os alunos aprendessem um exercício musical⁹ em roda e em duplas, no qual a variação de tempo e contratempo é bastante trabalhada, assim como o ritmo e o movimento. Em cerca de 5', o exercício foi realizado para efeitos de introdução do assunto do reforço, no caso, as frações numéricas. Em seguida, buscamos resolver algumas expressões numéricas em grupo, expressões essas passadas pelo professor de matemática na lousa, para que todos pudessem acompanhar. Cada aluno resolvia uma parte da expressão na lousa, enquanto os demais opinavam, quando o colega que estava à lousa tinha alguma dificuldade. Durante tal resolução, algumas dúvidas surgiam, e iam se ajudando, ao passo que as noções de rápido e lento praticados no exercício inicial vinham à memória, lembrando que as frações de denominador maior, com mesmo numerador, tinham um valor menor e, portanto, brincavam que poderiam ser executadas num movimento mais rápido, pois eram mais curtas.

A cada 10 minutos de resolução de exercícios, repetíamos o exercício em roda, de pé, no centro da sala. Este procedimento, além de alternar a atenção, reforçava as experiências corporais e, conseqüentemente, conceituais. As regras matemáticas de resolução, como combinação de sinais em adição e multiplicação e quais operações deveriam ser resolvidas antes de outras, foram dificuldades para as quais não foi possível promover um auxílio no exercício do movimento até então. Esse modelo de aula foi realizado em 4 (quatro) repetições, com as quais foi possível uma transformação e um amadurecimento do exercício cognitivo.

Um aspecto relevante nesta experiência motora foram os meus gestos, para os quais os alunos atentavam com alegria. As expressões corporais que designavam o *lento* e o *rápido* ou o *baixo* e o *cima*, eram sentidas e expressadas pelos alunos em suas carteiras, com seus olhares e intenção de

9 Música trabalhada "Bate-Bate", de Divertimento de Corpo e Voz, de Thelma Chan e Thelmo Cruz.

movimento (talvez neurônios espelho¹⁰), no momento da sua verbalização e execução pela interventora.

Como bem coloca Cosenza e Guerra (2011), a emoção é um pilar imprescindível neste processo, pois desperta, além da atenção, a reunião das sensibilidades do corpo. A emoção não se atém somente à motivação no processo de aprendizagem, mas ao enredamento cognitivo de informações que subsidiam, ou melhor, participam da compreensão de algo. Portanto,

O conhecimento fornecido pelas neurociências pode então indicar algumas direções, ainda que não exista uma receita única a ser seguida: o ambiente escolar deve ser estimulante, [...]. Usando o andamento dos tempos musicais como metáfora, podemos dizer que o ideal é que o ambiente na escola seja allegro moderato, ou seja, estimulante e alegre, mas que permita o relaxamento e minimize a ansiedade. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 84)

Tais experiências metafóricas, nestes momentos, tanto quando nas estórias contadas pelo professor de matemática (nos exemplos do número “matador” ou do irmão maior que “bate” no menor), como nas forças gestuais presentes na minha expressividade (ao entonar as ações que acontecem nas expressões numéricas), nada mais são que relações cognitivas que se enredam em um significado padrão (padrões mentais), que servirão como uma “base de dados” para vários conceitos que se formarão. Quando menciono “vários” conceitos, proponho que sejam realmente conceitos de variadas coisas distintas, que vão desde a “consciência corporal” ao significado de “cidades satélite”, p. ex., os quais dependem, por vezes, de uma experiência motora padrão.

As noções espacial e temporal atuam diretamente na imagem (DAMÁSIO, 2011) ou padrão mental de qualquer coisa. Estudiosos como Piaget, Wallon e Vigotski, do campo pedagógico e cognitivo, já traziam há muito essas noções, contaminando teóricos outros, como Le Boulch, em sua preocupação com o valor cognitivo do movimento, o qual surge, em grande parte, dessas duas noções. Segundo Berthoz (2000), a noção espacial funciona através de um modelo conceituado por Droulez, chamado “*dynamic memory*”, afirmando que as noções espaciais não são calculadas cartesianamente a todo momento em exatidões matemáticas, mas experienciadas pelo corpo inteiro

10 Baseado em estudos de Giacomo Rizzolatti, neurofisiologista professor da Universidade de Parma (Itália), que dedicou muito de suas pesquisas à descoberta desse tipo de neurônio e de como funciona, Damásio (2011) os define como sendo o maior dispositivo cerebral que simula os estados do corpo. Frisa que uma ação não precisa ocorrer realmente no organismo para que os neurônios-espelho sejam ativados: eles são ativados na observação de um movimento de outra pessoa, simulando este movimento no seu cérebro. Ora, se é capaz de simular os movimentos (ou estados corporais) de outrem, provavelmente também é apto a simular (antecipar) neuronalmente o próprio movimento.

em suas funções cognitivas de automação, que são constantemente atualizadas e dadas à interpretação, em níveis gerais de corpo. Como colocado anteriormente, o corpo inteiro percebe as noções espaciais, utilizando todos os sentidos disponíveis naquele organismo e, desta mesma maneira, raciocina e significa com o corpo sensível. Consequentemente, as noções espaciais se enredam a partir e para diversas experiências. Nenhuma experiência ou sentido é dado isoladamente.

[...] *the brain does not need to calculate spatial coordinates of the targets toward which saccades are made. Automatic mechanisms that use the motor command itself update the neural maps on which the image of the target is projected.* (BERTHOZ, 2000, p. 213)¹¹

Esses esquemas de sentidos enredados são formados a todo momento durante a vida, desde o nascimento, dando forma a padrões que vão acompanhando aquele corpo durante toda a sua vida. Isso pôde ser verificado por Stern, segundo Berthoz (2000), quando observou a memória de bebês que chuparam um bico de seio e uma chupeta, de olhos vendados e, após terem sido desvendados, reconheceram o bico do seio com os olhos, ou seja, o sentido da visão foi acionado pela experiência tátil. Essa experiência demonstra que as informações entre os sentidos são imbricadas e o bebê forma um significado da sensação, tanto que passa essa imagem (significado) para outros sentidos.

No momento em que a pessoa (desde bebê) se movimenta, ela cria uma espécie de “base de dados” com os *ideomovimentos* (Henri Wallon), a qual é imprescindível para a consciência. Os movimentos realizados ou sentidos pelos alunos são inconscientes, espontâneos e, portanto, participam do processo inconsciente de formação de algumas estruturas de raciocínio. As noções coordenadas de movimentos, temporais, espaciais, que levam o bebê/criança a atingir determinados objetivos de ação, as faz *sentirpercebertransportar* essas sensações físicas ou motoras em valores subjetivos, à medida que crescem seu tempo de vida, amadurecendo e complexificando tais informações.

NOTA CONCLUSIVA

Quanto mais fontes de aprendizado pudermos oferecer aos nossos alunos, maiores possibilidades de aprendizagens ocorrerão neste processo.

11 [...] o cérebro não precisa calcular as coordenadas espaciais dos alvos para os quais são feitas as sacadas. Mecanismos automáticos que usam o comando motor atualizam por si mesmos os mapas neurais nos quais a imagem do alvo é projetada. (BERTHOZ, 2000, p. 213)

Além da experiência oral, leitura e escrita, a expressividade do mover o corpo inteiro não pode ser negada, sendo todos os circuitos do sentido do movimento aflorados, conectando sinapses outras que enredarão outros circuitos não motivados nas experiências tradicionais. Apesar dessas linguagens do dia a dia escolar não se desprenderem cognitivamente do sentido do movimento pelas implicações metafóricas, as quais possuem nas estruturas sensório-motoras a base para significarem para nós, o movimento, quando conscientemente estimulado (como a movimentação ampla dos membros, a coordenação rítmica e o formato dançante), traz informações para uma qualidade de presença para os alunos que cultivam formas neuromusculares de pensamento passíveis de outros gatilhos de significação e de contato com o organismo (aluno). Estes diferem dos gatilhos tradicionais e, portanto, sugerem um efeito de aprendizado, ao menos, distinto do que ocorre todos os dias nos ambientes escolares, possibilitando caminhos para tentarmos acompanhar pedagogicamente as mudanças cognitivas (entendamos corporais) em curso, para as quais as formas tradicionais estão cada dia mais sufocantes.

Construir conhecimento, considerando que a elaboração de conceitos necessita de várias ações até se formar uma ideia de algo, é colocar as sinapses em movimento. É possibilitando experiências, diferentes enredamentos neuronais, imaginando possibilidades, que os conceitos vão significando e ressignificando para nós e, desta forma, estabelecendo um eterno movimento sináptico do organismo, durante toda a vida. A ação de mover, seja visível ou não aos olhos de outro organismo, ocorre a todo o momento, sem pedir licença, permissão ou mesmo ser consciente. O movimento sináptico, ao acontecer, movimenta todo o organismo, todo o arcabouço *culturalbiológico* que o mantém em constante construção, inclusive, de sua expressividade, elemento chave para mantermos a comunicação nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

- BERTHOZ, Alain. *The Brain 's sense of movement*. Trad. Giselle Weiss. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMASIO, Antonio R. **E o cérebro criou o Homem**. Trad. Laura Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- FAZENDA, Ivani; GODOY, Herminia; TAVARES, Dirce. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas: Papirus, 2015.
- GREINER, Christine. **Rediscutindo a natureza da percepção**. 2012. Disponível em: <https://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- KATZ, Helena T. e GREINER, Christine. **Por uma teoria Corpomídia. In: O Corpo**. 2. Ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. Ives de La Taille, Maria Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
- LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- NOE, Alva. *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press: Cambridge/MA, 2004.
- PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- RENGEL, Lenira. **Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Área de Concentração: Signo e Significação das Mídias, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA DANÇA

Jussara Xavier
Marco Aurelio da Cruz Souza

Vou confessar uma agonia
Sou professora na pandemia
Desabafar a minha dor
Pois desde março eu moro no computador
É Google Meet, é aula síncrona e assíncrona
É uma novela pra compartilhar a tela
É o aluno que não liga o microfone
Abre essa câmera e me diga o seu nome
É videoaula pra inserir na plataforma
Sedentarismo me deixou fora de forma
É profusão de link para reunião
É o maremoto chamado ensino remoto¹

Com a determinação de confinamento junto ao protocolo de isolamento social decorrente do combate à pandemia de COVID-19 no Brasil, as aulas da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) foram suspensas em meados de março de 2020. Na primeira semana de *lockdown*, seguindo as determinações dos governos federal, estadual e municipal, incluindo seus órgãos e conselhos vinculados à educação, a direção da FURB suspendeu todas as aulas, orientando os professores à preparação das atividades posteriores que seriam ministradas on-line, por intermédio de tecnologias. Foi assim que, logo na semana consecutiva, as aulas retornaram por meio de aplicativos que ofertam serviços de comunicação remota como Microsoft Teams, ZOOM, WhatsApp, Jitsi Meet e Google Meet. O fundamento de tais plataformas é o de viabilizar reuniões no formato digital (videochamada com um grupo de pessoas), disponibilizando recursos como o compartilhamento de tela, arquivos e sites, possibilitando também a gravação do encontro. Este texto reflete experiências pedagógicas decorridas no contexto de adaptação, de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Dança da FURB, ao desenvolvimento de processos formativos no mundo digital.

¹ Samba do ensino remoto. Letra da professora Stella Maris Nicolau do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), musicada por Felipe Bemol.

Tendo nascido num mundo eminentemente tecnológico, de modo geral, os estudantes não revelaram dificuldades com as novas ferramentas de ensino-aprendizagem. Contudo, os professores abraçaram o desafio de propor estratégias significativas e capazes de ativá-los e engajá-los neste processo. Sobretudo, incentivá-los à compreensão profunda de seu protagonismo na tarefa de aquisição e formulação de conhecimentos, na busca por soluções para a realização de suas tarefas e experiências. Na graduação acima citada, já há um constante estímulo dos discentes para que eles aprendam a aprender, ou seja, exercitem meios próprios na conquista de habilidades e competências em dança. Com autonomia, frequentemente realizam pesquisas, estudos, atividades, composições e criações por meio de métodos que tem início com a formulação de perguntas e orientações dos professores. A partir daí, os próprios estudantes, de forma individual ou em grupo, trabalham na resolução dos problemas apresentados. Ou seja, cada um busca descobrir e empregar táticas que cultivem aspectos importantes como a criatividade, a percepção sensível, a automotivação, a disciplina e o foco. Tornam-se corresponsáveis por sua formação. Nesta lógica, a mudança imposta do ensino presencial ao remoto evidenciou a concepção de que todo aprendizado requer uma atitude de grande disponibilidade, prontidão e desejo de investigação. Acreditamos que uma pessoa aprende na medida de sua disposição para tanto.

Outro aspecto importante foi a constatação de que professores e alunos foram colocados em uma situação imposta, quer dizer, a realização de aulas no modo on-line não ocorreu por livre escolha das partes. O reconhecimento do momento crítico em que o mundo encontrava-se, das muitas crises enfrentadas por pessoas de diversas partes do planeta e das limitações individuais, conduziram a turma ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como, por exemplo, a empatia, a cooperação, o respeito, o diálogo, a escuta e o acolhimento do outro. Em análise sobre este novo processo didático, a professora Isleide Steil, que atua na Licenciatura em Dança da FURB, refletiu:

[...] os estudantes de dança necessitaram se permitir ao movimento do corpo em um espaço marcado por significações afetivas, de família, e vazio de colegas de estudo. Por estarem em processo de formação de professores, forçadamente tiveram que compreender o significado da arquitetura destas novas salas de aula que se estabeleciam, em casa, sem que o afeto se perdesse. Foi necessário buscar outras associações para que as aulas não parassem. Foi necessário colocar em prática a generosidade com o grupo, pois o sucesso das

aulas dependeria diretamente do envolvimento e comprometimento com a situação. (STEIL, 2020, p. 102)

O simples ato de abrir a câmera para sorrir e dar um “bom dia” ao colega ganhava um significado que ultrapassava a formalidade. Neste contexto, o afeto tornou-se ingrediente essencial de conexão, tão necessário quanto uma boa internet.

PRODUÇÃO DE DANÇA ON-LINE

Como compor e dançar on-line? Cada um na sua casa, no espaço disponível de seu quarto, cozinha ou sala (por vezes muito restrito), torcendo para que a internet funcione, que a conexão não seja interrompida, que microfone e câmera exerçam bem suas funções.

No componente curricular “Repertório Clássico e Contemporâneo”², os estudantes foram orientados a dançar uma obra-solo já pronta, realizando um *reenactment* a partir de uma escolha coreográfica que, obrigatoriamente, deveria ser assinada por um dos artistas que estavam sendo estudados. A tarefa de dançar implicou, além do estudo e apropriação da movimentação aparente, pesquisas sobre o coreógrafo, o contexto histórico e social de criação da obra, as características da corporeidade dançada e as lógicas de combinação dos movimentos executados. Cada etapa do processo de aprendizagem foi registrada em vídeo e compartilhada com a docente responsável, num processo contínuo de troca de impressões, questionamentos e orientações a respeito do desenvolvimento do trabalho. Ao final, foram apresentadas onze reproduções de composições de coreógrafos internacionais com identidades distintas, como Akram Khan (Reino Unido, 1974), Emio Greco (Itália, 1965), Maguy Marin (França, 1951), Mats Ek (Suécia, 1945) e Valeska Gert (Alemanha, 1892-1978). Na aula na qual cada estudante mostrou o resultado do estudo, alguns optaram pela exibição de uma filmagem executada previamente, outros escolheram por dançar em tempo real. A proposição compreendeu a fisicalização do conceito de *Re-enactment* aliada a uma intensa prática de pesquisa e de composição a partir das ideias de um outro. Inicialmente estranho.

2 Ministrada durante o primeiro semestre de 2020 para a sexta fase do curso de Licenciatura em Dança da FURB, pela Profa. Dra. Jussara Xavier. Estudantes: Abner Sanlay Cypriano, Karoline Mohr, Larissa Aparecida Kremer, Maria Carolina Cavaco, Nathã Luiz Schug, Patrícia Schneider, Rodrigo de Andrade, Sandy Silveira, Stefanie Müller. O texto “Dos repertórios aos *reenactments*: dispositivos de conhecimento na dança”, presente nesta publicação, revela outros aspectos da componente curricular em questão.

A aluna Stefanie Müller, que reencenou uma obra de Mats Ek, declarou:

Este componente curricular ampliou o meu olhar, não somente para pensar quantas obras em dança se perpetuam ao longo dos anos. Mas também para pensar quanto em dança já foi realizado, pensado e repensado. A aproximação com outros coreógrafos, suas criações, diferentes modos de fazer dança é enriquecedora, provocadora e carregada de conhecimento. A experiência de dançar uma obra de repertório e a busca pelo entendimento daquele corpo é desafiadora, mas transformadora. Colocou-me a pensar o corpo a partir de uma identidade coreográfica para mim desconhecida e distante do meu dançar, e de experimentar e descobrir possibilidades, dificuldades e modificações corporais a partir deste processo. Ainda que tenha sido delicado o dançar on-line, sem orientação presencial ou a troca com os colegas de sala, que com certeza trariam um outro lugar de aproveitamento e compreensão de corpo, essa experiência me fez mover de outra forma³.

COMUNIDADE VIRTUAL CORPO-AMBIENTE: POSTAGENS, LIVES, INTERAÇÕES

O componente curricular “Prática Integrada de Extensão”⁴ tinha como objetivo central formular e aplicar um projeto de extensão em dança em um contexto comunitário, obrigatoriamente, refletindo sobre um tema transversal: a educação ambiental. Nas primeiras aulas, ainda no modo presencial, após aprofundar conceitos e princípios importantes relacionados a assuntos como comunidade, projeto comunitário, sustentabilidade e educação ambiental, iniciamos um processo de mapeamento das comunidades da cidade de Blumenau e região. A ideia era a de pesquisar, fundamentalmente, sobre as necessidades e os desejos dos moradores das várias comunidades em relação à dança para, em seguida, compor um plano de intervenção específico para a comunidade escolhida, articulando vivências artísticas e educação ambiental. Finalmente, o projeto seria executado por meio de um programa de ações semanais na comunidade selecionada, elegendo duplas de estudantes como responsáveis principais a cada etapa. Contudo, a suspensão das aulas presenciais e dos espaços comunitários, em decorrência da pandemia de COVID-19, impediu a implementação da proposta e conduziu-nos a pensar sobre possíveis alternativas para dar continuidade à disciplina iniciada.

3 Depoimento enviado pela estudante pelo aplicativo WhatsApp em fev. 2021.

4 Ministrada durante o primeiro semestre de 2020 para a sexta fase do curso de Licenciatura em Dança da FURB, pela Profa. Dra. Jussara Xavier. Estudantes: Abner Sanlay Cypriano, José Waldir Coral dos Santos, Karoline Mohr, Larissa Aparecida Kremer, Maria Carolina Cavaco, Michele Chaves Sackis, Nathã Luiz Schug, Patrícia Schneider, Roberta Prado Guimarães, Rodrigo de Andrade, Sandy Silveira, Stefanie Müller.

Sendo a concepção de comunidade um dos pontos centrais de interesse, optou-se por constituir uma comunidade virtual no Instagram⁵, o que ocorreu sob a denominação de CORPO-AMBIENTE, com a seguinte descrição:

Série de postagens para disseminar experiências que articulam dança em conexão, direta ou indireta, a pensamentos e práticas de sustentabilidade ambiental. O objetivo é chamar atenção para os modos de intervenção humana no ambiente, ou seja, as relações entre o indivíduo/a sociedade e a complexa rede de processos naturais que ampara nossa vida. Em atendimento às exigências legais da Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/1999 e Decreto nº 4.281/2002, questionamos: Como a dança pode ser ferramenta metodológica de educação ambiental?⁶

A aluna Karoline Mohr elaborou um logotipo para lançar a página na rede social, buscando associar dança e natureza. Desenhou a flor Copo de Leite de cabeça para baixo, com a intenção de provocar a sensação de movimento, tal qual um corpo vestido dançando. Escolheu a cor verde neon para suscitar uma conexão direta com a natureza, e o fundo preto para destacar imagem e escrita.

Figura 1: Logotipo criado pela aluna Karoline Mohr



Fonte: rede social Instagram @corpo_ambiente

5 O componente curricular não ficou restrito a publicações na rede social Instagram, contudo, nesta parte do texto, os conteúdos ali postados serão o foco da discussão.

6 Autoria: Jussara Xavier.

Foi organizado um calendário em que duplas de estudantes assumiram a pesquisa, formulação, publicação e discussão de conteúdos para as postagens da semana, as quais deveriam articular propostas criativas e formativas no campo da dança com aspectos diversificados da educação ambiental. Neste contexto, abordamos diferentes coreografias, espetáculos e projetos de pesquisa, descobrindo produções locais, nacionais e internacionais da dança. Para exemplificar, citaremos algumas a seguir.

As alunas Maria Carolina Cavaco e Patrícia Schneider exibiram imagens do espetáculo de dança local intitulado *Plástico* (2019), realizado pelo Ballet da Associação Esportiva e Cultural de Luiz Alves (SC), sob a direção da professora e coreógrafa Giovana Hostert. Tal proposta leva à cena um elenco formado por 200 crianças e jovens, com o objetivo de, com a dança, informar e conscientizar sobre os impactos ambientais causados pelo lixo, em especial, o descarte do plástico. Na *live* organizada pela dupla para entrevistar a coreógrafa, Giovana Hostert comentou que o espetáculo foi oportunamente apresentado no ano de implantação da coleta seletiva de lixo na cidade de Luiz Alves. Ressaltou o efeito positivo do trabalho cênico no público que, por meio de depoimentos, relatou a adoção de práticas de reciclagem e reutilização de materiais, em meio a busca por uma mudança de hábitos favoráveis à sustentabilidade.

Abner Cypriano e Rodrigo de Andrade apresentaram a coreografia intitulada *Efeito Cascata* (2019), do diretor Alan Keller para a Cia Jovem de Paraopeba, de Minas Gerais (MG). O trabalho pretende retratar o desastre do rompimento de barragem na cidade de Brumadinho⁷ (MG), por meio de figurinos e movimentações que remetem a um misto de lama e desespero, sofrimento e fuga, colapso e terror. A coreografia reúne 22 bailarinos da companhia e 45 integrantes da população ribeirinha que sofreram o impacto da tragédia. O elenco reproduz o acontecimento dramático da avalanche, estimulando a reflexão sobre as possibilidades de intervenção da dança nas questões político-ambientais. *Efeito Cascata* é um misto de homenagem, memória e dança de combate à indiferença. A dupla de estudantes responsável pela postagem realizou uma *live* com Alan Keller, o qual ressaltou o poder de apelo emocional e sensibilização da dança para questões variadas, como as ambientais. Entrevista e estudos associados oportunizaram conhecimentos diversos: processos de pesquisa e composição em dança, experiências comunitárias em meio a catástrofe, desastres ecológicos e suas consequências ambientais, sociais, humanas.

7 Ocorrido em 25 de janeiro de 2019, foi um dos maiores desastres ambientais da mineração do Brasil, causando desaparecimentos e a morte de cerca de 300 pessoas.

Efeito Cascata ganhou o prêmio de 1º lugar (Dança Contemporânea, Conjunto, Sênior) no Festival de Dança de Joinville, 2019, fato que rendeu visibilidade ao diretor e grupo mineiro em questão.

Partindo para um contexto de atuação profissional, ainda em território nacional, a dupla Larissa Kremer e Waldir Coral viabilizou uma conversa (*live*) com Adriana Goes, bailarina do Corpo de Dança do Amazonas. O diálogo teve como ponto de partida o espetáculo *Grito Verde* (2004) da coreógrafa paulistana Ivonice Satie (1950-2008), que questiona a relação do cidadão amazonense com a natureza, a convivência normatizada dos nativos com a exuberante fauna e flora local e, ao mesmo tempo, o deslumbramento produzido pelo ambiente na própria pessoa da coreógrafa. Na época, Satie atuava como diretora do Corpo de Dança do Amazonas, morando em Manaus, cidade-sede do grupo. Sua proposta artística pretendeu sensibilizar para as riquezas naturais da região e alertar para sua preservação. Na ocasião da entrevista, Adriana Goes também relatou a situação atual da companhia oficial criada em 1998, mantida pela Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas.

Indo mais longe, agora em âmbito internacional, a mesma dupla de estudantes abordou a trilogia *The Nature Series*, do diretor Garry Stewart, formada pelos espetáculos *North/South* (2019), *The Beginning of Nature* (2018) e *Habitus* (2016), dançados pelo Australian Dance Theatre, núcleo fundado em 1965 em Adelaide, sul da Austrália. Os trabalhos abordam a natureza a partir de diferentes perspectivas, como os ritmos de todas as formas vivas, as forças da natureza sobre a humanidade, as mudanças climáticas, a fabricação e acumulação de objetos, dentre outras.

Além de coreografias e espetáculos de dança, as postagens incluíram projetos de pesquisa artística pautados na escuta sensível, exploração imaginativa e composição experimental. Destacamos dois planos desenvolvidos na cidade de Balneário Camboriú, com a participação do coletivo Núcleo Corpóreo, ao longo de 2019. O primeiro, nomeado *Inspinat* (projeto Inspirações naturais), nasceu da experiência da artista Carolina Calcaterra, enquanto moradora de uma comunidade rural no período de um ano, redescobrimo os movimentos das plantas e dos bichos. A vivência estimulou a formulação da metodologia do projeto, que se desdobrou em um processo imersivo de pesquisa com o objetivo de descobrir gestos impulsionados nas propriedades organolépticas do bioma da Mata Atlântica. Em outra *live*, entrevista desta vez organizada pelas alunas Michele Sackis e Sandy Silveira, Carolina Calcaterra sublinhou que o cerne das investigações foi observar, sentir e coexistir com o meio, sem antecipar

formas e gestos de dança. O segundo projeto, de Gabriel Engster, intitulado Corpo Mecânico, desenrolou uma pesquisa de ressignificação e reutilização de guarda-chuvas descartados. Também entrevistado, Gabriel Engster teceu considerações acerca de um conceito central da proposta: tensegridade, em que forças e tensões mantêm a estabilidade dos corpos. A conversa estimulou questionamentos diversos, incluindo possíveis relações poéticas entre corpo orgânico e acoplamentos mecânicos.

A dupla Nathã Shug e Karoline Mohr arquitetou uma proposta diferenciada no contexto da página CORPO-AMBIENTE: um convite ao público para experimentar a movência do corpo a partir do som da chuva. Os estudantes disponibilizaram um áudio com sonoridade, solicitaram a gravação e o envio de um vídeo de no máximo 2 minutos de duração, focado na relação corpo-som em qualquer ambiente. Intitulada *Como a chuva te move?*, a sugestão atraiu outras pessoas à comunidade, produzindo diversas publicações de danças singulares. Nesta perspectiva, participantes da comunidade responderam a provocação não com palavras, mas dançando.

No território da videodança, uma produção chamou a atenção das estudantes Stefanie Müller e Roberta Prado Guimarães, devido ao modo singular de conexão entre corpo e ambiente. Trata-se de *Entrelace* (2018) da bailarina Ana Mundim que, a pedido da dupla, gravou um depoimento sobre o processo criativo para compor uma publicação no Instagram. Em sua fala, Ana Mundim enfatiza que compreende o corpo como paisagem e a paisagem como corpo, constatação essa que fundamenta a pesquisa de dança que ela desenvolve no campo da composição e improvisação, amparada no conceito de “corpoespaço”. *Entrelace* mostra um corpo que atravessa e é atravessado pelo meio ambiente: vento, terra árida, folhas, plantas e espinhos.

As propostas acima exemplificam conteúdos que foram trabalhados na componente curricular “Prática Integrada de Extensão” no modo remoto, especificamente, por meio de publicações na página CORPO-AMBIENTE na rede social Instagram. Cada imagem postada - escrita, foto e/ou vídeo, era precedida por um processo de pesquisa que englobava não somente a companhia, o espetáculo, o projeto, a videodança, o estímulo para dançar, ou seja, o tema em si, mas disparava outras questões e oportunidades de conhecimento. Além de propiciar saberes acerca das muitas relações entre dança e educação ambiental, as postagens buscavam provocar interações com diferentes pessoas, atraindo-as à comunidade virtual criada. Neste sentido, o funcionamento do projeto na internet também requisitava a

manutenção de uma presença on-line, do compromisso em buscar estabelecer vínculos, indo além da mera manifestação de discursos. O desafio de cada dupla incluía o propósito de motivar e provocar o envolvimento das pessoas, incluindo seus próprios colegas de sala, estimulando-os à participação.

As entrevistas transmitidas ao vivo, quer dizer, as *lives* realizadas, oportunizaram o conhecimento do trabalho de artistas da dança sediados em cidades distantes de Blumenau. Esta aproximação inédita dos estudantes com artistas profissionais de outras partes do país contribuiu, de modo inusitado, para o aprofundamento das temáticas e pesquisas iniciadas para as postagens prévias. Ainda, antes de uma *live*, a turma sugeria questões para compor o roteiro da entrevista. E após uma *live*, ocorria uma conversa restrita a turma, com exercícios de síntese de ideias e dos aspectos significativos implicados. O sentido de comunidade fez-se presente na forma de gerir a página, com todos os estudantes alternando-se na postagem de conteúdos, na tarefa de responder aos contatos de pessoas da comunidade, no preparo das perguntas aos entrevistados, na tarefa de escutar o outro e lidar com diferentes pontos de vista.

PRÁTICAS SENSÍVEIS NA SALA DA CASA

No componente curricular “Teoria e prática pedagógica da dança contemporânea I”, estudantes da terceira fase e a professora Isleide Steil buscaram a resignificação das práticas corporais em dança, encontrando na sala de casa um lugar potente para adentrar um novo universo educativo/criativo em tempo de pandemia, mesmo que apartados do calor humano. A aposta foi na educação estética, que na perspectiva de Duarte Junior (2010) refere-se ao desenvolvimento dos sentidos, tornando o copo mais atento e sensível. A professora Isleide assumiu o lugar de mediadora de práticas que estimulassem a disponibilidade à dança num lugar repleto de significados afetivos: a sala de casa. A partir desta proposição, a responsável pelo componente sistematizou os trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre e escreveu um artigo que foi apresentado e publicado no 6º Congresso Nacional dos Pesquisadores em Dança no ano de 2020. A percepção do corpo, de suas articulações, peso e bases de apoio, bem como, o estudo sobre a relação de atividades pedagógicas que envolvem outras linguagens artísticas, ganharam espaço no desenvolvimento do componente. Destaca-se em seu texto, uma das práticas sensíveis em dança desenvolvidas em interface com o

ambiente digital: a grafia do movimento. Steil (2020), explica que no meio de um quadro branco apresentado aos estudantes durante a aula no ambiente virtual Zoom, “a docente foi desenhando traços de várias maneiras (Figura 2), e simultaneamente, os discentes se movimentavam a partir da leitura que faziam dos traços que se formavam” (p. 106).

Figura 2: Tela do computador da professora Isleide Steil



Fonte: Arquivo pessoal da professora Isleide Steil (2020).

Para a professora Isleide, a relação entre a grafia e a dança acontecia no corpo, no ato da criação dos traços que reverberavam nos movimentos dançados dos e das estudantes. Instaurava-se um diálogo instantâneo onde os traços eram corporificados em dança. A professora descreve a proposta:

A grafia como ação propulsora para o movimento foi explorada no primeiro momento da aula, e na sequência, o movimento impulsionou a criação do desenho. (CRIAÇÃO)⁸. Foi solicitado para um aluno fazer um improviso em dança, e para o restante da turma desenhar esse movimento. A relação entre dança e grafia se modifica, pois são instigadas outras percepções, no primeiro momento a atenção se concentra no desenho, já no segundo ela se volta para o movimento no outro, porém ambos os processos provocam a relação entre corpo, grafia e dança, as percepções e sensações (ESTESIA) estão ativas nos três segmentos. (EXPRESSÃO). O fechamento da proposta da aula se deu pela pesquisa de movimento a partir do desenho de um estudante criado na atividade anterior. Na primeira proposta da aula, a criação do movimento se deu concomitantemente com a do desenho, porém ao final da aula, houve a apreciação da obra e discussão sobre o processo de criação dos traços e o que resultou (FRUIÇÃO). Nesse sentido, o caminho para a criação da dança se torna outro, pois as informações são diferentes, mas a poética da dança surge de forma singular no corpo e na proposta. A experiência do desenho

8 Esta e outras palavras entre parênteses em caixa alta foram inseridas pelos autores nesta citação de STEIL (2020), para indicar as diversas dimensões do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

para o corpo e do corpo para o desenho, traz reflexões (REFLEXÃO) de como ocorrem diferentes leituras tanto no corpo como nos traços, e como ambos se organizam quando colocados em relação (CRÍTICA). A obra visual ou dançada surge a partir das leituras e ressignificações singulares de cada indivíduo. (STEIL, 2020, p. 108).

Durante o processo de formação de professores, os acadêmicos e os regentes dos componentes curriculares da licenciatura em dança estão atentos aos documentos nacionais orientadores, e pode-se dizer que esta prática lança mão de seis dimensões do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criação, crítica, fruição, estesia, expressão e reflexão.

MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA

No componente curricular “Metodologia do ensino da dança escolar”⁹ dialogamos com o objetivo central do curso de Licenciatura em Dança da FURB que é o de formar um professor/artista/pesquisador. Para tanto, buscamos uma aproximação com algumas proposições artísticas que se integram à docência e fazem referências à pesquisa como modo de ativação poética do pensamento. Neste sentido, como prática do componente curricular, os acadêmicos foram instigados a desenvolver um material educativo para o ensino da dança nas escolas de educação básica. Devido ao período de excepcionalidade pelo o qual passamos, o exercício foi pensar na concepção e produção dos materiais educativos e didáticos, sendo entendidos como objetos propositores¹⁰, e que podem ser pensados também como poéticos. Esses objetos propositores são utilizados como “suporte, aberto e múltiplo, para o desafio de promover encontros significativos com a arte e a cultura” (MARTINS, 2005, p. 94). Ou seja, neste caso específico os materiais realizaram a mediação entre os estudantes, o meio, o conhecimento em dança. Novamente, em decorrência do contexto de pandemia, a experimentação nesse semestre (2020-1) se deu via plataforma Teams com os/as estudantes da própria turma. Isto nos fez perceber que o uso dos materiais didáticos não se limitavam ao ensino formal, poderiam ocupar diversos contextos educativos, dada a revelação de seu imenso poder de auxílio nos processos de aprendizagem.

9 Componente curricular ministrado no primeiro semestre de 2020 pelo professor Marco Aurélio da Cruz Souza.

10 Conceito desenvolvido por Miriam Celeste Martins no livro “Mediação: provocações estéticas”, de 2005.

No desafio de propor um material educativo, os acadêmicos/as trabalharam na concepção de materiais poéticos, refletindo sobre mediação, interface e possibilidades de construção de modo a alcançar os conhecimentos esperados. O acadêmico Magno de Souza, criou o material intitulado: “Jogo da memória Boog¹¹” para divulgar e difundir ludicamente as danças *funk styles* ou *boog styles* (Figuras 3, 4 e 5).

Figuras 3, 4 e 5: Cartas do jogo da memória



Fonte: Arquivo pessoal do acadêmico (2020).

Inspirado no clássico jogo da memória, foi composto por um baralho de 32 cartas ilustradas e duplicadas, com o objetivo de, ao revelar uma carta, encontrar seu par. Nas figuras 3, 4 e 5 foram agrupadas 3 cartas em uma figura para fins didáticos e de melhor visualização nesse texto. Cada carta teve seu conteúdo dividido em quatro partes, com as seguintes informações: o nome do jogo (lado esquerdo ao alto), o nome da dança (lado direito ao alto), uma sequência básica de movimentos (lado esquerdo embaixo) e curiosidades sobre a dança (lado direito embaixo). Originalmente, a brincadeira foi inventada para estimular a atenção, concentração e a memória das crianças. Na criação de Magno, o jogo ampliou seu escopo, no sentido de oferecer informações técnicas sobre um modo específico de dançar, aliando ilustrações e explicações verbais. Além disso, cada carta oferece a possibilidade de experimentar um movimento e sequência de dança, articulando teoria e prática.

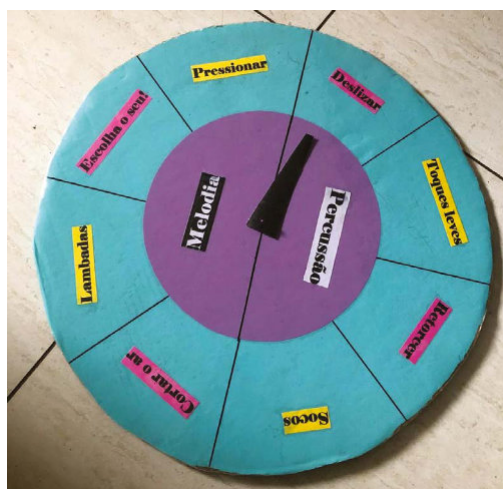
Quando se percebe a dificuldade dos estudantes de um grupo e opta-se por pensar e criar materiais lúdicos e educativos que colaborem na facilitação dos aprendizados, bem como, em sua formação de modo geral, ampliam-se as possibilidades de sucesso. É, ainda, muito possível que se alcance uma relação mais participativa e interativa do aprendiz com um

11 Para conhecer melhor a descrição do jogo acessar o link: < <https://youtu.be/xgSRTFj85Uo> >

campo específico de conhecimento, tal qual a dança. Ao mesmo tempo, o/a professor/a em formação compreende processos artísticos em relação aos processos pedagógicos. No material apresentado acima, Magno utilizou seu próprio corpo na experimentação e criação das peças do jogo, por acreditar que as crianças (seus alunos/as) ao verem sua figura nas cartas, teriam seu interesse despertado e uma aproximação afetiva.

A acadêmica Nicole de Souza construiu o material educativo (jogo) intitulado “Roleta do movimento e musicalidade” (figura 6), cujo modo de funcionamento explicitamos a seguir. Formam-se pequenos grupos de estudantes dispostos ao redor do jogo posicionado no chão. Um estudante inicia girando a seta e todos observam onde ela para, inicialmente no círculo de dentro (cor roxa, conforme figura 6). A partir desse sorteio, a professora coloca a música (percussão ou melodia) e todos devem improvisar uma dança. Na sequência, outro estudante gira a seta mais uma vez, e os estudantes devem agora observar a indicação da ação localizada no círculo de fora. A ação sorteada deve ser incorporada no jogo do grupo. À medida que os/as estudantes vão jogando, a professora passa a lançar estímulos como: memorizar x movimentos realizados; juntar o seu movimento com o movimento criado pelo colega; criar uma frase de movimento; apresentar a frase de movimento criada pelo grupo para toda a sala; experimentar em outra música ou sem música; entre tantas outras proposições possíveis.

Figura 6: Roleta do movimento e musicalidade



Fonte: Arquivo pessoal da acadêmica (2020)

A acadêmica Eduarda Cristina Brisola criou um material educativo indicado para crianças de cinco anos de idade, intitulado “Cor e forma”, para facilitar os processos de ensino e aprendizagem em dança, favorecendo a apropriação de conceitos, habilidades e atitudes. Segundo a acadêmica, que já trabalha com turmas de *baby class*, é nesta idade que o

[...] desenvolvimento físico permite a preferência manual de materiais e objetos. Também o desenvolvimento intelectual já garante o conhecimento das cores e dos números; capacidade de memorização e repetição; capacidade de seguir instruções e ordenar objetos e conceitos¹².

Duas cores (figura 7) são orientadoras da lateralidade corporal: a cor amarela representa o lado direito e a cor azul representa o lado esquerdo. Há ainda dois formatos diferentes: da mão e do pé.

Figura 7: Material educativo “cor e forma”



Fonte: Arquivo pessoal da acadêmica (2020).

O material é composto de um kit com os seguintes itens:

1. Um par de mãos e pés impressos em preto e branco em tamanho real para colorir (a quantidade pode variar dependendo do número de alunos).
2. Lápis ou giz de cera nas cores amarela e azul para colorir (a quantidade pode variar dependendo do número de alunos).
3. Um fantoche confeccionado com luva de látex amarela (mão direita).
4. Um fantoche confeccionado com luva de látex azul (mão esquerda).
5. Uma meia na cor amarela (pé direito).

12 Reflexões da acadêmica no trabalho apresentado no primeiro semestre de 2020.

6. Uma meia na cor azul (pé esquerdo).
7. Quatro peças de EVA amarelo no formato da mão direita.
8. Quatro peças de EVA amarelo no formato do pé direito.
9. Quatro peças de EVA azul no formato da mão esquerda.
10. Quatro peças de EVA azul no formato do pé esquerdo (figuras 8 e 9).

Figura 8: Material educativo



Figura 9: Material educativo



Fonte: Arquivo pessoal da acadêmica (2020)

Como resultado, ao utilizar o jogo com suas estudantes de *baby class*, a acadêmica verificou que elas primeiro exploravam e experimentavam movimentos de forma isolada, tomando consciência das partes do corpo. Depois, passavam a combinar outras partes do corpo, desenvolvendo a lateralidade¹³; espacialidade; coordenação motora grossa; coordenação motora fina; equilíbrio; estabilidade corporal; agilidade; locomoção; manipulação; raciocínio; reflexos.

Cabe observar que no processo de criação dos materiais educativos, os acadêmicos acessaram e dialogaram com outras áreas de conhecimento, para além da dança, por exemplo, a psicomotricidade, a educação, a música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesse texto alguns cases que ocorreram durante o ano de 2020 no contexto da pandemia e do curso de Licenciatura em Dança da FURB, em que as aulas presenciais foram repentinamente substituídas pelo modelo remoto. Numa visão crítica da realidade a qual passamos, apresentamos um robusto conjunto de práticas metodológicas desenvolvidas no âmbito do referido curso.

O engajamento de professores e o protagonismo dos estudantes foram fundamentais para o sucesso dos diferentes processos metodológicos desenvolvidos, pois a generosidade em permitir que todos e todas entrássemos

¹³ Elementos psicomotores.

em suas casas, estabeleceu conexões que, ao final do processo, corroboraram com o fortalecimento do grupo. As muitas crises e adversidades foram vencidas com trabalho, dedicação, colaboração, criatividade e propostas inovadoras no campo da Dança. A constituição de redes informais de apoio e incentivo contribuiu com a manutenção de um ambiente de estudos positivo e amigável. Em meio a pandemia, reorganizamos nossos modos de interação e produtividade, expandindo os horizontes de nossos possíveis, bem como, de nossas danças.

Os conhecimentos construídos a partir das metodologias aqui apresentadas, evidenciam a emergência do aprimoramento do uso das tecnologias educacionais no ensino da Dança, as quais não eliminam a necessidade do encontro, mas surgem como articuladores de saberes provenientes do corpo, emanando poéticas outras. Sabemos que são experiências em trânsito, mas que acenam para as potencialidades educacionais que transcendem o espaço tradicional da sala de aula, não de forma substitutiva, mas complementar. Neste complexo processo de adaptação do modelo presencial ao modo remoto, os distintos grupos de estudantes priorizaram práticas fundamentadas no respeito a cada corpo, seu contexto e suas singularidades. Desta maneira, a experiência de dançar foi resignificada, pois mesmo com corpos isolados, privados do contato com o outro, mantiveram-se disponíveis e resistentes às dificuldades.

Este contexto restritivo jamais vivenciado por nós, traz a reflexão de que para seguirmos com os processos de ensino-aprendizagem em dança é necessário expandirmos nossos mundos e fortalecermos nossa coletividade. Ou seja, seguirmos vigilantes e abertos a diferentes afetos e imprevistos, acreditando no valor humano, artístico, educacional e social da dança.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mirian Celeste (Org). **Mediação**: Provocações Estéticas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. V.1, n.1, outubro de 2005.

STEIL, Isleide. O professor na sala de casa: práticas sensíveis em dança. In: Marcílio de Souza Vieira; Larissa Kelly de Oliveira Marques; Lenira Peral Rengel; Amanda da Silva Pinto (orgs). **Práticas sensíveis de movimento na dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 99-111.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – GRUPOS DE DANÇA DA FURB

Marco Aurelio da Cruz Souza
Abner Sanlay Cypriano
Magno Rodrigues de Souza
Michele Chavis Sackis
Rodrigo Andrade
Stefanie Muller

Este texto busca refletir sobre a presença da dança no ambiente universitário, espaço tradicionalmente reconhecido pela produção/construção do conhecimento científico, como um lugar potente para acolher os diferentes saberes. Para tal, parece-nos interessante olhar para a experiência de 27 anos da presença da dança no projeto “Grupos de Dança da FURB”¹ na Universidade Regional de Blumenau (SC), onde os autores deste texto participam diretamente como coordenador e bolsistas/instrutores. Neste texto, buscaremos contextualizar o projeto e desenvolver reflexões num processo de escrita coletiva e criativa a partir de nossas práticas extensionistas.

Ao olharmos para a arte, suas linguagens, seus processos criativos e estéticos adentrando o contexto universitário, podemos vislumbrar novas formas de fazer/saber, novas descobertas, novas possibilidades inventivas, e conseqüentemente novos conhecimentos. Queremos pensar nos processos e produtos que surgem das relações entre os participantes, no trabalho extensionista com a dança que aceita pessoas treinadas ou não nessa área, e que nos oportuniza semanalmente desenvolver a investigação artística e científica, fundamentais no processo formativo dos bolsistas. O trabalho com a dança na universidade considera os saberes locais, os diferentes contextos dos participantes e a diversidade de suas vozes. Oportunizam-nos infinitas interações e relacionamentos com a comunidade.

Podemos observar que a dança já se fazia presente na instituição como projeto de extensão muito antes de ser aberto o primeiro curso de licenciatura em dança do estado de Santa Catarina, no ano de 2017.

1 Para outras informações sobre os Grupos de Dança da FURB acessar o link: < <http://www.furb.br/web/1694/cultura-e-esporte/cultura/grupos-de-dancas> >

CONHECENDO O PROJETO

Apreciar a diversidade é um dos eixos do projeto. Não se trabalha unicamente com estereótipos e estéticas sistematizadas de dança. Valorizamos as metas narrativas que surgem das comunidades que nos relacionamos, da equipe do projeto e das singularidades dos participantes dos grupos de dança como forma de ver, entender e construir um novo mundo a partir do conhecimento construído por meio da arte da dança na universidade. Afastamo-nos de generalizações. Cada grupo é um grupo, e com suas próprias histórias. É o que procuramos desenvolver neste projeto guarda-chuva que abraça 5 grupos de dança: Grupos de Danças Alemãs da FURB (criado em 1994); Grupo de Dança Contemporânea da FURB (criado em 2016); Grupo de Dança de Salão da FURB (criado em 2016); Grupo de Danças Urbanas da FURB (criado em 2016); Grupo de Danças Espanholas da FURB (criado em 2020). As atividades dos grupos são desenvolvidas com pessoas com vivência e sem vivência anterior em dança². O que interessa no projeto é a diversidade dos corpos, as possibilidades de experimentação e saberes que surgem a partir deste encontro e as experiências ali vividas.

Marco Aurelio da Cruz Souza, um dos autores deste texto, é também o coordenador do projeto “Grupos de Dança da FURB” e tem como bolsistas/extensionistas os demais autores. Estes são estudantes do curso de licenciatura em Dança, convidados a integrar o projeto a partir da experiência, relação com a área, *expertise* e pelo interesse em participar em pesquisa e extensão em cada uma das vertentes trabalhadas. Cumpre-se assim um dos principais pilares da universidade, possibilitar aos estudantes a experiência nos processos de ensino, pesquisa e extensão durante a sua formação acadêmica. Desta forma, vamos apresentar o trabalho desenvolvido no projeto de extensão em questão, em seus diferentes núcleos (danças alemãs, dança contemporânea, dança de salão, danças urbanas e danças espanholas), favorecendo a relação com a comunidade.

Nos projetos de extensão em dança desenvolvidos na FURB, a comunidade tem acesso às aulas e experimentos dentro da universidade. Os planos também envolvem a recepção e promoção de espetáculos e apresentações artísticas e culturais dentro e fora dos espaços da universidade, oportunizando experiências ímpares aos participantes dos grupos e às comunidades que os recebem. Jorge Larrosa Bondía (2014) ao tratar da experiência nos leva a entender que o homem ao passar por

2 Os interessados em participar podem realizar a inscrição semestralmente pelo site: < <http://www.furb.br/web/1694/cultura-e-esporte/cultura/grupos-de-dancas> >

uma experiência efetivamente significativa, afeta e é afetado por seu acontecimento, destacando que “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p. 24). E complementa enfatizando que “não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, enquanto sujeito agente” (BONDÍA, 2014, p. 26). Entende-se que ela se faz munida de si mesma, em aproximação com os saberes, sensibilidades, vivências no espaço/tempo em uma dialogia. Experiência não é um objetivo, é caminho, o que toca, faz sentir, mover, respirar, movimentar. É deste ponto da experiência que compreendemos as relações entre dança e a comunidade desenvolvidas nos “Grupos de Dança da FURB”, e as potencialidades que surgem a partir deste encontro.

Varregoso *et al* (2014) em seus estudos sobre a dança na comunidade, comentam que o contexto em que essa dança acontece é totalmente distinto de outros ambientes. O foco nos acertos e no desempenho cede espaço para os sentimentos, descobertas, sensações e experiências, tanto para os participantes quanto para quem está conduzindo esses momentos. O objetivo é criar ambientes propícios e despretensiosos de experimentação, onde as potencialidades e naturalidades dos corpos estão em destaque. Nos projetos de extensão de cultura da FURB, este é um dos pontos de partida e critério avaliativo, o qual a cada ano é revisitado após a entrega de um relatório de trabalhos desenvolvidos para a Pró-Reitoria de Extensão e a Divisão de Cultura da universidade.

A partir de nossa prática, podemos afirmar que dança e comunidade interagem, se complementam e deixam resquícios uma na outra. A prática extensionista com a dança vai muito além de organizar passos determinados de dança e predisposições estéticas já convencionadas e presentes no imaginário de grande parte da população. A partir do encontro entre dança e comunidade diversos projetos e experiências podem surgir, como ocorreu na FURB, que apenas nos últimos cinco anos, criou quatro novos grupos de dança. O que fica desses acontecimentos causa reverberações nos corpos, ambientes e comunidades participantes. Na FURB, a Dança enquanto área de conhecimento não é assumida unicamente com a condição de entretenimento, mas vem agindo como fonte fértil e propícia para diversos estudos, experiências e encontros artísticos, culturais e educacionais. Na sequência, adentramos o trabalho desenvolvido nos distintos grupos de dança da FURB, tece reflexões sobre eles.

GRUPO DE DANÇAS ALEMÃS DA FURB

O Grupo de Danças Alemãs da FURB (GDAF) surgiu em 1994 sob a coordenação da professora Ester Neotti. O objetivo era disseminar a cultura germânica por meio da dança em diversos espaços dentro e fora da universidade. Iniciou-se assim um movimento de profissionalização na dança, uma vez que os participantes recebiam mensalmente um valor financeiro para fazer parte do coletivo. No primeiro ano, o grupo trabalhou com danças tradicionais do folclore alemão e no segundo semestre iniciou o trabalho de composição para cena. A pesquisa de movimentos, criação de figurinos e elementos cênicos eram pensados para cada trabalho coreográfico, e elementos tradicionais da cultura alemã eram utilizados, o que passou a constituir a identidade do grupo.

No decorrer dos 27 anos de história, o grupo teve como coordenadores os professores Marleide Ávila, Sandro Luiz de Lima, Luciane da Cruz Souza. Em 2007 o grupo passa a ser coordenado por Marco Aurelio da Cruz Souza, que foi um dos bailarinos fundadores do grupo.

O GDAF participou de diversos eventos, os quais destacam-se: os espetáculos de abertura da Oktoberfest realizados em edições da festa na década de 1990; desfiles e eventos relacionados à cultura germânica em diversos estados do país³; diversos festivais de dança, entre os nacionais destacasse a participação no Festival de Dança de Joinville (Joinville-SC), Festival de Dança Mery Rosa (Itajaí-SC), Bento em Dança (Bento Gonçalves-RS) e Passo de Arte (Santos-SP). O grupo também participou e recebeu premiações em eventos internacionais, como no Festival Mercosul na Argentina, Festival Guillermo de Castelana na Colômbia, Eurofolk na Bulgária⁴. Virtualmente o GDAF participou: “I Festival Folclórico Internacional Virtual: Bailando em casa da Costa Rica”; “*Festival Folklorico Virtual da Costa Rica*”; “*III Festival Internacional de Folklore Danzando a Orillas Del Loncomilla da Argentina*”; e “*X Festival Internacional Virtual de Músicas y Danzas Maria Goretti da Colômbia*”.

Durante esses 27 anos de atuação, passaram pelo grupo em torno de duzentos integrantes, entre acadêmicos bolsistas da universidade e voluntários da comunidade em geral. Os ensaios do grupo acontecem

3 Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Brasília.

4 Prêmios recebidos: Grupo Revelação, melhor coreógrafo e primeiro lugar categoria danças folclóricas

semanalmente e envolvem preparação corporal, conscientização e percepção do corpo, aprimoramento das técnicas em dança e composição coreográfica. Atualmente o grupo tem trabalhado na manutenção do seu repertório coreográfico e na criação de novas coreografias visando a participação em eventos futuros. Todo o trabalho e pesquisa desenvolvido pelo GDAF, evidenciam a relevância dos projetos de extensão em cultura dentro da universidade, bem como, a importância da disseminação da cultura germânica, e o pensar essas danças numa perspectiva artística. Todo esse movimento reforça a relação do grupo com a comunidade.

GRUPO DE DANÇAS CONTEMPORÂNEAS: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E COMPOSIÇÃO EM DANÇA

O Grupo de Dança Contemporânea da FURB surge no ano de 2016 como uma vertente do projeto de extensão na Universidade Regional de Blumenau- Furb, coordenado pelo Prof. Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza. No primeiro momento teve como bolsista/instrutor o acadêmico Stanley Carvalho (licenciando em educação física). No ano de 2018 o grupo passa a ser instruído pelo bolsista Rodrigo Andrade (licenciando em dança). Com a mudança de instrutor o grupo passa por uma repaginação metodológica, onde iniciam-se novos processos artísticos e compositivos. Os integrantes passam a ter maior autonomia nas escolhas e reconhecimento de seus corpos como parte fundante do fazer artístico. A busca por sentidos estéticos que valorizam as subjetividades, faz valer a valorização da pluralidade de corpos e o respeito às diferenças.

Em se tratando de processos de composição, o grupo torna-se lugar frutífero para experimentação e criação artística e em 2018 deixa de trabalhar unicamente com coreografias e passa a elaborar espetáculos. O primeiro intitulou-se “Sobre elas”, e lidou intimamente com o abuso sexual e moral vivenciado por mulheres nas mais variadas faixas etárias e contextos. Teve sua estreia no seminário das licenciaturas da FURB. Não se baseando em resultados, mas, nos sentidos criados com a estreia deste espetáculo, tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância e validade dos processos sancionados pelo grupo, tornando-se manifesto vivo de corpos políticos e críticos aos estados de petrificação social. O corpo político ocupa lugar cativo no grupo e torna-se de fato mote e ignição para pesquisas subsequentes dos novos trabalhos artísticos. Isso aconteceu para propiciar que os distintos corpos pudessem falar e ser a sua inteireza.

Outros trabalhos coreográficos e espetáculos foram sendo criados e ganhando espaços além da universidade: “Código F64: Disforia”, “(in) constância”, “Epífrase” e “Enlace”. Trabalhos que estiveram também em eventos competitivos, mostras, e eventos científicos, usufruindo na máxima de todos os espaços disponíveis para manifestação – licença poética para não uso da palavra apresentação –, inclusive fechando alguns ciclos com escrita acadêmica dos processos artísticos.

No ano de 2020, com todas as mudanças trazidas pela pandemia de Covid-19, o grupo reestruturou-se para modo remoto. Como metodologia de trabalho realizou entrevistas ao vivo com grandes profissionais e pesquisadores da cena contemporânea brasileira (Elke Siedler, Luciana Paludo, Ana Mundim, Karina Collaço, Airton Tomazzoni, Monica Siedler), discutindo panoramas, vivências, perspectivas e ao mesmo tempo aproximando distâncias. Nas entrevistas, ocorridas na página do instagram do grupo (@dancacontemporaneafurb) e do curso de licenciatura em dança da FURB (@dancafurb), pode-se vislumbrar os passos largos que o grupo vem caminhando e se configurando como de extrema importância para cena da dança contemporânea catarinense.

Dança Contemporânea FURB define-se a partir de quem o compõe quanto grupo – essa é a premissa –, é o que se defende na inteireza de mover corpo e espaço, e o espaço do corpo, em prol de significações múltiplas e vivenciais, onde as experiências são motrizes para uma compreensão mais ampla do que é mover, são essas movências que nos torna humanos, sensíveis, possíveis, manifestos e políticos.

GRUPO DE DANÇAS DE SALÃO: APONTAMENTOS SOBRE PRÁTICAS E TRANSFORMAÇÕES

O projeto de extensão em Dança de Salão da FURB teve sua gênese no primeiro semestre de 2016. Neste período, o acadêmico Abner Sanlay Cypriano ao assumir como instrutor, tinha como metodologia de trabalho as danças de salão numa perspectiva tradicional de ensino, como ocorre frequentemente em muitas escolas no Brasil.

O projeto de extensão teve sua primeira aula em março de 2016, com 24 alunos neste primeiro momento. O objetivo do projeto estava na produção artística em dança de salão para representar a universidade internamente e externamente. Com duas horas de aula semanais na universidade, ao longo do ano o número de integrantes aumentou para uma média de 45 pessoas. Neste ano o grupo coreografou um forró que foi

apresentado em dois eventos. Um interno, o 10^a MIPE Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Fundação Universidade Regional De Blumenau – FURB, outro externo, o 1^o FALAA Festival de Alunos e Amigos da Arte A2.

Em 2017 o projeto mudou o foco para samba de gafieira e iniciou com pesquisas teóricas e corporais em alternância de condução e condução compartilhada no samba. Esse foi um ano que o projeto esteve muito ativo com oficinas para comunidade. Em sua maioria, oficinas de forró ministradas pelo bolsista-instrutor Abner Sanlay Cypriano e acompanhadas pelos integrantes do grupo. Podemos destacar as oficinas para intercambistas no projeto AIESEC Blumenau, oficinas para público geral quinzenalmente na Feirinha da Servidão e no Interação FURB, projeto interno da FURB que apresenta a universidade a estudantes do ensino médio por meio de oficinas. A composição coreográfica envolvia a desconstrução dos papéis hierárquicos de gênero na dança de salão. O resultado desta pesquisa foi apresentado no 11^o MIPE Mostra Integrada De Ensino, Pesquisa, Extensão E Cultura Da Fundação Universidade Regional De Blumenau – FURB, com um samba de gafieira em que a condução se dava de forma fluida entre alternância de papéis e passos dançados.

Para enquadrar o grupo às metodologias que ele vinha pesquisando, em 2018 o projeto passou a se chamar Projeto de Extensão em Dança de Salão Contemporânea da FURB. Essa mudança também acompanhou a divisão do grupo em dois: Um grupo voltado à pesquisa em danças de salão contemporânea trabalhando com a condução mútua. Outro de forró iniciante trabalhando com condução compartilhada e com o objetivo de estender as pesquisas a outros públicos, como por exemplo idosos, que em sua maioria não discutem papéis de gênero nas danças de salão. Como resultado das pesquisas em dança de salão contemporânea, o grupo apresentou na 30^a edição da Feira da Amizade para um público aproximado de 500 pessoas.

O ano de 2019 oficina de dança de salão contemporânea Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas - COLMEIA e Feirinha da Servidão. Apresentação no evento de Poesia e Danças *Green Place*, apresentação na semana acadêmica da Licenciatura em Dança FURB, apresentação de Dança de Salão Contemporânea no 9^o Festival Nacional Universitário de Dança de Itajaí – FENUDI e no 12^o MIPE Mostra Integrada De Ensino, Pesquisa, Extensão E Cultura Da Fundação Universidade Regional De Blumenau – FURB. Também

participou de duas apresentações de comunicação oral nos eventos científicos 12º MIPE e 9º FENUDI.

Já 2020 foi um ano atípico e que exigiu reestruturação de todo o projeto. Ao entrar em isolamento social devido à pandemia de Covid-19, o grupo migrou para uma plataforma de reuniões online, mudando sua forma de atuação. Passou-se a promover uma reunião de duas horas por semana, com pessoas convidadas de diversas áreas do Brasil para mediar encontros que discutiam suas pesquisas acadêmicas, metodologias e produções artísticas. Dentre os eixos de assuntos abordados temos: Condução como processo relacional; Discussões de gênero; Performance; Acessibilidade de pessoas com deficiência; Decolonialidade e Educação antirracista nas danças de salão; e Educação Somática. O grupo ganhou projeção nacional durante as atividades desse período, somando um grupo de 82 pessoas em um aplicativo de mensagens instantâneas.

Um destaque para o ano de 2020 foi a apresentação de relato de experiência no Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA: DANÇAS DE SALÃO NA CONTEMPORANEIDADE: rede de conexões e diálogos em construção em tempos de covid-19. Além disso, o grupo foi convidado para participar dos eventos Dança de Salão e a Sociedade Contemporânea: Estamos Atentas/os as Mudanças?; Encontro em parceria com o projeto Dança Na Escola Santa Catarina, financiado pela lei de incentivo à cultura Elisabete Anderle, com participação do Laboratório de ensaios e imprevistos (Ceart - UDESC), grupo de pesquisa Arte e estética na educação (CCEAL - FURB) e projeto de extensão Dança de Salão Contemporânea (Cultura – FURB); e participação do bolsista-instrutor Abner Sanlay Cypriano no evento internacional Xandy Liberato Convida: Compartilhando experiências na dança a dois. Participantes: Xandy Liberato (Valença - Espanha), Encarny Villarreal (Valença – Espanha), Kelly Poli (São Paulo - Brasil), Lunna Gomes (NY – EUA)

GRUPO DE DANÇAS URBANAS E CULTURA HIP HOP

O grupo de danças urbanas da FURB teve início no ano de 2016, tendo como primeira bolsista/instrutora a acadêmica do curso de educação física Bruna Hank, de Blumenau. A estreia do primeiro trabalho coreográfico do grupo intitulado *New Project* ocorreu na Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura – MIPE; na sequência participaram da semana acadêmica do curso de Educação Física, ambos realizados pela universidade. No mesmo ano, apresentaram-se no FENUDI, Festival Nacional

Universitário de Dança de Itajaí e no 13º Festival Hip Hop Black Cat, em Blumenau. Em 2017, conquistaram a segunda colocação no Festival de Dança de Timbó, na categoria danças urbanas adulto.

No ano de 2018, Antônia Longo, de Timbó, acadêmica do curso de educação física, assume como a nova bolsista/instrutora do grupo. Com a coreografia *Take Back* de Antônia, *Furb Dance Crew*, nome adotado pelo grupo naquele momento, participou de diversos eventos artísticos e culturais como: COLMÉIA (Coletivo Laboral Multicultural de Experimentações e Intervenções Artísticas), 15º edição do Festival Hip Hop Black Cat e o espetáculo de final de ano da Blaster Studio de Dança. Ainda com a coreografia *Take Back*, em 2019, o grupo participou do 3º Sesc em Dança e da Feira da Amizade realizado pela prefeitura de Blumenau. No mesmo ano participaram da comemoração de 40 anos da EBM Professora Zulma Souza da Silva. Com a coreografia “Curtindo a vida adoidado”, também de Antônia, o grupo participou de mais uma edição do Festival Hip Hop Black Cat.

Logo que o terceiro bolsista/instrutor, Magno Rodrigues de Souza, de Indaial, assumiu em 2020, veio junto a pandemia (Covid-19) e as aulas passaram para o ensino remoto. Isso demandou uma reestruturação metodológica para as aulas que se mesclaram entre aulas síncronas via plataforma ZOOM e conversas sobre a dança Hip Hop. Nesse período participou do Interação FURB e do aniversário de 56 anos da FURB com um vídeo comemorativo.

Em 2021 o grupo segue com o estudo desta vertente, buscando ferramentas para o imprevisto e retornando com as aulas presenciais, porém com menor número de participantes, por conta das restrições.

GRUPO DE DANÇAS ESPANHOLAS: PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE BRASIL E ESPANHA

O Projeto de Extensão Dança Espanhola da FURB nasceu no ano de 2020 e devido à pandemia provocada pelo vírus Covid 19, no terceiro encontro do grupo o governador do estado de Santa Catarina lançou um decreto solicitando o afastamento das atividades presenciais dentro das universidades.

Para que o projeto de extensão permanecesse ativo foi necessário repensar a metodologia. Como o grupo estava se constituindo, e ainda sem muito vínculo com a instituição, optou-se pela realização de uma série de lives com diversos profissionais do Brasil e da Espanha que trabalham

com a Dança Espanhola e com o Flamenco. As temáticas foram sendo desenvolvidas para que as participantes do projeto pudessem entender mais sobre a complexidade dessa cultura. Após a sétima live realizada, iniciou-se um estudo sobre o conteúdo que estava sendo produzido.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado as lives, os questionários respondidos pelos profissionais que participaram das lives e dos feedbacks das alunas do projeto de extensão. Com esses três dados em mãos foi desenvolvido um estudo acadêmico com abordagem qualitativa para analisar os conteúdos das lives, para que pudessem verificar qual é o entendimento desses profissionais sobre essa complexidade cultural que é o flamenco. A partir disso, surgiram duas categorias de análises: O Sistema Flamenco e os Networks realizados a partir dessas lives. Essa pesquisa intitulada “Dança Espanhola na Universidade Regional de Blumenau- FURB: (re) pensar a dança em tempos de covid 19” foi apresentado de forma on-line no 6º Congresso Científico Nacional dos Pesquisadores em Dança ANDA, escrito pelo Professor Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza e pela acadêmica bolsista Michele Chaves, a qual é instrutora do grupo.

O cenário flamenco considerou essa pesquisa de suma importância e relevância, pois abriu uma importante porta para diversos profissionais flamencos nacionais e internacionais mostrando uma nova forma de se pensar o estudo da Dança.

No ano de 2021, o projeto e seus integrantes retomaram os encontros presenciais no mês de março, e buscam variar com aulas teóricas em formato on-line devido ao agravamento do contágio pela Covid 19 em todo o Brasil. Os estudos estão sendo direcionados na história, tempos musicais e leituras corporais do ritmo Tangos de Granada, ritmo flamenco praticado na região de Granada-Espanha.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO

A Universidade Regional de Blumenau – FURB, em seus quase 60 anos de fundação, tem se posicionado como grande incentivadora de projetos e ações artísticas e culturais no contexto da região do Vale do Itajaí (SC), oportunizando novas formas de construção de conhecimento. Isso decorre de um entendimento da importância da cultura na contribuição para o desenvolvimento regional e a integração social. A valorização da área da dança está demonstrada no decorrer deste texto, com a apresentação dos trabalhos dos diferentes projetos e grupos. Nesse sentido, percebe-se como de extrema relevância a trajetória dos grupos estáveis de extensão

de cultura na FURB, por abarcar muitos caminhos possíveis na construção de uma grande teia de relações sociais e culturais, assumindo papel primordial na construção de novos saberes e conhecimentos a partir do corpo e suas relações.

A dança aparece como potência do encontro e ressignifica-se partindo da sua própria inteireza e capacidade de transversalização. Algo perceptível a partir das ações colocadas no decorrer deste escrito. Ressalta-se a urgência de manter, difundir, ampliar e somar perspectivas como esta, que buscam suprir lacunas que há muito necessitam de trato sensível e pesquisa artística. As atividades desenvolvidas pelos grupos evidenciam espaços abertos à participação da comunidade, bem como, à construção de conhecimentos, os quais emergem das relações que ali se constroem. É neste encontro entre dança e comunidade, que percebemos a potencialidade das experiências que atravessam e perpassam pelo e no corpo, resgatando as naturalidades e singularidades do homem, e seus saberes.

Os projetos também valorizam a importância do desenvolvimento de estudos artísticos conectados à produção extra universidade, o aprofundamento dos discursos em arte, sempre acompanhados de uma abertura para novos acessos e questões. Reflexões como: O que pode ser dança? Quais seus limites e possibilidades? Onde se pode chegar com ela? Ou seja, cada projeto de extensão visa instaurar olhares atentos para o que e como se pode pesquisar em dança, seja artisticamente como academicamente e, assim, proporcionar ao coletivo a possibilidade de formar artistas/pesquisadores e entusiastas de outras formas de dançar. Ultrapassa-se a ideia de dança como repetição de coreografias pré-programadas, fortemente enraizada em espaços não-formais de ensino da dança no estado de Santa Catarina.

Os bolsistas-instrutores juntamente com o coordenador do projeto, autores desse texto, concordam que o projeto de extensão “Grupos de Danças da FURB”, desempenha papel basilar na formação universitária. Na articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, o projeto coloca a baila a práxis dos saberes, traçando narrativas autorais com a dança. Tornam vivências em experiências. Extravagam o costumeiro do que é dito como dança e, ao extravasar, alimentam a dança enquanto área de conhecimento - que carece de pesquisas processuais oriundas do corpo e seu espectro infinito de sensibilidades. Envolver-se na extensão universitária efetiva em cada sujeito o sentido enquanto Universidade, que abarca o ensino, a pesquisa e a extensão. Potencializando, assim, uma formação com maior integralidade.

REFERÊNCIAS

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 11 nov. 2020.

CAMARGO-BORGES, C. Criatividade e imaginação: a pesquisa como transformação de mundo! **Art Research Journal**. v. 7 n. 2. 2020.

VARREGOSO, Isabel. *et al.* **Dançar: vivências contemporâneas na comunidade**. Disponível em: < <http://https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1149> > Acesso em: 05 jan. 2021.

O TORNAR-SE PROFESSOR DE DANÇA: EXPERIÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Marco Aurelio da Cruz Souza

“Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.”

Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire marcado na epígrafe deste texto sinaliza que a formação do professor deve ser marcada pela experiência, pisando no chão da escola, na prática e reflexão sobre a própria prática, no dia a dia de sua profissão. Para tornar-se um professor de dança, os acadêmicos matriculados nos diversos cursos de licenciatura espalhados pelo país, portanto, debruçam seus estudos em vários aspectos relacionados aos processos metodológicos e didáticos de ensino da dança. Além disso, necessitam dominar conhecimentos técnicos, históricos, antropológicos, anatomofisiológicos, sociais, culturais, teóricos, artísticos, estéticos e somáticos, dentre tantos outros relacionados à dança. É preciso formar um profissional sensível à diversidade, aberto ao diálogo, flexível, crítico, consciente de suas ações políticas, éticas e estéticas.

Para que isso se concretize, o currículo de cada curso deve ser construído levando em consideração a regionalidade no qual cada curso nasce. Na perspectiva de Silva (2011, p. 14) “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Neste sentido, proponho aqui um olhar para o processo formativo no curso de licenciatura em dança da Universidade Regional de Blumenau – FURB, com atenção específica para a experiência do estágio supervisionado com acadêmicos e acadêmicas da primeira turma que se formará em julho de 2021. A base curricular desse curso abrange uma densa pesquisa poética e metodológica para o ensino da dança, pois durante a elaboração do projeto do curso, foi detectado que na região do Vale no Itajaí, trabalha-se basicamente com um modo de fazer dança: coreografias voltadas para espetáculos de final de ano e festivais de dança amadores. Desta forma, os/as estudantes desse curso dedicam seus esforços concomitantemente para o desenvolvimento na área educacional e na produção artística, buscando um diálogo entre ambos e percebendo como as experiências artísticas e estéticas interferem no “ser docente em dança”. Essa perspectiva é desenvolvida com vista a perceber como se concretiza um dos objetivos do curso, a formação de um professor/artista/pesquisador.

De modo geral, um currículo abrange, de forma explícita ou oculta, o conjunto de normas sociais, atitudes, princípios, disposições, expectativas, gostos e valores transmitidos tacitamente aos alunos durante seu processo de formação. Ao adentrar a proposta metodológica do curso de licenciatura em Dança da FURB descrita no PPC (2017), é perceptível que ela está pautada na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Pretende-se que em cada uma das áreas/componentes do curso estejam garantidos os espaços curriculares, tempos e meios que permitam a construção dos conhecimentos experienciais necessários à atuação do professor, anulando a dicotomia de separação entre teoria e prática. Para que isso se concretize, aulas faixas¹ são previstas para os componentes curriculares que necessitam de espaço e tempo para os processos poéticos e de técnica artística, durante os quais os/as estudantes são incentivados a desenvolver sua autonomia na elaboração de trabalhos autorais.

A base da formação do profissional no curso de licenciatura em Dança na FURB está na docência, sendo o currículo constituído em um núcleo: **Formação didático-pedagógica**, e quatro campos: **Disposição Poética; Formação estética/estésica e ética, Formação teórica e Competências Técnicas**.

Gostaria de destacar nesse estudo, o **Núcleo da Formação didático-pedagógica** que está relacionado ao campo do ser docente, à prática pedagógica. Ele ganha a centralidade em todo o processo, pois se compreende que por ser um curso de licenciatura o objetivo é a formação docente. Neste sentido, por se tratar de uma licenciatura em dança, almeja a formação de um professor/artista/pesquisador, com bagagem tanto na especificidade da dança como nos saberes que envolvem a docência e, ainda, que compreende a dança como área de conhecimento. É importante destacar, portanto, que as dimensões didático-pedagógicas na formação do(a) licenciado(a) em Dança, estão presentes ao longo de todos os núcleos curriculares e em diálogo com os demais campos. Este curso de Licenciatura em Dança da FURB rompe com o modelo tradicional de formação em dança pautado no condicionamento do corpo baseado nos princípios renascentistas de dança clássica, que prepara o estudante para o espetáculo e com conteúdo pré-concebido. Em oposição, tem como foco a diversidade dos corpos, danças na contemporaneidade e possibilidades criativas do

1 Cada componente curricular é ministrado durante toda a manhã.

movimento sensível no ato educacional. Assim, compreende-se que ao mesmo tempo em que se trabalha com os(as) acadêmicos(as) aspectos da especificidade da dança jazz, por exemplo, examinam-se aspectos pedagógicos dos processos de ensinar e aprender o jazz, saberes esses sempre atrelados aos seus contextos históricos. Com isso, ao mesmo tempo em que o professor percebe-se artista em seu processo de criação, também percebe-se professor em formação, discutindo especificidades da linguagem da dança. Neste núcleo, além de componentes específicos da didática e metodologias de dança, estão presentes componentes do campo da educação que se relacionam à docência.

São componentes deste núcleo de **Formação didático-pedagógico** aqueles que se relacionam ao desenvolvimento da profissionalidade docente: Contexto socioterritorial da escola; Teorias pedagógicas; Fundamentos e organização curricular; Didática; Gestão e organização da escola. Também fazem parte deste eixo, componentes que pensam o fazer artístico e o fazer pedagógico, articulados num movimento no qual se pensa a técnica, a poética e a didática de maneira associada, são elas: Teoria e Prática Pedagógica da Dança Clássica; Teoria e Prática Pedagógica da Dança Moderna; Teoria e Prática Pedagógica da Dança Jazz; Teoria e Prática Pedagógica da Contemporânea I e II; Teoria e Prática Pedagógica das Danças Populares Brasileiras. São parte também deste núcleo os componentes curriculares que pensam o ensino da arte em processos práticos e teóricos como: Metodologia do Ensino da Dança Escolar e os **Estágios em Dança em Espaços não Formais, Estágio em Dança na Educação Infantil, Estágio em Dança no Ensino Fundamental, Estágio em Dança no Ensino Médio.**

Ao destacar os quatro estágios no parágrafo anterior, resalto o eco que estas experiências nos contextos formais e não formais de ensino reverberam, formando e transformando o professor de dança em sua trajetória de estudos. A aprendizagem proporcionada no campo de estágio está calcada na reflexão da ação, bem como no enfrentamento de situações reais. Sobre os estágios, discutidos neste texto, o Curso de licenciatura em Dança FURB levou em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso e da Formação Inicial em Nível Superior, bem como os assentamentos legais sobre estágio de estudantes preconizados pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

No que tange à carga horária, o documento que orientou a organização do Curso de Dança – licenciatura, foi a Resolução CNE nº 02/2019, na qual ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Em relação ao Sistema Estadual de Educação, as normativas do Conselho Estadual de Educação também foram observadas. Desse modo, atenta-se às Resoluções CEE/SC nº 013/2018, uma vez que a primeira fixa as normas para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e a segunda estabelece providências e normas complementares para o funcionamento da Educação Superior no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Vale ressaltar que o Curso de Dança - licenciatura para além das determinações legais externas, busca atender também aos aspectos internos da FURB, que lhe dão especificidades e delimitações no âmbito da própria universidade.

EXPERIÊNCIAS SINGULARES NOS ESTÁGIOS FORMATIVOS EM DANÇA

Diante da minha experiência como professor no ensino superior nos cursos de dança, acredito que se faz necessário perceber o sujeito em processo de formação de professor em ação: que faz, sente, reflete e se relaciona com o processo educacional e artístico. Frente a esse dado, levo para sala de aula, nos componentes curriculares que leciono (metodologia do ensino da dança e de estágio supervisionado), o meu corpo vivido, minhas marcas e histórias, minhas potencialidades e fragilidades como pessoa e docente. Coloco-me à disposição para o diálogo. Meus orientandos de estágio e eu passamos quatro semestres juntos entre os anos 2019 e 2020: contextualizando as metodologias possíveis para o ensino da dança nos espaços formais e não formais; refletindo sobre a importância do ensino da arte, da dança para formação integral e sensível dos praticantes, entre outras propostas que vão surgindo no decorrer do percurso. A sala de aula torna-se um privilegiado espaço de articulação teórico-prática para discutir a inserção da dança no contexto escolar e ressignificar a dança nos contextos não formais de ensino². Refletimos sobre como o campo de estágio (escolas e espaços culturais) tem centralidade no processo formativo do professor de dança. É uma oportunidade singular para os acadêmicos e as acadêmicas vivenciarem a rotina escolar nas três etapas da educação básica, com a possibilidade de interagir com as crianças e adolescentes diretamente no seu ambiente escolar. Como são poucos os professores de dança com formação específica atuando nas redes estaduais, municipais e particulares da cidade

2 Escolas de dança, ONGs, estúdios de dança, clubes, associações de bairro e de classe etc.

de Blumenau, os estagiários contam com a supervisão e experiência de profissionais da área das artes visuais. Freire (2011) destacou que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (p.23).

Nas discussões que emergiram em sala de aula na universidade, ressaltou-se que enquanto futuros profissionais da área da dança, deverão estar atentos ao fato de que a arte e a escola devem dialogar com a sociedade. Os acadêmicos passam a se perceber agentes de transformação. Ao adentrarem ao ambiente escolar para colocar em prática seus projetos de ensino de dança, esse deve ser realizado com qualidade, compromisso e responsabilidade para que ocorra a tão desejada transformação social. No entendimento que a transformação social se dá com ações concretas e eficazes, compreende-se que o estágio supervisionado assume papel de extrema relevância na formação dos futuros professores:

[...] ele possibilita que esses estudantes conheçam o campo de atuação, ressignificando os saberes, refletindo sobre as demandas da profissão e construindo sua identidade docente. Assim, esse componente curricular é de extrema relevância para os acadêmicos em formação e, dessa forma, a escola é pensada como local de aprendizagem. A experiência em ir para o campo de estágio (escola) e voltar para a universidade para discutir e planejar as ações com o orientador e os colegas de sala acaba por despertar um olhar reflexivo e proativo dos acadêmicos (SOUZA, ALBUQUERQUE, CORREA, 2020, p. 99).

Esses momentos de planejamento e discussão realizados na universidade, que antecedem a ida ao campo, levam os licenciandos e licenciandas a perceberem a aprendizagem como mobilizadora de pensarem para além do espaço institucional. Neste sentido, passamos juntos a celebrar todos os espaços e experiências que cada um e cada uma passou. Eles auxiliam na formação: a família, os encontros, as escolas, as academias de dança entre outras. Tudo é acionado para completar a formação docente no ensino superior. Esse processo potencializa a forma de ser e estar dos estudantes no mundo que reverbera em suas ações docentes.

LIÇÕES DE ESTÁGIO EM ESPAÇOS FORMAIS

Estar na escola... Pisar nesse chão... Vivenciar este espaço educativo... Abandonar modelos universalizantes. Colocar-se como aprendiz é acreditar na educação... é ter a possibilidade de aprender nesse lugar convivendo

com inúmeras e intermináveis tramas narrativas que se cruzam, que se complementam e se distanciam das nossas próprias.

Acredito e defendo que a escola precisa ser um espaço vivo, vivido, responsável pela acolhida de corpos diversos, de desejos e anseios, de encontros e desencontros, de conquistas e frustrações, mas acima de tudo, de aprendizagens mútuas. É, portanto, um espaço narrativo que torna necessário estar aberto ao novo, ao outro, a novas experiências e consequentemente novas metodologias a serem reinventadas a partir das necessidades reais das pessoas que nela se encontram. Ao entender a escola enquanto espaço plural, social e cultural, cabe oportunizar uma parcela de tempo para a formação humanística e sensível. Para Marques (2007), a formação com a dança nas escolas contemporâneas pressupõe um desenvolvimento de um pensamento crítico e da sensibilidade estética e artística nos estudantes. Isso se distancia da ideia do conhecimento transmissivo, tão fortemente enraizado em muitos professores que trabalham com a dança nos espaços não formais e mais tradicionais da cidade de Blumenau. Esses conhecimentos sistematizados historicamente devem receber dos mais recentes processos de formação em dança, outras perspectivas de diálogo para com a cultura e arte, pelos sentidos e significados que trazem em termos emancipatórios (RANCIÈRE, 2002), e que devem ser incentivadas a ser vivenciadas no interior das escolas. Por que não pensar numa escola que se reinventa a partir de ações artísticas/educacionais?

A experiência que vou relatar agora é sobre os quatro semestres de estágios supervisionados em dança realizados por meus orientandos em escolas das redes pública e privada e na área de arte em Santa Catarina. Sendo assim, essa escrita conta com a presença das narrativas de acadêmicos e acadêmicas que são copartícipes na construção de suas formações e da história do primeiro curso de licenciatura em dança no estado catarinense. A análise dos relatórios de estágio auxiliou na reflexão e elaboração desse texto.

O ensino da dança que eles e elas tentaram proporcionar nas práticas de estágios em contextos formais, tinha a função ligada ao desenvolvimento de habilidades dos indivíduos em expressarem-se por meio da arte, de seus corpos, a partir de processos criativos e formativos diversificados. Desta forma, os indivíduos com os quais trabalhamos (crianças e adolescentes), tiveram a possibilidade de tomar consciência de seu potencial como ser humano, entendendo que podem e devem atuar como cidadão participante, criador e transformador de seu meio social. Por isso levamos para as escolas para além das propostas pedagógicas, o nosso melhor: nossa vontade de acertar;

nossos sorrisos; nossos corações, na tentativa de afetar cada um e cada uma que estavam conosco. Era a partilha de um bem querer.

Na sequência, a proposição é detalhar como se deram os processos e a relação professor/artista nos diversos espaços formativos pelos quais estivemos. O ano de realização do primeiro estágio foi 2019-1.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O corpo da criança não é meio ou instrumento,

mas é o protagonista da dança.

É onde a dança acontece.”

Andrade e Godoy (2018)

O ambiente formal da educação infantil consiste, muitas vezes, no primeiro lugar onde a criança passa a conviver socialmente com outras crianças. Ambiente este reconhecido como sendo um espaço coletivo de saberes onde as relações afetivas acontecem no lugar compartilhado que oportunizam a corporificação da dança. Para tanto, o corpo da criança com toda sua carga simbólica de significados, se torna o local da experiência, da comunicação com os outros e com o meio. Onde a aprendizagem acontece. Por isso, recorremos a Wallon (1975) para ampliar o entendimento sobre a importância de iniciar com as crianças pequenas o trabalho de desenvolvimento da consciência do corpo. E assim iniciamos nossas reflexões e planejamentos, os quais culminarão em nossas práticas.

Nesse movimento, passamos a analisar a Base Nacional Comum Curricular para essa fase do ensino. Identificamos que o documento aborda uma série de competências³ a serem desenvolvidas e assimiladas pelas crianças na expectativa de uma educação integral. O trabalho deve ocorrer a partir dos eixos estruturantes da educação infantil que são interações e brincadeiras, devendo garantir às crianças “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”. (BNCC, 2017, p. 25). Frente a estes direitos de aprendizagens, o documento estabelece cinco campos de experiências nos quais as crianças podem se desenvolver: 1) O eu, o outro e nós; 2) Corpo gestos e

3 Nesse documento normativo, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços. Tempos, quantidades, relações e transformações. (BNCC, 2017). Essas ações são consideradas fundamentais para o fortalecimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais, corporais dos estudantes. No quadro 1, apresento a identificação da instituição, os acadêmicos de cada grupo de trabalho, os objetivos centrais do projeto de estágio e a cidade onde foi realizado o estágio.

Quadro 1: Estágio Supervisionado em Dança na Educação Infantil

Instituição	Acadêmicos(as)	Objetivo geral	Cidade
C.E.I Max Scheidemantel	• Bruna Navarro Zeferino • Cláudia V. S. S. Georg • Larissa Aparecida Kremer • Maria Carolina Cavaco • Patrícia Schneider	• Propiciar às crianças momentos de descoberta e conhecimento de seu corpo, através de processos educacionais com intervenções artísticas relacionadas à dança permitindo o desenvolvimento social, motor, cognitivo e afetivo dos alunos.	Blumenau
C.E.I. Dr. Wilson Gomes Santiago	• Karoline Mohr • Sandy Silveira	• Fazer com que cada criança descubra do que o seu corpo é capaz de produzir e desenvolver, através de experimentações individuais.	Blumenau
Núcleo de Educação Infantil Carrosel	• Roberta Prado Guimarães • José Waldir Coral dos Santos	• Trabalhar ludicamente o corpo das crianças a partir dos fatores de movimento propostos por Rudolf Laban: Espaço, Tempo, Peso e Fluxo.	Balneário Camboriú
Jardim de Infância Abelhinha Feliz	• Nathá Luiz Schug	• Desenvolver os movimentos e gestos a partir de cada corpo, e de como ele entende que pode executá-los.	Schroeder
C.E.I Manoel da Luz Rampeloti	• Abner Sanlay Cypriano • Rodrigo Andrade • Stefanie Muller	• Oportunizar o reconhecimento da autonomia do corpo, a percepção de si como parte do mundo e a escrita de suas próprias histórias.	Blumenau

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatórios de estágio (2019-1).

O primeiro grande desafio foi o entendimento por parte dos acadêmicos de que, na educação infantil, o trabalho com a dança não seria realizado como uma “aula” separada do contexto, como acontece nas demais etapas de ensino, em que as diversas componentes curriculares são ministradas isoladamente.

Fez-se necessário que as primeiras 20 horas nos C.E.I.s fossem dedicadas para compreenderem a organização e o funcionamento das instituições. Nesse período realizaram o diagnóstico, a leitura do Projeto Político e Pedagógico (PPP), conversaram com a diretora e orientadora das instituições, observaram as aulas das professoras regentes, brincaram com as crianças para conquistar sua confiança e integraram-se àquele ambiente. A partir disso, para completar as 108 horas previstas para atuação no campo de estágio, iniciaram a escrita dos projetos específicos de ensino da dança para a turma com a qual trabalharam, em consonância com o planejamento escolar já em andamento. Imediatamente alguns questionamentos surgiram, e as respostas foram sendo desvendadas no decorrer do percurso: Qual o entendimento de dança nesses espaços educacionais? Que dança seria essa para crianças pequenas e muito pequenas? Como pensar a dança num trabalho transdisciplinar?

Rodrigo, Stefanie e Abner (estagiários) ponderaram em seu relatório de estágio que “o olhar a ser dado é sobre o corpo, é nele que se apresenta sua biografia expressiva e subjetiva, é dele que parte o ímpeto de fala, de transposição, de crítica” (Relatório de estágio⁴, 2019, p. 4). Refletem ainda que é esse corpo que traz o movimento das suas vivências sociais, da sua experiência, de suas emoções, de seus deslocamentos familiares e de sua existência: “a reflexão biográfica permite, pois, um colocar-se na escuta, e uma exploração de emergências interiores que desvelam uma busca ativa de realização do ser humano em potencialidades insuspeitáveis, inesperadas” (JOSSO, 2012, p. 20). Este entendimento requer pensar o corpo paradoxal, sensível e de sentidos nas perspectivas de Gil (2001). Ainda neste sentido, compreender o ambiente em que esse corpo está inserido e as questões que o envolvem, são condições para que a problematização possa ser construída. (FREIRE, 1978).

De início vale refletir que a temática referente ao corpo teve predominância nos objetivos elaborados pelos acadêmicos e acadêmicas, pelo entendimento de sua relevância social para as crianças que estão aprendendo a se comunicar com o outro. Tudo passa pelo corpo. Buscaram primar pelo compromisso ético e estético com as crianças nas proposições com práticas lúdicas. Na intenção de oportunizar um diálogo entre os campos de experiência previstos na BNCC, com as expectativas das professoras dos C.E.I.s, e na ânsia de poder colocar em prática tudo o que vinham estudando até aquele momento, todos optaram pelo trabalho focado na centralidade do corpo. Os acadêmicos/as; no exercício de escrita e reflexão sobre o que observaram e no planejamento de seus planos de ação; colocaram-se em pesquisa, o que considero fundamental

4 Material de consulta extra – relatórios de estágios dos/as acadêmicos/as (2019 e 2020).

a todo docente. Para Beillerot (1991), o ato de estar em pesquisa é quando se reflete sobre problemas e dificuldades encontradas; quando há um esforço para propor respostas às questões que são colocadas no início do processo. Isso resulta na reflexão sobre as práticas e experiências pessoais de cada estagiário, mecanismo fundamental na formação de professor.

Verificou-se que em alguns casos, especificamente no falar dos acadêmicos/as que trabalharam com crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o estranhamento e a dificuldade de se relacionar com o outro da mesma idade era muito presente. Como estratégia metodológica adotada, o compartilhar tornou-se necessário. O egocentrismo passou a ser desvalorizado, e os/as estagiários/as perceberam que quando isso é proposto à criança, repentinamente a ideia de ter que dividir o “seu” espaço, as “suas” coisas com outro estudante passa a ser normatizado como ação diária e generosa, pois as outras crianças ficam felizes. O dividir, o respeitar, o ajudar, o compreender, e algumas outras singularidades, que eram um grande problema no primeiro momento, tornaram-se cruciais e fundamentais para o desenvolvimento de processos por parte dos/as acadêmicos/as na busca pela educação integral dos estudantes, conforme prevê a BNCC (2017).

Cada semana, após as 4 horas em que permaneciam nos Centros de Educação Infantil, encontravam-se com o orientador de estágio na Universidade para discutir as questões que surgiram e, em seguida, desenhavam e propunham atualizações no projeto de estágio. No que tange a solução para o problema do egocentrismo infantil, recorreram ao campo de experiência BNCC (2018, p. 38) intitulado “O EU, O OUTRO, E O NÓS”, que diz:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. [...] é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Buscando oportunizar um ambiente afetivo, apresentaram ações

que trabalhassem a criatividade por meio da exploração de diferentes formas de se mover e agir, respeitando as singularidades de cada criança. Essa iniciação na vida social é um desafio a todos os docentes, por isso a importância da utilização da ludicidade e do carinho, aproximando os alunos de si, conquistando a confiança e respeito do grupo.

Ao ler os relatórios de estágio, verifiquei que as conclusões foram unânimes ao apontar o entendimento de que a dança, na perspectiva educacional, pôde contribuir para o desenvolvimento corporal, social, cognitivo e afetivo das crianças. A atividade prática e lúdica oportunizou a inclusão de todos os corpos e deu a eles a liberdade de “expressarem-se”. A exposição à sensibilidade e afetividade visou dar ênfase ao conhecer-se e a conhecer o outro, dando significância a singularidade de cada estudante, valorizando diferentes vivências. Foi quando passaram a propor atividades dentro do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, que, de acordo com a BNCC (2018, p. 40)

Por meio das diferentes linguagens, como a música, **a dança**, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.

Na figura 1, um dos exercícios desenvolvidos com as crianças do C.E.I. Max Scheidemantel.

Figura 1- Exercício cênico 1



Fonte – Relatório de estágio das estudantes

A estratégia de ensino foi: Criar ambiente favorável à aprendizagem; apresentação de uma situação-problema sobre a temática “animais”, tópico em desenvolvimento no projeto de estágio. Os alunos precisavam mobilizar seus conhecimentos prévios e ir à busca de novos para resolvê-los, nesse caso, criar movimentos de animais nas sombras para os colegas assistirem. Durante a aula, as estagiárias incentivaram as crianças a encontrarem sua própria voz nos momentos de criação (ensaios e experimentações) e interpretação. Durante a interpretação (*performance*) surgiu momento de apreciação artística do conhecimento que está sendo produzido nos corpos dessas crianças, pelos colegas de sala e professoras regentes que assistiam a apresentação (figura 1). Estes três processos de aula (criação, *performance* e apreciação) se aproximam das proposições de Ana Mae Barbosa (1991) para o ensino das artes; de Smith-Autard (2002) para o ensino da dança enquanto arte e de McCutchen (2006) para o ensino da dança enquanto arte educação. Por meio das pesquisas corporais desenvolvidas com cada criança, as acadêmicas acreditaram que a prática dançante e os estímulos proporcionados pela atividade, fizeram diferença na formação daquelas crianças, que quase em sua totalidade participaram ativamente de todas as aulas.

Ao finalizar os estágios, os/as estagiários/as saíram dos C.E.I.s com a certeza de que a dança como área de conhecimento é fundamental a ser trabalhada na educação infantil. Essa conclusão foi sendo construída e concretizada na medida em que foi possível desenvolvê-la com as práticas pedagógicas em parceria com as professoras regentes, as quais levaram a infinitas possibilidades da construção de conhecimentos a partir do trabalho com o corpo de cada criança. Trabalhar a Dança com crianças pequenas e na perspectiva proposta pela BNCC exigiu mais do que conhecimento técnico sobre dança. Pesquisadores como Shapiro (1998), Smith-Autard (2002) e Sööt & Leijen (2012) sinalizaram isso em seus estudos sobre a dança em contextos educacionais. Foi necessário recorrer aos conhecimentos didáticos e pedagógicos concernentes à formação de professores e as experiências de cada estagiário e estagiária. O ambiente da educação infantil nesses estágios se firmou como um espaço fundamental na formação desses professores (estagiários). Um lócus de aprendizagem, de possibilidades de aprendizados diversos numa relação com os alunos. Freire (2011, p. 23) já dizia que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Nesta experiência, a reciprocidade na construção e aquisição de conhecimento foi potente.

Na última semana do estágio, os acadêmicos e acadêmicas organizaram em todos os C.E.I.s um momento dedicado a apresentações artísticas. Eles/as se organizaram e visitaram todas as instituições que ocorreram os estágios e dançaram para a comunidade escolar.

ENSINO FUNDAMENTAL

“Mesmo se nossa pedagogia não nos leve a mudar o mundo,

refletir sobre ele, muda as coisas para aqueles que refletem”.

Susan W. Stinson (1995)

Começamos o semestre discutindo qual era o papel da dança na educação básica. As respostas giraram em torno de: “é o de ajudar as crianças e adolescentes a tornarem-se conscientes da sua própria vida e corpo por meio do movimento expressivo”; “desenvolvimento do senso crítico sobre sociedade, seu pensamento sociopolítico e seu convívio social”; sobre a “importância das crianças ou adolescentes conhecerem e respeitarem o próprio corpo, os tempos e o espaço em que convivem”. Os/as estagiários/as afirmavam que “por meio da dança poderiam oferecer um caminho de aceitação da diversidade cultural e seu papel na sociedade”.

Sentia-me orgulhoso em ver o quão rápido estavam se desenvolvendo, e como a experiência na educação infantil tinha contribuído para a formação deles. Foi quando chegou a hora de selecionarmos as escolas, os grupos, criarmos os projetos e irmos para campo. Todos e todas escolheram o ensino fundamental II para atuarem, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Estágio Supervisionado em Dança no Ensino Fundamental

Instituição	Acadêmicos	Objetivos	Cidade
Escola Básica Municipal Professora Zulma Souza da Silva	- Rodrigo Andrade - Stefanie Muller	Mediar corpos que tem a necessidade de mover-se quanto suas próprias necessidades afetivas e corporais, ampliando as relações estéticas/estéticas/poéticas, enfatizando os saberes artísticos que estão naturalmente presentes nos sujeitos, trabalhando a sensibilização e consciência dos processos do movimento e suas conceituações.	Blumenau

Instituição	Acadêmicos	Objetivos	Cidade
Escola de Educação Básica Professora Elisa Cláudio de Aguiar	• Natha Luiz Schug	• Conhecer a história das Danças Urbanas na perspectiva Old School e desenvolver os movimentos e gestos a partir de cada um, e de como ele entende que ele pode executar.	Schroeder
E.E.B. Vitório Anacleto Cardoso.	• Larissa Aparecida Kremer • Maria Carolina Cavaco	• Desenvolver a autonomia, coordenação motora, estruturas rítmicas e expressão corporal dos alunos; • Criar e improvisar movimentos dançados na sua individualidade e na coletividade, explorando suas possibilidades artísticas	Gaspar
E.E.B. Zenaide Schmitt Costa	• Sandy Silveira	• Oportunizar estímulos que permitam com que as principais características da Dança Moderna passem a ser conhecidas.	Gaspar
E.E.B. João Durval Muller	• Bruna Navarro Zeferino	• Colaborar com o processo educacional através de propostas de intervenções artísticas relacionadas à dança folclórica adequada a cada faixa etária trabalhada, permitindo o desenvolvimento social, motor, cognitivo e afetivo dos alunos.	Blumenau
Escola de Educação Básica Heriberto Joseph Muller	• Karoline Mohr	• Apresentar uma modalidade de dança às crianças, fazendo com que sejam quebrados os estereótipos relacionados à área.	Blumenau
C.E.M. Professor Antonio Lúcio	• Jose Waldir Coral dos Santos • Roberta Prado Guimarães	• Propor reconhecimento e experimentação de novas possibilidades de movimento numa perspectiva artístico-educacional a partir da proposta de Laban.	Balneário Camboriú
Escola Internacional UniSociesc	• Abner Sanlay Cypriano • Patrícia Schneider	• Propiciar às crianças momentos de descoberta e conhecimento de seu corpo; • Estabelecer relações entre partes do corpo, movimento do corpo e a construção do movimento dançado; • Oportunizar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia e do respeito ao próximo.	Blumenau

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos relatórios de estágio (2019-2).

Estavam confiantes que esta etapa desse estágio seria tranquila, pois acreditavam que a comunicação entre eles e os estudantes do ensino fundamental II seria mais direta e de fácil entendimento. Essa certeza foi diminuindo à medida que adentraram os espaços escolares e se deram

conta que o trabalho com adolescentes tem características próprias. Isso tornou-se um grande desafio para alguns/as acadêmicos/as em termos metodológicos e de relacionamento, conforme podemos identificar nos depoimentos a seguir (grifos meus):

*Realizar o estágio no ensino fundamental foi um divisor de águas na minha formação. Já tinha uma inclinação para o trabalho com crianças e a tendência de não trabalhar com adolescentes, e no estágio isso se confirmou. Acredito realmente que tratando do ensino formal, tenho mais identificação em trabalhar com crianças. **Em boa parte da duração do estágio me senti frustrada e impotente.** (Acadêmica 1)*

*Quando me deparei na porta da escola esse semestre, me vi em outro lugar, muito diferente da educação infantil, e o questionamento latejando: O que me espera? Essa questão pleiteou todo o meu processo nesse estágio, onde a única certeza que tinha é que não tinha certeza alguma. **Nesse semestre me senti muito distante de ser um “professor” ideal para aqueles alunos, todas as vezes que entrava na sala me sentia derrotado, mesmo procurando possibilidades para me entusiasmar ou estimular. Ainda não tinha vivenciado turmas tão difíceis, que colocassem por terra tantos conceitos aos quais eu acreditava ou imaginava serem funcionais e efetivos.** (Acadêmico 2)*

*Trabalhar dança com estudantes do Ensino Fundamental em um espaço formal é uma experiência que nunca havia feito antes e para mim foi um grande aprendizado. Compreendi que o processo de aprendizagem dentro da escola formal é diferente da escola não formal. **Os estudantes não eram bem receptivos e tive problemas de socialização e aplicação dos conteúdos.** (Acadêmico 3)*

Para outros, o estágio transcorreu normalmente conforme o planejado, e agregou positivamente em novas experiências:

*As práticas do estágio supervisionado **ampliaram nosso olhar para os processos educacionais, e ao mesmo tempo, geram perspectivas para pesquisas em dança e em educação,** servindo como importante ferramenta de apoio para nós acadêmicos na produção do conhecimento, acerca de novas epistemes que se construam nas artes e na educação. (Acadêmicos 4 e 5)*

As acadêmicas 6 e 7, ao finalizar o estágio e como proposta avaliativa dos percursos, utilizaram a estratégia de elaboração de cartas, que poderiam ser de forma escrita, com desenhos, fotos, conforme os estudantes da escola se sentissem mais confortáveis. Após lerem todas as cartas, refletiram:

Através dessas cartas percebemos que estamos no caminho certo para a construção de uma dança escolar. Uma dança onde não existem restrições técnicas e corporais, uma dança que está ali para ser vivenciada e realmente dançada. De uma coisa

temos absoluta certeza, a relação estagiárias-alunos foi de uma troca mútua de conhecimentos. Aprendemos muito com as crianças e os adolescentes com que convivemos todas as quartas-feiras de sol e chuva na escola, elas nos agregaram muito, um pedaço dessa experiência sempre estará conosco. (acadêmicas 6 e 7)

Os acadêmicos 8 e 9 procuraram utilizar a arte nas aulas como forma de potencializar a subjetivação do indivíduo. Através dela propuseram momentos de reflexão, de apreciação, de estimulação da cognição e da sensibilidade. Procuraram olhar para a produção artística na região em que a escola estava e levaram-na para a sala de aula. De acordo com Pillar (2003), este processo resulta na busca de um significado a uma obra de arte em questão, e se estenderá ao encontro de um significado do próprio ser e estar do indivíduo no contexto do mundo em que vive. Esse acesso ao conhecimento através da experimentação e vivência da arte a partir do próprio corpo integra as dimensões intelectuais e criativas do ser humano. Considerando que o homem não pode ser dissociado em várias partes, e sim pensado como um ser integrado, essa vivência fez com que o indivíduo obtivesse maior percepção sobre si mesmo, tanto na parte física no que se diz respeito a sua consciência corporal, quanto a respeito de suas ideias e sentimentos. Ao pensar em termos de movimento, permite-se expor através de seus movimentos, adquirir consciência dos mesmos e até dominá-los, assim, o indivíduo desenvolverá uma maior liberdade de expressão criativa e corporal. E é exatamente a capacidade de expressão a finalidade de todas as artes.

ENSINO MÉDIO

Logo após iniciar o primeiro semestre de 2020, na segunda semana de março, a Organização Mundial da Saúde decretou a pandemia mundial da Sars-CoV-2. Frente a isso, as instituições de ensino superior do estado de SC suspenderam as atividades presenciais, e a Universidade Regional de Blumenau imediatamente aderiu ao regime on-line, com aulas síncronas mediadas por tecnologias. Isso se deu apoiada na decisão da RESOLUÇÃO CEE/SC Nº009 de 19 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020. Com efeito, a situação em que nos encontrávamos gerou a necessidade e a oportunidade dos professores e estudantes emergirem nesta “nova” Educação Digital, especialmente, nos cenários e realidades dos ambientes de ensino e aprendizagem (AVA3 e Microsoft teams) síncronos e assíncronos. Nós, da área da dança, percebemos a necessidade de buscar novas metodologias para que não ocorresse a simples transferência e transposição de práticas pedagógicas que fazíamos

na presença física para os ambientes digitais on-line. O colegiado do curso de licenciatura em dança se reuniu e estudou inúmeras possibilidades que foram se adequando a partir dos distintos componentes curriculares, para não reduzir a virtualidade à ideia de instrumento ou ferramenta de ensino, e sim como possibilidade didática e potência criativa. No caso específico dos estágios, a criação de vídeo aulas e sites específicos para cada turma com a qual iríamos trabalhar, foi algo que surgiu como proposta efetiva e aceita pelo coletivo.

Diante desse contexto de pandemia, as escolas de educação básica também passaram pelo movimento de transformação e (re)adaptação emergencial das metodologias de ensino. Os obstáculos para uma “educação democrática” (que já eram muitos), com a suspensão das aulas presenciais, aumentaram, uma vez que muitos estudantes não tinham acesso à internet para aulas on-line síncronas.

Enquanto as autoridades não chegavam a um entendimento de como os estágios poderiam acontecer, fomos avançando em discussões sobre a dança, adolescência e a escola. Passamos a leitura da tese “NÓS, PROFESSORAS DE DANÇA, ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul” (2018) de Josiane Gisela Franken Corrêa e assistência do Documentário: Nós professoras de dança (2019)⁵. As próximas aulas foram dedicadas para discussão das seguintes questões, as quais nasceram no contato com esse material: Quem são os atores da dança na escola? O que precisamos considerar antes de fazer os estudantes dançarem? O ator e o encontro consigo mesmo... – o que isso significa? Quais habilidades e competências foram desenvolvidas por estas professoras? Que referências os estudantes tinham de dança? Em que momento podemos identificar que o trabalho extrapola os conteúdos técnicos de dança e se apresenta de forma interdisciplinar? Discorra sobre os recursos pedagógicos utilizados e sobre os terrenos de (in)certezas presentes no dia a dia de trabalho destas professoras. Qual a função da dança na Escola? Que dança deve estar na Escola? Quem deve ser o profissional para trabalhar a dança na Escola? Quais devem ser as principais características destes profissionais? O que significa ter uma postura crítica e reflexiva no processo educativo? O que devemos levar em consideração ao planejar nossas ações de dança na escola? Como vocês trabalhariam com a dança curricular na Escola?

No mês de maio obteve-se orientações mais concretas sobre o funcionamento dos estágios durante a pandemia e ficou decidido que não se poderia adentrar as escolas. A solução foi encontrar uma instituição que nos recebesse para pensarmos coletivamente um processo possível. Foi

5 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PD3XYQTsixA>. Acesso em: 10 abr. 2020 >.

quando iniciamos um importante diálogo com o diretor da E.E.B. Prof^a Attela Jenichen da cidade de Indaial. Após conversa, ficou acordado que todos acadêmicos/as iriam realizar o estágio nas oito turmas de ensino médio da escola. Passou-se para a assinatura dos termos de compromisso, e na sequência foi iniciada a prática do Estágio, que ocorreu em regime concentrado entre os dias 22/06/2020 até o 07/08/2020 para dar conta de toda carga horária prevista (54 horas), conforme quadro 3.

Quadro 3: Estágio em Dança no Ensino Médio

Instituição	Acadêmicos(as)	Objetivo geral	Cidade
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Karoline Mohr • Larissa Aparecida Kremer • Maria Carolina Cavaco	• Desenvolver habilidades artísticas e educacionais que proporcionem a produção de conhecimento, a percepção, a expressividade e a imaginação. • Sensibilizar os alunos para uma vivência que priorize a Dança enquanto Arte e, ao mesmo tempo, oferecer momentos de descobertas e conhecimento de seus próprios corpos.	Indaial
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Jose Waldir Coral dos Santos • Roberta Prado Guimarães	• Instigar a percepção da dança existente a sua volta e em si mesmo. • Apresentar alguns estilos e modalidades de dança em formato digital.	Indaial
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Abner Sanlay Cypriano • Patrícia Schneider	• Desenvolver o trabalho do corpo a partir de distintas modalidades de dança e ampliar repertório cultural.	Indaial
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Rodrigo Andrade • Stefanie Muller	• Reconhecer o corpo como protagonista do movimento, por meio de ações de estímulo à consciência corporal, aliados aos conceitos teóricos da dança.	Indaial
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Natha Luiz Schug	• Desenvolver o gosto pela arte em geral, identificando-a como algo prazeroso e divertido de se praticar. Minimizar a importância de possíveis pré-conceitos já desenvolvidos em relação à dança.	Indaial
E.E.B. Professora Attela Jenichen	• Ana Paula Darolt • Sandy Silveira	• Despertar a percepção dos estudantes da dança enquanto área de conhecimento do campo da arte e como parte significativa de nossa cultura, bem como, desconstruir estereótipos imagéticos acerca da dança, criados ao longo da história.	Indaial

Fonte: Criado pelo autor (2020-2).

O professor orientador de estágio agendou uma conversa virtual com a professora regente da disciplina de artes (supervisora de estágio), a fim de

estabelecer um vínculo entre ela e os/as acadêmicos/as. Com isso passou-se a conhecer sua prática pedagógica, suas expectativas quanto a presença de estagiários/as em suas aulas, saber como vinham sendo executadas as aulas no contexto de quarentena e em que aspectos poderíamos contribuir. Na sequência, decidiram a organização das aulas. Ficou combinado que cada grupo iria criar dez vídeo aulas, que foram disponibilizadas para a instituição de ensino, como forma de formação⁶ continuada aos professores da área das linguagens. Esta escola é uma das cem escolas catarinenses piloto no novo ensino médio⁷.

Com os estudantes da escola, no primeiro momento foi realizado um encontro com as turmas pelo *Google Meet*, e enviado um questionário via *Google Forms*. Para aqueles que não possuíam acesso à internet, o questionário foi impresso, prática que seguiu nas demais aulas. Esse levantamento serviu como diagnóstico para as próximas ações, abrindo possibilidades para repensar e criar metodologias a serem utilizadas para efetivação das aulas.

As acadêmicas Larissa, Karoline e Maria Carolina, construíram um *site*⁸ que foi sendo alimentado com conteúdo, curiosidades sobre a temática trabalhada por elas e que ficou como material de pesquisa para a professora de artes. Para acompanhar mais de perto o que vinha sendo realizado pelos estudantes, uma vez que as respostas das atividades propostas demoravam a retornar, e para manter um vínculo com eles, a supervisora agendou três encontros síncronos via plataforma *google meet*, e que surpreendentemente, teve grande adesão nas participações. (figuras 3, 4 e 5).

Figuras 3, 4 e 5 – divulgação das aulas on-line



6 Como o período de estágio foi em regime concentrado, as vídeo aulas foram direcionadas para as professoras de artes visuais que trabalham na escola, para que pudessem ter material para seguir o trabalho com os/as estudantes, mesmo após o estágio finalizar.

7 < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> >

8 Para acessar o site, entrar no link < <https://sites.google.com/view/muudanca/in%C3%ADcio> >



Fonte: Criação da acadêmica Ana Paula Darolt

Em termos gerais, esse estágio foi uma experiência desafiadora, mas ao mesmo tempo enriquecedora pela possibilidade de perceber como os professores das escolas públicas estavam lidando com as aulas nesse novo formato on-line, sem ter preparação para tal. Os/as acadêmicos/as também conseguiram acompanhar de perto a situação de vulnerabilidade de muitos estudantes, os quais muitas vezes compartilhavam o mesmo computador ou celular com outros membros da família. Puderam perceber a fragilidade do sistema educacional público brasileiro e, ainda, que nesse ano, os governantes permitiram que as desigualdades ampliassem, não possibilitando as mesmas condições de aprendizagem. Aprenderam em tempo real/virtual.

ESTÁGIO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO

Esse estágio era o momento dos/as acadêmicos/as adentrarem os espaços não formais, para se relacionarem com professores que trabalham diretamente com a dança, bem como, conhecerem o trabalho de artistas profissionais da dança.

Considerando o cenário da pandemia e as determinações legais, as aulas deste semestre seguiram ministradas no formato remoto, mediado por

tecnologias. As normativas abaixo regulamentaram, de forma excepcional e temporária, as atividades letivas:

- I. Decreto Estadual nº 630, de 1º de junho de 2020;
- II. II. Decreto Municipal nº 12.738, de 20 de julho de 2020;
- III. Parecer CEE/SC 146 e Resolução nº 009 (alterada pela Resolução CEE/SC nº 049/2020), ambos de 19 de março de 2020;
- IV. Portaria FURB 94/2020, de 20 de março de 2020;
- V. Instrução Normativa Nº 003/2020, de 06 de junho de 2020.

A Resolução CEE/SC no 049, de 22 de junho de 2020, estabeleceu, em seu artigo 2º, o regime especial de atividades escolares não presenciais até o dia 31/12/2020, podendo haver alteração de acordo com as orientações das autoridades estaduais e sanitárias.

No que tangia a ida dos/as acadêmicos/as para o campo de estágio era uma grande incógnita, pois o campo artístico foi muito afetado em função do distanciamento social devido à pandemia covid-19. Escolas de dança estavam fechadas, espetáculos proibidos de acontecer presencialmente, artistas lutando por auxílio emergencial para sobreviver. Tudo muito delicado de gerir e até mesmo de adentrar nestes espaços, ainda que virtualmente.

O primeiro mês de estágio foi de mapeamento dos possíveis locais e artistas que pudessem nos receber. Após acordos fechados, os/as acadêmicos/as tiveram grandes momentos de encontros, trocas e aprendizagens sobre arte e o ato de resistência tão comum aos artistas em geral. Tiveram a oportunidade de realizar o estágio virtualmente com os mais variados profissionais de diferentes lugares do mundo, conforme o quadro 4.

Quadro 4: Estágio em Dança em espaços não formais

Espaço cultural, artista	Acadêmico(a)	Objetivo	Cidade
• Projeto Tango Experiência, dos professores Lidiani Emmerich e Gabriel Barbosa Ferreira	• Abner Sanlay Cypriano	• Conhecer e experimentar abordagem artística- metodológica no Projeto Tango Experiência, mediada por tecnologia.	Florianópolis - online
• Associação Arte.Dança	• Michele Chaves Sackis	• Analisar a metodologia de aula on-line usada pelos professores, como também aperfeiçoar conhecimentos sobre o flamenco.	Florianópolis - onlin

Espaço cultural, artista	Acadêmico(a)	Objetivo	Cidade
• Victoria Ivanova (dança cigana russa) • Gypsy Duende, • Carolina Morais Fonseca (dança cigana) • Dominique de Andrade (dança do ventre)	• Patrícia Schneider	• Aprofundar conhecimentos sobre danças ciganas e danças árabes.	Rússia - online Portugal - online Blumenau - presencial
• ABAMBAÉ Companhia de Danças Brasileiras	• Karoline Mohr	• Ampliar conhecimento em relação a Danças/ cultura popular, através do acompanhamento (observação e participação) nas aulas remotas da ABAMBAÉ Companhia de Danças Brasileiras.	Pelotas - online
• Academia Vida e Saúde • Espaço Juliane Moraes - Dança e Arte, • Escola CriDança	• Larissa Aparecida Kremmer	• Identificar e contextualizar as metodologias utilizadas nas aulas observadas; • Perceber se as atividades lúdicas são inseridas nas aulas de dança observadas e as particularidades de cada aula e como se estabelece as relações professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno.	Ilhota Indaial Vitória - ES
• Vanilton Lakka • Elisa Schmidt	• Roberta Prado Guimarães	• Compreender modos de criar em Dança de dois artistas, Vanilton Lakka e Elisa Schmidt	Uberlândia - online Florianópolis - online
• Cia Jovem de Paraopeba	• Rodrigo Andrade	• Compreender como acontecem as relações de construção do corpo na Cia. Jovem de Paraopeba por meio de observação das aulas remotas.	Paraopeba - online
• Grupo Studio Liss • Grupo JS Studio Dance	• Nathá Luiz Schug	• Observar como procedem as aulas das duas academias selecionadas e fazer uma reflexão sobre suas didáticas e metodologias.	Jaraguá do Sul - presencial Ibiúna- SP - online
• Adriana Liza	• Sandy Silveira	• Expandir saberes / conhecimentos que se referem a dança criativa em contato com crianças pequenas.	São Paulo - online

Espaço cultural, artista	Acadêmico(a)	Objetivo	Cidade
• Alameda Haus Artes e Idiomas • ABAMBAÉ Companhia de Danças Brasileiras	• Stefanie Müller	• Conhecer, descrever e analisar as metodologias utilizadas nas aulas pelos profissionais e seus processos criativos, bem como perceber os possíveis impactos no rendimento e desenvolvimento da atuação on-line.	Blumenau - presencial Pelotas - online
• Raça Centro de Artes • Studio de Dança Anna's	• Maria Carolina Cavaco	• Aprender e conhecer mais sobre as diferenças e variações do Jazz; • Observar as diferenças de propostas didáticas metodológicas dos professores; • Descrever como as aulas acontecem por tecnologia e presencialmente.	São Paulo - online Brusque - presencial
• Tango Experiência	• José Waldir Coral dos Santos	• Reconhecer a prática pedagógica dos professores, identificando a metodologia utilizada por eles no processo de ensino. Observar a linguagem empregada e a forma de se expressar, podendo assim identificar as características dos profissionais e como isso atravessa nossas sensações e contribui para a nossa formação.	Florianópolis - online

Fonte: Criado pelo autor, a partir dos relatórios de estágio (2020-2)

A possibilidade de acompanhar profissionais de várias partes do mundo, mesmo que na virtualidade, foi algo positivo nesse estágio. Importante é saber lidar com essas novas relações que estão cada vez mais presentes na contemporaneidade. O acadêmico Abner (relatório, 2020) reflete que assim como uma proposta aberta de dança pressupõe estar aberto à experiência para lidar com as demandas que se atualizam a cada instante, as aulas on-line, neste novo contexto, possuem este mesmo caráter. Portanto, ministrar aulas on-line de forma eficiente foi um novo aprendizado. Destaca-se que problemas acontecem com frequência, pois são inúmeros os vetores que precisam estar funcionando para que as aulas fluam, tais quais: funções de compartilhamento de som, qualidade das conexões de internet, espaço, e até necessidades dos filhos durante as aulas etc. A vontade de aprender teve um caráter todo especial nesse semestre.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...

O professor em formação age na maioria das vezes com base em premissas empíricas que fazem parte de uma vivência prática que sustenta de seu pensamento e ação. Estão envolvidos paradigmas éticos, estéticos, poéticos, diferentes noções de corpo e de técnicas corporais para dança, processos criativos entre outros. Perrenoud (2000) entende que o sucesso na formação do profissional da educação está relacionado a um processo sistemático, no qual este aprende a ser e desenvolver sua prática através de suas experiências e investigações, ampliando sempre seus conhecimentos.

Formar-se sendo professor formador (situação de estagiários/as), traz os elementos da formação do indivíduo, adquiridos em outros espaços de seu convívio social, tratando-se dessa maneira de um processo dialético de construção de práticas e saberes. “O que ensinamos é quem somos”. Quem somos incorpora a forma como vemos o mundo (incluindo aquelas partes dele que chamamos de currículo), o que sabemos das crianças, o que pensamos sobre o ensino e a aprendizagem. Quando olhamos para nossas histórias, reconhecemos o que sabemos e valorizamos. A formação do/a professor/a de dança, portanto, mistura o percurso acadêmico, formal e oficial, com o percurso pessoal, empírico, na aquisição de habilidades e competências que a experiência com a arte e a educação, em sua relação intrínseca, proporciona. Mas é a formalização profissional, mediante um curso de licenciatura, no caso do Brasil, que dá autorização para trabalhar na educação básica, que organiza a constituição da significação, imprime significados e produz a representação social e política no contexto das exigências do mundo do trabalho e para a pesquisa no campo da dança/arte.

Algumas reflexões finais: aulas on-line de “uma dança” que pressupõe o contato presencial, são complexas, mas possíveis, e de certa forma aconteceram. Surgiram outras formas de acesso, outros contatos nasceram e foram construídos nas relações mediatizadas por tecnologia. Tenho a certeza de que os quatro estágios contribuíram para a formação dos futuros profissionais da dança. Faz-se necessário levar em consideração alguns aspectos: as constantes reflexões realizadas das ações observadas e planejadas por eles e elas; a observação das distintas realidades de cada espaço educativo; a importância do processo de planejamento e efetivação das aulas de dança em contextos formais e não formais de ensino; e o conhecimento e desenvolvimento da profissionalização a partir da realidade vivenciada.

REFERÊNCIAS

- BEILLEROT, Jacky. *La “recherche”, essai d’analyse. Recherche et Formation*, Paris, n. 9, p. 17-31, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 43ª Ed. São Paulo: Editora Paz e terra; 2011.
- GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Traduzido por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. Corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PERRENOUD, Philipe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre emancipação intelectual. Traduzido por Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SHAPIRO, Sherry. *Towards transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education*. In: **Dance, Power and difference: Critical and feminist perspectives of dance education** (pp. 7-23). USA: Human Kinetics Publishers. 1998.
- SMITH-AUTARD, Jacqueline M. **The art of dance in education**. 2nd ed. London: A & C Black Publisher. 2002.
- SOUZA, Marco Aurelio da Cruz.; ALBUQUERQUE, Henrique Oliveira; CORREA, Matheus Gabriel de Liz G. L. **Gincana Pedagógica nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**: Reflexões a partir de um Estágio Curricular. In: Brancher, E. A. & Salvati, D. O. Boas práticas na educação física Catarinense 2020. 6. ed. -- Florianópolis, SC: Conselho Regional de Educação Física, 2020. p. 99-110.
- SÖÖT, Anu & LEIJEN, Äli. *Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education*. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 45, p. 448 - 456. 2012.
- WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

CORPO EM IMPROVISO: EXPERIÊNCIAS MOVEDORAS DE PENSAMENTOS E AÇÕES

Ivana Vitória Deeke Fuhrmann

INTRODUÇÃO

O estudo sobre exercícios de improvisação cênica é a temática central da presente pesquisa. O *locus* de investigação se constituiu por propostas desenvolvidas *on-line* entre alunos de instituições universitárias que cursavam Licenciatura em Dança, Teatro ou Artes Cênicas em diversas instituições do Brasil, mediados pela autora deste. Tal projeto foi criado como estratégia de ensino e de aprendizagem, a fim de não interromper atividades acadêmicas, devido ao cenário imposto pela Covid-19, no primeiro semestre de 2020. O artigo enfoca o trabalho de mediação cênica e identidade corporal efetivado pela criação de doze vídeos desenvolvidos por mediação tecnológica, com diversos temas que os acadêmicos experimentaram.

A proposta foi desenvolvida dentro da disciplina “Improvisação Cênica”, que compõe a matriz curricular das graduações da Licenciatura em Dança e Teatro da Universidade Regional de Blumenau-FURB, na cidade de Blumenau/SC. A disciplina em referência, com 72 h/a total, apresenta uma carga horária destinada para Prática Componente Curricular (PCC), para que os acadêmicos possam interagir com a comunidade externa permitindo uma reflexão sobre o conteúdo artístico da formação do graduando e a transposição didática na sua atuação profissional como futuro professor e artista. Tais ações geralmente transcorrem com aplicação de oficinas em escolas, o que a Covid-19, devido às regras de segurança, não permitiu.

Destarte, foi proposto como Projeto para PCC da disciplina: “Improvisações e Provocações *on-line*” e para tal colaboraram com o projeto, não apenas os alunos inscritos na disciplina, bem como, acadêmicos de dança, teatro e artes cênicas de outras instituições de ensino superior. A ideia foi formar um diálogo cênico que ocorreu por meio de tecnologias digitais (TD) e redes de comunicação. Os acadêmicos da FURB, regularmente matriculados na disciplina “Improvisação Cênica”, fizeram provocações cênicas e os acadêmicos de demais instituições responderam às provocações com improvisações. E assim, formando duplas e/ou trios,

cada qual, em segurança, na sua casa, foi improvisando em uma corrente de ação e reação. Tal material teve o intuito de gerar vídeos que foram publicados nas mídias sociais (Instagram) da Graduação de Dança @dancafurb e Teatro da FURB @teatrofurb.

Para tal projeto foram enviadas cartas convite, elaboradas pela professora da disciplina, para as instituições e declaração de direito de imagem para quem participou autorizar o uso de sua imagem. O contato foi feito pelos acadêmicos da FURB e tornaram-se parceiras do projeto as referidas instituições de ensino superior: FAP-UNESPAR, UFG, UFPEL, UFRN, UFSC. Após o contato inicial, os alunos interessados das demais instituições disponibilizaram seus contatos de *whatsapp* e as improvisações efetivamente começaram.

Cada acadêmico da FURB decidiu sobre qual temática gostaria de trabalhar na sua improvisação e convidou um e/ou dois acadêmicos de outra instituição de ensino superior para desenvolver o projeto, por intermédio da carta convite anteriormente mencionada. A comunicação desenvolveu-se por tecnologias digitais (TD) e redes de comunicação, virtualmente, de maneira *on-line*, a saber: *whatsapp*, *TEAMS*, *Zoom*, *facetime*. Cada acadêmico criou sua metodologia e ao final das improvisações editou o seu vídeo, porém, todo o processo foi discutido e visualizado com todos os alunos nas aulas *TEAMS*, plataforma virtual utilizada na FURB e mediado pela professora. Ou seja, durante o processo, nas aulas, cada aluno contava como estava desenvolvendo seu processo, mostrava imagens e a direção foi intercedida pela professora, bem como, contou com a opinião de demais alunos da turma. Nas publicações no Instagram os vídeos foram acompanhados de um texto explicativo que também foi discutido nas aulas.

Destaca-se a importância das aulas remotas mediadas por tecnologia por intermédio do *TEAMS*, como ambiente de ensino e de aprendizagem de maneira síncrona, possibilitando o acompanhamento de tudo que estava acontecendo e apropriação do conteúdo pelos alunos como uma turma, em coletivo.

A interação com a comunidade foi adaptada ao meio digital que pode ver o trabalho e comentar. Ou seja, inicialmente a interação ocorreu entre os acadêmicos da turma e acadêmicos de demais instituições de ensino superior e com a publicação dos vídeos ampliou-se a interação com a comunidade.

UM NOVO OLHAR: CRIAÇÕES *ON-LINE*

O projeto possibilitou vivenciar relações possíveis para desenvolver processos criativos em dança e teatro, por intermédio da improvisação cênica, de maneira *on-line*; bem como buscou a relação teoria e prática por intermédio da atuação cênica. Em todo o percurso otimizou-se aliar ensino, pesquisa e extensão, apresentando como produto final a produção e edição dos vídeos, com um processo muito rico que permitiu constante reflexão.

Todo processo metodológico ampliou o leque de possibilidades dos participantes, onde num tempo espaço que todos estavam mais recolhidos devido a Pandemia e a interação era restrita, o computador passou a dar asas para o corpo e fazer metamorfoses. A relação com a câmera, ver o corpo enquadrado, pensar o que aparece, o que se mostra, o que se esconde, o que a câmera capta. E em todo o desenvolvimento, fazer tais proposições com alguém que não se conhecia, ou seja, improvisar com um estranho e de uma maneira totalmente nova. Para além de tais questões, a Pandemia e o projeto aqui explanados colocou em foco a necessidade de aprender algumas coisas sobre tecnologia, bem como, sobre edição e buscar com qualidade uma relação da tecnologia em diálogo com o corpo. Operou-se por vezes por resistência, enfim, era a maneira possível de seguir.

Percebeu-se que o contexto possibilitou, ou melhor dizendo, encurralou os participantes a buscarem uma nova maneira de criação, onde a historicidade do momento, “a Pandemia”, a perda do direito de ir e vir, de se encontrar presencialmente, de se dançar e atuar como até então sempre foi abarcou a todos e o computador passou a ser o palco do momento. Cada qual teve que transcender e se colocar diante de sua própria política, do próprio sistema ao qual estava inserido.

Algo que não parecia íntimo, as relações *on-line*, foram criando outras conotações e por vezes trouxe até mais intimidade. Como as ações em sala de aula aconteciam de maneira mediada pela tecnologia, professora e alunos adentraram nas casas uns dos outros; os lares até então desconhecidos passaram a ser conhecidos, e, às vezes, até a família. Não raro aparecia um familiar para acompanhar a aula.

O mesmo aconteceu com os parceiros que aderiram ao projeto. Num momento de isolamento social tão severo, a oportunidade de conhecer uma nova pessoa e desenvolver com ela uma improvisação cênica, na prática, com propósito e temática, foi um alento.

Há de se mencionar também a oportunidade de trabalhar com pessoas de diferentes estados do Brasil, onde o projeto sugerido abarcou o mundo

digital ampliando as barreiras geográficas. O contato com territórios geográficos outros enriqueceu o projeto criativo dos acadêmicos e o *on-line* possibilitou novos cenários não só de ensino e de aprendizagem, bem como, vivenciar, de certa forma, demanda e bagagem cultural de outra localidade ampliando as relações de espaço.

Colocando em foco a improvisação cênica, como um “bônus” do projeto, veio a formação de plateia, inicialmente dos alunos vendo o trabalho dos outros alunos em sala de aula virtual, a família de alguns de certa forma acompanhando o processo, e a divulgação dos trabalhos no palco escolhido: o Instagram. Assim sendo, a mediação cênica pulverizou-se envolvendo um círculo maior de pessoas e criando plateia para os trabalhos. Entende-se aqui que o acesso físico ao teatro e a dança foi transferido para o acesso *on-line*, e as interdependências que foram criadas entre os alunos, participantes de outras instituições convidadas, publicação no Instagram, comentários, reflexões, enfim, desdobramentos.

Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem à formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico. [...] O acesso linguístico, como o próprio termo sugere, opera nos terrenos da linguagem. E trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. [...] um projeto de formação de espectadores visa não apenas a facilitação do acesso físico, mas também, e principalmente, a do acesso linguístico, pois quer trabalhar com as individualidades, com as subjetividades, com as conquistas efetivadas por cada espectador no processo em curso (DESGRANGES, 2008, p. 76-77).

Para a visualização dos trabalhos e acesso ao número de visualizações e comentários buscar o Instagram @dancafurbr e @teatrofurbr, uma vez que é uma ferramenta virtual e os números mudam a cada dia. Contudo, com os comentários percebeu-se que a proposta de interação com a comunidade foi alcançada, bem como, a criação de uma “certa plateia” que acompanhou as publicações e teceu seus comentários trazendo à cena a relação do espectador com o trabalho publicado.

Ao todo foram produzidos doze vídeos publicados no Instagram @dancafurbr @teatrofurbr IGTV e as postagens, cada qual acompanhada de um texto explicativo, aconteceram ao longo do mês de julho de 2020, a saber:

- 6/07/2020: Ao pingar do céu: Lucas Moreira/FURB e Luana Rosa/FAP-UNESPAR.
- 7/07/2020: A degradação do meio ambiente: Nayla Gabrielli/FURB, Amanda Pereira/UFG e Victor Silveira/UFPEL

- 9/07/2020: Amizade: Sofia Telles Gonzaga/FURB e Maria Eduarda Menezes/UFRN
- 10/07/2020: Acho que era uma vez: Alécia Tainá Lucindo dos Santos/FURB, Janete Rodrigues da Silva/UFPEL e participação de João Batista Amarante Andrade.
- 11/07/2020: Recompilação: Gustavo Bosco/FURB e Kenne Felipe Alves Vieira/UFRN
- 12/07/2020: Agonias de liberdade: Gabriela Loss/FURB e Stephânia Lengruher/UFPEL
- 13/07/2020: O mínimo para se viver!: Bruna Benzi/FURB e Helena A Costa Dias/UFPEL
- 14/07/2020: Autoconhecimento na Dança: Sofia Venturelli/FURB e Ana Carolina Schumacher/FAP-UNESPAR
- 15/07/2020: Efeito quarentena – O peso das memórias: Aline Costa/FURB e Magno Souza/FURB. O parceiro convidado Magno Souza é aluno da FURB no período matutino e não curso a disciplina em questão.
- 17/07/2020: Você é Seu Próprio Lar: Ana Paula Belegante Boimer/FURB e Nathália Daiana/UFSC
- 20/07/2020: Devaneios de Dor: Daivid Matias Krause/FURB e Claudilene Casto de Lima/UFPEL
- 22/07/2020: Saiba que qualquer caminho leva a toda parte: Luan Darlei Lyra/FURB e Bruna Olah/UFSC.

Por intermédio dos títulos dos trabalhos, é notório as diversas temáticas que foram desenvolvidas, onde o ponto em comum foi a improvisação cênica por intermédio da criação e da experiência desenvolvidas *on-line*.

As improvisações estiveram embasadas nos trabalhos da diretora norte-americana Viola Spolin (1906-1994) e nas proposições de Augusto Boal (1931-2009), uma vez que,

A técnica de Jogos Teatrais propõe uma aprendizagem não verbal, onde o aluno reúne os seus próprios dados, a partir de uma experimentação direta. Através do processo de solução de problemas, ele conquista o conhecimento da matéria (KOUDELA, 1998, p. 64).

Os jogos teatrais de Spolin e os jogos para atores e não-atores de Boal destacam-se ultimamente no Brasil como algumas das principais correntes metodológicas do ensino do teatro. Tais metodologias podem ser utilizadas tanto no contexto educacional como na preparação de atores e bailarinos. Portanto, os jogos teatrais e a improvisação podem ser

praticados por todos que desejam se expressar por meio do teatro e da dança. Contudo, conforme já comentado, cada aluno da FURB criou um processo de trabalho próprio para desenvolver e concluir seu vídeo, adaptando a forma virtual de se trabalhar.

Cada projeto provocou o(s) aluno(s) convidado(s) a reagir com a proposição como um pensamento em ação, tecendo mecanismos próprios para cada trabalho, amparados nos princípios da improvisação. Segundo Ryngaert (2009, p. 90-91), a improvisação “[...] provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada”.

Esclarece-se que não se buscou desenvolver uma técnica específica de improvisação, como o contato improvisação, por exemplo. Até porque não houve nenhum contato físico. Ninguém se encontrou presencialmente e tudo se desenvolveu *on-line*. Cabe ressaltar que a disciplina “Improvisação Cênica” acontece na primeira fase da Graduação em Dança e Teatro da FURB, os alunos tiveram apenas dois encontros presenciais antes da Pandemia começar e já migraram para o formato *on-line*. Há de se considerar que tudo já era muito novo para eles se as aulas acontecessem de forma presencial. Improvisar por si só já é um desafio e para muitos existem barreiras psicológicas, timidez, nenhuma experiência. O que lhes foi solicitado foi muito ousado e assim sendo, não foram impostas regras atreladas a uma técnica específica e/ou metodologia de trabalho.

Porém, mesmo não havendo contato físico, um dos princípios do contato improvisação e da improvisação se fez presente buscando a igualdade entre os participantes, ou seja, entre a dupla ou o trio. Entender como a improvisação podia facilitar a interação entre os corpos, mesmo estando cada um na sua casa, compreender as suas reações físicas e como proporcionar a participação igualitária da dupla e ou trio na tessitura da ação lapidada na edição dos vídeos. Esclarece-se que a edição do vídeo ficou a cargo do acadêmico regularmente matriculado na FURB, porém todas as escolhas foram feitas com seu(s) parceiro(s). Que imagens selecionar para editar o vídeo, que recursos utilizar, duplicar imagens, colocar uma imagem sobre a outra, que efeitos utilizar, que fragmentos utilizar. Fora solicitado improvisar dentro de uma estrutura democrática, não ditatorial e excludente.

Dessa forma, compreende-se que a improvisação, aqui exposta como uma nova ferramenta de criação, no formato de interação *on-line*, oferece

aos participantes experiências no processo criativo, onde os mesmos atuam como autores e executores do movimento. A edição do vídeo completa a ação onde as escolhas se fazem necessárias para a publicação do material selecionado. Para alcançar êxito na atividade é exigido dos participantes ativa adesão onde eles precisam investir seu tempo na prática e nas ações, ou seja, ninguém pode fazer por eles.

Para Bourdieu (2004, p. 218-219), “[...] uma prática corporal [...] [se aprende], por uma comunicação silenciosa, prática, corpo a corpo”. Assim, a disposição para improvisar e posteriormente editar o vídeo não é incorporada de forma mecânica, constitui-se, porém, o resultado da ação sistematizada de inculcar princípios coerentes, que acontece no âmbito da prática para a prática. Fazer, “sentir na pele” para posteriormente adaptar as atividades para sua realidade. Ainda segundo Bourdieu (1998, p. 74 - 75 - grifos do autor), todo esse processo,

[...] exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor, [...] essa incorporação não pode efetuar-se por procuração. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo [...] Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca.

Assim sendo, as informações criativas são pessoais, cada qual tem sua bagagem composta a partir de uma memória sensível dos elementos que o rodeiam. E a interação com o parceiro cria possibilidades outras, que conjuntamente a dupla ou o trio foi cuidadosamente lapidando e selecionando. Porém, todo esse processo necessita ser vivenciado, não há nada pronto ou repassado como repetição. O trabalho de aquisição ao qual Bourdieu se refere trata-se exatamente em “viver pessoalmente” todas as etapas.

Neste contexto da improvisação é necessário promover um clima de cooperação e receptividade para que cada qual possa expor sua narrativa pessoal corporal, observar a narrativa do outro e juntos criarem novas possibilidades. Dessa maneira, o respeito, a igualdade e a responsabilidade são peças fundamentais para o processo de aprendizagem.

O que deve importar é o estar junto, é o sentir-se fazendo parte, é o compartilhar e tais questões se mantêm presentes e igualmente fortes e necessárias em criações por intermédio de improvisações *on-line*. Compreender que todo movimento nasce genuinamente de experiências sensoriais, Gil (2004, p. 133), por exemplo, aponta que “[...] ver do interior é, sobretudo projetar todo um

sentir do corpo no espaço, no espaço interior: é abrir este último, segundo as forças e os afetos que transportam o movimento”. Portanto, a percepção é construída e se modifica com dois ou mais corpos trabalhando juntos, mesmo que exista a distância que o momento *on-line* impôs. A percepção do corpo do outro afeta o movimento e é por ele afetado. A interação está posta e novas possibilidades emergem.

Concorda-se com Muniz (2004, p. 62), que é necessário “[...] encontrar o equilíbrio entre estrutura e liberdade [...], a estrutura não pode ser esquecida e nem a liberdade pode ser tolhida, pois é no equilíbrio entre uma e outra que a invenção acontece”.

A adoção de ambientes *on-line* para improvisar mostrou-se potencialmente fértil e com resultados concretos e de qualidade. Criar em um processo enriquecido pelo digital tornou-se uma oportunidade de inovação, inclusão de novos parceiros, integração de territórios geográficos outros, bem como, abertura de percursos de aprendizagem e metodologias.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados apontaram que a Prática do Componente Curricular – PCC do Componente Curricular “Improvisação Cênica” atingiu os objetivos propostos. A publicação dos trabalhos na plataforma Instagram mostrou-se eficiente pelo número de visualizações e comentários que os trabalhos receberam, promovendo a relação com a comunidade, bem como, demais instituições de ensino superior: FAP-UNESPAR, UFG, UFPEL, UFRN, UFSC.

Foi uma maneira nova e interessante de produzir conteúdo cênico, uma vez que todo o trabalho foi conduzido de maneira *on-line*, em concordância com as regras de segurança Covid-19. Para os acadêmicos também foi importante mostrar que é possível desenvolver uma proposta de atividade prática totalmente *on-line*. Os vídeos ofereceram a possibilidade profunda de reflexão, de autoanálise, de se ver, de pensar sobre uma outra camada de si.

Refletir sobre novas formas de improvisar apontam para formas de habitar o corpo que nutrem visões de mundo, e com a Pandemia o mundo mudou, o contexto tornou-se outro e possibilidades diversas surgiram.

Destacam-se como pontos fortes da ação: aproximação da teoria e da prática desenvolvidas de forma *on-line* ampliando experiência e criatividade; compreensão da dramaturgia corporal; aproximação das atividades desenvolvidas em sala de aula virtual e da comunidade em geral por intermédio da plataforma Instagram; interação com acadêmicos de outras instituições

de ensino superior; produção de conteúdo digital; divulgação da FURB nas redes sociais; projeção das Licenciaturas de Dança e Teatro da FURB perante outras instituições de ensino superior que apresentam cursos na mesma área.

Os trabalhos revelaram ação dramática, performance cênica e contracena construídos sempre por dois e/ou três corpos que se conheceram apenas virtualmente reverberando um pensamento em ação.

A inculcação de uma nova maneira de criar, de forma *on-line*, predispõe o desenvolvimento de atividades artísticas e sua interdependência com as diversas mobilizações, como por exemplo, a formação continuada de repertórios criativos que se constroem no decorrer do tempo, e se pulverizam com o olhar ampliado sobre outros trabalhos e corpos. Pretende-se que a atividade vivenciada não seja estanque e para tal sugere-se visualizar os vídeos e comentários na plataforma Instagram @dancafurb @teatrofurb, bem como, comentar as propostas alimentando a atividade.

Corroborando para fomentar o projeto, vídeos desenvolvidos no trabalho aqui exposto foram apresentados na Roda de Conversa: “Criações do Corpo em Dança na Pandemia” na 6ª Semana da Dança da UFSC, que ocorreu no dia 18 de outubro de 2020.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 71- 79

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. - Vol 1, n.10 (Dez 2008) - Florianópolis: UDESC/CEART, p. 75-83. (Anual ISSN 1414-5731).

GIL, José. **Movimento Total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4. ed. - São Paulo: Perspectiva, 1998.

MUNIZ, Zilá. **Improvisação como elemento transformador na função do coreógrafo na dança**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BALLET: UMA LÍNGUA VIVA. O APRENDIZADO DO FRANCÊS COMO CAMINHO METODOLÓGICO À SUA COMPREENSÃO.

Letícia Gallotti

Conhecedora ou não de ballet e de dança, é muito pouco provável que uma pessoa não saiba que a língua oficial do ballet clássico é o Francês. Foi na França que, em 1661¹, criou-se a “*Académie Royale de Danse*”, hoje a famosa Ópera de Paris. À época, Louis XIV, o célebre Rei Sol, aluno aplicado do *maître* Pierre Beauchamps (1631 – 1705), o qual estabeleceu as posições dos pés usadas até hoje, considerou importante criar uma academia real de dança, onde codificava-se, aprendia-se, ensinava-se e praticava-se os passos e as coreografias dos bailes e festas. Mal sabia ele que o resultado de sua paixão pela dança e de todo egocentrismo que carregava perdurariam tanto tempo e chegariam a ter a força e o poder que exercem há mais de três séculos na arte mundial tornando, inclusive, o Francês a língua universal do ballet clássico. É claro que ao longo do tempo outras influências transformaram a linguagem do ballet. As cartas de Noverre², por exemplo, são de suma importância para o que se reconhece hoje como ballet clássico.

Isso não significa que as aulas de ballet são ministradas em francês. Isso revela, na verdade, que toda a nomenclatura, todo o vocabulário, toda a codificação que faz parte desta linguagem, desta disciplina é, em sua grande maioria, na língua francesa. Sejam elas um verbo declinado (*plier – plié*) o nome de algum passo (*pas courru*), uma direção (*devant*), uma posição em cena (*croisé*) ou até mesmo o número de pessoas em cena (*pas de deux, trois, quatre*). Isso significa, também, que uma aula de ballet pode ser feita em qualquer parte do mundo, pois o fonema, o som que se escuta ao mencionar um passo de ballet, representa um movimento específico no corpo, já conhecido pelo bailarino. O mesmo *plié* ou *relevé* são compreendidos numa aula na França, na Rússia, em Cuba ou no Brasil, por mais características distintas³ que os movimentos adquiram.

1 Paul Bourcier (2001).

2 *Cartas sobre a Dança* (primeira aparição em 1760) – do bailarino e professor de ballet francês - Jean - Georges Noverre (1727-1810).

3 Existem alguns métodos e escolas de ballet clássico: a francesa, a italiana, a russa, a britânica, a norte-americana, a dinamarquesa e a cubana. O vocabulário se mantém, com poucas modificações e algumas características as diferem, como altura dos braços, movimentos da cabeça, ênfase no virtuosismo etc.

E como todo vocábulo carrega em si um significado, como todo verbo denota uma ação, acredito que o aprendizado do Francês, ou o estímulo ao aluno para que busque um maior conhecimento em relação à língua e à cultura francesa possa auxiliar e ser mais um caminho no aprendizado e na assimilação da linguagem do ballet clássico. Esta é a ideia central deste texto. Mas, antes, sublinharei alguns pontos que emolduram melhor o que me proponho a pensar.

LIÇÃO ZERO

Existe um fenômeno, que na linguística chamamos de “Lição Zero”, no sentido de vir antes do primeiro ensinamento. Algo que já carregamos pelo nosso conhecimento de mundo, pelo conhecimento da cultura de um modo geral, seja por meio das palavras incorporadas em nossa própria língua materna como abajur, toalete, butique, maquiagem, cachecol, seja através de expressões cotidianas como *démodé*, estar com ar *blasé*, *déjà vu*, *hors concours*, *en passant*, *R.S.V.P.*, seja pelo que elas representam, como *adagio* e *allegro*, palavras que mesmo em outra língua, nos remetem a movimentos lentos e rápidos tanto no ballet ou na música; ou ainda no campo da gastronomia como o *sauté*, que no ballet significa saltado (de saltar) e temos a mesma referência na culinária, como batata *sauté*, ou *fondue*, que no ballet também é um movimento, além de *garçon*, *baguette*, *champignon* e muitas outras. A “*Léçon Zéro*” da cultura francesa é bastante vasta.

E se pensássemos em uma “lição zero” do ballet? Já fiz este teste algumas vezes. Quais palavras ou características aparecem em nossa mente quando pensamos no ballet clássico? A primeira, possivelmente, é que os passos são em Francês. Em seguida surgem palavras como alongamento, barra, equilíbrio, amor, concentração, repertório, *tutu*, repetição, expressão, etc. Só este conjunto de palavras já seria motivo para um novo estudo porque carregam diversas nuances interessantes que fazem parte do mundo do ballet. Mas estamos pensando em como enriquecer o aprendizado de um bailarino para um melhor aproveitamento na assimilação e aquisição desta técnica pelo corpo. Em como a língua francesa e o significado dos vocábulos do ballet podem auxiliar nesta questão, aprimorando a técnica e permitindo uma maior amplitude no conhecimento. Se pensarmos no vocabulário do ballet são diversos os exemplos e associações que podemos fazer e veremos alguns deles mais à frente.

A COMPREENSÃO DO MOVIMENTO PELA FALA

A ideia inicial de querer me debruçar um pouco mais sobre esta questão surgiu em um Seminário Internacional de Dança em Brasília, no ano de 2004, onde um professor convidado, o ex-bailarino *étoile* da Ópera de Paris, Cyril Athanasoff, sabendo que eu falava Francês pedia vez ou outra que traduzisse algumas explicações para os outros alunos. Porém, comecei a reparar que o campo de compreensão dos bailarinos estava somente no vocábulo que relacionava diretamente ao passo do ballet. Explico: se ele falasse em *développé* (do verbo *développer* – desenvolver/desenvolvido) ou em *soutenu* (do verbo *soutenir* – sustentar/sustentado) os bailarinos compreendiam facilmente, pois já estão habituados a relacionar esse fonema com um movimento específico na linguagem da dança, no código do ballet. Porém, se ele solicitasse para que ‘desenvolvessem’ ou ‘sustentassem’ dentro de outro contexto, por exemplo, desenvolver mais o braço em uma certa pose ou sustentar a perna de uma certa maneira, a compreensão não era alcançada. Isso significou então, para mim, que havia uma limitação na compreensão do vocábulo ou verbo em questão. A associação era feita, somente, se o vocábulo remetesse ao seu correspondente direto, ou seja, ao próprio passo de ballet e não, necessariamente, ao seu significado semântico.

Marulanda, (2020) em seu artigo *Ballet, Corpo e Linguagem: Perguntas para pensar o contexto cultural de uma prática* menciona como a compreensão do significado pode auxiliar na execução do movimento: “Pas de chat, port de bras, promenade... toda uma série de palavras que mais do que nomear o movimento o descrevem, o explicam.” (p.145)

No ballet existem diversas outras conexões que podem ser feitas se usarmos a língua francesa em nosso benefício. Aqui alguns exemplos aleatórios de como a simples tradução já auxilia na compreensão do movimento. São palavras, verbos, expressões ou até mesmo nome de pessoas inseridas na língua e na cultura francesa.

Arabesque – arabesco, enfeite – uma pose de ballet, algo como um ornamento – uma figura usada muitas vezes para finalizar um solo, por exemplo, para deixar mais efusiva uma saída de cena, pois simboliza leveza.

Assemblé – assembler – juntado/juntar – é um passo de ballet usado nos allegros (movimentos rápidos) em que é preciso sair de uma perna e no ar juntar as duas para que desçam ao mesmo tempo. Ele pode ser *ordinaire* (ordinário, simples) ou *battu* (batido).

Cloche – sino – movimento em que uma das pernas passa da frente para trás parecendo o badalo de um sino.

Echappé – échapper – escapado/escapar – passo de ballet usado nos allegros (movimentos rápidos) onde as pernas iniciam juntas e ambas se afastam, se escapam para os lados (na segunda posição dos pés) ou para frente e para trás (na quarta posição dos pés). Ele também pode ser simples ou batido.

Frappé – frapper – batido/bater – movimento rápido onde o pé de trabalho bate na perna e abre à frente, ao lado ou atrás. Executado de forma simples ou dupla.

Fondu – fondre – derreter/derretido – movimento com característica lenta e contínua em que quanto mais “derretido” mais adequado fica.

Glissade – glisser – deslizar – passo de ballet onde uma perna desliza no chão.

Pas de bourée – passo folclórico de uma dança tipo minueto. Além disso, “bourée” é uma expressão popular francesa para alguém que está “bêbado”. São passos rápidos que o bailarino faz para transitar de uma pose para outra.

Pas de chat – passo do gato – um salto onde as pernas trocam de um *passé* numa perna para outra parecendo o pulo de um gato.

Pas de cheval – passo do cavalo ou *petit développé* – movimento onde a perna é recolhida e estendida à frente ao lado ou atrás num movimento bastante parecido com o da pata do cavalo.

Pas de deux, pas de trois, pas de quatre – uma coreografia com duas, três ou quatro pessoas.

Promenade – se promener – dar uma volta, passear – um movimento do ballet onde, em uma pose específica, que pode ser um arabesque, um *attitude*, o bailarino dá uma volta em si mesmo.

Rond de jambe – rotação da perna – movimento em que o bailarino faz um semicírculo com a perna de trabalho estendida procurando deixar seu eixo intacto.

Sissone – homenagem à François César de Roucy, le Comte de Sissone, que participava dos bailes do Rei Louis XIV. Um dos únicos termos do ballet que não se origina no próprio nome e sim no de quem o inventou.

Tendu – tendre – estendido/estender – movimento em que a perna abre à frente, ao lado ou atrás e se estende em toda sua capacidade.

Tombé – tomber – tombar, cair/tombado, caído – movimento de descida em relação ao solo, que perde força.

Se pensarmos que a técnica do ballet clássico é geralmente iniciada aos sete, oito anos de idade, pode-se imaginar que desde muito cedo, então, esses meninos e meninas são iniciados não só ao rigor da técnica, mas a um novo vocabulário, uma nova linguagem verbal. E ela não precisa e não pode ser uma barreira. A técnica clássica não é óbvia para o corpo. Ela tem que ser digerida durante anos para uma eficiente e correta assimilação. Com o passar dos anos de estudos na dança clássica, como fomos ensinados desde crianças a transformar em movimento os sons que reconhecíamos como daquela língua e daquela linguagem específica, não nos dispusemos a conhecer e questionar um pouco mais sobre seus significados, a não ser que tenhamos encontrado professores e mestres capazes de preencher esta lacuna.

É claro que o não conhecimento da língua francesa não impede nenhum bailarino de executar os passos. Mantém-se a mesma referência, mas os sentidos mudam, são diversos, já que alguns estão implícitos em sua nomenclatura. Ou seja, se desde pequeno alguém é ensinado e sabe como executar um *assemblé*, provavelmente irá alcançar o mesmo resultado, a mesma referência que um bailarino nativo francês, conhecedor do significado da palavra. Porém, há uma diferença constatada na rapidez e facilidade com que os resultados podem ser atingidos, além do poder com que se penetra no conhecimento obtido. Ao menos é o que estou a supor e acreditar aqui.

Ao mesmo tempo, para um falante da língua francesa que não conheça a técnica do ballet clássico, quer dizer, o léxico dessa dança, saber somente o francês não auxiliaria na execução dos passos correspondentes. Um *plié*, por exemplo, é um dobrar, mas pode ser um dobrar de uma folha de papel ou um dobrar de um tecido ou mesmo dos braços, sendo que para o bailarino, não há dúvida de que seja um dobrar de pernas.

Em todos estes exemplos vimos que o nome do passo ou da ação já direciona a uma característica de execução do movimento. Saber sua tradução facilita, sem dúvida, em sua compreensão e assimilação. E é claro que o professor em sala de aula se esforça muito para que essa assimilação seja fluida e orgânica.

É preciso estimular o aluno a pensar além do fonema e de seu correspondente no ballet. Ou como cita Neila Baldi em seu artigo no livro *Pesquisa em Balé no Brasil* (2020): “Sair da aprendizagem vinda da cópia do movimento codificado para outras possibilidades de chegada ao código do balé clássico” (p. 93). Ou seja, usar essa universalidade dos códigos do ballet como uma democratização de sua compreensão e não como uma

entidade inalcançável, como uma barreira, talvez facilite bastante o papel do professor e, consequentemente, do aluno, pois quanto maior o número de referências sobre um vocábulo, mais ele se completa em sentidos e auxilia na compreensão e na comunicação do que se deseja. O bailarino artista precisa ampliar seu referencial, tendo em vista que nos detalhes mora a qualidade, a beleza e a eficiência do ballet clássico⁴.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

O ballet é uma língua viva, ativa, que não depende da pronúncia absolutamente correta do francês. A dança, por ser uma linguagem feita através do e no corpo, não cria barreiras. O que interessa é o resultado expressivo e cinestésico, e ele pode ser obtido sem o conhecimento aprofundado da língua francesa.

O que desejo ressaltar é que, apesar de não dependermos da língua francesa para o aprendizado do ballet, é muito mais certa a referência de um passo para quem possui mais de um sentido para alcançá-la. E como trazer isso para a sala de aula? É claro que são diversas as variáveis, como a faixa etária da turma, a frequência de contato com a técnica, o nível de conhecimento sobre os passos do ballet, etc. Mas acredito ser uma boa ideia fornecer informações básicas sobre como a nomenclatura foi se construindo ao longo dos anos, ou chamando a atenção para os verbos da dança, por exemplo.

No Dicionário de Ballet organizado por Anna Pavlova (2000) ela menciona sete movimentos ou sete verbos da dança. São eles: dobrar, estender, levantar, saltar, deslizar, jogar e girar. Todos os passos derivariam destes verbos ou seus substantivos e adjetivos. Desta forma, é possível perceber que a própria nomenclatura fornece pistas de como o movimento deve ser executado e permite ampliar, aos poucos, o vocabulário e suas variáveis dentro do ballet.

Proponho aqui o aprimoramento da técnica por meio da língua francesa. Usar a língua em favor da aprendizagem do ballet. Toda a parte artística se complementaria com a técnica. Em nada mudaria a relação do bailarino com seu público, por exemplo. Para o espectador do ballet, a comunicação é diferente. Os gestos não são puramente significativos e finitos e a tradução pura não auxiliaria neste objetivo. O gesto dançado é

⁴ Sem nos aprofundarmos demais, vemos que essas referências não ocorrem somente com o ballet e a dança, mas também na música e a língua italiana em exemplos como: *largo*, *lento*, *grave*, *moderatto*, *vivace*, *sostenuto*, etc.

plasticidade, puro desenho, contendo um movimento dramático e poético. Para se contar uma história através da dança, seja ela romântica, dramática ou cômica, há certos gestos específicos e miméticos que indicam algumas pistas. O programa escrito também auxilia neste sentido.

Trazer estes principais verbos da dança para a sala de aula, em exemplos que os alunos percebam que sua tradução auxilia na execução do movimento específico pode auxiliar na compreensão da prática do ballet. Dobrar uma folha de papel, estender um elástico até seu extremo, jogar ou lançar algum objeto, deslizar o corpo pela parede, todos esses são exemplos de como podemos mostrar, na prática, o significado da palavra e posteriormente, do movimento do ballet. Na disciplina de Metodologia do Ballet clássico do curso de Graduação em Dança da FURB temos os mais diversos tipos de corpos e experiências: pessoas que praticaram o ballet durante a infância e adolescência e pessoas que nunca haviam tido contato com este estilo. Em poucos encontros, com estímulos práticos e teóricos percebe-se uma assimilação da técnica por meio do corpo e da própria língua. Descrever o que está se propondo a dançar, mesmo em uma aula, sempre pareceu ser um facilitador no campo ensino-aprendizagem.

Conhecer e (re)-conhecer o corpo que dança, o corpo que aprende é fundamental e de suma importância na formação de um bailarino, de um artista, de um pesquisador.

A repetição do movimento, as sequências usadas por mais tempo como memorização, as metáforas feitas com figuras e imagens, o conhecimento do corpo, a interdisciplinaridade, todas essas são ferramentas para uma melhor incorporação desta técnica tão particular.

Estudar o significado do vocabulário do ballet por meio de um maior conhecimento da língua francesa é mais uma ferramenta metodológica possível de ser aplicada e aprimorada.

REFERÊNCIAS

BALDI, Neila. **Entrelaçando teorias para aprenderensinar Balé Clássico.** *In* Pesquisa em balé no Brasil: panoramas sobre história, ensino e cena/organizada por Eleonora Santos e Rousejanny Ferreira – Goiânia: Editora IFG, 2020.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente.** Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARULANDA, Daniela Botero. **Ballet, Corpo e Linguagem: Perguntas para pensar o contexto cultural de uma prática.** *In* Pesquisa em balé no Brasil: panoramas sobre história, ensino e cena/organizada por Eleonora Santos e Rousejanny Ferreira – Goiânia: Editora IFG, 2020.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** Brasília, DF: Musimed, 1996.

MONTEIRO, Marianna. **Noverre:** Cartas sobre a dança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

PAVLOVA, Anna. **Novo Dicionário de Ballet.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

ROSAY, Madeleine. **Dicionário de Ballet.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

SIBONY, Daniel. **Le Corps e as danse.** Paris: Seuil, 2005.

SOYE, Suzanne de. **Les verbes de la danse.** Paris: L'Arche, 1991.



The background of the entire page is a complex, repeating pattern of three-dimensional geometric shapes, primarily cubes and rectangular prisms. These shapes are rendered in a variety of pastel and muted colors, including shades of teal, light blue, yellow, orange, pink, and lavender. The perspective is isometric, giving the pattern a sense of depth and movement. The shapes are arranged in a way that they appear to be stacked and interlocked, creating a dynamic and visually rich texture.

3. COMPOSIÇÃO DE DIFERENÇAS

DANÇA, POLÍTICA E ACESSIBILIDADE: CONFISSÕES PARA ODETE

Carlos Eduardo Oliveira do Carmo/Edu O.
Lucas Valentim Rocha

1. MEMÓRIA

INTRODUÇÃO 1 OU CONVITE PARA LEMBRAR DO CHÁ

Edu - Já é hora?

Lucas - Já é hora!

Edu - Então podem chegar, fiquem à vontade. A mesa já está posta.

Lucas - Esse trabalho é feito de encontros. Depois, ele só poderá ser acessado em nossa memória e na de vocês. Bom trabalho!¹

Como te falar sobre o agora? Como te explicar o que acontece em mim quando lembro de coisas que já se foram, mas que estão aqui enquanto te escrevo? A memória é sempre ficção. Quando lembro do que desejo te contar, e até quando em minha tentativa de captura do episódio vivido em palavras - como estas que desenharam essas linhas -, eu estou criando realidades possíveis. Rememorar nunca é reviver. É sempre um novo viver. Esse pensamento me leva a uma fala da Adriana Bittencourt quando diz assim:

[...] o corpo não produz cópias fiéis. A reconstrução encontra-se implicada em um estado momentâneo do corpo, depende do estado do momento preciso em que ocorre. É um certo conjunto específico de informações que produz cada estado. Como o ato de rememorar negocia com a coleção de informações em que o corpo se encontra no exato momento em que se inicia o processo de rememoração, pode-se entendê-lo como uma ação que atualiza algo da potencialidade existente das representações (BITTENCOURT, 2012, p.24).

Rememorar, nesse sentido, é bifurcação, é encruzilhada. Cada vez que lembro de algo importante que me aconteceu, potencializo algo do que foi vivido, mas, ao mesmo tempo, surge uma nova experiência.

¹ Assim, começamos nosso espetáculo *Odete, traga meus mortos!* (2010), convidando o público para construir junto conosco uma composição em torno de uma mesa de chá. O texto foi sutilmente adaptado para dar conta, aqui, de propor este mesmo convite para você que nos lê. Sinta-se à vontade para fazer um chá, ler até onde interessar, pausar e retornar.

Em *Odete, traga meus mortos!*², essa é a grande porta que abrimos para criar. Relembrar, contar segredos, reconhecer o que ficou, desapegar e criar jeitos de estarmos juntos e nos sentirmos: carne, ossos, nervos e subjetividades. A morte não é apenas um episódio isolado da nossa existência. Nascemos e já começamos a morrer. Aos pouquinhos vamos deixando pelo caminho pegadas, células, pelos, cascas de feridas, amores, sonhos, desejos. Vivendo e morrendo enquanto houver vida.

Bom, mas antes que você estranhe a forma como comecei este artigo, gostaria de te dizer que estamos aqui para falar de encontro, de dança e de formas possíveis de ser. Desse modo, escrevo em primeira pessoa, revelando relevos do que sou, uma perspectiva situada e circunstancial. Escrevo como quem convida para sentar em uma mesa de bar ou como quem toma um chá com uma pessoa querida. Escrevo porque gostaria de contar sobre o dia em que eu e Edu nos encontramos fazer o espetáculo de dança *Odete, traga meus mortos!*.

Entretanto, partilhar as reflexões sobre essa obra não se trata apenas de relatar o espetáculo, mas de projetar discussões e produzir conhecimento em torno das experiências. Importante dizer que eu sou um homem branco, nordestino, gay e sou uma pessoa sem deficiência. Meu companheiro de cena e de escrita, Edu, se me permitem confabular algumas identificações que permeiam sua existência, diria que, dentre outras coisas, ele é um homem de pele branca, nordestino, gay e uma pessoa com deficiência.

Então, com esta conversa pretende-se desenhar também alguns pressupostos ideológicos que foram sendo formulados a partir desse encontro entre eu e Edu: A Dança como criação artística é um fazer político. O que se escolhe dançar? Como se movimentam as pessoas que dançam? Onde a dança acontece? Existem corpos que “podem” dançar? O que determina quem está apto? As pessoas espectadoras interferem ou não na cena dançada? Existem impedimentos arquitetônicos, comunicacionais ou atitudinais para que todas as pessoas possam acessar a dança? Toda escolha é política. É criação de novos discursos, mas também pode ser manutenção de discursos hegemônicos. Quanto estamos dispostos(as) a nos deslocarmos do nosso lugar confortável e ir ao encontro? Fazer com. Compôr. Pôr junto.

2 Criamos esta obra em 2010 em coautoria. Mais adiante teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a obra e seu contexto.

INTRODUÇÃO 2 OU MAIS UMA CONFISSÃO PARA ODETE

“Eu não sou eu nem o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte do tédio
Que vai de mim para o Outro”

(SÁ-CARNEIRO, 1996, p. 80)

Enquanto eu pensava em como iniciar essa escrita compartilhada com Lucas, peguei um caderno e uma caneta, como fazia há tempos, para escrever uma carta a um amigo querido. O caderno foi um presente de Lucas para registros de atividades e inspirações de um dos vários projetos que desenvolvemos juntos. Naquele momento, lembrei-me desse poema de Mário de Sá-Carneiro, musicado e cantado por Adriana Calcanhotto. Fiquei cantarolando repetidas vezes à medida em que recordava do processo de criação da nossa primeira parceria no espetáculo *“Odete, traga meus mortos!”*.

Recordar era um dos princípios desse trabalho, assim como o exercício proposto para este texto. Pensar nos ciclos, encontros e nesse flutuar do tempo que se atualiza a cada instante trazendo para o momento agora o que supomos ter ficado no passado. O passado, geralmente, entendido como o tempo anterior, permanece em nós sendo o que somos a partir das experiências vividas. O passado que é este momento presente, agora, que acabou de fugir enquanto desenho essas letras no papel pautado.

Falar sobre esse trabalho é tentar compreender esses “mortos” que somos não como algo externo que nos transforma ou nos molda, mas como experiências que vamos aprendendo a ser nesse eterno gerúndio de aprendizagens (ASSMANN, 2011) com os encontros que vamos tendo ao longo da vida.

As memórias em profusão me fazem lembrar de quando eu e Lucas nos encontramos antes de tudo que criamos juntos: farra, boina verde e amanhecer. Em seguida, o impacto que me causou assistir ao seu solo intitulado *“Troca imediata de saliva e suor”*³, na bilheteria do Teatro do Movimento da Escola de Dança da UFBA, onde - tempos depois - trabalharíamos juntos como professores.

3 Trabalho solo criado por Lucas em 2009. Que consistia na exposição da intimidade de histórias que eram compartilhadas em segredo com a plateia em um pequeno cômodo, onde era servido um chá. Ali, me despertou o interesse de aproximação com aquela maneira de pensar a dança, o espaço, o contato, o partilhar sutilezas de uma intimidade exposta com a delicadeza de um chá suave e uma luz azul que abduzia seu corpo em movimento como num disco voador ou “um enorme carrossel atravessando o azul do céu até pousar no meu quintal”, como dizia a música Contato Imediato, de Arnaldo Antunes que Lucas dançava finalizando a performance.

Foi como o desejo de um chá no quintal que estabelecemos um reencontro definitivo, selado no abraço silencioso numa cena de “*Odete...*”, no chão do Cabaré dos Novos, no Teatro Vila Velha. Não! Não foi exatamente isso. A memória, assim como o tempo, não é mesmo algo linear. Outros abraços já haviam sido dados na cumplicidade das trocas que estabelecemos no nosso percurso e na vontade de trabalharmos juntos. Mesmo outros abraços já haviam acontecido nos ensaios e em outros encontros pela vida. Talvez, seja importante lembrar que aquele abraço da estreia marcava um momento especial para nós, como num ritual.

Foi um momento ritualístico cotidiano que me motivou a pensar no projeto “*Odete, traga meus mortos*” e convidar Lucas para criarmos esse trabalho. Em 2009, eu integrava o elenco do espetáculo *Tempête 13º Sud* (2009) da companhia francesa Kastor Agile e estávamos apresentando uma pequena temporada em Lyon, na França. Determinado dia, uma das integrantes da equipe me convidou para um almoço em sua casa. Ao final da refeição, a matriarca da família chamou a funcionária: “Odete, traga meus mortos!”. Assim, serviu-se o café e também o jornal com o obituário do dia. Aquele momento foi marcado por tantas lembranças de sua vida! Aquele senhora falava de sua infância, seus pais, amigos, juventude, casamento e situações vividas. Lia as mensagens de pêsames, os textos de despedidas e sorria com a sua própria morte, informando como gostaria que fosse anunciada a sua partida. Descobri que aquela situação se repetia, diariamente, em seu pequeno ritual de despedida: seus cafés, seus mortos e sua vida servidos numa bandeja como num álbum de fotografias.

Enquanto nos divertíamos com as lembranças daquela mulher, eu também comecei a lembrar da minha vida, dos meus familiares, das saudades, da minha cidade do interior, meu quintal, da janela de meu avô, comidas e hábitos do meu lugar. Viajar tem dessas coisas... levamos conosco os nossos cantos.

E, assim como nos passaportes, nossos corpos retornam de uma viagem carimbados de experiências que se mantêm e orientam nossos olhares, sensações e percepções, a partir do acesso a territórios desconhecidos, principalmente aos territórios internos que nos ressignificam. Ao chegarmos a algum lugar chegamos carregados de experiências adquiridas durante toda a vida e até mais, trazemos nossos ancestrais, histórias de família, dos lugares passados. Nas rodas da cadeira, nas mãos e nos pés ficam os calos e o pó da terra por onde passamos. Em nós, ficam registradas as imagens, os odores, os sons, sabores, texturas, as histórias que encontramos em cada rua, casa,

monumento, pessoa. Ao retornarmos (porque, de alguma maneira, sempre se retorna), aquele lugar visitado, introduzido, apropriado, nos segue e acompanha em outras freguesias. Uma viagem que independe de quilometragem ou distância, seja na França, São Paulo, Maceió, Santo Amaro ou simplesmente ali na esquina. A todo momento somos preenchidos de *outro*. Um *outro* que desconhecemos, mas que nos afeta. Informações que absorvemos e vão sendo traduzidas corporalmente na postura, no modo de deslocar, comer, falar, gesticular, enfim, no nosso modo de ser.

Toda viagem também chega ao fim. Eu retornei a Salvador com a bagagem carregada e com aquela voz ecoando em mim, chamando: “Odete, traga meus mortos”. Eu que gosto de pensar em títulos para meus trabalhos, imaginei que aquilo poderia ser o nome de um espetáculo. O Prêmio VivaDança abriu inscrições para sua primeira convocatória, em 2010. Chamei Lucas para escrevermos o projeto. Inscrevemos a proposta e fomos selecionados para a montagem do espetáculo que teria temporada durante o mês de abril daquele ano.

Foi assim que aconteceu, eu juro!

2. ENCONTRO

ODETE, TRAGA MEUS MORTOS! OU EPISÓDIO 1

Inspirados pela situação da senhora na França, nos questionamos sobre a necessidade dela entrar em contato com “seus mortos”, suas memórias, para refletir sobre a própria vida. Assim, buscamos abordar o tema por uma perspectiva das pequenas mortes diárias, inevitáveis e necessárias que enfrentamos cotidianamente.

Quem ou o que, na verdade, seriam aqueles mortos convocados por aquela mulher? Essa questão nos instigava. Deslocamos a situação do ambiente, nos apropriando dela para refletirmos sobre o que aquilo reverberava em nós. Por um lado, eu, Edu, que vivi a situação, impregnando meu corpo com aquelas sensações, reproduzindo aqui de forma oral e escrita, contaminando o outro, Lucas, com essas emoções. É este encontro com o outro o que mais nos interessava e estimulava a pesquisar neste trabalho.

De que forma o outro - qualquer outro - assume o lugar de Odete, que é aquela que traz numa bandeja e nos revela os “nossos mortos” (pessoas, lugares, situações passadas, objetos) guardados no território das lembranças?

Começamos, então, a pensar nos ritos de passagem: batismo, casamento, funeral. A importância do corpo nesses rituais. Consideramos

também as fases de transição, a exemplo do desmame para um bebê, mudanças físicas demonstradas na puberdade, a passagem da juventude para a fase adulta, ou também momentos de perda: fim de um relacionamento, despedida numa viagem, mudança de casa... O que identificávamos no corpo como reação a esses momentos: as tensões musculares, os olhares, a expressão corporal, os sentimentos revelados pela postura, respiração.

Investigamos também expressões populares que se referem “àquela que não se pode falar o nome”, pois dá arrepio só em pensar “na coisa ruim com foice na mão”. Bate logo na madeira... Um, dois, três, isola. Não fala porque atrai e pode “chegar a hora” de você “bater as botas”. Como se fosse possível vivermos sem a “dita cuja”, como se a cada dia não morrêssemos um pouco.

Diante desse material, iniciamos uma troca diária - a cada ensaio - de confissões para Odete. Sem acordos prévios sobre o tema que deveríamos escrever, identificamos pontos congruentes em nossas memórias que se confundiam nas pesquisas cênicas, nos pequenos solos e duos criados a partir do que compartilhávamos naquelas escritas. O espetáculo revela essa colcha de retalhos costurada com a linha dos afetos ou uma toalha de mesa posta para o chá com biscoitos e suco que servíamos ao público, sentados no chão.

Líamos e dançávamos algumas confissões guardadas nas nossas caixinhas de segredos, dispostas sobre a grande toalha repleta de canecas e objetos. “Eu queria falar...” era um convite para que o público também nos confidenciasse alguma recordação.

ODETE, TRAGA MEUS MORTOS! OU EPISÓDIO 2

Quando conheci Edu, foi assim: um dia festivo. Ele chegou na mesa do bar com um amigo em comum e se meteu com sua cadeira de rodas entre nós para beber cerveja. Sua risada alta e seu jeito de falar com a boca aberta, articulando as palavras, me fez aproximar e me tornar amigo. Depois tive a oportunidade de vê-lo dançar no chão, girando, levitando, com uma saia bem rodada e aquilo me fez sair de onde estava e me deslocar dentro de mim. Aceitei sem nem pensar muito quando recebi seu e-mail me convidando para propor um projeto com ele.

Ninguém me explicou como era dançar com uma pessoa com deficiência, não me deram manual de como pegar na perna fina de Edu,

não tive uma formação para entender o corpo dele. Foi assim: entrei na sala, ele estava no chão sentado com uma bolsa, uns papéis (ou era um caderno?). Conversamos e nos abrimos para o encontro.

Quando penso em encontro, lembro logo da ferida de que falam João Fiadeiro e Maria Eugênio: “O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva.” (FIADEIRO e EUGENIO, 2012, p. 65).

A imagem da ferida aberta como encontro me remete à desconforto do que eu vinha sendo, para ser algo diferente do que fui. Estar junto, (com)por, criar mundos (co)possíveis, promover o encontro, possibilitar-se a descoberta do outro e o desnudamento de si. Viver o encontro, criar condições para torná-lo possível, sustentar os enlaces e os nós das diferenças e, assim, transformar-se e aprender a ser-com.

Abraçamo-nos, sentimos no som da pulsação que percorre todos os corpos vivos, na pele molhada com suor, na troca de olhar, no tempo de respirar, que estávamos ali, juntos. Foi assim que fui aprendendo sobre o corpo de Edu. Sobre como iríamos compor um trabalho de dança. Como sustentar o peso dele nas minhas costas, como rolar abraçado ao corpo dele, como correr, como mexer na cadeira de rodas, como me jogar em cima dele.

Essa conversa tem me feito pensar sobre a própria condição em que nos colocamos em *Odete, traga meus mortos!* de desenvolver uma criação compartilhada, onde ambos coreografamos, dirigimos a cena e atuamos nela. Todo processo colaborativo indica a necessidade da atenção sensível e disposta a deslocar-se das nossas certezas para construir outros lugares possíveis no entre.

Esse assunto me remete à minha tese de doutorado quando analisava as relações de poder nos processos de criação colaborativos. Naquele momento, eu refletia assim:

Quando pensamos em um processo colaborativo que lida com diferentes pessoas e com objetivos comuns, vamos além de uma relação de dependência e constituímos uma rede de codependências. Somos necessários em nossas distinções (ROCHA, 2019, p. 68).

Pela minha lembrança, foi assim que entendi que uma pessoa com deficiência é uma pessoa! Que criar uma dança entre pessoas com e sem deficiência é abrir-se para a diferença. A diferença, importante dizer, não é igual à deficiência. Diferentes somos todas as pessoas.

3. POLÍTICA

QUANDO DIFERENCIAR É HIERARQUIZAR

Aprender é sempre com o outro que é diferente de nós. Eu também não sabia como seria trabalhar com Lucas, como lidar com seu corpo, seu peso, seus movimentos, seus desejos. Eu também senti insegurança em como tocar sua pele, como ajustar meu peso, qual a intensidade do abraço no rolamento para não lhe machucar. Em *Odete*, a deficiência não era uma questão em si que precisaria ser trabalhada porque ao tratar das nossas experiências, memórias pessoais e já com a minha presença em cena, inevitavelmente o assunto estaria presente porque, entre tantos outros aspectos, ela também me constitui. Para nós, o que importava era o que daquele nosso encontro, com experiências tão diversas, poderia acontecer.

Quando pensamos ou falamos em dança, se houver uma pessoa com deficiência, frequentemente ocorre a necessidade de diferenciação, destacando-se essa presença como algo fora do comum. Estabelece-se uma hierarquia onde pressupõe-se que a pessoa sem deficiência é quem detém o conhecimento sobre Dança, então, vai ajustar-se para desenvolver o trabalho com quem está num lugar de inferioridade.

Isso ocorre porque hegemonicamente a Dança é pensada para os corpos bípedes, ou seja, para pessoas sem deficiência. Historicamente, nós - pessoas com deficiência - não pertencemos à dança. Ainda hoje é assim, embora - há algum tempo - já façamos parte, já contribuímos para a construção de conhecimento na área com pesquisas artísticas e acadêmicas que apresentam inovações em metodologias e processos educacionais e artísticos. Porém, a bipedia compulsória (CARMO; CASTRO, 2020) ainda não se deu conta e não absorveu em seus discursos e práticas as nossas contribuições.

Bipedia compulsória é um termo que venho desenvolvendo no doutorado, refletindo sobre a construção histórico-cultural da deficiência e a repetição de padrões normativos e excludentes na dança. Bipedia, nesse caso, não se refere à estrutura física, não se trata da marcha dos humanos, mas é compreendida como

[...] uma lógica de organização social que parte da perspectiva de quem não possui deficiência e exclui, invisibilizando qualquer outra experiência de corpo que seja considerado doente, inapto, ineficaz, deficiente (CARMO; CASTRO, 2020, p. 64).

Na dança, nossa presença causa estranheza e um certo receio de aproximação. É comum o cuidado inicial que Lucas teve no nosso primeiro encontro porque não somos vistos nos ambientes da dança.

Lembro de um acontecimento que também virou cena de *Odete*. Em outra viagem à França, fui apresentado a uma criança de três anos como o “brasileiro dançarino” que a família aguardava. Louise arregalou os olhos, fixou o olhar na minha cadeira de rodas e franziu a testa. Então, se retirou da sala e, pouco tempo depois, retornou com um radinho de pilha que pousou sobre a mesa. Postou-se de pé ao meu lado com os braços para trás e mirando-me, torcia o tronco num vai e vem dos ombros, me convidando a dançar no meio daquela casa para provar que eu era mesmo dançarino.

Assim, como Louise, a maioria das pessoas no ambiente da dança também duvida que possamos dançar. Em todos os espaços, seja de formação, artístico, curatorial ou midiático, as pessoas com deficiência são questionadas e têm seu potencial diminuído pelo pensamento hegemônico bípede. De um modo geral,

[...] a Dança ainda é pensada para o corpo bípede, embora o discurso de corpo dos estudos da área aponte para o corpo em constante relação com o ambiente, o corpo apto cognitivamente para se adaptar e sobreviver, ou seja, para qualquer corpo e não para um corpo específico – o bípede. Porém, a bipedia que ocupa os espaços de saber e, consequentemente, de poder, delimita os espaços de exclusão e não abre mão dos seus privilégios (CARMO; CASTRO, 2020, p. 70).

Em 2010, na construção de *Odete, traga meus mortos!*, eu e Lucas não pensávamos exatamente nessas questões, embora tomássemos cuidado para dirimir possíveis configurações hierárquicas na nossa relação e também com o público. Naquele momento, estávamos atentos às questões de políticas públicas e acessibilidade cultural. Entendíamos a importância de promover ações que contemplassem o maior número de público e, diante das possibilidades financeiras, num cenário político que não se preocupava com essas questões, optamos por contemplar, inicialmente, o público surdo, oferecendo tradução em Libras para todas as apresentações do espetáculo.

A partir disso, em todos os projetos que desenvolvemos juntos, a acessibilidade é um ponto fundamental, entendida como parte do processo de criação, inserida nas ações de formação, divulgação e mediação em projetos como *Despertando Judites* (2012), *Bonito* (2017) e *Feito à Mão* (no prelo) com a presença de Libras e tecnologia assistiva como audiodescrição em espetáculos, livros e audiolivros que publicamos.

A acessibilidade deve ser compreendida e assimilada pelos produtores e artistas como meio de garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência nos ambientes sociais, em igualdade de condições com as demais. As pessoas com deficiência devem ser compreendidas tanto

como público, quanto artistas ou equipe técnica, ocupando espaços com autonomia e independência, em respeito à sua liberdade de escolhas e participação ativa nas discussões e decisões políticas, sociais e culturais que lhes dizem respeito.

Ao longo desses onze anos de parceria, identificamos avanços no que se refere à acessibilidade para o público com deficiência, embora as barreiras sociais continuem preponderantes e evidentes.

As desigualdades sociais e econômicas implicam em distanciamentos que impedem nossa inserção em ambientes de compartilhamento de ideias e proposições que podem favorecer ao crescimento e fortalecimento de oportunidades não apenas no âmbito da cidadania, mas também no campo das artes (CARMO, 2014, p. 77).

No ambiente das artes é comum o cumprimento das leis de acessibilidade ser considerado um favor e não prioritário. Para mudar esse cenário é necessário o acesso à informação, diminuindo as distâncias, dando voz e fomentando o potencial da pessoa com deficiência através de uma educação efetiva que a acompanhe ao longo da vida. A acessibilidade precisa ser pautada em todas as instâncias e em todos os meios.

Dessa maneira, acreditamos que apoiados por um entendimento teórico, político, social e artístico fundado no princípio de privilegiar os talentos e potencialidades específicas de cada corpo-sujeito, contribuímos para diminuir formas discriminatórias de assistencialismo.

QUANDO PERCEBER O MUNDO DE OUTRO JEITO É RECONHECER PRIVILÉGIOS

Quando fui ao chão com Edu, quando servimos o chá na toalha estendida no meio da sala, quando dançamos para pessoas sentadas ao nosso redor em cadeiras, de onde nos viam em diagonal baixa, eu comecei a perceber o mundo de outro jeito. Não é que eu nunca tivesse ido ao chão enquanto dançava ou, ainda, que nunca tivesse experimentado maneiras de me mover em nível baixo, mas o fato é que minha dança vinha sendo, até então, uma dança que não refletia sobre sua bipedia.

Naquele momento, eu ainda não formulava as questões dess]a maneira, tampouco Edu havia proposto pensar o conceito de bipedia compulsória. Eu não me reconhecia bípede, ou pior, não percebia o quanto que o mundo é construído em perspectiva bípede, vidente, ouvinte, etc. Até então, meu jeito de ser no mundo era bastante “normal”: homem, branco, cisgênero, classe média, um corpo sem deficiência. Estava tudo certo! E, foram justamente

essas certezas que precisaram ser desconstruídas quando fui ao chão para dançar *Odete*. Foi assim que fui reconhecendo meus privilégios e podendo lidar com eles de maneira a buscar equiparações sociais. Privilégio é um lugar de vantagem estrutural que atua na manutenção de padrões de dominação em sociedades pautadas na distinção entre pessoas que podem ou não acessar certos recursos materiais e simbólicos.

Hoje, no exercício de revisitar minhas memórias e tecê-las aqui, compreendo que é preciso pensar esse assunto de maneira mais complexa. É preciso compreender que a estrutura normativa de pensamentos hegemônicos que herdamos como lastro da colonização no Brasil, está pautada na manutenção da imagem do homem, branco, cisgênero, heterossexual e sem deficiência como imagem do poder e da norma. Ou seja, tudo que difere dessa imagem colonial é tido como “o outro”, o diferente, o anormal. É preciso então refletir sobre a invisibilidade e, muitas vezes, a não presença de certos corpos em espaços sociais, e aqui interessa pensar sobre a dança.

Quando começamos a dançar *Odete*, esses assuntos não faziam parte da criação em si, nem das confissões que trocamos para compor o trabalho. Mas aos poucos, esses assuntos foram chegando. Foram tecendo novas formas. Está sendo um processo de descoberta e de aprender a ser diferente. Aprender a me audiodescrever e descrever o ambiente onde estou antes de começar uma fala para que as pessoas cegas possam construir uma geografia, aprender a falar em Libras para me comunicar com as pessoas surdas, aprender a guiar uma cadeira de rodas e a perguntar antes se a pessoa precisa que a guie, aprender a não ignorar a pessoa com deficiência e se referir a sua/seu acompanhante quando a pergunta deveria ser para ela mesma.

Nesse momento da nossa conversa, eu volto a dizer algo que partilhei no início desse texto. Escolher o que dançar, como dançar, sobre o que dançar, com quem compôr a dança, em qual lugar dançar e, até mesmo, como falar sobre a dança que se faz... Tudo isso é política. Toda escolha é ideológica, não podemos nos isentar disso. Se a dança que eu faço não permite a presença e o acesso das pessoas com deficiência, pessoas corpos e gêneros diversas, pessoas pretas e pessoas indígenas, isso fala mais sobre a minha dança do que sobre essas pessoas.

Você pode estar se perguntando, mas Lucas, em todos meus trabalhos eu terei de colocar ao menos uma pessoa com deficiência, uma transsexual, um negro etc? Não se trata apenas disso, mas principalmente perceber de maneira mais profunda se abrimos de fato espaço em nossos corpos,

corpas e agendas para (com)viver. Façamos um teste. Abra seu perfil de redes sociais e observe: quantas pessoas com deficiência são suas amigas? Quantas delas frequentam a sua casa? Quantas saem para ir em um bar com você? Depois repita o mesmo exercício com pessoas negras, pessoas corpos e gênero diversas e indígenas. Esse exercício pode revelar muito sobre você. Sobre sua forma de perceber o mundo.

4. AFETO

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU TODO FIM É COMEÇO

Salvador, 24 de fevereiro de 2021
21º Confissão para Odete

Odete, hoje te escrevo com desejo de encontro. Sinto saudades de quando rolávamos aprendendo a desenhar pegadas com nosso corpo todo pelo chão. Sinto saudades de ir aí te ver e tomar um chá ou uma cerveja, como fazíamos antes de tudo isso acontecer. Tem quase um ano que não sinto teu cheiro de perto e tua risada alta de acordar vizinhança. Tomara que chegue logo essa vacina pra gente se encontrar. Mas hoje, quero falar do convite que recebemos para escrever sobre nós. É, Odete... estamos chiques! Nos chamaram porque queriam saber como fazemos para dançar juntos. Eu sei o que você deve estar pensando! Tu é demais viu!? “Vocês bípedes me cansam!”. Mas foi boa a conversa, sabe? Disse até que vão publicar em um livro. Imagina, Odete, nossa história em um livro! Eu expliquei sobre a atenção sensível, sobre se abrir para o encontro, sobre possibilitar-se o contato. Falei que política é no dia a dia e não só na hora da votação! Não foi bem assim, mas foi quase. Na verdade, falei que toda escolha nossa é política, e que escolher criar junto uma dança é deslocar-se de si em direção ao entre. Foi quando eu estava terminando de explicar essas coisas que apertou a saudade de você. Estou feliz agora. Enquanto te escrevo alivia a tensão e o estresse que essa pandemia tem nos causado e quase sinto teu abraço. Até breve meu bem. Com amor para além do horizonte, Lucas.

Salvador, 26 de fevereiro de 2021
21º confissão para Odete

Durante esses dias que escrevemos sobre você, Odete, eu escutei - como fazemos no espetáculo - a música francesa no repeat, falando sobre

a importância dos afetos que são os tesouros verdadeiros, afirmando que um abraço forte vale ouro. Quando escuto Zazie cantar *“Toi quand tu me serres très fort c’est comme un trésor et ça, et ça vaut de l’or”*, eu lembro de quando você me apertou nos braços, por longos minutos, em silêncio, e eu não mais me senti sozinho. Assim, como nesse texto que pudemos estar próximos apesar da distância imposta pelo isolamento. Foi bom retornarmos a conversa sobre nossas memórias e sobre o quanto mudamos nesse tempo; como nos percebemos e nos afetamos mutuamente e constantemente, reavaliando nosso processo criativo, entendendo um pouco mais sobre o que cada um tem desenvolvido em suas pesquisas individuais. Para mim, é importante você entender o que tenho produzido sobre a bipedia compulsória e os exercícios de poder do pensamento hegemônico e normalizador na dança que continua excluindo a mim e meus pares com deficiência; relembrar que juntos criamos tantos projetos preocupados com a acessibilidade de público e artistas com deficiência, cientes de que produzir arte é produzir política e, consequentemente, mudanças nas estruturas dominantes. Quando for possível nos encontrarmos, espero nosso brinde com chá, sequilhos e dançarmos essas páginas que acabamos de escrever. Quem nos lê, também, pode fazer o mesmo: escolher um trecho ou lembrar de alguma situação que viveu e criar uma cena em qualquer canto da casa. Isso é a melhor forma de experimentar e viver Odete.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA. 2012.
- CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do; CASTRO, Fátima Campos Daltro de Desconstrução da bipedia compulsória na dança. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v.16, n.4, p. 59-84, Out./Dez. 2020. Disponível em: < <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao> >. Acesso em: 26 fev. 2021.
- CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do. **Entre sorrisos, lágrimas e compaixões**: implicações das políticas culturais brasileiras (2007 a 2012), na produção de artistas com deficiência na dança. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- FIADDEIRO, João e EUGENIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_LAB e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. **Revista Urdimento**. N° 19. p. 63-71. Santa Catarina: Revista de Estudos em Artes Cênicas – CEART/ UDESC, 2012.
- ROCHA, Lucas. **Processos colaborativos em Dança e Teatro**: Entre nós e as relações de poder. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- SÁ-CARNEIRO, Mário de. **Poemas completos**. Edição, prefácio e notas de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996.

PLANO ARRISCADO: ARTICULAÇÕES ENTRE DANÇA E PERFORMANCE

Monica Siedler

O termo performance tem sido usado como um importante aparato conceitual para pensar produções cênicas contemporâneas - seja a dança ou o teatro - que, em suas práticas, têm ultrapassado definições estanques e fronteiras delimitadas entre as artes. Esse território híbrido e heterogêneo explorado por diversos artistas e grupos, joga e dissolve com os limites entre vida e arte, real e ficcional, obra acabada e processo, e exploram e engajam o espectador de diferentes modos, assim como fazem diferentes usos de espaços públicos e privados.

As criações, pesquisas, investigações de artistas da dança, do teatro, da performance, são tão diversas e acontecem em contextos também tão específicos e distintos, que chegar a uma conceitualização geral de performance que desse conta da vasta criação contemporânea seria impossível. Além disso, a performance se insere em um campo maior de pesquisa, os estudos da performance, consolidado nos Estados Unidos da América (EUA) nos anos de 1970 e 1980, pelo encenador e teórico Richard Schechner, em colaboração com outros pesquisadores da *New York University* (NYU), ampliando o termo para as ciências sociais. Para Schechner (TAYLOR, 2012), algo “É” *performance* ou pode ser visto “COMO” *performance*. Este termo engloba, então, uma ampla gama de comportamentos e práticas corporais, desde rituais até jogos esportivos e protestos políticos, denotando que o termo está intimamente conectado ao seu sentido de “fazer” e “re-fazer”. Esse campo ampliado que envolve os estudos da performance, desde a antropologia, sociologia, linguística, estudos de gênero, perpassando o teatro, a dança, artes visuais e cinema, contribuiu até mesmo para uma revisão e/ou ampliação da historiografia - como a conhecemos - da arte da performance e de seus antecedentes artísticos.

Historicamente o termo performance arte foi usado para referir-se a uma nova forma específica de arte ao vivo que surgiu nos anos 70. Mesmo que existam muitíssimos exemplos anteriores de atos isolados que poderiam chamar-se de performance arte, esse brotou como movimento artístico nos anos 60 e 70 como uma reivindicação contra ausência do corpo na arte. As trajetórias históricas são muitas e os âmbitos de circulação são distintos. Para alguns o conceito de arte da performance surge do campo das artes visuais. Outros o situam em relação ao teatro. A linguística, para certos acadêmicos, dá

origem a performance como **speech act**, ou atos de fala. Para antropólogos como Victor Turner a performance equivale ao drama social, é uma forma de comportamento cultural. Alguns estudiosos, como Roselee Goldberg, situam os antecedentes da performance nas práticas dos futuristas, dadaístas e surrealistas que davam enfoque mais no processo criativo que no produto final (TAYLOR, 2012, p. 61, tradução nossa).

A teórica e professora dos estudos da performance na NYU e diretora fundadora do Instituto Hemisférico de Performance e Política¹ Diana Taylor, no livro *Performance* (2012), afirma não se interessar tanto em chegar numa definição do que seja *performance* mas pensá-la como um dispositivo do que ela permite fazer. Por ser um conceito essencialmente contestável, a performance tem algo de valor crítico potencial permanente. Sendo ela um ato de intervenção efêmera, geralmente centrada no corpo do artista, pode criar ruídos e “[...] interromper os circuitos das indústrias culturais capitalistas que se limitam a fabricar produtos de consumo.” (p. 67) Para a autora, a performance, então, é tanto “[...] uma prática quanto uma epistemologia. É uma forma de compreender o mundo e uma lente metodológica” (p. 26). Enquanto movimento artístico e de ruptura, a “[...] performance questiona a convenção modernista de que a arte é autônoma da vida social”. (p. 67)

A performance pode assumir diversas naturezas: às vezes artísticas e/ou políticas e/ou rituais, dentre tantas outras possibilidades. A performance surge de várias práticas artísticas, mas transcende seus limites, combina muitos elementos para criar algo inesperado. Geralmente, a arte da performance está centrada no corpo do artista.² Disponibilizando a si mesmo como sujeito e objeto de suas obras, os artistas, principalmente a partir da década de 1960, usaram seus corpos para enfrentar os regimes de poder e as normas sociais. Na época de suas realizações, essas ações eram chamadas de diferentes formas pelos seus criadores: *happening*, *body art*, *aktion*, *Fluxus*, *ritual*, *destruction art*, *live art*, entre outros. O termo performance começou a ser usado na década de 1970 para denominar essas diferentes práticas estilísticas e ideológicas. Porém, esse termo não foi recebido sem questionamentos. A recusa inicial de muitos artistas em chamar seus experimentos de performance se deve por uma desconfiança de que o termo remetesse ao teatro. Marina Abramovic (1946, Sérvia),

1 Para saber mais: < <https://hemisphericinstitute.org/pt/about-us.html> >

2 Apesar deste artigo ter enfoque em artistas que têm o corpo como núcleo de investigação, é preciso levar em conta que outras práticas não centralizadas no corpo, mas dedicadas ao uso de imagens, oralidade, tecnologia e *mixed-media* também compõem o campo da performance arte.

Chris Burden (1946-2015, EUA) e Vito Acconci (1940-2017, EUA), são exemplos conhecidos de artistas que exploraram a falta de controle e os limites do corpo, se impondo autoflagelos, e criando ações perigosas que iam na contramão da ilusão tradicional do teatro, buscando a radicalidade da experiência expressiva do corpo em oposição ao pensamento e fala discursiva a fim de estabelecer uma relação direta com o espectador.

Marina Abramovic berrou até ficar rouca, desenhou com gilete em sua barriga uma estrela de cinco pontas, e, na performance *Rhythm 0* (1974) deu liberdade para o público usar sobre o corpo dela, como quisessem, os 72 objetos que disponibilizou. Entre os objetos havia uma pistola carregada, jornal, perfume, rosa, alfinetes, plumas, entre outros. Segundo a artista, “No teatro a faca não é uma faca e o sangue é apenas ketchup. Na performance, o sangue é o material, e a lâmina de barbear ou a faca é a ferramenta”³. Vito Acconci, em *Seedbed* (1971), se colocou embaixo de uma rampa em uma galeria e se masturbou enquanto o público passava sobre a rampa e podia ouvir, através de amplificadores, a ação do artista e as fantasias que ele imaginava. Nas palavras de Acconci:

[...] não se tratava de ‘comunicar’, não se tratava de um tema [...] O objetivo ia numa direção oposta: você cria a situação, você executa uma ação, então você - e os outros, que assistem - podiam ver qual complexidade, qual amálgama de significados e temas poderiam estar envolvidos nisso (ACCONCI apud BONFITTO, 2013, p. 15).

Já o artista Chris Burden, entre inúmeras performances radicais, ganhou destaque nos EUA, na época, pela obra *Shoot* (1971) no qual chamou um amigo para atirar de raspão nele com um rifle. Eles até ensaiaram antes, mas no dia da performance o amigo errou o tiro de raspão e acertou em cheio o braço do artista. Para Burden, as situações extremas que criava no corpo tinham o objetivo de induzir certos estados mentais: “A parte violenta não era realmente importante [...] era apenas

3 “*Performance* é uma construção mental e física que o artista executa num tempo específico no espaço, em frente de uma audiência, e então acontece um diálogo de energia. A plateia e o artista constroem a obra juntos. E a diferença entre performance e teatro é enorme. No teatro a faca não é uma faca e o sangue é apenas ketchup. Na performance, o sangue é o material, e a lâmina de barbear ou a faca é a ferramenta. É que tudo acontece ao vivo, e não se pode ensaiar a performance, pois não se pode fazer esse tipo de coisa duas vezes, nunca. O importante na performance é, vocês sabem, todo ser humano sempre tem medo de coisas muito simples. Temos medo do sofrimento, temos medo da dor, temos medo da mortalidade. Então o que eu faço é encenar esses medos na frente de uma plateia. Eu uso a energia da plateia, e com ela posso explorar os limites do meu corpo o máximo que eu consigo. E aí eu me liberto desses medos. E sou o espelho de vocês. Se eu consigo fazer isso por vocês, vocês conseguem fazer por vocês.” Transcrição de palestra disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=M4so_Z9a_u0 >. Acesso em: 28 fev. 2021.

o x da questão para fazer todo o estofo mental acontecer” (BURDEN apud CARLSON, 2010, p. 118).

Esse enfoque no movimento e ação não mediada por uma narrativa, e pautada na participação do público para a construção do sentido da experiência encontrou um terreno fértil de diálogo com as pesquisas inovadoras na dança. Em contraposição a dança moderna que pensava o movimento como expressão da emoção, começaram a aparecer coreógrafos e bailarinos que passaram a explorar outros procedimentos de composição do movimento e no espaço. Conforme escreve o teórico teatral Marvin Carlson:

As maiores fundações para a obra de performance em Nova Iorque e Califórnia, nos anos 1970, surgiram, em primeiro lugar, não a partir do trabalho de teatro experimental, mas a partir de novas abordagens às artes visuais (como *environment*, *happenings*, arte viva e arte conceitual) e à dança (por inovadores como Anna Halprin, Simone Forti e Yvonne Rainer). (CARLSON, 2010, p. 116).

Anna Halprin (1920, EUA) e Allan Kaprow (1927-2006, EUA) compartilharam o mesmo período histórico e círculo artístico nos EUA e são indispensáveis para o que viria a se configurar como a dança pós-moderna⁴ e a arte da performance, respectivamente. Dentre as aproximações que gostaria de destacar entre esses artistas e a relevância deles no cenário da arte contemporânea é a confluência entre prática pedagógica e arte. Suas metodologias colaborativas definem tanto seus processos de criação quanto suas performances em si. Enquanto Kaprow lecionou em instituições universitárias e escola pública, Halprin abriu seu próprio caminho de forma independente: ela estabeleceu o SFDW (San Francisco Dancers Workshop) como o cerne de seus eventos de vanguarda e ensino nas décadas de 1950 e 1960, e engajou-se em colaborações comunitárias em grande escala na década de 1970.

A autora Karen Moss reconhece na prática pedagógica e artística de Kaprow e Halprin procedimentos baseados no uso de *scores*, que pode ser traduzido como partitura, notação, marca, motivo.

4 O termo pós-moderno foi usado pela primeira vez pela bailarina Yvonne Rainer na década de 1960 para designar as coreografias que eram feitas nos EUA nessa época, principalmente as realizadas pelos integrantes do *Judson Dance Theater* de Nova York. Entre os participantes, advindos de diversas áreas artísticas, destacam-se Simone Forti, Yvonne Rainer, Steve Paxton, Trisha Brown, Lucinda Childs, entre outros. Muitos deles foram alunos de Anna Halprin e do coreógrafo e bailarino Merce Cunningham, outro artista fundamental para a história da dança recente e que estabeleceu importante parceria com o músico John Cage explorando o movimento livre das relações de narrativas e significados.

Mais especificamente, *score* são ‘instruções ou propostas’ abertas que levam os participantes a se envolver em ações ou procedimentos simples para descobrir um novo significado nos aspectos da vida cotidiana. À medida que os participantes leem um texto, interpretam as instruções e realizam uma ação simples e cotidiana, eles se envolvem em um processo pedagógico e aprendem por meio da experiência direta e da descoberta. (MOSS, 2016, p. 01, tradução nossa)

Tal abordagem prática tem forte influência nos procedimentos aleatórios do músico e compositor John Cage (1912-1992, EUA). A estética e filosofia de Cage, baseada no acaso, na indeterminação e no pensamento zen-budista, foram vivenciados por uma série de artistas (entre eles Kaprow), que participaram dos cursos de verão ministrados por Cage no *Black Mountain College*⁵ entre os anos 1940 e 1950 e nos cursos de composição de música experimental na *New School for Social Research*, em Nova York entre os anos de 1956 e 1960. Seu curso combinava tecnologia, musicologia e filosofia, mesclando a “teoria convencional” com experimentações mais inventivas, usando os sons “encontrados do cotidiano” para realizar composições aleatórias e indeterminadas. “O axioma de Cage em 1957 [era] ‘que os sons sejam eles mesmos, em vez de veículos de teorias artificiais ou expressões do sentimento humano’” (MOSS, 2016, p. 01). Conforme argumenta Alberto Heller no livro *John Cage e a poética do silêncio*:

Quando John Cage diz que não quer que sua arte seja a ‘expressão de seus sentimentos’, ele está se referindo, portanto, à expressividade do compositor, não à expressão que, independentemente de sua vontade, continuamente se forma. Na expressividade é o eu que está em primeiro plano, e é esse eu que Cage pretende, com a intervenção do acaso, burlar, ludibriar (ou mesmo suspender e anular). [...] É por essa razão que Cage busca, na maior parte de seu trabalho (especialmente após os anos 1950), dirigir o foco de sua atenção não à obra, mas ao contexto, `situação, ao campo delineado por certos mecanismos de composição a partir dos quais processos geradores de ações se instauram. Em suma: Cage não está interessado na unicidade da permanência, mas na unicidade do momento. (HELLER, 2011, p. 80).

Tendo estudado com Cage em 1957-1958, Kaprow foi influenciado pelos sistemas de notação e criação de partituras visuais com notações

5 O *Black Mountain College* foi uma escola experimental de abordagem interdisciplinar que funcionou de 1933 a 1957, na região da Carolina do Norte, nos EUA. Foi fundada por John Andrew Rice e Theodore Dreiser e contou com a colaboração de Josef e Anna Albers, dois professores da Bauhaus que se exilaram nos EUA fugidos da Segunda Guerra Mundial. Em 1952 aconteceu na escola um evento sem título que é citado como um modelo para o que viria a ser o happening. Nessa ocasião, o músico Cage, o coreógrafo Cunningham, o artista visual Robert Rauschenberg, entre outros, realizaram o evento que juntou dança, teatro, poesia, música acontecendo aleatoriamente.

gráficas. Durante o curso os alunos produziram suas próprias partituras gráficas com instruções baseadas em texto, combinando sons comuns, objetos do dia a dia e ações simples que culminavam em eventos realizados ao vivo. Depois de estudar com ele, Kaprow se distanciou do expressionismo abstrato e da pintura em geral, o que o encaminhou para as criações dos happenings e em seguida para eventos e atividades mais engajadas e menos espetaculares⁶. Grande admirador do pintor Jackson Pollock (1912-1956, EUA), Kaprow escreveu no artigo *"The Legacy of Jackson Pollock"* (1958) que este havia criado algumas pinturas magníficas, mas também havia destruído a pintura. Ao tirar a verticalidade da tela no cavalete e colocá-la no chão, na horizontal, Pollock não usava apenas pincel, mas colheres, facas, seringas e esguichava, pingava e jogava tinta sobre a tela, evidenciando seus gestos, sendo a tela, então, um vestígio da ação empreendida. Enquanto muitos chamavam essas pinturas de *action-paintings*, Kaprow percebia Pollock mais como um performer que por acaso pintava. Diante do legado deixado por Pollock, Kaprow escreve que é chegado o

[...] momento em que temos de passar a nos preocupar com o espaço e os objetos da nossa vida cotidiana [...]. Não satisfeitos com a sugestão, por meio da pintura, de nossos outros sentidos, devemos utilizar a substância específica da visão, do som, dos movimentos, das pessoas, dos odores, do tato. (KAPROW apud RIBEIRO, 2012, p. 124)

Em 1959 Kaprow realiza seu primeiro happening para um público mais amplo, na Reuben Gallery em Nova York, o *18 happenings em 6 partes*. Na ocasião, artistas e público receberam cartões com instruções específicas, que Kaprow chamou de partituras. Embaralhadas e entregues aleatoriamente aos participantes, estes se deslocavam pelo espaço seguindo as instruções dadas até uma campainha tocar indicando o fim daquela parte do evento. Entre as instruções sinalizadas constavam atividades cotidianas como espremer laranja e sentar em uma cadeira. Em 1966, depois de fazer pelo menos 15 happenings nos últimos 5 anos, ele escreve o artigo *The Happenings are Dead, Long Live Happenings* no qual reitera o caráter de

6 "Enquanto os acontecimentos em grande escala de Kaprow do final dos anos 1950 ocorreram pela primeira vez em contextos de galerias ou espaços quase públicos, no final dos anos 1960 ele começou a produzir eventos menores com grupos específicos - muitas vezes apresentando estudantes universitários a esta nova forma. Conforme a década de 1960 avançou e Kaprow ficou mais interessado em como os Happenings poderiam ser implantados em programas educacionais experimentais, eles foram reduzidos para serem mais gerenciáveis em contextos de sala de aula. Seus workshops nas aulas, gradualmente se desenvolveram para suas atividades: "microeventos" nos quais os participantes se engajavam numa autoexploração cartografada, em grupos muito pequenos ou individualmente." (MOSS, 2016, p. 36, tradução nossa),

efemeridade, a linha tênue que deve ser praticamente indistinta entre arte e vida e a realização dos happenings como ações não ensaiadas e realizadas por não profissionais. Ele escreve:

Os *Happenings* são a única atividade artística que pode escapar da inevitável morte pela publicidade a que todas as outras artes estão condenadas, porque, sendo concebidas para uma vida breve, nunca podem ser superexpostas; eles morrem, literalmente, toda vez que acontecem. (KAPROW apud MOSS, 2016, p. 131, tradução nossa)

A prática pedagógica e artística de Halprin também lidava com o acaso, a indeterminação, com as situações do cotidiano e do ambiente e a efemeridade da experiência. Trazendo consigo ensinamentos partilhados pelos vanguardistas da Bauhaus⁷ exilados nos EUA e seus mentores, e a parceria com o seu marido, o arquiteto Laurence Halprin, Anna conjugou a exploração do ambiente e espaço arquitetônico com sua formação em dança através de suas aulas com Margaret H. Doubler (1889-1982), na Wisconsin University. Sobre o aprendizado acerca da pedagogia da Bauhaus, Halprin afirma:

Foi uma abordagem da dança e da arte totalmente nova para mim. Minha abordagem da dança em Wisconsin era científica porque H'Doubler era bióloga, ela não era dançarina. Eu não tinha nenhuma concepção do escopo total da dança em relação ao teatro, ao espaço, à arquitetura e todas as outras artes... Era como olhar para todo o universo e ver a dança na perspectiva de um contexto muito mais amplo. (HALPRIN apud MOSS, 2016, p. 100, tradução nossa)

Depois de um período em Nova York, Halprin se muda para São Francisco e cria, em 1955, o *San Francisco Dancers Workshop*. O grupo principal do workshop foi uma mistura experimental de pessoas de várias origens: dançarinos, músicos, poetas, arquitetos, psicólogos. Seus primeiros ensinamentos ali se concentraram em uma compreensão clara da improvisação baseada em tarefas (*tasks*). Halprin estava interessada em como uma pessoa movimentava-se individualmente. Para isso ela começou a explorar tarefas como uma experiência sensorial comunitária. As tarefas deveriam ser experiências físicas exploradas através de diferentes dinâmicas em relação a tempo, peso e espaço. As tarefas indicavam o que fazer, mas não como fazer. Por exemplo: um tronco poderia ser carregado rapidamente, devagar, por uma pessoa ou duas, na cabeça. Isso dava oportunidade dos bailarinos

⁷ Bauhaus foi uma escola fundada em 1919 por Walter Gropius, em Weimar, na Alemanha e fechou em 1933 por causa da Segunda Guerra Mundial. De caráter interdisciplinar, unia artes, arquitetura, artesanato, entre outros. Entre os professores que passaram pela escola estavam Paul Klee, Moholy-Nagy, Wassily Kandinsky, Oskar Schelemmer.

explorarem muitas possibilidades de movimento. Para Halprin o movimento como tarefa foi mal compreendido pelo Judson Dance Theatre, mesmo por Yvonne Rainer, Simone Forti e Trisha Brown que participaram de seus workshops, pois elas somente se incorreram na tarefa como tarefa em vez de experimentação e exploração do movimento.

As instruções orientadas por tarefas trazem algumas implicações ético/estéticas para a dança, pois colocam o movimento cotidiano para a esfera do artístico, à maneira dos *ready-mades* do artista Marcel Duchamp (1887-1968, França). Assim, o artista não é mais aquele que “[...] organiza o mundo a partir das matérias primas tradicionais da arte, mas seleciona material ou experiência para a consideração estética”. (CARLSON, 2010, p. 116). Para a dança significa tirar a primazia do corpo treinado e virtuoso em direção a construção de uma experiência em dança, aproximando singularidades para uma prática comunitária.

Em 1959, mesmo ano em que Kaprow realiza o seu *18 Happenings em 3 partes*, Halprin e seu marido começam a dar workshops experimentais exploratórios que atraíram diversos artistas americanos e europeus. Um dos colaboradores importantes desses workshops foi o músico La Monte Young (1935, EUA), que, tendo estudado com Cage e por intermédio deste, estabeleceu parceria com Halprin, confluindo as ideias “cageanas” com as investigações compositivas da coreógrafa. Com duração de semanas, os workshops promoviam projetos de construção coletivas baseadas em atividades multisensoriais em ambientes alternados seguindo regras estruturadas de maneira aberta, o que ampliou sua concepção a partir de tarefas (*tasks*) para os *scores* (partituras, notações). Os *scores* funcionavam como rubricas que promoviam a aprendizagem e criação (indissociáveis) por meio da experiência. Ao romper com a noção de obra coreográfica e espaço cênico, propondo dramaturgias como acontecimentos composicionais que se dão na cena, Halprin aproximou arte e vida, situando seus eventos como experiências “rituais” que redimensionaram seu ato de dançar, conjugando dança, ambiente e psicoterapia. Em *Parades and Changes* (1965), dançarinos exploraram atividades cotidianas como se despir e vestir e manipularam materiais pelo espaço; em *Dancing my Cancer* (1975) Halprin realizou uma performance ritual para alguns poucos conhecidos no qual travou um embate físico e espiritual com o câncer que havia descoberto e do qual, após a realização da experiência, se viu curada; em 1981 ela começou a realizar a dança mundial pela paz

*Planetary Dance*⁸, um ritual que ela desenvolveu como reação a uma série de assassinatos de mulheres que aconteceram na região em que ela vivia.

Esse entendimento experiencial de seus eventos colocam o papel do espectador em xeque. Em uma entrevista para Richard Schechner, Halprin afirma:

Não quero espectadores. Espectadores implicam um espetáculo que acontece para entreter e divertir e quem sabe estimulá-los. Quero testemunhas que percebam que estamos dançando com um propósito - realizar algo em nós mesmos e no mundo. Estamos realizando nossas melhores tentativas para criar autênticos rituais de teatro contemporâneo. O papel da testemunha é compreender a dança e apoiar os bailarinos que assumiram o desafio da representação. Os espectadores geralmente vêm com sua própria estética pessoal. Eles se sentam, observam e julgam, para ver se o que é feito está de acordo com sua noção preconcebida de uma ideia particular e muito ligada a cultura de um certo tipo de 'arte' (HALPRIN apud SCHECHNER, 1989, p. 71, tradução nossa)

Tanto Kaprow como Halprin desenvolveram os seus próprios métodos específicos de notação/partituração para realizar suas performances. Suas linguagens intrinsecamente instrucionais serviram como catalisadores para eventos que ligam uma ação performativa a algum tipo de experiência de aprendizagem (MOSS, 2016).

Conforme salienta a artista e pesquisadora Eleonora Fabião⁹, a etimologia da palavra experiência está relacionada ao sentido de “risco, perigo, prova, aprendizagem por tentativa, rito de passagem.” (2008, p. 237) Nesse sentido, experiência e perigo vêm da mesma raiz. Refletindo sobre as performances citadas de Abramovic, Acconci e Burden em comparação a Cage, Halprin, Kaprow, o risco existe em todos, apesar de serem experiências bem diferentes. A partir de relatos dos mesmos, percebe-se uma busca daquilo que não se sabe, que se realiza em ato e que constrói saberes a partir da partilha do encontro.

Fabião no artigo Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea, parte da descrição de uma série de proposições diversas de artistas distintos para delinear o que chama de programa performativo, entendendo este como um motor de experimentação no qual o artista cria um programa e programa-se para realizá-lo, sendo que o parentesco com a improvisação se deve apenas ao fato de não existir ensaio prévio. “Para ela, programas anunciam que ‘corpos’ são sistemas relacionais

8 Para saber mais: < <https://planetarydance.org> >

9 Professora do Curso de Direção Teatral e da Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

abertos altamente suscetíveis e cambiantes” (2008, p. 237). Sem buscar delinear as diferenças dessa proposição em relação às práticas de Kaprow e Halprin, interessa aqui salientar o aspecto de imprevisibilidade e o grau de risco que esse programa performativo implica. Nesse sentido, o termo performativo se ‘cola’ à ideia de programa como um operador conceitual de abertura que escapa à qualquer tentativa de formatação estanque, ao mesmo tempo que sublinha o fazer da experiência.

Um exemplo de programa performativo: o artista residente em Nova York, Tehching Hsieh (1950, Taiwan) fez uma série de performances intituladas *One Year Performance*, entre os anos 1978 e 1986. Na primeira performance da série, o artista se comprometeu a permanecer confinado em um espaço fechado sem poder falar, ler, escrever, ouvir rádio ou assistir TV. Algumas poucas pessoas iam até ele levar roupas limpas, comida, retirar o lixo. Outro exemplo de programa performativo: a performance citada anteriormente, *Rhythm 0*, de Marina Abramovic: a performance precisou ser encerrada pelo galerista onde aconteceu a ação já que o público começou a intervir sobre o corpo de Marina de forma perigosa e violenta, cortando suas roupas e manuseando a arma com a bala engatilhada.

Como ativador da experiência, o programa performativo ou mesmo a noção de *score* anteriormente apresentada, parece provocar modos de ação e participação num evento que desestabiliza respostas automatizadas e até mesmo desnaturaliza comportamentos vistos como “normais”. Nesse sentido, a própria experiência orientada por um programa atenta para o fato de que o corpo não vive suspenso nos universos de experimentações. Antes, está inserido em contextos e tencionando forças no qual é sujeito e sujeitoado.

Desde as experiências artísticas dos anos 1960 e 1970, as performances, através de seus realizadores, têm se encaminhado para uma consciência maior da sua prática enquanto o agenciamento de saberes que se constroem no fazer, no encontro da experiência perceptiva com os valores imaginados. Se muito das preocupações de artistas da performance nos anos 1970 giravam em torno de uma presentificação da experiência, distante dos ditames da linguagem e da produção de discursos e narrativas, a *performance* contemporânea têm jogado com as representações e seus discursos, numa espécie de consciência da inexistência de um sujeito anterior e separado da linguagem. Operar, então, estratégias que desarticulam fórmulas, normas, movimentos, deslocamentos, pensamentos, é (re)inventar outras possibilidades de ser e existir no mundo, não por birra, capricho

ou tédio (ou talvez não só), mas por um desejo de transformação social e política atravessadas pelas questões do corpo (gênero, etnia, entre outros).

Em 2007 os happenings de Kaprow foram re-atuados em uma bienal de artes em Nova York. O *18 happenings em 6 partes* pôde ser realizado (*re-doing*) a partir das detalhadas e abundantes anotações deixadas pelo artista, como textos e guias sonoros e de movimento. O responsável por re-criar essa experiência foi o professor e pesquisador associado ao departamento dos estudos da performance na NYU, André Lepecki, que direciona suas pesquisas para a dramaturgia e estudos da dança. Em 2010 Marina Abramovic fez uma retrospectiva de sua trajetória no prestigiado museu MOMA em Nova York, chamando jovens artistas para re-fazer algumas de suas performances, além de ela mesma se colocar presente todos os dias, desde a abertura até o fechamento do museu, nos três meses em que a exposição ficou aberta. Anna Halprin também tem alguns de seus eventos re-atuados pelo mundo, como seu famoso *Parades and Changes* que foi re-visitado pela coreógrafa francesa Anne Collod em 2008 e contou com bailarinos oriundos de diferentes nacionalidades e formações em dança, como a portuguesa Vera Mantero, o israelita Boaz Barkan, a própria coreógrafa, entre outros. A partir das tarefas originais propostas por Halprin, os bailarinos lidaram aos seus modos na realização dessas tarefas, inventando suas próprias maneiras.

André Lepecki, no artigo “Planos de Composição: dança, política e movimento”, observa que existe uma quantidade considerável de *re-enactments* (reconstituições) na dança contemporânea, como uma vontade de “retornar para um não-lugar de onde se pode de novo partir” (LEPECKI, 2013, p.120). Diferente da ideia de reencenar e reconstruir, a atualização renovada de obras “passa por algo que nem o original imaginava ser possível - muito embora o possibilitasse” (p. 120).

Isso faz pensar que as partituras/notações serviram como uma espécie de coreografia, se entendermos coreografia como um modo de escrita de percursos que articulam presença e espaço. Ou, se pensarmos coreografia com o que Lepecki chama de plano de composição, que, segundo ele, é:

[...] uma zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma “unidade”. Todo objeto estético envolve na sua construção a ativação de pelo menos mais do que um plano de composição. Alguns dos planos de composição que distinguem a dança teatral como modo de fazer arte são: chão; papel; traço; corpo; movimento; espectro; repetição; diferença; energia; gravidade; gozo; conceito. (LEPECKI, 2013, p. 111)

Impossível não ampliar a visão de planos de composição para a esfera da vida: os caminhos que percorremos nas ruas, os modos como interagimos no espaço e uns com os outros, e, nos dias de hoje (Brasil, 2021, crise sanitária por conta do vírus covid 19), as escolhas que fazemos de ocupar ou não as ruas, de usar máscara ou não, e o evidente posicionamento político e ético que envolve essas tomadas de posição que não são discursos da linguagem, mas ações inscritas no mundo. Tudo deixa rastros.

Em 1967 o artista visual Richard Long (1945, Inglaterra) fez uma obra chamada *Uma linha feita ao caminhar*. Em meio a um campo aberto, o artista caminhou em linha reta, indo e vindo, até que suas pegadas deixaram uma trilha visível, que ele documentou em fotografia. Sua ação, meticulosamente planejada e realizada, lembra os gestos que Jackson Pollock deixava respingar no quadro. Rastro.

As partituras/notações organizam caminhos, modos de interação que apontam direções mas permitem a autonomia do participante que precisa fazer escolhas e resolver, no acontecimento, os seus modos de existência. Mesmo que se repitam enquanto programa performativo, sempre “produzirão” experiências singulares. Sendo assim, re-atuam a sua diferença. No “*re-enactment*”, como escreve Lepecki, estão contidas duas potências: arquivo e corpo.

Durante a ditadura militar na Argentina, que durou entre os anos de 1976 e 1983, mães e avós de desaparecidos perseguidos pelo regime autoritário começaram a realizar protestos simbólicos para chamar atenção da população e buscar respostas sobre o que aconteceu com seus filhos e netos. Essas mulheres começaram, a partir de 1977, a realizar marchas na Plaza de Mayo, em Buenos Aires, vestindo lenços brancos na cabeça e segurando cartazes com fotos de seus familiares desaparecidos. Todas as quintas-feiras à tarde as mães e as avós se reuniram nesta praça, por pelo menos 25 anos, realizando esse “protesto performático” que foi ganhando alcance nacional e internacional e juntando cada vez mais pessoas para participarem com elas. Ao longo dos anos, essa marcha ritualizada foi re-atualizando suas reivindicações: no período da ditadura acusavam os ditadores e buscavam respostas, e, passado o período, cobravam o governo democrático de serem impunes aos criminosos de seus filhos. Dessa forma, construíram uma memória que não deixava esquecer a existência e a brutalidade causada aos seus filhos, um arquivo vivo que transmite conhecimento e memória pela re-atualização de suas ações e lembram aos cidadãos que esse trauma é um trauma coletivo (TAYLOR, 2013).

O que isso tudo tem a ver com dança?

Diana Taylor, em uma conversa com André Lepecki, pergunta para ele sobre as contribuições que os estudos da performance podem trazer para os estudos em dança, e vice e versa. Para além de um entendimento de dança como investigação do movimento a partir de diferentes técnicas corporais/coreográficas, Lepecki questiona se a dança é apenas movimento, ou, se contempla outros fatores para além dela mesma, como pensar em termos de políticas de identidade, estudos raciais, teoria crítica, entre outros. Ao mesmo tempo, a dança, em sua ênfase na materialidade, continua respondendo Lepecki, pode contribuir a partir “do saber através do corpo, de como é que o corpo pode de fato informar a teoria e um entendimento da prática coreográfica.”¹⁰

A arte contemporânea tem provocado fissuras nas fronteiras de suas disciplinas. A performance parece ser esse campo conceitual que recebe as crises de braços abertos. Como reflete Taylor: *Performance* é uma ‘esponja mutante’ [...] que absorve ideias e metodologias de várias disciplinas para aproximar-se a novas formas de conceitualizar o mundo” (2012, p. 54, tradução nossa). Pergunto-me se ainda interessa pensar a arte em termos de suas contaminações entre diferentes gêneros artísticos, ou se podemos encontrar outras lentes que se atentem a especificidade de cada experiência e inquietação. Pela abrangência que a performance abarca, e sua impossibilidade de uma apreensão geral satisfatória, o sujeito do discurso não pode se esconder por trás de uma “ideia geral universal”. Quais são meus referenciais artísticos e conceituais? Por qual viés eu escolho pensar a arte e a vida? O que eu desejo partilhar (nesse momento)?

Procurei neste texto fazer uma breve reflexão crítica sobre a performance enquanto fazer e conceito que não se encerra em si mesmo, algo muito próximo das questões que envolvem o pensar sobre a dança contemporânea e suas proposições que não se encerram em si mesmas. Percorrendo o caminho através de um recorte de dois artistas que em seus fazeres organizaram a produção artística com a prática pedagógica, tentei nas entrelinhas confluir a criação em arte com possibilidades de ensino-aprendizado que vão na contramão do “adestramento” (talento, imitação e ofício). Observando suas metodologias, procurei deixar nas entrelinhas uma provocação sutil às re-atuações dessas obras que buscaram tanto rebelar-se contra instituições e prezavam a efemeridade do evento, e que hoje são (justamente) celebradas. Ao aproximar a noção de *score* (*partitura/notação*), com a noção de programa performativo e plano de composição, pretendi conectar propostas que, à sua maneira, em seus contextos de uso e aplicação conceitual, ativam experiências singulares no espaço.

10 < <https://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/andr-lepecki-portuguese> >. Acesso em: 16 mar. 2021.

REFERÊNCIAS

- BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- Fabião, Eleonora. (2008). Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, 8, 235-246. < <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246> >.
- HELLER, Alberto Andrés. **John Cage e a poética do silêncio**. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 2011.
- LEPECKI, André. Planos de composição: dança, política e movimento. In Raposo, Paulo; Cardoso, Vânia Z.; Dawsey, John; Fradique, Teresa (Org.). **A terra do não-lugar: diálogos entre antropologia e performance**. Florianópolis, Editora UFSC, 2013.
- MOSS, Karen. **Performance into Pedagogy**: Anna Halprin, Allan Kaprow, and Alison Knowles - *Score-based Events in Experimental Arts Education*. Dissertation (Doctor of Philosophy in Art History). Faculty of the USC Graduate School, University of Southern California. 2016.
- RIBEIRO, Fernando Cesar. *Action painting, happening e performance art: da ação como fator signifiicante à ação como obra nas artes visuais* - DOI 10.5216/vis.v8i2.18278. **Visualidades**, v. 8, n. 2, 27 abr. 2012.
- ROSSINI, Elcio Gimenez. **Tarefas**: Uma estratégia para criação de performances. Tese (Doutorado em Artes Visuais) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Porto Alegre, 2011.
- SCHECHNER, Richard, and Anna Halprin. “*Anna Halprin: A Life in Ritual. An Interview.*” TDR (1988-), vol. 33, no. 2, 1989, pp. 67–73. JSTOR, < www.jstor.org/stable/1145925 >. Acesso em: 4 mar. 2021.
- TAYLOR, Diana. “Você está aqui” H.I.J.O.S e o DNA da performance. (p.229 a 262). In: **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2013.
- TAYLOR, Diana. **Performance**. Buenos Aires, Asunto Impreso Editores, 2012.

RESSONÂNCIAS DA DANÇA EM CONTEXTO INCLUSIVO

Valéria de Assumpção
Marco Aurelio da Cruz Souza

INTRODUÇÃO

Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la (CARVALHO, 2006, p.26).

Numa perspectiva histórico-cronológica, na maioria dos países observa-se evolução no campo dos Direitos Humanos e na tendencial elevação da dignidade humana a pressuposto ineliminável de todos os constitucionalismos. Neste contexto retórico, as questões relativas às Pessoas com Deficiência (PCD) e sua respectiva inclusão na sociedade relacionam-se, indubitavelmente, aos direitos humanos. A Convenção sobre os Direitos das PCD (2007) abriga o modelo social na conceitualização de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Art. 1º).

Uma escola inclusiva é aquela que inclui TODOS, e cada indivíduo, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça ou tipo de deficiência. Para Carvalho (2006), “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (p.29).

Vários especialistas da área da Educação (AINSCOW, 2016; SANTOS, 2009; BOOTH & AINSCOW, 2002) defendem que para fomentar a inclusão no contexto escolar é essencial trabalhar em três dimensões: Dimensão 1 – Criação de culturas de inclusão; Dimensão 2 – Desenvolvimento de políticas de inclusão; Dimensão 3 – A orquestração de práticas de inclusão.

De acordo com Booth & Ainscow (2002), as culturas de inclusão englobam os princípios e valores de uma instituição ou de um sistema; o desenvolvimento de políticas inclusivas visa à minimização da exclusão em todas as esferas; as práticas de inclusão viabiliza a entrada e a

permanência de todos dentro de uma instituição dispondo os princípios e políticas em prática.

Na área da Dança é notável o crescimento de profissionais no contexto nacional e internacional, com investigações em linhas de pesquisa sobre: Dança e Deficiência, Dança e as Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹, Dança no âmbito escolar, Dança e a Deficiência no contexto artístico e Dança e a Deficiência com cariz terapêutico (VARELA, SOARES & ASSUMPÇÃO, 2021; ASSUMPÇÃO & MENDES, 2020; ALMEIDA, 2019; SIVIERO & FERREIRA, 2018; ASSUMPÇÃO & VARELA, 2016; AMOEDO, MONTEIRO & LEBRE, 2016; CASTRO, 2016; MACHADO, 2015; STINSON, 2015; MATOS, 2012; ASSUMPÇÃO, 2010; BENJAMIN, 2010; 2002; SHAPIRO, 2008; ALESSI, 2007; KAUFMANN, 2006; PORTO, 2005; ALBRIGHT, 1997, entre outros). Assim como emergem no terreno associações e projetos reforçando novas linhas de atuação da área, nomeadamente a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA, Brasil)², Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos (Andef, Brasil)³, Associação VoArte (Lisboa, Portugal)⁴, Projeto SOMA (Leiria, Portugal)⁵, entre outros.

O principal objetivo deste capítulo é apresentar um corpo teórico de discussão sobre algumas práticas pedagógicas inclusivas em Dança para as NEE, no âmbito das instituições de ensino formal, em países como Brasil e Portugal. De forma a expor quais são as estruturas de atendimento, objetivos, técnicas/métodos de trabalho e resultados obtidos em determinados programas educacionais, assim como em projetos de pesquisa desenvolvidos em parceria entre as universidades/escolas, institutos/escolas e Programas Educacionais inclusivos na escola (com vertente educacional, artística e com fins terapêuticos).

É observável que novas práxis educativas em Dança no campo das NEE, estejam atreladas a criação e renovação de conhecimentos na área, no investimento em pesquisa e formação, visto que é crucial pensar na acessibilidade, na flexibilização de metodologias e métodos de dança, nos princípios e condutas norteadores, como é o caso da questão da *Alteridade*,

1 Por opção dos autores são adotados no corpo do texto os dois termos: NEE e PCD. Contudo, NEE é mais utilizado no contexto do ensino formal.

2 Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança. Disponível em: < <https://portalanda.org.br/> >

3 Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos. Disponível em: < <https://www.andef.org.br/institucional> >

4 Associação VoArte. Disponível em: < <https://www.voarte.com/pt/prodvoarte/> >

5 Projeto SOMA. Disponível em: < <http://associacaodancaleiria.pt/site/projeto-soma/> >

significando, “Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (FURTADO, 2012, p. 2). A este respeito Siviero & Ferreira (2018) esclarecem que no contexto da Dança com base numa relação bi/multidireccional pode-se provocar a revisão de parâmetros estéticos e de ampliação das possibilidades de algumas ações artísticas dos próprios alunos, quando alunos com e sem deficiência se permitem desbravar caminhos para expressar-se:

Os movimentos característicos de cada um não os impedem de realizar o movimento, consolidando novos padrões motores, novas formas de se movimentar e inúmeras relações entre o Eu e o outro constituindo a relação corpo/alteridade (p. 180).

Neste sentido, também ambiciona-se mostrar quais são as repercussões da Dança no contexto escolar inclusivo, considerando que tipo de propostas teórico-metodológicas em Dança tem sido implementadas para colmatar o desenvolvimento de competências motoras, afetivas e sociais na vida dessas crianças, jovens e adultos com NEE, assim como, perceber se “as mudanças comportamentais advindas desse trânsito de informações podem ser observadas pelo fato de criar relações que solicitam ao corpo do outro, novo modo de organização perceptual” (CASTRO, 2016, p. 223).

Em seguida é apresentado um breve panorama histórico sobre as NEE e dos avanços e retrocessos da Educação Inclusiva.

AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O termo Necessidades Educacionais Especiais (no Brasil) ou Necessidades Educativas Especiais (em Portugal), é utilizado exclusivamente em instituições de ensino formal, tem contribuído para forjar na invisibilidade, determinantes de cunho social, econômico, político e cultural, reafirmando a categorização normalidade vs. anormalidade, pelo fato de abranger variadas crianças e jovens com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e do Comportamento, Deficiências Sensoriais, Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), Deficiências Motoras e Múltiplas Deficiências (Brasil) ou Multideficiência (Portugal).

O termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) apresentado na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) está associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais. As NEE são classificadas como **Permanentes** (com adaptações generalizadas do currículo escolar em conformidade com às características do aluno, durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno); e **Temporárias** (com

modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento).

A evolução terminológica de NEE ou PCD é resultante do processo de democratização da sociedade, na tentativa de promover uma sociedade mais justa e igualitária, mais especificamente nas políticas sociais de equidade para as populações de risco e vulneráveis. De modo que “Promover a equidade em Educação implica, para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo” (RODRIGUES, 2013, p. 22).

A visão contemporânea sobre a deficiência é colmatada no *Relatório Mundial sobre a Deficiência* da Organização Mundial de Saúde e o Banco Mundial (Bickenbach et. al, 2011), “A Deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada [...] sendo necessário fazer uma abordagem mais equilibrada que dê o devido peso aos diferentes aspectos da Deficiência” (p. 4).

É oportuno reiterar que o supracitado relatório reafirma a promoção do modelo biológico-psíquico-social adotado pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2004), através da integração dos modelos médico e social: “Para este relatório mundial sobre a deficiência, compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (IBIDEM, p. 4).

Sobre essa questão é oportuno lembrar que definir a deficiência como uma interação significa que a “deficiência” não é um atributo da pessoa. A inclusão social da PCD ou com NEE, depende do rompimento de todas as barreiras (acessibilidade física, estrutural e atitudinais) de discriminação para consolidar à participação igualitária em todas as instâncias da nossa sociedade.

Numa breve perspectiva histórica percebe-se que alguns modelos (Médico e Social) de atendimento às pessoas com NEE foram determinantes face à evolução de atitudes e práticas, caracterizadas pela segregação e pelo protecionismo tecnicista; resultantes das estratégias de recuperação (sistema normalização da criança, com viés de modelagem aos padrões socialmente aceitos de cada época), de exclusão (exílio ou extermínio) e de segregação (inserção em instituições ou grupo de padrão desviante). (SILVA, 2011).

Em meados do século XX, com surgimento nos países nórdicos da Europa inicia-se a escolarização de crianças com NEE no sistema regular de ensino

(com o acompanhamento de um professor do Ensino Especial), contribuindo assim para o nascimento do movimento de integração escolar. Contudo, era a integração da criança aos modelos pré-existentes na época, desconsiderando as suas necessidades individuais (MAZZOTA, 2003)

Este movimento foi consolidado com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o Warnock Report (1978) apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales, pelo primeiro Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, no qual foi introduzindo o conceito de *special educational needs*⁶. Assim, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência e passando a ser desencadeadores da ação educativa (IBIDEM, 2003).

O conceito é oficialmente definido com *Education Act* (1981) em Inglaterra; “Uma criança com NEE se tem dificuldades de aprendizagem obriga a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 64).

No Brasil AMARAL (1997) esclarece que na década de 1950, começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. Na década de 1970, com o surgimento da proposta de integração, os alunos com NEE começaram a frequentar as classes comuns. Até o início da década de 1990 o Brasil limitava-se apenas à inserção física desses alunos na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração.

Na década de 1970 em Portugal ocorreu a consolidação da integração escolar, com a criação das Equipes de Educação Especial, para os professores de Educação Especial (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08) e o regime educativo especial para os alunos com Necessidades educativas especiais (Decreto nº319/91, de 23 de agosto), duas medidas importantes para a definição da política educativa para esta área. (SANCHES & TEODORO, 2006).

A ruptura formal com a Educação Especial dá-se com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e reforça-se com a Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca (1994), assinada por representantes de 92 países, incluindo Brasil e Portugal e 25 organizações internacionais que acordaram nos princípios fundamentais da escola e da educação inclusivas. Situa os direitos das crianças e dos jovens com NEE no contexto mais lato dos direitos da criança e

6 A tradução do termo *special educational needs* apresentado na Declaração de Salamanca (1994) não tem sido consensual em vários países.

do homem, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), à Convenção relativa aos Direitos da Criança (1989), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e às Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, p. 17-18).

Com base em autores de referência da área da Educação Inclusiva (AINSCOW, 2016; RODRIGUES, 2013; ZEPPONE, 2011; SANTOS, 2009; GLAT et. al., 2007; SASSAKI, 2006) observa-se que após décadas de implantação da Declaração de Salamanca em vários países da Europa e das Américas, as políticas públicas de Inclusão Educacional ainda continuam a enfrentar um conjunto de desafios: a implantação eficaz da Educação Inclusiva em países marcados por uma desigualdade social extremamente exacerbada.

Diante do exposto, cabe levantar algumas questões pertinentes sobre as repercussões da implantação da Educação Inclusiva a partir da Declaração de Salamanca: São garantidas as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos com NEE no contexto da sala de aula? Configura-se um panorama de inclusão/exclusão perverso no contexto da escola?

Com este intuito, é relevante destacar neste capítulo quais as possibilidades de trabalho metodológico em Dança para as NEE firmadas em contexto inclusivo, por especialistas debruçados com a “causa” da inclusão educacional e social em vários países, com destaque para o Brasil e Portugal.

A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

A Arte é sem dúvida um ato criativo e expressivo do ser humano, ou um ato que o senso comum livremente associa àquilo que ‘vem de dentro’: as emoções, sentimentos, elaborações pessoais (MARQUES, 2010, p. 146).

A dança no contexto escolar inclusivo, ao assumir a função educacional e social, surge como proposta para estimular a aquisição de competências por parte da diversidade dos estudantes, desenvolvendo o potencial expressivo e criativo, com base num corpo repleto de potencialidades, afinal a diversidade é o ponto-chave desse contexto.

Neste sentido, propostas de ensino de dança com perspectivas inclusivas necessitam estar alinhados à ideia de construção de novos

conhecimentos e métodos de trabalho para as NEE, centradas em investigações que ocorrem no e pelo corpo.

Com este propósito é iminente fortalecer o campo das NEE com metodologias e técnicas de Dança e de Educação Somática centradas nas necessidades individuais de cada aluno, de forma a buscar outros canais de aprendizado com foco na percepção corporal, na exploração dos movimentos pelos sentidos, no desenvolvimento do movimento criativo e expressivo, oferecendo novas potências para o aprimoramento dos domínios motores, cognitivos, afetivos, sociais e ambientais, de formas colaborativas e em prol da autonomia de todos os alunos.

É possível reconhecer nos ensinamentos de Rudolf Laban, que durante o modernismo europeu, no início do século XX, apresentou suas primeiras bases teóricas sobre práticas mais expressivas de dança através dos fatores esforços de movimento, potência de acolhimento da diversidade. Suas propostas são utilizadas até hoje nos campos educacional e artístico em todo o mundo, e surgem como eixo pulsante da proposta teórico/metodológico para o ensino da dança numa perspectiva inclusiva, uma vez que buscam a expressividade individual como material de autoconhecimento e, por isso, propício à produção artística em dança.

Marques (2010; 2014), seguidora de Rudolf Laban, realça a relevância de ensinar Dança considerando o contexto sociocultural dos alunos e de forma a ampliar a ressignificação dos sentidos e leitura de mundo. A autora propõe a tríade de relações proposta pela Abordagem Triangular compondo o vértice da Arte no tripé das relações arte-ensino-sociedade pelo viés da proposta metodológica da Dança no Contexto ao fazer, apreciar e contextualizar a Dança (IBIDEM, 2010). A este respeito, Almeida (2019) realizou um estudo intitulado “Saber sensível e acuidade corporal: metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estudantes cegos”, realizado numa escola da rede pública de ensino em Brasília (Brasil). A pesquisa foi executada com o objetivo de oferecer aos estudantes cegos o desenvolvimento da acuidade corporal, tratando-se de uma metodologia de sensibilização e reflexão dos movimentos corporais aplicados à dança para estimular o potencial poético do indivíduo em momentos de performance individual.

Ainda com foco em Almeida (2019) e o *Método – Acuidade Corporal*, destaca-se que o método tem a função de promover a estimulação dos canais sensoriais (neste caso o sistema tátil, vestibular e proprioceptivo) pelo processo contínuo de experimentação detalhada das

cadeias articulares em sequência das cadeias musculares. O processo de decomposição dos movimentos foi focado nos gestos funcionais da vida cotidiana para os gestos dançantes, decompondo-se em movimentos e partindo para a bricolagem (que é um produto da autopercepção do indivíduo sobre o universo e sua experiência de vida). A proposta metodológica foi ancorada nos princípios propostos por Lygia Clark através do viés da relação do corpo e culturas habitáveis para explorar os estímulos sensoriais. Também foi empregado no trabalho o método de Laban e seus princípios norteadores (peso/força, fluência, tempo e espaço) para potencializar o processo de composição coreográfica.

Outras técnicas e métodos de dança e de Educação Somática são muito utilizados no trabalho pedagógico e artístico junto às crianças, jovens e adultos com NEE, como por exemplo: Método de Contato Improvisação, Método Improvisação, Método Dança, Movimento e Terapia, método Dançaterapia (María Fux), métodos e técnicas de Educação Somática (Feldenkrais, Ideokinesis, Técnica Alexander, Bartinieff, Eutonia, Movimento Autêntico), Método Angel Vianna, Método Snoezellen, Método da Dança Criativa, Técnica corporal Marcel Mauss, entre outros.

Os respectivos métodos e técnicas de Dança podem ativar as vias sensoriais promovendo melhor percepção corporal e do movimento, assim como no aprimoramento do gesto. Em consonância com Machado (2015) a Dança pode estimular a integração da sensação, da percepção e, assim, predispor a ação, através de atividades coordenadas para o progresso do aparato neuromotor:

A terapia motora associada à música pode facilitar a interação social e a comunicação, além de vários sistemas que interferem na percepção do movimento, fundamentais para o desenvolvimento emocional-social e para a interconexão de áreas responsáveis pela associação do movimento (p. 206).

No prosseguimento do texto é apresentado o tópico “Dança e afetividade” por ser considerado um ponto primordial de abertura e aceitação das crianças, jovens e adultos com NEE frente ao trabalho proposto. Assim sendo, destaca-se o afeto como *porta de entrada* na materialização do trabalho junto a este público.

DANÇA E AFETIVIDADE

A afetividade na Dança consiste em um processo subjetivo composto pelo ato de ser afetado por algo ou alguém por meio das sensações, emoções e

sentimentos, constituindo laços de afeto do indivíduo consigo mesmo e com seus pares sociais. Para Souza (2013), o afeto é compreendido por um conjunto de atos ou atitudes: “a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão e a ternura caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” de forma positiva com a preocupação que foi objeto” (p. 5). Para aprofundar a temática, é pertinente revelar de que forma esses afetos podem ser construídos no corpo pela Dança e pela intervenção positiva da relação pedagógica entre professor e aluno.

Damásio (2013), citando Espinosa, corrobora que um corpo define-se pela habilidade de ser afetado. Essa capacidade ocorre em função de como o indivíduo reage diante do afeto e de como ele é hábil ao processar as potências de agir e pensar. Para Miller (2012), o corpo, ao dançar, permite o sensível com todas as possibilidades de sensações e reverberações de imagens e significados. Essas percepções são incorporadas por meio de vivências na Dança e experiências relacionais: “o movimento elaborado ao dançar pode ser vetor de emoções das memórias e sensações que se instauram e instabilizam o corpo em moção” (p. 122). Assim, a tomada de consciência do corpo e dos seus limites e possibilidades são motivados pelas experiências individuais e coletivas na Dança, capaz de gerar conhecimento e sensibilidade para perceber de que forma o corpo foi afetado (sensações, emoções e sentimentos) por meio de posturas e estados emocionais positivos e negativos.

Para Figueiredo (2011), a Dança aumenta a potência de agir e de gerar conhecimento, além de fortalecer nossa conservação como ser humano. A fruição da dança é elaborada pela prática de construção do conhecimento racional e intuitivo construído pela potência de ação no coletivo. Assim, quanto mais potente estiver o corpo para afetações múltiplas e simultâneas, mais estará apto para entender o sentido de si mesmo e das experiências no seu entorno.

As reflexões de Figueiredo (2011) sobre o afeto e a Dança reforçam que o desenvolvimento do conhecimento intuitivo é atravessado no corpo e seus níveis de afecção podendo proporcionar sensações de felicidade ou liberdade pela expansão da potência de agir.

A este respeito Assumpção (2018) revela em sua pesquisa de doutorado, os benefícios afetivos sociais⁷ da prática da dança para 369 estudantes

7 Assumpção (2016) define a dimensão afetivo social: “Essa dimensão está relacionada aos mecanismos que se inter-relacionam nas dimensões afetiva (motivação, sensação, emoção, sentimentos) e social (interação, participação e transformação social), apontando a forma como o indivíduo se relaciona consigo e com o contexto social, garantindo o desenvolvimento humano” (p. 11).

na faixa etária de 12 a 17 anos, frequentadores dos 10 Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro, constituindo um programa educacional de cariz artístico-educativo da Prefeitura do Rio de Janeiro. Como resultado da dimensão afetivossocial os jovens perceberam o afloramento de sensações no corpo e o despertar das emoções e sentimentos pelas pluralidades de afecções na Dança intermediadas pelo processo de interação, participação e transformação social (no NAPRJ, na família, na escola e na comunidade). Todo esse conjunto de experiências contribui para desenvolver um grupamento de competências da dimensão afetivossocial, promovendo autonomia, liberdade de criação e formação de novos elos de amizade. Com o desenvolvimento das competências emocionais e sociais, esses jovens estão incluídos na sociedade pelos vieses da escola, da família, da comunidade e do próprio programa, despertados pelo desejo de prosseguimento na carreira (Amadora ou Profissional) ou áreas afins.

Neste contexto, Souza (2019) robustece com a sua pesquisa de doutorado intitulada: “A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: estudo sobre a Escola do teatro Bolshoi no Brasil”, pois, ao final das análises, formula uma proposta metodológica para o ensino das danças populares na direção de valorizar as singularidades e saberes múltiplos. Apesar de não ser especificamente sobre a temática inclusão, a proposta da tese surge numa perspectiva inclusiva, numa visão ampliada do conceito, onde todos os corpos diferentes carregam consigo uma infinidade de conhecimentos que devem ser valorizados no ato educativo. Isto traduz-se na preocupação que os professores e formadores devem ter com uma escuta mais sensível ao que o aluno tem a nos dizer. Essa leitura do outro é essencial.

A prática da dança como área de conhecimento na escola, ultrapassando a ideia de reprodução de gestos motores e técnicos, passa a ser entendida como um agente (trans)formador dos seus praticantes, assumindo o professor um papel fundamental na educação básica. Para Marques (2010), a função do professor de Dança na escola é:

[...] propor dialogicamente aos alunos formas, caminhos, trajetórias para que a educação processe e se traduza em ações de ensino aprendizagem. Professores são responsáveis pelas escolhas metodológicas que abrirão caminhos nos entrelaçamentos das relações entre o conhecimento específico da dança e seus alunos, entre a arte e o ensino, Enfim entre o conhecimento os alunos, a arte e a sociedade (p.16).

Concluindo, a escola de ensino formal pode beneficiar a construção do gosto pela dança pelo *habitus*, assim como por meio do consumo de

bens culturais (FURHMANN, 2014) cabendo ao professor implementar propostas metodológicas em Dança “para que se possa mapear, expandir fronteiras, (re)desenhar outros caminhos nos processos de ensino aprendizagem da dança/arte [...] problematizando construção de saberes que se ramificam nas leituras da dança/mundo capaz de (re)significar as relações humanas que constroem o mundo” (MARQUES, 2010, p. 202).

Em seguida, são apresentados alguns programas e projetos de pesquisa elaborados em parcerias entre as universidades/escolas, institutos/escolas e Programas Educacionais inclusivos na escola (com vertente educacional, artística e com fins terapêuticos) em países como Brasil e Portugal.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM DANÇA

BRASIL

Instituto Municipal Helena Antipoff / Centro Integrado de Atenção e Apoio à Pessoa com Deficiência

O Instituto Municipal Helena Antipoff é o órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ) responsável pela Educação Especial/Educação Inclusiva em toda rede pública. É constituído de Equipes de Acompanhamento que auxiliam no trabalho das 11 Coordenadorias Regionais de Educação no sentido de garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Para além desses aspectos, promove ações de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, em atenção ao imperativo de atender às especificidades dos alunos, respeitando ritmos de aprendizagens diferenciados e apostando nas possibilidades desses sujeitos. Tais ações contam, inclusive, como o apoio de reconhecidos pesquisadores de universidades parceiras, como exemplo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SME/RJ, 2021).

As Oficinas de Artes são oferecidas no espaço do Centro Integrado de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAD) – Mestre Candeia do IHA. Atua junto às escolas na perspectiva da educação inclusiva, acompanhando as diretrizes e metas propostas pela Política Nacional de Educação Especial. As oficinas de Artes do IHA/CIAD são oferecidas, desde o ano de 2003, com o objetivo de atender jovens e adultos com diferentes tipos de deficiência, maiores de 18 anos, matriculados nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Essas oficinas exploram as linguagens artísticas como forma de expressão, comunicação e integração, visando o desenvolvimento das

potencialidades criativas e expressivas no campo da Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, Cerâmica e Artes Integradas. As oficinas têm por objetivos oferecer espaços de trabalho com linguagens artísticas, visando o desenvolvimento do processo de criação, comunicação, expressão, integração e conhecimento em arte e pela arte e favorecer a inclusão de jovens e adultos com deficiência nos espaços culturais da cidade (museus, teatros, centros culturais, galerias, etc.), com vistas à formação de plateia. (IBIDEM, 2021). A cada ano é elaborado um projeto de pesquisa por oficina ou projetos interdisciplinares entre as oficinas com respectiva produção científica, como exemplo Oficina de Dança e Teatro em 2013 (ASSUMPÇÃO & VARELA, 2016) e Oficina de Audiovisual, Teatro e Dança em 2015 (VARELA, SOARES & ASSUMPÇÃO, 2021).

Estrutura de atendimento: O IHA/CIAD oferece 5 modalidades diferentes de oficinas, com as seguintes linguagens artísticas: Artes Visuais, Cerâmica, Teatro, Dança e a Música. O quadro de professores é composto por 2 coordenadoras e 7 professores especialistas (doutorado, mestrado e especialização), sendo 2 professores de Dança, 2 professoras de Artes Visuais (Artes Plásticas e Cerâmica) 1 professor de Música e 2 professores de Teatro.

Objetivo da Oficina de Dança: Desenvolver o potencial artístico e expressivo do aluno através do corpo em movimento, ampliando de forma consciente, crítica e sensível a percepção do próprio corpo e do corpo do outro. A vertente de trabalho é artístico-educativa (Projeto IHA/CIAD, 2013).

Métodos e técnicas adotados: Método Angel Vianna, Método de Educação Somática (Eutonia), Método de improvisação, Método de Laban, Método Dança em Contexto (Marques, 2010), Método Dança, Movimento, Terapia e Método Dançaterapia (María Fux) aliado aos laboratórios de movimento.

As aulas são baseadas em vivências práticas com a mediação constante da professora; que estimula o fazer artístico e a formação de laços afetivos e sociais entre seus pares. Os estímulos sensoriais (objetos relacionais) as adaptações físicas e instrumentais são realizadas em função da necessidade educacional do grupo. A aula é organizada em quatro etapas: 1ª etapa – soltura articulações e aquecimento dos grupos musculares; estimulação sensorial e percepção corporal; 2ª etapa - Laboratório de movimentos; 3ª etapa - Improvisação e criatividade (com ou sem objetos relacionais) e 4ª etapa – alongamento, massagem e relaxamento.

Resultados do Projeto (CIAD, 2015): Varela, Soares & Assumpção (2021) apontam alguns benefícios dos projetos desenvolvidos nas oficinas de Artes Visuais, Teatro e Dança do CIAD, no ano letivo de 2013. No que concerne a Oficina de Dança abarcou a experiência cultural dos 20 alunos com deficiências (Visual, Auditivo, Intelectual e Desenvolvimento, Físico e Transtorno Global do Desenvolvimento – Transtorno do Espectro de Autismo), com faixa etária entre 18 a 50 anos. Assim como, 2 professores (Dança e Artes Visuais) e 1 fotógrafa.

O projeto foi capaz de gerar espaços para múltiplas possibilidades artísticas no processo de criação e recriação do produto artístico, seja ele materializado através de recursos audiovisuais, digital, materiais impressos e laboratórios de movimentos.

O processo metodológico é mediado pelos professores e inicia-se com a escolha dos ritmos musicais, seguidos do desenvolvimento de laboratórios de movimentos, captação de imagens pela fotógrafa (no final de cada laboratório de movimento), transferência das fotos para o programa com o objetivo de clarear a foto, impressão das fotos, recriação da foto (pintura), recriação do movimento com base na imagem recriada e captação de novas imagens. Este processo é continuamente repetido ao longo do ano. As imagens do processo são confeccionadas em vídeo e apresentadas no final de cada mês ao grupo, através de um projetor de imagens. Na segunda passagem do vídeo os alunos dançavam *atravessando* as imagens projetadas e recriando novos movimentos.

Como produto final foi elaborada uma coreografia com projeções paralelas das fases do processo individual e coletivo, das recriações realizadas pelos alunos nas imagens (fotografia digital) e pelo movimento dançado recriado. Com base nas vivências, o grupo concluiu que as imagens impressas e projetadas transformaram-se num prolongamento do movimento e uma forma de conexão para novos movimentos. Percebeu-se que este processo era infinito e mutável, visto que nunca se repetia a mesma imagem e nem movimento, serviu como fonte espoletadora da criatividade, da renovação com os aspectos culturais dos alunos com diferentes nacionalidades (Angola, Brasil e Cabo Verde), formação de vínculos afetivos e sociais entre os pares e melhor percepção da importância do espaço CIAD na vida desses jovens adultos com deficiência.

Figuras 1 e 2: 1º Etapa - foto da aula, impressão e recriação com pinturas



Fonte: Arquivo pessoal de Valéria Silva

Figuras 3 e 4: 2º Etapa - laboratório de movimentos, coreografia e apresentação com projeção das fotografias (de todo processo)



Fonte: Arquivo pessoal de Valéria Silva

BRASIL

CURSO DE DANÇA/ DEPARTAMENTO DE ARTES E HUMANIDADE/UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA / APAE/CER II DE VIÇOSA-MG

No artigo “Acessibilidade e formação em Dança: Reflexões sobre o corpo, alteridade e deficiência” (SIVIERO & FERREIRA, 2018) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi realizada a investigação sobre a parceria realizada entre a Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Viçosa (disciplinas de Dança e Educação Especial I, II e III), lecionadas no curso de dança (Bacharelado e Licenciatura) com a instituição de reabilitação APAE/CER II (Viçosa).

Estrutura de atendimento: O público-alvo são alunos com Deficiência Intelectual (com e sem Trissomia 21), Transtorno do Espectro do Autismo e Paralisia Cerebral. Com faixa etária de 10 a 12 anos até a fase adulta, do gênero feminino e masculino.

São atendidos pelos licenciandos e bacharelados em Dança da Universidade Federal de Viçosa, por meio das disciplinas de Dança e Educação Especial I, II e III, na frequência de uma vez por semana, com sessões de até 50 minutos, em dois semestres letivos. No primeiro semestre é enfatizado as sessões práticas de Dança com ênfase em métodos da Educação Somática e da Dança. No segundo semestre, o trabalho é direcionado para a produção artística, com a montagem de um espetáculo temático de Dança. É relevante enfatizar que, nesses semestres os alunos fazem uma aula de dança por semana nas instalações da UFV. A vertente de trabalho é educacional e artística, contudo, devido ao desenvolvimento de processos expressivos, performáticos e de conhecimento do corpo e das possibilidades de ampliação de movimentos, tais princípios também podem auxiliar na saúde dos participantes. Para se chegar à potencialização do processo de ensino aprendizagem com alunos com e sem deficiência, os alunos do curso de Licenciatura em Dança devem ter em mente que é fundamental passar primeiramente por um processo de consciência corporal profundo para depois apropriar-se do corpo do outro, a fim de que possam encontrar nas “Similitudes e nas diversidades, as ações, movimentos e métodos que são desejados ensinar e aprender em sala de aula. Tem que desejar *Dançar Com [...]*, ou seja, dançar consigo mesmo e com o outro” (SIVIERO & FERREIRA, 2018, p. 183).

Objetivo: Promover a experiência didático-pedagógica dos alunos da licenciatura e bacharelado em Dança da UFV com alunos frequentadores da APAE/ACER II através da Dança e métodos de Educação Somática de forma a acessar a singularidade e pluralidade corporal na relação professor-aluno, aluno-aluno e professor-aluno-ambiente, num contexto inclusivo.

Técnicas/Métodos de trabalho: Educação Somática envolvendo o corpo de forma mais sensorial e subjetiva, permitindo uma consciência ampliada da sensação e percepção do/pelo movimento, corporalizando sua existência. Processos estes também atravessados pelos aspectos sociopolíticos e culturais de um tempo-espço que são fortemente expressados nas atitudes e nas emoções do indivíduo, fazendo com que a empatia e a imaginação de se relacionar com o Outro propulsione a alteridade corporal e, assim, um encontro mais acessível pelo movimento e na Dança (SIVIERO & FERREIRA, 2018):

O método de trabalho é materializado no processo de observação e vivência das ações e reações que o próprio corpo produz para, após essa experiência, impulsionar a criação de movimentos. Também por esta relação, trabalhos de percepção do movimento são desenvolvidos, observando e sentindo as estruturas de funcionamento, provocados por estímulos internos e externos do próprio organismo, para criar cenas, performances, improvisações, contato, emoções, sem menosprezar o ambiente circunscrito, afetado por nós e que também nos afectava” (IBIDEM, 2018, p. 183).

Resultados/Benefícios da parceria UFV/APAE/ACER II: Segundo Siviero & Ferreira (2018) os efeitos benéficos obtidos nas práticas realizadas com o método didático-pedagógico de ensino apontaram para melhores: dinâmicas de contato entre os corpos; desenvolvimento do trabalho com toques, automassagem e técnica de modelagem em partes do corpo, para reconhecimento das estruturas ósseas, musculares e articulares; percepção da respiração – umbilical, diafragmática, intercostal, pulmonar; percepção de onde e como o movimento proposto acontece. Assim como, melhor comunicação entre meio interno e externo do corpo, despertando por meio da percepção e da sensibilização, mudanças nas estruturas corporais, energéticas e assim expressivas (IBIDEM, 2018, p. 184).

Em relação aos alunos do curso de dança da UFV, puderam compreender o processo de reciprocidade na prática da dança pelo viés das técnicas somáticas, potencializando o princípio da alteridade, “que nos tornam totalmente *Outros*, que nos tiram o medo da diferença, nos libertam e que contemplá-la nos permitem o diálogo e a consideração plena pelo outro” (Idem, p.185).

PORTUGAL

PROGRAMA DE APOIO À EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR – BLOCO ATIVIDADE RÍTMICA E EXPRESSIVA (PAEFC- BARE)

O PAEFC – BARE é um programa curricular da Câmara Municipal de Lisboa (CML), vinculado ao Departamento da Atividade Física e do Desporto. O objetivo do PAEFC tem como objetivo primordial, proporcionar as condições necessárias para que os professores do 1º CEB possam garantir aos seus alunos as Aprendizagens Essenciais estabelecidas no Programa de Educação Física, através da coadjuvação nos vários Blocos: Bloco da Natação, Bloco dos Jogos, Bloco dos Deslocamentos e Equilíbrios e o Bloco da Atividade Rítmica e Expressiva (ASSUMPÇÃO & MENDES, 2020).

Nas aprendizagens essenciais do currículo de EF do 1º ciclo (2018), as ARE (Dança) são mencionadas como atividades motoras onde, através

da exploração de temas e em interação com o outro, colocando-se em diferentes formações espaciais, se combinam movimentos em consonância com acompanhamentos musicais e sons. A experiência de exploração do movimento potencializa a aprendizagem motora, ampliando o repertório motor e estimulando o desenvolvimento neuropsicomotor (tónus muscular, equilíbrio, estruturação espacial, temporal e rítmica e coordenação motora) de forma integrada e harmoniosa. Esta experiência pedagógica contribui para a criança desenvolver nova percepção de si mesma (imagem corporal), do contexto social (espaço da escola) e culturais (espaço na comunidade), fortalecendo concomitantemente os domínios: motor, cognitivo, afetivo e social (ASSUMPÇÃO & MENDES, 2020). A vertente do trabalho é artístico-educativo, lúdica e com fins terapêuticos.

Estrutura de atendimento: O público-alvo do programa é formado pelos alunos matriculados no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Rede Pública de Ensino da cidade de Lisboa. Todos os alunos têm acesso ao programa, através de um método que visa permitir a equidade no acesso à educação física curricular ao maior número de crianças da cidade. De uma forma mais específica, a vertente do PAEFC para o Ensino Especial apoia os alunos que apresentam NEE acentuadas e persistentes e que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem. Integram a vertente do Programa de Apoio para Unidade de Atendimento Especializado, agora Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA). O PAEFC tem como população-alvo, alunos com e sem deficiência, com faixa de idade compreendida entre os 6-10 anos de idade, matriculados na CML. No entanto, os diagnósticos principais encontrados no PAEFC para CAA, ordenado por ordem crescente de frequência são: Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Deficiência Motora, Deficiência Visual (DV) e Deficiência Auditiva (DA) e Multideficiência. A oferta educativa regular do PAEFC, decorre em horário curricular e acompanha o calendário letivo, compreendendo a sua ação entre os meses de setembro e junho. Cada turma beneficia de turnos de 12 a 15 sessões/Bloco em cada ano letivo, ministrado por professores de Dança, Educação Física ou Reabilitação Motora, em conjunto com os professores titulares e assistentes operacionais das turmas. As aulas são organizadas em 1 sessão semanal, com 60 minutos. No final de cada turno, realizam-se as Festas Finais com o objetivo de demonstrar as competências adquiridas ao longo das aulas. Para esta atividade são convidados os encarregados de Educação e outros familiares (IBIDEM, 2020).

Objetivo: Tem como objetivo primordial, proporcionar as condições necessárias para que os professores do 1º CEB possam garantir aos seus alunos as Aprendizagens Essenciais estabelecidas no Programa de Educação Física, através da coadjuvação do BARE (Dança). De uma forma mais concreta, a intervenção no BARE assenta em seis áreas essenciais a partir das quais o trabalho com os alunos se estrutura: (1) Motricidade Global, (2) Expressividade Corporal, (3) Exploração Espacial, (4) Exploração dos Objetos, (5) Interação e Relação, (6) Expressão Rítmica.

Técnicas/Métodos de trabalhos adotados: Método Dança, Movimento e Terapia, Método da Dança Criativa (Laban), Método de Improvisação e composição. Método Snoezellen com adaptações das propostas do programa na sala multissensorial.

Benefícios do programa educativo e inclusivo: Assumpção & Mendes (2020) apontam os progressos obtidos com os alunos integrantes do programa nos dois semestres letivos de 2020, relatando que houve progresso significativo na maioria dos alunos (com e sem deficiência) através do desenvolvimento da motricidade global, da expressividade corporal na Dança (ampliação da capacidade expressiva com e sem os objetos relacionais), de novas competências rítmicas adquiridas. Assim como, melhora nas competências sociais como interação, comportamento, autonomia e respeito das regras (interação entre os pares, aprender a apreciar o outro, aprender com o outro, respeitar o outro, etc).

PORTUGAL

PROJETO SOMA – ASSOCIAÇÃO DE DANÇA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE LEIRIA

No campo das práticas artísticas inclusivas aliadas à formação especializada, a Associação de Dança de Leiria em Portugal agrega o Projeto SOMA – Terapia, Dança e Movimento. O projeto apresenta três vertentes de trabalho: **1. Terapia pela Dança** com sessões direcionadas a crianças, jovens e adultos com diversidade funcional/deficiência.

Em consonância com Azevedo (2020) as sessões de dança e o movimento são utilizados como forma de desenvolver as competências motoras como a noção do corpo, a praxia global, a estruturação espaço-temporal e competências comportamentais (autoestima, autoconceito e o trabalho de equipe), melhorando a qualidade de vida e promovendo a integração emocional, física e social.

2. Dança Expressiva + 55: com sessões direcionadas às pessoas com mais de 55 anos, com as vertentes terapêutica e artística, são usados como meio para desenvolver a expressão criativa, promover a qualidade de vida e o envelhecimento ativo da população mais adulta. Abertas a pessoas com qualquer nível de funcionalidade/mobilidade. **3. Dança Inclusiva:** com sessões direcionada a jovens/adultos com ou sem deficiência/diversidade funcional. Segundo ADL (2021):

A Dança Inclusiva é uma aula coreográfica ao alcance de todos – e que assenta nos valores da inclusão, da diversidade e de uma educação artística sem barreiras. Contempla a aprendizagem e criação de trabalhos artísticos na área da dança contemporânea / contacto-improvisação. Tendo como base o método da Danceability integra jovens / adultos com e sem diversidade funcional, culminando em diversas performances em contexto comunitário < <http://associacaodancaleiria.pt/site/projeto-soma/> >.

Para além dessas vertentes, o programa agrega um projeto de cariz inclusivo através da intervenção social junto a crianças e jovens dos 6 a 30 anos na Urbanização Quinta do Alçada/Marrazes, Leiria, desenvolvido pela InPulsar.

Estrutura de funcionamento: Disponibiliza sessões semanais de terapia pela dança, aulas de dança expressiva e aulas de dança inclusiva. Promove espetáculos inclusivos em diferentes espaços da comunidade, proporcionando a possibilidade de crianças, jovens e adultos com ou sem diversidade funcional/deficiência desenvolverem competências nas áreas da dança, performance e expressão criativa, bem como pisar e atuar em palcos, promovendo a igualdade de oportunidades. O projeto SOMA – trabalha com enfoque artístico e terapêutico atendendo diversos público: crianças em risco psicossocial e/ou em situação de vulnerabilidade social; crianças com multideficiência em contexto escolar; jovens e adultos com deficiência sensorial, intelectual e outras; população sénior; Crianças e jovens com Perturbação do Espectro do Autismo < <http://associacaodancaleiria.pt/site/projeto-soma/> >.

Objetivos: Segundo Azevedo (2020), que foi professora de Dança e bailarina do Grupo de Dança Inclusiva no ano de 2019: “o Projeto SOMA foi criado em 2013 com o objetivo de desenvolver competências na área da Dança através de aulas para grupos e pessoas com e sem deficiências e multigeracional” (p. 308). Para além desse aspecto, o projeto caminha para a criação de uma companhia de Dança profissional inclusiva com apoio financeiro de um banco privado que investe em projetos com foco no bem-estar social, visando melhoria da qualidade de vida desta população, ocupação e autonomia de pessoas com deficiência.

Técnicas/Métodos de trabalhos adotados: Os alunos frequentam a escola de Dança, com aulas em técnicas variadas como Balé Clássico, Jazz,

Dança Moderna, Contemporânea e Criativa com espaços de criação e apresentação com jovens adultos com deficiência intelectual. Estes jovens, por sua vez, convivem na mesma escola, frequentando aulas de movimento criativo, onde são trabalhados elementos da Dança importantes para o incremento dos seus potenciais artísticos, criativos e performáticos. Nas aulas são realizadas atividades de ritmo, improvisação guiada, repetição de pequenas sequências de movimentos, exercícios de contato-improvisação, entre outros. (IBIDEM, 2020, p. 309).

Benefícios do programa: De acordo com Azevedo (2020) o projeto SOMA é alvo de muitas conquistas, tais como: assimilação dos repertórios através do método de repetição dos movimentos, ampliação da motivação, atenção dos participantes e sua respectiva permanência no programa, ampliação do vínculo afetivo entre os pares, melhor identificação com os pares no momento da cena, motivação, atenção e repetição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer os avanços...

Identificar as fragilidades...

Seguir aprimorando e acreditando.

Nesse texto apresentamos alguns programas e projetos desenvolvidos numa perspectiva inclusiva. Entretanto, percebemos com estes dados e a partir de nossa experiência profissional no campo, que ainda são insuficientes para suprir a demanda nos diversos ambientes formativos, sejam eles formais ou informais. Faz-se urgente avançarmos neste trabalho... Precisamos que as políticas públicas acenem para a ampliação das oportunidades para que crianças e jovens encontrem a Dança e a inclusão no contexto escolar, e que a legislação seja aprimorada. Desta forma, faz-se necessário no Brasil que as políticas nacionais para formação de professores estimulem na criação dos projetos de cursos de licenciatura em parceria com as comunidades educativas, o desenvolvimento de projetos e programas a discussão do tema de forma transversalizada, deixando de ficar a cargo de um componente curricular isolado, ao contrário do proposto na resolução CNE N° 02 de 2019.

Despontam em nossos olhares os paradoxos e desafios do contexto escolar relacionados com a diversidade, a pluralidade, a valorização e potencialização das diferenças, a inclusão. Questões que não somente se relacionam com o universo da educação de pessoas com deficiência, como se propôs a educação especial, mas que, numa interpretação

mais ampliada, envolvem pensar na formação humana, reconhecendo e valorizando as diferenças econômicas, sociais, culturais e ecológicas nos processos educativos.

Professores de Dança, que trabalham na educação básica e em companhias amadoras ou profissionais, precisam potencializar novas experiências na diversidade, de forma a quebrar estigmas e preconceitos. Formar bailarinos com deficiências para que prossigam com as suas carreiras, se assim desejarem.

Neste sentido os profissionais devem ser melhor qualificados, exercer a prática reflexiva sobre o seu trabalho, que resultaria na flexibilidade metodológica para atender às necessidades dos estudantes. Mudar de atitude é necessário. Isso poderia ser ampliado, na perspectiva de que todo ato educativo deve ser inclusivo.

Os desafios são latentes e urgentes de serem discutidos e superados para que a escola de educação básica cumpra sua função formativa. A dança, a partir de sua dimensão artística/educacional, constitui-se como terreno fértil para atender diversos corpos em seus inúmeros aspectos: racionais, sensíveis, criativos e espetaculares, sejam esses corpos com ou sem deficiência ou atravessados por outras diversidades. Práticas de dança que proporcionam a convivência com o diverso trazem contributos que coadunam para a formação de indivíduos mais críticos, de modo que possam decidir e transformar individualmente ou coletivamente o cenário da exclusão social que os atinge. Ou seja, a partir das perspectivas apontadas até aqui, a dança pode propiciar a inclusão de forma que todos aprendam e reaprendam e que haja um ato de mudança no processo de construção de conhecimentos. O desafio de trabalhar com grupos, corpos e experiências heterogêneas deve ser assumido como potência altamente positiva e fecunda para processos artísticos e educacionais.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge, 2016.

ALBRIGHT, Ann Cooper. *Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover & Londres: University Press of New England. 1997.

ALESSI, Alito. *DanceAbility Teacher Certification*. 2007. Disponível em: < <http://danceability.com> >. Acesso em dez. 2020.

ALMEIDA, Márcia. **Saber sensível e acuidade corporal:** Metodologia de ensino de dança a partir de um estudo com estudantes cegos, Revista, Educação, Artes e Inclusão. V. 15, n 4, out./dez. 2019

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da exclusão e de inclusão? Na escola pública. In: **Educação especial em debate**, [S.l: s.n.], 1997.

AMOEDO, Henrique; MONTEIRO, Elisabete; Lebre, Paula. Direito à (In)diferença? Casos de (In)sucesso em contexto artístico e performativo. In: Ana Macara, Ana Paula Batalha e Kátia Mortari (org). **Corpos(IM) Perfeitos:** Reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo. FMH Edições. p. 243-250. 2016.

ASSUMPÇÃO, Valéria; MENDES, Maria Inês. **Manual do Programa de Apoio à Educação Física Curricular – Bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas para os Centros de Apoio à Aprendizagem**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa (No Prêlo), 140 p. 2020.

ASSUMPÇÃO, Valéria Silva. **Benefícios afetivosociais da prática da dança para estudantes dos Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas. 2018.

ASSUMPÇÃO, Valéria Silva. **Discursos do Processo de Exclusão e Inclusão na Dança Inclusiva: Estudo de Caso “Dançando com a Diferença”**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Performance Artística). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal. 2010.

ASSUMPÇÃO, Valéria Silva. **Benefícios Afetivosociais da Prática da dança para estudantes dos Núcleos de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade Dança). Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal. 2016.

ASSUMPÇÃO, Valéria & VARELA, C. M. Corpos Sensíveis na dança e no teatro: A corporeidade do deficiente visual. In: Ana Macara, Ana Paula Batalha e Kátia Mortari (org). **Corpos(IM)Perfeitos: Reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo**. FMH Edições. p. 103-113. 2016.

AZEVEDO, Fernanda. **Dança enquanto prática artística inclusiva**: cruzando fronteiras. In: Marcilio de Souza Vieira; Lenira Peral Rengel; Larissa Kelly de Oliveira Marques; Amanda da Silva Pinto, organizadores. (Org). *Dança em múltiplos conceitos educacionais*. Salvador; ANDA, 2020.

BENJAMIN, Adam. **Making an Entrance** – *Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. London and New York: Routledge. 2002.

BENJAMIN, Adam. Repolhos e reis: Deficiência, dança e algum tempo Considerações. In: A. Carter & J. O'Shea (Eds.). **Os estudos de dança routledge Leitor** (2nd ed., p. 111-121). Oxon, Reino Unido: Routled. 2010.

BICKENBACH, Jerome; OFFICER, Alana; POSARAC, Aleksandra; SHAKESPEARE, Tom; SCHULZE, Marianne; JESSUP, Natalie Khasnabis, Chapal. **World report on disability** (*World Health Organization, The World Bank*). Trad. Lexicus Serviços. São Paulo: SEDPCD, 2011.

BOOTH, Tony, & AINSCOW, Mel. **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CASTRO, Fátima Campos Daltro de. Acessibilidades em trânsito poético: As eficiências da Dança no corpo da Pessoa com Deficiência. In: Ana Macara, Ana Paula Batalha e Kátia Mortari (org). **Corpos (IM)Perfeitos: Reflexões para o entendimento da diversidade do performer contemporâneo**. FMH Edições. p. 223-233. 2016.

DAMÁSIO, Antonio. **O sentimento de si**: Corpo, emoção e consciência. Lisboa: Círculo de Leitores. 2013.

FIGUEIREDO, Valeska. **A ética de Espinosa para pensar o afeto na dança**. O percebejo, v. 3, n.2, p. 1-14. 2011.

FURHMANN, Ivana Vitória Deeke. **A Dança na Construção da Identidade Corporal**. In III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança 2014 (p. 11-19). Salvador: ANDA. 2014.

FURTADO, Júlio. **Docência e alteridade**. 2012. Disponível em: < <http://juliofurtado.com.br/Docencia%20e%20Alteridade.pdf> >. Acesso em dez. 2018.

GLAT, Rosana, BLANCO, Leila, ASSUMPÇÃO, Valéria Silva. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras. 2007.

KAUFMANN, Karen. **Movimento criativo inclusivo e dança**. Champaign, IL: Cinética Human. 2006.

MACHADO, Lavinia Teixeira. **Dançaterapia no autismo: um estudo de caso**. Fisioter Pesq. V. 22, n. 2, p. 205-211. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/fp/v22n2/2316-9117-fp-22-02-00205.pdf> > Acesso em jan. 2021.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: Arte e ensino**. São Paulo: Digitexto. 2010.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas, ou: O que a arte pode aprender com a educação? In: D. Parra & R. Primo (Orgs.). **Seminário Dança Teatro Educação: Invenções do ensino em arte** (p.9-26). Fortaleza: Expressão Gráfica. 2014.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. Cortez: Rio de Janeiro, 2003.

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença: Cartografia de múltiplos corpos**. EDUFBA. 2012

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus. 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. Lisboa: Direcção Geral de saúde. 2004.

PORTO, Eliane. **A corporeidade do corpo cego: Novos Olhares**. Editora Unimep. 2005.

RODRIGUES, David. **Equidade e Educação Inclusiva**. Lisboa: Coleção à Página. 2013.

SANCHES, Isabel; TEODORO, Antônio. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**. Revista Lusófona de Educação, v. 8, p. 63-83. 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão em Educação: Diferentes interfaces.** Curitiba: CVR. 2009.

SHAPIRO, Sherry. B. *Dance in a world of change: A vision for global aesthetics and universal ethics.* In: S. B. Shapiro (ed.). ***Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference*** (p. 253-275). USA: Human Kinetics. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão construindo uma sociedade para todos.** 7ªed. Rio de Janeiro: WVA. 2006.

SILVA, Ana Carolina Pereira. **Dança (Inclusiva): O impacto do Grupo Dançando com a Diferença.** 2011. 73f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade da Madeira, Funchal. 2011.

SIVIERO, Evanize; FERREIRA, Eliana Lucia. Acessibilidade e formação em dança: reflexões sobre o corpo, alteridade e deficiência. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 165-189. 2018.

STINSON, Susan. ***Searching for evidence: Continuing issues in dance education.*** Research in Dance Education, v. 16, n. 1, p. 5-15. 2015.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. **A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo:** estudo sobre a Escola do teatro Bolshoi no Brasil. 2019. 292f. Tese. (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade Dança). Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa-Portugal. 2019.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VARELA, Claudine; SOARES, Ivana; ASSUMPÇÃO, Valéria Silva. **O processo de criação em artes: Mídia e inclusão.** p. 47-52: Trajeto Errático: Revista de Educação e Audiovisual. Jan. 2021.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> >. Acesso em jan. 2021.

ARTISTA-PESQUISADOR OU PROPONENTE? EM FUNÇÃO DA DANÇA OU DO PRÓXIMO EDITAL?

Jussara Xavier

Este texto-provocação tem duas intenções. Uma delas é colaborar para a compreensão da formatação de um projeto cultural e acadêmico, buscando oferecer diretrizes e esclarecimentos para a elaboração de tais documentos, essencialmente, no ambiente da dança. Parte da constatação de que, felizmente ou infelizmente, saber elaborar um projeto é fundamental para a manutenção de um trabalho artístico e de pesquisa no contexto atual. O outro propósito é o de ponderar sobre os editais de apoio às artes e, ao mesmo tempo, questionar a lógica de um mercado em que seus elementos vivem, basicamente, em função deste dispositivo. Neste sentido, deseja-se estimular discussões e pensamentos sobre o momento em que vivemos: muito determinados pela escrita de projetos e esperando a sua aprovação em qualquer edital...

PARA ESCREVER UM PROJETO

Inicialmente, é necessário compreender o que é um projeto. A palavra vem do latim *projectu*, que significa “lançado para frente”. Ou seja, projetar é pensar o futuro, planejar algo que ocorrerá num tempo que há de vir. Relaciona-se a um desejo de executar algo, da intenção de realizar um ato. Em outras palavras, um projeto é um empreendimento planejado que identifica um objetivo determinado e um conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas para alcançar metas específicas, dentro dos limites de um orçamento e de um prazo. Equivale a um programa de ações que consideram variáveis importantes, como os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, o tempo e o contexto de sua execução. Cabe dizer ainda, um projeto integra teoria e prática, pois sua escrita requer um conhecimento preciso da realidade em que o mesmo será realizado. Podemos dizer que ele formaliza uma experiência na imaginação e na linguagem escrita, num exercício descritivo e antecipado do que virá.

A importância de saber desenhar um projeto é cada vez maior. Há algum tempo, o âmbito educacional, científico, empresarial, tecnológico, político, social e cultural funcionam pela lógica da gestão de projetos.

Isto equivale a dizer que, de modo geral, variados empreendimentos vêm sendo orientados pelo planejamento e gerenciamento de planos com fins específicos. No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, com o advento das leis de incentivo fiscal à cultura; inicialmente em nível federal, seguindo a implementação deste modelo em nível estadual e municipal; o funcionamento do mercado artístico se dá em função da elaboração, aprovação e venda de projetos. A proliferação de editais (seleções públicas e privadas de projetos) no setor cultural também colaborou para alavancar a implementação da gestão de projetos no campo das artes. Sendo assim, é cada vez mais corriqueiro que a criação de um espetáculo cênico ou de um evento tenha início com o desenho de um projeto.

Contudo, não basta ter uma inspiração e/ou um ideal, é necessário saber traduzi-lo e comunicá-lo sob o formato de um projeto devidamente escrito e organizado. Neste sentido, cabe sublinhar que um plano bem elaborado se relaciona diretamente à qualidade das ideias, pois é realmente difícil transformar uma visão ruim num bom projeto. Barbosa (2008) faz recomendações que colaboram para aprimorar a ideia, iniciando com um processo de pesquisa consistente. Em todas as etapas de elaboração e execução de um plano, a investigação é necessária para adquirir conhecimentos novos e articular outras questões capazes de promover a compreensão da ideia e dos possíveis modos de realizá-la. A segunda sugestão da autora é a de compor o projeto em grupo ou, se individualmente, procurar ouvir opiniões de terceiros, pois um trabalho desenvolvido em colaboração e cooperação agregará maior qualidade ao processo elaborativo. Considerando que a concepção de um projeto tem como ponto de partida a constatação de uma situação que se deseja transformar, a terceira recomendação diz respeito à compreensão do problema. Tomar consciência da conjuntura, buscando fazer a conexão entre os elementos que compõem o contexto de implementação do plano, contribui para explorar possíveis soluções. O último conselho da autora é a manutenção de um foco, ou seja, o plano deve eleger prioridades, apresentar exequibilidade e concretude. Sendo assim, os objetivos e as etapas de realização do projeto devem ser viáveis, posto que muitas propostas listam inúmeros propósitos que não condizem com o orçamento, a equipe e o tempo determinados.

Um projeto é, basicamente, a organização de respostas para variadas questões. A pergunta central corresponde à ideia do projeto, a

qual fundamentará as demais resoluções. O processo de geração de um projeto inicia-se com uma concepção geral, a qual define um escopo relacionado ao que se pretende realizar e/ou produzir. No papel de professora das disciplinas “Projeto de pesquisa em artes” e “Projeto de pesquisa em dança”, respectivamente nos cursos de Licenciatura em Teatro e em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no ano de 2020, verifico que há grande dificuldade na definição do tema da pesquisa por parte dos estudantes. O tema corresponde exatamente a uma pergunta específica, quer dizer, a identificação da busca de resposta relativa a uma problemática, a qual será fixada como ponto inicial para o desenvolvimento do projeto. Tanto no âmbito acadêmico, quanto no contexto do mercado artístico, o desejo de saber/fazer constitui o *start* para elaborar um plano.

Em primeiro lugar, deve-se traduzir a vontade/a ideia em uma sentença razoável, articulada a possibilidades reais de execução. Para exemplificar, no âmbito acadêmico de uma pesquisa em nível de graduação, realizar um projeto de trabalho de conclusão de curso sobre a história da dança no Brasil é uma ambição contestável. Pois trata-se de um país com ampla dimensão e diversidade cultural, e, portanto, tal intento requer um tempo dilatado, além de recursos financeiros e humanos que dificilmente estarão disponíveis no contexto apontado. Sendo assim, ainda que com uma intenção nobre, um projeto desta amplitude teria poucas chances de execução e sucesso. Por este ângulo, caberia uma revisão para ajustar o tema, delimitando-o de forma a tornar o projeto factível. A elaboração de qualquer plano ancora-se em uma leitura sensível e atenta da realidade, das condições operacionais, dos limites e das possibilidades que ela oferece para que a proposta venha a ser efetivamente realizada. Do mesmo modo, escrever um projeto para um edital de concorrência em artes requer responsabilidade, conhecimento do ambiente de aplicação do plano e habilidade de planejamento.

A estruturação do problema é, de fato, uma parte fundamental e trabalhosa do projeto, suas questões devem ser expressas de maneira clara, concisa e direta. Nesta etapa básica, deve-se responder: o que eu pretendo realizar? Qual o meu objetivo? Qual a finalidade do meu plano? Normalmente, um projeto divide seus objetivos em geral e específicos. O primeiro diz respeito ao intento principal e tem caráter amplo. Já os específicos devem comunicar um conjunto de ações que possibilitem a consecução plena do objeto central do projeto. Na função de parecerista

em comissões diversas de análise de projetos culturais¹, principalmente julgando propostas na área da dança, é comum mesmo após a leitura de uma lista imensa de objetivos, não compreender o que o proponente deseja realizar. Por um lado, arrola-se propósitos vagos e genéricos, os quais facilmente podem ser atribuídos a qualquer projeto como, por exemplo: democratizar o acesso à dança; contribuir com a valorização da dança; incentivar à profissionalização da dança; estimular a formação de público para a dança; dentre outros. Tais objetivos, ainda que pertinentes, quando colocados apenas dessa maneira, pouco informam sobre o que efetivamente aspira-se executar.

Sublinha-se, então, a necessidade de quantificar e qualificar a ação pretendida, de modo a comunicar com exatidão o objeto do plano. Para ilustrar, veja-se o seguinte objetivo geral: “realizar um evento de dança”. Tal propósito está, ainda, delimitado de modo generalista. É importante, sempre, buscar localizar o objeto num tempo e espaço determinados, além de procurar caracterizar a ação pretendida. Ou seja, neste caso, caberia informar a duração do evento, o local de realização e uma breve descrição de seu programa, ressaltando o foco curatorial. Se, porventura, os objetivos específicos listarem as ações componentes do evento, deve-se quantificar e nomear cada uma. Para exemplificar: promover 5 (cinco) oficinas de 3 (três) horas de duração cada; ofertar 2 (duas) rodas de conversa com duração aproximada de 2 (duas) horas cada; apresentar 1 (um) espetáculo com duração aproximada de 50 (cinquenta) minutos, etc. Nesta perspectiva, a palavra “informação” é muito importante. A norma é esclarecer o que se deseja fazer com detalhes, de modo que não reste quaisquer dúvidas ao leitor.

A instrução acima também se aplica aos currículos do proponente e da equipe apresentados, ainda que de modo resumido, junto aos projetos culturais. Para ilustrar, proponho que se responda a pergunta que segue.

1 Presto serviços de análise e emissão de pareceres técnicos sobre projetos culturais no âmbito do Programa Nacional de Apoio à Cultura – Pronac, da Secretaria Especial da Cultura, do Ministério do Turismo e suas entidades vinculadas, Governo Federal, Brasil. Integro a Comissão de Avaliação de Incentivo Cultural (CAIC) da Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes, gestão 2020-2021, função essa que também desempenhei no ano de 2011. Desde 2006 participo como parecerista de comissões de avaliação técnica e de mérito cultural de projetos artísticos encaminhados para órgãos em nível federal, estadual e municipal. Participei de comissões de editais dos estados do Ceará, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco; do Distrito Federal; dos municípios de Balneário Camboriú, Bombinhas, Bragança Paulista, Chapecó, Curitiba, Florianópolis, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Mogi das Cruzes, Muriaé, Rio das Ostras, Rio do Sul, Rio do Sul, Sorocaba e Uberlândia. E, ainda, do comitê de seleção do edital Bolsa Funarte de Residências em Artes Cênicas 2010, promovido pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE, Brasil).

O que conseguimos saber sobre a formação e trajetória profissional de alguém a partir de frases como “fulano frequentou cursos de dança com diversos professores no Brasil” e “fulano foi premiado em vários eventos de dança”? Tais sentenças são pouco informativas, ao invés, são ambíguas e generalizadas. A imprecisão da primeira sentença não permite ao leitor verificar a qualificação do profissional, apenas levanta dúvidas como: Que técnica(s) de dança esta pessoa aprendeu? Foi com um professor desconhecido ou renomado? No período de um mês ou dez anos? Em relação ao segundo dito, questiona-se: Quais prêmios? Quais eventos? Em âmbito regional, nacional, internacional? Neste contexto, recomenda-se, no mínimo, citar o nome de alguns profissionais e locais de estudos, apontar o período dos estudos realizados, nomear as principais premiações acompanhadas de ano e local. Ainda que o currículo seja exibido de maneira sintética, é fundamental detalhar com precisão os aspectos mais relevantes de uma trajetória profissional, de forma a permitir que o leitor obtenha um conhecimento justo sobre a pessoa em questão. Isto também ajuda a atestar que a pessoa tem conhecimento suficiente ao exercício da função a ela atribuída no projeto.

Após determinar e comunicar o quê se deseja fazer, cabe justificar o porquê, quer dizer, qual a importância do projeto para o proponente, para o público-alvo, para a comunidade e área de conhecimento na qual o plano será aplicado. Novamente, além de manter o foco, é preciso ponderar sobre quem irá ler o projeto em primeira mão. Se um projeto acadêmico, provavelmente, um professor. Se um projeto cultural, possivelmente, um parecerista. Ou seja, presume-se que o leitor do projeto seja alguém com certo domínio e estudo sobre o assunto/área do plano em questão. Portanto, será alguém capacitado para julgar se o projeto deve ou não ser executado/aprovado/premiado. Por que essa observação é relevante? Retomando o exemplo do projeto com o objetivo de realizar um evento de dança, vamos complementar com a informação de que se trata de um festival competitivo de dança, especificamente de sapateado americano. Não há necessidade de escrever a história de surgimento da dança/do sapateado, tampouco, apontar os benefícios e a utilidade da dança de modo genérico! Considerando que o leitor possui qualificação na área e ele muito provavelmente já sabe de tudo isso, tais generalidades pouco dizem sobre a especificidade e o valor do plano, ou seja, não apontam exatamente aquilo que o leitor procura saber. Sendo assim, cabe destacar as qualidades do evento em si, mostrar conhecimento acerca do contexto

de realização do projeto, indicando, por exemplo, quantos e quais festivais existem ou não na região. E, ainda, informar como o evento se distingue dos já existentes. Se não for a primeira edição, deve-se relatar o histórico do que já foi realizado. É pertinente, ainda, revelar os diferenciais da programação, sublinhar a experiência e qualidade da equipe envolvida nas funções atribuídas. A ponderação sobre redigir uma justificativa com argumentos específicos diretamente ligados aos objetivos vale também para os projetos acadêmicos. O estudante deve focar no tema de interesse a ser estudado e justificar a importância da pesquisa de modo a evitar generalidades. Contar, por exemplo, que a dança nasceu com os homens das cavernas já não faz sentido algum! Por esse ângulo, retomamos a fala inicial do texto, sobre a necessidade de pesquisar e buscar saberes para desenhar um projeto pertinente. A justificativa deve comprovar que há conhecimento prévio sobre o tema. Se já existem diversas investigações sobre um assunto, por que repetir o mesmo? Enfim, este campo serve para ressaltar a utilidade da proposta, sua diferença: um novo ponto de vista, um outro resultado, benefício e/ou oportunidade.

Uma outra parte do projeto diz respeito ao “como” o plano será realizado. Neste trecho, no caso dos projetos culturais, deve-se explicar as etapas de execução, geralmente divididas em: pré-produção, produção e pós-produção. Cada uma dessas fases tem um detalhamento próprio e deve ser desenhada em coerência ao orçamento do projeto. Aqui é preciso fazer um exercício de antecipação da experiência, imaginando o passo a passo acerca de cada item/serviço necessário à execução integral do plano. Em um projeto acadêmico, esta parte equivale a elaboração de uma metodologia: a descrição da modalidade de pesquisa escolhida, os métodos e técnicas que serão empregados, enfim, comunicar os procedimentos que serão adotados para realizar a investigação desejada. Nos dois casos – um projeto cultural ou acadêmico, desenha-se um cronograma de execução, articulando as várias etapas de trabalho a um “quando”, quer dizer, a um tempo de duração. Os prazos atribuídos para cada fase devem ser exequíveis e coerentes com o objeto do plano. Este detalhamento colabora para comprovar a capacidade de gestão do proponente, indicando a existência de *know-how* para a execução da proposta.

Há, ainda, outras partes importantes do projeto, como: definição do público-alvo, plano de divulgação, plano de distribuição, plano de acessibilidade, ficha técnica e orçamento. Cabe também anexar documentos importantes que reforcem a qualidade e consistência da proposição. É

fundamental apresentar um texto enxuto e objetivo, dado que normalmente os editais costumam delimitar o número máximo de caracteres permitido em cada parte ou campo e, além disso, o leitor (parecerista/professor) necessita compreendê-lo rapidamente. Deste modo, deve-se concentrar nas informações relevantes, evitando nulidades. Note-se que, certamente, um projeto tem maior valor e pontuação quando a redação é correta, quer dizer, erros ortográficos e gramaticais não causam boa impressão, tampouco atestam competência e capacidade de execução ao proponente. Vale, sempre, solicitar que outra pessoa revise o escrito.

UM MUNDO REGIDO POR EDITAIS

Editais são mecanismos de seleção de projetos, que podem ser lançados por empresas privadas ou públicas. Funcionam como uma concorrência ou concurso, com o objetivo de selecionar propostas a partir de normas e critérios previamente definidos. Sendo assim, quando um proponente submete seu projeto a um edital, ele está concordando com as regras estabelecidas à participação. Em todo edital há uma lógica normativa estipulada. É essencial ler atentamente o documento para verificar seus preceitos e submeter um plano em acordo às suas determinações. Caso contrário, corre-se o risco de desperdiçar grande tempo e energia na elaboração do projeto.

Hoje, dentre os diversos editais lançados para a linguagem da dança por órgãos governamentais, nas várias esferas de poder, considero o Funcultura Geral 2019-2020 do governo do estado de Pernambuco, o mais detalhado e rigoroso. Ele descreve de modo minucioso exigências para cada uma de suas linhas de ação, de forma a obrigar o proponente a uma leitura atenta ao conteúdo completo do edital pois, caso contrário, muito provavelmente o projeto será desclassificado. Veja-se, inicialmente, as três áreas de atuação estabelecidas no referido edital: 1) Fruição, 2) Pesquisa cultural e 3) Formação e capacitação. Para cada uma delas, o documento lista uma série de linhas de ação. A área “fruição” determina 21 linhas de ação, a saber:

1. Montagem de espetáculos de grupos, companhias ou coletivos de Dança Popular ou Dança Afro com mais de 03 (três) anos de existência.
2. Montagem de espetáculos de grupos, companhias ou coletivos com mais de 03 (três) anos de existência.
3. Montagem de espetáculos de grupos, companhias ou coletivos de Dança Popular ou Dança Afro com até 03 (três) anos de existência.

4. Montagem de espetáculos de grupos, companhias ou coletivos com até 03 (três) anos de existência.
5. Montagem de espetáculos de artistas (solos ou duos) com mais de 03 (três) anos de atividades.
6. Montagem de espetáculos de artistas (solos ou duos) com até 03 (três) anos de atividades.
7. Manutenção de temporada de grupos, companhias ou coletivos.
8. Manutenção de temporada de artistas (solos ou duos).
9. Programação de espaços específicos de Dança, com atividades relacionadas à linguagem.
10. Programação de atividades relacionadas às Danças de Rua ou às Danças Urbanas.
11. Programação de atividades relacionadas às Danças Populares ou às Danças Afro.
12. Itinerância de espetáculos atendendo 02 (duas) de 04 (quatro) das macrorregiões do Estado (Metropolitana, Mata, Agreste ou Sertão) ou 01 (uma) macrorregião e o Distrito Estadual de Fernando de Noronha.
13. Itinerância nacional de espetáculos por, no mínimo, 02 (dois) estados do Brasil, exceto Pernambuco.
14. Itinerância internacional de espetáculos.
15. Realização de festivais ou mostras com programação estadual.
16. Realização de festivais ou mostras com programação estadual e nacional.
17. Realização de festivais ou mostras de Danças de Rua ou de Danças Urbanas, com programação estadual e/ou nacional.
18. Realização de festivais ou mostras, com programação nacional e internacional.
19. Publicação ou reedição de livros especializados ou publicação de revistas especializadas.
20. Criação e/ou manutenção de site ou portal.
21. Constituição, manutenção, digitalização, restauração ou difusão de acervos.

A área “pesquisa cultural” lista 5 linhas de ação:

1. Manutenção por, no mínimo, 03 (três) meses de pesquisa artística de grupos, companhias, coletivos ou artistas independentes com até 03 (três) anos de atividade (incluindo trabalhos científicos, teóricos, técnicos, mapeamento ou videodança etc).

2. Manutenção por, no mínimo, 03 (três) meses, da pesquisa artística, desenvolvida por artistas independentes com mais de 03 anos
3. Manutenção, por, no mínimo, 07 (sete) meses, da pesquisa artística, desenvolvida por grupos, companhias ou coletivos com mais de 03 anos.
4. Manutenção, por, no mínimo, 03 (três) meses, da pesquisa em vídeodança, desenvolvida por grupos, companhias, coletivos ou artistas independentes com mais de 03 (três) anos de atividades em dança e/ou vídeodança.
5. Desenvolvimento de trabalhos científicos, teóricos e técnicos de pesquisa (inéditos) ou mapeamento de artistas, grupos, companhias ou coletivos.

E, por fim, a área “formação e capacitação” fixa 6 linhas de ação:

1. Cursos para artistas e técnicos deste segmento ou para o público em geral, atendendo, no mínimo, 02 (duas) macrorregiões do Estado (Metropolitana, Mata, Agreste ou Sertão).
2. Oficinas de iniciação.
3. Oficinas de aperfeiçoamento para artistas e técnicos.
4. Realização de seminários, fóruns, feiras e outros eventos que envolvam a difusão dos conhecimentos relativos à dança.
5. Participação em cursos, seminários, congressos e eventos afins realizados no Brasil ou no exterior, com foco em gestão cultural e outras temáticas relacionadas.
6. Bolsas de aperfeiçoamento individual ou projetos de residência.

Como já dito, cada linha de ação é acompanhada por uma série de exigências. Por exemplo, a linha 1 da área “formação e capacitação”, requer: apresentação de plano do curso conforme modelo disponibilizado; definição da carga horária mínima de 50 (cinquenta) horas/aula em cada macrorregião; previsão de pagamento mínimo de R\$ 80,00 (oitenta reais) por hora/aula para cada professor,icineiro, mestre ou afins; inclusão de, no mínimo, 1 (uma) ferramenta ou estratégia de acessibilidade comunicacional (Braile, Libras, Audiodescrição, LSE, ou outras Tecnologias Assistivas) de forma a garantir a fruição do conteúdo pela pessoa com deficiência. Note-se, ainda, que cada linha de ação estabelece um valor máximo a ser solicitado por projeto. Neste exemplo, o montante fixado é de R\$ 90.000,00 (noventa mil reais).

Em comparação, o atual edital do governo do estado de Santa Catarina (SC), intitulado Prêmio Elisabete Anderle de Estímulo à

Cultura/Artes – edição 2020, é extremamente simplificado. Para todas as linguagens artísticas, o documento marca dois eixos: 1) Pesquisa/Formação e 2) Produção/Difusão. Por sua vez, esses eixos contemplam dois módulos: 1) Projeto a ser realizado no prazo máximo de 12 (doze) meses; 2) Projeto a ser realizado no prazo máximo de 6 (seis) meses. O edital fixa um valor de apoio para cada eixo/módulo. Diferentemente do edital pernambucano, aqui os artistas e grupos iniciantes e profissionais disputam um mesmo prêmio. O edital de SC é bastante genérico e comporta a concorrência entre projetos com objetivos completamente diversos, tenham eles um viés comercial ou experimental.

Um ponto importante para prestar atenção e sublinhar no processo de leitura de um edital, diz respeito aos critérios de avaliação do projeto e os pesos atribuídos para cada um. O edital de SC, acima citado, elenca os seguintes critérios e percentuais: excelência e qualidade técnica do projeto (20%); viabilidade de realização (15%); compatibilidade orçamentária (10%); diversidade temática e estética (10%); descentralização geográfica e capilaridade (10%); contrapartida social (10%); sustentabilidade (10%); interesse público (10%) e qualificação da proponente e equipe (5%). Além das diferentes valorações, é possível verificar que alguns parâmetros são mais objetivos do que outros. Por exemplo, o item “compatibilidade orçamentária” permite uma avaliação mais exata, pois engloba examinar se o orçamento inclui as atividades essenciais à execução do plano, se há coerência entre o cronograma de ação em relação aos itens e valores atribuídos, se os montantes são compatíveis com os preços praticados no mercado, se há equidade entre os valores estabelecidos, se obedece ao princípio da economicidade. Já o critério “diversidade temática e estética” tende a englobar diferentes compreensões e, portanto, abraça análises mais subjetivas.

Um mercado de dança impulsionado pela publicação de editais - ainda que esses se constituam em importantes possibilidades de apoio - faz, obrigatoriamente, que o artista busque se encaixar na lógica proposta por tais imperativos, cuja máxima é a concorrência entre pares. Katz (2015, p. 6-7) profere que há uma “editalização” da vida artística em que reina a exigência de “produtivismo”, num ambiente em que “os artistas [...] estão permanentemente planejando futuros projetos”. Nessa ótica, o comportamento habitual produzido no contexto dos editais seria o da disputa (KATZ; GREINER, 2013, p. 7). Tal confronto estaria atrelado “ao rodiziamento calcado na inclusão pela exclusão”, em um momento

“alguém é escolhido, depois não é mais, mas espera acomodadamente porque sabe que, mais adiante, poderá novamente ser a sua vez” (idem, ibidem). De acordo com Katz e Greiner (idem, ibidem), “o edital normatiza o que pode ser produzido (os objetos) e o comportamento comum dos membros (os assujeita) ao que, no seu caso, é a violência da disputa”. As autoras identificam que:

[...] a editalização empurrou cada um para dentro de seus interesses ou seja, na direção contrária à da comunidade. Enquanto a comunidade põe os indivíduos em contiguidade, levando-os para o encontro dos outros, o movimento de cuidar do que é somente particular afasta todos de todos, evitando o risco que a obrigação com o outro traz. Não se trata somente de retirar os sujeitos da comunidade, mas sim de uma operação mais comprometedora, pois a necessidade de ocupar o lugar disponível à custa do outro não ocupá-lo antes termina por imunizar a todos para a potência do bem comum. (KATZ; GREINER, 2013, p. 8).

Em nossa dissertação de mestrado (XAVIER, 2001), com foco em política nacional da dança, alertamos para o perigo da autossuficiência dos indivíduos que compõem o mercado, ressaltando o risco em negligenciar a ligação com o outro e, portanto, com o próprio ambiente de atuação. Da mesma maneira, chamamos atenção ao fato de os profissionais subsistirem em função de planos assinalados pela instantaneidade, quer dizer, apenas elaborados de acordo com as necessidades do momento. De modo inverso, insistimos na construção de oportunidades de (re)conhecimento do outro e acordos comuns, bem como, na necessidade de ampliar a percepção do todo para fortalecer o senso de responsabilidade e da solidariedade.

Se os grupos de dança da cidade vissem na APRODANÇA a sua representação, a associação seria ainda mais atuante e o benefício colhido pelos grupos, maior. Ao mesmo tempo, os espaços públicos da cidade (universidades, fundações de cultura, teatros) não são identificados como algo a ser usufruído, ao contrário, são vistos mais como estranhos e, muitas vezes, como inimigos. Não existe uma articulação das fundações públicas de cultura, seja em nível vertical (entre a municipal, estadual e nacional e ainda os órgãos internacionais) como no sentido horizontal (as fundações municipais ou estaduais entre si). Mesmo dentro das organizações, é bastante comum encontrar pessoas que nada sabem informar sobre o empreendimento, a não ser sobre seu fazer em sentido bastante limitado. O governo dispõe de um instrumento como as leis de incentivo à cultura, e seus maiores beneficiários, artistas e empresas, não sabem como utilizá-las. Quando uma companhia de dança de outra localidade vem apresentar-se na cidade, quantos profissionais vão assistir ou ajudam a divulgar o espetáculo? Esquecem que incentivar o público a ver

dança é conquistar plateia para si mesmo. Da mesma maneira, devem lembrar que assistir uma palestra sobre dança ajuda a amadurecer o próprio trabalho, pois se todo fazer está comprometido com um pensar, a reflexão só pode colaborar com os entendimentos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre dança e modos de coreografar, por exemplo. (XAVIER, 2001, p. 113-114).

Apesar da pesquisa acima ter sido realizada há 20 anos, percebemos que a problemática permanece e, talvez, como apontam acima Katz e Greiner, “a editalização” da vida artística tenha colaborado para gerar mais divisão e o enfraquecimento do sentido de comunidade, do sentimento de pertencer e da livre iniciativa. Afora o fato de que os editais constituem um importante instrumento de fomento à arte, adverte-se que eles não devem ser o único dispositivo a possibilitar as práticas e ações da dança, tampouco, precisam reduzir a figura do artista à de proponente. Para provocar a pensar, cabe perguntar quem predomina hoje: o artista ou o proponente? A arte ou o edital? O saber dançar ou saber escrever um projeto? O ato de desenvolver pesquisas ou de perseguir novos editais? Ainda, o que confere maior distinção ao artista: ser premiado em um edital ou viabilizar uma ação de modo autônomo?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regina. **Como elaborar projetos culturais**. Maceió: Ideário Comunicação e Cultura, 2008.

KATZ, Helena. Conexões entre o corpo apps e o mundo regido por editais. Em: **Anais do IV Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA**, 2015. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz91557335763.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. O espiralamento monoteísta entre imunização e apatia: o caso do Prêmio Governador do Estado 2012. Em: **Anais do III Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA**, 2013. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz101557335236.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

XAVIER, Jussara Janning. **A política da dança nos anos 90 em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001, f. 136.

TRANSCENDER TERRITÓRIOS: DA DEMARCAÇÃO À INTEGRAÇÃO

Roberto Murphy

O MURO

Não possuía mais a pintura de outros tempos.
Era um muro ancião e tinha alma de gente.
Muito alto e firme, de uma mudez sombria.
Certas flores do chão subiam de suas bases
procurando deitar raízes no seu corpo entregue ao tempo.
Nunca pude saber o que se escondia por detrás dele
Dos meus amigos de infância, um dizia ter violado tal segredo,
E nos contava de um enorme pomar misterioso.
Mas eu, eu sempre acreditei que o terreno que
ficava atrás do muro era um terreno abandonado!

Manoel de Barros

OS TERRITÓRIOS DEMARCADOS

Um país sem arte, cultura, ciência e, portanto, “gente” é apenas um território demarcado, um lugar geográfico ao qual se dá um determinado nome, reconhece-se seus pontos limítrofes, identificam-se certas características de relevo, de clima, de paisagem. Um território demarcado é um limite imposto, nada mais que isso. Caso não exista ali uma ânsia pelas manifestações do querer, do saber, do prazer, do desenvolvimento, da integração, pouco sobrarão para se guardar na memória histórica das demais nações. Um lugar assim não pulsa, não instiga, não gera nada além de coisas inanimadas e úteis, às vezes organizadas, eficientes em determinados casos; mas sempre destituídas de identidade, de verdade, de ser. Cumpre uma função sem conseguir transcender.

Fala-se de um lugar localizado num mapa, na geografia. Mas também se pode estar falando de outros tipos de territórios, entre eles o território em que habita o indivíduo, isto é, um corpo humano. E por se estar falando do mesmo, também se está alertando para a mesma questão, ou seja, um território-corpo humano demarcado é apenas um corpo cumprindo um estar no mundo sem arte, sem cultura, sem ciência e, portanto, possivelmente

destituído da capacidade de ser ‘gente’. Quando tais territórios demarcados são refratários não há a possibilidade da permeabilidade necessária para o desenvolvimento da pluralidade e do contraditório, geradores da transformação. Querer, saber, prazer; tudo vem da integração e da abertura das fronteiras do lugar limítrofe.

Se considerarmos a constituição do corpo humano e do elemento terra como similares, pois ambos são zíncicos, ferrosos, cálcicos, enfim contêm praticamente os mesmos elementos; podemos afirmar que há em cada um de nós – e isso nos permite sugerir - um “aspecto geográfico”. Assim sendo, a “geografia” de cada um pode, da mesma forma, ser demarcada por localidades estabelecidas como uma propriedade intocável, imexível, digna de imensas batalhas por sua preservação. Isto, por exemplo, aplicado ao artista cênico é por demais perigoso, pois se corre o risco de segmentar-se, compartimentar-se; e estes termos trazem em si uma imagem de algo guardado, não fluido, impediendo de completude.

É claro que os territórios que demarcamos em nós mesmos – e no caso dos artistas cênicos muito mais – não são necessariamente desprovidos de arte, cultura, ciência e, - sendo coerente com nosso ponto de vista - não deixam de ser ‘gente’. Porém, o formato de território demarcado é que se torna questão crucial nessa discussão e nas práticas que envolvem o artista da cena.

UM SER CÊNICO TRANSCENDE TERRITÓRIOS

Voltemos ao início então: o que é um artista cênico? De forma imediata responde-se que é um sujeito que lida com a Arte que se realiza na Cena, num palco, num espaço cênico. Ok. Sem dúvidas está correto. Mas, qual Arte se realiza na Cena, mesmo? Bom, pode-se considerar quatro ou cinco Artes que se podem chamar de Cênicas: o Teatro, a Dança, o Circo, a Ópera e, mais recentemente, a Performance. Basicamente, essas. E o que há entre estas Artes que as agrupa sob um mesmo guarda-chuva? Vários aspectos, mas o primordial é a presença de um ser humano diante de outro. É uma conspiração (epistemologicamente, uma respiração conjunta). Então, podemos afirmar que sempre que há um encontro entre um artista e um espectador, o fenômeno cênico acontece. Assim sendo, podemos incluir aí a música, certo? Quando colocada ao vivo diante de um público, como num show e na ópera como dito acima, por exemplo, sim.

Ah, além desse aspecto presencial, também há algo que recebe muitos conceitos, o qual eu denomino de drama, do grego “*drao, que significa ‘eu faço, eu luto’*” (SLADE, 1987, p. 18), que é a força motivadora do ser cênico

em ação. Força esta que precisa estar nos atores e atrizes, nos dançarinos e dançarinas, nos e nas musicistas, cantoras e cantores, nos e nas artistas circenses em quaisquer de suas mirabolantes técnicas de movimento e ação. A técnica é específica de cada modalidade artística cênica, mas em todas há esta força que unifica as manifestações. É prudente que neste momento se ressalte também este aspecto, ou seja, que nas manifestações cênicas há duas instâncias a que o artista deve recorrer em sua atividade: uma de domínio técnico (tal um músico dominando seu instrumento magistralmente) e outra a que podemos denominar de potência artística, advinda dessa força por nós chamada de Drama.

O teatrólogo italiano Eugênio Barba sugere que o desenvolvimento técnico e o treinamento cotidiano do artista da cena sejam quesitos fundamentais para todos, independentemente de suas escolhas e práticas de linguagem. “*Vários atores e dançarinos, de lugares e épocas distintas e independentemente das formas estilísticas de suas próprias tradições, compartilham princípios semelhantes.*” (BARBA, 2012, p. 14). Princípios estes chamados de “pré- expressividade” em sua Antropologia Teatral, disciplina que difunde a ideia de que quaisquer tipos de expressão cênica necessitam de um aprimoramento pré-expressivo que prepare o aporte técnico e ative a energia vital dramática.

Porém, o que se vê muitas vezes é um artista ‘enclausurado’ em sua especialidade, em seus territórios demarcados. Território do ator. Território do dançarino. Território do cantor. O visionário francês Antonin Artaud, mestre do teatro surrealista, instigou a todos – não só do teatro como também de diversas outras artes - a resgatar o sentido da celebração nas suas manifestações; unir corpo, mente, alma e espírito através da dança, do drama, do canto livre; e assim, provocar uma experiência estética e, portanto, transcendente a todos, tanto os atores como plateia:

Ou trazemos todas as artes de volta a uma atitude e a uma necessidade centrais, encontrando uma analogia entre um gesto feito na pintura ou no teatro e um gesto feito pela lava no desastre de um vulcão, ou devemos parar de pintar, de vociferar, de escrever e de fazer seja lá o que for. No teatro, proponho a volta à ideia elementar mágica [...]. (ARTAUD, 1935, p. 90)

É sob esse ângulo de utilização mágica e de bruxaria que se deve considerar a encenação, não como o reflexo de um texto escrito e de toda a projeção de duplos físicos que provém do texto escrito, mas como a projeção ardente de tudo o que pode ser extraído, como consequências objetivas, de um gesto, uma palavra, um som, uma música e da combinação entre eles. (ARTAUD, 1935, p. 81)

Como xamãs evocando as forças dos elementos e do coletivo para uma “cura” dos seres agregados. Um misto de rituais gregos antigos com celebrações orientais calçadas também no drama e na expressão total do corpo, isto é, na dança e no canto; considerados aqui em suas manifestações primitivas.

O SER CÊNICO TRANSPÕE LINGUAGENS

Tal ideal de artista cênico se apresenta e se persegue há muito. Experiências como a de Pina Bausch, por exemplo, unem teatro e dança, sem que se possa, muitas vezes, identificar onde é um ou outro. Pode-se perceber claramente isso no texto em que Ciane Fernandes (2000, p. 25) afirma que o trabalho de Pina “expande o gesto social de Brecht para uma política corporal individual” e cita Elizabeth Wright (1989, p. 116) que afirma que apesar de a “dança-teatro de Bausch [...] usar alguns dos conceitos básicos do teatro épico – gestus, efeito V, um certo uso do cômico como uma súbita virada de percepção [...] seus objetivos políticos são diferentes [...] A diferença é que seus atores mostram a si mesmos...”. Neste caso, é importante que entendamos serem territórios muito semelhantes e que precisam de muitas pontes entre si. Um ser cênico inteiro.

Quem assistiu ao registro filmográfico de Maria Callas e Tito Gobbi na ópera *Tosca* (Puccini)¹, principalmente no segundo ato, sabe do que se está falando neste momento. Nesse caso, união do teatro com a música, mas com requintados fundamentos da dança ali presentes. Há também exemplos de artistas da música que se destacam pela manifestação rítmica do corpo e pela dramaticidade. Enfim, esta simbiose é necessária e urgente nas áreas da expressão cênica. Mas por que, podem perguntar alguns. Para a preservação da própria arte cênica. Que trágico, fatalista, podem alvoroçar-se. Porém, é premente o diferencial que as artes do palco precisam imprimir em seus chamamentos artísticos públicos. Digo isto em relação aos demais meios de entretenimento e de experiencição estética que têm apresentado recursos outrora exclusivos das artes cênicas com muito mais efeitos estésicos e recursos técnicos. O que faz existirem ainda as artes do palco é exatamente aquilo do que prescindem os meios de entretenimento contemporâneos, ou seja, a presença do ser humano, vivo, ao vivo, respirando o mesmo ar, pulsando junto, comungando da mesma necessidade de agrupamento humano, celebrando junto o ser e o estar humano.

1 Apresentação realizada na The Royal Opera House Covent Garden de Londres em 9 de fevereiro de 1964, com direção de Franco Zeffirelli, gravado pela ATV e disponível pelo YouTube.

E tal diferencial passa necessariamente pelo actante, isto é, por aquele que age/atua e que faz gerar o impacto da manifestação artística sobre a plateia. Porém, este atuante precisará ser um ser cênico completo em sua essência. Em suma, precisará atuar, dançar, cantar, desafiar-se em acrobacias se preciso for, além de uns toques de prestidigitação, isso mesmo, prestidigitação. Aliás, eis aqui um paralelo àquilo que venho falando neste texto: um efeito realizado junto aos espectadores que os encante, que gere mistério e interesse em desvendar o ato e que depende da agilidade e da precisão do atuante. Também este precisará ser um “manipulador de energias” capaz de “interferir” no ambiente utilizando-se de meios sutis e encantatórios. Na verdade, um agente capaz de oferecer uma experiência em três (ou mais) dimensões. Capaz de cumprir com a busca por experiências em 3D que o público contemporâneo tem demonstrado desejar. Mesmo que pareça utópico ou complexo demais, não parece haver uma solução alternativa neste momento.

Se formos olhar a fundo, vamos constatar que aquilo que se busca nos meios tridimensionais já existe nas artes cênicas há muito tempo. O efeito que o interativo do presencial oferece já nos foi brindado em muitas ocasiões e em diversos formatos e linguagens. Muitos instrumentos e mecanismos foram elaborados para oportunizar ao espectador uma imersão completa em fenômenos artísticos buscando transcendê-lo, levá-lo além. E tais espólios não são descartáveis, não; apenas necessitam de atualização e de completude. Talvez o grande desafio das artes cênicas esteja em seus próprios modos de lidar com isso. O que quero dizer é que o foco da discussão precisa estar em se estamos preparados para sair de nossos territórios limítrofes ou não. E se é isso o que se deseja, também.

Partindo dessa premissa, repõe-se no centro do debate o ser cênico e suas habilidades e, amparando-se nas sugestões dadas por Antonin Artaud, busca-se provocar um olhar para um artista sem compartimentos, integral, totalmente cênico. Um território integrado, não demarcado por especificidades, dogmas, princípios, métodos, técnicas, linguagens. A linguagem é a linguagem cênica, portanto prescinde a especialidade. Após termos sido tocados por suas provocações, senhor Artaud, nunca mais fomos os mesmos.

E, assim sendo, resgata-se o primordial, isto é, a chama inicial que delineou um movimento evocativo, celebrante, conector. Resgatando-se o início de tudo, entende-se melhor que a dança está intrínseca na identidade humana, assim como o drama e a expressão vocal. Nenhuma manifestação,

por mais primitiva que possa ser; foi, é ou será desprovida da força dramática. O urro pré-histórico já estava repleto de drama e calcado num ímpeto corpóreo espontâneo e visceral.

Busca-se tanto o espontâneo nas expressões cênicas e ao mesmo tempo busca-se tantas formas e métodos de se domar o corpo que se delineia facilmente a supremacia da mente, da razão; sobre ele. E a razão acaba, por sua característica determinista, tolhendo o espontâneo. Não se quer, com isso, sugerir que não se deva lançar mão dos quesitos do racional; não se trata disso. Porém, estes devem acontecer num momento oportuno para organizar os ‘materiais’ descobertos pelo ‘ser em vida’ potencializado.

É necessário desconstruir a cultura que os corpos cênicos trazem de seu cotidiano. É preciso desfazer o território demarcado. Assim como o “corpo sem órgãos” artaudiano, é importante a ideia do território sem fronteiras. Tanto fronteiras internas entre o ser cênico e seu ser quanto fronteiras externas deste com o universo humano e o cosmos.

O que se deseja, no fundo, é uma quebra dos limites de possíveis territórios demarcados e convencionados para alçar intercâmbios, possibilitando pontes entre estes lugares individuais. Quando se fala em intercâmbio, pensa-se aqui neste termo em sua plenitude, ou seja, na troca irrestrita e no reinvento de si mesmo. Deve-se ampliar os limites sem perdê-los, no entanto. Na mesma direção do agir localmente pensando globalmente. Um paradoxo com certeza, mas uma causa muito possível, visto que uma parte significativa disso, isto é, as habilidades individuais já adquiridas; já estaria disponível para a interação.

TRANSCENDER TERRITÓRIOS DEMARCADOS

Antes de se chamar para si mesmos as especialidades, precisa-se de um pacto entre os artistas cênicos. Um pacto ético de procedimentos e de desenvolvimento profissional. E isso passa necessariamente pelo Ensino das Artes Cênicas. Um ensino integrado em boa parte dos currículos das três áreas: Teatro, Dança e Música. Drama, Movimento e Ritmo. Neste sentido seguiram algumas experiências realizadas junto ao Departamento de Artes da Universidade Regional de Blumenau, a FURB.

Durante três anos consecutivos foram realizados espetáculos² em que as três áreas atuaram juntas, proporcionando um aprendizado multidisciplinar

2 Em sessões gratuitas foram realizadas três apresentações entre 2017 e 2019, todas no grande auditório do Teatro Carlos Gomes em Blumenau/SC, sendo elas, respectivamente: MEIA NOITE EM PARIS, BRILHANTINA e ÀS AVESSAS.

bastante significativo. Primeiramente, buscou-se assegurar uma infraestrutura capaz de oportunizar ao educando uma experiência o mais completa possível em termos de encenação. Para isso, firmou-se uma parceria com a melhor sala de espetáculos da cidade, o grande auditório (Sala Heinz Geyer) do Teatro Carlos Gomes (TCG) e estabeleceu-se um plano de produção conjunta, no qual a Universidade trataria de todo o aparato artístico e de produção e a gestão do TCG oportunizaria o espaço em si e parte da estrutura luminotécnica necessária para o evento.

Internamente, a FURB organizou-se em Comissão exclusivamente para isso. Elegeu uma liderança geral e outras específicas de cada área. A coordenação geral ficou a meu cargo, além de cuidar especificamente do Teatro. As demais lideranças estabeleceram-se nas áreas da **Dança**, que organizaria todas as interferências coletivas e as coreografias que fariam parte de determinadas cenas; da **Moda**, cujos acadêmicos estruturariam-se para criar e confeccionar os figurinos e adereços cênicos; das **Artes Visuais**, que criaram e confeccionaram os cenários e prepararam toda a identidade visual de cada uma das produções; e da **Música**, responsável pela Trilha Sonora e a Interpretação das músicas, as quais eram cantadas e ou tocadas. Do **Teatro** vieram os atores, que tinham a função de alinhar os quadros e representar a história a ser contada. O elenco é que conduzia o todo.

Além das questões de ordem acadêmica de ensino-aprendizagem, foram acontecimentos que tiveram como objetivo também a Celebração de sermos a única Universidade no Estado de Santa Catarina a oferecer e manter Cursos de formação de professores nas áreas das Artes Visuais, Cênicas e Musicais. E assim se fez. Foram três ocasiões de muita potência artística gerando superações coletivas muito significativas e educativas para quaisquer artistas, professores e estudantes de Artes. Também é importante ressaltar que neste intercâmbio promovido, o Curso de Moda envolveu-se com a espontaneidade e a criatividade e o poder criador de nossos docentes e discentes das Artes. E que houve uma contrapartida de aprendizado fundamental por parte da Moda que nos ensinou a dimensionar os impulsos artísticos de forma a caber nas possibilidades técnicas de confecção e na realidade dos fatos orçamentários e de produção.

Houve um investimento por parte da própria universidade através de seu Centro de Educação, Artes e Letras e parcerias com fornecedores e prestadores de serviços à FURB para assegurar uma estrutura cenotécnica considerável, como telão gigante com projetores de alta definição, refletores complementares para cumprir com o plano de luz, equipamento

de sonorização de qualidade para amplificação das falas dos atores que também cantavam e dançavam; dos cantores que, além de dançar, atuavam e dos bailarinos que atuavam e cantavam; assim como dos instrumentos musicais que sempre foram utilizados ao vivo. Da marcenaria da universidade vieram os dispositivos cênicos e os elementos cenográficos usados.

Nas três edições houve disciplinas que incorporaram em seu currículo através de seu Plano de Ensino as atividades e avaliações advindas do espetáculo. Outras participações de estudantes aconteceram como atividade extracurricular valendo horas de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais, as AACCs.

Enfim, uma grande ação pedagógica que foi além das áreas acima descritas. Trouxeram para junto também a área da Literatura que auxiliou na fundamentação das ações artísticas assim como do FURB Idiomas, que traduziu canções e auxiliou nas audições de seleção realizadas e no domínio da língua. A pedagogia da Arte precisa muito da especificidade, é lógico. Se estamos num curso de Teatro o que se espera é estudar Teatro, é claro. Porém, a pluralidade é essencial para que o fenômeno que tem sua gênese na Arte seja completo. Arte não é uma. Arte são muitas.

Muitas potencialidades postas em jogo e em desenvolvimento, tais como a dramaturgia; o plano cenotécnico; a cenografia; a indumentária; a pesquisa de contexto histórico e biográfico; idiomas estrangeiros; os estilos de música e de dança; técnica vocal e de interpretação; o estudo prático do espaço cênico e as estruturas do espaço teatral, neste caso o palco italiano; a operacionalização técnica e tecnológica do espetáculo interagindo com o artista cênico; o pré espetáculo; o pré expressivo na prática; a entrega e os ajustes e improvisos exigidos na apresentação; o contato com a produção executiva que movimenta público; enfim, diversos conhecimentos simultaneamente simulando o campo de atuação profissional de nossos acadêmicos.

Fora isso, a experiência docente também precisa aqui ser ressaltada. O desafio de estar pensando e realizando suas ações pedagógicas pela perspectiva da transdisciplinaridade por um lado aumentou a responsabilidade e a dedicação, mas por outro serviu como uma espécie de formação para revisão e reestruturação de procedimentos. A experiência de entender na prática que a Dança depende da precisão e da constância da Música para afinar seus passos também de forma precisa, por exemplo. Que todos dependem do Drama impresso pelo Teatro para dar sentido e verdade aos bailarinos e aos musicistas, assim como à iluminação e outros quesitos cenotécnicos. Enfim, pelos depoimentos dados entre eles, todos

os professores saíram fortalecidos destas experiências, uma vez que puderam visualizar-se dentro de um contexto abrangente e potencializar sua atividade artística de forma a interagir e dimensionar-se na obra coletiva.

Este perceber do Todo por todos os participantes e depois junto com a plateia é, sem dúvidas, uma experiência de extrema relevância em termos pedagógicos. Não só pela crítica que possa gerar ao se avaliar a ação e a experiência, mas principalmente a autocrítica naturalmente tecida pelo participante. Creio ser a autocrítica uma das mais potentes formas de ensino e esta é potencialmente instigada nas experimentações práticas, naquilo que os sentidos são ativados, quando as faculdades mentais e as capacidades de ação e reação são desafiadas. Há aqui indícios da Peripatética de Aristóteles, método de ensino no qual o mestre levava seus pupilos ao encontro da realidade em caminhadas educativas. Pode-se olhar para a Peripatética como uma imagem que transcende os territórios demarcados e limitados, sugerindo constantes descobertas e desafios.

OS DESAFIOS DE SE TRANSPOR DEMARCAÇÕES

Por falar em desafios, é pertinente que se fale também dos esforços empreendidos pela equipe ao potencializar os três espetáculos produzidos. O primeiro deles foi uma releitura de um filme do cineasta norte-americano Woody Allen, a qual serviu como base para uma dramaturgia composta para que os alunos da última fase de Teatro, em 2017, realizassem seu espetáculo de formatura. O roteiro escolhido foi o de *Meia noite em Paris* (2011), no qual tinha-se a oportunidade de trabalhar com aspectos realistas e, ao mesmo tempo, transcender-se em fantasia ao se transportar o personagem principal no tempo e reviver os anos de 1920 na capital francesa, quando conviviam artistas como Hemingway, Picasso, Scott Fitzgerald, Zelda Fitzgerald, Salvador Dali, Man Ray e Gertrude Stein, cuja casa reunia tais celebridades na *Rue de Fleurs*.

Importante colocar aqui em evidência que esta premissa de se transpor os territórios passa também por esta representação de um momento fundamental na história ocidental da arte. É transportar-se junto ao personagem e desvendar as circunstâncias e os sujeitos que fizeram aquele movimento tão fundamental acontecer. E para isso, precisou-se estudar este movimento e suas expressões, seus protagonistas. A época e seus costumes foram amplamente pesquisados para poder representá-los. Por si mesmo, uma transposição de territórios, uma ampliação dos horizontes e perspectivas dos envolvidos no projeto.

Projeto este que envolveu os musicistas do Curso de Música de forma a tomarem um personagem e interpretarem músicas da época, as quais, por sua vez, tinham a função também de ambientar os cabarés e bares por onde os personagens circulavam. Junto com as bailarinas e os bailarinos do Curso de Dança, recriavam com a maior naturalidade possível estes lugares. Em contraponto, a tecnologia nos auxiliava projetando imagens em alta resolução de lugares reais da cidade de Paris nos dias atuais, transpondo com agilidade as duas épocas em cena.

Neste caso em específico, houve uma vivência dos musicistas e bailarinos com a atuação para o teatro. Precisaram representar estes personagens que se apresentavam nos cabarés. Não estavam ali apenas para desenvolver uma partitura musical e ou corporal, estavam atuando. Assim como os atores incorporaram a dança e a música como sendo partes integrantes de seus personagens. Utilizaram-se dessas artes na composição para o teatro. Assim sendo, mais uma vez, identifica-se a transposição de territórios particulares nestas experiências. Os cantos coletivos envolveram a todos, exigindo um alinhamento de vozes numa ação coletiva.

Já a segunda experiência em 2018 conjugou, além dessas elencadas da primeira montagem, outras potencialidades de nossos artistas cênicos. Optando-se por uma releitura do grande musical americano *Grease* (1978), lançado no Brasil como *Nos tempos da Brilhantina*; consubstanciou-se um novo formato. Neste os atores inscreveram-se e participaram de uma audição na qual foram analisados quesitos artísticos nas áreas do Teatro, da Música (Canto em Musical) e da Dança, além de serem avaliados quanto ao idioma inglês, uma vez que todas as canções eram nessa língua.

Novamente foi oportunizado aos bailarinos aliar ao seu ofício da dança o exercício do drama na atuação teatral em cenas grupais de composição cenográfica e no reforço das canções que, em muitos casos, foram em grandes coros e *backing vocals*. Da mesma forma, oportunizado aos cantores/musicistas que puderam atuar tanto na figuração e coreografias quanto nas canções. Aos atores couberam as coreografias centrais e as canções solo, além é claro da interpretação dos personagens.

Tal integração se deu em muitos momentos memoráveis durante todo o processo de criação, montagem e treinamento. Foram realizadas simulações do espaço cênico no ginásio escola da universidade durante algumas ocasiões. Aqui também a transformação dos quesitos teóricos em conhecimentos práticos: o dimensionamento da área, a proporção do todo do espetáculo no espaço disponível, o lugar de cada um nesta

dimensão; enfim, o estabelecimento real do espetáculo em sua área de ação e a simulação da relação com o público.

A terceira experiência trouxe novamente as interações e conhecimentos práticos já elencados acima, sendo que se realizou noutro enfoque, o qual estava mais numa narrativa teatral com personagens muito delineados e enfatizados por uma teatralidade acentuada, sendo que, neste caso alunos de música e de artes visuais aventuraram-se na arte dramática, sendo os musicistas apoio para os demais alunos-atores nas canções. Canções estas realizadas em solos, pequenos grupos e em coral, com uma quantidade considerável de integrantes, todos atores ou não.

Neste caso fora feita uma adaptação de uma comédia cinematográfica muito conhecida que atendia a muitos anseios de unir o engraçado e o popular através de uma adaptação que pudesse trazer a brasilidade para a cena. A obra cinematográfica escolhida foi *Mudança de Hábito* (1992) do diretor norte americano Emile Ardolino, que em nossas mãos passou a se intitular *Às Avestas* e acontecia na década de 1940 na cidade do Rio de Janeiro. As músicas brasileiras, as manifestações populares do Brasil, o Teatro de Revista como pano de fundo, as gírias e as armações da malandragem carioca, enfim, a ideia era trazer o Brasil para a cena. E assim se fez. A disciplina de Danças Populares do Brasil encarregou-se das manifestações de rua, tais como danças, cantigas e jogos populares. O curso de Música investigou a música popular da época e a trouxe à tona. As atrizes e bailarinas incorporaram as vedetes, cantaram, dançaram acompanhadas pelos músicos em apresentações muito desafiadoras que exigiram o acompanhamento de artistas populares das rodas de samba da cidade.

As experiências na FURB foram convites ao desbravamento de novos territórios como um complemento educacional qualitativo, quantitativo e vivencial muito bem aceitos e aproveitados pelos que delas participaram. Com certeza um referencial na trajetória de nossa comunidade universitária interna e externa. Também foram experiências programadas para outro convite que era o de trazer a comunidade regional para conhecer os territórios criativos dos cursos de Artes da universidade e quem sabe fazer parte deles. O convite era o das Artes integradas, ou seja, dos territórios integrados.

OS TERRITÓRIOS INTEGRADOS

Esta é a ideia: territórios integrados que permitam trânsito de saberes e intercâmbios de vivências. Que a Dança se aproxime cada vez mais do Teatro. Não para tomar glebas de seus territórios, mas para trazer-lhe

novas perspectivas e dele nutrir-se para desenvolver-se mais completa. Afinal, os seres cênicos dependem muito uns dos outros para crescerem e se fortalecerem. Que a Música conceba suas performances a partir do Drama e da expressão da Dança para que suas experiências sejam cada vez mais próximas do sublime.

Falando novamente e especificamente para os seres cênicos: mantenham seus territórios como sendo lugares de fluxo e refluxo de novas experiências e potencialidades, novas habilidades e pontos de vista sobre o espaço em que habitam nossa Arte e nossos Sonhos, nossa forma de lidar com o Mundo, nossa razão de ser e de estar nele.

A Dança é algo além dela. O Teatro é algo além dele. A voz e o Ritmo, a melodia, enfim, tudo que flua e que nos ensine a lidar com o sublime; estão em lugares além das fronteiras, além de nós.

Os territórios, na integração, não deixam de existir, uma vez que são identidades; mas passam a ser menos perceptíveis, impositivos, determinantes e limitadores. A ideia de territórios integrados não fere o indivíduo, mas alavanca-o para algo maior, completo e transformador.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBA, Eugênio; SAVARESE Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Trad. Luis Otavio Burnier [et al.]. São Paulo: Hucitec; UNICAMP, 1995.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro**: repetições e transformações. São Paulo: Hucitec, 2000.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Trad. Tatiana Belinky. 5.ed. São Paulo: Summus: 1958.

WRIGHT, Elizabeth. *Postmodern Brecht*: a Re-presentatios. Londres: Routledge, 1989.

CONDUÇÃO: HÁ SEMPRE MAIS QUE UMA DANÇA EM CONDUÇÃO POR VIR

Rodolfo Marchetti Lorandi

[...] movo em direção a ela e convido-a para dançar. Ela sorri enquanto eu a levo para a pista de dança. Ela estava à espera de um homem [...]. No meio da segunda valsa de tango, eu sinto o movimento começar a tomar conta dos nossos corpos. Nós começamos a nos individualizar juntas. Uma relação começa a tomar forma. Meu corpo não consegue mais com a mesma facilidade se distinguir do dela. Uma simbiose de movimento começa a criar engendramentos que nós não conseguimos ainda prever. Isso nos faz sorrir. A música nos leva a formações fora do comum. Eu conduzo, ela segue, eu sigo a sua seguida, ela conduz meu seguir. Uma composição está surgindo. Qualitativamente, nós estamos alterando a matéria-forma uma da outra, nos in-formando através da relação entre movimento e música. Nós operamos de acordo com os códigos do tango, mas a nossa improvisação nos leva a composições que modulam o nosso recíproco espaçamento do tempo e tempo do espaço. Ao ir ao alcance uma da outra, nossas individualizações alteram qualitativamente a nossa “individualidade”. Transduzindo, nos tornamos nossas próprias condutoras e conduzidas, não sendo mais claro quem está fazendo o quê. A música toma conta da pista. Nós seguimos o chão, participando de um movimento metaestável maior. Nós começamos a dançar com a sala. A dança se torna uma simbiose que afeta cada casal. A música acaba. Nós rimos, mal conseguindo conter a magia do momento, de repente desconfortável. Nós saímos da pista de dança, procurando cadeiras abandonadas, precariamente conscientes de que nós acabamos de participar de uma individualização simbiótica que acontece muito raramente, geralmente só por um instante. O tango, uma dança que pode parecer terrivelmente restrita, nos levou momentaneamente a uma mudança qualitativa que modificou nossos corpos em relação. Recombinações afetivas continuam ressoando nos nossos corpos [...] fomos marcadas de dentro para fora. (MANNING1, 2007, p. 100).

Danço aqui a dança que me dança e escrevo sobre algo que me escreve, até porque escrever (e dançar) são meios de sentir o corpo se mover – então eu continuo a me mover², a refletir sentires que me sentem, lembrando de uma dança de salão (DS³) de outrora, que dura em mim através de tudo que aqui escolhi aqui escrever: eu sigo enquanto

1 Textos em Inglês sem tradutores(as) indicados(as/es) são de livre tradução deste autor.

2 Neste texto eu me coloco in-condução, atravessado-atravessando reflexões que não se encerram, forças e movimentos que me atravessaram durante minha pesquisa de mestrado e minha dissertação intitulada *Condução em formação nas danças de salão* (2020) e agora durante o doutorado. Este texto tem por objetivo transbordar sobre tudo isso que me inunda, busco aqui corrigir algumas direções, somar outras e reafirmar o devir da dança.

3 Abreviarei ‘danças de salão’ sempre como ‘DS’.

você que me segue, você me conduz enquanto eu te conduzo, ambos(as) somos conduzidas(os/es) enquanto estamos (in)em-condução⁴. Dançar em condução excede o que sentimos como nossas próprias proposições em movimento: há sempre mais que uma dança em condução por vir nas bordas da relação que nos move. Em 2015, Jean Carlo de Castro, bailarino e professor com quem eu atuava na docência (e em produções artísticas), convidou-me para dançar um Samba⁵. Na indefinição de quem ‘conduziria’ aquelas voltas pelo salão de dança, e sob os cortes⁶ dos olhares que esperavam que dançássemos apenas com as mulheres à espera de um par/convite masculino, nós bailamos. Ali, recorro, as resoluções in-dança foram muitas, mesmo que também tenhamos chegado a fazer movimentos conhecidos dentro dos diferentes vocabulários/gramáticas de um samba de gafieira - o ponto é: algo distinto aconteceu, excedeu-se o que até então compreendíamos como dançar, como condução e como nossos próprios corpos em movimento. Constatávamos, de dentro, que dançar era sempre mais que dançar, que tudo era dançar e que algo mais nos conduzia: a relação (e toda a sua ecologia).

Reconheço ali aquilo que o filósofo Gilbert Simondon descreveu como um processo de *individuação*, explica a filósofa Erin Manning em seu livro

4 Utilizo este recurso (o prefixo ‘in’), flertando com seu uso em inglês ou derivado do latim (dentro, de dentro, dentro de um lugar). Faço tal como faz a filósofa Erin Manning em seus textos, para ressaltar a importância do entendimento sobre viver a vida e as relações de dentro, de dentro da experiência dançada.

5 Em 2014 Jean pediu à administração da escola onde trabalhávamos para ministrar uma turma de *danças de salão colors*, fazendo referência ao movimento LGBTQI+, e relatando que as pessoas de seu convívio não se sentiam convidadas às aulas tradicionais. Em 2015 puxamos novamente o assunto e decidimos abrir, juntos, a primeira turma de *forró compartilhado*, onde trabalhamos a alternância dos papéis tradicionais de condução, mas já com a proposta de descartá-los e o que chamamos de *condução compartilhada*. Ver Lorandi (2020).

6 Em 2017, durante a performance ‘Segunda Pele’ (Coletivo Lugar Comum, PE), umas das artistas do coletivo, Maria Clara Camarotti, tira toda a sua roupa enquanto relata cortes físicos que o médico fez nela para tirar aquilo que ela (e sociedade) viam como excesso de peso (e de pele ou de massa adiposa). Enquanto despia-se das roupas, e lembranças, Camarotti nos conduzia para além das porções de pele deixadas pelo procedimento, ela nos convidava à perceber o mundo e a sociedade que já estavam ali, solicitados por nossos olhares (e cortes), antes mesmo de ela se despir e nos convidar a dançar. Ela diz: ‘não foram os cortes dos médicos os primeiros que eu recebi, os primeiros cortes foram os cortes dos olhares’ (ela dizia isso olhando para mim). O valor, os juízos de valor, os preconceitos, as formas. Ela falava de mim (sim, este excesso fora a primeira coisa que eu notei ao entrar no espaço da performance e olhar para ela), e ela falava de nós, e falava dos cortes da percepção ao entrar em relação pela forma, falava dos limites da percepção e de como a avaliamos como mulher muito antes de validar, em-condução, suas qualidades na experiência. Uso essa ideia de corte do olhar precisamente nesse sentido, para criticar a lógica de avaliar e de não validar as relações, as diferenças, as potências, tal como sugere Nietzsche (apud MANNING 2008, s/p), “Valide! Não avalie!”.

Always more than one: individuation's dance (2013). Manning (2013, 2016) escreve que o indivíduo é emergente e não pré-constituído e que existe uma relação intrínseca “entre a individuação (o processo), a pré-individuação (a força da forma) e o individual (o ponto de inflexão que abre o processo para individuações outras)” (MANNING, 2016, p. 53). O indivíduo (aqui pensado sempre nessa complexa dança-dançada da vida em movimento) não é o ponto de partida, ele é, na verdade, o que emerge do meio da individuação, “o indivíduo é aquilo pelo qual o acontecimento se expressa, nunca aquilo que o põe em movimento” (MANNING, 2016, p. 53). Daquela dança, então, emergimos sempre outros, postos em movimento por algo que ainda não era tão entendível para nós, mas que, certamente, não tinha em nós o seu ponto de partida, seu início, sua criatividade, sua potência. A sensação foi de que haviam outros modos e possibilidades em jogo (nos dançando), a ponto de alterar nosso espaço e tempo, as qualidades do nosso espaço-tempo – dançar in-relação era potência para outros modos de existir. Presenciamos um devir-dança através do qual, sentimos, nenhum de nós de fato conduzia tudo o que acontecia, nem condução era tal como tínhamos aprendido até ali — apreendíamos (ali) que a força condutora poderia vir/ devir de outro lugar, inapreensível, e que propor na dança (em condução) era muito mais-que⁷ do que entendíamos como condução.

A cada toque trocado (apreendido ou não, mas sentido), mais e mais existências pareciam caber dentro do bailado. O próprio chão ganhou outras extensões, assim como outras extensões de nossos corpos alcançavam o corpo um do outro (e como se fossem as nossas próprias mãos). Um leve girar da coluna (em uma torção interna em meu corpo), parecia se estender pelo espaço, puxando Jean para caminhar em volta de mim e sem tocá-lo com as mãos de fato. Ele vinha em meu entorno e o vir dele abria incontáveis outras possibilidades de eu propor uma continuidade para algo que já estava em movimento; um leve desvio de seu quadril, por exemplo, para trás e para a direita me levava vigorosamente a invadir seu espaço (e intimidade), sem nem lhe tocar fisicamente. Quando ia, possibilidades emergiam a ponto de eu poder propor um mundo de possibilidades outras, dobrando-as sobre as proposições já em operação e movimento que percebia em nossa relação.

7 *Mais-que* é uma política da imediação do corpo em favor da ecologia de onde emerge esse corpo. “Uma política da imediação argumenta a favor de uma sintonização com as variações mais ínfimas. Nossa mais que humanidade está repleta de tais variações, a maioria das quais ignoramos regularmente em favor da consolidação da experiência da qual dizemos ‘eu’. E, por vezes, essa é a única forma: a consolidação contínua a ser necessária num mundo que tende a condenar a complexidade e a variação”, escreve Manning (2019, p. 8).

Eu senti qualidades e partes de meu corpo emergirem como extensões do que eu entendia como esse corpo, e que me permitiram brincar com qualidades e partes do corpo dele (se expressando e me alcançando) - descobri porções e sensações no encontro que iam muito além de um corpo meu e que faziam de *um* corpo muito mais-que um corpo. Eram também os sentidos⁸ processados em movimento, em um *acontecimento*⁹ onde “nada está dado previamente como se fosse um destino cego e imutável, pelo contrário”, o processo “abre continuamente novas possibilidades de configurações”, como escreve o filósofo Edson Peixoto Andrade em *A filosofia do acontecimento em Deleuze* (2018, p. 4). O autor também

8 Para o filósofo Alfred North Whitehead, em seu livro *Processo e realidade: ensaio sobre cosmologia* (2010, p. 254), os “sentires dirigem-se àquele que sente, como sua causa final. Os sentires são o que são para que o seu sujeito possa ser o que é. E são-no seguidamente de um modo transcendente, uma vez que o sujeito é o que é por causa dos seus sentires, e só por meio dos seus sentires é que o sujeito condiciona objectivamente a criatividade transcendente para além de si próprio”. Para Whitehead, o evento é o sujeito da relação e da criatividade, é o “sujeito-superjecto, o objectivo do processo que dá origem aos sentires” (WHITEHEAD, 2010, p. 253). O autor também reitera que é melhor dizer que os sentires se dirigem ao sujeito do que a partir do sujeito, “porque esta última formulação retira o sujeito do âmbito do sentir, considerando-o um agente exterior. Deste modo, o sentir seria abstraído erradamente da sua própria causa final. Esta causa final é um elemento inerente ao sentir, constituindo a unidade desse sentir. Uma entidade actual sente como sente, para ser a entidade actual que é. Deste modo, uma entidade actual satisfaz a noção espinosista de substância: é causa sui. A criatividade não é um agente exterior com os seus próprios fins futuros” (WHITEHEAD, 2010, p. 254).

9 Para o filósofo Charles Feitosa, arranhamos sobre entender o que é o acontecimento, como ele explica no podcast *Entrevista com Charles Feitosa: o que é acontecimento* (2020). Ele adverte que somos acostumados com as coisas prontas e uma lógica de uma produção direta de causa e efeito. E é possível pensar o acontecimento na dimensão das processualidades e do desconhecido, das muitas coisas em operação que geram uma diferença, pensar na ordem do devir e da instabilidade da existência. O acontecimento desconfigura a expectativa, ele está mais ligado ao que excede e ao indizível daquilo que acontece, está na ordem do porvir e da alteridade, ou seja, na chegada e reconhecimento do outro, da outra(e). Há algo que me interessa sobre o acontecimento que é a ideia de Manning (2013, 2016) de que o corpo é como o acontecimento se expressa, nunca aquilo que o põe em movimento (isso vale para a condução), há algo em condução que é a chegada daquilo que nos coloca em movimento. Para Deleuze, “todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de que? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente. Estes efeitos não são corpos, mas, propriamente falando, “incorporais”. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos [...] Não são substantivos ou adjetivos, mas verbos. Não são agentes nem pacientes, mas resultados de ações e paixões, “impassíveis” - impassíveis resultados. Não são presentes vivos, mas infinitivos: *aion ilimitado*, devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente. De tal forma que o tempo deve ser apreendido duas vezes, de duas maneiras complementares, exclusivas uma da outra: inteiro como presente vivo nos corpos que agem e padecem, mas inteiro também como instância infinitamente divisível em passado-futuro, nos efeitos incorporais que resultam dos corpos, de suas ações e de suas paixões” (DELEUZE, 1974, p. 5).

pontua esses acontecimentos como efeitos de superfície e não um estado ou uma identidade pronta, ou um movimento com início e fim em si mesmo, mas como algo que aponta para uma singularidade no encontro, que aponta para outras possibilidades e que nos faz pensar, (re)pensar, a partir do ‘e’ e do ‘com’, a partir do ‘entre’, a partir do ‘entre-com’ de se dançar (e sim, com o verbo no infinitivo), onde a ação nos permite apreender mais do que resumiremos como um corpo dançando ou como as formas que assumem essas danças.

Aquele dançar Jean-Rodolfo não foi somente a soma de tudo aquilo que se tornava um passo de dança ou uma pose, um ajuste ou enfeite, um trejeito de algum dos muitos estilos de samba ou uma representação mimética de um contratempo em forma de passadas, marcações e pausas. Dançar também fora a soma de diferenças, extensões e qualidades na relação, assim como o tônus que os toques assumiram, as intensidades das proposições que eram validadas, uma *expressão*¹⁰ que se dobrava para dentro e para fora de uma gestualidade do braço (em extensão) ou de uma perna projetada ao lado (indicando outra disponibilidade, vetor, virtualidade). Todos esses movimentos brotando de diferentes partes de cada corpo indicavam que de cada canto do corpo poderiam ser percebidos movimentos já acontecendo (ou um devir já atuando), e que poderia ser validado como uma proposição em(in)-par – testemunhávamos, juntos, um jogo de percepções, expressões e alcances que mostravam-nos muito mais sobre o que poderíamos vir a ser dançando, a partir do encontro com o outro e com o mundo em movimento e em seu constante estado de porvir.

Esses movimentos, ou sentir através deles, nos indicaram que a condução estava em-formação (imanentemente), e em operação sobre os nossos corpos (corporificando). Dançar com Jean se mostrou então como possibilidades corporificadas e expostas por proposições também em movimento

10 Trato expressão como a manifestação do pensamento por meio do gesto, da palavra ou do passo de dança, para dentro e para fora do corpo ao mesmo tempo e que envolve e explica ao mesmo tempo em que, como movimento, se dobra sobre os próprios movimentos já acontecendo, os excedendo como tais. O filósofo Jairo Dias Carvalho (2007, p. 46), em seu ensaio *O problema da Expressão em Deleuze e Spinoza* escreve que “a expressão é acompanhada pelos correlatos: *explicare* e *involvere*. Expressar é envolver e explicar, estes são os dois aspectos da expressão. Envolver é implicar e explicar é desenvolver. Implicar (envolver) e explicar advêm da palavra latina *plicare* que significa dobrar. Assim, implicar indica a presença de uma ordem que se acha implícita no envolvimento. Implicar indica dobrar e ordem interna. Assim implicar ou envolver significa dobrar para dentro e explicar, desenvolver significa dobrar para fora. De uma parte a expressão é uma explicação: desenvolvimento do que se exprime, manifestação [...] a expressão envolve, implica o que ela exprime, ao mesmo tempo que ela explica o que desenvolve”.

onde nem todas tomavam forma, mas muitas participavam, compondo condução como muito mais que condução, *conducoporificando*¹¹ sempre muito mais que uma única proposição possível entre-com o par. Dançar a duas¹² por aquela pista se tornava mais ou menos complexo de acordo com essas proposições que se dobravam umas sobre as outras, ação sobre ação, proposição sobre proposição. E, já nesse ponto, nenhum dos passos de dança (ou suas formas) importava mais.

Dizer que há um processo imanente de condução em-formação no dançar me aproxima da noção proposta na filosofia de José Gil (2001), em seu livro *Movimento total: O corpo e a dança*, onde escreve e conceitua que dançar é fluir na imanência, e que participa desta dança também um corpo virtual em movimento (repleto de forças e direções, extensões, intenções), compondo um corpo em movimento ‘infinito infinito’¹³, como escreve Manning (2014). Ao pensar esse corpo in-condução, podemos notar que dançar acontece sempre a partir de múltiplos movimentos já em condução, múltiplas possibilidades conducoporificadas, múltiplas virtualidades e extensões dançando ou, como escreve Manning (2014), múltiplos eventos-em-formação.

Quando estamos dançando com outros corpos (corpos-múltiplos, sempre *mais-que-um-corpo*¹⁴), sentimos que o encontro pode nos levar

11 Eu desenvolvo o conceito de *conducoporificação* inicialmente no artigo *Condução e danças de salão: Conducoporificação* (LORANDI, 2019) e, posteriormente e de modo mais completo, na dissertação de mestrado (2020). Este conceito fala das proposições corporificadas pela relação quando dançamos em par e em-condução-em-formação. “Condução em-formação indica então uma ponta de emergência para o movimento proposto, localizada no processo de corporificação dessas possibilidades, a partir de uma dança ainda por acontecer, uma DS ainda disforme, modulada pelos eventos e que preenche nossos corpos e relações com movimentos e proposições possíveis” (LORANDI, 2020, p. 83).

12 Refiro-me a Jean e a mim. Durante todo este texto eu uso o plural tanto no gênero feminino quanto masculino, independente do gênero dos sujeitos e como escolha político-artística. Assim como uso os pronomes pessoais ‘o’, ‘a’ e ‘e’, variando sua ordem ou qual assume o lugar de plural na frase (e para todos os gêneros envolvidos).

13 Para Manning (2014), o *infinito infinito* é um plano virtual de potencialidade que não começa nem termina em seus movimentos, que não pressupõem algo ao fim ou anterior a um infinito e que não se limita aos movimentos finitos. É a ideia de um campo virtual como as possibilidades de as coisas, e os movimentos, existirem, e de onde se atualizam já em movimento. É quando dançamos e não temos a noção de um começo, nem um fim, nem de um sujeito das ações, completamente tendenciados por forças e possibilidades em movimentos contínuos.

14 O conceito de um corpo mais-do-que-um é proposto por Erin Manning (2013) e sugere que um corpo nunca preexiste a seus movimentos e nunca se limita a tudo que o compõe. Ele é sempre ‘in-formado’ pelo evento que o cria e excede a si mesmo, nunca é antes do que se move e é no movimento que se corporifica. Um corpo, afirma Manning (2013), excede a noção de sujeito e subjetividade, nunca é menos do que o mundo que o co-compõe e sempre excede a soma de suas partes. Um corpo é sempre infinitamente mais que um.

para outros lugares e movimentos possíveis: não nos movemos apenas pelo resultado de forças físicas ou dos códigos das linguagens construídas, e nem para a direção final prevista/almejada pelas limitadas técnicas e formas prontas - nos movemos também para outras qualidades de espaço-tempo, para outras localizações pelo espaço, para outras durações do tempo e para outros movimentos possíveis. A relação é que nos moveu, as forças nos moveram, fomos impulsionados entrelaçando-nos no infinito-infinito do mover-se entre-com toda a ecologia¹⁵ do salão de dança. Quando dançamos, mesmo apoiados em vocabulários tradicionais, um conjunto outro de movimentos, para além dos conhecidos, participa. E isto indica uma força condutora para além das proposições que se tornarão passos de dança - indica uma condução in(em)-formação.

Indica também que a diferença está sempre em operação - a diferença é uma força condutora mais que humana, ela age na relação humana ou, concordando com Deleuze em *Diferença e repetição* (1988), a repetição, em vida, em movimento, sempre está vestida de muita vida e singularidade – só não quando presa ao discurso, sem conceito. Fato é que temos que nos esforçar muito, mas muito mesmo, e abstrair muita coisa, ignorar muita vida, oprimir muitos corpos para dizer que algo de fato repete, principalmente um corpo e(em) movimento – dança. Ou para excluir a diferença que emerge em condução da, enfim, condução. A repetição sempre é vestida de diferença, explica Deleuze (1988), é “o ‘se’ da repetição, a singularidade daquilo que se repete”, explica a pesquisadora em dança Lúcia Matos (2012, p. 30) em seu livro *Dança e diferença, cartografia de múltiplos corpos*. Condução fala muito mais sobre o como a diferença opera na relação do que seu inverso.

Aqui encontramos também o que o filósofo Brian Massumi (2016) define como a topologia da experiência, algo que não é localizável, mas instaurado através da cinética do instante. Dançar no mundo é mover a percepção para uma relação por entre o movimento do mundo acontecendo por um instante - situados. É realizar um passo ao lado sem nunca ter tido a necessidade de se ver dono desse passo, pois essa seria uma ilusão formal, muito menor do que a dança e seria desconsiderar questões importantes no

15 Manning (2016) pergunta o que mais a vida poderia ser, valoriza em seus conceitos uma complexidade que coloca o evento como importância maior. Ela explica que se refere à ecologia das práticas no sentido de um ambiente vivo, que se mantém na diferença, na não necessidade de um agente humano, onde a experiência está no tempo de vida, não na vida humana, mas sim mais que humana, a vida nos interstícios da experiência. Em uma ecologia das práticas de condução perguntaríamos como Manning (2014), “onde estou eu - no meio de uma ecologia de relações, dançando a dança que me dança”.

movimento da relação. O sujeito da proposição aqui é a condução localizada no evento, condução como *acontecimento*. Mesmo que estejamos certos de que era a única possibilidade de nos movermos, quando o movimento acontece e não há possibilidade de outra coisa acontecer (e um sentimento nos enche de satisfação), há que se considerar tudo que compôs esse nós. Um problema na DS é que homens aprenderam a crer que só as proposições que passam por suas decisões importam. E, no silêncio dos corpos femininos, a crer que controlam tudo o que acontece com o corpo da parceira. Desejo e satisfação seguem atrelados a um modo de dançar que alimenta tais estruturas decisivas saciadas pela crença de que o que acontece no corpo da outra partiu deles ou deve ser previsto, decidido e controlado por eles (o falido papel de condutor).

Erin Manning (2014) escreve que o movimento não deve ser reduzido ao deslocamento. Do mesmo modo, as DS não devem ser reduzidas às suas diferentes linguagens e condução não pode ser reduzida a nada disso, muito menos ser reduzida aos passos que tomam forma ou aos gestos que expressam uma direção ou caminho. Nem há como reduzir condução às combinações conhecidas de movimentos possíveis ou a um modo/técnica. Condução é, nesse sentido, contranatural e contracultural. Se continuarmos a ignorar esse espaço-tempo de in-formação do dançar, iremos forçar para dentro da relação sempre as mesmas formas de relação. Executar um desenho (ou uma forma prévia) não é o que determina ou sugere condução, pelo contrário, ela está no núcleo dos desenhos que se formam e isso nos sugere uma possibilidade de perceber, em um estado de atenção e cumplicidade, que nos moveremos sempre a partir do entre-com, em complexas relações sentidas no fazer.

In-condução, outros modos de ser, e de dançar, se tornam possíveis porque sentidos se tornam corpo tanto quanto um corpo em relação dá passagem a novos movimentos e sentidos. É como se, no abraço, tudo que você conhecesse sobre si se abrisse às escolhas possíveis e a um corpo possível de ser povoado pelos movimentos e qualidades que já se expressam na relação sentida. Durante as finitas voltas por aquele salão, não parecia que Jean e eu tínhamos tempo suficiente para notar que desses movimentos algum passo de dança realmente tomava forma. Mais ainda: era difícil entender como podem emergir mais e mais passos possíveis nas bordas da relação ou nos limites conhecidos sobre o que é DS. Parecia que não tínhamos tempo suficiente para notar que os passos que conhecíamos tomavam-forma; ou quando tomavam, não eram na verdade os passos de dança que ensinávamos

em sala de aula ‘repetidas’ vezes. A sensação era de que simplesmente parar para tentar entender implicaria em perder um fluxo que nem saberíamos por onde (re)começar - era preciso se permitir pensar-dançando/dançar-sentindo. Absortos pelo encontro, cedíamos um ao outro e ao acontecimento a tal ponto que a força condutora se mostrava ser o próprio evento: participávamos. O evento passou a ser o sujeito da condução e determinava-se no ceder. Ali, alternávamos em uma mesma dança entre proposições, decisões, validações, cedências, tensões, colisões, equilíbrios, controles, desequilíbrios, descontroles. Tudo isso ressoando entre si e trazendo movimentos diferentes das resoluções previstas. Muito acontece ao mesmo tempo ao dançar, são muitas camadas quando se dividem toques e movimentos. E tudo isso nos empurrava a vir a ser outros, no processo de individuação enlaçado à própria ideia de condução, trazendo condução a partir de uma multiplicação de eventos-em-formação.

É nítido ao dançar que a relação em formação solicita sempre estratégias e modos de atenção diferentes para darmos conta de cada outra dança por vir. Sentires que requerem ajustes e reconfigurações constantes nas formas e técnicas que conhecemos. Mesmo que nos esforcemos pela repetição, sempre há um *jeitinho*¹⁶ diferente solicitado pela relação. Assim é cada dança, diferente-diferenciando-se pela alteridade presente no toque e por emergirmos sempre situados ecologicamente. Depois de abraçar

16 O Doutorando e Mestre em Comunicação e Semiótica, André Arias Fogliano de Souza Cunha, atualmente traduzindo o livro *The minor Gesture* (2016) de Erin Manning, no texto *Artimanhas: Coletividades emergentes e processos de individuação* (2018), traduz o conceito gesto menor (*minor gesture*) como *jeitinho* (dialogando com o sentido brasileiro de ‘dar um jeito’). Ele escreve: “[...] pense-se, por exemplo, em quando uma fechadura tem um *jeitinho* para abrir, o que denota como que uma micro-agência e um gesto imperceptível da matéria com a qual é preciso negociar” (MANNING, 2018, p. 238). O *jeitinho* é uma artimanha (ou uma gambiarra) produzida na relação. Manning (2016, p. 3) escreve que esse “gesto menor está ativo nesta fase de indeterminação do acontecimento. Não se trata de subestimar a necessidade do acontecimento ganhar forma. Como Whitehead enfatiza, a atomicidade do acontecimento, sua capacidade de ser plenamente o que é, em última análise, abre o caminho para a potência do que está por vir: sem a atomicidade, na arena do puro devir, não restaria ‘margem de manobra no universo’, nem brecha para as disjunções pelas quais uma diferença é produzida (Whitehead, 1967, p. 195). A ênfase não deve ser posta na continuidade do devir, um processo infinitamente ilimitado, mas no devir da continuidade: processo pontuado. O acontecimento e o gesto menor estão sempre em co-composição. O gesto menor pontua o processo e move o desenrolar do acontecimento em novas e divergentes direções, alterando o rumo no qual a experiência poderia de outra forma assentar-se. Fazer de tudo um acontecimento, ressaltar que não há nada exterior ou além do acontecimento, tem por objetivo criar um entendimento de experiência que não requer onipresença alguma. O acontecimento é onde a experiência se atualiza. Experiência é o tempo do viver-a-vida (*lifeliving*), não a vida humana per se, mas a mais-que humana: a vida nos interstícios da experiência de uma ecologia das práticas”.

alguém, por exemplo, nosso corpo não só é outro, como parece absorver qualidades dessa relação se compondo, e não as qualidades da outra pessoa, mas possibilidades dessas qualidades entre-com a outra pessoa (que reverberam em nós, ressoam, alteram nossa forma, matéria e conteúdo); qualidades que não são esse alguém, não nos tornamos a(o) outra(o), mas nos tornamos um devir-outras(os) e vice-versa. Qualidades ativadas na relação e potências capazes de mudar o como se abraçará alguém dali para frente. Há sempre mais-que condução, mais-que um eu, mais-que um outro, mais-que dança, mais-que uma proposição, há uma relação viva, um ambiente vivo, onde nossos múltiplos corpos emergem ‘in-uma’ DS viva, indicando que uma DS é uma dança sempre-mais-que-a-duas/dois e dançada entre corpos sempre-mais-que-um.

É comum, no meio das DS, uma hipervalorização da masculinidade e do papel homem condutor/provedor. Já ouvi, por exemplo, em inúmeras aulas¹⁷ (entre 2008 e 2012¹⁸), o professor Jaime Arôxa sugerir dançar ‘pensando no pênis’ para que os homens se sintam mais ‘Homem’ ou, em suas palestras motivacionais para bailarinos(as) de DS, dizer que o homem deve se sentir como um ‘Batman’, e não um ‘Robin’. Ao analisar o meu processo como aprendiz e estudante, recorro ao antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2018), em seu livro *Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*, onde ele discorre sobre o verbo devir a partir de Gilles Deleuze (1997). Ele destaca que há boas e más alianças, e que todo devir é uma aliança, mas nem toda aliança é um devir. Castro (2018, p. 189) escreve que “há a aliança extensiva, cultural e sociopolítica e há a aliança intensiva, contranatural e cosmopolítica. Se a primeira distingue filiações, a segunda confunde espécie, ou melhor, contraefetua”. Ele também cita que toda palavra boa pode ser usada para cruzar fronteiras entre pessoas e coisas (LATOURET, 1993, apud CASTRO, 2018, p. 189). Meus encontros com um dos mais famosos professores do Brasil serviram para me permitir notar, anos mais tarde, que há limites normalizados em alianças perversas, onde pessoas não medem a implicação das palavras na construção de corporalidades nas danças. Também aprendi que limites

17 Jaime Arôxa, nascido em Recife (1961), é considerado um dos mais importantes e influentes professores do Brasil. Bailarino, dançarino, coreógrafo e professor brasileiro, proprietário de escola de dança com diversas filiais pelo país, é diretor de Cia de dança, jurando em diversos eventos pelo país e programas de televisão e é um dos mais antigos professores vivos de DS do Brasil. Ele também formou incontáveis professores(as) pelo país e pelo mundo. Ver: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Ar%C3%B4xa >.

18 Em diferentes congressos de DS pelo país ou através dos professores da escola na qual atuava, em Florianópolis, SC.

não são fronteiras, como explica o filósofo Charles Feitosa em seu ensaio *Fronteiras entre as Artes da Performance e a Filosofia* (2020). Feitosa escreve que não há ingenuidade na escolha dessas palavras e, para ele, as fronteiras são onde se agenciam passagens, onde se é ambíguo, “zonas heterogêneas e irregulares de contaminação estrutural e recíproca” (FEITOSA, 2020, p. 7), onde os limites são transpostos, onde filosofias e performances, em suas contaminações recíprocas (e, analogamente a meus estudos, gêneros, conceitos, danças), podem estar engajadas em construir (e extrair) mais e melhores pontes (2020).

Quando falamos de intensidade em Deleuze (1997), falamos de qualidades e bons encontros e que no encontro em-formação se dançam movimentos a partir da relação in-mundo (imanência). Tratamos do devir-relação e dos devires ativados nas relações. Tratamos da diferença como imanente à prática do dançar em condução, onde nem Jean se tornou Rodolfo, nem Rodolfo se tornou Jean, mas nos tornamos diferentes ‘Jeans-Rodolfos’. Nem o chão se tornou Jean-Rodolfo, nem Rodolfo-Jean se tornou chão, mas um devir-chão compôs conosco nossos movimentos (que não seriam aqueles sem aquelas qualidades e naquela dança). Devir não é imitar, nem identificar-se ou regredir, não é corresponder, escrevem Deleuze e Guattari (1997). Devir é amnésico, não é *mimesis* (imitação/repetição) nem *memesis* (memória e história), escreve Castro (2018). São qualidades que emergem na relação dos corpos que se tornam múltiplos corpos ressoando com outros múltiplos corpos. Multiplicidade e devir são uma só e mesma coisa, escrevem Deleuze e Guattari (1997). Um movimento intensivo, contraextensivo, contranatural, contracultural, é um movimento pensado (e sentido) a partir de uma condução sempre em-formação, porque inclui o devir como componente da emergência do movimento partilhado, e inclui o outro/a outra e todas as suas proposições percebidas de dentro da relação (ambos(as) propõem e dançam proposições, somos mais conduzidas do que condutoras e ao mesmo tempo). É contranatural dizer que decidimos/sentimos DS de dentro, que em par somos ambas conduzidas, que participamos de uma dança onde (aonde) será possível decidir outra coisa e ser outra pessoa.

O que se sente dançando é isso, contracondutas passando por entre as regras desestabilizando-as (assim como papéis, identidades, formas). Quem já tentou dançar DS ou Contato Improvisação com pessoas de outros lugares, regiões, países, logo no começo notou a necessidade de abandonar as próprias regras e hábitos para poder relacionar-se com. Ou

pequenos ajustes que exigem da(o) dançante novas e constantes (re)negociações - jeitinhos conhecidos apenas na relação acontecendo (chegando). Há o devir da dança, das proposições, da condução, e este devir “é uma participação e antinatural”, escreve Viveiros de Castro (2018, p. 186), é uma “simbiose, conexão transversal entre heterogêneos”. No texto *Ética dos Devires, a potência do diferenciar-se*, do filósofo Rafael Trindade (2020), devir se define no desdobrar de “uma diferença que brota entre multiplicidades que se encontram”, onde as “forças que constituem o corpo entram em uma zona de vizinhança, fronteira”, desdobramentos marcados por acontecimentos e transições que nos indicam que existem “sempre mais modos de experimentar a vida” (TRINDADE, 2020, s/p) – escapando-se às representações. Indicam pistas que empurram possibilidades pouco conhecidas, o devir é minoria, nasce do encontro e por isso difere e foge da lógica hegemônica (2020). Devires individualizam corpos.

É preciso pensar uma política imanente da dança em condução, ou seja, uma política do dançar in-par onde não há um fim a ser alcançado nem se precisa responder a condições extrínsecas; falo de uma política tátil, tal como definida por Erin Manning (2016), onde o toque¹⁹ é apresentado como um nó que nasce entre sujeitos, um entremeio, uma tensão, conflito, e que desestabiliza as fontes de contato, tornando-se uma política baseada na discordância e onde sempre há uma fricção transformadora. Manning sugere que essa política não deve ser definida na base do sujeito pré-existente, nem da pólis ou do estado-nação, mas na relação, e escreve: “a fala política deve envolver um argumento que nem é pré-estabelecido nem regurgitado. Uma política do toque não deve ser concebida como uma política

19 Manning escreve que o toque é um alcance adiante e um meio sem fim, e que o corpo é um intermediário “através do qual eu crio, com você, o espaço compartilhado de nosso toque, nossa subjetividade-em-processo” (MANNING, 2007, p. 60, tradução de Bianca Sliar). O toque recebe o outro que chega, e “caso eu tente te submeter através do toque, não poderei te alcançar”, explica a autora (MANNING, 2007, p. 60, tradução de Bianca Sliar). O toque nas DS pode assim ser entendido, como uma hospitalidade e não como um controle e submissão ou como uma informação qualificada como de costume nestas práticas. Para Manning, o toque confunde as normas, os códigos, ao “alterar o espaço-tempo entre você e eu. Eu também altero algo além, uma qualidade difícil de ser delineada. O toque é, antes de mais nada, uma sensação, um modo de incorporar o mundo, uma corporificação da realidade (e da virtualidade) de um outro. Seja ao tocar meu corpo ou o seu, vou ao teu alcance para além de uma linguagem de compreensão. Não posso prever o efeito sobre minha pele, já que não posso saber sua reação ao meu toque e vice-versa. É isso o que faz com que o toque seja tão difícil de ser incorporado totalmente, e que faz com que o toque seja difícil de alcançar e ser definido em si mesmo. Não existe toque que não alcance além. Também não há sistemas simbólicos que possam assegurar completamente que o espaço que eu atravesso para te alcançar será o mesmo depois de meu atravessamento. O toque é a corporificação de um sentido que legitima as qualidades inexplicáveis de um corpo em movimento” (MANNING, 2007, p. 57, tradução de Bianca Sliar).

da comunidade; com o tato o centro não pode ser formulado, tampouco alcançado” (MANNING, 2006, p. 14). A política do toque perturba a lógica e as categorias nas DS. Uma política da condução-em-formação assim se define: nos engendros e reconfigurações do toque, ela é qualitativa e intensiva, e desloca o sujeito da condução para o evento, é contracultural e desestabiliza as regras e acordos prontos sobre dançar.

O filósofo Roberto Machado (2016), em *Deleuze e a Filosofia*, explica que moral é um sistema de pensamento que julga a vida de fora dela, baseando-se em valores transcendentais, um juízo sobre o que se faz, como se faz e de dever ou de bem e mal. Já a ética não tem critérios universais de avaliação, supõe modos imanentes, tem a ver com as vontades de potência do que está sendo afirmado ou negado, é imanência por ser potência de viver a vida-vivida, a dança-dançada (em si mesma, a realidade em si mesma, determinada pelas forças que a atravessam). É *uma* vida, como sugere Deleuze (2002), uma vida e suas forças, e de dentro como critério de avaliação. A ética das DS que proponho aqui preocupa-se primordialmente com o prazer mútuo gerado no encontro e em mundificar com ele, e se preocupa também em *validar*²⁰ que os acontecimentos expressam DS sempre em seu caráter de porvir - imprevisíveis. Uma ética da condução, ou dos devires, é uma ética voltada por “mover-se pelos terrenos de uma ética do menor, mais solta e que resiste frente aos padrões” de homem branco, ocidental, adulto, racional, heterossexual, habitante de cidades, como escreve Trindade (2020, s/p), ela escapa aos engendramentos identitários.

E é importante destacar ainda que na dança Jean-Rodolfo dois homens foram confrontados com o problema da decisão e da lógica:

20 “A validação é uma orientação que torna o trabalho importante de determinadas maneiras. Como o evento é integrado ao nexo é determinado pela sua validação. A validação é parte integrante do processo de uma ocasião real que toma forma, mas é sentida como tal somente na satisfação final do evento. Com esta satisfação vem uma inclinação em direção à expressão determinada. O processo de validação autoseleciona tendencialmente, levando o evento para certas áreas do potencial no nexo do mundo da obra. Cada validação, assim, acrescenta uma ressonância singular ao nexo e torna-se um potencial para outras ocasiões reais. Uma avaliação modula a novidade no mundo. Nietzsche implora: “Valide! Não avalie!”. Ele situa o valor como um vetor diferencial no processo da criação. Não se afaste muito da obra, adverte. Não espere que a avaliação avalie a obra. Sinta o impulso da obra — dance sua forma em formação! Lembre-se de que a vontade de poder é a força agindo na força! Pense o valor como um mecanismo para a extração das qualidades da força ao longo do processo de formação da força. Trabalhe com a genealogia do processo, ‘o elemento diferencial de valores a partir dos quais seu valor deriva dele’ (Deleuze 1983, p. 2). A validação é um processo imanente que situa a forma final da obra em uma atitude relacional em direção ao mundo” (MANNING, 2008, s/p, tradução de Daniela Carmona).

como puderam então ambos decidir, não decidir ou o de onde mais poderia vir essa força condutora? O filósofo Brian Massumi, em seu livro *Parables for the Virtual* (2002), reflete sobre um ínfimo tempo entre o início de um acontecimento corporal e sua conclusão em uma expressão consciente e direta, um lapso entre o toque e a expressão²¹. Relaciono este intervalo entre percepção e responsividade com a ideia de que há um instante mínimo em que a decisão do movimento ocorre dentro de uma DS *já acontecendo*, onde uma proposição é expressa dentro de múltiplas conduções ressoando. Esse tempo entre sentir e perceber é perdido não porque está vazio, “mas porque está cheio de movimento, para além da sua ação efetivamente executada e do seu significado atribuído”. Vontade e consciência são subtrativas, escreve Massumi (2002, p. 26), são “funções limitativas e derivadas que reduzem uma complexidade muito rica para ser funcionalmente expressa”. Recorro a este tempo preenchido para sugerir que consciência e decisão são secundárias ao processo da condução-em-formação, sugerindo também certa autonomia do processo, bem como suas implicações ecológicas, ideias que discuto melhor na dissertação *Condução em formação nas danças de salão* (LORANDI, 2020). Para Massumi (2002, p. 29), “o que pensamos como funções livres, superiores, como a volição, estão aparentemente sendo realizadas por reações autonômicas e corporais ocorrendo no cérebro, mas fora daquilo o que chamamos de consciência e entre cérebro e dedo, mas antes da ação e expressão”.

Condução (ou as danças por vir) nos remete a um “conceito múltiplo, um centro de vibrações que move relações e individuações, ressoando com práticas, pesquisas, problemas, paradigmas e recheando o campo de componentes e aspectos a serem pensados” (LORANDI, 2020, p. 101). É um “fenômeno complexo que envolve aspectos no campo das qualidades, intensidades, processualidades, potencialidades, virtualidades, devires e indicando importantes questões a serem consideradas a partir de seus planos de pré-linguagem, pré-forma e pré-movimento” (LORANDI, 2020, p. 101), noção fundamental para nos colocar tanto

21 Em um destes estudos relatados por Massumi (2002), pacientes foram implantados com eletrodos corticais e lhes foram aplicados pulsos elétricos leves (pelos eletrodos e em pontos da pele pelo corpo) e, em ambos os casos, a estimulação era sentida apenas se durasse mais do que meio segundo. Em outro experimento, ondas cerebrais foram monitoradas por um Eletroencefalógrafo e foi medido o tempo entre a intenção de uma flexão dos dedos, a percepção do avaliado quanto ao momento em que decidia fazer esta ação e o tempo da ação registrada pelo instrumento. Estas etapas aconteceram em um tempo-duração diferente e distantes entre si por aproximadamente meio segundo, criando o que foi chamado de *lapso de meio segundo*.

na direção de falar que tudo isso é dança, quanto falar que em dança é sempre mais do que tudo isso que temos dado. Damos demasiado valor para as formas e opiniões prontas, subjugamos as diferenças em favor de danças duras; se fosse assim, arrisco dizer, não seria mais dança, nem relação, muito menos movimento em condução. Fugimos das sensações de mundo vivo para evitar dizer que podemos (re)começar, que podemos estar dançando, que podemos sentir danças por vir. Evitamos uma próxima dança no mais íntimo que ‘próxima’ possa significar, próxima do tato e das fricções e (re)negociações dos toques in-condução. Evitamos o convite para um bailado que não sabe ainda a que veio, e que não sabe qual é o ritmo da música ou qual é o seu gênero... de dança; não queremos dançar sem saber qual é o passo básico, não queremos dançar sem saber o que é dançar. Não queremos dançar sem dar limites ao que é dança – mas nos esquecemos de suas borradas fronteiras (a vida-vivida). Dizemos que não sabemos dançar e, se saber é sentir, o que não queremos é sentir - não dizemos o que sentimos, não dizemos o que nos dança. Evitamos a loucura da ideia de poder viver a vida em um único instante, situadas(os/es), a loucura de dançar uma dança sem nenhum valor determinado, pois não ousamos dizer que esse dançar extrapola um eu, um corpo, não ousamos dizer que condução excede ao o que eu achei que era uma proposição só minha, um gesto só meu ou que começou em mim – preferimos crer que somos o seu sujeito, que somos o sujeito do ato de dançar. Enclausuramos esse precioso fenômeno por tudo isso, por não ousarmos ser vulneráveis, participar, ceder, validar, viver a vida-vivida, a dança-dançada, a condução-conduzida, não ousamos acreditar no senso do próprio mundo em condução, com outros infinitos modos de existir, e dançar em condução, por vir.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Edson P. A filosofia do acontecimento em Deleuze. **O Manguezal**, v. 1, n. 2, a. 2018, pp. 6-18, jan - jun, 2018. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/omanguezal/article/view/9403> >. Acesso em: 02 jul. 2020.
- CARVALHO, Jairo D. O problema da Expressão em Deleuze e Spinoza. **Revista Conatus**, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/conatus/article/view/1672> >. Acesso em: 25 jan. 2020.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu editora; N-1 edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, 1988.
- DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Revista educação e realidade**. v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: < <https://seer.ufg.br/educacaoerealidade/article/view/31079> >. Acesso em: 20 abr. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. e GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.
- ENTREVISTA com Charles Feitosa. Entrevistadores: Bianca Scliar e Edécio Mostaço. Entrevistado: Charles Feitosa. Florianópolis: Labei - Laboratório de Ensaios e imprevistos CEART-UDESC, 2020. Podcast. Disponível em: < https://open.spotify.com/episode/0XcewvV354qSOYGpmbB3/c?si=MV4WiJ3Q8i2C_HasGkm_g > Acesso em: 21 ago 2020.
- FEITOSA, Charles. Fronteiras entre as Artes da Performance e a Filosofia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufg.br/presenca/article/view/92410> >. Acesso em: 25 mar. 2020.
- GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.
- LORANDI, Rodolfo M. **Condução em formação nas danças de salão**. 2020. 112 p. Dissertação (Mestrado em Teatro). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Florianópolis, 2020.

LORANDI, Rodolfo M; MANCINI, Bianca C. S. Condução e danças de salão: Conducorporificação. **Revista Interfaces Brasil/Canadá**. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 19, n. 1, 2019, p. 104-120. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/issue/view/873> >. Acesso em: 25 mar. 2019.

MATOS, Lúcia. **Dança e Diferença**: Cartografia de Múltiplos Corpos. Salvador: **Edufba**, 2012.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia por Roberto Machado**. Seminário Temático Filosofia e linguagem - Linguagens e Identidades da/ na Amazônia Sul-Occidental. (1h50m49s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ttmrtLORBA&t=2s> >. Acesso em: 02 out. 2019.

MANNING, Erin. ***Always More Than One: Individuation's Dance***. Durham: Duke University Press. 2013.

MANNING, Erin. **Artimanhas**: Coletividades emergentes e processos de individuação. Tradução de André Fogliano e José Antonio R. Magalhães. 2018. Disponível em: < http://uninomade.net/wp-content/files_mf/153470097517Coletividades%20emergentes%20e%20processos%20de%20individua%C3%A7%C3%A3o%20-%20Erin%20Manning.pdf >. Acesso em: 02 out. 2019.

MANNING, Erin. Por uma pragmática da inutilidade, ou o valor do inframince. **Galaxia** (São Paulo, Online). n. 31, p. 22-40, abr. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126498> >. Acesso em: 02 nov. 2019.

MANNING, Erin. **Percorrendo o mundo**. Tradução de Bianca Scliar Cabral (no prelo). Original em *Body & Society*. v. 20, n 1, p. 162 - 188, set. 2014. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1357034X14546357?journalCode=boda> >. Acesso em: 25 mar. 2019.

MANNING, Erin. ***Politics of touch: sense, movement, sovereignty***. University of Minnesota Press. Minneapolis, London. 2006.

MANNING, Erin. ***Toward a Politics of Immediation***. Front. Sociol. v 3. n. 42. p. 1 - 11. Jan. 2019. Disponível em: < <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2018.00042/full> >. Acesso em: 16 nov. 2019.

MANNING, Erin. ***The minor gesture***. Durham: Duke University Press. 2016.

MASSUMI, Brian. A arte do corpo relacional: do espelho-tátil ao corpo virtual. Tradução de André Fogliano. **Revista Galaxia**. n 31, jan./abr. São

Paulo, Online. n. 31, 05 - 21, abr. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532016000100005&lng=pt&tlng=pt >. Acesso em: 25 mar. 2019.

MASSUMI, Brian. *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham & London: Duke University Press, 2002.

ORLANDI, Luis. **Ética em Deleuze** - Laboratório de Sensibilidades. 2017. (2h16m). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=utaEqqEqmAg> >. Acesso em: 02 mar. 2020.

PEIXOTO, Edson. **Filosofia do acontecimento em Deleuze**. Manguelzal, 2018. v. 1, n. 2, a. 2. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/omanguelzal/article/download/9403/7317/0> >. Acesso em: 11 jul. 2019.

TRINDADE, Rafael. **Ética dos Devires**: A potência de diferenciar-se. In. Blog Razão Inadequada - Produção de conteúdo gratuito e independente em Filosofia, Psicologia e Artes. 2020. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/etica-dos-devires/> >. Acesso em: 01 mar. 2020.

WHITEHEAD, Alfred. N. **Processo e realidade**: ensaio de cosmologia. Trad. Maria Teresa Teixeira. Lisboa: Centro de filosofia de Lisboa, 2010.

DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Carla Carvalho

Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?¹

Recebo de Marco Aurelio da Cruz Souza, parceiro de Grupo de Pesquisa, e da professora Jussara Xavier, um convite para escrever este texto sobre educação estética na formação de professores de arte. Topo, claro, mas de repente me vejo na condição de escolher como, o que enfatizar, quais percursos realizar para que o leitor me acompanhe de maneira a compreender aspectos que compreendo relevante para um processo de Mediação Cultural que dê ênfase à Educação estética por meio da arte, ainda, que percursos vivo com estudantes de licenciaturas que me mobilizam a pensar de tal forma e como me relaciono com as pesquisas que realizamos. Pego-me a perguntar: eu tenho sede e fome do quê? O que desejo beber, comer e partilhar aqui com você leitor?

De antemão, já aceno aqui um pouco dos lugares/conceitos que tentarei percorrer, mas vou fazer uma opção por uma escrita livre, embasada na minha prática e no meu percurso docente e de pesquisa, no entanto, livre de exigências que na academia nos colocam. Isso não significa não dar pistas a você leitor dos autores que embasam minha escrita, mas quero um texto outro.

Por que essa escolha? Preciso de um lugar/ uma folha de papel livre de regras, que me possibilitem dialogar de maneira fundamentada, no entanto, com percursos de que se articulem mais a minha experiência como docente, artista e pesquisadora do que as pesquisas formais e apresentadas nos diversos editais que marcam nossos corpos e processos acadêmicos. Nossos corpos são marcados pelas escolhas que realizamos, pela vivência universitária, mas também pelo que vivemos fora dela para além dela escolho novamente um fragmento do poema que me mobiliza...

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte

1 *Comida*, interpretada por Titãs. Composição: Marcelo Fromer / Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Sergio De Britto Alvares Affonso.

A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer²

Assim, busco aqui articular alguns conceitos que na arte, da vida e fome me são caros:

- o fazer arte, na relação com outros artistas e na escola;
- a relação intensa com docência;
- o fazer docente/artístico autoral;
- a mediação cultural como ação intencional na docência com vistas à educação estética.

Assim, busco aqui destrinchar alguns temas e conceitos que na arte e na vida me são caros e tento e com isso finalizar para você compreender porque os escolhi.

O FAZER ARTE, O CORPO E A DOCÊNCIA



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Abro esse texto com uma imagem da série: Eu tela dela³. Percurso que venho realizando de pintura com minha filha Liz. Início as reflexões a partir de minha vivência, seja na gravura, na instalação, na performance e outras linguagens de arte que venho pesquisando. Tento desenhar ou pensar como nós artistas nos colocamos numa relação intensa e singular com a linguagem e por este motivo, vimos nas mais diversas linguagens, uma possibilidade de nos constituirmos sujeitos que agem no mundo e por tal motivo, que se

2 Idem.

3 Eu tela dela - uma série de pinturas corporais e performance realizada com minha filha Liz Beatrice, fotografada pelo meu filho Dante durante a Pandemia nos anos de 2020 e 2021.

deixa sentir o mundo, vive o mundo, articula o mundo e as pessoas em si, e por isso, está aberto a viver a experiência artística e estética.

Assim, a arte se constitui na relação desse sujeito com o mundo, com os outros e com o próprio artista, que ao se ver e se perceber artista, assume a condição de criar. Ao criar, muda o mundo, muda os outros e transforma os contextos e transforma a si mesmo⁴. Nesse sentido, trago aqui questões que são individuais, mas também são coletivas, pois nessa relação entre o singular e o coletivo que se dá a tensão e as contradições no processo de criar. Aqui, ao meu ver, está a beleza de se fazer arte, e os lugares pelos quais, cada um a seu modo, busca tecer sentidos para tal fazer.

Quando olho para nossa história e me dou conta que num determinado momento o ser humano para as suas atividades cotidianas para fazer um registro numa caverna, aqui me refiro a uma caverna lá no período para muitos conhecido como pré-história, penso na beleza desse fazer. Veja, uma pessoa, em meio as adversidades que era viver naquele tempo, naquele contexto, com uma natureza que ele pouco compreendia, parou suas atividades para elaborar registros do que viveu, percebeu e sentiu no contexto com a natureza e com outros seres humanos, por vezes com ele mesmo. Veja, olha a lindeza desse momento e o que temos de tecnologia daquele momento, no qual o ser humano deixava um registro usando sangue, minérios e restos de queimada, alguns misturados com a gordura animal, saliva, para nosso tempo no qual podemos lidar com o desenho num mouse, na tela de um computador, num espaço vazio que recebe informações do calor e movimento das mãos e desenha um espaço virtual. Ora, tem muita história e percursos de descobertas tecnológicas aqui nesse caminho. Caminho que não é linear, pois a história não é linear, ela é sinuosa, cheia de entradas, retornos, voltas, percursos que nos possibilita compreender que em cada contexto e tempo, existem diferenças.

Veja, uma criança faz talvez um percurso semelhante a nossa história ontológica, pois ela também desenha numa parede, no chão na areia, no sofá da sua casa ou da minha. Assim, até a criança conseguir desenhar com um mouse (atualmente bastante cedo, considerando que conheci um mouse aos 20 anos), ela vive e revive acontecimentos que sintetizam nossas vidas e contextos.

Trago essa afirmação, pois observo no fazer artístico um impulso que é de vida e um fluxo que é necessário para que o sujeito sinta-se vivo e pensante. Sinta-se singular diante do contexto. Perceba-se criando para além da capacidade de reproduzir⁵ que todos nós temos.

4 KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

5 Vigotsky, Lev S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2.ed. Playa, Ciudad de La Habana, EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN, 1999.

Vamos lá então, temos o impulso de reprodução, mas me interessa aqui o impulso criativo do ser humano, a capacidade que ele tem de ser singular e na singularidade poetizar. A poíesis⁶, nesse processo me desloca, me coloca em situação de provocação com o outro, mas acima de tudo comigo mesma. Quando me percebo, quero fazer de novo, quero fazer de outro jeito, quero ver como meu corpo se comporta, como o outro percebe, como o material funciona, assim por diante. Veja, estou aqui, trazendo e situando você nas questões que me mobilizam a criar, que me colocam em situação de deslocamento para o ato criativo.

Atualmente me percebo provocando meu corpo, como me comporto, como faço, como me sinto e como percebo o espaço, a relação com quem trabalha comigo, como faz, como o corpo reage e com isso, como nosso corpo cria junto. Meu tema atual ou há um bom tempo é o corpo, o meu, o seu, de meus alunos, de meus filhos...

A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade⁷

Sinto que desejo essa inteireza, não a metade, mas no nosso tempo, vivemos de maneiras múltiplas as incertezas, as fragilidades de um tempo único, com tantas diversidades, tantas desigualdades. Como não pensar no que nos pode aliviar a dor? Quero a felicidade, por vezes sonhada e prometida na modernidade, mas vivemos nesse tempo, no qual nos vimos entrincheirados em momentos frágeis, realidades difíceis, nem sempre possíveis, em corpos nesse momento corpos[pandêmicos]⁸.

Levo ou trago essas ideias para meu contexto profissional docente. Não consigo, mesmo que eu queira, quando vejo, estou falando de

6 JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In L. C. Lima (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 63 -82.

7 *Comida*, interpretada por Titãs. Composição: Marcelo Fromer / Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Sergio De Britto Alvares Affonso.

8 CARVALHO, Carola; GOTTARDI, Pedro; SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues de. Corpos[pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. IN: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015527, p. 1-15, 2020 Disponível em: < <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> > Acesso em 20 de jan. 2021.

corpo e discutindo com meus estudantes essa questão. Assim, estou dando brechas aqui para pensar a relação com o contexto escolar e para uma coisa cara que percebi em minha dissertação⁹. Os professores de arte lidam e escolhem conteúdos que conhecem. Mobilizam seus estudantes a partir de questões que os mobilizam e assim também se faz currículo na escola. Não vou aqui aprofundar essa questão, mas acho importante pensar nela, pois ela está presente, e por vezes somos ingênuos quando queremos acreditar que lidamos somente com o conteúdo definido pelo livro, pelo currículo elaborado pelas secretarias de educação, ou ainda pelo Ministério da Educação.

A RELAÇÃO INTENSA COM DOCÊNCIA

Escolher a docência me fez olhar intencionalmente para esse lugar de criação e discussão da arte no contexto da educação. Talvez pudesse ter realizado outras escolhas, mas ela foi singular, pois ainda jovem me vi querendo ensinar. Claro que como eu conhecia e tinha vontade de conhecer mais arte, fui atuar com arte.

A arte nem sempre foi para mim na escola um acontecimento¹⁰. Nem sempre minha escola possibilitou aulas que me mobilizassem a criar. Por vezes apenas copiei e copiei¹¹. Assim, aprendemos também que professores nos marcam¹² de diversas formas. Bem, a experiência artística é para mim o encontro singular com a linguagem que me possibilita criar e singularizar a minha vida, meus fluxos, meus trajetos, minhas relações materializando o vivido.

Na escola, tento pensar o mesmo. A partir da ideia de que a experiência¹³ é o que nos toca e nos transforma, o que se torna acontecimento em nossa existência, trago aqui esse conceito que me parece importante para a docência. A experiência docente. Só é possível tornar-se professor de arte na relação com as linguagens da arte e na relação com o fazer docente. Assim, na relação e na provocação com os estudantes é que sinto

9 CARVALHO, Carla. **Currículo de arte:** as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores. Itajaí, 2003. 164f. (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí.

10 GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

11 COELHO, Teixeira. **Cultura e o seu contrário:** cultura, arte e política pós 2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

12 CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia. E. **Textos em Metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001. P. 153 a 163.

13 LAROSSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

e percebo o ato criativo. A docência que cria e mobiliza¹⁴. Na docência que se expande e se é possível ver no outro. A docência que alimenta o encontro e faz o desejo crescer para aquele acontecimento.

Venho nos últimos anos percebendo isso em meio aos meus estudantes que são artistas, que se colocam a criar a medida em que atuam como professores e também enquanto fazem pesquisa¹⁵. É um fazer vida que se mistura com a profissão, com a formação, com a arte¹⁶.

Assim, a vivência com a arte que na sua grande potência pode ser uma experiência e torna-se um acontecimento, pode ampliar relações por meio da arte e criar encontros de pessoas que criam juntos. O ato de fazer arte, de criar, se desmembra para o lugar do encontro e de uma intencionalidade, não neutra nas escolhas e ações.

Assim a vivência artística potencializa a experiência na docência, cria, potência no desejo/necessidade de vida. Sinto que há aqui uma relação intensa entre o tornar-se professora de arte e perceber-se uma docente/artista ou ainda uma artista/docente. Não entrando aqui na epistemologia do que os termos podem considerar, apenas aceno que a arte e a experiência estética, numa perspectiva do sensível, abrem possibilidades para a docência viva, que se reinventa, que se coloca em condição de criar.

Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo
Necessidade, vontade
Necessidade, desejo
Necessidade, vontade
Necessidade, desejo
Necessidade, vontade¹⁷

14 GOTTARDI, Pedro. **Educação estética, docência e poiésis**: epifanias e visceralidades em uma investigação a/r/tográfica de um corpo[carne]. (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2021.

15 Busco no conceito de Artografia aspectos para compreender essa relação entre o artista, a docência e a pesquisa. DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.

16 Três dissertações de nosso GP discutem a formação docente na relação com a educação. Estética: RADWANSKI, Eliana. **Consonâncias e dissonâncias de um projeto de música na formação estética de pedagogos**: um estudo de caso. (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2018. 111 f.

JUNQUEIRA, Mariana Lopes. **A escola como palco de formação: experiências que compõem o músico- professor**. (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2018. 188 f.

GOTTARDI, P. **Educação estética, docência e poiésis**: epifanias e visceralidades em uma investigação a/r/tográfica de um corpo[carne]. (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2021.

17 *Comida*, interpretada por Titãs. Composição: Marcelo Fromer / Arnaldo Augusto Nora Antunes Filho / Sergio De Britto Alvares Affonso.

O FAZER DOCENTE/ARTÍSTICO AUTORAL

O fazer docente/artístico tem como ponto de partida, no meu singular modo de ver, alguns aspectos importantes: a não neutralidade, a intencionalidade relacional e o posicionamento político e a partilha estética e ética.

Vejo aqui que discutir arte e criação não estão apartadas de nosso lugar e muito menos de nosso tempo. Veja, lá no início do texto já coloquei a relevância de um olhar para a história, não de maneira linear, mas de maneira a compreender o nosso tempo, no nosso contexto, compreender os outros e também a nós mesmos. Assim, o fazer docente/artístico se dá emaranhado por fios que nos marcam e marcam nossos contextos e marcaram nossa história singular e coletiva.

Olho para esse contexto na docência e na arte buscando compreender o que percebo de forma criativa, deixo de lado a dimensão neutra e ingênua que por vezes tem por trás do discurso de senso comum sobre a docência e sobre o artista e a arte. É como se sobre nós não pudesse haver o posicionamento crítico diante de nossas vidas e da nossa condição social. Ora, ingênuo pensar que a arte está desarticulada da vida e por tal motivo, desarticulada da dimensão intencional e do posicionamento político que existe nas relações¹⁸.

Assim, posiciono-me a favor de uma docência/artística que seja crítica, criativa, política e que com os estudantes e a sociedade possa pensar o mundo e como mudar o mundo¹⁹. Ainda, pensar de forma crítica exige compreender que para mudar o mundo é necessário compreender que existem questões objetivas no mundo e nas relações de poder que por vezes dificultam ou impedem esse processo. Assim, faz-se mais necessário ainda esse lugar de docência/artística que entende seu tempo, seu lugar e as relações que se estabelecem no contexto estruturante.

Penso ainda que a docência/artística pode ou poderia dimensionar a arte numa perspectiva de intencionalidade relacional e dialética, pois é na relação que nos encontramos com os estudantes, com o outro e com o mundo. A arte assim assume o lugar privilegiado de encontro, de potência de criar junto, de fazer junto, de inventar, de mudar, de criticar, de mobilizar o pensamento e fazer ação.

18 PEIXOTO, Maria Inês. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Polêmicas do nosso tempo, 84).

19 Por tal motivo algumas de nossas pesquisas consideram temas que sejam relevantes a pensar nosso tempo, nossos jovens como a pesquisa de CRUZ, Jessé. **A/r/tografando corpos negros no ballet clássico na Escola do teatro Bolshoi no Brasil.** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2019. 185 f.

Assim assumimos intencionalmente a partilha estética e ética, como um ato político²⁰ e poético. Viver é suspender-se por vezes e criar novas formas de existência. Partilhar essas novas formas é uma escolha que pode ser intencional ou não. Podemos escolher apenas ensinar a história da arte, ou pensar a história da arte. Podemos ensinar a foca da arte, ou pensar a obra e a contribuição de tal para nosso tempo e nossa realidade. Podemos olhar para a obra e descrever os aspectos técnicos, ou perceber como esses tornam-se poética... Bem, podemos repetir o que está no livro, ou ser um professor autor de nosso fazer.



21

Assim como Liz é autora no meu corpo e juntas compusemos uma obra, quero poder criar e pesquisar o que ensino. Quero poder ser autor e não somente ator nesse processo!

A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO INTENCIONAL NA DOCÊNCIA COM VISTAS À EDUCAÇÃO ESTÉTICA.

A gente quer inteiro e não pela metade...

Não resisto, essa música me acompanha quando penso na docência comprometida com a arte e com a ação no ser professor de arte. Não consigo pensar na metade, pois a docência é um inteiro, por tal motivo as complexidades de se fazer escola numa perspectiva crítica em nosso tempo²². Vivemos num tempo muito estranho, escrevo em meio a

20 RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Editora 34, 2009.

21 Da série: Eu tela dela.

22 SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- Crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

pandemia da Covid 19²³, no ano de 2021. Vi-me nesse ano inteiro de 2020 colocada em cheque diante do que acredito em educação e das condições de se fazer arte e educação no tempo pandêmico

Corpos[pandêmicos] nos tornamos todos, com covid ou não, vivemos a pandemia e nela agimos e nela reagimos. Durante ela percebemos ainda mais as fragilidades e as desigualdades de nosso tempo. Diante dessa pandemia vimos ainda mais a irresponsabilidade de nossos governantes. Como pensar na dimensão estética do ser humano diante disso tudo?

Pergunto-me, pois por vezes pensei em desistir de tudo, de largar mão, pois diante de vidas morrendo, que sentido poderia ter a arte? Que sentido poderia ter a educação estética?

Bem, me vi, aos poucos abrindo diariamente os ambientes virtuais e a TV e vendo que se não fosse a arte, talvez muitos de nós tivéssemos adoecido de genéricos pandêmicos. A doença não é somente a que avassala o corpo, é a que avassala a mente, a sensibilidade o espírito. O corpo precisa respirar ar e precisa mais do que comida... Volto aos princípios do que acredito e estudo nos últimos vinte e tantos anos.

Assim, compreendo a ação do professor/artista como uma ação de aproximação também com a dimensão da arte nas suas mais diversas manifestações. Nesse percurso reafirmei o que viemos estudando sobre o papel mediador do professor²⁴ e vi que além de criar, podemos nos aproximar mais e mais da arte. Da arte feita pelo outro, pelo outro que fala comigo e fala por mim, que fala comigo. Que sua fala é tão humana quanto a minha e por tal motivo me reconheço nele... Assim, reconheço a dimensão e o importante papel do mediador cultural e do professor enquanto mediador na relação com a arte e a cultura.

O professor mediador cultural se coloca como possibilidade e potência entre a arte, o artista, os contextos de arte no seu contexto e o importante papel artístico e estético que esta possui na sociedade.

Fazer e partilhar a minha arte e mobilizar os estudantes a fazerem e partilharem seus fazeres artísticos é tão importante quanto conhecer de arte e embrenhar-se no mundo da arte. Enriquecer-se dela para com

23 Pandemia COVID 19, vivenciada no Mundo nos anos de 2020 e por enquanto em 2021. No Brasil o primeiro caso ocorreu em março de 2020. Nesse momento, vivenciamos o pior momento da pandemia, a segunda onda de contágio, com variantes do vírus.

24 NEITZEL, Adair de Aguiar; KUPIEC, Anne; CARVALHO, Carla. **A Mediação Cultural e o Processo de Humanização do Homem**. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2565/1669> > Acesso em: 27 fev. 2021.

ela e por meio dela, nas mais diversas linguagens compreender-se mais e mais, compreender o outro e os outros e as relações com os diversos contextos que vivemos. Nesse percurso ser sensível aos outros, aos contextos e comigo mesmo.

Assim, viver arte é também nutrir-se de arte para, nesse movimento, educar-se esteticamente e compreender sensivelmente o mundo. Perceber o mundo de forma sensível é um desafio, diante do tempo em que vivemos. Estamos há algum tempo anestesiados²⁵ diante das barbáries às quais somos expostos e as quais vivemos diariamente. Talvez, nunca antes estivemos vivendo, não mais a metáfora, mas a dura realidade de um texto de Saramago²⁶, que coloca nossa cegueira tão à mostra e ao mesmo tempo, difícil de ser reconhecida.

Parte de nossa sociedade talvez sequer tem noção sensível do valor da vida e por tal motivo, agora se mostra assim, tão frágil, tão desamparada. A educação estética, numa perspectiva do sensível é uma urgência, considerando que a Ciência não é mais ouvida e sequer é ouvida sensivelmente por muitas pessoas e ainda pior, pelas pessoas que tem em mãos a possibilidade da tomada de decisão.

Assim, a intencionalidade de um princípio mediador para uma educação estética por meio da arte torna-se talvez uma possibilidade e uma potência nesse tempo no qual a morte nos assombra. Antes da pandemia discutíamos essa relação com os museus e as escolas na relação com os estudantes e a formação de professores²⁷. Como não ser sensível a uma obra que fala da vida? Ou da morte? Neste nosso tempo?

No Instagram uma iniciativa nos provoca nesse sentido e faz sentido em nosso tempo e na relação como posso agora mediar arte...

25 DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

26 SARAGAMO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras, 1995.

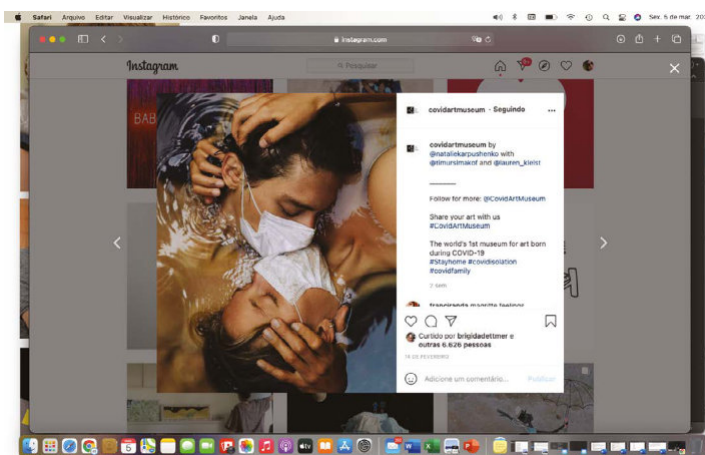
27 Discutimos a mediação cultural com vistas a educação estética em algumas dissertações: PERUZZO, Leomar. **Mediação cultural no museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance)** de professores de arte / Leomar Peruzzo. - Blumenau, 2018. 218 f.

SILVA, Janaina da. **Educação estética na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC: em análise os projetos políticos pedagógicos** - (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2019. 125 f.

WENDERLICH, R. **Museu de arte e mediação cultural: o que dizem crianças e adolescentes?** (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2020. 218 f.

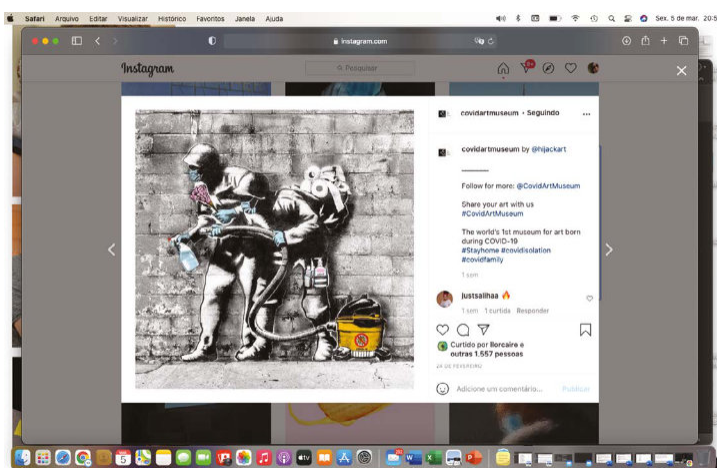
BUBLITZ, Katia. **Objetos-Poema de Lindolf Bell: dimensões estéticas para um processo de mediação cultural**. (Dissertação de Mestrado) FURB: Blumenau, 2020.

Figura 01: realizada por @nataliekarpushenko with @timursimakof and @lauren_kleist



Fonte: covidartmuseum, instagram, 2021.

Figura 2: realizada por @hijackart



Fonte: covidartmuseum, instagram, 2021.

Deixo aqui neste texto duas imagens do museu criado neste tempo pandêmico. Mostro aqui como vejo no meu computador, como mostro aos meus alunos. Mediados por tecnologia, vamos ao *covidartmuseum* assim, por meio de uma tela, com tantas informações visuais (próprias de nosso tempo) e assim vamos nos aproximando do outro que pensa vida, que faz a vida e faz da arte seu lugar de fluxo criativo. Desejo que possamos fazer arte, mergulhar na arte e sair desse tempo mais sensíveis a vida.

GESTÃO DE COMUNICAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE IMAGEM E LINGUAGEM PARA E NA DANÇA

Marcela Benvegnu

Não escrevo às pressas, pois não quero que suponha que eu estou nervoso. Eu não sou um homem nervoso. Gosto de escrever calmamente. Gosto de escrever. Não gosto de escrever frases bonitas. Não aprendi a escrever frases bonitas. Quero escrever o pensamento. Eu preciso do pensamento. (*Vaslav Nijinsky*)

Muito já se escreveu e se discutiu sobre a comunicação da e na dança em instâncias acadêmicas, dissertações de mestrado, teses de doutorado, mas pouco se fala desta comunicação, dentro do espaço no qual nasce grande parte da vontade do desejo de se encontrar palavras para expressar o movimento e de seguir sendo profissional desta arte: a escola de dança.

A escola é o meio. E nela estão alunos, professores, diretores, técnicos, colaboradores, entre outros ofícios, das mais diferentes instâncias. Não existem bailarinos sem escola, ou professores sem alunos. São eles que depois se tornarão bailarinos profissionais, pesquisadores, que irão fomentar seus grupos, companhias, que criarão suas (outras) escolas, que transitam do amador ao profissional. São eles também vivem e comungam de uma mesma paixão, que se efetiva no corpo, dentro da escola.

Antes de nos debruçarmos sobre a questão da imagem e da linguagem na comunicação é preciso pensar sua gestão. Seja de pessoas, projetos, tempo. Seja artística, executiva, administrativa, de crise, de risco ou financeira, todas passam pela questão da gestão de comunicação. Como diz o título do livro do administrador de empresas pós-graduado em Organizações, Gestão de Pessoas e Dinâmica dos Grupos, Daniel Costa, “Não Existe Gestão Sem Comunicação”.

Gestão vem do termo em latim *gestione* e configura o ato de administrar ou de gerir recursos, pessoas ou qualquer objeto que possa ser administrado com alguma finalidade: seja em benefício próprio ou de uma entidade, cujo objetivo é o crescimento, estabelecido pela empresa por meio do esforço humano organizado.

Na dança - na e da escola, o objeto central deste artigo - os gestores em sua maioria, são muito mais artistas do que executivos. E com relação a comunicação, fala-se da dança para dança, quando dever-se-ia falar da dança para o todo. Muitas vezes a mensagem não chega ao seu receptor de fato, por não conter a própria informação a

que e a quem se destina. A dança tem muitas especificidades, que um leigo nem imagina que existam.

Neste “meio” - entre a gestão, a comunicação e o seu fazer artístico - a escola habita todas as suas potências e fragilidades. Do clássico ao contemporâneo, do jazz às danças populares, do sapateado à dança de salão, das batalhas aos repertórios. Mas como se faz e pensa a gestão de comunicação neste espaço? Como nos fazemos entender? Criamos mitos? Como construímos uma imagem e, sobretudo, uma linguagem na dança que depois se reverbera no todo e nos singulariza?

COMUNICAÇÃO E IMAGEM

Voltemos no tempo. Pergunte a um leigo a imagem que ele tem quando pensa em uma bailarina. É muito provável que em seu imaginário a imagem esteja ligada a sapatilha de ponta, a meia-rosa e ao *tutu*¹. Para ele, a bailarina é leve, doce, delicada, anda nas pontas dos pés. É aquela imagem da bailarina do balé clássico, da caixinha de música. “O imaginário só pode ser abandonado na direção de uma linguagem, só pode ser promovido por meio de um pensamento que se sabe necessitado do outro e do tempo”. (KAMPER, 1994, p. 28).

Ora, poderia ser de qualquer outro estilo: forte, suingada, que desliza de tênis em qualquer superfície, por exemplo, para se falar de uma bailarina de danças urbanas. Mas essa imagem não nos é transmitida, ou melhor, difundida, comunicada.

Quando se pensa em “dança” vem logo à imaginação a imagem “clássica” em grande parte da população. E são essas pessoas que colocam seus filhos na escola de dança, que se tornam clientes em potencial e que acabam aprendendo indiretamente sobre este universo por conta da demanda, do dia a dia e da necessidade que se coloca à sua frente.

Grande parte desses clientes e também dos alunos de uma escola “que dança”, desconhece que, historicamente, a dança nasce masculina nas cortes da Renascença. Que durante 20 anos, só os homens podiam frequentar a Escola Real de Dança e Música – hoje Ópera de Paris – para fazer aulas de balé clássico. Assim como ignoram que a maioria dos coreógrafos que criaram obras consagradas de repertório eram homens. Fala-se de dança para eles? De quê lugar?

1 *Tutu* é o nome dado à saia da bailarina formada por camadas de tule sobrepostas. Foi criado pelo francês Eugène Lami (1800-1890), em 1832, para o balé “La Sylphide”, do italiano Filippo Taglioni (1777-1871) como uma saia longa em que os calcanhares das bailarinas ficavam em evidência. A ele deu-se o nome de *tutu* romântico, uma das marcas da Era Romântica dos balés.

Aqui vale uma observação: repertório é aquilo que repercute, que sobrevive ao longo do tempo, que integra uma cultura. Chamamos de balés de repertório peças que sobrevivem por décadas e que são dançadas por diversas companhias como “O Lago dos Cisnes”, “Dom Quixote”, “La Sylphide”, ou mesmo obras de coreógrafos como George Balanchine (1904-1983), Pina Bausch (1940-2009), Nacho Duato, Jirí Kylián, William Forsythe, entre outros. É importante ressaltar que elas não necessariamente precisam contar histórias, ou seja, ter narrativa. Aliás, cada um tem seu repertório próprio e, sobretudo, que só podemos dançar ou nos comunicar a partir do nosso repertório de possibilidades.

Pouco se fala de dança na mesa das reuniões familiares. Mais fácil uma mãe perguntar ao filho se ele foi bem na prova de matemática do que se ele virou as piruetas na aula de jazz ou fez um *shuffle*² de cinco sons na aula de sapateado. E isso não é uma ignorância ou incompreensão com relação a dança, mas sim, uma falta de acesso. Na verdade, é também uma falta de comunicação entre a escola e o cliente, ou seja, entre o emissor e o receptor. Porque não é dada à dança a importância que a dança dá para ela mesma. E não é preciso ir além, pois pouco se comunica sobre teoria da dança dentro das próprias escolas, conseqüentemente, este tema não chega às suas famílias - o cliente final. Só que é nesse espaço que o futuro da dança se forma diariamente, mesmo que em minoria. Em muitos casos, a escola é uma passagem, que atualiza e expande conhecimento e que modifica a vida de qualquer um que passe por ali.

Vale dizer também que todos esses questionamentos não podem ser generalizados. Existem escolas que fazem sua gestão de comunicação de forma impecável, outras têm no currículo aulas de história de dança, outras promovem palestras, grupos de estudos, entre outras especificidades. São apenas recortes de uma realidade que se instaura diariamente à nossa frente e merece uma reflexão urgente.

Seja na dança amadora ou profissional, quando se cria uma imagem, cria-se autoridade de marca, se é muito além de um simples CPF ou de um CNJP. Somos marca, que está o tempo todo atrelada ao nosso posicionamento, conseqüentemente à linguagem, usada para singularizar a nossa comunicação, que educa, traz luz, conhecimento e tradução. É a comunicação como resultado de uma experiência para o outro. “Nossas experiências se encaixam com as nossas expectativas

2 O *shuffle* – além de um ritmo – é um passo característico do sapateado que é uma combinação de *brush* com *spank*, ou seja, “escovar” a placa de metal da parte da frente do sapato para a frente e depois puxá-la para trás sem encostar os calcanhares no chão.

e valores pessoais sempre que criamos um entendimento a partir da comunicação de outra pessoa”. (NEWSON, 2007, p. 48).

E como se constrói uma imagem?

Antes de tudo, entendendo o cliente. Quem ele é? O que ele quer? Quanto ele quer e pode pagar? Como ele diferencia preço de valor? Qual produto ele quer consumir? O que querem: educação, excelência, ou somente uma atividade extra curricular? Qual a faixa etária mais evidente? Com essa imagem definida, é possível construir processos de comunicação internos mais organizados, lembrando que cada um tem um tipo de cliente, assim, terá uma construção de imagem e linguagem diferentes.

O empresário e publicitário brasileiro Nizan Guanaes disse na nona edição de “O Mundo Pós Pandemia”, programa de TV da CNN Brasil, em junho de 2020, que você só consegue se comunicar com o outro se você se coloca ao lado dele. “Comunicação é o que os outros entendem para um grupo social e só desta forma você a transforma em produto. A diferença está na qualidade da informação, na qual forma também é mensagem. Comunicar-se é ouvir”.

É por isso que quem decide a forma como a escola deve se comunicar com o cliente é ele mesmo, pois a chance do *feedback* de uma resposta será cada vez maior e efetiva. Nossas formas de comunicação mudaram muito nas últimas décadas. Nunca o digital esteve tão presente, ditando novos comportamentos e quebrando paradigmas. Se antes o telefone e o papel eram os únicos modos de se entrar na casa do aluno, hoje, são múltiplas as formas de acesso, desde as mídias sociais, aplicativos, mensagens instantâneas, entre outras. Criamos uma imagem quando deixamos que o outro decida como ele quer nos ver e ao mesmo tempo, como respondemos a ela.

A imagem vai além dela mesma. Texto é imagem. Fala é imagem. Imagem é aquilo que o outro vê, percebe, aprende e que tentamos reforçar sob a sua ótica. A imagem precisa traduzir um conceito. Qual a imagem que a marca quer passar? “Quando você olha para uma imagem você tem uma reação, emocional e intelectual. A primeira resposta é a intelectual porque ela é baseada no reconhecimento, mas atrelada à memória que tem componente emocional”. (NEWSON, 2007, p. 61)

Na dança, o conceito de belo apresenta algumas distorções de imagem, as quais é preciso atenção. A beleza muitas vezes está atrelada à capacidade técnica, à virtuosidade, ao desempenho. Por isso, em alguns casos, as imagens que nos são apresentadas para singularizarem uma escola, grupo, projeto, são as dos “melhores” alunos, aqueles com os físicos mais privilegiados que se encaixam num padrão imposto pela cultura de massa, os que ganham

prêmios em festivais competitivos. Mas essa é a realidade da maioria dos alunos da (sua) escola? Ou temos ali um público diverso que espera também no olhar do outro se sentir reconhecido? O público externo compra essa imagem-mensagem que está sendo comunicada, ou ela é somente uma estética? A imagem da marca precisa ser um reflexo do que acontece dentro da instituição, fazendo com que quem veja, sinta e deseje.

Aqui também cabe uma reflexão sobre a distorção de imagens atreladas à figura da bailarina, do universo da dança, no qual a dor é sinônimo de esforço e do alto preço da perfeição, que nunca é atingida.

Um dos mais recentes exemplos de distorção de imagem dentro de uma escola – leia-se novamente, escola, em nenhum momento afirma-se que isso não acontece na instância profissional – veio à tona por meio da série “Tiny Pretty Things” (2020), da Netflix, traduzida como “O Preço da Perfeição”, uma obra de ficção, na qual em uma escola-internato de ballet, menores bebem, trabalham em bares, frequentam a sauna mista, tem pesadelos assustadores, usam drogas e, fazem mais sexo do que aulas de dança.

Temas como inveja, bulimia, preconceito, assédio, dor, perpassam sim a carreira de artistas, não somente de bailarinos. Mas onde foi parar o prazer de dançar? Pessoas de fora da área perguntam: “mas isso acontece?”. Quem quer pagar o preço desta perfeição? É essa a imagem que queremos construir? É essa dança que nos representa e depois é replicada no mundo profissional?

O mesmo tipo de distorção acontece com as imagens de pés praticamente destruídos, usadas quase como troféu por estudantes de dança, como se o preço da dor fosse uma conquista. Esforço é uma prática diária e fundamental na dança. Sacrifício é outra coisa. Desde quando um pé de bailarina cheio de bolhas, sem unhas, ou sangrando revela o trabalho de uma artista como sinônimo de persistência, sacrifício ou perfeição? Criamos mitos. Vendemos imagens perigosas sobre nós mesmos.

Uma imagem é a representação de si. Ver o que você também é, sente e por vezes deseja. É por isso que consumimos. Compramos a imagem do que queremos. É iconofágico. A iconofagia é o ato de devorar e de sermos devorados pelas imagens e como e se, elas nos transmitem valor. Norval Baitello Júnior, Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade Livre de Berlim e professor da Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que se debruça no tema da iconofagia há décadas, afirma: “alimentar-se de imagens significa alimentar imagens, conferindo-lhes substância, emprestando-lhes os corpos. Significa entrar dentro delas.” (BAITELLO, 2011, p. 7)

Imagem vende, singulariza, traduz. Pode ser construída, e neste caso, precisa falar de dança e ser real para ser efetiva e comunicar a ação. É um reflexo no espelho.

“A vida é devoração pura”.

Oswald de Andrade

UMA MARCA DE DANÇA FALA DE DANÇA

A construção de uma imagem está diretamente ligada à sua linguagem e essa depende do objetivo da comunicação, seja ele verbal, não verbal, verbivocovisual ou outro. Ela é o código usado para estabelecer a conexão entre as diferentes partes. Neste caso, quem emite e quem recebe a informação. Da secretária à professora. Da diretora aos textos publicados nas mídias sociais. Linguagem e imagem devem dialogar, como um *pas de deux*³ e, sobretudo, serem uníssonas, com o mesmo propósito: comunicar a dança.

O físico e inventor italiano Guglielmo Marconi (1874-1937), em 1896, foi a primeira pessoa a realizar uma transmissão pública com o sistema prático de telegrafia sem fios, hoje chamado de *wireless*. Pouco tempo após sua primeira demonstração, realizada na Inglaterra, sua invenção possibilitou a transmissão de sinais em Código Morse através do mar, em águas abertas. Ele foi o responsável pela criação e transmissão radiotelegráfica e, embora o rádio, como tecnologia, levou mais dez anos para alcançar o grande público, seu potencial para vender os mais variados produtos e serviços foi descoberto muito rápido.

A primeira transmissão de rádio ao vivo aconteceu em 13 de janeiro de 1910, foi da performance de ópera “Cavaleria Rusticana”, do compositor italiano Pietro Mascagni (1863-1945) e de “Pagliacci”, do também italiano Ruggero Leoncavallo (1857-1919), no Metropolitan Museum of Art (MET) - o Museu Metropolitano de Arte - em Nova York. O resultado desta ação foi a venda de mais ingressos para a Ópera, pois as pessoas não queriam somente ouvi-la, elas queriam ver quem executava a música. O rádio despertou o desejo, foi ao mesmo tempo linguagem e imagem, instigou uma população.

Na dança, a criação de uma linguagem parte totalmente do nosso próprio objeto e repertório. Como traduzi-la e como tornar acessível o seu entendimento

3 *Pas de deux*, terminologia francesa da dança que significa passo de dois. Seu surgimento acontece no início do século XVIII com a abertura de atos de óperas e ballets em que um casal dançava junto. Também conhecido, o *grand pas de deux* é formado por cinco diferentes partes – o *entré*, ou seja, a entrada, o adágio, a variação masculina, a variação feminina e a coda, que é a parte final, executada pelo casal.

não somente histórico dentro das escolas para estudantes em formação, e que isso seja automaticamente refletido dentro das suas casas?

É preciso falar de dança. Informar. Comunicar não somente o que acontecerá, mas principalmente o que já aconteceu e dentro de qual contexto ele se insere. É preciso lembrar o tempo todo que, muitas vezes, o receptor da mensagem não tem o mesmo entendimento de dança do emissor, assim a linguagem precisa ser ajustada. O mesmo acontece com quaisquer outras expressões artísticas, seja a música, o teatro, as artes plásticas, cujas especificidades são incontáveis. “A linguagem é uma relação de como os sinais estão relacionados às coisas - semântica, como os sinais estão relacionados a outros sinais - sintática e como códigos são usados no dia a dia – pragmática”. (NEWSON, 2007, p. 57).

Apoiando-nos sobre a construção de uma imagem distorcida com relação aos pés das bailarinas, por que não usar a comunicação para desmistificar esta ação? Por que não falar do primeiro balé de noite inteira dançado na sapatilha de ponta – “La Sylphide”, em 1832, por Marie Taglione (1804-1884) – quando formos explicar que as sapatilhas não são feitas de gesso e não devem e nem podem machucar os pés? Ao invés de publicarmos somente os horários das aulas de jazz numa postagem nas mídias sociais, pontuar que essa dança nasce na África, mas existe uma diferença muito grande entre dança africana e jazz dance? Podemos criar informativos aos clientes com esse tipo de conteúdo, apresentando histórias, personalidades, de forma acessível, convidativa. A dança precisa entrar na casa do cliente e o uso da linguagem e da imagem escolhidas são fundamentais para o resultado.

A construção da linguagem para a dança depende do nosso repertório, de todas as possibilidades que fazemos para podermos combiná-lo para informar, educar e comunicar pela dança. É preciso dividir valores, saberes, sabores. Educação é o que esperamos que se tenha com essa coreografia orquestrada em cima da gestão, da imagem e da linguagem na comunicação. A informação que dá às pessoas o conhecimento que elas não têm e que oferece uma diferente perspectiva de um assunto ou situação, permite-lhes olhar para o mundo de uma forma antes não percebida. Amplia seus horizontes e posicionamentos. Afinal, “O poder das palavras é a sua habilidade de moldar o nosso modo de pensar”. (NEWSON, 2007, p. 62).

Para tal feito é preciso ter um objetivo definido, pois o sucesso de qualquer ação depende de estratégia, esforço e informação. A nossa cultura

afeta nossos valores e eles têm impacto direto em como vivenciamos as diferentes experiências dentro do contexto de cada um.

É preciso falar de dança de dentro para fora. De dentro para quem nunca viu. De dentro para quem está em formação. De dentro para quem vive dentro. Uma marca de dança fala de dança, um universo maior que o da escola, que o bailarino, que qualquer instituição, no qual a construção da imagem e linguagem traduzem a sua própria identidade, que sim, é a todo tempo moldada e transformada.

A Escola é começo, meio e fim. É o lugar da passagem. Gestão é começo, meio e fim. É o encontro entre o cliente e a empresa. Comunicação é começo, meio e fim. É o lugar da mensagem. Imagem e linguagem nos apresentam ao mundo, ao mesmo tempo em que o mundo se apresenta para nós, a todo tempo, sempre informando e colocando estrategicamente a linguagem, as imagens e nós mesmos, em movimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. **Obras Completas, vol. VI. Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Manifestos, Teses de Concursos e Ensaios.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

BAITELLO, Norval, Jr. **A Era da Iconofagia.** São Paulo: Editora Paulus, 2014

COSTA, Daniel. **Não Existe Gestão Sem Comunicação.** Porto Alegre: Editora Dublinense, 2014

HARVARD, Business Review. ***On Strategy Marketing.*** Boston: Harvard Business School Publishing Corporation, 2013.

NEWSON, Doug. ***Bridging the Gaps in Global Communication.*** Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

VASLAV, Nijinski. **Cadernos.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

Site:

GUANAES, Nizan. **Mundo Pós-Pandemia entrevista empresário Nizan Guanaes:** Entrevista. São Paulo: CNN Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/06/05/mundo-pos-pandemia-entrevista-empresario-nizan-guanaes> >. Acesso em: 17 de janeiro de 2021.



The background of the entire page is a complex, repeating isometric pattern. It consists of numerous three-dimensional cubes and rectangular prisms of various sizes, arranged in a way that creates a sense of depth and movement. The colors used are a mix of pastel and muted tones, including shades of blue, green, yellow, orange, pink, and purple. The pattern is dense and covers the entire surface, with the text '4. ENTREVISTA' centered over it.

4. ENTREVISTA

ENTREVISTA COM O ARTISTA DA DANÇA MÁRCIO VINICIUS PAULINO SILVEIRA: “QUANTO MAIS VOCÊ DESCOBRE OU APRENDE ALGO, MAIS VOCÊ TEM INTERESSE EM APRENDER”

Jussara Xavier

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.



Márcio Vinicius Paulino Silveira

Foto: Sasha Onyshchenko

Seu nome civil é também seu nome artístico: Márcio Vinicius Paulino Silveira. A escolha é uma deliberada “homenagem ao nome completo que meus pais me deram”, conforme faz questão de sublinhar. Nascido em 1989 na cidade de Barretos (SP), conhecida pela Festa do Peão de Boiadeiro (festival nacional de rodeio e música sertaneja), Márcio possui a ousadia e a disciplina de quem não teme desafios, além do olhar atento ao ambiente e humildade necessários para quem busca superar a si mesmo.

Conheci Márcio quando trabalhava na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, na primeira década dos anos 2000, em Joinville, quando fui sua professora. Ali criei e executei um plano intitulado Laboratório Corpo e Dança, nos anos de 2008 e 2009. Márcio recebeu bolsa de pesquisa para criação coreográfica nas duas edições do projeto, sendo a única figura repetida dentre os quatro escolhidos em cada uma. Eu desconfiava que seu desejo de aprender, criar e dançar o levariam longe. Contudo, confesso que ao acompanhar os passos de sua trajetória, fui atravessada

por um misto de espanto, admiração e orgulho. Com esta entrevista, desejo compartilhar não apenas um itinerário, ao meu ver, muito especial, no campo da dança. Desejo dar a conhecer não somente a guinada da vida de um estudante que sai de uma cidade do interior para dançar numa das mais prestigiadas companhias de dança do mundo (*La La La Human Steps*). E, mais tarde, conquista o primeiro lugar em um *reality show* nacional (*Révolution*). Isso apenas para citar algumas das vitórias da vida profissional de Márcio. Ao expor a conversa, desejo, sobretudo, lembrar que nenhum artista deve sentir-se intimidado pelo que (acha que) pode ou não fazer e conquistar, dentro ou fora da sala de aula, num palco, numa tela, em qualquer espaço.

Coragem, do latim *coraticum*, une a palavra coração (*cor*) e ação (*aticum*), significa, portanto, a ação do coração. O coração não reduzido à prática sentimentalista, mas lugar de uso eficaz da razão, afinal, o coração sabe bem o que quer e age como um motor que impulsiona a corrida para satisfazer seu desejo. O corajoso é vivaz, tem força interior, não se esconde, mas encara seus medos, enfrentando os desafios com bravura. Longe de sair atropelando os outros para obter o que quer, o corajoso é generoso, pois distribui seus dons e contamina o mundo com o que possui de melhor. Ao meu ver, é somente assim que alguém possui, de fato, aquilo que considero coragem. Márcio mostrou não somente que a tem, mas que sabe usá-la.

A entrevista a seguir foi realizada no dia 1º de março de 2021, por *e-mail*.

Jussara Xavier (J. X.): Conte um pouco sobre o momento em que você começou a dançar. Onde foi, com quem, quais técnicas.

Márcio Vinicius Paulino Silveira (M. V. P. S.): Para o aniversário de 54 anos do meu avô, eu e meus primos decidimos presentear-lo com um espetáculo de música e dança. Eu tinha 8 anos nessa época e decidimos utilizar como tema de inspiração a Amazônia. Lembro que fizemos nosso figurino de jornal, escolhemos música, fizemos um texto, e claro, uma coreografia. A apresentação foi feita na frente de toda a família e o aniversariante ficou todo feliz. Durante a celebração um tio meu ficou impressionado com a minha habilidade, com o movimento, e compartilhou com meu pai (seu irmão), que achava que eu deveria tentar fazer aulas de dança para ver se eu gostava. Naquela época, já fazia algum tempo que eu estava tentando me conectar com alguma forma de atividade física, mas sem muito sucesso. Na mesma semana depois do aniversário do meu avô, lá estava eu começando minha primeira aula. Comecei a dançar no antigo conservatório Carlos Gomes na minha

cidade natal - Barretos, onde praticava sapateado, jazz, ballet e dança contemporânea. E acredite ou não, lembro, como se fosse ontem, da minha primeira diagonal de jazz.

J. X.: Você estudou na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil de 2006 a 2009, formando-se no curso técnico de dança contemporânea. Como ocorreu a decisão de prestar audição para a Escola? Você realmente desejava o curso de dança contemporânea ou o de dança clássica?

M. V. P. S.: Com a minha primeira escola de dança na minha cidade natal, organizávamos viagens para assistir espetáculos e festivais. Em um ano fomos para o Festival de Joinville e Guta Bampa, a diretora e professora da escola que eu fazia aula, compartilhou comigo sobre a Escola Bolshoi e as audições que aconteciam todos os anos. Durante minha passagem pelo Festival de Dança de Joinville, em 2005, visitei a escola e foi literalmente amor à primeira vista. Resolvi me preparar e me inscrevi para as audições do mês de dezembro naquele mesmo ano. Depois da pré-audição, fui selecionado para participar da etapa artística e médica na escola. No dia 13 de dezembro, dia do meu aniversário, fiz a audição. No começo me inscrevi para a formação em dança clássica, mas para minha surpresa, fui aceito na escola e eles me indicaram para a formação de dança contemporânea. No começo fiquei meio inseguro pelo fato de ser uma área desconhecida, mas logo aceitei a proposta e fiquei muito feliz. Hoje eu vejo o quanto aquela “troca” de formação e minha decisão de continuar teve uma importância gigantesca na minha formação e carreira como bailarino.



Márcio (de pé, o segundo da direita para a esquerda), como aluno da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

Foto: Arquivo da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil

J. X.: De que forma os anos em que morou na cidade de Joinville contribuíram em sua formação artística?

M. V. P. S.: Quando fui para Joinville tinha 16 anos e foi a primeira vez que morei fora da minha cidade natal. Mesmo ansioso, agradecido e animado com a oportunidade, foi difícil no começo pelo fato de sempre ter tido meus pais, família e amigos perto de mim. Mas sem dúvida, ter a chance de morar em uma cidade dinâmica, com mais acesso à cultura, maior número de habitantes, e todas as responsabilidades que vieram com a mudança, ajudaram não somente com minha vida profissional, mas também me ajudaram a crescer como pessoa. Mudar tão novo para uma nova cidade colaborou positivamente para que eu pudesse encarar a vida de uma forma diferente e me possibilitou ter ideia de como podia ser minha vida como artista.

J. X.: Como surgiu o desejo de ingressar na *La La La Human Steps*¹? Como foi esse contato inicial para fazer audição?

M. V. P. S.: Meu “encontro” com a companhia começou durante meus estudos na Escola Bolshoi. Durante uma das nossas aulas teóricas com a professora Jussara Xavier tivemos uma apresentação e um estudo sobre diferentes companhias no mercado de trabalho. Foi então que tive meu primeiro contato com o trabalho da *La La La Human Steps*. Assistimos ao filme *Amelia*² da companhia, e lembro que fiquei completamente impressionado com a agilidade dos movimentos, técnica e estética propostos em cena. Foi um vídeo que me marcou muito, e até hoje quando preciso de doses de inspiração eu assisto esse trabalho.

Em 2010, já tinha me formado na Escola Bolshoi e estava trabalhando na Companhia Jovem da instituição. Nessa época, a ideia, ou melhor, o desejo veio através do interesse de mudança e crescimento profissional. Mesmo com trabalho, achei que fosse o momento de tentar algo novo, ganhar novas experiências e aprofundar um pouco mais na minha carreira como bailarino profissional. Entrei em contato com algumas companhias que estavam com audições abertas e enviei, via e-mail, um pouco do meu trabalho. *La La La Human Steps* estava na minha lista, mas era uma companhia que não tinha feito nenhum anúncio oficial de audições. Resolvi tentar a sorte e enviei meu interesse mesmo assim. Uma semana mais tarde, recebi um e-mail do diretor da cia, Édouard Lock, perguntando se eu poderia enviar um vídeo com um trecho do repertório da companhia, e se ele gostasse do trabalho, ele me convidaria para passar algumas semanas em Montreal – Canadá, para avaliar meu trabalho em pessoa, e possivelmente assinar um futuro contrato com a companhia. Depois

1 La La La Human Steps foi uma companhia de dança contemporânea, que funcionou de 1980 a 2015, sob direção e coreografia de Édouard Lock, com sede em Montreal, Canadá.

2 *Amelia* (2002) é um premiado filme dançado pela La la la Human Steps, direção e roteiro de Édouard Lock, música de David Lang.

de enviar o vídeo, e duas semanas mais tarde (as duas semanas mais longas da minha vida), recebi o convite para ir para Montreal para a fase final da audição, e detalhe, com todas minhas despesas pagas! Na minha cabeça a frase que mais repetia era: “*Márcio, you almost got this, just don’t fuck it up!*” (Márcio, você quase conseguiu isso, somente não “cague”!).

Algumas semanas de trabalho transformaram-se em alguns dias e quatro dias depois da minha chegada a Montreal, tive a honra de assinar um contrato de dois anos de trabalho com a companhia que até aquele momento estava somente nos meus sonhos. Acho que de alguma forma eu fui a pessoa certa, no momento certo para eles, e acabamos entrando simplesmente em sintonia.



La la la Human Steps. Grace-Anne Powers e Márcio

Fotógrafo desconhecido

J. X.: Conte sobre sua chegada em Montréal, Canadá, no ano de 2010 e os três anos que passou na *La La La Human Steps*. Como era o dia a dia da companhia, o treinamento, as viagens, a convivência com o elenco?

M. V. P. S.: Mesmo com toda a burocracia de passaporte, vistos, e negociações com o meu trabalho daquela época no Brasil e minha nova casa, tudo aconteceu muito rápido. Entre o meu primeiro e-mail até minha mudança para Montreal foram um pouco mais de dois meses. A companhia me ajudou em tudo, e sem pensar muito no futuro, mudei para um novo país de braços abertos. Mudei para Montreal no verão canadense (julho no Brasil) de 2010. Demorou um pouco para eu achar um apartamento legal, com uma localização boa, mas no momento em que encontrei, logo me senti em casa.

Sobre a questão do trabalho, tínhamos uma rotina bem puxada. No treino técnico tínhamos aulas de ballet clássico todos os dias das 10h às 11.30h, ensaios e criação até às 18h, e no topo tínhamos treino físico de *spinning*, aulas de boxe e natação durante a semana.

O novo trabalho da companhia intitulado *New Work*, estreou no dia 5 de janeiro de 2011, no *Het National Ballet*, em Amsterdã, e com uma turnê de 2 anos confirmada. Um mês antes da estreia toda a companhia deixou os estúdios na sede e mudamos para um galpão gigantesco a 30 minutos de Montreal, onde toda a iluminação, cenografia e espetáculo foram tomando vida. Um fato curioso é que esse mesmo galpão é o lugar onde a grande diva canadense, Celine Dion, prepara toda a parte técnica e ensaios finais para suas turnês internacionais. Mesmo com toda essa grande estrutura e organização, os 2 últimos minutos do espetáculo foram criados 30 minutos antes da *première*, em Amsterdã.

Éramos um elenco com 12 bailarinos, mais a equipe técnica e artística. Sempre tínhamos pelo menos um dia de folga depois de viagens longas e nunca dividíamos quartos de hotel com ninguém. A maioria dos bailarinos eram mais velhos, com bastante experiência profissional, e mesmo sendo um grupo bem unido, privacidade e momentos de descanso tinham um valor bem grande na companhia. Às vezes tínhamos seis espetáculos de 1 hora e 45 minutos cada durante a semana, e ter um espaço onde você pudesse estar sozinho às vezes era algo necessário para a saúde mental e física. Mas uma das características mais importantes era o fato de que ninguém da companhia, entre equipe técnica e artística, era tratado de forma diferente. Todos eram respeitados, todos tinham os mesmos direitos, e todos tinham muita admiração uns pelos outros. Foi realmente um presente ter passado por 24 diferentes países e ter se apresentado em mais de 180 cidades ao redor do mundo com essa família que marcou e mudou completamente minha vida.



Talia Evtushenko e Márcio. La la la Human Steps

Foto: Nikolay Krusser

J. X.: Você era o único estrangeiro na *La La La Human Steps*? Como foi seu processo de adaptação na companhia e com a língua francesa?

M. V. P. S.: Durante a minha passagem pela companhia nós éramos um grupo com 12 bailarinos de diversas partes do mundo. Havia canadenses, um cubano, um colombiana, dois chineses, uma austríaca, dois americanos, e eu era o único brasileiro. E de vez em quando em algumas cidades específicas tínhamos a presença da bailarina russa – a famosa Diana Vishneva.

No começo, eu ficava bem perdido com a comunicação verbal na companhia, mas eu tinha um diálogo bem frequente com o bailarino cubano. Ele traduzia algumas coisas para mim e era uma ótima oportunidade para colocar meu *portunhol* em prática. Mas minha sorte é que nós bailarinos nos comunicamos através do nosso corpo, o que acaba sendo uma forma de comunicação que derruba barreiras. Isso foi um aspecto que me ajudou muito a crescer e ter meu espaço na companhia. A questão da língua foi bem interessante. Eu tinha uma base bem elementar da língua inglesa. Quando eu digo básica: eu sabia somente pedir água, comida e um pouco de direção. Durante meus dois primeiros meses eu fiz aulas particulares para aprender um pouco mais do básico, e era realmente a única opção de estudo por causa do meu horário puxado com a companhia. Com a língua francesa eu nunca tinha tido um contato direto, e foi definitivamente um desafio a mais. Mas a melhor forma de aprendizagem foi realmente a convivência e a imersão cultural. Hoje falo inglês e francês fluentemente, e aprendi tudo com a rotina do meu dia a dia e a convivência direta com a língua.



La la la Human Steps. Talia Evtushenko e Márcio
Fotógrafo desconhecido

J. X.: O que você aprendeu com o coreógrafo Édouard Lock? Você mantém contato com ele e com os demais membros da *La La La*?

M. V. P. S.: Eu aprendi tantas e tantas coisas com Mr. Lock, mas o mais importante e algo que sempre tenho no pensamento é que “o ponto de chegada não

quer dizer ponto final”. E levo isso de uma forma bem positiva na minha vida, porque me ajuda a ter em mente que tudo é possível (se quisermos), mas sempre teremos espaço para crescermos. Aprendi também tudo isso através do movimento e com todas as vezes que ele dizia “*Enough is never enough*” (o suficiente nunca é suficiente). Acredito que podemos conquistar o que quisermos, mas sempre temos espaço para conquistar algo mais. Esse mantra me inspira, desafia minha criatividade, meus valores e minha forma de viver.

Edouard é uma pessoa de muitos segredos e bem introvertida, mas sempre lutou para ter o melhor para sua companhia. Sempre tive uma ótima relação profissional com ele, e é algo que pretendo guardar. A última vez que tivemos contato, foi antes mesmo da pandemia, quando ele me ligou para dizer que estava indo ao Brasil para uma nova criação com a São Paulo Cia de Dança. Perguntou-me um pouco sobre a companhia e compartilhou sutilmente sua visão para o seu trabalho com a cia.

Sobre os bailarinos da *La La La* todos acabaram em um lugar diferente. Alguns continuam trabalhando com dança e outros decidiram iniciar novos caminhos, e com a pandemia acabamos nos distanciando um pouco mais. Mas dois dos meus grandes amigos aqui em Montreal são frutos da minha passagem pela companhia. Minha grande amiga Isabelle, carinhosamente conhecida como Zaza, que era a nossa *designer* de iluminação, e Njo Kong Kie, que era o pianista e diretor musical para a cia. São duas pessoas que tenho sempre perto de mim tanto na minha vida pessoal como profissional, e são dois artistas que admiro.

J. X.: Como foi vivenciar a dissolução da companhia?

M. V. P. S.: Sinceramente, foi um choque e um momento triste para mim e para a comunidade de dança local. *La La La Human Steps* foi mais do que um trabalho para mim. Foi uma família e um grupo de invencíveis. Um período na minha vida em que cresci, amadureci, me descobri e só guardo boas lembranças desses anos. E hoje eu sou quem eu sou, como artista e pessoa graças a cada oportunidade que tive e tenho por causa do meu trabalho com a companhia - algo que serei eternamente grato. Honestamente, e nada mais é que uma opinião pessoal, eu acho que um dia veremos a *La La La* outra vez.

J. X.: Fale um pouco sobre sua experiência no *Cirque du Soleil*³ e na *Les Ballets Jazz Montréal*⁴.

3 *Cirque du Soleil* é uma companhia circense multinacional, sediada na cidade de Montreal, Canadá. Fundada em 1984 pelos artistas de rua Guy Laliberté e Gilles Ste-Croix. Site: < <https://www.cirquedusoleil.com/> >.

4 *Les Ballets Jazz Montréal* é uma companhia de repertório criada no ano de 1972, por Geneviève Salbaing, Eva Von Genscy e Eddy Toussaint. Site: < <https://www.bjmdanse.ca/en/> >.

M. V. P. S.: Quando mudei para Montreal, sabia que minha passagem pela *La La La* não seria eterna. E sem muito pensar acabei colocando na minha mente um tipo de lista de desejos profissionais que queria tentar alcançar. *Cirque du Soleil* e o *Les Ballets Jazz de Montreal* estavam nessa lista.

Depois de uma cirurgia no ombro, deixei de lado por alguns meses aquele trabalho integral puxado de uma companhia para me focar em uma recuperação um pouco mais saudável. Continuei com aquela minha curiosidade pela dança e artes em geral. Nessa época, recebi o convite para coreografar e coordenar apresentações artísticas para a noite de gala do Museu de arte contemporânea aqui em Montreal. Esse é o evento anual mais importante para a instituição e naquele ano estava sendo organizado pelo *Cirque du Soleil*. Foi uma honra, uma aprendizagem, um desafio, e um sucesso tão grande que o *Cirque* foi convidado para assinar a noite do ano seguinte, e tive mais uma vez o prazer de fazer parte da equipe. Esse trabalho acabou abrindo portas para um outro projeto com o *Cirque*, mas dessa vez em Ibiza, na Espanha, onde eu fui o coreógrafo para um dos números do espetáculo e também trabalhei como bailarino durante um mês nas minhas férias de verão. Foi uma oportunidade com várias responsabilidades, mas também bem divertida.

Entre essas oportunidades com o *Cirque*, comecei um contrato como bailarino no *Les Ballets Jazz de Montreal* (BJM). Depois de alguns meses da minha cirurgia, comecei a fazer aulas com a companhia para me ajudar a retornar a forma e trabalhar minha técnica. Com o tempo recebi o convite para integrar a companhia, onde fiquei muito honrado. Trabalhei por lá durante três temporadas (em torno de três anos), e foi um desafio e tanto. Diferente da *La La La Human Steps*, o BJM é uma companhia de repertório. Nós tínhamos em torno de sete diferentes ballets em turnê. Ensaios e mais ensaios eram essenciais porque precisávamos adaptar o espetáculo para cada cidade. Um trabalho puxado, mas recompensador. Com a companhia trabalhei com coreógrafos inspiradores incluindo: Andonis Foniadakis, Cayetano Soto, Barak Marshall, Wen Wei Wang, Barack Marshall, Itzik Galili, Rodrigo Pederneiras e viajei pelo Canadá, Estados Unidos, Europa e Ásia.

J. X.: Quais foram os pontos fortes e as dificuldades de dançar em companhias mundialmente reconhecidas como a *La La La Human Steps* e *Les Ballets Jazz Montréal*?

M. V. P. S.: O maior desafio sem dúvida é a responsabilidade de levar e representar o nome de instituições como essas que tem uma linguagem própria, um espaço conquistado e um público específico no mundo da dança. É difícil se preparar, e o melhor é sempre focar no treino, no aperfeiçoamento, no movimento e naquela disciplina corporal que trabalhamos tanto para conquistar e aperfeiçoar. Ter uma base forte é o melhor preparo.

J. X.: Em 2019, você foi o vencedor da segunda temporada do Programa *Révolution*, com a bailarina Janie Richard. Como ocorreu seu ingresso nesse *reality show* e o estabelecimento da parceria com Janie? Vocês já haviam dançado juntos?

M. V. P. S.: Foi uma aventura e tanto. Eu assisti alguns episódios da primeira temporada e tinha conversado com alguns amigos que participaram, e todos compartilharam uma experiência prazerosa durante a gravação do programa, o que me deixou bem curioso. Diferente de *reality shows* e outros programas de dança conhecidos mundialmente, *Révolution* tem o princípio de acolher todos os estilos de dança e proporcionar um espaço onde cada artista tem a chance de crescer durante cada etapa, mas sem mudar sua linguagem artística.

O convite para participar veio da minha amiga Janie, com quem participei do programa. Antes de embarcarmos nessa aventura, tivemos a chance de trabalhar juntos em alguns contratos como *freelancer* aqui mesmo em Montreal e em algumas cidades vizinhas. Um dia recebi um telefonema para um jantar e o convite acabou acontecendo nesse encontro. No começo fiquei surpreso, e pedi algum tempo para pensar. Alguns dias depois aceitei o convite, passamos pela pré-audição para o programa e fomos selecionados. A partir desse momento foi tudo um sonho, mas com muito suor!

Lembro ainda como se fosse ontem da nossa primeira etapa e aparição no palco do programa. Eu com minha carreira tive e tenho oportunidades de dançar em templos da dança no mundo inteiro. Mas quando subi pela primeira vez no palco da *Revolution* foi algo mágico. Eu nunca tinha sentido o público daquela forma, uma energia inexplicável que parecia que eu tinha sido transportado para uma outra dimensão. Aquele tipo de experiência que você tem que viver para entender, e foi exatamente isso que colocamos em nossa mente. Depois da nossa primeira apresentação, colocamos em mente que queríamos sentir aquele momento mágico novamente, e que durante cada momento em que subíssemos naquele palco daríamos 100%, como se fosse a nossa última vez. E com isso em mente fomos conquistando cada etapa e acabamos sendo coroados como os melhores bailarinos do estado do Quebec. Uma experiência que no começo foi inesperada, mas que acabou mudando e valorizando ainda mais a relação que tenho como artista ao conectar com o público. Aquela comunicação entre público e artista que sempre existiu, mas agora tem uma importância e significado ainda mais forte para mim.



Final do programa de TV *Révolution* (2019), com a vitória de Márcio e Janie.

Foto: OSA Images

J. X.: Quem coreografava as danças da dupla Márcio e Janie? Como foi esse período, era dedicação exclusiva ao programa?

M. V. P. S.: Toda vez que tenho a chance de subir ao palco, me sinto a pessoa mais sortuda desse mundo, mas eu também sempre gostei muito do processo de criação e todo o pensamento atrás de uma coreografia. É algo que me inspira e que me proporciona uma sensação ainda maior quando piso no palco. Do outro lado tem a Janie, que ama escutar para se inspirar, e com ela é mais a experiência de subir no palco e dançar. Acho que é essa diferença que acabou criando esse *balance* perfeito durante a aventura com a *Révolution*. Eu coreografei os duos que apresentamos no programa, mas sem dúvida com uma troca e exploração de movimento com a Janie. O duo que apresentamos na final, colaboramos com uma coreógrafa de Toronto, que nos desafiou no lado da exploração de movimentos especialmente para *partnering* e “pegadas” do duo.

Toda a gravação durou em torno de seis meses. Tínhamos um horário bem mais puxado quando entramos nas quartas de finais onde tínhamos três semanas para criar um novo número, mas ao mesmo tempo tínhamos a liberdade de trabalhar e continuar a vida como artista - e foi isso que fizemos. Durante aqueles seis meses em que eu estava gravando, dançando e coreografando para o programa, tinha alguns contratos como freelancer e também minha faculdade ao mesmo tempo.



Márcio e Janie dançando em *Révolution* (2019)

Foto: OSA Images

J. X.: Como foi a experiência de participar desse programa com transmissão nacional? Vocês conquistaram um grande fã clube. Conte um pouco sobre os episódios, as gravações, os contatos. O que esta participação significou para você, especialmente para sua carreira?

M. V. P. S.: Fui uma experiência inesperada, e algo que faria novamente, sem dúvida. Na parte de horário e compromissos durante a gravação, inicialmente tínhamos um pouco mais tempo para nos prepararmos para cada rodada, mas quando entramos nas quartas de finais tínhamos três semanas para criar um número novo, com uma média de três horas de estúdio com a emissora para gravarmos entrevistas. As gravações das principais aconteciam no final de semana e podiam durar até 12 horas. Tínhamos também um ensaio geral no sábado e o programa no domingo. Dias longos, mas gratificantes.

Acho que o maior prêmio para mim, pessoalmente, foi poder compartilhar a dança com um público que em muitos casos nunca teve a oportunidade ou até mesmo interesse de ir ao teatro ou assistir a um espetáculo de dança. A maior vitória é saber que hoje em dia, graças ao programa e a cada artista que compartilhou sua arte em TV nacional, temos pessoas que apreciam e que falam da arte da dança como nunca tivemos. Tenho um orgulho imensurável e uma honra em saber que faço parte de uma comunidade de artistas que procura compartilhar dança de uma forma acessível a todos, mas sem mudar de alguma forma sua essência como artista.



Márcio e Janie conversando com os jurados em *Révolution* (2019)

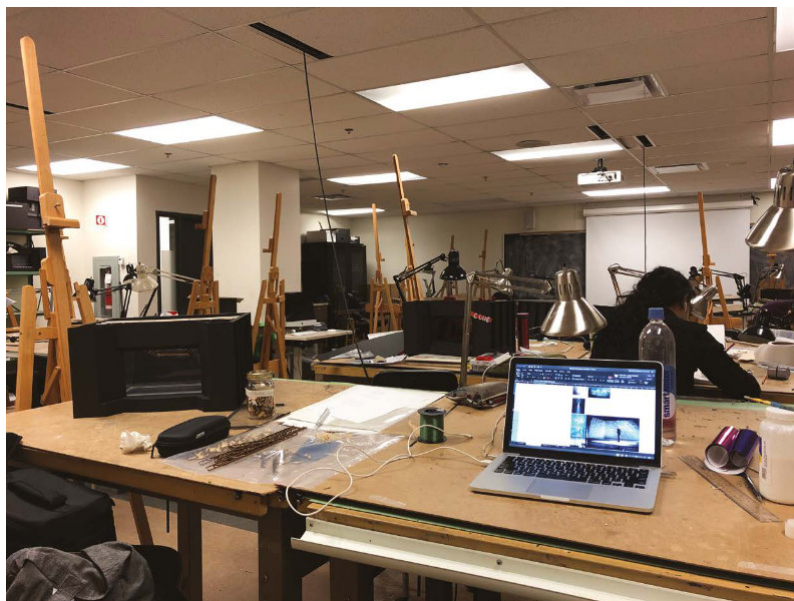
Foto: OSA Images

J. X.: Hoje você é estudante de Bacharelado em Artes, na área de Design para Teatro, na Universidade Concordia em Montreal. Como vão os estudos? O que você deseja fazer com este conhecimento?

M. V. P. S.: Sempre gostei de estudar, ou melhor, sempre fui curioso em aprender. E acredito que quanto mais você descobre ou aprende algo, mais você tem interesse em aprender. Tive vontade de retornar aos estudos e decidi não esperar que minha carreira como bailarino passasse para começar. Design em geral e arquitetura são duas áreas que me inspiram muito, e pensei comigo por que não combinar esses dois elementos com minha paixão pela arte do movimento.

Foi difícil aceitar e acreditar que conseguiria voltar a estudar depois de 10 anos, ainda mais um curso superior e em outra língua. Mas estou amando cada momento. Tenho aulas bem interessantes com professores que também estão ativamente no mercado de trabalho. Existe uma troca muito bacana entre o teórico e o prático e isso me ajuda muito, porque não me sinto parado e estou fisicamente conectado com a prática. Em outras palavras, colocamos a mão na massa o tempo todo!

Sempre tive interesse na relação do corpo humano com o espaço, e pretendo aprofundar essa minha curiosidade através do diálogo entre a arte do movimento (e outras formas de arte) com a arquitetura cênica. Acredito que esse estudo me ajudará a crescer ainda mais como artista, e pretendo continuar criando possibilidades no palco, e dessa vez desafiando o espaço.



Concordia University
Foto: Acervo pessoal de Márcio

J. X.: Quais seus planos neste momento? Você pretende permanecer no Canadá? Tem algum plano de retornar ao Brasil, para sua cidade?

M. V. P. S.: Com a pandemia tudo meio que parou, mas estou tentando usar esse tempo para me cuidar, aprender e criar. Estou continuando com meus estudos, e além das minhas aulas de cenografia, estou desenvolvendo um estudo na faculdade e usando como base a obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Não vejo a hora de compartilhar o estudo e quem sabe desenvolver alguma forma de trocar entre minha universidade, minha arte e o Brasil. Faço aulas de italiano, ministro aula de dança e tenho alguns trabalhos como coreógrafo. Também estou desenvolvendo um espetáculo de dança com a Janie que nasceu do fruto da nossa experiência durante o programa *Revolution*, que explora a relação entre o artista e o público. Já temos algumas cidades confirmadas para o segundo semestre do ano (se a pandemia deixar), e pensamos em viajar com esse trabalho por um tempinho.

Amo o Brasil, tenho uma saudade imensa da minha família e amigos, mas me sinto em casa aqui em Montreal. É uma cidade que me recebeu de braços abertos e um lugar onde aprendo mais e mais a cada dia. Mas por enquanto tenho interesse em desenvolver projetos e trabalho com o Brasil, tanto como coreógrafo e cenógrafo.



Márcio Vinicius Paulino Silveira
Foto: Sasha Onyshchenko

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academia

15, 17, 22, 54, 56, 107, 119, 125, 126, 135, 185, 202, 216, 323, 370.

Aprendizagem

19, 204, 270, 275, 373.

Arte

16, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 57, 74, 80, 84, 88, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 113, 114, 116, 119, 120, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 136, 138, 142, 162, 169, 170, 172, 175, 176, 179, 183, 184, 185, 186, 192, 196, 198, 201, 202, 204, 216, 238, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 252, 259, 260, 263, 264, 265, 275, 277, 290, 292, 293, 295, 299, 300, 302, 303, 304, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 339, 353, 356, 357, 358, 368, 370, 371, 372, 373.

Artes cênicas

20, 21, 87, 92, 95, 96, 119, 120, 121, 122, 131, 206, 215, 239, 248, 282, 295, 296, 297, 369, 370, 372, 373.

Artista

8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 55, 57, 62, 63, 69, 70, 71, 73, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 134, 138, 141, 154, 158, 160, 162, 179, 181, 182, 183, 187, 200, 201, 202, 206, 221, 222, 234, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 277, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 306, 323, 324, 325, 328, 329, 331, 334, 338, 345, 346, 348, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 367, 368, 369, 370, 371, 372.

Autonomia

28, 29, 30, 36, 46, 64, 73, 100, 134, 153, 173, 182, 188, 190, 194, 205, 209, 234, 251, 260, 263, 271, 272, 318.

B

Bailarina

14, 15, 17, 22, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 91, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 124, 125, 126, 157, 158, 159, 172, 210, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 243, 246, 248, 250, 263, 272, 274, 278, 299, 301, 302, 306, 314, 334, 335, 338, 340, 341, 347, 348, 350, 351, 352, 353, 354, 357, 367, 368, 370, 372, 373.

Balé

17, 20, 21, 25, 32, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 75, 76, 90, 92, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 157, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 272, 324, 329, 335, 338, 340, 347, 349, 350, 367, 370, 372.

C

Carreira

19, 25, 40, 65, 89, 91, 95, 96, 132, 263, 274, 338, 347, 348, 354, 356, 357, 367.

Cena

35, 46, 47, 50, 53, 54, 56, 62, 63, 68, 74, 75, 79, 94, 95, 101, 128, 131, 136, 138, 157, 172, 174, 209, 216, 218, 223, 227, 228, 232, 233, 238, 247, 248, 253, 273, 293, 294, 301, 302, 348, 372.

Ciência

19, 119, 122, 127, 138, 141, 240, 258, 292, 293, 332, 338, 373.

Composição

15, 18, 21, 22, 60, 61, 63, 64, 68, 72, 85, 86, 134, 144, 154, 157, 158, 159, 172, 173, 175, 226, 243, 244, 250, 251, 252, 253, 261, 271, 301, 305, 313, 323, 326, 328.

Comunicação

18, 20, 22, 32, 47, 57, 81, 92, 103, 122, 150, 151, 152, 176, 187, 194, 206, 207, 212, 221, 261, 264, 265, 269, 291, 313, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 351, 354, 368, 369, 371, 372, 373.

Condução

21, 22, 175, 176, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321.

Coreografia

51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 81, 90, 91, 92, 94, 99, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 132, 144, 157, 158, 173, 177, 179, 181, 216, 219, 243, 250, 266, 267, 298, 301, 340, 346, 348, 355.

Corpo

14, 16, 19, 20, 25, 32, 33, 36, 40, 46, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 110, 111, 114, 128, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 170, 171, 173, 174, 179, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 202, 204, 205, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 271, 274, 275, 276, 277, 278, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 338, 345, 351, 357, 370, 372.

Covid

20, 130, 152, 155, 174, 176, 177, 178, 201, 206, 213, 251, 331.

Criação

15, 19, 28, 50, 55, 57, 63, 68, 70, 72, 73, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 95, 97, 100, 107, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 138, 154, 161, 162, 163, 164, 166, 172, 173, 183, 192, 197, 200, 206, 208, 209, 210, 211, 227, 228, 232, 234, 236, 240, 243, 244, 247, 252, 253, 254, 255, 258, 263, 265, 266, 269, 272, 273, 278, 280, 286, 301, 317, 327, 329, 339, 345, 349, 352, 355.

Crítica

17, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 45, 49, 58, 60, 64, 66, 68, 71, 92, 96, 113, 126, 132, 162, 166, 189, 197, 209, 252, 253, 265, 300, 329, 330.

Curadoria

35, 36, 39, 83, 132, 373.

D**Dança**

6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161,

162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 247, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 345, 346, 347, 348, 352, 353, 354, 356, 358, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373.

Dança brasileira

17, 89, 92, 96

Dança clássica

60, 61, 90, 92, 111, 112, 182, 183, 220, 347.

Dança contemporânea

18, 21, 25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 55, 56, 65, 70, 74, 77, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 158, 160, 170, 173, 174, 250, 252, 272, 347, 348, 372.

Dança de rua

25, 26, 36, 90, 91, 92, 93, 101, 372.

Dança espanhola

177, 178, 371.

Dança inclusiva

272, 275.

Dança moderna

57, 68, 75, 90, 111, 183, 194, 243, 273.

Devir

142, 305, 307, 308, 309, 313, 314, 315, 316.

Dramaturgia

34, 93, 132, 213, 247, 250, 299, 300, 370.

E

Economia da dança

25, 27, 34, 36, 38, 40, 41, 45.

Edital

21, 95, 279, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 290.

Epistemologia

241, 328.

Escola

17, 19, 21, 22, 25, 48, 49, 52, 53, 56, 57, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 98, 102, 103, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 125, 126, 139, 140, 148, 162, 174, 176, 181, 183, 184, 185, 186, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 216, 228, 239, 243, 244, 246, 254, 255, 258, 259, 260, 263, 264, 270, 272, 273, 274, 275, 278, 301, 306, 314, 324, 327, 328, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 345, 347, 348, 367, 368, 370, 371.

Espetáculo

48, 50, 53, 56, 57, 59, 64, 67, 68, 70, 74, 91, 95, 102, 105, 106, 109, 110, 111, 113, 115, 157, 158, 159, 170, 172, 173, 174, 177, 181, 182, 201, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 234, 237, 248, 268, 272, 280, 282, 285, 286, 289, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 346, 347, 350, 353, 356, 358.

Estágio

20, 122, 130, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205.

Experiência

15, 18, 19, 20, 21, 22, 36, 49, 63, 70, 72, 73, 77, 78, 85, 86, 89, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 132, 133, 136, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 167, 169, 170, 171, 174, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 213, 222, 226, 227, 228, 229, 233, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 261, 262, 263, 266, 268, 269, 270, 273, 274, 279, 284, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 311, 313, 323, 325, 326, 327, 328, 332, 336, 341, 348, 350, 352, 354, 355, 356, 358.

Extensão

20, 32, 139, 155, 159, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 208, 309, 368, 370, 371.

F

Festival

26, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 58, 83, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 158, 172, 175, 176, 177, 181, 283, 284, 286, 338, 345, 347, 367.

Formação

14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 28, 30, 31, 46, 48, 49, 64, 82, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 100, 103, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 133, 135, 138, 139, 140, 142, 144, 149, 153, 162, 163, 164, 170, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 192, 193, 195, 199, 203, 204, 206, 209, 214, 215, 222, 231, 234, 246, 255, 263, 264, 265, 266, 267, 271, 273, 274, 278, 282, 283, 285, 287, 288, 298, 299, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 318, 320, 323, 328, 332, 340, 341, 347, 348.

G

Gestão

19, 22, 89, 96, 100, 113, 183, 279, 280, 282, 284, 287, 298, 334, 335, 336, 340, 341, 342, 371.

H

Happening

241, 244, 245, 253.

Hip hop

90, 92, 93, 176, 177.

História

17, 18, 19, 25, 29, 32, 36, 45, 46, 48, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 76, 80, 85, 87, 96, 97, 102, 103, 111, 112, 115, 126, 141, 142, 144, 172, 178, 186, 194, 198, 222, 223, 237, 243, 277, 281, 283, 298, 300, 315, 325, 329, 330, 336, 372.

Historiografia

32, 44, 45, 47, 81, 83, 240.

I

Imagem

22, 36, 64, 70, 76, 80, 148, 149, 156, 159, 207, 211, 232, 236, 266, 270, 293, 300, 324, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341.

Improvisação

20, 85, 159, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 246, 248, 261, 265, 271, 272, 273, 305, 315, 368.

Individuação

305, 306, 307, 313, 321.

J**Jazz**

53, 54, 57, 65, 90, 92, 113, 114, 183, 203, 272, 335, 336, 340, 347, 352, 353, 371.

Jogos teatrais

210, 215.

L**Linguagem**

16, 20, 22, 49, 73, 85, 93, 142, 144, 183, 191, 203, 209, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 249, 251, 277, 279, 285, 286, 294, 296, 316, 318, 321, 324, 327, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 353, 354.

M**Material educativo**

162, 163, 164, 165, 166.

Memória

15, 18, 24, 32, 45, 47, 48, 50, 58, 62, 66, 69, 70, 74, 75, 78, 88, 109, 112, 114, 115, 120, 139, 140, 141, 147, 149, 157, 163, 210, 212, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 238, 251, 253, 262, 292, 315, 337, 371, 372.

Metodologia

18, 20, 21, 73, 82, 83, 113, 119, 122, 127, 131, 136, 140, 152, 158, 162, 167, 174, 175, 176, 177, 183, 184, 186, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 207, 210, 211, 213, 222, 233, 243, 252, 255, 260, 275, 284, 327, 370.

Mover

22, 33, 49, 58, 80, 150, 155, 171, 174, 191, 193, 235, 305, 311, 317.

Movimento

15, 19, 20, 21, 25, 26, 33, 43, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 107, 109, 116, 124, 128, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 158, 161, 163, 164, 166, 168, 172, 173, 183, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 205, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 228, 233, 240, 241, 243, 245, 247, 249, 250, 252, 253, 256, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 277, 289, 294, 296, 297, 300, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 325, 332, 334, 342, 346, 348, 352, 353, 355, 357, 368, 369, 370, 372, 373.

Musical

44, 54, 58, 61, 62, 63, 106, 108, 109, 144, 147, 301, 352.

P**Pandemia**

20, 130, 152, 155, 160, 162, 166, 167, 174, 176, 177, 196, 197, 200, 201, 208, 211, 213, 214, 237, 324, 331, 332, 337, 342, 352, 358.

Partitura

61, 72, 243, 252, 301.

Percepção

33, 78, 85, 140, 141, 142, 151, 153, 160, 173, 188, 196, 198, 213, 260, 261, 265, 266, 268, 269, 270, 289, 295, 306, 311, 318.

Performance

18, 21, 33, 45, 46, 49, 57, 69, 70, 97, 111, 176, 192, 214, 228, 240, 241, 242, 243, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 260, 272, 275, 293, 306, 315, 320, 324, 332, 339, 368, 371, 373.

Pesquisa

14, 15, 20, 25, 31, 33, 34, 35, 36, 46, 48, 55, 57, 71, 80, 81, 82, 87, 88, 91, 95, 102, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 148, 151, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 170, 172, 173, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 189, 190, 192, 195, 199, 204, 206, 208, 220, 223, 231, 233, 238, 240, 243, 250, 255, 260, 262, 263, 264, 265, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 299, 305, 318, 323, 328, 329, 345, 368, 369, 370, 371, 372, 373.

Pesquisador

14, 15, 21, 71, 90, 95, 125, 162, 181, 182, 222, 250, 279, 369, 370, 371, 372.

Plateia

52, 209, 228, 242, 265, 290, 294, 296, 300.

Poética

66, 77, 132, 161, 162, 174, 181, 182, 183, 244, 253, 330.

Política

18, 19, 21, 31, 32, 35, 40, 41, 45, 46, 50, 53, 73, 89, 93, 95, 96, 97, 103, 125, 156, 181, 204, 208, 226, 227, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 248, 250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 264, 273, 277, 278, 289, 291, 295, 307, 316, 317, 327, 329, 330.

Professor

14, 15, 17, 20, 38, 51, 52, 60, 71, 107, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 133, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 162, 164, 168, 178, 181, 182, 183, 184, 187, 190, 194, 195, 198, 202, 204, 206, 215, 216, 218, 220, 221, 250, 258, 262, 263, 264, 265, 268, 283, 285, 287, 306, 314, 327, 328, 330, 331, 338, 367, 368, 370, 371, 372, 373.

Professor/artista/pesquisador

162, 181, 182.

Profissão

18, 124, 181, 185, 328.

Profissional

14, 18, 19, 21, 31, 50, 56, 57, 78, 81, 89, 90, 92, 93, 100, 115, 119, 121, 124, 125, 126, 130, 132, 158, 181, 182, 197, 204, 206, 263, 272, 273, 283, 297, 299, 326, 334, 336, 338, 346, 348, 350, 352.

Projeto

14, 20, 34, 50, 56, 57, 70, 79, 91, 92, 99, 112, 113, 119, 120, 121, 122, 127, 129, 130, 135, 155, 158, 159, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 188, 189, 190, 192, 201, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 229, 230, 231, 239, 255, 265, 266, 271, 272, 273, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 290, 300, 301, 328, 337, 345, 353, 368, 369, 370, 371, 372, 373.

Proponente

21, 279, 282, 283, 284, 285, 288, 290.

Público

29, 37, 55, 59, 61, 66, 69, 70, 93, 94, 95, 108, 113, 126, 157, 159, 175, 200, 209, 215, 221, 226, 231, 234, 235, 238, 242, 243, 245, 249, 261, 268, 270, 272, 282, 283, 284, 287, 288, 289, 293, 296, 299, 302, 338, 339, 353, 354, 356, 358.

R

Reenactment

59, 66, 69, 154.

Repertório

52, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 80, 85, 87, 94, 144, 154, 155, 173, 198, 217, 253, 270, 278, 335, 336, 339, 340, 348, 352, 353.

S

Sensação

68, 149, 156, 261, 262, 268, 307, 313, 316, 355.

Soma

77, 78, 79, 255, 271, 272, 273, 309, 310.

Somática

78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 176, 260, 261, 265, 268, 277.

T

Teatro

17, 20, 21, 22, 31, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 66, 74, 76, 92, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 191, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 228, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 253, 263, 265, 266, 276, 277, 278, 281, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 320, 329, 340, 345, 347, 356, 357, 367, 368, 369, 371, 372, 373.

Tecnologia

67, 78, 201, 203, 204, 207, 208, 234, 241, 244, 301, 325, 333, 339, 369, 373.

Território

49, 81, 102, 103, 158, 159, 230, 240, 292, 293, 294, 296, 297.

Tradução

29, 62, 63, 65, 104, 108, 180, 205, 218, 220, 221, 222, 234, 241, 244, 245, 246, 248, 252, 258, 305, 316, 317, 320, 321, 336.

U

Universidade

7, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 32, 55, 57, 59, 75, 82, 115, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 141, 148, 151, 152, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 184, 185, 190, 196, 206, 215, 223, 239, 248, 253, 264, 267, 268, 278, 281, 291, 297, 298, 299, 301, 302, 320, 327, 338, 357, 358, 368, 369, 370, 371, 372, 373.

SOBRE PEDRO DANTAS

(MIRANDELA, BAHIA, 1941 - BLUMENAU, SANTA CATARINA, 2019)

NOME CIVIL: PEDRO DANTAS RISO

Bailarino, professor, diretor, artista plástico. É o segundo de 13 filhos de um casal de fazendeiros. Aprende a esculpir com os avós, fazendo os presépios de Natal da família em argila. Aos sete anos de idade muda-se para São Paulo. É criado pela tia que tinha como vizinha uma professora de balé. É ela quem apresenta-lhe o caminho da dança. Aos 13 anos de idade parte sozinho para o Rio de Janeiro, onde permanece até os 19. Neste período frequenta a escola de dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Contratado por uma companhia de balé, retorna a São Paulo. Segue com o grupo para a Europa onde vive até os 42 anos. Trabalha com dança na Itália, Grécia e Alemanha. Apresenta-se em mais de 100 países diferentes. Após cerca de 20 anos na Europa, retorna ao Brasil. No início da década de 1980, a convite do presidente da Companhia Hering, Ingo Hering (1907-1992), assume a direção da Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, em Blumenau. Encerra a carreira de bailarino aos 58 anos, com uma apresentação no Festival de Dança de Joinville. A partir de então, as artes plásticas se transformaram em sua principal atividade. Desenvolve obras em bronze, resina e outros materiais, espalhando-as pelo Brasil e pelo mundo. Dança e dançarinos são um tema frequente. Em Blumenau, suas esculturas com bailarinos, o índio Peri da ópera 'O Guarani' e o maestro Carlos Gomes – todas dispostas na praça do Teatro Carlos Gomes, estão entre as mais populares.

Em 2011, foi nomeado Comendador da Dança e recebeu a Medalha do Mérito Cultural Cruz e Sousa pelos serviços prestados à cultura do estado de Santa Catarina.

Site do artista: < <https://www.pedrodantasriso.com> >

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Abner Sanlay Cypriano: Graduando da 8ª fase da Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau - FURB. É instrutor bolsista do projeto de extensão em Dança de Salão Contemporânea da FURB. Bailarino no projeto de extensão em Danças Alemãs da FURB desde 2017/1. Faz parte do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da FURB.

E-mail: abner.cypriano@gmail.com

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

Amanda da Silva Pinto: Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora na Faculdade de Dança da UEA.

E-mail: amandapinto44@gmail.com / adpinto@uea.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3397-5328>

Carla Carvalho: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Professora de arte no Departamento de Arte e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB. Líder do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação.

E-mail: carcarvalho@furb.br

<https://orcid.org/0000-0002-1402-7920>

Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (Edu O.): Artista da dança, performance, teatro, escritor e professor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestre em Dança (PPGDANCA/UFBA) com especialização em Arteterapia (UCSal), doutorando em Difusão do Conhecimento (PPGDC). Diretor do Grupo X de Improvisação em Dança e co-fundador do Coletivo Carrinho de Mão, é colíder do Grupo de Pesquisa PORRA.

E-mail: eduimpro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3483-2684>

Daniel Silva Aires: Artista-pesquisador de Danças e Visualidades. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Especialista em Dança (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Bacharel em Artes Visuais (Universidade Federal de Santa Maria); Licenciando em Dança (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Membro do grupo de pesquisa OMEGA/Cnpq.

Email: daniel_aireis@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2819-7517>

Eleonora Campos da Motta Santos: Doutora em Artes Cênicas (Universidade Federal da Bahia). Professora Adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Professora Coordenadora do Projeto de Pesquisa Tendências Epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes. Pesquisadora do grupo de pesquisa OMEGA/Cnpq.

Email: eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5129-8017>

Ivana Vitória Deeke Fuhrmann: Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB; Especialista em Movimento Humano e Saúde pela FURB; Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela PUC/PR; Professora titular da FURB - Departamento de Artes.

E-mail: ivacontemporaneo@hotmail.com - ifuhrmann@furb.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0766-3037>

Jussara Xavier: Pós Doutora em Filosofia (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), Doutora em Teatro (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC), Mestre em Artes, Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Especialista em Dança Cênica (UDESC), Bacharel em Administração (UFSC) e Licenciada em Artes Visuais (Claretiano). Professora dos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro e Música da FURB. Professora do curso de Tecnologia em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve o projeto e site Midiateca de Dança (<https://midiatecadedanca.com/>).

E-mail: jussarajxavier@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2732-2723>

Letícia Gallotti: Graduada em Letras Francês e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Diploma em Danças Clássicas reconhecido pelo MEC pela Álea Academia de Dança (Florianópolis, SC). Bailarina, professora e coreógrafa de ballet clássico da Associação Cultural Arte.Dança. Professora de Metodologia do Ballet Clássico no curso de Licenciatura em Dança da FURB. Professora credenciada pela Escola Nacional de Ballet de Cuba.

E-mail: lgallotti@terra.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8172-5833>

Lígia Losada Tourinho (Lígia Tourinho): Artista do movimento e coreógrafa. Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Dramaturgias do Corpo (CNPQ/UFRJ). Doutora e Mestre em Artes (UNICAMP).

E-mail: ligiatourinho@eefd.ufrj.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6098-2593>

Luana Echevengúá Arrieche: Mestre em Artes Visuais (Universidade Federal de Pelotas). Especialista em Metodologia de Ensino de Artes (Unicesumar). Licenciada em Dança (Universidade Federal de Pelotas). Colaboradora do Projeto de Pesquisa Tendências Epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes. Membro do grupo de pesquisa OMEGA/Cnpq.

Email: luana_arrieche@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2333-1884>

Lucas Valentim Rocha: Artista e professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA. Licenciado em Dança (UFBA). Co-fundador do Coletivo Carrinho de Mão. Líder do Grupo de Pesquisa PORRA.

E-mail: lucas.valentim0@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1513-9182>

Magno Rodrigues de Souza: Artista da dança, performer, pesquisador da cultura hip-hop. Acadêmico do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau – FURB. É instrutor bolsista do projeto de extensão em Danças Urbanas da FURB.

E-mail: magnotheblack@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2390-8612>

Marcela Benvegnu: Jornalista, pesquisadora de dança e consultora de escolas de dança com foco em estratégias de negócios e gestão de comunicação. Master em Mídia, Comunicação e Negócios pela *University of California*. Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Codiretora do Congresso Internacional de Jazz Dance no Brasil, dirige o primeiro Grupo de Estudos de Jazz Dance do país. Foi coordenadora de Educativo, Comunicação e de Registro e Memória da Dança da São Paulo Companhia de Dança por oito anos.

E-mail: marcelabenvegnu@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6963-5221>

Marco Aurelio da Cruz Souza: Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal. Professor e coordenador do curso de licenciatura em Dança da FURB. Pesquisador do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação - FURB. Membro do conselho científico e fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA – 2018/2021). Vice-presidente da APRODANÇA (2019-2021).

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

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

Michele Chavis Sackis: Historiadora, pesquisadora e artista da dança. Acadêmica do curso de licenciatura em Dança da FURB. É instrutora bolsista do projeto de extensão em Dança Espanhola da FURB. Integrante do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação - FURB.

E-mail: miexecutiva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4510-3623>

Mônica Siedler: Atriz, com graduação e mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Foi professora da disciplina de Performance na graduação em Dança e em Teatro da FURB (2018 e 2020, Blumenau/SC). Tem uma pesquisa artística onde investiga a interação entre audiovisual, dança e teatro, realizando as performances *O Pior de Mim* (2016) e a Trilogia *Ninguém é Impossível*, que integra as performances: *Só Depois* (2011); *Somático* (2010); *1A(UMA)* (2007).

E-mail: monicasiedler@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8671-4957>

Rafael Guarato: Historiador da dança e professor do curso de graduação em Dança e dos Programas de Pós-Graduação em Artes da Cena e Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em História e Líder do Grupo de Pesquisa em Memória e História da Dança (CNPq) e integrante del grupo Descentradxs - Descentrar la Investigación en Danza. Autor dos livros “Dança de rua: corpos para além do movimento” (2008) e “Ballet Stagium e a fabricação de um mito” (2019).

E-mail: rafaelguarato@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9710-4364>

Roberto Murphy: Mestre em Teatro (UDESC) e Bacharel em Artes Cênicas (FURB), atua como artista – ator, dramaturgo, cenotécnico, diretor e produtor do Grupo Elementos em Cena; pesquisador – voltado ao estudo do ator no projeto Casulo Teatral e no Intercâmbio Internacional FINESTRE com o Teatro Ridotto de Bolonha (Itália); professor universitário (FURB) e na educação não formal e em ações de educação cooperativista; ativista cultural – mantém por mais de 20 anos um centro de estudos de Arte e de eventos de cultura artística (Espaço Plural).

E-mail: murphy@furb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8671-4837>

Rodrigo Andrade: Acadêmico da 8ª fase do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Bolsista, bailarino e coreógrafo no Grupo de Dança Contemporânea da FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e estética na educação.

E-mail: andradigo_14@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2485-0037?lang=en>

Sandra Meyer: Artista da dança, pesquisadora, professora e dinamizadora cultural. Foi professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde lecionou dança e técnicas corporais no Curso de Licenciatura em Teatro. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Teatro (Mestrado e Doutorado) da mesma instituição (PPGT/ UDESC). Implantou e coordenou o Curso de Pós-Graduação em Dança Cênica (Especialização lato-senso) do CEART/ UDESC. É doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Desenvolve o projeto e site Midiateca de Dança (<https://midiatecadedanca.com/>).

E-mail: meyersandra0@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0909-6005>

Stefanie Muller: Acadêmica da 8ª fase do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Performer, coreógrafa, bailarina do Grupo de Danças Contemporâneas e Alemãs da FURB. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte e estética na educação.

E-mail: sm.stefaniemuller@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3979-6774>

Valéria de Assumpção Silva: Doutora em Motricidade Humana pela Faculdade de Motricidade Humana (FMH, 2016). Mestrado em Performance Artística – Dança (FMH, 2010). Formadora em Dança do Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação da República Portuguesa. Coordenadora do Programa de Apoio à Educação Física Curricular – Bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas/Centros de Apoio à Aprendizagem da Câmara Municipal de Lisboa pela Associação de Actividade Motora Adaptada.

E-mail: valdanca68@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4570-4840>

Vanilto Alves de Freitas (Vanilton Lakka): Coreógrafo, intérprete e professor na graduação em dança da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. Site: www.lakka.com.br

E-mail vaniltonlakka@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1100-0658>

Vera Torres: Doutora em Estética, Ciências e Tecnologia das Artes: Teatro e Dança e Mestre em Artes: Dança, pela Universidade Paris 8, França; Mestre em Comunicação e Semiótica - PUC/SP. Professora aposentada do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. Entre 2011 e 2018 coordenou o projeto Dança Poesia em Movimento e entre 2013 e 2018, o ciclo de palestras e debates Café com Dança, ambos na UFSC. Faz parte da equipe de curadoria e coordenação da Semana da Dança UFSC. Desenvolve o projeto e site Midiateca de Dança (<https://midiatecadedanca.com/>).

E-mail: vlatorres@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0183-2269>

TUDO ISTO É DANÇA reúne textos inéditos de diferentes artistas-pesquisadores-escritores da dança brasileira atuantes em diferentes partes do Brasil: Santa Catarina, Amazonas, Bahia, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Minas Gerais, em prol da profissionalização e difusão da dança. Suas perguntas-gatilhos são: O que pode ser dança? Quais assuntos têm a ver com a dança? Sobre o que a dança fala? Do que ela se ocupa? Como ela se faz viva? A diversidade de temas é proposital, pois busca provocar interesse e gerar visibilidade à dança junto a sociedade. Sendo assim, este livro abrange discussões sob diferentes aspectos: técnicas, poéticas, arte, cultura, performance, repertórios, história, ensino, metodologias, profissões, acessibilidade, mídias digitais, comunidade, política, comunicação, economia, dentre outros. Com viés transdisciplinar, a publicação objetiva disseminar distintos modos de fazer e pensar dança, bem como, chamar atenção para diferentes possibilidades de estudo e de profissão nesse campo. Os textos estão agrupados em três blocos distintos que se articulam em aspectos teóricos do campo Dança: 1) memórias e histórias, 2) experiências de ensino e formação e 3) composição de diferenças.



Fundação
Catarinense
de cultura

