

# Experiências em MOVIMENTO

CELEBRAÇÃO DOS 10 ANOS DA LICENCIATURA EM DANÇA DO IFB

EDITORA



ANA CAROLINA MENDES, LARISSA FERREIRA E SUSELAINE MARTINELLI (ORG.)

# EXPEDIENTE

## REITORA

Luciana Miyoko Massukado

## PRÓ-REITORA DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

## PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

## PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

## PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

## PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

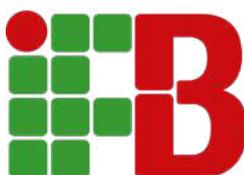
## COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

## PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

### EDITORA



Reitoria - SGAN Qd 610, módulos D, E, F, G

CEP: 70860-100 Brasília-DF

[www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)

Fone: +55 (61) 2103-2108

[editora@ifb.edu.br](mailto:editora@ifb.edu.br)



2022 Editora IFB

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

## Campus Brasília

**Diretora Geral do Campus Brasília:** Patrícia Albuquerque de Lima

**Diretora de Ensino:** Carla Mary Silva Eloy

**Diretor de Pós-graduação, Pesquisa, Inovação e Extensão:** Rafael Lavrador

**Coordenador Geral de Ensino:** Thiago Williams Siqueira Ramos

**Coordenadora de Área Dança:** Elisa Teixeira de Souza

**Coordenadora de Curso:** Elisa Teixeira de Souza

**Núcleo Docente Estruturante:** Diego Pizarro, Carla Sabrina Cunha, Raquel Purper, Rita de Cássia Mendonça, Suselaine Serejo Martinelli (Portaria nº 123/2020, de 23 de dezembro de 2020)

**Colegiado de Curso:** Elisa Teixeira de Souza (presidente)

Juliana Cunha Passos (vice-presidente)

Mariana Duarte Motta (coordenação pedagógica)

Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes (docente)

Carla Sabrina Cunha (docente)

Cinthia Nepomuceno Xavier (docente)

Diego Pizarro (docente)

Diene Ellen Tavares Silva (docente)

Elizabeth Tavares Maia (docente)

Eloisa Marques Rosa (docente)

Fauzi Nelson Paranhos Lopes Mansur (docente)

Fernando Antônio de Alvarenga Grossi (docente)

Gláucia Melasso Garcia de Carvalho (docente)

Hellen Cristina Cavalcante Amorim (docente)

Isa Sara Pereira Rego (docente)

Larissa Ferreira Regis Barbosa (docente)

Luiz Cláudio Renouveau de Carvalho (docente)

Marcello Vieira Lasneaux (docente)

Marcos Ramon Gomes Ferreira (docente)

Marcos Vinícius Buiati Rezende (docente)

Raquel Purper (docente)

Renata Cristina Fonsêca de Rezende (docente)

Rita de Cássia Mendonça (docente)

Rosa Amélia Pereira da Silva (docente)

Suselaine Serejo Martinelli (docente)

Washington dos Santos Oliveira (docente)

Augusto César Oliveira Bucar (discente)

Catherine Layana Leite Ferreira (discente)

Daniel Clemente Macedo (discente)

Laís Alana Fong Salvino (discente)

Mateus Moreira Santana (discente)

Sandra Fabrícia Cândido (discente)

Suzana Monteiro Lenzi (discente)

(Portaria de Pessoal nº 2/2021 DGBR/RIFB/IFB, de 14 de janeiro de 2021)

**Revisão:** Rejane Maria de Araújo Vago e autores

**Capa e Diagramação:** Gabriel Felipe Moreira Medeiros

**Foto de Capa:** Camila Oliveira. Dançarinas: Olívia Orthof e Júnia Cascaes.

E96 **Experiências em movimento: celebração dos 10 anos da Licenciatura em dança do IFB / Ana Carolina Mendes, Larissa Ferreira, Suselaine Martinelli (organizadoras). – Brasília: Editora IFB, 2022. 1 E-book : 283 p. : il. ; PDF.**

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-64124-89-9

1. Licenciatura em dança. 2. Instituto Federal de Brasília. 3. Prática docente. 4. Dança. I. Mendes, Ana Carolina. II. Ferreira, Larissa. III. Martinelli, Suselaine. IV. Título.

CDU 793.3:377

A nossos/as estudantes, razão maior da existência da Licenciatura em Dança, na pessoa de Pedro Ivo dos Santos Leite (em memória). O querido Pedrinho, que iniciou essa trajetória conosco na primeira turma e seguirá em nossos corações.

**N**esta publicação festiva dos 10 anos da Licenciatura em Dança do IFB, agradecemos ao coletivo de pessoas que se dedicaram ao curso e a este livro.

Iniciamos com as professoras e professores do Colegiado da LiDança (apelido carinhoso da nossa Licenciatura), ao longo dessa década, por sua competência e seriedade em promover o sucesso deste nosso curso, que foi nota máxima em sua avaliação no Ministério da Educação.

Uma vez que trabalhamos em prol da formação de profissionais qualificados/as no campo da dança, agradecemos aos estudantes da LiDança, razão de ser deste curso.

Agradecemos à comunidade de artistas, educadoras e educadores, dançarinas e dançarinos do Distrito Federal que se mobilizaram em Audiência Pública, a qual diagnosticou, formalmente, a necessidade do DF ter um curso superior em dança.

Agradecemos à comunidade interna, cada servidor e servidora que confiou no projeto do curso e trabalhou em prol de sua construção. Sem vocês não teríamos conquistado a vitória da abertura da Licenciatura em Dança para o IFB, para Brasília e para o Centro-Oeste.

Esta publicação busca homenagear cada uma dessas pessoas e só foi possível com engajamento de outras tantas.

Nosso muito obrigada aos autores e autoras que, com seus importantes textos, deram corpo a esta publicação. Todos, de alguma maneira, fizeram parte desses 10 anos, seja como docente efetivo ou temporário do curso, seja como fonte de inspiração.

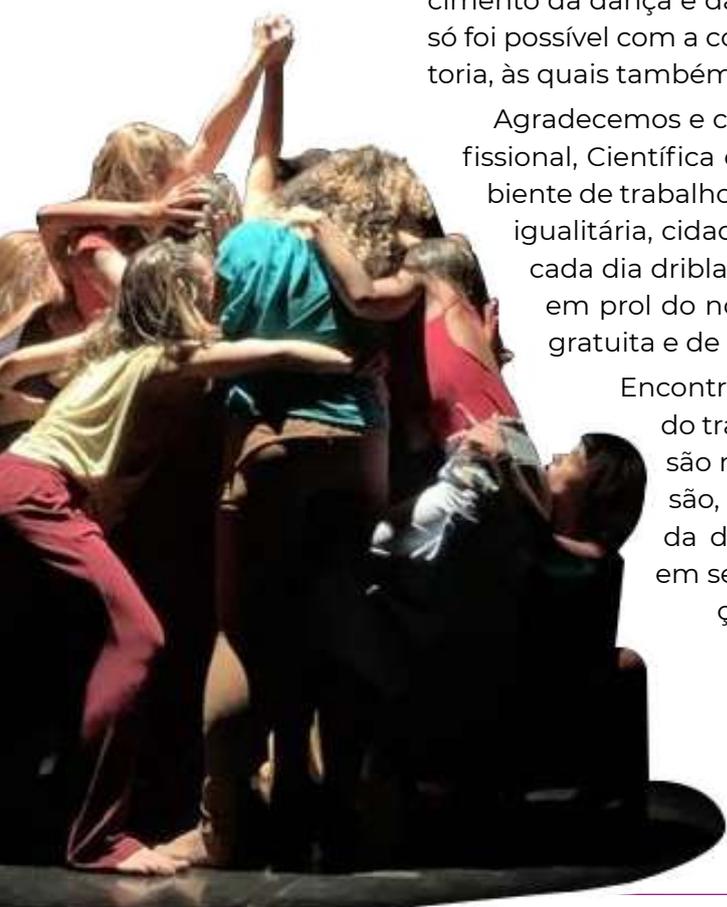
Agradecemos à Direção Geral do *Campus* Brasília que acreditou no projeto e nos apoiou na empreitada de celebração e fortalecimento da dança e da arte em nosso Instituto. Uma iniciativa que só foi possível com a colaboração atenciosa da Editora do IFB e Reitoria, às quais também agradecemos.

Agradecemos e celebramos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que nos proporciona um ambiente de trabalho alicerçado na construção de uma sociedade igualitária, cidadã, autônoma e plural. E assim, nos desafia a cada dia driblar qualquer adversidade e seguir firmemente em prol do nosso compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Encontramos, em cada egresso inserido no mundo do trabalho, a motivação em continuar nossa missão no campo da educação. Imbuídas dessa missão, agradecemos e celebramos, por fim, a arte da dança, que nos possibilita pisar firmemente em seu chão e seguir com êxito em suas “andanças” educativas, poéticas, críticas e sensíveis.

*Ana Carolina, Larissa e Susi.*

Mostra Formativa **Oscilações**. Direção: Raquel Purper. Dançarinos: estudantes da LiDança. SESC Garagem, Brasília, DF, Brasil, 2019. Foto: Hísla França



# PREFÁCIO

Cheguei ao IFB em 2009, juntamente com o reitor Aléssio Trindade, que veio para suceder o reitor Garabed Kenchian. Nessa época, já havia a indicação para criação da Licenciatura em Dança. Eu poderia apoiar ou obstruir a criação desse curso. Decidi por apoiar com algumas certezas.

A primeira certeza se assentou sobre a lei de criação dos Institutos Federais (IF). Essa lei propunha a territorialidade e a escuta popular como importantes critérios para a criação de cursos. A trajetória construída pela prof. Ana Carolina Mendes, em seu texto *Sim! Nós demos conta!*, mostra que esses dois princípios estão nos alicerces da criação do curso de Licenciatura em Dança. A vontade popular foi mostrada nas audiências públicas e no engajamento da sociedade na organização do curso, muito para além da participação política em uma reunião para apoiar a criação de um curso. A territorialidade foi caracterizada pela dinâmica da expressão da dança no espaço cultural concentrada no “quadrado” da capital federal.

Um segundo aspecto do curso, ainda alicerçado na lei de criação dos Institutos Federais é a forma de graduação escolhida: a licenciatura. Formar docentes é uma tarefa tão cara aos Institutos que a lei faz uma reserva de vagas para estes cursos. Novamente, as audiências públicas e o apoio social se dão para a criação deste curso voltado para a formação de professoras e professores. Portanto, alinhado aos propósitos de criação dos IF.

Os Institutos Federais vêm de longa tradição de cursos técnicos industriais e agrícolas criada pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFET. Essas escolas foram um bastião de defesa e formação de profissionais no chamado *STEM* (em português, Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Esses conhecimentos são mundialmente reconhecidos como propulsores do desenvolvimento das nações. Entretanto, desde os anos 1990, começava a tomar corpo a ideia de que não bastavam os conhecimentos *STEM* para construir uma sociedade. A sociedade é constituída por gente. Portanto, é preciso humanizar estes saberes. Para isso, carecia de introduzir a arte dentre estes conhecimentos básicos. Passa-se a ter o *STEAM* (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). Nesse sentido, a dança preenche um importante requisito: humanizar a formação profissional.

Finalmente, quando a sociedade clama por profissionais criativos, capazes de propor soluções tecnológicas inovadoras, capazes também de estabelecer o diálogo entre os diferentes e mediar conflitos, a arte assume papel preponderante, como bem explicita a prof<sup>a</sup> Juliana Cunha Passos no texto *Processos de criação e improvisação em dança* ou a agilidade da criação relatada pela

prof<sup>a</sup> Lina Frazão de Castro no texto *Em um recorte da paisagem: contextualizações da dança moderna norte-americana no século XX*. Portanto, o apoio ao curso de Licenciatura em Dança se mostrou fundamental para a formação de profissionais técnicos humanizados e licenciados capazes de trazer as respostas que a sociedade espera.

Toda essa saga de criação de uma escola e de seu primeiro curso de licenciatura foi registrada neste livro comemorativo. Não se trata apenas de um livro de registro de fatos. Também não é um livro de auto-elogio pelas conquistas das pessoas que tomaram parte nesta história. Este é um livro raro. O que o faz raro é o fato de reunir história e relatos de experiências de modo científico e acadêmico.

Dessa forma, torna-se uma leitura agradável para os não iniciados, fundamentada para os pesquisadores e modelar para professores e professoras que desejam rever suas práticas docentes. A apresentação das organizadoras já traz essa dimensão através de uma leitura leve e envolvente. Os cinco momentos do livro são também os cinco movimentos realizados nos 10 anos do curso de Licenciatura em Dança do IFB. O título poderia ser “O fazejamento da Licenciatura em Dança”. Porém, para além do árduo trabalho de implantação e funcionamento do curso, estão os passos cuidadosos e a espinha dorsal de um plano de trabalho bem definido.

Os depoimentos de gestores, docentes, discentes, pessoas da sociedade e egressos do curso dão um toque intimista que faz reviver os momentos de implantação do curso e do IFB. O pioneirismo da LiDança é também o pioneirismo do IFB. O livro fala dos muitos sucessos e de alguns desafios enfrentados pelo curso e pelo IFB para sua consolidação. Nem tudo coube aqui. Nem todos são citados, mas tudo e todos fazem parte desta história. Esse reconhecimento de tudo e inclusive dos anônimos é outro encanto deste livro.

No fundo deste livro-relato está uma questão importante para os Institutos Federais: a formação profissional em todos os níveis. Aqui não se trata de formar pesquisadores em dança ou bailarinos. Antes, o ponto central é de formar docentes – profissionais capazes de dominar uma técnica e ensiná-la a outrem. A pesquisa se dá na medida em que é preciso evoluir no saber, sempre, e de forma a atender as expectativas da sociedade. O encontro com a sociedade é a extensão, não em forma de cursos rápidos, mas de performances, de debates, de apresentações e também de transferência de conhecimentos. Isso é o que está relatado neste livro.

Não ao acaso, a palavra “movimento” é a mola propulsora deste livro. Cada capítulo não é um momento cronológico, mas o relato de um movimento que se traduz em uma oportunidade de revisitar uma prática adotada ou desenvolvida no curso. O primeiro capítulo traz as experiências historicizadas da LiDança. O relato das conquistas e dos desafios da fase de implantação e consolidação do curso são marcantes e mostram uma resiliência inspiradora.

Os dois capítulos sobre aprendizagens em movimento descrevem a experiência desse aprendizado para docentes e discentes. Os desafios dessa aprendizagem são relatados de forma a trazer a vivência do curso e a percepção da sociedade. Dessa forma, todos podem refletir sobre a cultura e a vida que temos. A forma de criação e de encontros com a sociedade certamente servirão de exemplo para outras licenciaturas e para a docência nos cursos técnicos mantidos pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como para quaisquer pessoas interessadas nos processos de aprendizagem. Esses dois capítulos trazem também um valor muito caro ao IFB: a inclusão social. Os textos *Relato de experiências de estudantes surd@s no curso de Licenciatura em Dança do IFB*, das professoras Núbia Flávia Oliveira Mendes, Queila Pahim da Silva, Renata Cristina Fonsêca de Rezende e Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, e *Dança e relações étnico raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11645/08*, da prof<sup>a</sup> Larissa Ferreira, são exemplos de como essa licenciatura se esmerou em cumprir seu papel de promover a inclusão de povos e pessoas tradicionalmente excluídos dos processos formativos escolares. Os textos também não fogem da discussão de gênero, sobretudo do lugar da mulher na sociedade.

O capítulo *(An)danças: recortes em movimento*, traz um conjunto de vivências na evolução da arte de dançar. A arte enquanto criação, enquanto movimento, enquanto busca de reproduzir ou modificar o momento da sociedade. Aqui, o movimento se faz presente como pensamento, como expressão de sentimentos e de vida. As experiências de dança no mundo são relatadas como história e como vida.

Finalmente, na *Pausa para lançar novas sementes e honrar os mestres e mestras*, além dos nomes daqueles que estiveram diretamente ligados à criação e consolidação do curso há um sonho plantado. O sonho transcende a continuidade do curso, chegando à expansão dessa experiência no âmbito dos Institutos Federais, das universidades públicas e privadas e das formas de oferta no próprio IFB.

Boa leitura! Boa pesquisa! Excelente viagem ao mundo da dança e da história do IFB!

**Wilson Conciani**

Reitor do IFB, 2011 – 2019.

# SUMÁRIO

---

## PRÉ-MOVIMENTO ..... pg. 12

### 1.0 OS TEMPOS-ESPAÇOS:UM POUCO DE HISTÓRIA

#### 1.1 **Sim! Nós demos conta!** Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes ..... pg. 18

#### 1.2 **O curso de Licenciatura em Dança e a construção de Políticas Públicas: breve reflexão, possíveis diálogos e futuros desafios** Rosa Coimbra ..... pg. 27

#### 1.3 **Da ilha da magia à ilha do amor: o lugar da dança na Educação Profissional e Tecnológica desde Brasília** Diego Pizarro; Suselaine Serejo Martinelli ..... pg. 42

#### 1.4 **[Sobre]vivências em dança: exercícios de permanência** Rousejanny Ferreira ..... pg. 64

#### 1.5 **A experiência da integração no curso de Licenciatura em Dança do IFB** Marcos Ramon Gomes Ferreira ..... pg. 78

### 2.0 APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

#### 2.1 **Existem mais coisas entre o céu e o chão do que imagina a gravidade: contato-improvisação na Licenciatura em Dança** Diego Pizarro ..... pg. 86

- 2.2** O Sentido da Brincadeira de máscaras nas aulas de Danças do Brasil  
Alisson Araujo de Almeida ..... pg. 106
- 2.3** Relato de experiência de estudantes surd@s no curso de Licenciatura em Dança do IFB  
Núbia Flávia Oliveira Mendes; Queila Pahim da Silva; Renata Cristina Fonsêca de Rezende; Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos ..... pg. 115
- 2.4** Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/08  
Larissa Ferreira ..... pg. 133
- 2.5** Tatoprovisação: um relato de experiência  
Isa Sara Rego; Tiago Ianuck ..... pg. 147
- 2.6** O ensino da anatomia humana e de cinesiologia para discentes da Licenciatura em Dança do IFB  
Renata Duarte de Souza-Rodrigues..... pg. 155
- 2.7** Carta aos estudantes que me atravessaram: quando as borboletas atravessam  
Eloisa Marques Rosa ..... pg. 159

## **3.0 APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E EXTENSÃO**

- 3.1** Vamos dançar? ou Memórias do Grupo de Pesquisa Corpoimagem na Improvisação nos dez anos do curso de Licenciatura em Dança  
Carla Sabrina Cunha; Elizabeth Tavares Maia; Raquel Purper; Maritza Mota; Marília Cunha; Christiane Castro ..... pg. 166

**3.2** **Literatura em dança – A literatura dançante ou a dança literária?**  
Rosa Amélia Pereira da Silva; Elizabeth Tavares Maia; Lucas Emmanuel Campos Ribeiro; Marília Nascimento da Cunha; Rômulo Viana Costa; ..... **pg. 180**

**3.3** **Aiyê: trajetos da pesquisa em dança**  
Larissa Ferreira; Christiane Castro; Patrícia Diniz; Carolina Alves; Catherine Layanna ..... **pg. 195**

**3.4** **Corpo Baletroacústico: coletivo experimental nascido nos Laboratórios em Dança do IFB**  
Eufrasio Prates ..... **pg. 207**

## **4.0 (AN)DANÇAS: RECORTES EM MOVIMENTO**

**4.1** **Processos de criação e a improvisação em dança**  
Juliana Cunha Passos ..... **pg. 216**

**4.2** **Em um recorte da paisagem: contextualizações da dança moderna norte-americana no século XX**  
Lina Frazão de Castro ..... **pg. 228**

**4.3** **Dança contemporânea como modo de fazer pensar dança na escola e nos espaços informais**  
Raquel Purper ..... **pg. 251**

**4.4** **Um ensaio sobre dança e experiência: da corporalização à corporeidade**  
Elisa Teixeira de Souza ..... **pg. 266**

**5.0 PAUSA PARA LANÇAR NOVAS SEMENTES E HONRAR OS MESTRES E MESTRAS** ..... **pg. 278**

# PRÉ-MOVIMENTO

O curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília comemorou 10 anos de existência no ano de 2020. Coube-nos organizar esta publicação de aniversário, na busca por registrar o sentimento de realização e o desejo de celebração que essa data representa para um grande número de pessoas: estudantes, colegas professores, professoras, técnicos e técnicas atuantes no curso; IFB como um todo e para a comunidade de Brasília e seu entorno.

Não foi tarefa fácil, em meio a uma pandemia, mas foi desejada e acolhida com toda a alegria e orgulho. Somos inúmeras pessoas e fizemos tanto ao longo desses 10 anos!

Com esses sentimentos no coração, buscamos organizá-la de modo leve, num convite a que sua leitura se faça em movimento, ao seu tempo e interesse. Nela, você poderá reviver momentos do começo de nossa história; poderá conhecer experiências pedagógicas e artísticas que nos marcaram; poderá refletir, ponderar, sonhar com novos rumos para o curso e para a dança, em Brasília, no IFB e na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O livro está disposto em cinco capítulos e os textos, em seu conteúdo e forma, são de responsabilidade de seus autores e autoras. Optamos pela diversidade de formatos e estilos, respeitando os/as autores/as.

O primeiro capítulo, ***Os tempos-espacos: um pouco de história***, traz artigos que registram e rememoram marcos históricos, individuais ou coletivos, na certeza de que é preciso fazer, lembrar, guardar, para transformar. No texto *Sim! Nós demos conta!*, Ana Carolina Mendes nos relata as contingências da criação da Licenciatura em Dança do IFB, primeira do Centro-Oeste, destacando os desafios e a importância da ação coletiva nesse processo de implantação. Em *O curso de Licenciatura em Dança e a construção de Políticas Públicas: breve reflexão, possíveis diálogos e futuros desafios*, Rosa Coimbra nos traz uma reflexão acerca das possibilidades de mudanças após a criação do curso sobre o ponto de vista da construção de políticas públicas. O texto de Diego Pizarro e Susi Martinelli, *Da ilha da magia à ilha do amor: o lugar da dança na Educação Profissional e Tecnológica desde Bras-ilha* nos ajuda a repensar os lugares da dança no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulando noções sobre a produção de conhecimento em dança. O artigo de Rousejanny Ferreira, *[Sobre]vivências em dança: exercícios de permanência*, traz um convite reflexivo sobre o trabalho das Licenciaturas em dança dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, partindo de suas atuações tanto no Instituto Federal de Brasília quanto no Instituto Fede-

ral de Goiás. Para finalizar o capítulo, o texto *A experiência da integração no curso de Licenciatura em Dança do IFB*, de Marcos Ramon, discute algumas experiências de integração no curso, enfatizando a importância desse tipo de ação dentro dos processos de ensino-aprendizagem, argumentando que a experiência coletiva é uma característica essencial da Licenciatura em Dança do IFB. Assim foi, desde seu começo.

***Aprendizagens em movimento: experiências artístico-didático-pedagógicas*** é o segundo capítulo, no qual os relatos são ensinamentos que exemplificam o quanto se tem a aprender com as vivências desses 10 anos de curso. Diego Pizarro, no texto *Existem mais coisas entre o céu e o chão do que imagina a gravidade: contato-improvisação na Licenciatura em Dança*, discute a presença da dança Contato-Improvisação (CI) na grade curricular do curso de Licenciatura em Dança e seus fundamentos para um espaço educacional não hierarquizado. Nesse texto, é evidenciada a potência questionadora, desestabilizadora e performativa dessa forma de dança em modo expandido. Na sequência, vem o texto de Alisson Araújo de Almeida, *O sentido da brincadeira de máscaras nas aulas de danças do Brasil*, que relata sua atuação como professor substituto no curso, enfatizando o uso da brincadeira de máscaras nas aulas de danças do Brasil. As autoras Núbia Flávia Oliveira Mendes, Queila Pahim da Silva, Renata Cristina Fonsêca de Rezende e Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, em seu texto *Relato de experiência de estudantes surd@s no curso de Licenciatura em Dança do IFB*, trazem a experiência de estudantes surdas e surdos na LiDança, esclarecendo as especificidades que o ensino de dança para surdas e surdos possui, dada a diferença linguística que essa população educacional apresenta. E, no artigo seguinte, *dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei nº 11.645/08*, Larissa Ferreira trata das ações educacionais desenvolvidas no curso desde a perspectiva da implementação da referida legislação, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Discute ações voltadas para a pesquisa de metodologias no ensino da dança, especificamente nos projetos que coordenou, no PIPA e PIBIB, com enfoque nas relações étnico-raciais. Reflete desde a abordagem interdisciplinar desses projetos realizados na Licenciatura em Dança, alicerçados na dança em diálogo com outras componentes curriculares e cursos do Ensino Médio Integrado, que também dialogam com os saberes que a Lei implica. Isa Sara Rego e Tiago Ianuck, no texto *TATOPROVISAÇÃO: um relato de experiência*, relatam uma experiência artística que integrou contato-improvisação, teatro de sombras, projeção de vídeo e dança digital. Renata Duarte de Souza Rodrigues apresenta em seguida o texto *O ensino da anatomia humana e de cinesiologia para discentes da Licenciatura em Dança do IFB*, um relato de experiência e prática docente nas componentes curriculares Anatomia Humana e Cinesiologia entre os anos de 2015 e 2017, na LiDança, destacando

a sua busca por recursos e estratégias metodológicas que facilitassem a compreensão dos conteúdos das respectivas áreas pelos estudantes do curso, e que também despertassem neles a percepção das sensações corporais externas e internas. Encerrando este capítulo em tom poético, Eloísa Marques Rosa redige uma *Carta aos estudantes que me atravessaram: quando as borboletas atravessam* propondo a construção de uma abordagem ética do ensino de dança, sob a perspectiva da docente aprendiz, trazendo o pensamento decolonial com inspiração freireana para a prática da docência.

O terceiro capítulo, **Aprendizagens em movimento: experiências de pesquisa e extensão**, elenca alguns relatos de grupos de pesquisa e projetos de extensão. Abrindo a sessão, o texto *Vamos dançar? ou Memórias do Grupo de Pesquisa Corpoimagem na Improvisação nos dez anos do curso de Licenciatura em Dança* de Carla Sabrina Cunha, Elizabeth Tavares Maia, Raquel Purper, Maritza Mota, Marília Cunha e Christiane Castro, apresenta a trajetória desse grupo de pesquisa e convida-nos a dançar por meio da partilha de suas memórias e vivências da arte da dança como transformação para uma vida humana melhor. Abordando a relação entre literatura e dança no texto *Literatura em dança: a literatura dançante ou a dança literária?* Elizabeth Tavares Maia, Lucas Emmanuel Campos Ribeiro, Marília Nascimento da Cunha, Rômulo Viana Costa e Rosa Amélia Pereira da Silva indagam sobre as formas de conexão entre essas áreas e apresentam uma experiência vivida no ConectaIF<sup>1</sup> 2019, levando para o palco, numa performance de dança, um texto de João Guimarães Rosa. Oriundo do grupo de pesquisa Corpografias, idealizado e sob orientação da professora Larissa Ferreira, nasceu a obra de dança *Aiyê*, que deu luz ao texto seguinte: *Aiyê: trajetos da pesquisa em dança*. Partindo do espetáculo, que acolhe pesquisas em dança e tecnologia permeando as matrizes e motrizes africanas, assim como a ancestralidade, as autoras Larissa Ferreira, Christiane Castro, Patrícia Diniz, Carolina Alves e Catherine Layanna relatam seus trajetos de pesquisa em dança. Encerrando o capítulo e fortalecendo o pilar ensino-pesquisa, no texto *Corpo Baletroacústico: coletivo experimental nascido nos Laboratórios em dança do IFB* Eufrazio Prates explicita sua atuação nos laboratórios de dança e tecnologia, onde colocou em uso um sistema interativo computacional que transforma ao vivo os movimentos do *corpo* em automáticos e orgânicos sons fractais, ferramenta resultante de sua pesquisa de doutorado.

O quarto capítulo, **(An)danças: recortes em movimento**, nos convida a olhar para fora do curso, propondo alguns caminhos de reflexão sobre partes da história da dança, sobre o futuro da educação, sobre horizontes possíveis, impossíveis e desejáveis para a dança no mundo. Juliana Cunha Passos, no texto *Processos de criação e a improvisação em dança*, nos apresenta reflexões sobre a criatividade e o ato de criar, a partir do trabalho de Rolf Gelewski

<sup>1</sup> Evento nacional, gratuito, anual de educação profissional e tecnológica realizado pelo IFB que reúne inovação, ciência, tecnologia, arte e cultura.

com as improvisações, estruturadas e livres, tanto nos seus métodos didáticos quanto em processos de criação em dança. Lina Frazão de Castro, *Em um recorte da paisagem: contextualizações da dança moderna norte-americana no século XX*, traz parte de sua pesquisa de mestrado, contextualizando o trabalho artístico de ícones da dança moderna norte-americana, o que nos dá pistas sobre suas reverberações para distintas abordagens didáticas em dança. Raquel Purper, no texto *dança contemporânea como modo de fazer-pensar dança na escola e nos espaços informais*, problematiza o exercício da docência em dança contemporânea na educação básica e em distintos espaços não formais, discutindo também a inexistência da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e a importância do foco na formação de um professor-artista-pesquisador. Por fim, Elisa Teixeira de Souza em *Um ensaio sobre dança e experiência: da corporalização à corporeidade* discute a dança como potência de corporalização do mundo, como experiência educativa, no sentido humanista desse termo, e como força simbólica ressignificadora das corporeidades; nos convida a seguir dançando a vida. E nós lhe convidamos a traçar outros tantos caminhos de reflexão, não propostos aqui.

Em ***Pausa para lançar novas sementes e honrar os mestres e mestras*** encerramos esta publicação ponderando sobre a importância da expansão de cursos na área de dança dentro da RFEPCT. Sim, é preciso pausa para respirar, agradecendo e almejando novos sonhos.

Entre os capítulos, você encontrará memórias, recados carinhosos de pessoas fundamentais para a existência do curso: colegas que assumiram cargos de gestão no momento de implantação, e que abraçaram corajosamente a abertura da LiDança, e colegas que compuseram a primeira Comissão de Elaboração do PPC do curso, entusiasmados e comprometidos com aquela desafiadora tarefa: Garabed Kenchian, Aléssio Trindade de Barros, Rogério Rodrigues de Oliveira, Cristiane Jorge de Lima Bonfim, Marco Rogério Calheira Lima e Constantino Isidoro Filho.

Desejamos a você uma leitura prazerosa e repleta de inspirações. Que esse registro afetivo da LiDança lhe convide a dançar!

Ana Carolina, Larissa e Susi.



**Garabed Kenchian  
(Reitor do IFB, 2009)**

O Curso de Licenciatura em Dança do IFB nasce a partir da conjunção de três fatores: Ordenamento Legal; Gestão Democrática e Vontade da Sociedade.

O Ordenamento Legal vem da Lei nº 11.892 que cria os IFs dando atribuições de oferta de cursos de licenciatura atendendo demandas locais e fortalecendo os arranjos locais.

Da Gestão Democrática vem a audiência pública realizada em 10/03/2009 no auditório do MEC. O IFB tinha meses de vida e a audiência definiria as áreas do Campus Brasília.

A Vontade da Sociedade verbalizada por professora e de representante do Fórum de Dança foi ouvida. A ideia de um curso de Licenciatura em Dança, atendendo à vocação artística da cidade de Brasília e à demanda por docentes foi lançada e acolhida.

A semente havia sido plantada em solo fértil. Muitos regaram e hoje o curso floresce!

Tenho grandes recordações do IFB entre 2009 e o início de 2011. Ele era marcado por uma vontade imensa de crescer e ser 'alguém' em Brasília. E tinha muitos conflitos, pois o IFB era a mistura de muitas visões diferentes, pessoas experientes, transferidas de outras unidades da federação, pessoas oriundas do GDF, do MEC e pessoas recentes no serviço público oriundas da UnB e de várias partes do país.

A Licenciatura em Dança representava uma visão futurista da Rede Federal, e o que me marcou é que o núcleo instituidor desse curso queria tanto a sua excelência que arregaçou todas as mangas da camisa para construir um IFB cooperativo. Ver todo o empenho de como esses jovens tiveram confiança no processo e contribuíram na harmonização das pessoas no IFB em torno de um projeto, me marcou profundamente.

Enfim, desejo que o IFB, como um todo, continue nos orgulhando e sendo referência na educação pública na nossa capital!



**Aléssio Trindade de Barros  
(Reitor do IFB, 2009-2011)**

# I

## OS TEMPOS- ESPAÇOS: UM POUCO DE HISTÓRIA



## 1.1 SIM! NÓS DEMOS CONTA!

Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes<sup>1</sup>

---

O ano era 2009. Fevereiro. Planaltina estava linda. Céu azul. No *campus*, a vegetação ostentava um verde feliz da vida! Chego para mais um dia de trabalho. No cronograma do dia, aula de teatro para os estudantes do ensino médio em agropecuária; alongamento para os servidores, no horário do almoço; dança, como curso livre, à tarde.

A notícia da audiência pública para o *Campus* Brasília vem em meio aos *e-mails* recebidos. Um pensamento surge e o coração salta. Vem à boca, quer sair, volta, sobe à mente. E lá se instala. Fixamente. Impulsiona o pensamento. *Será mesmo, coração, possível isso?*

Volto pra casa, dirigindo e voando em conjecturas. Os 40km percorridos amalgamaram todos os sentires e pensares. *Vamos tentar!*

Brasília faz dança desde que nasceu. Junto aos candangos vieram os artistas. Dançaram no solo barrento; construíram escolas e academias; formaram grupos e companhias; ganharam espaço na universidade, e no Brasil, com sua dança capital. Mas, 50 anos do seu nascimento, apesar do esforço de diversos profissionais da dança, um movimento continuava por ser feito: não havia curso de graduação na área, nem em Brasília nem no Centro-Oeste.

A oportunidade parecia se apresentar agora, 2009, dentro do plano de expansão do Instituto Federal de Brasília. O IFB havia nascido há pouco, em 2008, ainda como Escola Técnica Federal de Brasília, com seu único *campus* em Planaltina. Nesse mesmo ano, em dezembro, converteu-se em Instituto Federal<sup>2</sup>. E como parte das etapas de expansão, os institutos realizam audiência pública para ratificar junto à comunidade, a escolha dos cursos a serem ofertados em seus *campi*. Essa escolha vinha do estudo dos arranjos produtivos locais, das necessidades de formação profissional e dos indicadores econômicos da região onde se estabeleceria o *campus*. Para o *Campus* Brasília, no Plano Piloto, despontavam cursos técnicos nas áreas de hospitalidade e lazer, gemas e joias, telecomunicações, gestão pública e uma licenciatura em matemática. Veio daí o salto no coração.

*Licenciatura em matemática?* Já havia, à época, diversos cursos de licen-

---

<sup>1</sup> Professora do IFB desde 2008. Doutora em Artes pela UnB, licenciada em Dança pela UFBA e bacharel em Ciências Econômicas pela UESC. Presidente da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico de Curso da LiDança (2010) e Coordenadora do Curso (2014). Diretora do *Campus* Brasília (2010-2011), Coordenadora de Ensino a Distância e Licenciatura - Pró-Reitoria de Ensino (2009), Coordenadora Geral de Desenvolvimento de Ensino - Pró-Reitoria de Ensino (2009-2010), Coordenadora de Ensino - *Campus* Planaltina (2008-2009), membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFB (2018-2020). Coordena o Grupo de Pesquisa em Dança Educação. É autora do livro "Dança contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado". ana.mendes@ifb.edu.br

<sup>2</sup> Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

ciatura em matemática em Brasília, ofertados em instituições públicas e privadas do DF. Era a hora de construirmos uma Licenciatura em Dança.

Chego em casa e volto ao trabalho. Precisava mobilizar a comunidade artística de Brasília para se fazer presente na audiência. Era preciso mostrar ao IFB a necessidade de um curso na área de dança, sua importância para a cidade, para a educação básica de Brasília e da região Centro-oeste. Reúno, então, o máximo de endereços eletrônicos que consigo e mando a seguinte mensagem (trechos adaptados):

*Prezados,  
Sou Ana Carolina Mendes, professora de Artes Cênicas da Escola Técnica Federal de Brasília, recentemente convertida em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, dentro do plano de expansão, promovido pelo MEC, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Hoje, o Instituto Federal de Brasília funciona em um único Campus, em Planaltina, mas já há previsão de abertura do Campus Plano Piloto para 2010. Na próxima terça-feira, dia 10/03 à tarde, haverá uma Audiência Pública para ratificação, pela comunidade, da programação de cursos a serem oferecidos pelo Campus em seu primeiro ano de funcionamento. Em conversa com a Diretoria de Desenvolvimento da Instituição, fui informada que, havendo mobilização da comunidade, poderiam ainda ser sugeridos novos cursos a serem ofertados pela Instituição, e estas sugestões seriam apreciadas. Estou, então, tentando mobilizar a comunidade de dança de Brasília para que juntos, nesta audiência, possamos indicar a criação de um curso na área de Dança (em nível médio ou superior). Seria um grande passo para a dança no DF! Temos demanda de mercado de trabalho para esse profissional; estaríamos profissionalizando nossos jovens na área; estaríamos reforçando a necessidade de um curso de licenciatura na área; estaríamos abrindo postos de trabalho para os atuais profissionais. Seria de grande importância contarmos com sua presença! Assim que tiver a confirmação do local, entro em contato.*

*Agradeço a atenção.  
Grande abraço!  
Ana Carolina Mendes*

Aos poucos as respostas chegam. E o coração se anima. Enquanto aguardo o dia da audiência, coletei informações e dados que materializam numericamente aquilo que já saltava aos olhos da classe artística e educacional: a carência, a necessidade e a urgência de um curso superior em dança no DF.

Vale mencionar que, na época, já haviam 30<sup>3</sup> cursos superiores em dança no Brasil, num movimento de luta da classe para expansão dessa linguagem nas universidades públicas e faculdades privadas, mas no contexto do DF essa realidade ainda parecia distante.

No dia 10 de março de 2009, lá estávamos, no MEC, para a realização da audiência. Além dos gestores do IFB<sup>4</sup>, pessoas da comunidade, representantes de segmentos produtivos, autoridades governamentais se apresentam. Da comunidade artística, o Fórum de Dança do DF se faz presente. Anderson Corcino, Beth Lissa, Janson Damasceno, Mônica Berardinelli e eu reunimos nossas forças e argumentos e defendemos a abertura da Licenciatura em Dança. Berardinelli lamenta a ausência de indicadores mais precisos sobre o mundo do trabalho da dança, mas afirma a sua existência e importância. Destaca que a dança de Brasília exporta profissionais para outros mercados. Aponta a carência na área da formação docente em dança na cidade e complementa salientando a importância da expansão da dança também como item cultural a valorizar turisticamente a cidade de Brasília. Finaliza reiterando o perfil técnico da formação do bailarino, perfil este em consonância com o perfil da formação dos Institutos Federais.

Acrescentando argumentos, explico: a LDB 9496/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino das artes na educação básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem a dança como componente curricular da área de artes; mas a falta de profissionais com formação específica dificulta a abertura de postos de trabalho nas escolas, e elas seguem descumprindo a legislação; há, portanto, uma demanda reprimida bastante significativa nas escolas públicas e privadas do DF. Além disso, espaços de educação não formal também carecem desse profissional (hospitais, clubes, centros comunitários, academias etc.). Outro argumento que apresentei foi o de que a vocação artística de Brasília estava contemplada em termos de formação, nas três linguagens artísticas (música, teatro, artes visuais), carecendo apenas da formação em dança para se consolidar. Por fim, evidencio que a contribuição da dança para a formação das demais áreas técnicas do IFB é potente e urgente, além dissonas discussões que giram em torno da educação do cidadão produtivo *versus* a educação do ser humano emancipado para o exercício da humanidade solidária (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), a arte aparece como importante fator humanizador. E, na tentativa de utilizar uma linguagem próxima ao contexto dos Institutos Federais, mencionei que a dança é um caminho de, no corpo, trabalhar a técnica dentro da perspectiva da politecnia de que nos fala Saviani (2003):

---

<sup>3</sup> Ver Projeto Pedagógico do Curso, em <https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=1725>.

<sup>4</sup> Reitor, Prof<sup>o</sup>. Garabed Kenchian; Pró-Reitor de Ensino, Prof<sup>o</sup>. Carlos Frajuca; Diretora de Relações Internacionais, Prof<sup>a</sup> Ivone Elias Moreyra; Chefe de Gabinete, Prof<sup>a</sup>. Rosane Cavalcante de Souza; Equipe da Pró-Reitoria de Ensino, Prof<sup>a</sup> Conceição de Maria Cardoso Costa, Prof<sup>a</sup>. Cristiane Jorge de Lima Bonfim, Prof. João Barleta Uchoa e Prof<sup>a</sup> Rosely Harumi Tango Rios.

“não existe trabalho manual puro nem trabalho intelectual puro”. Também, por Merleau-Ponty (1989), “Toda técnica é ‘técnica do corpo’. Ela figura e amplia a estrutura metafísica da nossa carne”. Se o IFB, *Campus* Brasília, assumia o desafio de ser referência nacional em formação profissional de qualidade e consoante com as demandas regionais, acolher a Licenciatura em Dança seria passo importante e fundamental.

Não houve defesa para a licenciatura em matemática.

Ao final da audiência, ao ouvir todas as falas e argumentações, Prof<sup>o</sup> Garabed, Reitor do IFB à época, vira-se para mim e pondera: *Ana, não temos espaço apropriado para a dança... só temos você da área no corpo docente... damos conta mesmo de abrir esse curso?* Nesse momento, uma pausa. Tempo e espaço se alargaram, como na sublimação da fruição em dança. Segundos para assumir o que seria um dos maiores compromissos profissionais de minha vida... duas possibilidades de resposta, com consequências igualmente importantes para os rumos da dança no DF... *temos professores das outras linguagens artísticas para começar a pensar o curso... consultaremos a comunidade nessa construção... podemos fazer parceria com o GDF para utilização do Centro de Dança enquanto construirmos nosso próprio espaço... adiantamos os concursos para docentes... e as respostas às indagações do Prof. Garabed iam surgindo. Eternos segundos depois, respondo sem pestanejar. Sim! Damos conta!*

A audiência se encerra. Junto a cursos nas áreas de informática, telecomunicações, turismo, gestão pública e educacional, Brasília ganha sua Licenciatura em Dança! E eu, uma responsabilidade sobre os ombros festivamente acolhida.

Tem início uma corrida contra o tempo, na certeza de que era preciso aproveitar a conjuntura favorável: prédio definitivo ainda em sua fundação, o que permitiria ajustes na estrutura, para acolher salas de dança; concursos para professores ainda não iniciados, o que permitiria inclusão dos perfis para a dança, nos editais; recursos financeiros disponíveis para a compra de materiais específicos para a área; e, o mais importante de tudo, pessoas a apoiar e a assumir junto a empreitada. Sem o engajamento da gestão do IFB naquele momento, os desafios não teriam sido superados<sup>5</sup>.

Iniciei a jornada pela estruturação do projeto de implantação do curso, no qual constavam justificativa para sua abertura, metodologia de implantação contemplando escuta à comunidade, bases legais, referenciais preliminares

---

<sup>5</sup> Aqui seria preciso citar nominalmente cada servidor e servidora, cada terceirizado e terceirizada, do *Campus* Brasília e da Reitoria, que com garra e dedicação, se empenharem para fazer nascer esse curso em condições precárias àquele momento, pois todos os setores da Instituição são responsáveis por parcelas importantes nesse processo, desde a área de ensino, passando pela administração, engenharia, pessoal, biblioteca etc. Não vou conseguir ser fiel a todos os nomes. Deixo aqui o reconhecimento coletivo, composto de tantas individualidades. Assim como é o nosso Instituto.

para a construção do projeto pedagógico, infraestrutura recomendada, etapas para a implantação, ações e cronograma. Esse projeto foi elaborado em seis meses, e apresentado à gestão do IFB no dia 29 de setembro de 2009. Ele foi também a base para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Com ele aprovado pela gestão, outros servidores puderam se juntar à missão, a começar por Thainara Castro Lima, parceira fundamental na organização, registro e acompanhamento cuidadoso da execução de cada detalhe do projeto.

As ações precisavam ser feitas quase que simultaneamente.

Iniciamos a consulta à comunidade. Realizamos uma consulta *on-line* com a proposição “O professor de dança deve...” para que as pessoas da comunidade pudessem expressar de forma muito livre e abrangente seu pensamento quanto às competências a compor o perfil desse profissional. Obtivemos respostas com contribuições as mais diversas.

O Fórum de Dança, mais uma vez colaborando, enviou documento com sugestões para a construção curricular e para a instalação de infraestrutura do curso.

Em dezembro de 2009, foi realizado o **Seminário Público: O professor de dança no DF**, mais uma iniciativa de escuta à comunidade. Durante dois dias, profissionais da área, companhias de dança, Secretaria de Estado de Educação do DF, Secretaria de Estado de Cultura do DF, professores da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará e estudantes em geral se reuniram para debater sobre o perfil profissional desse docente de dança desejado para a região, assim como sobre os pilares para a construção curricular do curso.<sup>6</sup> O Seminário trouxe resultados importantes que, de fato, corroboraram a construção democrática, plural e contextualizada do Projeto Pedagógico do Curso.

---

<sup>6</sup> Estiveram presentes no Seminário, contribuindo intensamente: Rosa Coimbra, Assessoria da Secretaria de Estado de Cultura do DF; Antonio Biancho Filho, Gerência de Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação do DF; Fabiana Marroni Della Giostina, Professora do Dept<sup>o</sup> de Artes Cênicas da Universidade de Brasília; Anrífo Sanches, Professor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia; Giselle Guilhon, Coordenadora do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará; Beth Lissa, Diretoria do Fórum de Dança do DF e Entorno; Lenora Lobo Valença, Diretora e Coreógrafa da Cia. Alaya Dança – DF; Alexandre Almeida Nascimento, Intérprete-criador da Cia. Alaya Dança – DF; Giselle Rodrigues, Diretora e Coreógrafa da BasiraH Cia. de Dança; Luciana Lara, Diretora e coreógrafa da AntistatusQuo Cia. de Dança; Patrícia Lamana, Professora e dançarina da Calango Cia. de Dança e Azzo Dança; Comunidade Artística em geral: Aline Saliha Alencar Oliveira, Carla Sabrina Cunha, Letícia das Graças de M. V. Kepler, Lidiane Silva Ramos, Maria Antonieta Vilela Mendes, Yara Barbosa de Cunto. Entre os participantes do IFB, contamos com a presença do Reitor, Prof<sup>o</sup> Aléssio Trindade de Barros, com importante participação de grande parte da equipe da Pró-Reitoria de Ensino, então sob o comando da Prof<sup>a</sup> Crisitiane Jorge de Lima Bonfim, e de colegas servidoras dos campi Brasília e Planaltina: Cátia Maria M. da Costa Pereira, Diretora de Ensino Técnico e Tecnológico; Thainara Castro Lima, Coordenadora de Ensino a Distância e Licenciatura; Ana Carolina Simões L. F. Santos, Coordenadora de Supervisão de Ensino; Fernanda Bartoly G. de Lima, Coordenadora do curso de Turismo – *Campus* Planaltina; Shirleide Pereira da Silva, Professora *Campus* Brasília; Pollyana Martins, Pedagoga *Campus* Planaltina; Letícia das Graças de M. V. Kepler, Pedagoga *Campus* Brasília; e eu, naquele momento assumindo a função de Coordenadora Geral de Desenvolvimento de Ensino.



Fonte: IFB

Para a realização das aulas, era preciso pensar a curto e a longo prazo. Inicialmente, buscamos apoio da Secretaria de Estado de Cultura do GDF, para utilização de salas do Centro de Dança, pois o IFB, àquela altura, funcionava em um prédio comercial na W3 Norte, sem condições de abrigar aulas práticas de dança. As aulas essencialmente teóricas podiam ser dadas no pequeno auditório do prédio; mas não havia salas que comportassem 40 estudantes a se movimentarem dançando. Nesse momento, o acolhimento e empenho de Rosa Coimbra, então Assessora do Secretário de Cultura, Sr. José Silvestre Gorgulho, foi definidor. Depois de algumas rodadas de reuniões, estava assinado o acordo de cooperação entre o IFB e a Secretaria de Cultura. E com ele, a possibilidade de concretização do início do curso.

Para o longo prazo, foi necessário muito diálogo com os arquitetos para que se dispusessem a rever o projeto; foram várias horas que estive debruçada sobre as plantas baixas, argumentando, solicitando, sugerindo pacientemente alterações no projeto inicial, coisa que os desagradava. Agradeço a meu pai, Carlos Alberto de Azevedo Dantas Mendes, engenheiro civil, amorosamente disponível a me auxiliar naquele momento, fornecendo as noções básicas que me permitiram compreender e dialogar dentro do universo da construção civil.

Internamente, os perfis para concurso foram sendo pensados, assim como contactados professores para elaborar as provas escritas e para composição das bancas para as provas didáticas. Àquele momento, apesar de ser uma instituição recém-nascida, o IFB assumiu heroicamente a tarefa de conduzir seus próprios concursos. Havia muitos desafios nessa escolha, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de realização de concursos mais próximos das reais necessidades profissionais da instituição. Presidida por Flávia Pinheiro, uma equipe totalmente dedicada e comprometida compôs comissão e subcomissão de concurso<sup>7</sup>, empenhando-se, durante vários meses, para realizar uma

<sup>7</sup> Em janeiro de 2010, duas Portarias (Nº28 e 29) são publicadas, criando Comissão e Subcomissão de logística para realização do concurso público. Compuseram essas comissões, respectivamente: Flávia de Almeida Pinheiro (Presidente), Juliano Rosa Gonçalves (Vice-presidente), Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes, Ana Carolina Simões Lamounier Figueiredo dos Santos, Ângela Maria de Menezes, Conceição de Maria Cardoso Costa, Luís Roberto Costa, Mariela do Nascimento Carvalho, Thainara Castro Lima e Carlos Augusto Balla, Carlos Cristiano Oliveira de Faria Almeida, Daniela Fantoni Alvares, Denise Chaves Lopes Feres, João Bezerra da Silva Junior, José Marcelo Oliveira da Luz, Lucinéia Turnes, Sandro Nunes de Oliveira e Shirleide Pereira da Silva Cruz.

seleção primorosa, ainda que em sua primeira experiência nessa empreitada.

Estamos em 2010. E, como marco imprescindível nessa trajetória, em 28 de abril, a Resolução n.º 005-2010/RIFB aprova a criação do Curso Superior de Licenciatura em Dança do *Campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília.

O passo seguinte seria a construção do PPC do curso, que daria forma ao que havia sido colhido nas consultas feitas à comunidade. A compreensão de que um curso público de formação profissional precisa, necessariamente, traduzir os anseios e necessidades de profissionalização da comunidade onde está inserido foi sempre norteadora dos trabalhos de uma comissão corajosa e dedicada. Ana Carolina Simões Lamonier F. dos Santos, Constantino Isidoro Filho, Fernanda Bartoly G. Lima, Helen Denise Daneres, Pollyana Maria Ribeiro, Rogério Rodrigues de Oliveira, Thainara Castro Lima e eu nos reunimos durante três meses, semanalmente, várias horas, construindo a muitas mãos o esboço da primeira versão do PPC, a ser apresentada à comunidade. Em 30 de junho de 2010, convidamos novamente todos os participantes do Seminário Público que realizamos meses antes e lhes apresentamos o resultado do trabalho da comissão. Novas sugestões vieram, novas críticas e contribuições. A partir daí, a comissão foi fortalecida com a chegada dos professores recém-concursados, e o PPC ganhou novas contribuições, novos olhares, agora daqueles que seriam os responsáveis por efetivamente colocá-lo em prática. Assim, em 2010, Carla Sabrina Cunha, Cinthia Nepomuceno Xavier, Cleide Lemes da Silva Cruz, Diego Pizarro, Hellen Cristina Cavalcante Amorim, Luiz Cláudio Renouveau de Carvalho, Marcos Ramon Gomes Ferreira, Márcia Soares de Almeida, Paula Petracco, Rosely Harumi Tango Rios, e Suselaine Serejo Martinelli juntaram-se à comissão e se dedicaram com afinco para aprimorar, finalizar, formatar e entregar à comunidade a estrutura filosófica, metodológica, documental da Licenciatura em Dança do IFB.

Chegara o momento de abrir as portas para os estudantes. O vestibular para o curso foi realizado em 27 de junho de 2010, com provas objetiva e de redação, e entre 19 e 23 de julho de 2010, com as provas de aptidão para a dança. Tivemos 97 inscritos, dos quais, 80 foram convocados a demonstrar suas habilidades específicas e seu desejo de compor a primeira turma da LiDança, apelido com o qual, carinhosamente, o curso passou a ser chamado.

E chegamos ao dia 06 de agosto de 2010, 18 meses após aquela manhã de céu azul em Planaltina. Estávamos ali reunidos, coração novamente aos saltos, agora não apenas um, mas muitos corações. Professores, estudantes, colegas servidores dos diversos *campi* do IFB, gestores, artistas, comunidade de Brasília, nos reunimos para inaugurar aquele que seria o primeiro curso de Licenciatura em Dança do DF, do entorno, do Centro Oeste. E assim fizemos. Com saberes partilhados – tivemos a honra de ter Cássia Navas nos presenteando com sua experiência. Com muita dança de nossos docentes – Márcia, Sabrina, Cinthia, Diego, Fernanda e eu compartilhamos nossos movimentos com os

presentes –, com palavras de agradecimento, de confiança, de esperança e com muitas lágrimas de alegria e realização.



Profs. Ana Carolina Mendes, Cristiane Jorge Bonfim, Aléssio de Barros e Marco Rogério Lima



Profª Cássia Navas. Aula inaugural da Licenciatura em Dança, MEC, Brasília, 2010 Fonte: Arquivo pessoal

Hoje estamos aqui, 2020, celebrando uma década.

O *Campus* Brasília tem 220 servidores, entre docentes e técnicos. Somos 26 docentes a atuar diretamente no curso. Colaboraram conosco valorosos professores substitutos e temporários que hoje já não fazem parte do quadro. Recebemos 6.294 estudantes inscritos nos 21 processos seletivos que realizamos nesses 10 anos – uma média de 300 candidatos em cada processo. Temos, hoje, 366 alunos matriculados. Formamos 124 ao longo desse tempo. Dispomos de uma estrutura física que comporta salas de aula totalmente apropriadas para o fazer da dança, além de laboratórios de práticas específicas como Balé Clássico, Pilates e Gyrotonic. E, com muita alegria, recebemos nota máxima na primeira avaliação do MEC, no ano de 2015.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Todos os dados aqui relatados foram retirados do IFB em Números (<http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>), da página institucional do IFB ([www.ifb.edu.br](http://www.ifb.edu.br)), e de consulta ao Registro Acadêmico do *Campus* Brasília, entre 11 e 14/12/2020.

Os números, no entanto, apesar de importantes e significativos, não conseguem traduzir o que tem representado a LiDança na vida de seus estudantes e professores. Para isso, seria preciso outra escrita, outro texto, ouvindo a cada uma e cada um deles que por aqui passaram.

Para esse momento, é possível afirmar: encontramos aqui um espaço desafiador, constantemente a nos convidar para a reflexão, aprendizagem e crescimento. Um espaço de esperança, e também de crença na educação pública, de fé na humanidade e na potência da arte da dança, de certeza da grandeza do Instituto Federal de Brasília - um espaço a crescer, a nos impulsionar, a nos mover.

Esse relato histórico-afetivo – mais afetivo que histórico – traz à memória um sonho de muitos construído a muitas mãos.

Sim, o IFB deu conta, Prof. Garabed!

Dedico a você essas linhas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC, IFB. **Projeto Pedagógico de curso de Licenciatura em Dança**. Brasília: IFB. 2019. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/index.php/estude-no-ifb?id=1725>. Acessado em 11/12/20.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**. vol.1 no.1 p. 45-60. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, Mar. 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 47-73. (Os pensadores).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. vol.1 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acessado em 11/12/20.

## 1.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: BREVE REFLEXÃO, POSSÍVEIS DIÁLOGOS E FUTUROS DESAFIOS

Rosa Coimbra<sup>1</sup>

---

### INTRODUÇÃO

Um importante acontecimento para a classe de dança do Distrito Federal-DF foi sem dúvida a criação, em 2010, do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília – IFB. Durante muitos anos, a cidade de Brasília almejava esse fato, mas, lamentavelmente, apesar do esforço de muitos artistas profissionais da área, a espera foi longa, tendo em vista que o primeiro curso superior de dança no Brasil data do ano de 1956, implantado na Universidade Federal da Bahia.

Antes de adentrar o universo das possíveis mudanças ocorridas em consequência da criação do curso de dança na capital do país, vale rememorar alguns acontecimentos anteriores a esse grande feito.

### UM CAMINHO PECORRIDO...

Brasília, a jovem Capital Federal, hoje no auge de seus sessenta anos, tem sido marcada por inúmeras histórias e não poderia ser diferente. Com um pouco mais de três milhões de habitantes, foi e é berço de muitos sonhos e visões distintas. A diversidade das pessoas que aqui habitam tem sido uma característica rica de significados, que reflete no universo da dança local.

O Distrito Federal sempre acolheu, desde a sua inauguração, diversos artistas e companhias de dança que desenvolveram seus trabalhos tanto em produção como em formação, ainda que de modo informal no que tange às

---

<sup>1</sup> Diretora cênica, coreógrafa e bailarina. Foi representante da área de dança no Conselho Nacional de Política Cultural do Ministério da Cultura, Secretária Adjunta da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal, diretora do Centro de Dança do Distrito Federal, presidente do Conselho de Cultura do Distrito Federal, membro do Conselho Consultivo da Frente Parlamentar Mista em Defesa da Cultura, membro do Conselho da Fundação Brasileira de Teatro – FADAM (Faculdades de Artes Dulcina de Moraes), membro da Comissão Organizadora da II Conferência Nacional de Cultura e do Comitê Executivo Nacional do Ministério da Cultura, membro da Comissão Temática do Sistema Nacional de Cultura/CNPC/MinC e membro do Conselho Gestor do Instituto Federal de Brasília. Atualmente é Diretora do Fórum Nacional de Dança. Endereço eletrônico: rosacoimbra@yahoo.com.br

exigências da Educação Brasileira. No início, a maioria das academias existentes era de balé clássico. Assim, por longos anos, diversas companhias e grupos profissionais tiveram seus bailarinos, dançarinos e intérpretes oriundos e formados por essas academias. Ou seja, desde a década de 60, eram as escolas livres e alguns profissionais independentes que assumiam a responsabilidade pela formação.

Posteriormente, outros estilos começaram a se difundir e a conquistar seus espaços, como jazz, dança moderna, dança contemporânea, dança flamenca, danças de salão, *street dance*, dança do ventre, sapateado, danças populares e outras. Além das academias, outros espaços, movimentos, grupos e profissionais independentes também realizaram copiosas iniciativas para a formação (informal) e produção artística, contribuindo, de maneiras distintas, com o desenvolvimento da dança no DF.

Nessa vasta produção artística, vale destacar que, na educação informal, em que o mercado é extenso, o artista pode atuar como professor (instrutor) de cursos livres ou regulares, em academias, estúdios, escolas de dança, centros culturais, centros de lazer, clubes e organizações não governamentais, a partir de seu registro profissional e levando em conta sua formação artística.

No entanto, a cidade apresentava enorme lacuna no que se refere ao ensino da dança no âmbito da educação formal. As leis e diretrizes para a Educação Básica Brasileira<sup>2</sup> garantem espaço para o licenciado em dança atuar na área de artes, no entanto, durante décadas, Brasília apenas almejava alcançar os espaços de profissionalização no domínio da educação formal.

Inúmeras ações foram construídas, quase sempre de modo individual. Não obstante, é imprescindível registrar que, além das extensas produções artísticas e dos ensinamentos informais, a criação da Associação de Dança do Distrito Federal<sup>3</sup>, em 1986, foi significativa para a compreensão da área no que se refere à construção de políticas públicas. Criada com o objetivo de aglutinar profissionais da área e contribuir com o desenvolvimento da dança local, essa associação foi protagonista na defesa da área no Distrito Federal. Suas ações variavam desde indicações de profissionais independentes para participação em comissões de editais públicos à realização de encontros, seminários, debates, mostras, espetáculos e outros, colaborando com a difusão da dança e propiciando que muitos novos coreógrafos se lançassem no mercado.

A maioria dos profissionais e grupos existentes naquele período participou ativamente dos eventos proporcionados pela Associação, além de que é

<sup>2</sup> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera o segundo parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>3</sup> A Associação de Dança do Distrito Federal – ADDF foi constituída para fins de estudos, cooperação e proteção aos profissionais da dança, com intuito de colaborar com os poderes públicos e as demais associações no sentido da solidariedade social e de sua subordinação aos interesses nacionais (Estatuto registrado no Cartório do 2º Ofício – Registro de Pessoas Jurídicas de Brasília).

possível dizer que esta foi a propulsora de diversas companhias profissionais da atualidade. Ficou evidente que, naquele período, a comunidade de dança do Distrito Federal muito amadureceu, percebendo a importância das conquistas coletivas nas políticas públicas em prol do desenvolvimento da área.

Outro expressivo acontecimento foi a criação do Fórum de Dança do Distrito Federal - FDDF<sup>4</sup>, em abril de 2000, que possibilitou, na época, maior interação com os movimentos locais e também com os artistas de outras cidades. Uma das ações mais relevantes foi, seguramente, a fervorosa defesa da dança contra os ataques e as tentativas de ingerência do Conselho Federal de Educação Física e seus Conselhos Regionais que, a partir de um conceito equivocado, desconsideraram que a dança é uma profissão regulamentada pela Lei nº 6.533/1978 e pelo Decreto nº 82.385/1978. É conveniente lembrar que a dança é uma área de conhecimento estruturada por leis e diretrizes educacionais próprias, com profissionais aptos a definir seus próprios destinos e a determinar parâmetros para avaliar a competência da formação e atuação de seus profissionais. Essas investidas contra a área de dança, lamentavelmente, ainda persistem em vários locais do Brasil.

O Fórum de Dança do Distrito Federal conseguiu a aprovação da Lei Distrital nº 2.765/2001, que desobriga os profissionais de dança de se registrarem no Conselho Regional de Educação Física do DF. Na época, o Distrito Federal foi a única unidade federativa a conseguir essa legislação. Obteve êxito também na promulgação da Lei nº 4.074, de 28 de dezembro de 2007, que instituiu o Dia da Dança no Distrito Federal (dia 29 de abril), um fato que permitiu uma importante abertura e experiência na articulação política, fortalecendo ações coletivas. No período compreendido entre a sua criação e o ano de 2007, o Fórum de Dança do Distrito Federal se aliou ao Fórum Nacional de Dança<sup>5</sup> em diversas frentes de lutas pela expansão da dança como área de conhecimento no Brasil.

Essas e muitas outras experiências proporcionaram aos artistas profissionais do Distrito Federal uma nova perspectiva quanto à edificação de políticas públicas específicas para a área, nos mais diversos campos de atuação.

Um exemplo da responsabilidade que o profissional da dança tem na política pública pode ser observado na defesa do Centro de Dança do Distrito Federal, único espaço público destinado à dança na capital federal. Administrado pela Secretaria de Estado de Cultura do DF, o Centro possui uma longa história e há décadas tem sido palco de disputas. Somente em 1993, grupos de dança da cidade conseguiram adentrar o espaço e marcaram o início da utilização pela classe. Desde então, os profissionais de dança, em brava resistência,

<sup>4</sup> O Fórum de Dança do Distrito Federal – FDDF foi criado em abril de 2000, e obteve sua formalização jurídica em 2007, no Cartório do Registro de Títulos e Documentos e Pessoas Jurídicas de Brasília como Fórum de Dança do Distrito Federal e Entorno.

<sup>5</sup> A Associação Fórum Nacional de Dança é uma entidade sem fins lucrativos que tem como um dos objetivos amparar os legítimos interesses na área de dança.

têm lutado para que o perfil do local não seja alterado, uma vez que “diversas tentativas de ocupação por artistas de outras áreas foram sendo descartadas, devido à constante vigilância de alguns profissionais da dança, o que resultou no amadurecimento do processo de conscientização da multiplicidade de visões da dança” (COIMBRA, 2011, p 104).

Não obstante, apesar da luta ininterrupta dos artistas da dança pelo espaço, até o momento, saltos e sobressaltos recaem sobre os ombros dos profissionais da área. A cada novo governo, novos desafios. A dificuldade para que os governos consigam entender a importância de assegurar sua real utilização é grande. O Centro de Dança é e deverá continuar sendo destinado exclusivamente para a área de dança com foco na função artística nas mais diversas estéticas e abordagens, visando à criação, produção, promoção, capacitação, qualificação, memória e difusão da dança. Por todo esse contexto, não seria excessivo ressaltar a forçosa necessidade de proteger esse centro de excelência onde, além de todas essas destinações, se possa também valorizar e preservar o acervo da dança do DF, por meio de um programa de documentação e divulgação da história da dança local com toda a sua evolução.

Essa realidade não seria difícil de alcançar, uma vez que foram doados muitos DVDs, livros e periódicos armazenados no próprio Centro. Uma das fontes de doação foi o projeto Festival Nova Dança, de Giovane Aguiar, assim como eu, em parceria com Susi Martinelli, também tivemos essa oportunidade no Projeto Identidade<sup>6</sup>. Por se tratar de espaço público, tem-se, inclusive, a possibilidade de consolidar políticas públicas para a área exatamente em um local que historicamente é destinado à dança. Vale lembrar que o perfil do espaço em apreço foi amplamente debatido e construído durante anos pela comunidade de dança, fazendo parte da sua história.

Ainda em relação ao Centro de Dança, alerta-se para uma questão que se estende há anos. Trata-se da construção de um teatro para apresentações de dança (Teatro da Dança), previsto para ser construído no subsolo e que poderá contemplar e potencializar ações para difundir a área de dança.

Outro exemplo de ação eficaz da atuação política da comunidade de dança local tem sido suas valiosas contribuições para a construção de políticas públicas no Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal – FAC/DF. Principal instrumento de fomento às atividades artísticas e culturais da Secretaria de Cultura, o Fundo foi criado em 1991 e passou por diversas alterações em suas regulamentações. Como a principal fonte de apoio financeiro e fomento à produção cultural, tem sido essencial para que muitos artistas da cidade possam desenvolver e concretizar projetos continuamente.

---

<sup>6</sup> O Projeto Identidade foi realizado no ano de 2005 que envolveu ações para a criação de acervo sobre dança, doados para o Centro de Dança do DF a fim de que fosse disponibilizado para o público em geral.

Desde o ano 2000, quando tive a honra de ser indicada pela comunidade de dança para o Conselho de Cultura do Distrito Federal, vários avanços se consolidaram. Conquistamos, pela primeira vez, a autonomia da área com uma cadeira específica nesse Colegiado, pois até então o assento era compartilhado com as artes cênicas e nenhuma representação da dança tinha sido contemplada. Em decorrência dessa vitória, as duas áreas foram fortalecidas. Essa conquista perdurou até o ano de 2017, quando houve uma mudança na legislação que, entre outras, alterou a composição do referido Conselho<sup>7</sup>.

Outro resultado positivo que teve continuidade por mais de uma década refere-se à implantação de um percentual específico destinado à dança nos recursos do FAC e a formulação dos editais orientados de acordo com as especificidades que a área requer.

Essas conquistas foram importantes e significativas para a dança no DF. Entretanto, para avançar na construção de política pública é essencial, além da busca de novas informações, o conhecimento da história, uma vez que as experiências do passado podem auxiliar nas escolhas de novos caminhos. É necessária, portanto, uma avaliação atenta, diante das diversas visões da história.

O termo “visões” é propositadamente utilizado por acreditar que não existe “a” ou “uma” história, em virtude de que esta pode ter múltiplas interpretações e, de acordo com os objetivos de quem a relata, pode apresentar resultados distintos. É possível afirmar, dessa forma, que as visões não necessariamente são contraditórias, mas sim complementares.

Ainda assim, a despeito dos avanços conquistados até então, a inexistência de um curso de dança que atendesse à demanda da formação acadêmica em Brasília preocupava profissionais da cidade que persistentemente lutavam para sanar a lacuna desse importantíssimo espaço no campo da educação formal.

## RESPONSABILIDADE COM O FUTURO: NOVOS DESAFIOS

Finalmente, em 2010, por meio da iniciativa de profissionais do Instituto Federal de Brasília – IFB, entre eles a professora Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes, surge a oportunidade da criação do primeiro curso de Licenciatura em Dança no Distrito Federal. Importante enfatizar o diálogo que foi construído antes da criação do curso: audiência pública, seminário, consultas, enquetes, todos com ampla e expressiva participação da sociedade civil. As expectativas eram grandes. A Capital Federal tinha afinal o seu tão sonhado curso de Licenciatura em Dança e, com ele, novos desafios.

---

<sup>7</sup> A Lei Complementar nº 934, de 07 de dezembro de 2017, institui a Lei Orgânica da Cultura dispendo sobre o Sistema de Arte e Cultura do Distrito Federal.

Há de se ressaltar que uma importante contribuição para a sua criação, entre outras, diz respeito ao Centro de Dança do DF que, por meio da Secretaria de Cultura, disponibilizou suas instalações de maneira a atender às necessidades básicas iniciais para as aulas, tendo em vista que as instalações definitivas do IFB se encontravam em construção.

A ideia aqui não é discutir as práticas e conteúdos pedagógicos do curso, os inúmeros benefícios para o ensino formal público e privado da dança e nem a oportunidade do aumento da empregabilidade para os licenciados. Tudo isso é muito bom, contudo, a proposta desse exercício reflexivo é ir além: é ultrapassar as fronteiras do curso; é pensar em modos de estreitar diálogos e relações que possam resultar numa conexão com o fazer artístico da cidade; é pensar no curso como um espaço de transformação, de convivência, de troca de conhecimentos e informações, de convergência, que leve em consideração o seu real papel de contribuir, entre outras coisas, com a formação crítica do cidadão.

É importante a efetiva articulação do curso com a cidade, a fim de despertar um olhar mais sensível ao mundo, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Assim é importante pensar como o curso pode contribuir para diminuir o vácuo existente entre a educação formal e a produção de dança da cidade, como estimular docentes e discentes para a criação de outras possibilidades, além das já existentes, e incentivar o diálogo para participar e contribuir ativamente com a dança da cidade. E nessa perspectiva, refletir sobre o impacto que o curso de licenciatura pode gerar para a dança na cidade e da cidade.

Para maior esclarecimento desta abordagem vale citar:

(...), o campo da educação não é passível de redução às atividades escolares, às academias de dança, aos conservatórios ou aos projetos sociais em que a dança é ensinada. A educação não se restringe ao ensino.

Tendo como princípio que educar não se resume a ensinar, a educação tampouco se restringe aos processos de ensino e aprendizagem articulados pela relação professor/aluno. Ao considerarmos dança/educação como um campo híbrido de conhecimento, estaremos também diante de todos os profissionais da dança envolvidos no cenário social de produção dessa arte (artistas, críticos, produtores, dramaturgos, iluminadores, curadores etc.) atuando como educadores, não necessariamente como professores.

Na perspectiva de que, conforme coloca Paulo Freire, “educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano” (*apud* GADOTTI, 1998), artista e professor se aproximam de maneira significativa em suas ações sociopolítico-culturais: artistas também educam ao propor trabalhos de arte, artistas impregnam e desdobram múltiplos sentidos com suas propostas artísticas. As relações entre artista/público, portanto, se configuram como eminentemente educacionais, não necessariamente pedagógicas (MARQUES, 2014, p. 11-12).

Uma questão importante é a dificuldade de administrar tantas prioridades acadêmicas, diante do significativo número de tarefas e exigências da grade curricular do curso, e, ao mesmo tempo, atuar na sociedade sem prejudicar a formação do futuro professor. Nesse contexto, se indaga como adequar o tempo e os espaços relacionais necessários para um salutar e eficaz diálogo com a cidade? Será esse um ponto a ser pensado no curso? Como provocar essa motivação? É factível sair de uma possível zona de conforto em que as regras já estão pré-estabelecidas? Ana Mundim assevera:

Pensar em como lidar com esses tarefismos em um processo de formação pode ser uma zona de conflito entre permitir-se saltar entre propostas distintas para percorrer um leque de possibilidades ou pontuar escolhas e persegui-las (MUNDIM, 2014, p.45).

Assim, na perspectiva de que novas rotas possam ser traçadas para estreitar ainda mais o diálogo entre o curso de licenciatura com a cidade, destaca-se Goldberg que reflete sobre a experiência e autoformação. Vejamos:

A licenciatura promove experiências educativas significativas ao licenciando? Em que sentido as experiências vividas ao longo da vida pelo estudante colaboram para suas escolhas profissionais? Estamos dando espaço ao estudante, para suas dúvidas, medos, angústias, sucessos, suas histórias de vida? Ou estamos despejando conteúdos e impondo leituras e práticas sem sequer dialogar com eles e suas vidas? (GOLDBERG, 2014, p.33).

Aqui, mais algumas indagações são apropriadas: o papel do educador corre o risco de se restringir tão somente à sala de aula? Afinal, qual a sua função como sujeito ativo e expressivo na sociedade?

Diante dessas considerações e buscando novamente lançar sugestões para análise e reflexão, acredito que o comprometimento social pode ser um ponto de partida. E isso traz, para todos nós, uma imensa responsabilidade. Artistas, licenciados, cidadãos, instituições em segmentações não podem ficar inertes, alheios, ao que se passa no processo educacional. Nessa linha argumentativa, ressalto a participação proativa e integrada com a comunidade que poderá trazer como consequência boas parcerias que se consolidam e se multiplicam.

Para tanto, é preciso ir além da sua própria atividade. E, ao sair de si, buscar a informação e o conhecimento que são essenciais para uma salutar participação democrática. Assumir responsabilidade e dar sua contribuição de forma ativa para a construção de políticas públicas que possam beneficiar todos numa sociedade justa e democrática é também papel do educador/cidadão responsável.

Nada obstante, muitos, por diversos motivos, refutam e não têm interesse em participar de organizações coletivas; todavia, a meu ver, isso não deveria

ser um empecilho. Procurar alternativas para colaborar de forma independente, pode ser um caminho. É evidente que o ideal seria ter garantia de que as organizações de classe, de fato, lutassem por todos de forma democrática e justa, sem interesses pessoais e/ou partidários. Entretanto, cada um pode tentar cooperar dentro de suas condições e possibilidades.

É comum ouvir pessoas afirmando que abominam política e que, por isso, não querem se envolver em ações que levem a algum tipo de participação coletiva. Ao considerar os diferentes contextos e modos de atuação próprios de cada época, enfatiza-se, como já mencionado, que a representação da sociedade não deveria ser instância de disputa por território político, ou seja, não deveria optar por dirigismo ou interesses políticos partidários e ideológicos. Lamentavelmente, entre o ideal e o real, existe uma longa distância. Apesar disso, é preciso insistir em estabelecer redes que possibilitem a interlocução e articulação de forma adequada.

Ao mesmo tempo, não se pode esquecer que cada período da história tem suas particularidades e que o ambiente cultural da época influencia os entendimentos e as maneiras de se posicionar, sejam individuais ou coletivas. Nessa direção, Dulce Aquino diz que “há interferência do ambiente cultural no processo do homem, onde a dança é um artefato produzido pelo homem que, a depender do ambiente cultural, tem uma determinada função” (AQUINO, 2003).

Acredito que “a participação da sociedade civil nas diferentes instâncias de governo não se refere somente à garantia de sua presença, mas principalmente à segurança de que o processo democrático seja efetivamente respeitado” (COIMBRA, 2014, p 178). Nessa perspectiva, “receber sugestões e não levá-las em consideração não pode ser compreendido como diálogo democrático. É discurso isolado, em que, no máximo, é permitido falar e sugerir, mas sem intenção verdadeira de analisar e acolher” (COIMBRA, 2015, p 315).

É preciso elucidar que política pública é definida aqui como o conjunto de ações desenvolvidas pelo Estado, nas escalas federal, estadual, municipal e distrital, com vistas ao bem coletivo.

Ainda hoje, existe certa confusão sobre a distinção entre política pública e decisão política. Nem toda decisão política chega a ser uma política pública. Decisão política é uma escolha dentre uma variedade de alternativas, já a política pública, que engloba também a decisão política, está, ou deveria estar relacionada com questões de liberdade e igualdade, e ao direito à satisfação das necessidades básicas, como saúde, emprego, educação, habitação, segurança, transporte, cultura etc.

Sobre esse assunto, Néstor Garcia Canclini (2001) afirma:

Os estudos recentes tendem a incluir sob esse conceito o conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, as instituições cívicas e os

grupos comunitários organizados, a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou transformação social. Mas essa maneira de caracterizar o campo das políticas culturais precisa ser ampliada, levando em consideração a natureza transnacional dos processos simbólicos e materiais da atualidade (CANCLINI, 2001, p.65)<sup>8</sup>

Numa democracia, a participação social é um direito. E nesse seguimento, ninguém melhor que o próprio profissional da área para colaborar na construção dessas políticas. Partindo desses conceitos, é pertinente reforçar que com informação, conhecimento e uma visão do conjunto, a sociedade poderá ter maiores condições de se apossar de seus direitos. Não se deve ficar omissos. Diante dessa provocação, transcrevo um trecho do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht, em seu poema “O Analfabeto Político”:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, não participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato, do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nascem a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais (BRECHT, 1988, p.42)<sup>9</sup>.

Nesta perspectiva, lembro que, em 2013, os professores Glauco Vaz Feijó e Suselaine Serejo Martinelli me convidaram para, conjuntamente, ministrar a componente curricular “Políticas Culturais” no curso de Licenciatura em Dança do IFB. Era a primeira turma do curso. No final do semestre, um dos estudantes mencionou que o edital do Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Professor de Educação Básica da Secretaria de Administração Pública do Distrito Federal não incluía vagas para o licenciado em dança.

Diante daquela notícia, compreendeu-se a oportunidade de colocar em prática o que era estudado em sala de aula. Em conjunto, decidiu-se que seria realizada uma ação junto ao reitor do IFB e à Secretaria de Administração Pública do DF, solicitando a retificação do edital para a inclusão de licenciados em dança. Coincidentemente, naquela época, eu fazia parte do Conselho Gestor do *Campus* e pude relatar o assunto ao Conselho. Também se conseguiu, por meio de uma articulação externa, pressionar a referida Secretaria e o resultado foi positivo. O edital<sup>10</sup> foi retificado e, após a realização do certame,

<sup>8</sup> Tradução livre

<sup>9</sup> O texto é atribuído a Bertolt Brecht pela primeira vez em Terra Nossa: Newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidarity with the People of Brazil, Vols. 1-7 (1988, p. 42), *apud Saul Cabral Gomes Júnior (USP/FAFE) Revista Acadêmica da Faculdade Fernando Dias, ISSN 2358-9140, volume 6, número 19, fevereiro de 2019. <http://www.fafe.edu.br/rafe/>*

<sup>10</sup> Edital nº 01-SEAP/SEE, de 04 de setembro de 2013. Secretaria de Estado de Administração Pública do Distrito Federal. Concurso Público para provimento de vagas no cargo de professor de educação básica.

várias pessoas do curso de Licenciatura em Dança do IFB lograram aprovação no concurso público.

Outros momentos também contribuíram para o fortalecimento da área com a participação dos estudantes do curso. Foi o caso do MEXA-SE, BRASÍLIA TEM DANÇA, um movimento de artistas locais que surgiu, em 2014, com o intuito de colaborar com a promoção de construção de políticas públicas para a área. Uma das iniciativas de grande repercussão do Movimento ocorria no dia 29 de abril, em que se celebrava o Dia Internacional da Dança e, ao mesmo tempo, se realizavam diversas reivindicações da classe, demonstrando forte mobilização. Diversos locais serviram de palco para suas comemorações. A Torre de Televisão de Brasília, o Parque da Cidade, o Teatro Nacional e o Centro de Dança foram alguns desses locais, além da Câmara Legislativa do DF, em que foi realizada uma Sessão Solene com inúmeras apresentações de dança nas suas mais diversas estéticas.

Os discentes do curso de Licenciatura em Dança participaram ativamente em conjunto com os artistas da cidade, inclusive na elaboração e entrega de documentos com propostas públicas para autoridades governamentais. Acredito que essas experiências tenham permitido e fortalecido um estreito diálogo dos estudantes do curso com artistas da cidade, possibilitando novas parcerias e abrindo caminhos frutíferos a serem traçados.



Foto: Mexa-se! Brasília tem Dança. Fonte: Correio Brasiliense, Caderno Cidades, postada em 21/03/2015<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Fonte: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/03/21/interna\\_cidadesdf,476426/dancarinos-se-apresentam-na-torre-de-tv-e-pedem-mais-atencao-do-gdf.shtml?fbclid=IwAR338juidyiP4hA-iCNfHofHek7abeZKDqrc4y6W3-X-PAJeENPLka5MpiI](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/03/21/interna_cidadesdf,476426/dancarinos-se-apresentam-na-torre-de-tv-e-pedem-mais-atencao-do-gdf.shtml?fbclid=IwAR338juidyiP4hA-iCNfHofHek7abeZKDqrc4y6W3-X-PAJeENPLka5MpiI) Acesso em Junho de 2021.

Outro tema marcante a se pontuar refere-se à questão do investimento público para a cultura. De modo geral, trata-se de um dos assuntos que mais desperta o interesse do artista. Lamentavelmente no Brasil, a maioria da sociedade e do governo não consegue alcançar o valor da arte e da cultura e nem o retorno positivo para a própria sociedade em diversos campos, como a geração de emprego e renda. Restringem-se tão somente a saber o que pode estar sendo onerado ao Estado.

A dependência do artista em relação aos mecanismos de repasse de recursos públicos para o fomento da atividade cultural, por meio de editais para promover montagens, circulação de espetáculos, manutenção de companhias e/ou artistas independentes, aquisição de passagens aéreas etc, pode gerar a indevida compreensão, tanto na sociedade quanto no governo, de que esta é a única linha de ação e estratégia para o desenvolvimento da área. Destaca-se que o anseio pela contemplação dos projetos pessoais nos mais diversos editais pode acarretar, em algumas situações, certa displicência nos processos de criação, uma vez que o artista tem que cumprir determinados prazos e criar outros novos projetos para participar do próximo certame. Nessa direção, enfatiza-se:

Os editais estabelecem os tempos para a criação, que neles não cabe, pois o processo de criação desobedece a datas previamente estabelecidas para a sua finalização. A criação pulsa no seu próprio tempo, escorre, resvala, tropeça, silencia, soluça, transborda, seca, refaz-se. E nem sempre resulta (KAZT, 2015, p. 07).

De fato, vale ponderar que, ainda que bem-sucedidas, as ações isoladas de fomento podem não atingir seus objetivos se não estiverem conectadas com uma forte política cultural. Aliás, apesar dos avanços das políticas públicas de fomento, percebe-se que o mercado foi deixado de lado. É preciso criar mecanismos complementares para viabilizar a redução da dependência do Estado.

Entre essas considerações, ressalta-se:

(...) editais e prêmios não configuram sozinhos nenhuma espécie de política cultural. Podem, no máximo, funcionar como instrumentos de execução de alguma política pública, mas se ela não está formulada – como é o caso, no momento – tornam-se somente mecanismos de repasses via comissões (...) (KATZ, 2006).

Um problema que ocorre em alguns editais públicos consiste na necessidade de o artista ter que abrir mão daquilo que é mais importante na manifestação artística: sua liberdade. Não raro se observam, em alguns editais, ações direcionadas que levam artistas a descaracterizar e modificar a essência de seus projetos a fim de se adequar ao teor dos editais para, dessa forma, ter oportunidade de ser contemplado.

Por isso, é importante que o profissional de dança tenha ciência das regulamentações que o regem. Nesse contexto, qual o conhecimento que se tem

sobre a Lei Complementar nº 934, de 07 de dezembro de 2017, que institui a Lei Orgânica da Cultura, dispondo sobre o Sistema de Arte e Cultura do DF e na qual está incluído o Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal? Existe um acompanhamento por parte da comunidade de dança? A área é contemplada em suas necessidades e especificidades? Qual tem sido o percentual destinado para a área? Esse valor tem sido executado? E o controle social, tem sido feito?

Evidentemente que não são somente esses os assuntos que um profissional precisa saber para estar inteirado com a realidade de sua área de atuação. Outros, que não estão relacionados à destinação de recursos financeiros e que dependem de longo prazo para suas concretizações, também podem fazer grande diferença no dia a dia do profissional.

Nessa linha, é oportuno destacar a importância de o artista se manter conectado e atento à legislação vigente e às possíveis alterações legislativas que se relacionem com a área da cultura e da dança, como a regulamentação e defesa do exercício profissional da dança. A título de exemplo, ressalta-se a relevância do Projeto de Lei nº 4.768/2016, em trâmite na Câmara dos Deputados, que dispõe sobre o ofício do profissional da dança e cuja aprovação pode interferir na vida dos diversos profissionais.

Vale transcrever os seguintes trechos do referido projeto:

Art. 1º Pode exercer o ofício de profissional da dança aquele que possuir: I – diploma de curso superior de dança, reconhecido na forma da lei; II – diploma ou certificado correspondente às habilitações profissionais em curso técnico de dança, reconhecido na forma da lei; III – diploma de curso superior de dança expedido por instituição de ensino superior estrangeira e revalidado na forma da legislação em vigor; IV – atestado de capacitação profissional fornecido pelos órgãos competentes, conforme regulamento. Parágrafo único. Também pode exercer o ofício de que trata o caput aquele que, à data de publicação desta Lei, exerça atividade de profissional da dança, em qualquer de suas modalidades.

(...)

Art. 3º É livre o exercício das atividades previstas nesta Lei, sendo vedada a exigência de inscrição do profissional da dança em conselhos de fiscalização do exercício profissional de outras categorias.

Nesse contexto, sobressai a importância de buscar perspectivas que possibilitem uma efetiva inter-relação entre o universo acadêmico e o fazer artístico da cidade, diante da convicção de que o profissional deve ser consequência do cidadão.

Com essa instigação e me apropriando das palavras de Rubens Alves, sublinho:

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os

pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem (ALVES, 1999, p. 24-25).

Releva-se oportuno, portanto, buscar motivações, possibilitar novas interlocuções e atentar-se sempre aos desafios, a fim de identificar as congruências e incongruências no campo das políticas públicas culturais, contribuindo, dessa forma, para o maior fortalecimento da dança no Distrito Federal e no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, essas e muitas outras inquietações me parecem relevantes e pertinentes neste exercício. Ao trazer essas reflexões, sem a pretensão de definir soluções, busca-se contribuir para o aprimoramento das análises sobre o tema a fim de colaborar para futuras articulações entre o universo acadêmico e a cidade.

Ainda há inúmeras questões a serem refletidas e o desafio é grande. Apesar dos progressos, são muitas as frentes que precisam avançar no estabelecimento de uma política pública para a dança no âmbito local e federal. É importante pensar não somente em políticas públicas imediatas, mas também de médio e longo prazos, e sempre com um acompanhamento atento.

É preciso fazer escolhas, sair do casulo dos muros e construir pontes no percurso da vida. Olhar para o caminho percorrido e se apossar dos aprendizados adquiridos nos fazem mais ágeis e fortalecidos, pois ninguém constrói algo sozinho. É indispensável, porém, superar as diferenças e encontrar os pontos de unidade afinados com os objetivos de todos. Reconheço-me nas palavras de Helena Katz (2005, p.138), que, sabiamente assevera: “Não existe dança que não seja construída”.

Que aprendamos juntos, nesse complexo universo das políticas públicas, a encontrar meios de construir nossas danças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. Edições Loyola, 1999.

AQUINO, Dulce. **Dança – artefato do corpo natural e cultural**. In: *Dança e Educação em Movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Ba-**

**ses da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm) Acesso em: 21 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010. **Altera o segundo parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm) Acesso em: 21 de maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978. **Regulamentação das profissões de Artistas e de técnico em Espetáculos de Diversões.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6533.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6533.htm) Acesso em: 21 de maio de 2020.

BRASIL. Decreto nº 82.385, de 05 de outubro de 1978. **Regulamenta a lei nº 6.533, de 24 de maio de 1978.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/D82385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D82385.htm) Acesso em: 21 de maio de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4768/2016. **Dispõe sobre o ofício de profissional da dança.** Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2079783> Acesso em: 21 de maio de 2020.

BRECHT, Bertold. **Terra nossa:** newsletter of Project Abraço, North Americans in Solidaritywiththe People ofBrazil. Santa Cruz: Resource Center for Nonviolence, 1988. Vols. 1-7. Apud Saul Cabral Gomes Júnior (USP/FAFE) Revista Acadêmica da Faculdade Fernando Dias, ISSN 2358-9140, volume 6, número 19, fevereiro de 2019. <http://www.fafe.edu.br/rafe/>

CANCLINI, Néstor Garcia. **Definiciones em transición.** In: MATO, Daniel (Org.) Estudioslatinoamericanos sobre cultura y transformacionessociales em tiempos de globalización. Buenos Aires: Clacso, 2001.

COIMBRA, Rosa. **“A dança escrita no fazer: múltiplas visões da dança no Distrito Federal”.** In: NORA, S. (Org.). Húmus 4. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011.

COIMBRA, Rosa. **“A cena da arte coreográfica em Brasília: processo evolutivo na perspectiva do intérprete e das políticas públicas”.** In: ALMEIDA, Márcia (Org.). *A Cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos. I Seminário Nacional em Arte Coreográfica do Instituto Federal de Educação, Brasília, Distrito Federal 2015.*

COIMBRA, Rosa. **“Plano Nacional de Cultura e Plano Nacional de Educação; possíveis aproximações e diálogos na longa distância entre a teoria e a prática.** *Invenções do Ensino em Artes”*. In: ROSA PRIMO/DENISE PARRA. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 2.765, 2001. Desobriga os profissionais de dança a se registrarem no Conselho Regional de Educação Física do DF para o exercício de suas atividades regulares nas academias de dança do DF. **Diário Oficial do Distrito Federal**, de 14 de setembro de 2001.

DISTRITO FEDERAL. Lei Complementar nº 934, de 07 de dezembro de 2017. **Institui a Lei Orgânica da Cultura** dispondo sobre o Sistema de Arte e Cultura do Distrito Federal.

GOLDBERG, Luciane Germano. **A semente resiliente: arte, docência, experiência e autoformação.** *Invenções do Ensino em Artes”*. In: ROSA PRIMO/DENISE PARRA. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

KATZ, Helena Tania. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo/ Helena Katz.** Belo Horizonte: Helena Katz, 2005. 1 ed.

KATZ, Helena Tania. **Conexões entre OoCorpoAppseo Mundo Regido por Editais. Anais do Iv Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança.** Comitê Produção de Discurso Crítico sobre Dança – Junho/2015. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz21557582623.pdf> Acesso em 04 de maio de 2020.

KATZ, Helena Tania.. **Muitos editais, pouca política.** Jornal O Estado de São Paulo, São Paulo, 30/12/2006. Caderno 2, p.10. Disponível em <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz91167908521.jpg>>. Acesso em 06/05/2020.

MARQUES, Isabel. **Artista às avessas, ou: o que a Arte pode aprender com a Educação?** *Invenções do Ensino em Artes”*. In: ROSA PRIMO/DENISE PARRA. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

MUNDIM, Ana Carolina. **O ensino superior em dança: uma reflexão sobre estados experienciais.** In: ROSA PRIMO/DENISE PARRA. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

## 1.3 DA ILHA DA MAGIA À ILHA DO AMOR: O LUGAR DA DANÇA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DESDE BRAS-ILHA

*Diego Pizarro<sup>1</sup>; Suselaine Serejo Martinelli<sup>2</sup>*

---

**T**ransitar entre ilhas, magia e amor, por meio do fazer artístico da dança, num contexto de formação de professores, envolvendo educação profissional e tecnológica em Brasília, no Brasil, requer um olhar para os significados subjacentes a cada um desses termos. De acordo com o dicionário Aurélio: 1) Ilha é uma extensão de terra cercada de água doce ou salgada e, num sentido figurado, se refere àquilo que está completamente isolado. 2) Magia se refere à arte tida como capaz de produzir efeitos ou fenômenos surpreendentes ou sem sentido aparente, que contrariam as leis naturais e, em seu aspecto sombrio, pode evocar demônios. 3) Amor traz, em sua etimologia do latim, amizade, afeição, desejo intenso; o que faz com que a pessoa queira o bem da outra, podendo ser direcionado a alguém ou ente abstrato (como amor à pátria, à profissão etc.). 4) Arte é expressão máxima da criatividade humana que representa as experiências individuais e coletivas, sendo sinônimo de: perícia, profissão, ofício, cuidado, astúcia, talento, jeito, prenda e, ao mesmo tempo, traquinice, travessura, dissimulação. É o contrário de mácula, mancha, irregularidade, desvirtude. 5) Dança envolve movimentos, gestos, pausas, passos ritmados que é sinônimo de baile, embrulhada, folia, tripúdio. 6) Educação profissional está vinculada ao ensino técnico/tecnológico que prepara para diversas profissões. 7) Brasília é o mesmo que brasileira, brasiliana, feminino de brasílio, traz em sua etimologia o metal descoberto no Espírito Santo.

Então, vamos lá, para além das limitações conceituais de um dicionário, podemos nos perguntar: o que representa a criação de uma Licenciatura em Dança na cidade de Brasília, no ano de 2010? Não é novidade que o eixo Rio-São Paulo foi o grande polo de expansão cultural do Brasil ao longo dos

---

<sup>1</sup> Diego Pizarro é artista da dança e do teatro, pesquisador e professor. Doutor em Artes Cênicas (UFBA-2020), mestre em Arte Contemporânea (UnB-2011) e Bacharel em Artes Cênicas (UnB-2006). Atua como professor de dança no Instituto Federal de Brasília, desde 2010. Coordena o CEDA-SI – Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação, desde 2012. É professor certificado em Body-Mind CenteringSM e membro do corpo editorial do periódico britânico *Journal of Dance and Somatic Practices*. [diego.pizarro@ifb.edu.br](mailto:diego.pizarro@ifb.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/9234283915775043>

<sup>2</sup> Susi Martinelli é artista da dança, docente e pesquisadora. Pós-Doutora em Artes Cênicas (UnB-2019), Doutora em Psicologia da Criatividade (UnB-2005), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (UnB-2000), Bacharel e Licenciada em Dança (UNICAMP-1992). Atua como docente na Licenciatura em Dança do IFB, desde 2010. Desenvolve pesquisas sobre a criatividade na dança e em seu ensino, processos de criação e performance. [suselaine.martinelli@ifb.edu.br](mailto:suselaine.martinelli@ifb.edu.br)

tempos, mesmo com as fortes manifestações de diversas outras regiões. E, a despeito de o primeiro curso de graduação em dança ter sido criado na Bahia, em 1965, é fato que o desenvolvimento profissional da arte da dança, no Brasil, ficou restrito aos grandes centros.

Com a ilusória sensação de praia gerada pelo Lago Paranoá, não cercada por água, Bras-ilha ficou isolada em muitos aspectos e, no caso da dança no contexto acadêmico, somente em 2010 conseguimos ter uma licenciatura e, até hoje (2021), não temos um bacharelado. Nesse contexto, nos indagamos por que a capital do país demorou tanto tempo para a criação de uma graduação em dança? Como tem sido a formação do artista da dança em Brasília? Há articulação e trocas entre profissionais, grupos, companhias e academias de dança no contexto local?

Para implantar a Licenciatura em Dança, chegaram docentes de diversos contextos que, por meio de concurso público, criaram e ministraram matérias e abraçaram os desafios de desenvolver ensino-pesquisa e extensão. Também assumiram cargos de gestão, elaboraram projetos político-pedagógicos e enfrentaram a burocracia por amor, necessidades diversas e para justificar a presença da arte da dança no contexto de um Instituto Federal<sup>3</sup>. Vale lembrar que, tradicionalmente, a Educação Profissional e Tecnológica vem das escolas de Aprendizes Artífices (1909), que se transformaram em Liceu Industrial e Escolas Industriais ou Técnicas (1941). Posteriormente, se tornaram Escolas Industriais Federais (1959-1965), Escolas Técnicas Federais (1968), Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), entre 1978 e 2001. E, juntamente com as escolas profissionalizantes industriais, foram criadas as Escolas Agrícolas no País (entre 1910 e 1929). A Escola Agrotécnica de Brasília foi inaugurada em 1962 e, após anos de funcionamento e mudanças legislativas, foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília ou Instituto Federal de Brasília (IFB), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo incorporada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também instituída pela mesma Lei de criação dos Institutos Federais

Se analisarmos a evolução histórica das escolas técnicas é notória a ausência das artes na formação profissional. Esse tipo de educação ficou focada, na grande maioria das vezes, em aspectos instrumentais, sendo a profissionalização voltada para áreas consideradas necessárias à sociedade “de consumo”. Assim, quando a dança é inserida nesse espaço, é quase um ato subversivo,

---

<sup>3</sup> Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta pela associação dos Institutos Federais, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dos CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. O Instituto Federal de Brasília atualmente está inserido nas Regiões Administrativas de Planaltina, Brasília, São Sebastião, Taguatinga, Gama, Samambaia, Riacho Fundo, Ceilândia, Estrutural e Recanto das Emas. O curso de Licenciatura em Dança é ofertado pelo *Campus* Brasília.

uma travessura, contrária às leis “naturais”. Passados dez anos dessa incursão pioneira no Brasil, isso ainda é um desafio que exige atenção e sobreaviso.

E, se retomarmos a magia que a formação em artes pode gerar, envolvendo aspectos da criatividade, sensibilidade, integrando cognição-afeto-motricidade, pensamento crítico, ampliação da visão de mundo, atuação autônoma e consciente no mundo, ação política, entre outros, as artes podem ser vistas como feitiçaria. Produzem efeitos que contrariam a “ordem” dominante, evocam medos e anseios, explicitam o que está embaixo dos tapetes, subvertem, questionam....

Imaginem então, quando um educador docente-artista-pesquisador entra em cena, dá voz aos estudantes, cria um grupo de pesquisa, instiga o pensamento crítico, inscreve os estudantes em eventos da Rede de Educação Profissional que, apesar de ter sido concebida com a melhor intenções, ainda traz em seu bojo os ranços de concepções que historicamente se solidificaram e urgem serem revistas. Numa primeira narrativa, estudantes e docente chegam à Ilha da Magia, Florianópolis/SC, conforme descrito a seguir.

*MEIEMBIPE (“montanha ao longo do mar”), MAIO DE 2012 – É outono. O vento insensível corta, com finas rajadas, nossos ossos e endurece a carne dolorida da longa viagem de ônibus de um dia e uma noite. O corpo sentado gravado em nossas células parece não querer nos largar. Enquanto olhamos para o sol gélido e brilhante do alto da montanha acima do mar, pedimos licença às bruxas e finalmente adentramos o cosmos da ilha da magia. Um misto de ansiedade e alegria nos impele em direção a este espaço habitado como fruto de uma colonização assassina: ilha de Santa Catarina, vila de Nossa Senhora do Desterro, cidadela do Desterro, Florianópolis (Peixoto)... Magia das bruxas e das santas no mesmo caldeirão de charlatanismo de um governador e de um pré-sidente. Povos nativos habitavam esta jangada de pedra no mesmo século V a.c. em que Édipo desvendava o mistério da esfinge e pairava no imaginário grego entre os destroços de sua família. Aliás, muito antes disso já tinha gente aqui, pintando nas cavernas, dançando nas praias e correndo nas matas... outro significado de família. Nosso desejo de desbravar o espaço dessa memória que se descortina é interrompido pelas questões logísticas de onde comer e dormir. Corremos para o centro de convenções e nos perdemos nos labirintos de stands com produtos à mostra: de doces inusitados a robôs experimentais. Onde nós vamos dançar? Nossa dança processo pertence a qual stand? Nossa dança produto de pesquisa corporalizada tem que lugar aqui? De um relance perdemos o fôlego. Do mesmo modo como avistamos Meiembipe surgindo imponente do meio do mar ao longo da costa, sorrimos para o palco montado imponente à nossa frente, um pouco alto demais, de fato! Um pouco acarpetado demais, um pouco inacessível demais... quase sem mistério. Nos dias seguintes presen-*

*ciamos apresentações musicais pelos corredores, performances pelos cantos do imenso prédio e quadros pendurados em poucos lugares. Ensaíamos no ginásio frio de uma escola ...as meias vermelhas do chão de cimento pintado... O importante é aprimorar nossos gestos dançados no intuito de expandir nossa presença naquele palco de chão instável e boca larga, prestes a nos engolir. Toda(o) dançarina(o) conhece desde cedo a poética do chão: pura instabilidade. Quando podemos ensaiar no palco principal? Vocês precisam ensaiar? Acho que não vai ter como... Mas nós precisamos pelo menos dançar uma vez nessas placas de compensado acarpetado para garantir ao menos nossa segurança! Mas vocês não podem dançar embaixo, no meio das pessoas? Esta dança em específico não tem como. Teríamos que reformular tudo; temos ensaiado no formato de palco italiano desde que chegamos aqui. Embaixo não há espaço suficiente. Discussão... caldeirão da bruxa... um pouco mais de especiarias trazidas de nossa ilha bem mais seca do planalto central. Pode ser hoje de noite. Ensaio no escuro. Visibilidade pra quê? Dançar na hora do almoço para distrair, animar e relaxar os participantes do evento. Mas esta obra coreográfica é experimental, é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante um ano, não é puro entretenimento, como informamos na inscrição. Não tem outro horário. Ótimo! Dançamos! Nos divertimos! Uma dançarina rodopia de olhos vendados e cai do palco! O coração gela mais que o sol de outono da ilha. As simpáticas moças que cuidam da limpeza correm para acudir. A colega da estrela cadente impede que duas pessoas que vêm salvá-la se aproximem. Lentamente ela se levanta e continua sua dança nas ondulações da coluna vertebral. O diretor se contorce num misto de emoção alegre e preocupação. Seguindo na dança, duas dançarinas iniciam sua coreografia de costas com os cabelos compridos amarrados um no outro. O barulho ensurdecido do “horário de descanso” não cessa, mas a imagem de dois cabelos siameses atados e em movimento rouba a atenção de muita gente entre uma mordida e outra no sanduíche. Aplausos! Nossos corações agradecem aliviados. No último dia, passamos a tarde na praia do Campeche, o vento intrépido parece faca na nossa pele. Fogueira, chimarrão, música, dança, mar gelado, ritual, agradecimento às bruxas, aos espíritos nativos e às baleias. Um ônibus inteiro gripado de volta ao cerrado. Missão cumprida. Só o início de um longo processo de divulgação da dança como campo de conhecimento em meio a doces, robôs e outras interessantes tecnologias.*



Figura 1 – Trabalho artístico final da componente curricular Contato-Improvisação, em dezembro de 2011. Brasília. Centro de Dança do Distrito Federal. Foto: Camila Oliveira. Dançarinas: Sandra Kelly e Rafaela Holanda. Orientação: Diego Pizarro.

Partindo dessa primeira experiência de apresentação/*performance* das(os) estudantes da Licenciatura em Dança na Ilha da Magia, nos perguntamos: como podemos retirar a arte do *status* de entretenimento, como reivindica Ana Mae Barbosa desde a década de 90, cuja visão da atividade é tida como supérflua, um adereço, um babado, um acessório da cultura, um instrumento para outros setores e não uma atividade com importância em si mesma? (BARBOSA, 1999).

Interessante contradição: ao mesmo tempo em que praticar alguns tipos de dança tem valor de *status* social, tornar-se dançarina(o) profissional não é uma atribuição que as famílias desejem para suas filhas e, muito menos, para seus filhos. Analisando os preconceitos contra o artista em nossa cultura, Barbosa (1999, p. 21) descreve:

O artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta. O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice da sua escala de valor as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais [...].

Acrescente-se a esses preconceitos o fato de a dança expor diretamente o corpo que tem sido, ao longo dos tempos, menosprezado em função do intelecto, e visto, desde a Idade Média, como fruto do pecado. Nosso sistema educacional ainda carrega profundas marcas do dualismo entre corpo e alma incumbindo-se de formar, primordialmente, mentes e intelectos sadios, lógicos e eficientes que dominam o corpo.

A educação profissional e tecnológica também enfrenta tais desafios, mas as artes já adentraram em cursos técnicos e de graduação, temos forma-

ção em música, teatro, artes visuais e dança nos Institutos Federais. No ensino médio, artes são componentes curriculares obrigatórias, respeitando a legislação vigente. No entanto, no caso da dança, o atual tema é que esta seja vista como forma de conhecimento, campo de pesquisa que gera reflexão e novas formas de ser/estar no mundo.

Agora vamos a uma outra apresentação de nossos estudantes, futuros artistas-docentes, em São Luís do Maranhão, Ilha do Amor.

*UPAON-AÇU (“ilha grande”) – SETEMBRO DE 2014 – Dessa vez, estamos aconchegantemente acomodados na casa da avó de uma das participantes do grupo, no bairro Maranhão Novo. Um Shopping Center novíssimo e moderno logo à frente tenta nos ludibriar com seus slogans, como se qualquer imagem fosse superar a sujeira, a tristeza, o abandono e a precariedade que observamos a olhos nus enquanto cruzamos o estado do Maranhão até ali. Como se a fatura de sua praça de alimentação fosse capaz de camuflar a dolorosa realidade da fome. Ou, ainda, convidando-nos a usar seus banheiros assépticos, julgava que poderia nos fazer desdenhar do penoso saneamento básico apropriado em falta por quase 90% do estado. Vindos de Bras-ilha, estamos muito acostumados com a ilusão de um grande Shopping Center, felizmente não o bastante para nos deslocar da dura realidade deste e de vários outros estados nordestinos e nortistas. São Luís, de homenagem a um rei e a um patrono francês, além do título de única capital brasileira fundada por franceses, ocupada por holandeses e finalmente castigada por portugueses, só tem o decalque de um nome, porque de desenvolvimento não esboça muito além de uma maquiagem turística. Contudo, a atmosfera da Ilha do Amor emana inspiração. Sobrecarregados com a maré chocante de realidade, somos também acariciados com um toque úmido e caloroso do ar quente e com a receptividade de seu povo. É como se as marés da ilha, que incrivelmente sobem até sete metros, estivessem nos envolvendo até o pescoço. No centro de convenções, a receptividade e a alegria dos estudantes, dos professores, dos gestores e de todos os envolvidos no congresso parece realmente nos cobrir de amor, de metro em metro, de maré em maré. Viajando pelas exposições de produtos tecnológicos, passeamos também por inúmeros espaços dedicados à arte, estes honestamente respeitando-a, sem limitá-la, ou capturá-la numa ideia fixa por objetos palpáveis. Lindos padrões estampados nos azulejos por todos os lados, do mercado municipal ao casarão abandonado e à decoração das exposições. Onde vamos dançar? Nessa tenda ou naquela? No pátio não dá, né!? Como faremos com a nossa nudez? Será que estão se lembrando de que todas(os) nós literalmente nos despimos em cena? Ensaios animados e pessoas bem curiosas bisbilhotando... o palco do lugar é grande e de chão firme (como se algo pudesse ser firme demais no embalo daquelas águas velejantes da ilha flutuante). É*

*literalmente primavera, mas quando não é primavera aqui? Talvez quando alguma criança desfalece de fome... nem o sol diário de 12 horas que dura o ano todo às vezes é capaz de segurar essa alma na Terra. Nem Carmelitas, nem Jesuítas, nem Franciscanos conseguiram, há 500 anos, enxergar que cada povo tem seus deuses e deusas, crenças, hábitos, contextos, configurando uma cosmologia singular, quiçá uma mente capitalista opressora... nem cinco séculos conseguiram salvar quem realmente precisa. Tal ilha transborda muita coisa, é muita intensidade indo e vindo. A maioria das(os) integrantes do grupo nunca tinha dançado num palco fora de Bras-Ilha, pela própria ilha que ela é. A atmosfera pessoal acompanha a do coletivo e a do firmamento. Camarim... todas(os) estão prontas(os)? Aquecidas(as)! Concentrem-se! Faltam 30 minutos!? O diretor é chamado com urgência. Oi, sou o advogado do congresso, tudo bem? Por enquanto, sim. Vocês não vão poder tirar as roupas, ok? Choque! Por quê!? Porque tem muito adolescente aqui. O diretor-professor-pesquisador ferve na cabeça e quase perde os sentidos. Como assim? Impossível... o tema da obra coreográfica é Nudez, tudo foi informado na ficha de inscrição... é muito tarde para vestir os nus! Vocês querem se responsabilizar pelo gasto de dinheiro público que possibilitou o transporte e a alimentação dessas(es) estudantes, artistas, pesquisadoras(es)? De jeito nenhum! Coloquem todos os seus advogados na porta do auditório e solicitem as identidades dos menores de idade! O resto é censura. O máximo que vamos exibir é erotismo, a pornografia ficou na amostra de todas as marcas dos shoppings da cidade, que insistem em nos insultar com suas propagandas aliciadoras e indecentes. Passam-se dez minutos. Outra pessoa chega e informa que podemos dançar. Culparam uma professora de artes que afirma não ter se lembrado da nudez durante a seleção. Talvez tenha “esquecido” de propósito, dando voz a um dialeto próprio da irmandade artística que só quem é do labor conhece.. obrigada, irmã! Dançamos... sorrimos... tiramos as roupas... vestimos as roupas... tiramos as roupas... vestimos dignidade. Uma dançarina bastante empolgada perde o equilíbrio e derruba uma torre de iluminação precariamente instalada no fundo esquerdo do palco, muitos sussurros e emoções. Fim. Aplausos.*

*“Era isso que eu queria! Era isso que eu queria dizer!”, grita uma professora de dança na plateia.*

*“Não conheço este autor [Giorgio Agamben], mas vocês me fizeram entender tudo o que ele quis dizer”, testemunha um estudante local de licenciatura do oitavo período de Artes Visuais.*

*“Deu vontade de sair correndo e escrever agora!”, confessa Rafael Alves, um dos dançarinos, entrando suado no camarim.”*

*Nesta úmida ilha de marés convidativas e amorosas perdemos nossos*

*sentidos muitas vezes, não por insensibilidade, mas pelo excesso dela. No caminho de volta à nossa ilha do cerrado, sem mapa virtual, nos embrenhamos por estradas de chão batido por quilômetros, até os índios seminus pelo caminho se perguntavam o que fazíamos ali. Excesso de sensibilidade, meu irmão.*



Figura 2 – Rafael Alves e Thais Cordeiro na montagem de palco para a apresentação da obra coreográfica O [não] Costume de Adão. Centro de Convenções Pedro Neiva de Santana, São Luís do Maranhão, 16 a 19 de setembro de 2014. Fonte: acervo pessoal de Diego Pizarro.

Aqui, as imagens dizem muito mais que as palavras. O avesso do avesso. E nos perguntamos: em que medida, conseguimos integrar teoria e prática? Nossos discursos são coerentes com nossas atuações no mundo? Segundo a pesquisadora canadense Sylvie Fortin (2011), a Somática – campo de saberes instituído por Thomas Hanna, nos anos 70, a partir do agrupamento de práticas e pensamentos corporais similares dentro de uma diversidade de propostas holísticas – é uma práxis de categoria integradora tanto da prática reflexiva quanto crítica. A autora associa o lado direito do corpo ao discurso artístico dominante, marcado pela busca da superação dos limites físicos e psicológicos, o que nós consideramos como uma visão instrumental do corpo na arte, na mesma linha do treinamento desportivo, marcado também pelo alto nível de competitividade. A Somática seria associada, então, ao lado avesso do corpo, convidando-nos a repensar modos de estar no mundo, o que reconfigura, de saída, modos de pensar, de atuar, de dançar. Mas faz isso de forma corporalizada, ou seja, em profunda abertura para a escuta de nosso próprio organismo em autorregulação, desvirtuando a lógica do corpo como repositório de informações. Pelo contrário, o corpo vivo passa a ser considerado integralmente como coautor do conhecimento em acoplamentos estruturais com o mundo. Essa visão modifica e acompanha definitivamente o pensamento contemporâneo da dança cênica ocidental desde finais do século XIX.

Conseqüentemente, a Somática como práxis carrega a noção de avesso do avesso do corpo. Fortin (idem, p. 40) acredita, assim, nas infinitas possibili-

dades “[...] que amalgamam o direito e o avesso, o sonho e a razão, o poético e o científico”, buscando alcançar diferentes públicos. A capacidade de articular criticamente, de forma somática, a própria prática pressupõe, nesse sentido, uma complexa, emergente e necessária habilidade na formação e na atuação profissional da(o) artista contemporânea(o).



Figuras 3 e 4 – Cenas de *O [não] Costume de Adão*. Direção: Diego Pizarro. Teatro Eva Herz, Livraria Cultura. Brasília, dezembro de 2013. Foto: Diego Bresani. Dançarinas figura 3: Flávia Cruz, Thainara Moraes, Victória Oliveira, Rosana de Souza Andrade, Lisiane Queiroz, Thaís Cordeiro. Dançarinas figura 4: Victória Oliveira, Rosana Gontijo, Lisiane Queiroz e Thainara Moraes.



Figuras 5 e 6 – Cenas de *O [não] Costume de Adão*. Direção: Diego Pizarro. Teatro Eva Herz, Livraria Cultural. Brasília, dezembro de 2013. Foto: Diego Bresani. Dançarinas(os) figura 5: Thainara Moraes, Rafael Alves, Lisiane Queiroz, Gregório Benevides. Dançarinas(os) figura 6: Lisiane Queiroz, Thainara Moraes, Nininha Albuquerque, Flávia Cruz, Gregório Benevides, Victória Oliveira.

As duas narrativas que abrem esta reflexão são desdobramentos da memória e servem como mote para pensar o conhecimento movido por corpos dançantes e seus desafios no contexto contemporâneo da Academia. Ambas se remetem à participação de estudantes do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília em dois notórios eventos da rede profissional e tecnológica no Brasil. O primeiro refere-se ao II Fórum Mundial de Educa-

ção Profissional e Tecnológica, realizado na cidade de Florianópolis (“Ilha da Magia”), Santa Catarina, no CENTROSUL – Centro de Convenções de Florianópolis, de 28 de maio a 01 de junho de 2012. O segundo é o famoso IX CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, realizado em São Luís do Maranhão (“Ilha do Amor”), no Centro de Convenções Pedro Neiva de Santana, de 16 a 19 de setembro de 2014.

Em Florianópolis, apresentamos a obra coreográfica *Dançando Contatos e Afetos* (2011/2012), resultado de pesquisa coletiva iniciada em agosto de 2011, na componente curricular Contato-Improvisação, junto da primeira turma do referido curso. O exercício inicial da pesquisa inspirou-se nos trabalhos artísticos finais da componente curricular, desenvolvidos pelas estudantes, e nos procedimentos de composição em tempo real<sup>4</sup>. A primeira apresentação<sup>5</sup> pública se deu em março de 2012, no evento de recepção das(os) calouras(os) da segunda turma do curso. Em seguida, o processo teve continuidade, integrando outras cenas coreografadas para, finalmente, ser apresentada no evento de Santa Catarina.

Em São Luís do Maranhão, apresentamos<sup>6</sup> a segunda versão<sup>7</sup> da obra coreográfica *O [não] Costume de Adão* (2013/2014), uma pesquisa corporalizada inspirada no ensaio *Nudez* (2010), do filósofo italiano Giorgio Agamben. A pergunta “Qual é a minha nudez?” motivou a espiral criativa do processo. A obra em comento foi resultado de um primeiro processo criativo extensivo desenvolvido pelo Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação – CEDA-SI<sup>8</sup>, logo após sua formação em agosto de 2012. Voltando de Florianópolis, o grupo foi formado por estudantes tanto da comunidade interna quanto externa ao IFB, interessados em desenvolver pesquisas com Dança e Somática. Com apoio do edital nacional de extensão universitária PROEXT 2013 MEC/SESu, a pesquisa artística foi viabilizada em diversos sentidos, desde a oferta de bolsas às(aos) participantes até a compra de materiais e contratação de serviços para a realização dos aspectos da encenação da obra, como figurinos, iluminação cênica e fotografia profissional.

---

<sup>4</sup> “A composição instantânea, também conhecida como improvisação em dança como performance, é um conceito muito recente: aparece no início dos anos 90. Além de originar e executar movimentos, na composição instantânea existe a preocupação de compor a cena no momento” (MUNIZ, 2004, p. 08).

<sup>5</sup> Vídeo completo com o registro ao vivo do exercício de composição do processo de *Dançando Contatos e Afetos*. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília. Março de 2012. <https://youtu.be/NuABzWPdIZY>.

<sup>6</sup> Vídeo completo com o registro ao vivo da versão 2 de *O [não] Costume de Adão*. Centro Cultural Brasília. Dezembro de 2014. <https://vimeo.com/215927611>.

<sup>7</sup> A realização de uma segunda versão desta obra coreográfica teve orientação dramaturgicamente de Suselaine Serejo Martinelli (Susi Martinelli).

<sup>8</sup> Vide website oficial do grupo: <http://www.cedasi.com.br>, e espelho de registro no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/17190>.

Para uma discussão aprofundada e detalhada dessa prática artística como pesquisa e outras que se seguiram até 2016<sup>9</sup>, vide o livro organizado por Diego Pizarro, *Ensino-Pesquisa em Extensão: processos de composição em dança na formação do docente-artista* (2017).

Aqui neste texto, tratamos de uma questão que emergiu, inicialmente, dessas duas experiências: qual o lugar da dança como produção de pesquisa e conhecimento e, mais especificamente, qual o lugar da dança na Educação Profissional e Tecnológica? Como podemos habitar este lugar? No evento da Ilha da Magia, a categoria de inscrição para a arte era genérica, sem nenhuma especificidade e claramente direcionada para o entretenimento e a alegria, características que também fazem parte do mundo da arte. No evento da Ilha do Amor, a categoria para a arte era bem específica, pois dizia respeito a uma mostra artística dentro do congresso. Em ambos, contudo, a dança nem de longe era encarada como campo de conhecimento passível de produção de saberes consideráveis por meio da pesquisa. Em nossa ingenuidade, que desde 2012, realizávamos o que chamamos de “ensino-pesquisa em extensão”<sup>10</sup>, com atividades oriundas das demandas de um curso superior de formação de professoras(es) de dança, nos esquecemos de que, dentre todos os lugares que a dança ocupa ou pode ocupar, o lugar da produção de conhecimento é o último espaço pensável para alguém nos situar.

Quando as(os) estudantes da 1ª turma da Licenciatura em Dança estavam no 4º. período do curso, aventuraram-se, corajosamente, a dançar o resultado de uma pesquisa desenvolvida, em uma das matérias do curso (Contato-Improvisação), na Ilha da Magia, encontrando uma superfície revestida de carpete, que faz de um simples deslizar do corpo sobre o chão uma ferida em carne viva; além de ser um chão cheio de sujeira. Mesmo assim, movidas pela paixão, porque esse é o sentimento que move um ser humano a fazer e ensinar arte em um país como o nosso, todas elas encararam o desafio, talvez sem nem saber ainda que desafio era esse. Dança é ato político, porque o corpo é político. O posicionamento dessas garotas não podia ser diferente.

Amarrar cabelo com cabelo (figura 1) e girar exaustivamente perante pessoas de todo o Brasil foi um ato político. Posicionar-se de frente às mesmas pessoas e levantar a blusa, exibindo o abdômen e os seios cobertos de malha, com o intuito de cobrir o rosto, foi um ato político. Pisar pela primeira vez em

---

<sup>9</sup> Como desdobramento deste projeto de extensão realizado entre 2013 e 2014, com apoio do Edital PROEXT MEC/SESu 2013, a questão do figurino e suas camadas poéticas, tanto nos palcos como na vida docente, deram origem a um programa de extensão com apoio do Edital PROEXT/MEC SESu 2015, denominado de “As Peles Comunitárias do Dançarino Contemporâneo: integrando os sentidos, a somática e o figurino no contexto artístico-social da Educação Profissional e Tecnológica”, realizado entre 2015 e 2016. Esse programa deu origem a diversas atividades, pesquisas, publicações e obras coreográficas nos anos subsequentes. Todos os desdobramentos e produções estão detalhadas por Pizarro (2017).

<sup>10</sup> Termos sugeridos por Suselaine Serejo Martinelli para descrever mais precisamente o que estávamos fazendo no CEDA-SI enquanto articulávamos ensino, pesquisa e extensão em nossos projetos.

um palco e entrar em um novo estado de produção de sentidos, perder a noção de espaço e cair de cima do palco de carpete sujo, levantar-se e continuar dançando é um ato político. Encarar uma demanda de desconstrução de padrões corporais é político. Levar a arte do sensível para um fórum de EPT é ato de coragem política e de demarcação de território artístico. Hoje, nove anos depois, mais do que nunca o posicionamento político parece se fazer ainda mais necessário que antes. Nos tempos atuais de 2021, parece que qualquer ato artístico terá imensa significância política.

Assim, a partilha de tais experiências vem com o intuito de celebrar os 10 anos de existência de uma Licenciatura em Dança, no centro-oeste, em Brasília, no contexto dos Institutos Federais, no Brasil. Aqui, queremos enfatizar a diferença entre uma formação focada meramente na transmissão de saberes para uma visão de desenvolvimento humano num sentido mais amplo.

O que se almeja é que nossas(os) estudantes possam entrar no possível mundo do trabalho da dança com competências técnicas e humanas para enfrentar desafios diversos que, como é possível observar nas narrativas acima, vão além das relações interpessoais, superando a vasta subjugação de formas de conhecimento não tradicionais. A própria dança cênica ocidental, em sua tradição acadêmica arraigada na arte do balé clássico, finca-se por vezes em discursos dominantes. Nesse sentido, uma noção ampliada de formas de conhecimento e inteligência na dança precisa ser destilada minimamente, a fim de imergir tanto na endogenia da área, quanto nas relações interdisciplinares, institucionais e interinstitucionais.

A realidade da dança atualmente na rede de EPT, por causa dos cursos de licenciatura, configura-se como parte do atual estado de produção de conhecimento das Artes Cênicas no país, que caminha paralelo não somente à proliferação de seus cursos superiores na última década, mas também às redes nacionais e internacionais de pesquisa acadêmica, profissional e aplicada. Nesse processo de uma nova realidade para a área, é necessário nos posicionarmos como professores e pesquisadores que produzem conhecimento num movimento que caminhe além da noção de entretenimento, como mencionado por Barbosa já na década de 90 e concordam Braga, Baumgartel e Santos (2017), em sua reflexão sobre o rigor da pesquisa em Artes Cênicas. Os pesquisadores afirmam a complexidade da questão em meio à relativa novidade da área na pesquisa acadêmica, que, inclusive, vem se abrindo gradativamente e mais recentemente para metodologias de pesquisa contemporâneas, práticas e artísticas para lidar com as especificidades intrínsecas à nossa práxis.

Mas o que significa produzir conhecimento em dança? A recente explosão do campo da Somática na educação superior brasileira e no ensino informal na última década pode nos dar ótimas pistas. Contudo, a dança desde sempre nos deu todos os indícios e os caminhos para pensar sobre isso, considerando seu poder de levar a atenção para as sensações e estimular nossa percepção

interna sobre como confiar no corpo em movimento como fonte de conhecimento e significados.

Assim tem ocorrido também com o próprio sentido da vida, a noção de evolução e de estar no mundo. O reconhecimento de que o sistema sensório-motor [sic] e o sistema imunológico têm natureza cognitiva e não apenas o sistema nervoso central, reitera não apenas a evidência de que o corpo pensa, mas a de que o pensamento se organiza como ações possivelmente descentralizadas [...] (GREINER, 2005, p. 48).

A pesquisadora Christine Greiner reafirma a noção do corpo em movimento e da dança como possibilidade fundamental de produção de conhecimento, ampliando sua perspectiva de multiplicidade. Todavia, são muitos os desafios para se pensar o lugar da dança nesse âmbito, especialmente porque sua subjugação é visível inclusive dentro das próprias artes, como nos lembra Patrícia Leavy (2008), ao sugerir que o *status* inferior que a dança ocupa nas artes e nas ciências sociais reside inicialmente em sua maior afinidade com o gênero feminino.

Para além dos preconceitos com relação ao corpo, lembremos que foi ontem somente, logo ali nos anos 1960, que a mulher brasileira deixou de ser considerada legalmente incapaz. Historicamente educada para servir aos homens da família, não é fortuita a comparação de que a dança até hoje tende a ser vista como servidora das outras artes. A visão instrumental da coreografia ainda é presente em inúmeras práticas e discursos, especialmente do leigo, a despeito de todo o caminho já percorrido. A dança, como produção de conhecimento, é muito recente na educação brasileira, então é compreensível que a consideração de sua potência de sabedoria inata não seja consenso.

Em adição, retomando o que foi apresentado anteriormente como o “aveso do corpo”, por Fortin, o pesquisador estadunidense da psicologia somática, Don Hanlon Johnson (1993) enfatiza uma predominância feminina<sup>11</sup> no que Hanna (1976) chamou de terapia somática, cujo foco é a saúde do corpo, e chega a usar a palavra “feitiçaria” como metáfora para os procedimentos geradores de resultados tão inusitados. O conhecimento poético, sensível, artístico e somático é nitidamente e facilmente associado ao esoterismo, isto é,

---

<sup>11</sup> Como predominância feminina na Somática, Johnson (1992) refere-se diretamente ao legado das pioneiras da Somática, as quais são, por vezes, menos lembradas que o legado dos pioneiros do gênero masculino. Dentre elas, por exemplo, encontram-se Elsa Gindler (1885-1961), Bess Mensendieck (1864-1957), Ida Rolf (1896-1979), Charlotte Selver (1901-2003), Gerda Alexander (1908-1994), Ilse Middendorf (1910-2009), Lillemore Johnsen (1920-1997), Jean Ayres (1920-1988), Gerda Boyesen (1922-2005), Emilie Conrad (1934-2014), Judith Aston. No Brasil, podemos incluir na lista o pioneirismo somático de Maria Duschenes (1922-2014), ao introduzir a práxis de Rudolf Laban nacionalmente, e Angel Vianna (1928- ), uma disseminadora da consciência corporal e do movimento sensível na dança. Essa lista sul-americana pode aumentar deveras, mas por ora acrescentamos também o trabalho pioneiro da argentina María Fux (1922- ), cuja pedagogia somática foi destrinchada na tese de doutorado recém-defendida no Canadá pela pesquisadora brasileira Déborah Maia de Lima (2020).

tudo o que é desconhecido de nossa cultura e/ou dos discursos dominantes. Estamos de volta ao misticismo da feitiçaria conforme vivenciamos na Ilha da Magia e na Ilha do Amor, desde Bras-Ilha. Desde aquela primeira apresentação em Florianópolis, em 2012, com uma dança resultado de uma prática artística como pesquisa, já se esboçavam várias camadas de sentido sobre as complexidades do corpo em movimento na dança. Nitidamente distanciada da dança como entretenimento, nossa apresentação parece ter gerado desconforto e um mínimo de reflexão sobre ocupação de lugares. Naquele contexto, usando de nossa própria feitiçaria, colocamo-nos propositalmente no fogo da inquisição e nas faíscas da inquirição.

Desde o início, estávamos abertos para o que podemos chamar de conhecimento somático. De fato, na artesanania das práticas somáticas há espaço para a intuição e para a percepção profunda das trocas de energia entre as pessoas, e mudanças significativas são nítidas após um mergulho inusitado em nós mesmos; o que não quer dizer que houve um milagre, uma mágica ou qualquer ação sobrenatural. De tão esquecidas, as nuances do encontro conosco e com o mundo de forma simples e sincera – como perceber o ritmo respiratório, por exemplo –, quando emergem e trazem à tona sua potência negligenciada por anos a fio, acabam por nos surpreender milagrosamente (PIZARRO, 2020). Que dirá o que essas nuances podem causar no público em contextos diversos.

O corpo carrega em si uma forma específica de conhecimento ligada ao movimento. A prática da dança cria conhecimento corporal, que não é apenas cognitivo, mas também intuitivo. Não é apenas verbal ou conceitual, mas também é tácito e nem sempre pode ser colocado em palavras. O conhecimento corporal fornece a capacidade de lembrar, reproduzir e criar movimento. A prática e a pesquisa da dança têm estudado o conhecimento corporal como um fenômeno prático e teórico (HÄMÄLÄINEM, 2007, p. 57).<sup>12</sup>

Na trajetória da dança ocidental europeia e norte-americana, diversas(os) artistas do corpo, da dança e do movimento enfatizaram há mais de um século a significância da experiência corporal, como Isadora Duncan (1877–1927), Doris Humphrey (1895–1958), Rudolf Laban (1879–1958), e Mary Wigman (1886–1973), promovendo microrrevoluções que afetariam profundamente o futuro da dança. Apesar de não terem falado em conhecimento corporal especificamente, suas práxis denotavam formas de conhecimento fundamentais surgidas no movimento (HÄMÄLÄINEM, 2007).

---

<sup>12</sup> No original: “*The body carries in itself a specific form of knowledge that is tied to movement. Dance practice creates bodily knowledge, which is not only cognitive but also intuitive. It is not only verbal or conceptual, but it is also tacit and cannot always be put into words. Bodily knowledge provides the ability to remember, reproduce and create movement. Dance practice and research have studied bodily knowledge as a practical and theoretical phenomenon.*”

A pioneira da Somática da segunda geração, Bonnie Bainbridge Cohen (1941-), por exemplo, fundou todo um sistema somático, a partir de meados dos anos 60, calcado na consciência celular, isto é, a consciência das células por elas mesmas, como sabedoria inata que se formula e reformula de acordo com as conexões que realizamos com o mundo, num eterno ciclo sensorio-motor de padronizações e repadronizações. Nesse sentido, o conhecimento instaurado no corpo não só se acumula, mas se reconfigura com cada nova experiência e cada novo caminho de fuga do ciclo perceptual. Essa visão pressupõe que o conhecimento reside na experiência sensório-motora como uma forma intrínseca e inata de saber.

A noção de corpo como lugar de memória, no qual o conhecimento é armazenado e reconfigurado para a produção de sentidos complexos permeia a produção de conhecimento em dança. E dar atenção a essa realidade significa também saber que, em dança, é quase ingênuo afirmar que o conhecimento seja algo que vem de fora, instilado por uma possível rede teórica apartada da experiência sensoriomotora.

Há conhecimento no corpo todo e em cada uma de suas partes. Práticas somáticas reconfiguram a totalidade do nosso ser, fazendo com que as partes se reorganizem em outras formas e em outros níveis de complexidade a partir da função holística de totalidade. E, o mais importante aqui, liberam nossa autoridade sensual, ou somática, como denomina Johnson (1992). Tais práticas nos ajudam a expandir nossa autonomia para lidarmos com o mundo de modo a enfatizar nossa sabedoria interna. Esse aprendizado não somente nos liberta das amarras opressoras que toda e qualquer instituição exerce sobre nós, mas nos ensina a potencializar a sabedoria inata, ou ainda, tácita, conforme prefere Harry Collins (2010), para se referir ao conhecimento que está implícito, subentendido, subjacente à experiência.

Como pesquisadores gerados na universidade brasileira na virada do século XX para o XXI, em que a dança ocupava um lugar ínfimo, mas inquestionável nesse ambiente próprio da produção de conhecimento, sofremos um certo choque de realidade quando entramos, em 2010, para desenvolver e atuar no primeiro curso superior de dança da rede de EPT. Nesse novo ambiente composto por um espaço que congrega a oferta de ensino, pesquisa e extensão, desde a educação básica até a mais alta titulação acadêmica, lembramos que não há descanso para a dança quando o assunto é ocupar e habitar lugares que, historicamente, especialmente na modernidade, são ocupados por paradigmas bastante diferentes do artístico e do somático.

O exercício incansável de promover a perspectiva da dança e da somática na EPT como formas de saber que atingem camadas variadas da realidade educacional tem sido um processo contínuo desde que a Área de Dança do *Campus* Brasília do IFB se estabeleceu. Nesse caminho, podemos listar alguns dentre vários desafios, como a necessidade constante de interlocução com

gestoras(es) da instituição sobre as características específicas de nossa área, o incremento da comunicação com a comunidade interna e externa à instituição no tocante às especificidades da dança e de que forma se relacionam com a vida cotidiana e profissional em geral, as integrações e intersecções com outras áreas, o diálogo com outros paradigmas geralmente dominantes, a ansiedade generalizada por resultados palpáveis, os desafios internos à própria área para se estabelecer como um novo modelo de instituição (EPT) perante os outros cursos de dança estabelecidos pelo modelo mais tradicional da universidade.

A quantidade de energia dedicada a administrar questões como essas é compartilhada com os desafios internos da própria dança em negociar com seus pares a importância em manter uma visão ampla das formas de conhecimento que estamos movendo. É um desafio que parte de nossas singularidades quando nos abrimos para formas de conhecimento muito diferentes das tradicionais – que envolvem uma dominância cognitiva do conhecimento –, perpassando os próprios pré-conceitos das(os) estudantes e da comunidade de ensino informal da dança, atravessando os olhares de dúvida das outras áreas da mesma instituição e alcançando os desafios administrativos nos cargos mais altos da gestão, no intuito, entre outros, de favorecer a inclusão de políticas que favoreçam as diferenças de paradigmas que são articulados em diversos âmbitos.

A ficção cartesiana ocidental que propagou uma cisão corpo/mente foi tão traumática que até hoje nos referimos a ela, seja para superá-la ou para contextualizá-la. Essa realidade é a própria face do Ocidente, que ainda luta para viver o desejo de uma inteligência natural, que segundo a pesquisadora da psicologia somática Susan Aposhyan (2007), significa integrar a inteligência e a criatividade do corpo inteiro, uma inteligência que surge da devida consideração de todos os tecidos e fluidos corporais, ou seja, o que significa entender que a consciência celular é a própria inteligência inata dos corpos vivos.

Salientamos, ainda, que corpo inteiro significa a corporalização das diversas nuances e dimensões que formam a realidade corporal: corpo físico, corpo mental, corpo energético e corpo emocional, relacionando-se com corpo da alma e corpo espiritual. Falar em conhecimento somático significa afirmar que o conhecimento corporal é atravessado por camadas variadas e complexas da existência humana.

Se a inteligência somática, ou seja, o conhecimento que surge no próprio corpo vivo em movimento, possui sabedorias tais em si, existem também diferentes níveis de complexidade nesse tipo de inteligência. A diferença aqui é que um nível não é melhor que outro, mas simplesmente diferente em graus de complexidade. Além disso, os níveis não são como escadas, pois cada todo terá uma complexidade muito diferente, de veras singular. O modo com que

partes se agregam forma diferentes “todos” complexos. A hierarquia não se dá em nível qualitativo, mas em nível da experiência e como ela se organiza em tal realidade singular na espiral da complexidade. Por isso que sabedoria somática não se compara, não se mede, não se compete, pois cada um possui a sua e a sabe por si próprio. A pesquisadora finlandesa Eeva Anttila (2007) sugere que incrementar a sabedoria somática aumenta a autoconsciência, bem como a consciência sobre/dos outros, o que pode, por si só, modificar o que compreendemos como conhecimento e produção de conhecimento.

Collins (2010) distingue conhecimento explícito de conhecimento tácito, lembrando-nos, contudo, que estudos científicos a partir dos anos 70 começaram a revelar que mesmo o conhecimento explícito, isto é, dados científicos mensuráveis e quantitativos, são apreendidos somente pelo conhecimento tácito subjacente à experiência: “Apesar da possibilidade de explicação científica em princípio, continua sendo verdade para a maioria dos indivíduos, se não todos, que o corpo é central para a aquisição de conhecimento” (idem, p. 8)<sup>13</sup>. Sua discussão gira em torno da noção de que, se não fosse pelo explícito, nunca teríamos notado algo de especial sobre o tácito, ou seja, aquilo que não pode ser explicitado.

O autor classifica o conhecimento tácito em três categorias: relacional, somático e coletivo, e conecta cada um deles com graus de resistência a se tornarem explícitos, respectivamente: fraco, médio e forte. Sucintamente, o conhecimento tácito relacional tem a ver com a forma com que a sociedade é constituída; é uma questão de considerar como as pessoas relacionam-se entre si em grupos específicos, seja por suas inclinações individuais ou culturais; é o conhecimento que não pode se tornar explícito por razões que envolvem a natureza e o lugar do conhecimento ou, ainda, pelo modo como os humanos são feitos.

O conhecimento tácito somático tem a ver diretamente com as propriedades singulares dos corpos e dos cérebros em sua materialidade física; nesse caso, está englobado o conhecimento somático dos animais e de todos os seres vivos. Sua explicitação seria possível somente pelos seres humanos de forma científica.

Por fim, o mais alto grau de explicitação, o forte, seria o conhecimento tácito coletivo, associado diretamente com uma mente coletiva e não individual. Nesse caso, considera que a coletividade de cérebros é uma versão em grande escala do cérebro de cada indivíduo: “[...] é apenas uma coleção maior de neurônios interconectados” (COLLINS, 2010, p. 132)<sup>14</sup>. Um exemplo disso seria a própria linguagem verbal. O conhecimento localizado na sociedade de forma coletiva seria, no caso, o mais misterioso.

---

<sup>13</sup> No original: “*In spite of the possibility of scientific explanation in principle, it remains true that for most individuals, if not all, that the body is central to the acquisition of knowledge.*”

<sup>14</sup> No original: “[...] *it is just a bigger collection of interconnected neurons.*”

Apesar de localizar o conhecimento somático somente com a realidade física singular, e que sua explicitação só é possível de forma científica, o campo da Somática, conforme considerado na atualidade, vai além do físico e conecta várias dimensões da experiência em seu escopo, conforme apresentado anteriormente. O que se compreende como somático, hoje em dia, é um campo de estudos e práticas maior que a limitação etimológica ocidental que o associa ao corpo físico. É o próprio princípio holístico de que o todo é maior que a soma de suas partes. Alguns pesquisadores preferem inclusive o termo corporalização (*embodiment*) para evitar equívocos do tipo.

Entretanto, quando nos referimos a uma sabedoria somática, estamos nos referindo a um acúmulo de conhecimentos em constante transformação, que se conecta com o modo de vida dos povos originários de várias regiões do mundo, perpassa sistemas, métodos e técnicas desenvolvidos por pessoas – as(os) pioneiras(os) somáticas(os) – que encontraram a cura para doenças e limitações pessoais por meio de uma pesquisa profunda sobre/em si mesmos, integra-se com as revoluções artísticas da dança moderna e contemporânea e sua abertura para a indisciplina que dá voz a expressões genuínas, conversa com a sabedoria oriental milenar, expande-se com as novas teorias da mente por pioneiros da psicologia do início do século XX, e pela reflexão filosófica da fenomenologia e do pragmatismo, estabiliza-se com a fundação da Somática como campo de conhecimento contemporâneo ocidental iniciado, defendido e ampliado por Thomas Hanna (1976), ultrapassa e atravessa diversas disciplinas nas teorizações de Don Johnson (1992) e na expansão da psicologia somática, além das viradas epistemológicas promovidas pela neurofenomenologia, invade a Academia especialmente pela dança nas epistemologias somáticas de pesquisadoras como Jill Green, Sylvie Fortin, Martha Eddy e Isabelle Ginot. Essas pesquisadoras da dança e da Somática, dentre muitas(os) outras(os), abriram caminhos para novas fronteiras de atuação da Somática, considerando ramificações que residem na ecologia, na saúde e no bem-estar, na Somática social, na espiritualidade, na educação, na emancipação social, e em várias outras conexões que estão por vir.

Essa linha a-histórica – porque espiralada e cíclica – da Somática, brevemente esboçada acima, revela a complexidade desse conhecimento chamado somático e evidencia minimamente as características intrínsecas que perpassam o relacional, o singular e o coletivo.

Em suma, não há nada filosoficamente profundo no conhecimento tácito somático, e sua aparência de mistério está presente apenas por causa da tensão do tácito com o explícito: se não nos sentíssemos levados a tentar dizer o que fazemos, e se não cometêssemos o erro de pensar que isso é central para a compreensão do conhecimento, não acharíamos nada de estranho nas habilidades de nossos cérebros e corpos para fazer as coisas que chamamos de tácitas (COLLINS, 2010, p. 117).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> No original: “In sum, there is nothing philosophically profound about Somatic tacit knowledge, and its appearance of mystery is present only because of the tension of the tacit with the

Assim, apesar de simples, tal conhecimento torna-se deveras complicado quando procuramos explicá-lo – tarefa que nos é demandada constantemente dentro de instituições de ensino, pesquisa e extensão. A articulação da Somática com a dança tampouco é livre de tensões, bem como sua relação com a ciência, mas não nos debruçaremos sobre isso nesta oportunidade. Acreditamos que o conhecimento movido pela dança se articula com muitas camadas da realidade, numa busca transdisciplinar constante, isto é, de não captura, de não instrumentalização de corpos, por uma pedagogia aberta, inclusiva e coletiva. Tais convites são próprios de um pensamento somático ampliado.

Essas questões obrigam-nos a sair das ilhas e adentrar na seara da interconectividade e do pensamento complexo, em que o conhecimento científico e tecnológico deve ser estruturado sob novas bases. A magia e o amor urgem na formação humana como pilares centrais para as novas escolas, onde ensino não existe sem pesquisa e extensão. E, voltamos à pergunta inicial: Qual o lugar da dança na Educação Profissional e Tecnológica? Parece que as possíveis respostas estão ainda implícitas de forma geral, mas completamente explicitadas no inconsciente coletivo da comunidade que move este lugar de (r)existência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água, 2010.

ANTTILA, Eeva. Mind the Body: Unearthing the Affiliation Between the Conscious Body and the Reflective Mind. *In*: ROUHI-AINEN, Leena. (Ed.). **Ways of knowing in dance and art**. Helsinki: Theatre Academy, 2007. p. 79-99.

APOSHYAN, Susan M. **Natural intelligence**: body-mind integration and human development. Boulder: Now Press, 2007 [1999].

BAINBRIDGE COHEN, Bonnie. **Sentir, Perceber e Agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering®. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

---

*explicit: if we did not feel pulled toward trying to say what we do, and if we did not make the mistake of thinking this is central to the understanding of knowledge, we would find nothing strange about our brains and bodies' abilities to do the things we call tacit."*

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRAGA, Bya; BAUMGARTEL, Stephan; SANTOS, Gláucio Machado. Sobre o rigor da pesquisa em artes cênicas na universidade brasileira. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 178-187, jan./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37031>>. Acesso em: 10 de set. 2017.

COLLINS, Harry. **Tacit and Explicit Knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo**: educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra Gráfica e Editora, 2011. p. 25-42.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2005.

HÄMÄLÄINEN, Soili. The Meaning of Bodily Knowledge in a Creative Dance-Making Process. *In*: ROUHIAINEN, Leena. (Ed.). **Ways of knowing in dance and art**. Helsinki: Theatre Academy, 2007. p. 56-78.

HANNA, Thomas. The field of somatics. **Somatics**: magazine journal of the bodily arts and sciences, Novato, CA, v. 1, n. 1, p. 30-34, outono, 1976. Disponível em: <<https://somatics.org/library/html-fieldsomatics>>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

LEAVY, Patricia. Performance-based emergent methods. *In*: HESSE-BIBER, Sharlene Nagy; LEAVY, Patricia. (Eds.) **Handbook of Emergent Methods**. New York: The Guilford Press, 2008. p. 343-357.

LIMA, Déborah Maia de. **L'enseignement de la danse de María Fux**: fondements et pratiques. 2020. 476f. Tese (Doutorado em Estudos e Práticas das Artes) – Université du Québec à Montréal, em cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Montreal, Canadá e Salvador, Bahia, Brasil, 2020.

MUNIZ, Zilá. **Improvisação como processo de composição na Dança Contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PIZARRO, Diego. **Anatomia Corpoética em (de)composições**: três

*corpus* de práxis somática em dança. 446 f. il. 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro / Escola de Dança, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32962>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PIZARRO, Diego. (Org.). **Ensino-Pesquisa em Extensão**: processos de composição em dança na formação do docente-artista. Brasília: Editora IFB, 2017.

## 1.4 [SOBRE]VIVÊNCIAS EM DANÇA: EXERCÍCIOS DE PERMANÊNCIA

Rousejanny Ferreira<sup>1</sup>

---

Este texto é um exercício. Isso mesmo, exercício, palavra tão comum no ambiente da dança e da educação, e que aqui serve como fio norteador para apontar algumas reflexões sobre percursos, observações, escutas, processos e práticas experienciadas - e desejadas - ao longo dos meus últimos nove anos de trabalho nas Licenciaturas em Dança da Rede Federal. Também não deixa de ser um texto de agradecimento às pessoas que rechearam um caminho de lutas, de aprendizados, de conquistas e escutas, mas também de cafés e abraços - cada dia mais raros - porém tão necessários para dar sentido de vida à nossa docência. Antes de iniciar os exercícios que me proponho a tecer, quero agradecer imensamente o convite - e a lembrança - para compor este material que comemora os dez anos de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB). Tenho enorme carinho por essa trajetória da qual fui parte e que representou um marco importantíssimo para o fortalecimento da dança no Centro-Oeste e no Distrito Federal. Vida longa!

### O EXERCÍCIO DE APROXIMAR: O RISCO E O RABISCO DE SE FAZER DANÇA

Estudar, pesquisar ou trabalhar com dança, para muitas pessoas no Centro-Oeste e, em especial, Goiás e Distrito Federal foi, até o início dos anos 2000, um exercício de olhar de longe. O limítrofe cerratense não contava com instituições reconhecidas que fornecessem formação técnica, superior ou pós-graduação especificamente em dança. Além disto, tínhamos um hiato enorme em nossos registros e arquivos da área e pouquíssimas publicações que pudessem dar uma dimensão da história<sup>2</sup>, da produção local e da perspectiva profissional. Apenas aventureiros ou quem contava com suporte financeiro ou familiar conseguiam migrar para outras regiões do país como a Sul e Sudeste,

---

<sup>1</sup> Professora da Licenciatura em Dança do IFG. Editora-Chefe da revista científica *Incomum*. Pesquisadora dos grupos *Sentidos do Barroco* (PUC-SP) e *Memória e História da Dança* (UFGO). Diretora dos projetos de pesquisa *Corpo Composto* e *Balé do Encontro*. E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

<sup>2</sup> As publicações sobre dança cênica entre Goiás e Distrito Federal são, por ordem alfabética: CASTRO, Juliana. **Fragmentos da Dança**. Brasília: FAC, 2014. FÁTIMA, Conceição Viana de; LEMOS, Jandernaide Resende; LIMA, Lenir Miguel de. **A dança em Goiás nos anos 70: memória e identidade**. Dossiê, 2004. MARTINELLI, Susi; DE CUNTO, Yara. **A história que se dança: 45 anos do movimento da dança em Brasília**. Y. de Cunto, 2005. RIBEIRO, Luciana. **Breves danças à margem: Explosões estéticas de dança na década de 1980 em Goiânia**. Nega Lilu Editora; Edição: 2, 2019.

que já contavam com cursos de graduação em dança e uma certa tradição de linhas formativas e artísticas que chegavam até as/os professoras/es e praticantes daqui através de livros, cursos de férias, workshops, entre outros.

O exercício de ficar, muitas vezes pela impossibilidade de sair, provocou, na nossa região, o surgimento de uma parcela de profissionais da dança graduados em diferentes formações como Artes Cênicas, Educação Física, Comunicação, Pedagogia, Letras, Fisioterapia, Psicologia, entre outros. Destaco, com isso, que o cenário atual da expansão da Dança como graduação nas instituições públicas do traço DF – GO, hoje com três cursos de Licenciatura em Dança, se deu também por vários sujeitos que vieram antes de nós, fazendo barulho, volume, se arriscando, rabiscando, viajando e apostando na potência e na necessidade do fortalecimento da dança em âmbito local.

Deslocando-nos para um contexto recente, contudo, vimos, no início dos anos 2000, uma série de articulações nacionais, estaduais e municipais para o fortalecimento da arte no contexto da educação básica e das universidades. Assim, o primeiro concurso público específico para professor/a de Dança/Arte da rede estadual de Goiás aconteceu em 2006, um avanço em relação a muitos estados do Brasil que ainda tentavam justificar a importância de se superar a polivalência em arte, entendendo-a como parte do currículo escolar. Como burburinhos que se espalham e criam volumes, já se ensaiava com muita força a abertura de cursos de Licenciatura em Dança tanto em Goiânia como em Brasília, uma demanda essencial para qualificar o corpo docente que estava surgindo naquele momento. Essa mudança de paradigma me é cara, justamente por que faço parte desse panorama de transição do retrato social da dança, principalmente em Goiânia.

Vi nascer, rapidamente, um *boom* de oportunidades de trabalho e formação onde antes só era possível vislumbrar possibilidades. Os anos seguintes foram marcados pela abertura dos cursos de Licenciatura em Dança no Instituto Federal de Brasília (IFB)<sup>3</sup> (2010), na Universidade Federal de Goiás (UFG)<sup>4</sup> (2011) e no Instituto Federal de Goiás (IFG)<sup>5</sup> (2013). Em menos de dez anos, passei de uma graduanda em Educação Física que queria fazer Dança à professora da Rede Estadual de Goiás, professora e coordenadora das Licenciaturas em Dança<sup>6</sup> do IFB e, posteriormente, professora e coordenadora (2016-2018) do curso de Licenciatura em Dança do IFG, onde finco meu pé atualmente.

<sup>3</sup> Em 2005, foi anunciado o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e em 2008, pela Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), criaram-se os Institutos Federais. O Instituto Federal de Brasília foi um dos pioneiros no Brasil a encabeçar cursos de Licenciatura na área de Artes, eixo Produção Cultural e Design.

<sup>4</sup> O curso de Licenciatura em Dança da UFG está sediado na Faculdade de Educação Física e Dança da UFG – *Campus* Samambaia, Goiânia.

<sup>5</sup> O curso de Licenciatura em Dança do IFG está sediado no *Campus* Aparecida de Goiânia, região metropolitana de Goiânia. Desde 2020, integra o programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES.

<sup>6</sup> Falo o programa PARFOR - Segunda Licenciatura em Dança e a Licenciatura em Dança regular do Instituto.

Arriscar-se é algo habitual em muitos processos de arte e de vida de artista. É um atrevimento que muitos tomam como necessidade de sobrevivência ou contestação do *status quo* em vários contextos. Dentro da estrutura institucional, isso não é diferente e, muitas vezes, a burocracia institucional desestimula a capacidade de permanecer em exercício artístico. No entanto, essa não é uma particularidade do campo da arte, e quem se arrisca pela dança há muito tempo percebe que ainda é necessário fortalecer as lutas, os argumentos e lidar com frentes que não as coreográficas ou do movimento. Saí de cada lugar carregando-os comigo, o que me ajudou a interpretar o que pode ser a dança como pesquisa, educação e profissão.

Em horizontes que anunciam tantas incertezas e as poucas conquistas visíveis no campo da Arte e da Dança na Educação e na Cultura que escorrem pelos dedos, me levam a questionar: Para onde vamos? E quem levaremos junto? O que esperar das Licenciaturas em Dança e do mercado profissional para os que nela se formam? Para quem fazemos dança? Para onde vai o que produzimos? Como criamos conexão e fricção com as comunidades locais? Os exercícios de aprendizagem e experiências, promovidos nas instituições de dança, conseguem ultrapassar os guetos internos? Estamos existindo “com” ou “na” cidade? Quão perto ou longe estamos das expectativas e realidades das danças dos nossos alunos/as? Que compromissos a arte tem com a educação na Rede Federal? E o que estamos fazendo? São questões que tento exercitar e amadurecer, como o movimento de permanência neste lugar acadêmico, que foi tão desejado e nos é tão caro.

Relendo o livro *Graduações em Dança no Brasil*, da coleção *Seminários de Dança de Joinville*, me chamaram atenção duas passagens do texto de Ernesto Gadelha, à época, aluno do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, mas já com uma carreira na dança e gestão da cultura no estado do Ceará:

Deparamos aí com uma questão que tem a ver com a maneira de organizar a formação do artístadocente da dança no Brasil. Em nosso país, pelo menos no nível superior, imputou-se à universidade a missão de preparar o profissional da dança para a pesquisa, a criação, a docência etc. Uma pergunta que podemos fazer é: a universidade dá conta disso? Caso não dê, o que pode ser feito? (GADELHA, 2016, p. 71)

(...), a estrutura curricular do curso deve ser capaz de produzir um campo de experiências de várias naturezas cujos registros se encontram e se reconhecem nos discursos, porém também nos agenciamentos corporais dos alunos. Caso isso não aconteça, a universidade estará, de alguma forma, desincumbindo-se de uma responsabilidade que também é dela. Nesse caso, há que se questionar que tipo de profissional a instituição estará preparando para atuar nos diversos contextos de ensino de dança (GADELHA, 2016, p. 72)

A escrita de Gadelha reforça um exercício que tem me alertado nos últimos anos: a necessidade de rever os conceitos dos projetos pedagógicos e

os formatos disciplinares na educação básica e do ensino superior. O fato de estarmos numa instituição com cursos de áreas tão distintas e de níveis diferentes ocupando o espaço me fez notar como, em 2020, e discursando tanto sobre abordagens menos tradicionalistas de ensino, ainda segmentamos conteúdos, hierarquizamos conhecimentos e, além disso, ainda temos um diálogo distanciado e cheio de ressalvas entre instituição e o mundo real do trabalho no corpo e na dança que está do outro lado da rua.

Tudo isso esbarra em uma série de questões já presentes no mundo do trabalho, no qual graduandos e graduados já encontram. Não há uma regulamentação nacional que oriente critérios ou regras mínimas para ser professor/a de dança em academias de dança e outros espaços não-escolares. Já na educação básica, principal foco de muitas licenciaturas, o constante sucateamento da estrutura pública e a mudança de perspectiva do lugar da Arte na educação básica e na Base Nacional Comum alertam para o cenário presente e futuro do licenciado em Dança.

A linguagem dança - quando ainda aparece - na educação básica é mencionada como conteúdo, não área de conhecimento, ou unidade curricular. Mesmo com um cenário da última década marcado principalmente pela extrema expansão das licenciaturas em artes<sup>7</sup> no Brasil, a última reformulação da Base Nacional Comum (BNCC) ainda sugere a experiência em dança como da competência dos pedagogos na primeira fase do Ensino Fundamental e, pelo/a professor/a de Arte (sem especificação de área), na segunda fase do Ensino Fundamental. Além disso, ainda temos elementos da dança na disciplina Educação Física, assunto que renderia outro texto.

Somado a isso, vemos a crescente escassez de concursos públicos na educação para professores/as de artes<sup>8</sup> e para a especificidade da linguagem Dança. Os lugares<sup>9</sup> que avançaram nesse nível, anunciam um horizonte de abandono dos projetos utópicos desenhados em concomitância com as licenciaturas mais recentes, e com o compromisso da arte e da cultura como direitos sociais na educação básica. Em poucas palavras, talvez estejamos forman-

---

<sup>7</sup> Aqui me refiro às linguagens: Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, que tiveram um crescimento exponencial de cursos e vagas em grande parte das Universidades através do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e expansão dos Institutos Federais, principalmente em cidades do interior e regiões periféricas do Brasil.

<sup>8</sup> Temos aqui um outro problema: muitos editais de concursos públicos ou chamada para contrato de professores/as temporários colocam Arte como área genérica sem especificar a linguagem artística. No entanto, o conteúdo das provas é prioritariamente das Artes Visuais, diminuindo para licenciados em dança, teatro e música a possibilidade de concorrer, com equidade, às vagas oferecidas.

<sup>9</sup> A Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás realizou dois concursos para professores/as efetivos de Dança, nos anos de 2005 e 2009. A Secretaria de Educação da cidade de Aparecida de Goiânia realizou concurso em 2011. Nos dois casos, a dança aparecia como disciplina no Ensino Fundamental ou Médio, ou como oficina de projetos de escolas integrais. Infelizmente, essa ideia foi perdendo força nas últimas gestões e muitos professores/as de arte acabaram pedindo exoneração, mudando de função na estrutura pública ou permanecendo nas escolas como exceção à regra.

do alunos/as para um campo de trabalho precariamente existente. Olhando ao redor, nos indagamos onde nossos/as alunos/as e ex-alunos/as estão atuando de modo remunerado? O que esperam encontrar quando conquistarem o seu diploma? Nossos currículos, estágios, práticas artísticas têm alertado e refletido sobre isso?

Como professora que pôde acompanhar *in loco* a construção dos cursos de Licenciatura em Dança – IFB e IFG – traço, a seguir, um breve panorama sobre o modo de estar e agir dessas duas instituições como mote para refletirmos sobre o estado de si e do outro, me colocando também nesse mesmo movimento. O que diferencia e aproxima esses dois cursos? Sem entrar em peculiaridades cotidianas, meu rabisco pretende flertar mais com as disposições geográficas e perspectivas dos trajetos que cada curso foi modelando ao longo da última década.

Riscar e rabiscar são exercícios de amadurecimento.

## O EXERCÍCIO DE RECOMEÇAR

Tomando experiências distintas como ponto de reflexão, trago um breve panorama social e epistemológico dos cursos de Licenciatura em Dança do IFB e IFG a partir do que pude observar como professora e coordenadora dos dois cursos. Acho interessante fazer esse movimento porque são cursos com diferenças visíveis em sua episteme e que alçaram qualidade e reconhecimento<sup>10</sup> a partir de realidades e caminhos muito, muito distintos.

O curso de Licenciatura em Dança do IFB está numa área privilegiada de Brasília. Localizado na Asa Norte, uma das áreas privilegiadas da geografia brasiliense, conta com várias linhas de ônibus, pontos comerciais, residências, uma segurança pública bastante razoável em comparação com outras cidades satélites que se acercam do Plano Piloto. Da porta para dentro, uma estrutura física (salas de aula, laboratórios e equipamentos), do curso e do *campus*, admirada por vários cursos de dança do país. É louvável a capacidade de articulação política interna, o modo como souberam aproveitar o momento político do governo federal em tempos de implantação dos novos cursos, o trabalho permanente e a competência na aprovação e execução de projetos que viabilizaram a existência de uma estrutura física e docente capaz de dar a robustez que o curso alcançou em tão pouco tempo.

O curso conta com treze professoras/es<sup>11</sup>, em sua maioria, já com doutorado e muitos/as com trajetórias artísticas significativas no nível nacional e

---

<sup>10</sup> Os dois cursos possuem nota máxima (cinco) na avaliação do Inep – MEC.

<sup>11</sup> Dados consultados no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança (2019): [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01\\_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida\\_.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida_.pdf).

algumas também internacionais. Lembro-me de que, à época de minha estadia no *Campus Brasília*, eu era a única docente que ainda não tinha tido a oportunidade de viajar ou estudar fora do país. E, embora isso nunca tenha sido ponto de cobrança ou desconfiança por parte dos demais colegas sobre a minha capacidade de trabalho, provocou em mim questionamento pessoal dos porquês de isso ter se dado e como isso impactava na minha experiência social e docente em Brasília, uma cidade com desigualdades sociais muito violentas. Talvez, esses porquês que nos permeiam sejam tão significativos quanto as experiências que nos constituem, pois nos permitem elaborar olhares diferentes sobre uma mesma realidade.

Um ponto que ainda me parecia uma reflexão necessária em relação à estrutura geral do curso era a necessidade de aprofundamento nas questões da experiência interessada e vivida em pesquisas, em ações e usos da dança nos contextos da educação básica<sup>12</sup>, e ainda mais no que se refere às interfaces entre arte e educação, presentes na própria cidade e seus arredores com contextos tão plurais, desiguais e, por vezes, precários. Isso tem também relação com a ideia de construir, na oficialidade do projeto do curso, as danças que “corpam” as periferias, e não me refiro aqui a estilos específicos de dança constantemente associados à periferia. Refiro-me aos motivos, às relações, às sensações, aos deslumbres e aparecimento de outras camadas que possam diluir um pouco do que elegemos como técnica, estética e problema de pesquisa na hierarquia do conhecimento da dança nas instituições de ensino superior.

Outra característica bem peculiar, quando observamos o panorama das licenciaturas em dança e outras artes no país, é a opção por testes de aptidão para ingresso de alunos/as. Sem entrar nas discussões conceituais que envolvem a adesão ou não desse procedimento nas instituições de ensino superior, o que me chama atenção é que, mesmo com essa avaliação suplementar, há uma alta demanda de inscritos. O curso tem ingresso anual e, desde a sua abertura, consegue manter uma média entre cinco e sete candidatos por vaga, uma característica muito fora da curva da maioria das realidades das Licenciaturas em artes de outros estados do país.

Diante dessa condição, considero compreensível e coerente que o curso acolha outros instrumentos de avaliação que ajudem a delinear o perfil de ingresso. Nesse mesmo sentido, é importante sublinhar que o curso não avalia o domínio de uma habilidade técnica específica de dança, uma vez que foca em acolher alunos/as com vivências/experiências corporais diversas. É provável que a pluralidade de corpos-pensamento do curso de Licenciatura em Dança do IFB tenha sido um dos principais motores para a consolidação de um es-

---

<sup>12</sup> Esta questão foi discutida mais a fundo no artigo Formação de Professores de Dança no Instituto Federal de Brasília: Revelação do Contraditório. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/708>.

paço de exercícos artísticos, militâncias internas<sup>13</sup> e externas que remexiam os porquês e decisões da instituição e seus docentes. Havia, então na cidade, um espírito de protesto que pairava (e acredito que ainda paire) pelos ares do curso e do *campus*.

Havia danças para além do Plano Piloto, havia danças vindas diretamente do trabalho de vigilância noturna e que chegavam esgotadas para as práticas; havia danças que atravessavam engarrafamentos em ônibus lotados por horas para tentar chegar no horário, o que nem sempre acontecia; havia danças que reivindicavam sua citação, vivência e respeito no lugar legitimado que chamamos de instituição de dança. Trata-se de pequenos exercícos para entender outras urgências, condutas e motivos de mover nos fazem rever o sentido da afetividade e desejo de seguir dançando. Ao longo de quase três anos de IFB, tive oportunidades ímpares de aprender sobre os desafios e sabores da docência na formação de professoras/es de dança, sobre gestão e toda a burocracia necessária para um curso existir. Aprendi sobre a importância de uma rede de apoio que perpassa alunos/as, servidores administrativos, professoras/es e terceirizados. Vi o curso (quase) nascer, as paredes subirem, as turmas ocuparem os “blocos da dança” e a dança burocrática<sup>14</sup> de cada dia acontecer. Afirmino, sem titubear, que aprendi muito mais do que ensinei.

No ano de 2013, me transferi para o curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás – *campus* Aparecida de Goiânia. Retomando aqui o parágrafo anterior, me propus ao exercíco de começar tudo outra vez, já que se tratava também de um curso que estava prestes a ser implantado na periferia da cidade, num bairro com muitas precariedades sociais que envolvem segurança, iluminação, segurança pública, animais abandonados, muito lixo pelas ruas, entre outros problemas. Em frente ao *campus*, há apenas uma linha de ônibus que passa a cada 40 minutos e somente nos dias úteis. Da porta para dentro, uma estrutura física adaptada e improvisada a partir do prédio já existente antes da abertura do curso, que coincide com o corte drástico de verbas para educação e para a Rede Federal. Foram necessários diversos arranjos internos e externos, entre projetos, editais, parcerias externas e doação de materiais para que pudéssemos existir diariamente, trabalhando com o mínimo esperado para uma formação em dança.

O corpo específico de dança do curso conta com cinco professores/as que ainda devem atender três disciplinas do Ensino Médio e uma disciplina do

---

<sup>13</sup> Eu estava como coordenadora quando se instalou o CADAN – Centro Acadêmico da Licenciatura em Dança do IFB. À época, os/as alunos/as já se organizavam e cobravam formalmente a participação na tomada de decisões, como a reivindicação por um espaço próprio, entre outros.

<sup>14</sup> Descobri o que era um memorando quando assumi a coordenação do curso que coordenei enquanto aprendia a ser coordenadora. Por um ano, assumi, ao mesmo tempo, os cursos de Segunda Licenciatura e Licenciatura Regular em Dança da instituição, colaborando com a organização dos processos de reconhecimento de curso pelo MEC após a minha saída da instituição.

curso de Pedagogia Bilingue. Há apenas uma professora doutora em um corpo docente predominantemente jovem no universo acadêmico, e com experiências artísticas de repercussão majoritariamente locais de grupos amadores ou universitários de seus lugares de origem. Acredito que ainda haja muito o que avançar para se construir de modo mais sólido, coeso e plural nas diversas linhas e entrelinhas entre a produção acadêmica inerente à nossa função e as produções artísticas relacionadas ao nosso campo do saber. É necessário adentrar nuances mais profundas ou específicas dos universos experienciais da dança que frequentemente aparecem como conteúdo obrigatório, mas não atravessam o corpo dos/as alunos/as como lugar de existência em movimento. Da mesma forma, a estrutura do curso poderia refletir sobre a construção de experiências que, muitas vezes são inaugurais, para que se possa, ao longo dos mínimos quatro anos, ter uma dimensão maior das dimensões do saber dança. Como exemplo, cito: construção e preparação do corporal para a cena, estímulo ao registro e construção de arquivos fotográficos e videográficos de qualidade, participação e parcerias em encontros do campo artístico e cultural – para além do IFG - que deem a dimensão dos múltiplos debates e das referências que coexistem na dança. Friso este ponto justamente porque o perfil dos/as alunos/as da Licenciatura do IFG é, majoritariamente, dos que não vieram da experiência de dança em grupos, em escolas etc., de modo que muito faz falta a eles compreender e conhecer “modos de fazer” diferentes do que eles concebem e são apresentados no modelo do curso.

O ingresso na Licenciatura do IFG é somente através da nota do ENEM e acontece no turno noturno, porém, algumas disciplinas do novo projeto<sup>15</sup> tem início aos finais de tarde. Apesar da seleção simplificada, o curso sempre enfrentou um grave problema de desistência e baixa procura nos processos seletivos. Uma maneira de tentar minimizar os efeitos das turmas iniciais não preenchidas é o Vestibular de Vagas Remanescentes, que acontece praticamente na primeira metade do semestre e desencadeia uma série de questões sobre a perda de conteúdos teóricos e práticos, já no primeiro período. Há também que se investigar, com mais profundidade e criticidade, o porquê do cenário dado (questões culturais, horário do curso, fator localização e periculosidade local) e como cativar/conquistar a comunidade cultural da cidade, incentivando-a a conhecer a dança mais a fundo como campo de trabalho e pesquisa.

Há danças que já chegam no IFG se arrastando de cansaço. Há danças com muita sede de descobrir o mundo. Há danças que nem sabem muito bem o que estão fazendo ali. Há danças que levam baculejo frequentemente no regresso a suas casas por volta de meia noite. Há danças que querem rebolar sem censura (inclusive da dança). E tudo isso me leva a questionar se estamos ativando diariamente o que faz sentido naquele espaço, movendo pensamentos ao longo de, no mínimo, quatro anos. Ou seja: o que nos motiva a seguir dançando?

---

<sup>15</sup> Em 2018, entrou em vigor o novo projeto do curso com 3.359 h.

Mesmo atravessando diversos desafios diários e que demandam tempo para que possamos entender os contextos das tensões internas da instituição e os hiatos do curso com a comunidade “aparecidense”, percebo, entre professores/as e alunos/as, relações de confiança e desejos de formulação de cenários de formação e trabalho na área mais concretos que as impermanências atuais que rondam o curso.

O grupo de pesquisa CLACSO - Artes, educación y ciudadanía (2020) acentua a urgência das Licenciaturas em Artes da América Latina perceberem o papel social da universidade como “comunidades de aprendizagem” que constroem com seus sujeitos locais, numa relação não de interesse, mas sim interessada. Pensando em uma economia do conhecimento que tem seus valores, hierarquias e prioridades, a universidade precisa redefinir suas relações com o conhecimento arte e a afetividade e, na Licenciatura em Dança do IFG, há linhas oficiais e entrelinhas subjetivas que perduram na manutenção de alguns círculos de afeto bem significativos.

É preciso repensar as estruturas curriculares e os projetos de curso de dança, não só no que tange às disciplinas do campo artístico em si, mas também a um esforço coletivo do campo da educação, das outras linguagens artísticas que se somam à formação do docente em dança e a regulamentos obrigatórios da educação superior no recorte das licenciaturas. Isso é importante para que nós, enquanto licenciaturas em dança, nos entendamos de modo mais claro em relação ao que propomos e aonde queremos chegar.

Essa reflexão já começou a ser elucidada em alguns pontos, e uma das pessoas que iniciou, de modo mais sistemático essa tarefa, foi o professor e pesquisador, Alexandre Molina (2015), que em sua tese de doutorado, investigou profundamente os currículos das Licenciaturas em Dança em andamento no Brasil e constatou a fragilidade de algumas pontes entre teoria e prática, e a necessidade de se pensar currículos “encarnados” para dar conta do laço docência e arte de modo mais efetivo.

O exercício de me envolver com realidades tão similares e, ao mesmo tempo, particulares, foi fundamental para que eu me constituísse diariamente no lugar da docência e da pesquisa em arte. A luta desses locais para ampliarem seus espaços de atuação, encontrar sentidos para suas práticas e lidar com os mais diversos tropeços faz com que a dança, nos espaços institucionais, tenha um lugar muito valioso de desvio das monotonias e automatismos do mundo contemporâneo.

Na minha travessia como coordenadora nos dois cursos, pude aprender a viver e a lidar com as burocracias, demandas intermináveis e todas as estratégias possíveis para nutrir o início de um curso. Exerci a docência em graduação juntamente com o nascimento dos dois cursos, e a cada recomeço, a oportunidade de revisar utopias, de fazer de outro jeito. Neste momento, talvez eu não tenha outro curso para recomeçar, mas talvez pandemias, crises

políticas, mudanças no mercado da dança e dos currículos da educação formal nos façam reelaborar o exercício de reprogramar a dança (institucional). Que interrogação nos alerta?

## O EXERCÍCIO DE MANTER VÍNCULOS: AQUI E ALI

Como nós – Licenciatura em Dança da Rede Federal – estamos construindo nossos caminhos institucionais? Como nossos cursos relacionam as políticas culturais e a cena artística local? Que tipo de horizonte e experiências vislumbramos para os nossos alunos/as? E nesse exercício, podemos abrir tantas outras necessárias perguntas, uma vez que perceber a importância de estabelecer relações enriquecedoras para manutenção de um curso ou projeto é algo fundamental para manter o desejo de aprender e crescer junto.

Não vamos muito longe sozinhos e a inserção das graduações em dança nas instituições superiores só aconteceu através de muita articulação interna e trabalho em diferentes frentes. Na Rede Federal, o impacto da inclusão da dança foi ainda maior dada às transformações estruturais pelas quais passou desde a criação da educação profissional federal, entre tantas, cita-se a mudança de Escola Técnica para CEFET e por fim para Instituto Federal. Nesse contexto, incluir o modo de trabalho das artes na nova estrutura exigiu muitas estratégias de convivência e busca na equidade de interesses. Dessa forma, vale ressaltar que nutrir parcerias e consolidar iniciativas que fomentem a visibilidade do nosso campo de atuação são boas estratégias para firmarmos o ensino, a pesquisa e a extensão em arte na rede.

Como explanação bem sucinta, posso mencionar os encontros de continuidade: IFestival e Encontro de Práticas Somáticas no IFB; e o Dança à Mostra e Festival de Artes de Goiás no IFG. Além disso, os dois cursos fomentam grupos e projetos de pesquisa e extensão que retroalimentam o exercício de formação em dança de maneira mais robusta, além de algumas parcerias internacionais já ocorridas nos dois espaços. Entre distâncias, proximidades, diferenças e interesses, fico pensando como seria potente pensarmos práticas de existência que estabelecessem vínculos e partilhas entre as duas licenciaturas, numa dimensão mais articulada e compartilhada do que fazemos, e dando vazão ao que nos é tão caro como a dança: a vontade de partilhar.

Penso como duas estruturas tão recentes<sup>16</sup>, nos seus universos particulares, poderiam desencadear ações potentes para um fortalecimento mútuo e colaborativo. Estamos tão perto e, ao mesmo tempo, tão longe. O que nos moveria a estar junto? O que nos é comum? E o que poderia ser? Que questões seriam salutares para ampliação da arte da Rede Federal? Como temos

<sup>16</sup> Lembrando que ainda há o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás, sediado na capital, Goiânia.

articulado a verticalização da nossa área? Temos conversado com a comunidade externa, egressos e discentes sobre tudo isso?

Infelizmente, vivemos tempos de contradições na nossa episteme de dança e educação. Muito se diz sobre encontro, coletividade e presença como características importantes da prática profissional da dança, mas estamos, como sociedade, cada dia mais isolados nos grandes problemas dos pequenos mundos. A professora Helena Katz (2020) sinaliza a respeito do problema social, político e artístico que a dança vem enfrentando há tempos: a carência de público, a ausência de representatividade em várias instâncias e a pouca relevância que a dança brasileira tem tido em vários extratos. E ela pergunta: o que cabe à dança? O que é necessário para a dança vislumbrar outros horizontes de presente e futuro?

Estamos sempre cansados, ocupados demais. A pressão do desempenho que recai sobre grande parte dos/as professores/as do ensino superior e os vários problemas endógenos de cada instituição são sintomas da “barbárie da contemporaneidade” apontada pelo filósofo Byung-Chul Han (2019). O autor aponta como nos tornamos escravos de nós mesmos, de nossas demandas pessoais e como isso nos afastou do tempo livre, da inutilidade ou do estar em grupo sem um objetivo imediato. A sociedade do cansaço é, contraditoriamente, a sociedade do alto desempenho pessoal.

O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. É um cansaço que Handke, em seu *Versuch über die Müdigkeit (Ensaio sobre o cansaço)* chama de “cansaço dividido em dois”: ambos afastaram-se inexoravelmente distantes um do outro, cada um em seu cansaço extremado, não nosso, mas do meu aqui e o teu lá”. Esse cansaço dividido em dois atinge a pessoa “com a incapacidade de ver e mudez”. (...) esses cansaços consumiram como fogo nossa capacidade de falar a alma. Eles são violência porque destroem qualquer comunidade, qualquer elemento comum, qualquer proximidade, sim, inclusive a própria linguagem: aquele tipo de cansaço, calado, como teria de permanecer, forçava à violência. Essa talvez, só se manifestava no olhar que desfigurava o outro (HAN, 2015, p.71).

Nossas lutas e conquistas internas e pessoais acabam por tornarem-se cada dia mais particulares. A solidão parecia o mundo acadêmico e o cansaço permanente que acompanha professores/as e alunos/as diminui nossa capacidade de estarmos mais próximos. E aqui não me atenho somente ao exemplo das Licenciaturas. Afirmo sobre um reflexo a área da dança em si e sobre um retrato que se amplia à sociedade cada vez mais particularizada e cansada. Katz (2020) traz um olhar que converge com esta questão ao apontar uma característica muito comum aos nossos tempos: a lógica do *Me, myself and I*<sup>17</sup>, ou seja, o ensimesmamento nos modos de se relacionar. Sendo assim, as re-

<sup>17</sup> Helena Katz começa a expor a ideia de *Me, Myself and I* ainda em 2016, com a publicação do texto **A dança na cidade de São Paulo, em meio à produção de inexistência, de novos hábitos cognitivos e do homo oeconomicus** nos Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Goiânia: ANDA, 2016

lações personalistas somadas ao cansaço que nos abate como existência humana guia – consciente ou inconscientemente – o estabelecimento de redes/ relações somente com objetivos claros e prazo determinado, ou melhor, o acaso não tem lugar. Acabamos por reproduzir, nas instituições, relações sociais parecidas com a de projetos aprovados em editais: tem data para começar e acabar<sup>18</sup>. Como queremos permanecer?

Apesar do cenário catastrófico, Han sinaliza o contexto das festas e dos rituais como momentos que desestabilizamos o automatismo do hiper trabalho. Festejar é algo que só se faz em conjunto e, muitas vezes, sem objetivos claros ou hora para o fim. Como o autor cita: “a vida, enquanto total-produção faz desaparecer tanto os rituais quanto as festas. Nos rituais e festa, ao invés de produzir, a gente gasta” (HAN, 2015, p. 126). Na mesma medida que trabalhamos tanto, também compreendemos as feitura de uma boa festa, ou rito. Festejamos, cantamos, dançamos, suamos e nos esgotamos no prazer da celebração, quando nos permitimos a isso.

Assim como no início do século XX, o coreógrafo Vaslav Nijinsky e o músico Igor Stravinsky experimentaram o ritual da Sagração da Primavera como esforço de ressignificação do que há de mais primitivo e essencial à dança. Talvez nossa contemporaneidade também necessite da retomada da valoração das celebrações como forma de nos reconhecermos como sujeitos em corpo e comunidade.

## O EXERCÍCIO INACABADO: COISAS PARA CARREGAR NA MALA

Para concluir, deixo o exercício de “olhar para os nossos”. Chamo atenção para uma iniciativa que retoma um ponto lançado no início deste texto: considero sugestivo um movimento dos cursos de Dança para reconhecimento de artistas, articuladores e mestres da dança através de títulos *honoris causa*, abrangendo tanto os sujeitos locais, quanto os nacionais. Temos uma série de pessoas muito simbólicas para determinados segmentos da nossa área e que, como se diz em Goiás, “abriram no facão” muitos caminhos que nos parecem mais fáceis atualmente. Outras tantas, desconfio que estejam nas periferias, zona rural, terreiros, projetos sociais etc. escapando ao roteiro legitimado e profissional da dança. As instituições precisam ser mais sensíveis e estar mais presentes diante do que acontece para além dos muros. A educação tradicional, hierarquizada, como reflexo contemporâneo da lógica do *Me, Myself and I* alimenta uma solidão que pode nos levar a inutilidade. Reconhecer, deslocar,

<sup>18</sup> Um autor importante da teoria cultural que vai falar sobre as relações atuais do mundo da arte e do artista é GIELEN, Pascal. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.

festejar, politizar, polemizar...

Exercícios para infinitudes

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: jun. 2020.

BRZEZINSKI. Iria. Formação de Professores de Dança no Instituto Federal de Brasília: Revelação do Contraditório. **Atas do Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativa**, CIAQ, 2016. p. 1.105 – 1.114. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/708> Acesso em: 18 maio de 2020.

CASTRO, Juliana. **Fragmentos da Dança**. Brasília: FAC, 2014.

CLACSO. **Desafíos de las artes y la educación en la construcción de nuevas subjetividades** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vFP6aMi4J9U>\_ Acesso em: 26 mai 2020.

FÁTIMA, Conceição Viana de; LEMOS, Jandernaide Resende; LIMA; Lenir Miguel de. **A dança em Goiás nos anos 70: memória e identidade**. Dossiê, 2004.

GADELHA, Ernesto. (Re)grad(u)ações de uma experiência. **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** (Org.): Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. p. 67 – 74.

GIELEN, Pascal. **Criatividade e outros fundamentalismos**. São Paulo: Annablume, 2015.

HAN, Byung-Chul Han. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes Limitada, 2019.

KATZ, Helena. A dança na cidade de São Paulo, em meio à produção de inexistência, de novos hábitos cognitivos e do homo oeconomicus. **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Goiânia: ANDA, 2016. p. 771- 779.

KATZ, Helena; RIBEIRO, Cadu Ribeiro. Sala de Conversa com Helena Katz e Cadu Ribeiro: **Corpo Dança Mundo** - Que dança para

que mundo? Pensando o corpo na/da/com a pandemia. Disponível em: <https://www.facebook.com/transversalidadespoeticas-crdsdp/videos/274031646953175> Acesso em: 30 abril 2020.

Licenciatura em Dança. **Projeto Político Pedagógico**. Instituto Federal de Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01\\_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida\\_.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida_.pdf). Acesso em: 08 de junho de 2020.

MARTINELLI, Susi, DE CUNTO; Yara. **A história que se dança: 45 anos do movimento da dança em Brasília**. Y. de Cunto, 2005.

MOLINA, Alexandre Formação superior em Dança na contemporaneidade: reflexões na direção de um currículo encarnado. **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** (Org.): Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. p. 107 – 116.

PALUDO, Luciana. A dimensão do trabalho nos cursos de graduação em Dança. **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** (Org.): Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha – Joinville: Nova Letra, 2016. p. 97 – 106.

RIBEIRO, Luciana. **Breves danças à margem: Explosões estéticas de dança na década de 1980 em Goiânia**. Nega Lilu Editora; Edição: 2, 2019.

## 1.5 A EXPERIÊNCIA DA INTEGRAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DO IFB

Marcos Ramon Gomes Ferreira<sup>1</sup>

---

### INTRODUÇÃO

A perspectiva do ambiente de ensino é contaminada pelos referenciais específicos de cada área. É como se, em alguma medida, cada docente tivesse que utilizar o jargão da área e assumir a máscara que lhe cabe. Assim, se damos aula de dança, pedagogia ou filosofia, os/as estudantes esperam identificar aquela marca que define o que somos. As licenciaturas reforçam esse processo, mas isso ocorre também por conta das experiências solitárias que vivemos nos ambientes de ensino, cada pessoa planejando e vivenciando suas aulas isoladamente; experimentando o que funciona e o que deve ser deixado de lado por conta própria. E assim ficamos quase iguais, munidos de uma identidade que é, na verdade, uma barreira de proteção contra nossos medos e anseios. Sem querer, acabei fugindo desse mecanismo de isolamento, e isso tem sido muito importante na forma como penso e realizo meu trabalho. Por isso, muitos estudantes do Ensino Médio acham estranho quando, nas aulas de Filosofia, eu cito Merce Cunningham, Martha Graham ou Steve Paxton. Depois do primeiro vazio em que eles me perguntam se eu sou mesmo professor de Filosofia, sempre tem alguém que questiona: “e de onde você tira essas referências?” Então, isso começou há dez anos...

### 2010, BRASÍLIA

Quando passei no concurso para o IFB e mudei de São Luís (MA) para Brasília, eu não sabia muito o que esperar. No dia em que cheguei aqui, fui ver o local em que o *Campus Brasília* seria construído. Eu sabia que não tinha nada lá. Mas ver que não tinha nada foi assustador. Parecia um erro: “O que eu estou fazendo aqui?”

Na época, o *Campus Brasília* do IFB funcionava em um andar de um prédio chamado Ana Carolina, na W3 da Asa Norte. Fui lá entregar a minha do-

---

<sup>1</sup> Professor, pesquisador e podcaster com interesses de pesquisa nas áreas de estética, cibercultura e ensino. Atua no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e coordena um grupo de pesquisa que estuda as interfaces entre Filosofia, Arte e Tecnologia. Site: <https://marcosramon.net> Email: [marcos.ferreira@ifb.edu.br](mailto:marcos.ferreira@ifb.edu.br) Professor no Instituto Federal de Brasília

cumentação, e depois perguntei em que local iria trabalhar. A pessoa que me atendeu (curiosamente ela se chamava Ana Carolina) me disse: "aqui!" E apontou o corredor. Saí da sala da Gestão de Pessoas e me sentei em uma cadeira no corredor, sem saber o que fazer. Voltei para a sala e perguntei com quem eu deveria falar, me disseram que os cursos estavam em construção e que eu deveria ver em qual deles eu poderia me encaixar. Então, me apontaram uma professora que estava passando: era Ana Carolina Mendes (outra Ana Carolina, quantas poderia ter?), da Licenciatura em Dança. Fui falar com ela, me apresentei e perguntei se de repente teria, na futura Licenciatura, alguma componente curricular com a qual eu poderia contribuir: "Eu sou professor de Filosofia, talvez alguma componente de Estética..." Mas ela me disse que não era o caso. Na verdade, ia ter uma componente de Estética, mas já existia uma professora da dança designada para ela. Ela se despediu e saiu. Sentei de novo. Algumas pessoas passavam pra lá e pra cá conversando, e outras pareciam tão perdidas quanto eu. Ninguém mais falou comigo, e eu não falei com ninguém. Fiquei lá até às 18h e fui para casa. Aquilo não fazia sentido.

No outro dia pela manhã, voltei para o corredor. Foi uma professora que tinha entrado no mesmo concurso que provavelmente percebeu a minha cara de dó, e por compaixão me chamou para uma reunião. Era Sandra Tabosa, do curso de Eventos. Na reunião eles planejavam o curso técnico da área. Apesar de nesse curso existir a previsão de uma componente curricular de Ética – com a qual eu achava que podia contribuir – um professor de Geografia já tinha se prontificado a colaborar com ela. E nessa época era assim. Quem chegava primeiro ocupava os espaços. Mas eu sempre fui lento. Nenhum espaço parecia sobrar para mim.

Eu já tinha entendido que tudo estava sendo construído ali, um mês antes de tudo começar a funcionar, e aquilo era desesperador. Tinha trabalhado antes em escolas particulares, e depois no CEFET e na UFMA. Em todos os lugares, encontrei projetos já definidos. Nem tudo era bom, mas o que funcionava, funcionava. E o que era ruim, a gente culpava alguém do passado e tentava transformar na medida do possível. Era simples, era cômodo, mas não era realmente desafiador. No IFB, me deparei com uma realidade diferente, sendo forçado a ajudar a construir documentos, propostas, organização, enfim, tudo o que um curso precisava ter; mais do que isso: eu estava sendo convidado a pensar sobre como deveria ser a instituição em que eu ia trabalhar. Depois do primeiro susto, isso parecia muito bom. Mas eu nem conseguia saber em que curso poderia atuar... Mas nas semanas seguintes, a partir de algumas reuniões com a Direção e as coordenações que estavam se formando, as coisas foram ficando mais claras. Propus um curso FIC sobre cultura que seria oferecido no GISNO (uma escola da Asa Norte) e comecei a colaborar com dois cursos: *Serviços Públicos* e *Licenciatura em Dança*.

A minha aproximação com a Licenciatura se deu por conta dos professores Luiz Cláudio Renouleau e Susi Martinelli. Eles estavam organizando o material para uma componente curricular chamada *Práticas Integradoras* e, num dos encontros coletivos, me meti em uma conversa deles sobre integração. Eles me chamaram para ir a uma reunião e depois para colaborar com a componente, esporadicamente, durante aquele semestre. Era a primeira turma da Licenciatura e, depois da incerteza de me ver no meio de uma expedição de desbravamento, vi como era interessante me reconhecer e fazer parte desse caminho que envolvia indefinições e descobertas. Além das aulas de *Práticas Integradoras*, que aconteciam no mini-auditório do prédio que ocupávamos na W3 Norte, naquele mesmo semestre comecei a ir ao Centro de Dança para um projeto conjunto com a professora Sabrina Cunha. Ela estava no Doutorado, pesquisando Butoh, e começamos um ensaio conjunto a partir de improvisações: ela dançando, eu tocando baixo. Preciso explicar isso: sempre me senti músico. Aliás, durante muito tempo, se eu tivesse que preencher alguma informação sobre mim, eu sempre escrevia que eu era músico antes de qualquer outra coisa. Hoje, não é mais assim. Talvez, eu poderia colocar agora "quase músico", mas nem isso é realista. Enfim, eu tocava baixo junto com a Sabrina e essa experiência foi muito boa, pois me aproximei um pouco mais do universo da dança, tentando compreender os conceitos e diálogos que eu encontrava nos textos e artigos que eu lia, naquele momento, sobre estética, filosofia e dança. Também foi importante porque me aproximei de Rogério, que era professor de música (ele não está mais no *Campus Brasília*), e criei, junto com ele, muitos projetos envolvendo música e dança no início da Licenciatura em Dança.

No segundo semestre, eu assumi a componente de *Práticas Integradoras* junto com a Susi, e fiquei nela durante muito tempo. Nas minhas primeiras turmas, eu sempre estava com alguém da dança: Susi Martinelli, Cíntia Nepomuceno, Lina Frazão. E depois sozinho. Mas foi nesse trabalho conjunto, que acho que mais cresci e entendi como o trabalho integrador é forte e significativo.

## JUNTANDO O QUE NÃO DEVIA ESTAR SEPARADO

De todas as coisas que aprendi com as docentes com quem trabalhei nas *Práticas Integradoras*, acho que a mais importante foi entender na prática algo que eu já estudava na teoria. No meu Mestrado, comecei a ler Edgar Morin e a trabalhar com a perspectiva da teoria da complexidade. Para Morin, a realidade é sempre complexa e mais parecida com uma teia que se bifurca em inúmeros caminhos do que com uma linha que segue em um rumo só. Apesar de concordar com a teoria e entender que ela fazia sentido, eu nunca

tinha tido, no ensino, uma experiência real com essa dinâmica do pensamento complexo. E isso porque eu aprendi a simplificar para ensinar conteúdos estabelecidos. Aliás, Edgar Morin afirma que é justamente para isso que serve a simplificação: para tornar a realidade complexa um pouco mais fácil de compreender. No entanto, é necessário não perder de vista que as coisas se conectam e que o real é uma coisa só, e não um conjunto de caixinhas que eventualmente se unem.

Trabalhando com estudantes de dança em uma licenciatura e discutindo esse tema com eles desde o primeiro período, percebi como a integração fazia uma enorme diferença na maneira como eles se entendiam no curso. Como é natural de qualquer pessoa, muitos estudantes chegam ao IFB com expectativas próprias para a licenciatura — e a maioria se frustra quando percebe o que o curso de fato é. Nesse sentido, a integração serve como um ponto de equilíbrio entre esse ambiente acadêmico do conhecimento pedagógico e filosófico com o qual temos que lidar, e a materialidade da dança, do movimento, da corporeidade.

Em um dos semestres das *Práticas Integradoras*, quando já estávamos em outro prédio na W3 Norte, trabalhei com a Lina Frazão dando aula no Centro de Dança. Uma parte da aula envolvia atividades de dança, movimento, sensibilidade, e a outra, incluía a discussão e a reflexão do trabalho corporal a partir dos textos que estávamos lendo (Morin, Walter Benjamin, Strazzacappa, etc.). Era algo inédito pra mim, porque eu não tinha quadro, projetor, nem nada mais para me apoiar. Ficávamos sentados no chão, e as vozes ou os silêncios enchiam a sala. Às vezes, Lina propunha atividades de corpo enquanto discutíamos os temas. O ponto fraco da nossa integração estava do meu lado: Lina participava da reflexão sobre as leituras, mas eu não conseguia entrar na atividade de movimento. Não vou falar das minhas limitações corporais aqui. Até porque já estou me expondo demais nesse ensaio... Mas (um "mas" é sempre bom pra fugir do assunto), ainda assim, sei que essa tentativa fazia a diferença, porque as discussões eram ricas, e tanto estudantes quanto professores saíam das aulas sempre com mais perguntas, mais dúvidas, mais espaços abertos para os outros encontros.

Por esse momento, aquele estranho vazio do início do *Campus Brasília* já não existia mais. Eu já estava na componente de *Cultura e Sociedade*, do terceiro período, acumulava outras em colegiados diversos, contribuía com a construção dos documentos institucionais, estava terminando o Mestrado e prestes a entrar no Doutorado. Logo depois, nos mudamos definitivamente para o prédio da 610 Norte e, por essa época, apesar de termos uma estrutura finalmente nossa para trabalhar, a integração foi pouco a pouco diminuindo (na minha atuação, especificamente). Como a carga horária de todos os docentes já era bem maior, fiquei sozinho nas *Práticas Integradoras I*, assumi a componente de *Introdução à Estética e História da Arte* e segui com *Cultura*

e *Sociedade*. Depois veio a Segunda Licenciatura, a ampliação dos outros cursos no *Campus*, a chegada do Ensino Médio Integrado e demandas cada vez mais específicas. Nada disso foi ruim. Na verdade, era um sinal de estávamos avançando, de que o IFB seguia crescendo e nós estávamos tendo a visibilidade que era necessária para uma instituição do nosso tamanho. Mas uma consequência direta disso é que o trabalho conjunto que eu fazia com outras pessoas acabou minguando, e passei a fazer as conexões com a dança e com o movimento por mim mesmo. Não tinha mais como ser bom o suficiente; era só integração na intenção, não de verdade.

O que podemos fazer para voltar àquele ponto inicial? Eu não sei, principalmente porque as questões administrativas muitas vezes superam nossas intenções. Mas seria muito bom se conseguíssemos. Uma vez, lendo Jorge Luis Borges, me deparei com uma expressão que já conhecia: "as palavras voam, o escrito fica". Borges escreveu que a gente costuma ver nesse dito popular uma ode aos livros em detrimento da oralidade. Mas ele afirmava que queria entender isso de outro jeito (e, talvez, para os antigos fosse mesmo assim): as palavras voam porque são vivas, enquanto o escrito fica porque está paralisado. Por isso é importante falar, dialogar, estar em contato com o outro. O verdadeiro conhecimento se forma assim. Se pensarmos no ensino, talvez tenhamos a mesma relação: ensinar de modo isolado é se apoiar naquilo que está fixo, estanque, imóvel - e, por isso mesmo, seguro; ensinar de maneira integrada, junto com outras pessoas, é se entregar ao risco, ao perigo. Mas só assim podemos perceber a beleza que só as coisas em movimento, vivas, podem ter.

## MOVER-SE

Dez anos é muita coisa. E a percepção da passagem do tempo, muitas vezes, traz tristeza e desilusão. A gente se acostumou a lutar contra o tempo, a querer que ele não passe, a desejar que as coisas não mudem (as boas, pelo menos). Por isso, olhar para esse percurso da Licenciatura em Dança pode ser doído. Nesse texto, me proponho a falar do que me encanta, mas poderia igualmente relatar as decepções, dificuldades e tropeços que senti nesse caminho... Mas escolher para onde olhar é escolher um jeito de viver a vida. Por isso, escolhi contar a história de como me envolvi com a dança.

Nunca tinha observado a dança com atenção antes de chegar ao *Campus* Brasília. Como todo ser humano com o mínimo de sensibilidade estética, é claro que eu me sentia tocado pela sua beleza e força. E por isso eu invejava quem conseguia fazer do seu corpo uma experiência compartilhada. Mas nunca tinha prestado atenção ao movimento, e nem às possibilidades de conhecimento que são negadas a quem abdica de entender seu corpo como

integralidade de si mesmo. Foi na Licenciatura que aprendi a ver.

Eu não danço, não vou dançar. Não "de verdade", e certamente não na frente de alguém. Mas tenho um espírito (que aqui é só outro jeito de dizer "corpo") dançarino. Sem que ninguém veja, sem que ninguém perceba, eu danço tanto que nem sei como parar. E assim me entendo melhor, compreendo o que sou, busco não me distanciar mais de mim. Devo isso a esse curso, aos docentes, estudantes, às experiências compartilhadas. Dez anos... e vejo mais dança pela frente. Só quero ir junto.

Foi gratificante fazer parte da gênese do IFB, primeiramente, por meio da implantação do *Campus Planaltina*, escola de beleza natural inexprimível, e, logo em seguida, do portentoso *Campus Brasília*...foram tempos memoráveis junto aos meus ilustres e queridos companheiros de jornada profissional. Nesse último, participei da implementação da Licenciatura em Dança, o primeiro curso do gênero da região Centro-Oeste...orgulho de ter contribuído para tal avanço em prol da Educação Brasileira. Como professor de música na LiDança, vivenciei experiências extraordinárias ao lado dos talentosos alunos, dentre os quais destaco:

- 1) A primeira apresentação integrada de trabalhos artísticos desenvolvidos nas componentes curriculares ao longo do semestre, ação que inspirou à criação do IFestival;
- 2) As aulas de Canto e Teatro Musical...dançarinos de vozes e musicalidade surpreendentes...performances inesquecíveis...Saudades Eternas...

**Rogério Rodrigues de Oliveira**  
(Membro da Comissão de Elaboração do primeiro PPC do curso. Professor do IFG)



Fonte: Acervo pessoal

# III

## APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICO-DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS

Curso FIC **Sensibilização para o movimento através da dança**. IFB, Brasília, DF, Brasil, 2019. Prof<sup>a</sup> Rita Mendonça e estudantes. Fotos: Acervo do Grupo de Pesquisa em Dança Educação.

## 2.1 EXISTEM MAIS COISAS ENTRE O CÉU E O CHÃO DO QUE IMAGINA A GRAVIDADE: CONTATO-IMPROVISAÇÃO NA LICENCIATURA EM DANÇA

Diego Pizarro<sup>1</sup>

*Deixe o movimento levá-lo a lugares em que você não planeja ir ... nada está errado ... nenhuma posição está errada neste trabalho ... uma vez que você obedeça às leis da gravidade, é realmente difícil fazer julgamentos sobre elas. Mantenha a visão periférica aberta para saber o que está acontecendo ao seu redor.*  
(PAXTON, 1977, p.?)<sup>2</sup>

*[...] que a gente parta da situação do corpo, do ser, do estar em pé, do caminhar e, somente por fim, do saltar e do dançar, porque o dar um passo à frente representa um importante acontecimento e nada menos que isso.*  
(SCHLEMMER apud AZEVEDO, 2002, p.71).

**E**nccontre uma pausa. Em pé. Em pausa. Encontre sua quietude. Deixe-se respirar. Você inteira(o) respirando em pé, na quietude. Libere suas preocupações externas a isso. Entregue seus músculos à gravidade. Sinta o peso de seus ossos cedendo para o chão. Observe como o chão absorve o peso dos seus ossos. Acompanhe a força contrária que empurra o peso dos ossos de volta para o céu. Quantos micromovimentos você percebe em suas articulações? Com quantos micro ajustes se faz um corpo em pé, em pausa? Flua sua respiração. Pausa. Observe de que modo sua cabeça se organiza no topo de sua coluna. Acompanhe as adaptações de sua coluna vertebral. Permita que seus músculos condensem e expandam na quietude. Descanse... em... pé...



<sup>1</sup> Diego Pizarro é artista da dança e do teatro, pesquisador e professor. Doutor em Artes Cênicas (UFBA-2020), mestre em Arte Contemporânea (UnB-2011) e Bacharel em Artes Cênicas (UnB-2006). Atua como professor de dança no Instituto Federal de Brasília, desde 2010. Coordena o CEDA-SI – Coletivo de Estudos em Dança, Somática e Improvisação, desde 2012. É professor certificado em *Body-Mind CenteringSM* e membro do corpo editorial do periódico britânico *Journal of Dance and Somatic Practices*. [diego.pizarro@ifb.edu.br](mailto:diego.pizarro@ifb.edu.br), <http://lattes.cnpq.br/9234283915775043>

<sup>2</sup> Todas as traduções deste trabalho são de minha responsabilidade. No original: “Let the movement take you places you don’t plan to go... nothing is wrong... no position is wrong in this work... once you are obeying the laws of gravity, it’s really hard to make judgements about them. Keep peripheral vision open so you know what’s going on around you.”



Figuras 1 e 2 – Prática de rolamentos na componente curricular Contato-Improvisação, por estudantes da primeira turma do curso de Licenciatura em Dança, no segundo semestre de 2011. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil. Fonte: Acervo pessoal de Diego Pizarro.

A pequena sugestão acima, antes das figuras 1 e 2, é uma versão possível (ou inspiração, se preferir) do que se conhece como Pequena Dança (*Small Dance* ou, simplesmente, *The Stand*) conforme proposta pelo artista da dança estadunidense Steve Paxton (1939- ). Sobre o ficar em pé em pausa e descansar na quietude, existem muitas variações e possibilidades de direcionamento. No início de 2010, propus essa meditação em pé, como preparação para as(os) estudantes de ensino médio que compareceram numa aula que dei como parte da prova didática do concurso público para professor efetivo, área de Artes/Dança, do Instituto Federal de Brasília (IFB). Corajosos, disponíveis e abertos para a proposta, foi inusitado observar a mudança na atmosfera da sala quando deram o primeiro passo para a frente em busca de uma caminhada, logo após a prática da Pequena Dança. A reação em seus rostos me encheu de curiosidade e serviu de estímulo para que eu pudesse compartilhar vários princípios específicos de movimento naquela aula.

Nos anos seguintes, ministrando componentes curriculares diversas no curso de Licenciatura em Dança (LiDança), fui aumentando o tempo de permanência em cada prática meditativa em pé, sugerindo uma dilatação da escuta dos micromovimentos internos. Em 2012, numa aula para 40 estudantes do primeiro período do curso, já estávamos praticando a pequena dança há 10 minutos. De repente, pessoas começaram a cair pelo chão, cedendo completamente à gravidade. Algumas pessoas já tinham desmaiado separadamente em outras aulas durante essa prática. Nesse dia, contudo, quase metade das pessoas que estava em pé, em pausa, na quietude, desmaiou. Como eu

não conseguia ajudar tanta gente sozinho, pedi que a outra metade da turma me acompanhasse em estender as pessoas no chão e segurar suas cabeças com cuidado, até que recuperassem os sentidos. Ao abrirem os olhos, abriam também suas vias aéreas como se pegassem todo o ar do universo em um só fôlego.

O que acontecia no espaço da quietude entre o chão e o céu que fazia a pressão sanguínea baixar até o ponto de a pessoa perder os sentidos e cair desacordada? Curiosamente, sempre que havia um desmaio, a pessoa estava praticando a pequena dança pela primeira vez. Ao longo do tempo, devido à impaciência das pessoas novatas na LiDança e sua resistência em encontrar a quietude, junto da preocupação com tantos desmaiados, limitei-me a sugerir a Pequena Dança somente nas aulas específicas de Contato-Improvisação (CI)<sup>3</sup> e não de forma generalizada como preparação e início de todas as aulas de movimento que eu oferecia. A busca seguinte, que me levou a compreender as respostas orgânicas a estados diferentes do que estamos acostumados no cotidiano – como a quietude, por exemplo, ou o ficar em pé pura e simplesmente, permitindo e reverenciando os micros ajustes da nossa verticalidade estrutural – significou um mergulho no amplo universo do campo da Somática. Foi só recentemente que encontrei alguns manuais<sup>4</sup> de práticas corporais e terapêuticas que situam o CI como uma prática somática das artes criativas do movimento. Apesar de reconhecer os aspectos do CI como somáticos, bem como sua estreita relação com as pioneiras somáticas da segunda geração de praticante dos EUA, nos anos 1960/1970, – como Bonnie Bainbridge Cohen (1941- ) e Emilie Conrad (1934-2014), por exemplo – as relações que eu fazia eram intuitivas, mantendo ainda muito mais arraigada a conexão da forma de dança do CI com o movimento de dança pós-moderna norte-americana do que com qualquer outra conexão fundada em referências sólidas que expandissem o quadro de relações do CI com o “campo da Somática” (HANNA, 1976).

Quando finalizei um mestrado sobre o CI, *Fazendo Contato: a dança contato-improvisação na preparação de atores* (2011), ainda não tinha percebido que meu interesse maior nessa forma de dança residia na qualidade somática de seus princípios de movimento. A saber, a Somática pode ser definida<sup>5</sup> como um campo epistemológico contemporâneo ocidental que considera o conhecimento tácito, ou seja, implícito nos corpos em movimento e em sua sabedoria interna como informação principal de exploração. O foco está na experiência da primeira pessoa articulada com o mundo em diversos níveis. A

---

<sup>3</sup> No Projeto Pedagógico de Curso corrente da LiDança do IFB (2021), CI é uma componente curricular do terceiro período.

<sup>4</sup> Para uma lista de práticas somáticas, corporalizadas (embodied) ou “disciplinas corpo-mente”, vide: Allison (1999) e Schiphorst (2009).

<sup>5</sup> Em adição, sugiro que a Somática seja um campo epistemológico transdisciplinar de ecologia profunda na primeira pessoa do plural, abrindo-se para a indisciplina. Tal definição move noções de sabedoria e autoridade somática, ecossomática, alteridade, multiplicidade e performatividade (PIZARRO, 2020).

prática da pequena dança sempre me pareceu um chamado para esta pesquisa sobre si mesmo na relação com o meio ambiente. Eventualmente, poderíamos talvez sugerir que esta prática – a pequena dança e os aspectos somáticos do movimento – teriam impulsionado a gênese do CI.

Opto por traduzir *Contact Improvisation* como Contato-Improvisação, avesso à alternativa “improvisação em contato”. Ao expandir a noção de contato para diversos níveis e conexões, inclusive energéticas, pode-se inferir que toda improvisação prevê contato em algum nível. Nesse sentido, a primeira opção parece mais precisa para nomear uma forma de dança e uma prática corporal específica, em que o contato define uma forma de dança com direcionamentos inclusive estéticos, diferentemente da abertura que danças improvisadas em geral parecem suscitar (PIZARRO, 2011). Ademais, a forma corrente entre praticantes de CI sul-americanos manteve a ordem das palavras como no original em inglês. A utilização do hífen é uma opção pessoal que indica a intrínseca relação existente entre as duas palavras unidas pelo pequeno traço que tudo conecta; seu uso segue as normas de utilização do hífen do novo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n.54, de 18 de abril de 1995 (TUFANO, 2008). Ainda, o hífen aqui também pode nos remeter a uma alavanca, como um suporte ósseo. Assim, ao olharmos para esta grafia, podemos imaginar que a palavra “contato” possa utilizar este prolongamento que a une ao outro para impulsionar-se para cima da palavra “improvisação”, e assim dançarem, juntas, um dueto, rolando por baixo, por cima, caindo e sustentando o peso, deslizando juntas da gravidade.

No presente texto, busco articular a presença da dança Contato-Improvisação como componente curricular do curso de Licenciatura em Dança do IFB e os desdobramentos e possibilidades de abertura que essa dança promove, ou parece promover, na formação de professoras(es) de dança. Começarei explicitando um pouco mais a arte da Pequena Dança já introduzida, continuarei esclarecendo aspectos e princípios do CI e finalizarei tecendo reflexões sobre 10 anos do CI na Licenciatura em Dança, buscando visualizar o que ainda está por vir.

O que mais existe entre o céu e o chão que a gravidade não nos deixa ver?

## PEQUENAS DANÇAS E INSIDIOSAS GRAVIDADES

A pequena dança é basicamente a observação das micro transferências de peso que ocorrem em todo o corpo quando uma pessoa se encontra em pausa na posição em pé, com os pés abaixo dos quadris, não necessariamente paralelos, postura ereta e tranquila, braços deslizando pelos lados do corpo rumo ao chão e a cabeça flutuando no topo da coluna. Essa prática sugere

uma significativa amplificação dos sentidos, pois expande nossa percepção em pelo menos quatro dimensões fundamentais: a propriocepção (sensações músculo-esqueléticas), a interocepção (sensações viscerais, como movimentos dos fluidos e órgãos), a exterocepção (sensação do mundo externo pelos sentidos especiais da cabeça), e o sentido de (des)equilíbrio (registrado e regulado pelo sistema vestibular, localizado no ouvido interno).

Steve Paxton (1975) relata uma situação em que ele e outro colega começaram sua prática na pequena dança e, em seguida, enquanto estavam caminhando pelo espaço da sala de ensaio em um evento, tendo já se deslocado consideravelmente, ambos resolveram, ao mesmo tempo, pular um sobre o outro. Steve se viu de cabeça para baixo tentando colocar as mãos no quadril do colega, o qual tinha pulado em direção aos seus braços, que já não estavam disponíveis para recebê-lo. Foi uma tomada de decisão mútua e coincidente.

[...] enquanto caíamos, minha mão surgiu para proteger a cabeça dele, que tinha seu braço debaixo das minhas costas, de forma que eu pudesse aterrissar sobre algo suave. Estávamos nos protegendo durante a queda e aterrissamos perfeitamente bem para continuarmos com a dança (PAXTON, 1975, p. 06).<sup>6</sup>

Estar disponível pra lidar com este tipo de acaso significa possibilitar que os reflexos tomem conta de nós em determinadas situações. A prática da Pequena Dança suscita justamente este treino dos reflexos de forma precisa, especialmente porque possibilita a regulação da função tônica. Esta é reconhecida pelos neurofisiologistas como as variações no tônus muscular existentes nos bebês antes de poderem se comunicar com palavras; é justamente um mecanismo pré-verbal e pré-simbólico de diálogo tônico: “A Pequena Dança, nesse sentido, nos coloca em contato com um diálogo tônico primordial: nos coloca em diálogo com a Terra e nos lembra, por meio dela, de outro diálogo antigo que começamos com nosso ambiente afetivo” (GODARD; BIGÉ, 2019, p. 96).<sup>7</sup>

Questionado sobre o treinamento para despertar os sentidos, na busca por permitir que situações como a citada ocorram, Paxton (1975) comenta que possivelmente seja um “destreinamento”, possibilitando a retirada de máscaras e dando espaço para que eventos físicos ocorram. E o exemplo dado por ele foi justamente a Pequena Dança. “Ficar em pé, em pausa, sentindo seu corpo. Fazendo absolutamente nada, mas deixando que os seus músculos es-

---

<sup>6</sup> No original: “[...] on the way down my hand came out to protect his head and He had his arm under my back so that I could land over a soft object. We were protecting each other on the way down and we both landed perfectly fine and went on with the dance.”

<sup>7</sup> No original: “The Small Dance, in this sense, puts us in contact with a primordial tonic dialogue: it puts us in dialogue with the Earth and reminds us, through it, of another ancient dialogue we began with our affective environment”

queléticos lhe sustentem na vertical. Este é um dos mais importantes métodos de destreinamento” (idem, p. 8).<sup>8</sup>

Nesse sentido, a Pequena Dança parece ser a própria corporalização (*embodiment*) da força da gravidade. Um processo de corporalização não implica na causalidade de fazer alguma coisa, mas de permitir que a consciência das células se manifeste por elas mesmas. Na Pequena Dança, estamos justamente dando espaço para que os movimentos orgânicos involuntários se manifestem por eles mesmos. Enquanto mantemos nossa atenção na ação de ficar em pé, liberamos as tensões musculoesqueléticas excessivas e, ao mesmo tempo, permitimos a intuitiva reorganização de nossos tecidos corporais em sua busca inata por vencer o destino que a gravidade nos impõe: a queda. É nessa meditação em pé que perpetuamos a livre e irrestrita queda constante de nossos sistemas musculoesquelético. Acrescenta-se, contudo, que outros tecidos corporais como fluidos e músculos lisos (órgãos internos em geral) também estão em seu próprio processo interativo nessa dança com a gravidade.

A gravidade, antes de tudo uma energia, mora num lugar bastante imensurável e implícita. É possível enxergar o efeito da gravidade nos corpos em movimento, mas não a gravidade em si. Padrões posturais e de movimento são evidências explícitas de como cada pessoa, com seus hábitos comportamentais, se moldam de acordo com seu modo peculiar de funcionar. Para o filósofo e educador somático Thomas Hanna (1993), a gravidade é o éter do universo, isto é, imaterial, onipresente e onipotente.

A gravidade é, se você preferir, a aproximação mais perto do universo do que os teólogos podem chamar de divindade imanente: a saber, um Deus universal, onipresente, legislador e todo poderoso. Acho que é completamente impossível conceber a incrível natureza da gravidade sem considerar um conceito quase teológico (idem, p. 38).<sup>9</sup>

Steve Paxton (2018, p. 8) complementa esta noção divina: “Estranhamente ausente de nossos panteões, que na antiguidade incluíam deuses do sol, deusas da colheita, deuses da tempestade e outras divindades dos eventos naturais, aparentemente não há um Deus da Gravidade.” Poderíamos talvez especular essa ausência porque seria um fardo muito grande para se carregar. Um Deus, ou uma Deusa da gravidade, nos subjugaria sem descanso por toda a eternidade.

---

<sup>8</sup> No original: “*Standing still and feeling your body. Doing absolutely nothing but letting your skeletal muscles hold you upright. This is one of the most important detraining devices.*”

<sup>9</sup> No original: “*Gravity is, if you will, the universe’s nearest approximation to what theologians might call an immanent deity: namely, a God that is universal, ubiquitous, law-giving, and all powerful. I think it is quite impossible to conceive of the incredible nature of gravity without entertaining a quasitheological concept.*”

A realidade inequívoca que a gravidade nos inflige desde que encontramos o mundo extrauterino pela primeira vez marca uma diferença brutal desde nossa existência unicelular (espermatozoide e óvulo) até segundos antes do nascimento. No sentido gravitacional, a vida intrauterina se assemelha ao primeiro corpo vivo da Terra, talvez uma ameba, lembrando-nos (e todos nós possuímos o registro dessa memória) de que o primeiro *soma* (corpo vivo) não estava sujeito à gravidade em si, pois nadava em fluido aquático.

De todo modo, fomos capazes evolutivamente de desenvolver formas eficientes tanto na água como na terra. Esse processo envolveu de fato um esqueleto para sustentação, mobilidade e locomoção, bem como um complexo sistema neural capaz de lidar bem com as demandas da vida gravitacional. Como ludicamente lembra Deane Juhan (2003), dizendo que nós somos uma estrutura que a água inventou para sair andando por aí.

Então, como seres de água e carbono perambulando à vontade (caso não tenhamos nenhuma condição limitadora), Paxton (1975) comenta sobre o que o levou a propor o que se tornaria a Pequena Dança. Tudo começou com as suas pesquisas sobre ações cotidianas de pedestres, em 1961, ou seja, caminhar, sentar e ficar em pé. Ele afirma que somente após sete anos do início dessas pesquisas é que começou a focar na Pequena Dança, isolando-a. Afirma também que ela apareceu realmente em sua prática quando parou de frequentar aulas regulares de técnicas de dança, a partir de 1965.

Desde então, Paxton desenvolveu danças em que o ato de caminhar exercia papel preponderante em cena. Em *Satisfying Lover* (1967)<sup>10</sup>, por exemplo, ele realizou uma verdadeira apoteose do caminhar. Nessa dança, um grande grupo de pessoas, que podia variar de 30 a 84 participantes, caminhava da esquerda para a direita do espaço cênico, com a possibilidade de ficar em pé e sentar de acordo com uma partitura previamente acordada. *State* (1968) é outra dança de Paxton em que um grande grupo de pessoas caminha e fica em pé, alternando entre aglomerações e dissipações (BANES, 1987).

Paxton (1975) comenta que, com o tempo, passou a observar que ficar em pé não era tão cotidiano como ele pensava; ele percebeu que a maioria das pessoas não estava tão acostumada e confortável com a experiência. Notou que ficar em pé, em pausa, por longos períodos de tempo, fazia parte na verdade de uma experiência profunda. Experiência esta que explorava a disponibilidade de abraçar o presente, potencializando o estar no aqui e agora, investindo na experiência em primeira pessoa, consigo mesmo.

Mesmo tendo investido na Pequena Dança desde as primeiras práticas que originariam o CI, Paxton (1981) observa que posteriormente o ficar em pé, em pausa, foi deixado de fora do CI; as pessoas pararam de realizar esta ati-

---

<sup>10</sup> Uma remontagem de *Satisfying Lover* foi remontada em 2011 e apresentada no Centre Pompidou, em Paris. Vide: <<https://youtu.be/jhbhol7o9PM>>.

vidade primordial de “destreinoamento”. Aponta também que nunca houve muito interesse nessa prática por parte da comunidade contatista nos EUA, duvidando ainda que um dia viesse a se estabelecer.

A Pequena Dança, o ato de ficar parado em pé, favorecendo espaços para a percepção e promovendo disponibilidade é um princípio que foi amplamente explorado nos primeiros anos de existência da componente curricular de CI no IFB. Geralmente, realizávamos a pequena dança e em seguida deixávamos a queda acontecer seguida de uma rápida recuperação, promovendo caminhadas pelo espaço. Porque andar é cair. O processo de caminhar é uma sequência de quedas e recuperações constantes. Afinar a percepção para essas ações serviu-nos muitas vezes como aquecimento para a prática, tanto das aulas como dos ensaios, quando estávamos desenvolvendo cenas a partir dos princípios de movimento do CI. Posteriormente, num movimento natural que ainda não consigo compreender completamente, deixei de oferecer a prática da Pequena Dança nas aulas de CI. De fato, cada vez mais fui-me distanciando da meditação em pé e focando nas habilidades técnicas do CI, adaptando-me aos desejos e às necessidades das(os) estudantes de aprender variadas formas de rolamentos, cambalhotas tradicionais e também do Aikidô<sup>11</sup>, carregamentos, e outras habilidades. Entretanto, a necessidade de despertar os sentidos de forma geral e específica sempre foi uma busca constante.

Na busca pelo despertar dos sentidos, a prática do CI pede por uma forma diferente de trabalho com a visão. O trabalho de visão periférica exerce papel fundamental ao potencializar a percepção dos outros sentidos. Uma vez que os corpos estão em contato, de cabeça para baixo, correndo de costas, encontrando-se com o inesperado de uma proposta por vezes arriscada, por vezes em queda livre, o trabalho da visão frontal não é a melhor solução para essa dança. Assim, com a prática do CI, é desenvolvido um tipo de visão periférica, em que o olho não busca focar, mas enxergar tudo o que se apresenta no seu campo de visão. Ou seja, cria-se um tipo de orientação com o espaço e com o parceiro que preza pela atenção e pela disponibilidade. Como consequência da visão periférica, outros sentidos são amplificados. “Com ela, um modo de sentido periférico também: as costas, os lados, e a parte de baixo de qualquer estrutura corporal tornam-se um potencial transmissor de informação navegacional<sup>12</sup>” (BUCKWALTER, 2010, p. 127).

No CI, também vivenciamos momentos de desorientação espacial, momentos em que perdemos-nos por instantes em meio ao espaço que nos rodeia, porque, na fluência dos momentos, o perder-se abre espaço para interações inusitadas no diálogo formado a dois. Nesse sentido, é necessário mesmo

---

<sup>11</sup> Aikido é uma arte marcial japonesa desenvolvida pelo mestre Morihei Ueshiba (1883-1969), aproximadamente entre os anos de 1930 e 1960, como um compêndio dos seus estudos marciais, filosofia e crenças religiosas.

<sup>12</sup> No original: “*With it a mode of peripheral sensing as well: the back, sides, and underside of any surface of the body become potential transmitters of navigational information.*”

potencializar a sensibilidade periférica. A visão periférica é um saber pelo sentir.

A teorizadora francesa da dança contemporânea, Laurence Louppe, nos lembra de que o Contato-improvisação é a primeira técnica de movimento cuja aprendizagem não depende da visão, a não ser da visão periférica, que é mesmo uma expansão dos sentidos, como ver com as costas. Esse esquema inusitado para a história da dança coloca o CI no âmbito da pedagogia das práticas somáticas e do aprendizado sensorial.

Em 2011, delimitarei dois eixos fundamentais para desenvolver práticas de CI: 1 – a interação das leis da física com a estrutura corporal; 2 – o despertar dos sentidos, a partir de uma relação profunda com o toque e a ampliação da visão periférica. Os referidos eixos levam à exploração de movimentos e, conseqüentemente, à aquisição de certas habilidades corporais, além de ampliar a atenção para a comunicação não verbal, favorecendo a expressividade. A partir do toque, questões sobre sexualidade e sensualidade vem à tona, promovendo debates complexos.

No entanto, é importante ter em mente que Steve Paxton buscou ater-se às interações físicas e às reações e ajustes dos corpos quando em situações extremas, como colidindo-se, caindo, rolando, etc. Ele buscou, com suas propostas, afastar-se de qualquer narrativa, emoções, e quaisquer dimensões que não se referissem diretamente à física do corpo físico.

[...] o corporal parece ser de uma complexidade de informações sociais, físicas, geométricas, glandulares, políticas, íntimas e pessoais, o que não é fácil de articular. Em algum momento as coisas eram relativamente simples. Eu achava que sabia como esse trabalho, então sem nome, não devia ser descrito. Era para ser uma improvisação sem quaisquer apelos ambíguos à imaginação, porque eu não sabia precisamente o que “a imaginação” era (de fato, pensei que fazer este trabalho poderia me educar para os significados da imaginação, da improvisação, etc.). Pela mesma razão não deveria haver nenhuma menção à sexualidade, à psicologia e à espiritualidade. Eu deixaria estas nas mãos dos especialistas e seguiria com o que parecia mais imediato – os sentidos e o corpo físico (PAXTON, 1993, p. 62).<sup>13</sup>

O foco de Steve no que lhe pareceu mais imediato foi fundamental para a pesquisa prática que desenvolveu e culminou no CI. Entretanto, em quase cinquenta anos de sua origem, a comunidade de CI já experimentou diversos caminhos. Ora aproximando-se do legado de Steve, ora afastando-se dele. De fato, para além da pesquisa interativa com as leis da física e da gravidade e

---

<sup>13</sup> No original: “[...] *the corporeal seems to be a complexity of social, physical, geometric, glandular, political, intimate, and personal information which is not easily renderable. Once things were relatively simple. I thought I knew how this then-nameless works should not be described. It was to be an improvisation without any ambiguous appeals to the imagination, because I did not know precisely what “the imagination” was (in fact I thought doing this work might educate me to the meanings of imagination, improvisation, etc.). For the same reason there should be no mention of sexuality, psychology, spirituality. I would leave these in the hands of the experts and proceed with what seemed more immediate – the senses and the physical body.*”

o seu poder no despertar dos sentidos, muitas nuances foram incorporadas. Tendo isso em mente, e acrescentando os desafios de se ter CI no currículo de um curso superior no Brasil, reafirmo o título deste texto, lembrando que existem muito mais coisas entre o céu e o chão do que aquelas que nos são infligidas pela gravidade.

## CI ENTRE (IN)DEFINIÇÕES E PERCURSOS

O desenvolvimento da dança Contato-Improvisação (CI) ocorreu por meio de um processo, no qual as ideias de Steve Paxton foram colocadas em prática durante experimentações com grupos de jovens dançarinos e estudantes universitários dos Estados Unidos a partir de 1972. Alguns desses dançarinos possuíam experiências de virtuosismo com diferentes práticas corporais. Dentre eles, destacam-se Nancy Stark Smith, Daniel Lepkoff, Nita Little, David Woodberry, Curt Sidall, Laura Chapman e Barbara Dilley.

Por figurar como parte do movimento de dança pós-moderna, não foi surpresa no CI o convite à interdisciplinaridade, considerando que esse movimento de dança tornou-se terreno fértil para os hibridismos desconcertantes característicos de nossa contemporaneidade, rumo à indisciplina, que se refere a uma prática que não se fecha nos moldes de uma disciplina de ensino ao transgredir a normatividade em favor da diversidade.

Steve Paxton era ginasta antes de se tornar dançarino. Praticou loga, meditação e artes marciais, como Aikido e Tai Chi Chuan. Na década de 1960, dançou nas companhias de dança de José Limón (1908-1972) e de Merce Cunningham (1919-2009), fez parte do coletivo experimental de artistas *Judson Dance Theater*. Em seguida, participou do grupo de improvisação em dança e teatro *Grand Union* e posteriormente desenvolveu um sistema de movimento corporal que nomeou de *Material for the Spine* (2008), a partir da pesquisa realizada com as espirais da coluna vertebral surgidas no CI. Outras influências de Paxton podem ser percebidas na prática de improvisação teatral e a observação dos trabalhos do *Living Theatre*<sup>14</sup>.



Figura 3 – Olívia Orthof e Júnia Cascaes em sua apresentação final na componente curricular CI, em dezembro de 2011. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil. Foto: Camila Oliveira.

<sup>14</sup> Fundado por Julian Beck e Judith Malina no final da década de 1940, que foram "Influenciados pelas ideias de Antonin Artaud e seu Teatro da Crueldade (...) pelas técnicas de teatro épico de Erwin Piscator (com quem Malina estudou em Nova York), assim como pelo exemplo mais historicamente afastado do primeiro diretor de vanguarda soviético, Vsevolod Meyerhold, eles criaram sua própria síntese de um teatro político" (BANES, 1999, p.40).

O cenário da arte experimental estadunidense da década de 1960 era basicamente a região de *Greenwich Village*, a oeste da cidade baixa da ilha de *Manhattan* na cidade de Nova Iorque. É onde se localiza a Universidade de Nova Iorque e o *Washington Square Park*, local em que os artistas Marcel Duchamp e John Sloan galgaram o enorme Arco Memorial, em 1916, para a realização de um ato em que beberam, comeram, leram poemas, atiraram com pistolas de espoleta e bradaram que *Greenwich Village* era “uma República Livre” (MCDARRAH apud BANES, 1999, p. 28). Foi um marco do chamado para o que se tornaria a cultura alternativa.

Sally Banes (1999) faz um estudo sobre o desenvolvimento da arte de vanguarda pós-moderna americana nessa região de Nova Iorque e escolhe o ano de 1963, “em que o sonho americano de liberdade, igualdade e abundância parecia poder tornar-se realidade” (idem, p. 15), como paradigma de uma transformação. A efervescência do período pode ser percebida, por exemplo, na explosão da *Pop Art*, nas produções maciças dos já citados *Judson Dance Theater* e *Living Theatre*, o cinema de Andy Warhol e estabelecimento de sua *Fábrica*<sup>15</sup>. A democratização da vanguarda fez-se presente, aproximando a arte popular da arte de elite. O movimento de contracultura então surgia como tentativa de mudar a sociedade sugerindo um posicionamento ativo em relação à cultura estabelecida.

Na Europa, o CI encontrou sua entrada principalmente através da SNDO – *School voor Nieuwe Dansontwikkeling (School for New Dance Development)*, em Amsterdã/Países Baixos, introduzido por Pauline de Groot, que teve contato com Steve Paxton e Mary Fulkerson. Jeroen Fabius (2009) aponta que, por volta de 1980, era possível assistir na escola a diversos espetáculos internacionais, principalmente favorecendo que artistas de Nova Iorque mostrassem seus trabalhos, além de desenvolvê-los ao trabalhar com os estudantes locais. Afirma também que era um local a partir do qual a comunidade holandesa e europeia era introduzida às novas propostas em dança improvisação, Contato-Improvisação e práticas somáticas, mantendo-se como uma referência para essas práticas no país. Steve Paxton, Nancy Stark Smith e Lisa Nelson, dentre outros, realizaram workshops intensivos na escola a partir de 1980, promovendo de forma oportuna a prática que estavam desenvolvendo nos Estados Unidos. Foi na mesma escola em Amsterdã onde ocorreu, em 1985, a primeira conferência internacional de professores de Contato-Improvisação.

---

<sup>15</sup> Estúdio de Arte fundado pelo artista pop Andy Warhol, sede de diversos experimentos em arte e frequentado por um grande número de artistas modernos, boêmios e excêntricos. Profícua produção de vídeo.

## CI COMO (IN)DISCIPLINA A SER COMPARTILHADA



Figura 4 – Sandra Kelly e Rafaela Holanda em sua apresentação final na componente curricular CI, em dezembro de 2011. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil. Foto: Camila Oliveira.

Para Nancy Stark Smith (2008, p. xi), CI é “uma forma de dança em dueto baseada no diálogo de peso, reflexos e impulso entre dois corpos moventes que estão em contato físico”. A ideia de que o CI surge a partir de um diálogo e se baseia na comunicação entre dois corpos, a partir de tato e contato, é o princípio mais básico dessa dança. A comunicação no CI se dá por meio do toque entre uma ou várias partes dos corpos que se propõem a dialogar no espaço.

Nessa abertura para um experimentalismo livre de amarras prescritivas em dança, Aat Hougée (1992) aponta que quando o CI passou a fazer parte do currículo da SNDO, ele funcionou como uma força integradora e transformou-se em uma alternativa potente e bastante física para a preparação corporal dos estudantes. Foi uma alternativa para substituir em parte as aulas mais tradicionais de técnicas de dança, então baseadas na imitação de movimentos propostos por outras pessoas. No entanto, “a falta de autoridade do trabalho [do CI propriamente dito] tornou-o impossível de ser usado como uma base regular em substituição às formas de dança mais definidas” (idem, p. 250). Hougée parece apontar em seu discurso que o CI deveria realmente substituir as outras aulas de técnicas de dança. Em resposta, Steve Paxton (in SMITH, 1997), pergunta para Hougée se ele acha que o CI caiu do céu, afirmando que a incursão do CI partiu de sua experiência justamente com técnicas de dança moderna, balé moderno e posteriormente com artes marciais.

Contato-Improvisação não é anarquista, porque é uma cooperação formal. É difícil em programas acadêmicos, porque não possui padrões com os quais pode ser classificado, o que pode ser tão difícil

para os estudantes compreenderem como para os professores lidarem com ele (PAXTON in SMITH, 1997, p. 253).

A afirmativa de Paxton incita perguntas que nos interessam: é possível inserir o CI no currículo obrigatório de cursos superiores de dança? De que forma? Qual a importância do ensino do CI para a formação de professores de dança?

A pesquisadora e professora de dança estadunidense Ann Cooper Albright (2013) coloca-se como a primeira pessoa com uma posição contínua em uma instituição de ensino a oferecer o CI como parte regular de um currículo de dança na *Oberlin College*, no estado de Ohio, nos Estados Unidos. Ela aponta que esta incursão é perigosa porque desafia o CI em suas certezas, além de ampliar as possibilidades de ensino na educação superior. Em contexto, a dança improvisada a partir de contato físico que se configura como CI, traz uma questão crucial para a realidade da educação norte-americana: o toque. Albright confessa que até mesmo seus colegas mais liberais não acreditam que ela toque seus alunos e role no chão com eles.

## O CI NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NO ENSINO FORMAL

No Brasil, diversos nomes contribuíram para a difusão dessa forma de dança em regiões específicas do país. A dançarina e coreógrafa brasileira, Tica Lemos, iniciou na cidade de São Paulo um trabalho de prática e pesquisa do CI em meados de 1989, ao retornar de uma formação em dança na Europa (na já citada SNDO). Por mais de uma década, preparou artistas para o CI, tendo estimulado também o brasileiro Giovane Aguiar a buscar no CI uma prática corporal consistente. Este contribuiu para a disseminação do CI do Distrito Federal, bem como o italiano Camillo Vacalebre, que também esteve presente fomentando a prática na região. No Rio de Janeiro, Guto Macedo e Fernando Neder contribuíram também para a divulgação do CI, e em Salvador o norte-americano David Ianitelli apresentou o CI aos estudantes da Escola de Dança da UFBA, onde desenvolveu projetos de extensão nessa prática, além de mais recentemente promover sua incursão na educação básica. A colega Elizabeth Tavares Maia, professora no IFB, também teve uma função importante no desenvolvimento do CI no país, tendo desenvolvido ao longo dos anos 90 uma prática de CI com pessoas com pouquíssima mobilidade, devido a paralisias, no hospital Sarah, em Brasília.

A pesquisadora e contatista gaúcha Fernanda Leite (2005) ainda lista algumas ações específicas em instituições de ensino superior no Brasil, como na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que a coreógrafa carioca Dani Lima utilizava o Contato-Improvisação na cadeira de Improvisação do Curso

de Dança, enquanto professora substituta da universidade. Na Universidade Anhembi Morumbi (SP), enquanto professora da instituição, Tica Lemos abordou o Contato-Improvisação nas disciplinas de Improvisação I e II. Ainda, o Centro de Formação Profissional em Artes Circenses – CEFAC em São Paulo incluía Contato-Improvisação em seu currículo.

A presença do CI em um curso de Licenciatura em Dança tende a instrumentalizar os alunos com uma dança que é improvisada a partir de uma estrutura básica, o contato físico entre dois ou mais corpos. Essa instrumentalização estimula os estudantes a encontrar uma metodologia de ensino horizontal, em que o contato bilateral com o outro ajuda a traçar seu perfil docente, porque no CI um depende diretamente do outro para a composição de uma dança. O conhecido estudo da antropóloga estadunidense Cynthia Novack (1990) ilumina especialmente o ambiente não hierárquico promovido pelo CI, onde a responsabilidade dos participantes é mútua: consigo mesmo, na interação com os outros e na coesão do grupo como um todo.

Na dança que surge a partir do CI, corpos se misturam, emaranham-se, deslocam-se pelo espaço e produzem sentidos complexos oriundos de diálogos físicos impulsionados pelo toque, contato e memória. Nesse sentido, os corpos não se sobrepõem de forma vertical e dominante, mas de forma horizontal e rizomática. Sem a ação de um, o outro não se sustenta. Podemos utilizar uma analogia em que o processo educacional dependeria de professor e estudante em ação simultânea. Sem o apoio do outro, um irá cair, ou irá sobrepor-se ao outro, destilando um processo autoritário de ensino e aprendizagem. O tipo de relação estabelecida, portanto, pelo toque e pelo contato, é de muito valor para as vivências que se pretendem multiplicar no processo de inserção da dança no currículo escolar da educação básica em nosso país.

Relembrando os eixos fundamentais do CI conforme citados anteriormente – leis da física e despertar dos sentidos – percebe-se que no primeiro eixo observam-se forças físicas primordiais da natureza, como a inércia, a lei da ação e reação e *momentum* ( $F = m.a$ ). No segundo, observa-se a importância de treinar os reflexos e desenvolver os sentidos e a percepção para responder a necessidades de respostas muito rápidas de movimento, de relacionamento e expressão. Um professor de dança que esteja inserido no contexto escolar, com um adequado planejamento prévio, fundamentado nesses dados, alcançará possivelmente uma boa integração de conteúdos com outras matérias do currículo escolar do ensino médio.

A interdisciplinaridade com a física e com a matemática, para citar apenas dois exemplos, é uma possibilidade bastante viável. Trata-se de interação dos conteúdos, sem tornar a dança um instrumento para a compreensão de outros saberes ou um acessório extracurricular. Na realidade, as aulas de física seriam um recurso importante para auxiliar as aulas de CI e vice-versa, bem

como a biologia, as intersecções com a história, a variedade esportiva da educação física, entre outras inúmeras conexões.

Um dos pontos positivos dessa prática, é que qualquer pessoa pode dançar CI e não é necessária nenhuma habilidade prévia. Para iniciar, basta ter vontade, encontrar a atitude e compartilhar um ponto de contato com outra pessoa para aproveitar os movimentos que surgem da interação que se transforma em dança. É dançando que os praticantes descobrem e desenvolvem habilidades diversas. Depois, nas aulas de CI, que dão lugar a momentos oportunos de pesquisa, as pessoas são convidadas a desenvolver certas habilidades mais específicas relacionadas com a técnica e de acordo com o seu desejo. Porque CI é também uma técnica de movimento. E como toda técnica é calcada em princípios e fundamentos, entretanto, é fundamental observar que “Em CI a técnica não predetermina o valor estético de uma dança. Assim como a forma do corpo não predetermina o bailarino” (FARINA; ALBERNAZ, 2009, p. 543).

As habilidades adquiridas a partir da atenção para com a realidade física do movimento se acumulam conforme a inserção da pessoa em um contexto investigativo de exploração de movimentos em contato com um parceiro. Assim, elas vão se fazendo presentes de acordo com o desenvolvimento da prática: escutar, abrir espaços, reagir aos reflexos, rolar, equilibrar, desequilibrar, deslizar, carregar, cair, ver sem focar, ceder, centrar, puxar, empurrar, girar, espiralar, surfar, ficar de cabeça para baixo, compartilhar, dançar, pular, fluir. Todas essas ações possíveis são suscitadas por corpos dialogando em contato.

Desde 2011, quando da primeira oferta da componente curricular de CI na LiDança do IFB, muitos desafios foram atravessados. Dentre eles, destacam-se: a resistência dos estudantes à quietude e à pausa, ao toque em partes pouco exploradas, como o cóccix e a parte de trás dos joelhos, por exemplo, a desconfiança das(os) colegas sobre a pertinência do CI no currículo, a percepção às vezes limitada por parte dos estudantes da importância do CI para desenvolver temas cruciais no ensino formal e informal, etc.

Como desdobramentos do CI no IFB, foi criado o projeto contínuo de extensão “*Jam de Contato-Improvisação*”, que acontece ininterruptamente desde 2012, em parceria com atores da comunidade externa. Realizou-se a pesquisa *Trajetórias da Dança Contato-Improvisação no Brasil*, com bolsa de iniciação científica para estudantes, e apoio do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal para publicação do livro resultado da pesquisa, com lançamento previsto para o ano de 2022. Também houve aplicações de atividades por bolsistas de iniciação à docência, compartilhando princípios de CI no ensino médio. Observa-se, especificamente, que o objetivo do CI na Licenciatura em Dança não é sair por aí divulgando essa dança como uma forma fechada, mas possibilitar sua recriação a partir da experimentação de princípios fundamentais da mecânica do movimento e da realidade adaptativa dos nossos corpos imersos num mar de gravidade.

Particularmente, espero que o CI continue sendo uma atividade curricular da Licenciatura em Dança, inspirando outras instituições a investir nesse potencial abrangente dessa forma de dança totalmente aberta. As imagens seguintes ilustram corpos de estudantes em osmose (GIL, 2001), enquanto apresentam seus exercícios criativos ao final de cada novo semestre.

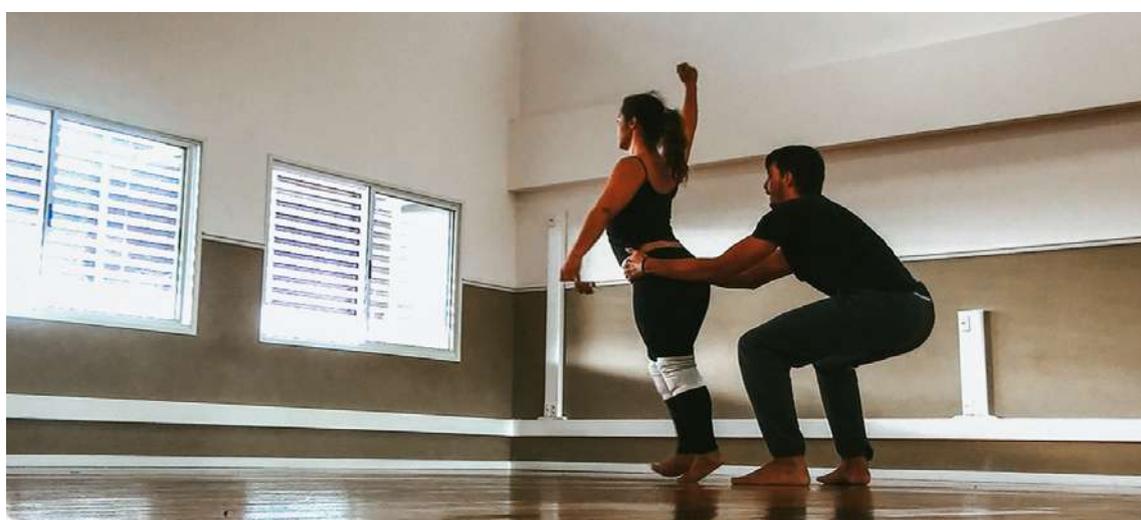
O que mais a gravidade tem a nos ensinar?



Figura 5 – Olívia Orthof e Júnia Cascaes em sua apresentação final na componente curricular CI, em dezembro de 2011. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil. Foto: Camila Oliveira.



Figura 6 – Olívia Orthof e Júnia Cascaes em sua apresentação final na componente curricular CI, em dezembro de 2011. Centro de Dança do Distrito Federal, Brasília-DF, Brasil. Foto: Camila Oliveira.



Figuras 7, 8 e 9 – Estudantes do curso de Licenciatura em Dança em suas apresentações artísticas finais da componente curricular CI, em julho de 2014. Instituto Federal de Brasília, Brasília-DF, Brasil. Foto: Diego Pizarro.



Figura 10 – Diego Pizarro e Márcia Regina demonstrando movimentos acrobáticos de CI com estudantes do curso de Licenciatura em Dança do segundo semestre de 2012. Instituto Federal de Brasília, Brasília-DF, Brasil. Fonte: Acervo pessoal de Diego Pizarro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Engaging Bodies: The Politics and Poetics of Corporeality**. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press: 2013. p. 212-217.

ALLISON, Nancy. **The Illustrated Encyclopedia of Body-Mind Disciplines**. New York: The Rosen Publishing Group, 1999.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963: avant-Garde, performance e o corpo efervescente**. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BANES, Sally. **Terpsichore in Sneakers: post-Modern dance**. Middletown: Wesleyan University Press, 1987.

FABIUS, Jeroen (Org.) **Talk/SNDO 1982-2006/Witness/Unlocking the space where these words sit in/The Unmade Dance**. Amsterdam: Uitgeverij ITFB, 2009.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'água, 2001.

GODARD, Hubert; BIGÉ, Romain. A Study in Gravity. Moving-moved. *In*: BIGÉ, Romain (ed.). **Steve Paxton Drafting Interior Techniques**. Lisboa: Culturgest, 2019. p. 93-104.

HANNA, Thomas. The field of somatics. **Somatics**: magazine journal of the bodily arts and sciences, Novato, CA, v. 1, n. 1, p. 30-34, outono, 1976b. Disponível em: <<https://somatics.org/library/html-fieldofsomatics>>. Acesso em: 16 de dez. 2019.

HOUGÉE, Aat. Paths of Change: Notes on Contact Improvisation in an institutional setting. *In*: SMITH, Nancy Stark (org.) **Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook**: Collected Writings and Graphics from Contact Quarterly Dance Journal 1975-1992. Northampton/MA: Contact Editions, 1997.

JUHAN, Deane. **Job's Body**: a handbook for bodywork. 3ª. edição. Barrytown, NY: Station Hill Press, 2003 [1987].

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato Improvisação (contact improvisation) – um diálogo em dança. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.2, p. 89-110, 2005.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MATERIAL for the Spine: a movement study. Editado e produzido por Contredanse. Realizado por Baptiste Andrien e Florence Corin (para Contredanse) e Steve Paxton. Projeto iniciado por Patricia Kuypers. Supervisores artísticos: Patricia Kuypers, Lisa Nelson. Desenvolvimento do DVD-ROM: Emeric Florence. Bruxelas: Contredanse, 2008.

NOVACK, Cynthia J. **Sharing The Dance**: Contact Improvisation and American Culture. Madison: The University of Wisconsin Press, 1990.

PAXTON, Steve. **Gravity**. Bruxelas: Contredanse, 2018.

PAXTON, Steve. Drafting Interior Techniques. **Contact Quarterly**, Northampton, MA, v. 18, n. 1, p. 61-66, inverno/primavera, 1993.

PAXTON, Steve. **Contact Improvisation**: Steve Paxton in Interview with Folkert Bunts. Arts Archives. Theater Papers: The Fourth Series (1983-1984). Devon, England: Dartington College of Arts, 1981.

PAXTON, Steve. **In The Midst of Standing Still Something Else is Occurring and The Name for That is The Small Dance**: Steve Paxton in Interview with Peter Hulton. Arts Archives. Theater Papers: The First Series (1977-1978). Devon, England: Dartington College of Arts, 1975. p. 2-27.

PIZARRO, Diego. **Anatomia Corpoética em (de)composições**: três *corpus* de práxis somática em dança. 446 f. il. 2020. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro / Escola de Dança, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32962>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PIZARRO, Diego. **Fazendo Contato**: a dança contato-improvisação na preparação de atores. Brasília. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado em Arte Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SCHIPHORST, T. H. H. Ma. **The Varieties of User Experience**: bridging embodied methodologies from somatics and performance to human computer interaction. 2009. 2 volumes. Tese (Doctor of Philosophy) – Center for Advanced Inquiry in the Integrative Arts (CAiA), School of Computing, Faculty of Technology, University of Plymouth, 2009.

SMITH, Nancy Stark (org.) **Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook**: Collected Writings and Graphics from Contact Quarterly Dance Journal 1975-1992. Ed. especial e limitada. Northampton/MA: Contact Editions, 1997.

SMITH, Nancy Stark; NELSON, Lisa (orgs.) **Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook II**: Collected Writings and Graphics from Contact Quarterly Dance Journal 1993 – 2007. Northampton/MA: Contact Editions, 2008.

TUFANO, Douglas. **Guia Prático da Nova Ortografia**. 1ª. edição. São Paulo/SP: Melhoramentos, 2008.

## 2.2 O SENTIDO DA BRINCADEIRA DE MÁSCARAS NAS AULAS DE DANÇAS DO BRASIL

Alisson Araujo de Almeida<sup>1</sup>

---

Este artigo é um relato da minha atuação junto à Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília - IFB, durante minha passagem como professor substituto no período de 2013/2014. Embora tenha ministrado várias componentes curriculares como “Estágio Supervisionado III», «Figurino», «Práticas em Dança», «Teatro», focarei aqui principalmente em «Danças do Brasil».

Essa componente curricular foi um grande desafio, pois tentar abordar todas as danças do Brasil é uma tarefa impossível. Basta verificar o vasto território do nosso país e a riqueza cultural nele presente.

Dessa maneira, busquei explorar uma característica que, de certa forma, perpassa todas as danças do Brasil: a brincadeira. No Brasil e em inúmeras culturas, a brincadeira é a raiz de uma diversidade de manifestações cantadas, dançadas e representadas. Por intermédio do espírito da brincadeira, podemos romper com a austeridade, sem deixar de sermos sérios. Quando brincamos, nos concentramos como as crianças. No momento de brincar, elas não se concentram por obrigação: elas se concentram por que elas estão natural e totalmente envolvidas na brincadeira. Nesse momento, o mundo interno delas está em profundo diálogo com o espaço externo (LEWINSOHN, 2008, p. 28).

Através da brincadeira, projetamos nossa alteridade, nosso universo interior. Nos recriamos e projetamos um mundo lúdico, em um imaginário fantástico, onde temos a permissão de transformar nosso cotidiano. O brincante entra num estado de ludicidade e disponibilidade: o estado de brincadeira. Podemos ver o engajamento do brincante no momento da brincadeira como um estado de abstração. Ao mesmo tempo, ocorre a exaltação do indivíduo que se sente transportado para fora dele mesmo, para um mundo sensível em sintonia com elementos transcendentais, sem perder a consciência (BITTENCOURT MANHAES, 2009).

---

<sup>1</sup> Doutor em *Esthétique, Sciences et Technologie des Arts (spécialité Théâtre et Danse - Ethnoscénologie)* - (2014/2018), pela Université Paris 8 com cotutela na Universidade Federal da Bahia, onde tornou-se doutor em Artes Cênicas. Mestre em Artes pela Universidade de Brasília - UnB - (2011/2013). Graduado em Educação Artística - Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição - (2000/2004). Possui formação Laboratoire d'Etude du Mouvement - LEM» na École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. Diretor, dramaturgo, professor, dançarino e ator, suas principais áreas de atuação e interesse são: humor, máscara, direção e interpretação teatral, dramaturgia, teatro, dança e educação. Dirigiu e atuou em vários espetáculos de teatro e dança em Brasília e realizou colaborações artísticas em trabalhos em Paris, França.

Esse princípio foi percebido e trabalhado, retornando na minha pesquisa de doutorado. Saliento que vários elementos que foram desenvolvidos mais profundamente no doutoramento, tiveram seu embrião nessas aulas desenvolvidas nos três semestres que trabalhei na Licenciatura e, também, na Segunda Licenciatura.

Quando me tornei professor substituto da Licenciatura em Dança do IFB, tinha recém defendido o mestrado, onde investiguei a «Máscara: estratégias de composição física para textos de representação». Por ter uma formação em teatro e uma formação prática junto ao BaSiraH<sup>2</sup>, mesclo essas duas áreas. Para mim, o teatro e a dança não estão dissociados, ao contrário, um colabora com o outro para uma maior expressão cênica.

Minha experiência com a cultura brasileira vem de longa data, principalmente com danças como o «Coco», o «Cacuriá», o «Bumba meu Boi», o «Maracatu» e as «Danças das divindades do Candomblé». Sendo iniciado na tradição do Candomblé, tenho uma abordagem mais íntima com essa dança.

Durante minha pesquisa de mestrado (2013), pude perceber que distintos mestres e pedagogos do teatro europeu foram buscar, em tradições anciãs, elementos perdidos ao longo da história de sua cultura para poder reacender a vida do jogo de máscara. Seguindo o mesmo passo, me interessei por tradições anciãs para criar novas estratégias de abordagens do uso da máscara a fim de desenvolver e aprimorar a gestualidade e a expressão corporal de intérpretes, sejam atores/atrizes sejam dançarinos/dançarinas. E claro, essas estratégias podem servir para o ensino das práticas corporais.

A diferença entre meu enfoque e o dos mestres e pedagogos do teatro europeu, na busca por novos modelos que impulsionaria a vida do jogo de máscara, é que não fui buscar em tradições exteriores a minha, como eles o fizeram. Direcionei para nossas tradições. Felizmente, o Brasil possui numerosas tradições, nas quais a máscara está no centro da expressão.

Assim sendo, com o objetivo de realizar uma abordagem das danças do Brasil onde o foco estava nos «jogos brincantes» e considerando o caráter dramático dessas danças, passei a me interessar e perceber um jogo de máscaras presentes nas festas de Candomblé, como possibilidade de composição de cenas espetaculares. Nesses, o movimento e as ações dos praticantes colocam em evidência a máscara e também o indivíduo que se movimenta.

Ressalto que um objetivo da festa de Candomblé é permitir a troca entre os seres invisíveis e a comunidade. Assim, os seres invisíveis se tornam visíveis ao conduzir os praticantes em um transe e, com isso, permitir a troca de energia com eles. É através dessa troca que podemos construir um novo ciclo de esperança para enfrentar as dificuldades da vida cotidiana.

---

<sup>2</sup> Grupo de dança contemporânea de Brasília. Atuante nos anos de 1997 a 2013, dirigido por Giselle Rodrigues, o grupo criou diversos espetáculos apresentados em vários festivais em Brasília e por todo o Brasil.

Somente algumas pessoas terão a função de se tornar o canal para que o divino possa agir e trocar com os seres vivos. Ao mesmo tempo, existem sempre membros da comunidade que não entram em transe e que fazem a mediação entre os seres invisíveis e as pessoas presentes para garantir o sucesso dessa troca.

Existe também uma espécie de confiança, na qual a comunidade sabe que através do transe do outro, todos serão conduzidos até as energias do invisível e terão também a benção. É um jogo individual e comunitário, onde todos sabem que através do indivíduo em transe toda a comunidade toca a benção dos seres invisíveis e onde o indivíduo pode se elevar ao *status* mais alto da comunidade.

No Candomblé, as pessoas são às vezes protagonistas, às vezes coro e, às vezes, público. Esses três papéis, em constante mudança, permitem a construção de uma dramaturgia da festa que acolhe e recebe tanto os seres invisíveis quanto os seres visíveis (as pessoas). O Candomblé é a mistura de saberes das comunidades de Terreiro.

Mesmo que exista um conjunto de símbolos estéticos e espetaculares na festa do Candomblé, a apropriação desse conjunto pode gerar dois inconvenientes:

\* Em primeiro lugar, de ordem ética: utilizar esse conjunto simbólico como uma expressão exótica é um perigo para essa prática.

\* Em segundo lugar, é o fato de ser uma religião que tem sido sempre discriminada. Por ter se originado através da mistura das práticas religiosas dos negros e negras vindos de diversas regiões da África e ainda, por terem se misturado com práticas dos indígenas, o Candomblé tem sofrido ataques racistas, sendo inclusive associadas a práticas «demoníacas».

Por conta dessa discriminação, ao utilizar as danças das divindades do Candomblé em aula, trazia um problema funcional: como posso propor um método de composição cênica e de recurso pedagógico em dança inspirado no Candomblé, religião tão rica e tão polêmica? Ressalto ainda que, no tocante a componente curricular Danças do Brasil, enfrentei algumas resistências, pois grande parte das nossas tradições utiliza do batuque ou ritmos fora dos cânones ocidentais. Por termos uma clientela de estudantes de distintas religiões, às vezes me deparava com resistências, por associarem as danças às práticas religiosas afro-brasileiras, achavam que eu queria doutriná-los para outras práticas religiosas que não era a que eles ou elas professavam.

Tenho consciência que a utilização dos elementos simbólicos, tão comuns nas festas de Candomblé, numa aula ou numa obra cênica, poderia diminuir os estereótipos empregados a essa religião. É por isso que eu não escolhi os símbolos «exóticos», mas busquei aqueles que são comuns à comunidade. Aqueles que abrem os espaços criativos.

Segundo minha percepção, em sala de aula, a aproximação deve ser feita progressivamente, de uma maneira brincante. Os símbolos da festa de Candomblé aparecem pouco a pouco em nossa volta.

Assim, propus um método que toma como base o jogo de tradução do invisível em visível para uma personificação corporal, numa estética baseada no imaginário do ser invisível. Essa é a transferência da dinâmica do invisível que cria e faz mover um universo mítico para a transposição simbólica no momento da festa.

O método que propus, e que depois me aprofundei na minha pesquisa de doutorado, está associado a um trabalho de treinamento com a máscara, seguindo os princípios da metodologia de Jacques Lecoq<sup>3</sup> (como o trabalho de transferência, os três níveis do corpo, as paixões humanas, a máscara neutra etc.). Todo esse trabalho de máscara deve estar associado a uma práxis e a uma exploração do ritmo das danças brasileiras, sobretudo o das divindades do Candomblé.

Embora tenha percebido o embrião dessa metodologia durante minhas aulas de danças do Brasil, seu desenvolvimento e reflexão ocorreram no meu doutorado em «Esthétique, Sciences et Technologie des Arts (spécialité Théâtre et Danse - Ethnoscénologie)» realizado nos anos de 2014/2018. Assim sendo, por se tratar de estratégias vivas, usarei o verbo no presente durante a descrição desse processo de trabalho em sala de aula.

Como primeiro passo, peço a cada estudante para compor em uma folha de papel um estandarte com todos os materiais possíveis (pinturas, diferentes tintas, colagens, lápis de cores). No primeiro exercício, o objetivo é o de criar um estandarte que represente cada um e cada uma como indivíduo.

O estandarte está presente em inúmeras manifestações tradicionais do Brasil. Gostaria de ressaltar que a noção de estandarte não tem uma ligação com o princípio de identidade. Para elaborar um estandarte, os estudantes têm que escolher imagens que, uma vez reunidas, formam a representação de si. Certamente, a escolha pode ser feita com características marcantes e também contraditórias.

O estandarte não é uma identidade, porque os símbolos poderão ser lidos de distintas maneiras. A elaboração do estandarte é uma forma de cada estudante dar a sua própria representação através de imagem.

É preciso lembrar que para uma foto de identidade existe uma atitude e uma forma de compor para que a foto seja válida. Contrariamente a isso, o es-

---

<sup>3</sup> A *Ecole Internationale de Théâtre Jacques Lecoq* é situada em Paris. Fundada em 1956, o objetivo da escola é a realização de um teatro de criação baseado no jogo físico. Sendo uma referência mundial no trabalho do teatro físico, tendo formado inúmeros artistas que atuam como atores e atrizes, diretores e diretoras, dançarinos e dançarinas, dramaturgos e dramaturgas. A originalidade da escola está no fato de fornecer uma base de criação ampla que permite que cada um e uma que seguirem a formação da escola, poderá escolher os elementos de seu próprio caminho.

tandarte é uma representação de si com diferentes possibilidades de exprimir sua personalidade, tendo ou não suas contradições (ARAÚJO DE ALMEIDA, 2018, p. 264).

A partir do momento que todo mundo criou seu estandarte, peço para que apresentem suas criações, mas isso se dá através de um exercício tradicional de máscara. Cada um e cada uma deve entrar e se direcionar ao centro da sala. O estudante-brincante, individualmente, vai até o centro da sala, com uma atitude cênica, ao chegar tem que apresentar seu estandarte, explicando a lógica e a escolha para cada símbolo, ao concluir tem que sair de cena.

Ao fim das apresentações dos estandartes, peço para que todos se movam. Depois de vivenciarem o espaço, vão buscar transpor as dinâmicas presentes na sua representação visual. Essa investigação da transposição do visual para o movimento se dá de forma individual. Cada um e cada uma, no seu espaço pessoal, busca construir em movimento a mesma dinâmica e impulsos presentes no estandarte. Em seguida, ao terminarem essa exploração, passam pela mesma experiência anterior: entrada, apresentação e saída.

A representação de si por uma imagem simbólica e por uma sequência de movimentos dinâmicos é uma maneira de tornar concreto o abstrato e vice-versa. A imagem simbólica é o resultado de uma ideia que pode ser considerada como invisível e que, então, pode se tornar visível no momento que damos um corpo dinâmico para essa ideia.

No doutorado, pude aprofundar ainda mais essa pesquisa com os exercícios que aprendi na escola internacional de teatro Jacques Lecoq e que se tornaram ferramentas suplementares para esse processo de composição, sobretudo os exercícios de movimento das cores, das paixões humanas e da máscara neutra. O princípio de fazer mover o espaço invisível quando nos movemos.

Num segundo momento da minha metodologia, peço que cada estudante escolha um elemento da natureza. Existe uma regra nesse momento: é preciso escolher um elemento da natureza e sua particularidade. Por exemplo, o Fogo, ele pode ser o fogo da vela, o fogo numa floresta, a lava do vulcão.

Depois de escolher o elemento da natureza, fazemos uma grande roda onde trabalhamos ritmos. Eu proponho, inicialmente, um ritmo que será repetido por todos e todas. Um ritmo que começa com o bater das mãos (com palmas), em seguida muda para o bater dos pés no chão, gritos, palavras, batendo no corpo, enfim, tudo o que possa dar um som e produzir um ritmo coletivo.

A partir do momento que a brincadeira de mudança de ritmo e a importância do suporte do grupo para manter esse novo ritmo está compreendida, proponho um novo jogo. Começamos com um ritmo coletivo e num determinado momento, um ou uma estudante entra na roda e, através de seus

movimentos, deve mudar o ritmo, dando ao grupo o ritmo do seu elemento da natureza.

Um duplo trabalho é empregado nesse exercício: o grupo deve escutar a proposição do outro/a estudante no centro da roda e/ou o/a estudante deve escutar a resposta do grupo à sua proposição. Se necessário, deve reajustar a sua proposição.

Esse exercício é útil para que o/a estudante-brincante perceba as dificuldades e as facilidades de transmitir o ritmo sem utilizar frases, e serve também para sentir a potência dos elementos da natureza no corpo. O desenvolvimento desse exercício segue com atividades fora das aulas, cada um e cada uma vai elaborar um estandarte de seu elemento da natureza, no qual deve trabalhar vários materiais, com o objetivo de ter uma representação visual do elemento da natureza em sua particularidade.

Ao preparar esse outro estandarte, peço a cada um e cada uma para criarem uma sequência de cinco “fotos performances”, para representar o elemento da natureza escolhido. Na composição das fotos, é preciso seguir algumas regras: 1º - Uma sequência de fotos, nas quais o corpo do/a artista pode estar presente ou não. É possível representar com seu próprio corpo o elemento, mas também de o representar na natureza ou igualmente um objeto presente na natureza. 2º - É necessário a intervenção do/a artista na representação. Por exemplo, se a escolha é a Terra, ele ou ela não pode somente pegar uma foto de uma porção de terra. Devem dar um contexto para o elemento. Podem utilizar objetos para trazer uma relação com os elementos. 3º - É preciso que o estandarte do elemento da natureza apareça em algum momento nas fotos e interagindo com o corpo do/a estudante-brincante ou com o elemento da natureza.

Claro que os/as estudantes-brincantes podem se ajudar entre si. Uma semana para preparar essas fotos é suficiente.

A apresentação dessas fotos pode ser feita em distintas formas. A escolha é dos/as estudantes-brincantes: projetar as imagens e vídeos, utilizar um computador, apresentar fotos impressas, mostrar roupas de fotos. Pouco importa a maneira de apresentar as fotos.



Temos aqui duas fotos resultantes desse trabalho de escolha do elemento da natureza, da criação do estandarte e da criação das “fotos performances”. As estudantes Michelly Alves e Natália Ferraz, respectivamente, escolheram Terra e Água. A Terra está ligada à profundidade em relação direta com o magma, na qual ela o representa pela cor vermelha no seu vestido e no estandarte que transborda a superfície. O preto, presente no estandarte, alude ao próprio cabelo da estudante-brincante, é a representação do enxofre.

Enquanto a Água demonstra o Rio que nos alimenta do líquido potável, embora tenha uma alusão à divindade do Candomblé, difere no uso da cor azul, que seria ligada à divindade do Mar e à divindade do Rio, que usa a cor dourada. Mas aqui, na sua escolha pessoal, ela se apropriou da cor que melhor representa seu imaginário.

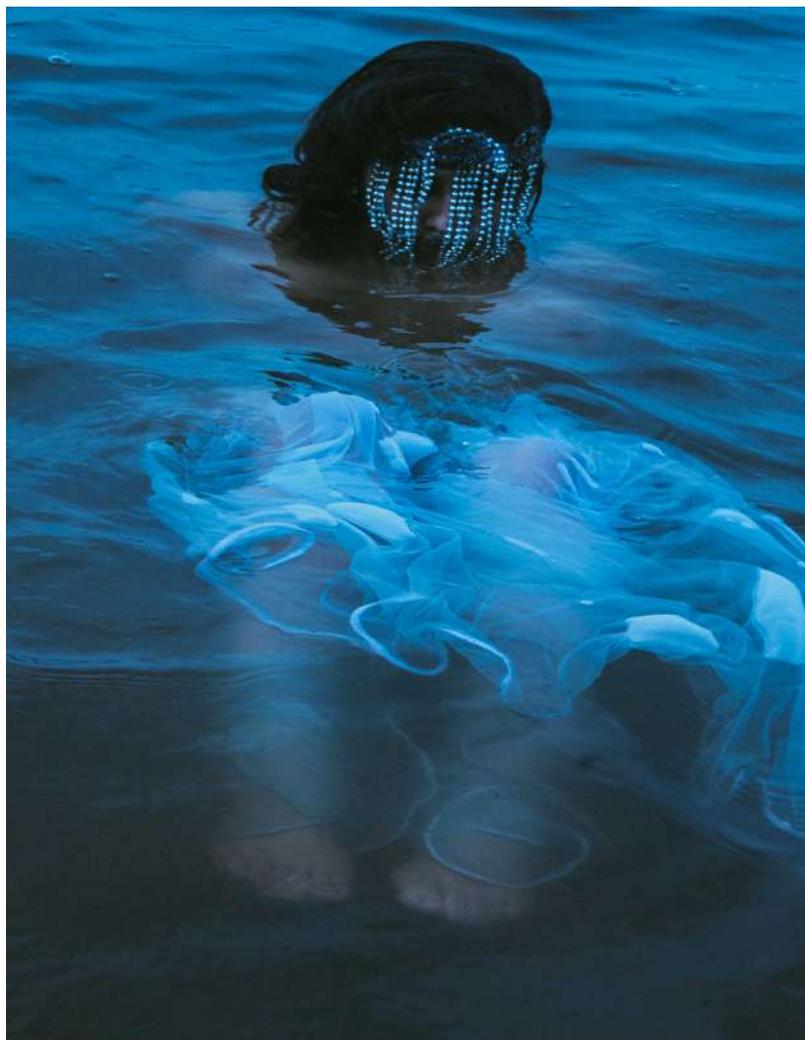
Percebemos, com isso, que a elaboração das «fotos performances» tinha e tem, na minha metodologia, o objetivo de ampliar o conjunto de imagens do estudante-brincante.

Assim como no exercício precedente, em que eles e elas se apresentavam, peço aos e as estudante-brincantes para colocar o estandarte em movimento. Paralelamente, devem buscar outros símbolos complementares a seu elemento da natureza.

Entre esses símbolos complementares, têm que escolher um animal ligado ao elemento da natureza.

É preciso não haver prejulgamentos, cada um e cada uma pode escolher qualquer animal, este não precisa estar diretamente associado ao elemento, como um peixe e o Mar, pode ser um pássaro representando o Rio. O mais importante é que a escolha desse animal faça sentido para o/a estudante-brincante.

Peço ainda outros conteúdos: cores, dia da semana, hora do dia, parte do corpo, comida, enfim, toda uma acumulação de componentes que tornam ainda mais rico o universo em volta desse elemento da natureza. Solicito que definam um objeto simbólico e um elemento social ligado ao elemento da natureza. Por exemplo, o Raio possui uma relação com a justiça dentro da tradição do Candomblé.



Com o elemento social, eu proponho ir mais longe e juntar um humor (tristeza, amor, paixão, alegria etc.). Podendo ainda ter algo como consumismo, internet, nacionalidade e, porque não, proposições excêntricas.

Todos esses componentes pedidos fazem parte de um conjunto maior. É um processo de composição de uma máscara-estandarte e igualmente de um universo de imagens que apoiam e dão suporte à vida dessa máscara-estandarte. Para criar uma relação e ligação entre os elementos, cada estudante-brincante vai criar um mito fundador, uma história pensada na época dos ancestrais.

Toda essa metodologia trabalha com o sentido da brincadeira presente nas danças do Brasil, sobretudo nas danças das divindades do Candomblé. Essa é uma prática lúdica que ajuda a comunicar com o mundo real e o mundo do além (ARAUJO DE ALMEIDA, 2018, p. 19). Essa comunicação entre físico e o metafísico se dá, também, por meio da mimese que é uma característica intrínseca ao ser humano, que projeta em si, como um espelho, as interações do ambiente real (JOUSSE, 2008, p. 43).

Segundo Marcel Jousse, em «Antropologia do Gesto», o Cosmo é a interação das ações, onde uma ação que age sobre uma outra ação provoca um ritmo de interações que produz o movimento do Cosmo, que por sua vez é inconsciente da sua própria interação. Esta vai se projetar no *Antropos*, pois o ser humano tomou consciência desse ritmo das interações de todos os elementos do Cosmo (JOUSSE, 2008, p. 45).

O ser humano tem necessidade de conhecer em si as interações do real e do Cosmo. Este procedimento de reconhecimento influi nos nossos gestos. Ou seja, «nós não poderíamos nunca conhecer o que está totalmente fora de nós» (JOUSSE, 2008, p. 55). É preciso, então, receber em si esta interação produzida. Em outras palavras, é essa capacidade e necessidade de fazer mimese da natureza que produz o aspecto dramático das danças do Brasil e, sobretudo, as danças das divindades do Candomblé, que são a própria energia da natureza individualizada no corpo dos praticantes.

Pude perceber, com o aprofundamento de minha pesquisa no doutorado, que a busca da metodologia, iniciada nas aulas de Danças do Brasil não pretendia uma aproximação exótica das práticas tradicionais. Já naquela época, e em seguida no doutorado, busquei estratégias de «modos operantes». Melhor dizendo, não pretendia uma apropriação estética, mas uma releitura, um entre-cruzar ou uma “trans-imaginação», na qual, o imaginário da cultura dos povos de terreiro alimenta e atravessa, por meio de uma abordagem lúdica, a construção simbólica dos/as estudantes-brincantes.

Assim sendo, não foi uma abordagem direta, mas uma re-apropriação dos saberes que indicaram outras formas de construir e de brincar com os imaginários. Dessa forma, a construção do mito fundador, bem como o reforço imagético ao universo invisível, visível e simbólico permitem que os seres nascidos

da relação com a força da natureza possam construir uma realidade outra e viver nesse reino lúdico da brincadeira.

Na verdade, o sentido da brincadeira mostra uma possibilidade de compreender o jogo de máscara. Através do brincar, o estudante-brincante torna viva a máscara durante sua representação. Numa projeção do mundo interno em um mundo paralelo e lúdico, a partir de um acordo e de uma estrutura vivemos uma outra vida, uma vida imaginária, improvisando livremente.

Essa liberdade criativa permitiu que, dentro da componente curricular Danças do Brasil, as individualidades fossem projetadas. Recebi relatos de ex-estudantes que passaram a assumir sua negritude depois de terem vivenciado esse processo de brincadeira. Outros que se valeram dos jogos desenvolvidos para aproximarem elementos das danças do Brasil no contexto escolar. E tive ex-estudantes que no início eram resistentes às aulas, por questões religiosas, mas que conseguiram cursar toda a matéria e vencer o pré-conceito.

Para finalizar, penso que minha colaboração junto à Licenciatura em Dança do IFB, foi fértil tanto para os/as estudantes quanto para mim. Através da brincadeira, construímos saberes que ecoam em nossos corpos, gerando gestos e afetos que impulsionam a uma pedagogia brincante da dança e do mover.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO DE ALMEIDA, Alisson. **Les Jeux des Masques au sein du Candomblé, Dramaturgie de la Fête dans l'Espace**. Tese de doutorado, Université Paris 8, Paris-Saint-Denis, 2018.

ARAÚJO DE ALMEIDA, Alisson. **Máscara: Estratégia de composição física em texto de representação**. Universidade de Brasília - Unb. Dissertação de Mestrado, Brasília, 2013.

BITTENCOURT MANHAES, Juliana. **Memórias de um Corpo Brincante: A Brincadeira do Cazumba no Bumba-Moi Maranhense**. Tese de doutorado, Uni-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

JOUSSE, Marcel. **L'Anthropologie du Geste**. Gallimard. Saint-Armand Montrond, 2008.

LEWINSOHN, Ana Caldas. **O Ator Brincante; no contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, CAMPINAS, 2008.

## 2.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES SURD@S NO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DO IFB

Núbia Flávia Oliveira Mendes<sup>1</sup>; Queila Pahim da Silva<sup>2</sup>; Renata Cristina Fonsêca de Rezende<sup>3</sup>; Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos<sup>4</sup>

---

### INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a apresentar o relato de experiência de uma estudante Surda oralizada, pouco familiarizada com a Libras e um estudante Surdo<sup>5</sup>, usuário e fluente na Libras, ambos do curso de Licenciatura em Dança do IFB, *Campus Brasília*.

A justificativa se dá pelo cenário que considera o quantitativo de pessoas brasileiras com perda auditiva, segundo o último censo do IBGE de 2010<sup>6</sup>, o histórico da educação de Surdas e Surdos no Brasil e no mundo, a luta da Comunidade Surda brasileira pelo reconhecimento e regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, o contexto ouvinte que a população Surda comumente está inserida e a falta de conhecimento que a sociedade ouvinte tem sobre a construção gramatical e a representação visuoespacial das línguas de sinais, bem como da Cultura Surda e da percepção de sons, música e dança por esse público.

Apesar de haver duas concepções quanto à surdez, sendo uma clínica terapêutica que a propõe como deficiência pela falta de audição, e outra, a sociocultural, que a entende como uma diferença linguística e cultural, que tem a língua de sinais como identidade, acreditamos, assim como Perlin (2004), que existe a Comunidade Surda constituída por todos elementos que caracterizam um povo, semelhante a qualquer outra minoria étnica e linguística

---

<sup>1</sup> Docente de Libras no Instituto Federal de Brasília. Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Estudos da Tradução pela UFSC. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Cultura. Graduada em Letras Libras pela UFSC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú. E-mail: nubiaflavia2@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer - *Campus Brasília*. E-mail: quepahim@gmail.com

<sup>3</sup> Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Professora de Libras no IFB - *Campus Brasília*. E-mail: rcfrezende@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Ciência da Informação na UnB. Professora do eixo Informação e Comunicação no IFB - *Campus Brasília*. E-mail: sylkarla@gmail.com

<sup>5</sup> Utiliza-se Surdo com "S" maiúsculo como representação da diferença linguística dos usuários da Libras (CASTRO JÚNIOR, 2015).

<sup>6</sup> De acordo com esse levantamento, havia no Brasil cerca de 10 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva, o que representa 5% da população do país (IBGE, 2010).

(PERLIN, 2004). Destacamos que a nossa compreensão de surdez é somente pela diferença cultural e linguística que o povo Surdo possui, conforme proposto pela visão sociocultural.

A população Surda é considerada parte de uma minoria linguística porque utiliza uma língua diferente daquela utilizada pela sociedade majoritariamente ouvinte para se comunicar e que, no caso do Brasil, é a Língua Portuguesa. Por esse motivo, elas encontram barreiras comunicacionais devido à falta de conhecimento de grande parte dos ouvintes sobre sua forma de comunicação e percepção de mundo.

No contexto artístico, essas pessoas também gostam e apreciam a dança e a música, podendo sentir os sons através de vibrações, das ondas sonoras pelo corpo e pelo chão, além de serem capazes de perceber os ritmos e as pausas e de captar os movimentos da coreografia observando visualmente o/a professor/a.

Diversas são as experiências bem sucedidas de aprendizagem de dança por Surdas, Surdos e ouvintes juntos, a partir da mediação de mecanismos como salas com espelhos; exemplificação dos movimentos pelo professor ou professora; condução das aulas por um professor Surdo ou professora Surda; substituição de recursos sonoros por visuais, como figuras e desenhos; métodos que utilizam a vibração para transmitir o ritmo, jogos teatrais e de sensações corporais, dentre outras opções (LOPES; ARAÚJO, 2009, LELES; OLIVEIRA, 2015, BERSELLI; LULKIN, 2014). No entanto, o mais relevante, segundo pesquisa de Oliveira (2017), é a utilização da Libras como língua de comunicação.

Ao entender o papel da Libras na Cultura Surda, é possível compreender que, apesar da música ser uma representação da cultura ouvinte, também faz parte da Cultura Surda de uma forma diferente, sendo aprendida e apreciada pelos sujeitos Surdos e Surdas por outros meios (STROBEL, 2009).

A fim de melhor esclarecer os conceitos abordados nessa introdução, o texto que segue apresenta o referencial teórico deste trabalho, que traz a importância do reconhecimento da Libras como primeira língua das pessoas Surdas brasileiras; o conceito de Cultura Surda, dança e música para esses sujeitos e elementos da educação desse público. Em seguida, é descrita a metodologia utilizada, a análise dos resultados obtidos, as considerações finais e as referências consultadas.

## RECONHECIMENTO DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

Em tempos remotos, de acordo com Lacerda *et al.* (2000), as pessoas Surdas eram tratadas como seres não ensináveis, tampouco vistos como seres pensantes. Isso se dava porque a sociedade preferia (alguns ainda preferem) permanecer na ignorância, em relação à língua e ao povo Surdo. Os movimen-

tos das mãos, as expressões faciais e corporais, alguns sons emitidos pelas Surdas e Surdos soavam estranho para os leigos que, muitas vezes, as/os classificavam como aberrações da natureza, por não contemplarem os mesmos padrões da sociedade ouvinte e das estruturas linguísticas de línguas orais.

No Brasil, há mais de dezoito anos, a Libras foi reconhecida nacionalmente como língua e, a primeira (L1) e natural das/os Surda/os, pela Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras, em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Isso significa que, toda a comunicação dessas pessoas é expressa por meio da Libras, e por isso, as informações levadas a elas devem ser ofertadas em sua primeira língua. Nesse sentido, a compreensão dessa demanda requer uma observação maior da língua quanto à sua estrutura gramatical própria, que é na modalidade visuoespacial (BRASIL, 2002).

Em 2005, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras, garante a educação bilíngue à população usuária da Libras e estabelece a obrigatoriedade da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia e como optativa nos demais cursos superiores, além de orientar uma série de outras condições para o desenvolvimento e fortalecimento da língua das Surdas e dos Surdos brasileiras/os (BRASIL, 2005).

Quanto às especificidades da Libras, necessita-se da compreensão de suas peculiaridades, tanto quanto do público Surdo que a utiliza. Nessa perspectiva, as línguas de sinais são compostas de estruturas linguísticas específicas, que as diferenciam completamente das estruturas gramaticais das línguas orais em seus formatos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, que se adequam aos conceitos concretos e abstratos provenientes de uma cultura exclusiva.

Vale ressaltar ainda que cada país possui suas línguas de sinais, que apesar de distintas, compactuam com as demais línguas de sinais de modalidades visuoespaciais, diferentemente das línguas orais que possuem uma estrutura gramatical de modalidade oral auditiva.

Ao contrário do que muitos pensam, a origem das línguas de sinais não se baseia nas línguas orais. A Libras, por exemplo, não se originou da Língua Portuguesa, e sim da Língua de Sinais Francesa (LSF) (ALBRES, 2005, p. 1), sendo inserida à língua de sinais utilizada no Brasil pelo professor Surdo e francês Eduard Huet em 1857, fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES) que, naquela época, recebeu o nome de Instituto Imperial de Surdos-Mudos.

A título de compreensão, a forma de expressão na Libras é demonstrada por parâmetros que compõem sistematicamente a língua, como por exemplo, as expressões faciais e corporais que representam "o tom de voz" que a pessoa quer emitir, se comparado aos ouvintes. Os sinais são compostos pelo formato das mãos, chamados de configuração de mão, que compreendem uma localização adequada e a direcionalidade para suas significações. Ao

compor uma ideia, há um e/ou mais sinais que complementam os sentidos, conjuntamente com os movimentos do corpo, estruturando os significantes. Esse entendimento é complementado por Quadros (1995, p. 1):

(...) os sinais em si mesmo, normalmente não expressam o significado completo no discurso. Este significado é determinado por aspectos que desenvolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da comunicação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz (...).

As pessoas Surdas se expressam pela fala sinalizada e na forma escrita, através da Língua Portuguesa, seguindo a estrutura gramatical da Libras sendo, portanto, uma junção da Libras com a Língua Portuguesa, denominada por Mendes (2019) de versão intermediária. Existe, também, a escrita de sinais que ainda não é reconhecida pela legislação brasileira, tampouco muito utilizada pela Comunidade Surda. Nesse sentido, a Língua Portuguesa escrita torna-se a segunda língua (L2) para essas pessoas.

Pelo reconhecimento legal da Língua Portuguesa, no formato escrito como a segunda língua das pessoas Surdas, e pelo desconhecimento da sociedade ouvintista<sup>7</sup>, há uma confusão de entendimento sobre a compreensão dessa modalidade escrita à população Surda, já que no processamento de conceitos mentais, as informações escritas, são compreendidas de modo fragmentado, conforme defende Weininger (2014). Portanto, a insistência dos ouvintes em querer que as pessoas Surdas priorizem e compreendam a Língua Portuguesa como eles, demonstra a falta de conhecimento sobre as especificidades da Libras e sua relação com a educação desses indivíduos.

Ainda contrariamente ao que muitos imaginam, o aprendizado de datilologia<sup>8</sup> e de sinais isolados nas Línguas de Sinais não representa o conhecimento da língua, da pessoa Surda ou dos aspectos culturais desses povos. Nesse caso, Surdas e Surdos possuem cultura, identidade, formando uma comunidade que pode acolher tanto pessoas Surdas quanto as não surdas, mas que sejam participantes intrínsecas.

## CULTURA SURDA

Há, na sociedade ouvinte, comportamentos que demonstram o entendimento de que a população Surda deveria se comportar como pessoas ouvintes. É o que Castro Júnior (2015) chama de audismo. Essa compreensão entende que, para haver equidade entre Surdas, Surdos e ouvintes, é necessário a

<sup>7</sup> O termo “ouvintista” se remete ao significado de que as pessoas não surdas pensam em ser superiores às pessoas Surdas. Isso é demonstrado nas falas, bem como nas ações, quando as oprimem para que entrem nos padrões e nos modos ouvintes (SKLIAR, 1998).

<sup>8</sup> Datilologia, nas línguas de sinais, significa as letras do alfabeto manual. Utilizado para identificar nomes próprios e vocábulos que não possuem sinais.

fala oral e a escrita dessa fala. Esse tipo de pensamento desrespeita as lutas e as conquistas do povo Surdo, em relação ao reconhecimento de sua língua e identidade como povo, cultura e comunidade.

A partir dos estudos do linguista americano Stokoe, em 1960, sobre a língua de sinais americana (ASL), as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como um sistema linguístico completo, iniciando a luta pelo reconhecimento dessas línguas e a legitimidade cultural por elas proporcionada aos sujeitos Surdos de várias partes do mundo, inclusive do Brasil.

Outrossim, quando a legislação brasileira reconhece a Libras como língua própria das Surdas e dos Surdos brasileiros/os, logo esclarece à sociedade que o modo de percepção de mundo destas e destes se difere dos ouvintes, por serem usuárias/os de uma língua visuoespacial. Portanto, a sociedade ouvinte precisa compreender que esses indivíduos se constituem e interagem diferentemente do mundo ouvinte "por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras" (BRASIL, 2005).

As experiências visuais se definem pelas práticas, percepções, pelo modo de luta, de valorização da língua e da cultura. De acordo com Perlin (1998, p. 56), "a cultura surda como diferença se constitui em uma atividade criadora (...) a cultura surda não se misture à ouvinte (...)". Esta pesquisadora Surda possui propriedade no que argumenta, pois além de ser uma estudiosa sobre esta temática, entende e vive a cultura e identidade Surda, diferentemente de outros pesquisadores, que apenas pesquisam o tema. Nesta perspectiva, separar as duas culturas não significa segregação de modo pejorativo, e sim a demonstração distinta das maneiras de ser e de perceber o mundo.

A Comunidade Surda se compõe por pessoas Surdas e ouvintes que compartilham e lutam em prol das necessidades surdas e que se identificam com as questões da surdez. Em consonância com Bueno (1998), a definição sobre o assunto se resume, por ora, na citação a seguir:

Se identificam com os problemas da surdez (parentes, profissionais) ou fazem parte de uma família Surda (filhos ouvintes de pais Surdos), ou ainda Surdos que vêm de outros lugares e que ainda não aprenderam toda a escala de habilidades requeridas para aquela comunidade. [...] Existe a questão também daqueles surdos que não pertenciam à Comunidade de Surdos e que se juntam a ela mais tarde na vida. (BUENO, 1998, p. 3).

As pessoas Surdas que não pertencem à Comunidade Surda são aquelas/ es que desconhecem a sua própria identidade, as que cresceram em um ambiente e são dominadas por ouvintes. De acordo com Perlin (2003), ora estão na dúvida se são ouvintes, porque as obrigam a falar oralmente e a se comportar como ouvinte, ora na dúvida se são Surdas, pois naturalmente se expressam em língua de sinais, mesmo que caseira.

Consequentemente, a convivência com os ouvintes as influenciam por falta de conhecimento tanto familiar, quanto por falta de interação com demais pessoas Surdas. Ademais, desconsideram o fato de serem possuidores de uma língua e cultura, totalmente distintas da família. Por outro lado, quando se descobrem por meio de contato com demais Surdas e Surdos, pertencentes a uma Identidade Surda, se unem e tornam partes de um povo que se reúne em defesa dos mesmos ideais (STROBEL, 2008).

Diante das realidades diversas, as Surdas e os Surdos possuem o jeito de ser totalmente distinto dos ouvintes, tal qual relata Perlin (2003):

Para os surdos uma questão de relações entre os surdos e de relações com outros grupos humanos, está em ser surdo. É na pertença ao povo surdo que acontece um processo para a constituição de dinâmicas de poder: identidade, língua de sinais, políticas surdas, cultura surda, artes surdas (PERLIN, 2003, p. 117).

Neste relato, é imprescindível referenciar sobre a Cultura Surda para que a comunidade acadêmica reflita e compreenda sobre a igualdade de acesso e a diferença de percepção de mundo entre pessoas Surdas e ouvintes e, dessa forma, as práticas docentes possam, de fato, refletir positivamente na relação de ensino e aprendizagem de docentes ouvintes com estudantes Surdas e Surdos ajustando, portanto, resultados satisfatórios no que tange ao saber e ao conhecer.

## DANÇA E MÚSICA PARA AS SURDAS E OS SURDOS

Para a pesquisadora Strobel (2008), as pessoas Surdas têm características peculiares para entrar no mundo da dança e da música. Dentro da Comunidade, elas procuram acompanhar e

imitar os passos, tentando adivinhar o ritmo musical, observando os outros dançando; ou então dançam livres a sua maneira, afinal, nestes bailes e festas de cultura surdas não tem regras de ritmo musical correto e muitas vezes acontece que quando acaba a música, eles continuam dançando (STROBEL, 2008, p. 64).

As Surdas e os Surdos se relacionam com a dança e a música, diferentemente dos ouvintes, pois não necessitam dos sons audíveis para se inserir nesse campo e têm a falta de audição compensada pela visualidade, conforme abordam Karnopp *et al.* (2011). Neste caso, as ondas que passam pelos ouvidos são substituídas pela percepção visual, corporal e pelas vibrações que pulsam por meio de ferramentas que transportam os sons, a exemplo de estímulos sensoriais. Essas vibrações, muitas vezes passam despercebidas pelos ouvintes.

tes, na casualidade, as características visuais auxiliam, fortemente, as pessoas Surdas no compasso dos ritmos.

As ondas sonoras não são captadas somente pela audição, mas também assimiladas pelo "pulso sanguíneo e as ondas cerebrais" (PAULA; PEDERIVA, 2018, p. 56). Nesse sentido, as pessoas Surdas percebem os sons pelas pulsações e ondas vibratórias. Por isso, descrever sobre a percepção musical e a dança requer discutir inúmeros conceitos e significações, mas aqui selecionamos em síntese para elencarmos as/os Surdas e Surdos.

Importante ressaltar que as Surdas e os Surdos são sujeitos da visualidade. Devido à falta de audição, a visão desses sujeitos é mais ampla e aguçada. A título de compreensão, as experiências musicais para essas pessoas acontecem de um jeito visual, enquanto os ouvintes vivem a musicalidade pela audição. Nessa perspectiva, o sistema nervoso e a pulsação do coração comunicam ao corpo como esses sons são representados (SCHAFER, 2011) e, assim, as Surdas e os Surdos, de forma sensitiva, os compreendem.

Desconstruir o pensamento de que a música e a dança partem da audição, permite-nos avançar na compreensão de que a Cultura Surda pode perfeitamente adentrar neste mundo, pois essa significação depende de como a "frequência do som está ligada à velocidade de sua vibração; a intensidade à sua altura (...) volume alto ou baixo" (PAULA e PEDERIVA, 2018, p. 57). Portanto, o aspecto da Libras se caracterizar pela modalidade visual espacial tem como vantagem centralizar e se relacionar com as intensidades das vibrações sonoras, conforme explica Fonsêca de Rezende (2019):

o ritmo visual se apresenta nas línguas de sinais através do movimento levando em consideração sua repetição em tempos alternados, sua suspensão (pausa longa, pausa sutil, parada brusca). Os movimentos podem ser longos, curtos, alternados, repetidos, caracterizando, assim seus aspectos em neutro, suave, alternado leve, alternado forte, dinâmico, rápido e lento. Existe, do mesmo modo, intrínseca relação entre ritmo e significado, pois seus aspectos podem mudar o sentido da narrativa (FONSECA DE REZENDE, 2019, p 42).

As pessoas Surdas têm o poder sensitivo de captar as vibrações musicais e compreender seus ritmos, bem como perceber visualmente nas danças e nos movimentos a velocidade, as pausas, etc. Nessa acepção, para que as Surdas e os Surdos possam perceber melhor a música e a dança, são necessários alguns elementos que contribuam para melhor entrega, tais como: piso de madeira, caixa de som mais grave e que esta esteja mais próxima a elas/es, bem como a iluminação que também contribui excepcionalmente. Além disso, estudar com antecedência as letras e os significados das representações auxilia bastante para que se entreguem em alma, corpo e vibração.

## EDUCAÇÃO DE SURDAS E SURDOS

Discutir sobre a construção e o processo de uma educação ideal para Surdas e Surdos requer percorrer por longos registros históricos para compreender qual, atualmente, seria a mais adequada. Contudo, neste espaço reduzido, será referenciado em síntese, mas que poderá sugerir caminhos práticos voltados ao ensino de Surdas e Surdos, podendo evidenciar a língua e a cultura destes educandos.

Contextualizando, as pessoas Surdas passaram, e ainda passam, por diversos cenários de lutas. Uma educação tão idealizada, mas realizada por poucos docentes que as/os têm em suas aulas, principalmente por professores ouvintes que desconhecem sobre o assunto e/ou escolhem continuar com a reprodução de práticas pedagógicas advindas historicamente (LUNARDI, 1998). Nesse sentido, a problematização destas práticas está na insistência em querer igualar o ensino com métodos de línguas orais para estudantes Surdas e Surdos, desconsiderando a língua e a cultura destas/es, conforme ocorrido no Congresso de Milão, em 1880, na Itália.

Quando há a compreensão e a aceitação de que as/os estudantes Surdas e Surdos merecem uma atenção específica, as práticas desses docentes podem ser repensadas e mudadas, assim como Botelho (2010) argumenta:

É necessário aprender com os surdos sobre como as experiências sensoriais centradas na visão, e no uso do espaço e do corpo, exigem dos educadores outras formas de ensino e comunicação. O uso dos dedos das mãos e respectivas falanges como procedimentos de ensino-aprendizagem, método de característica visual-espacial, nos revela o fato antigo, mas ainda tão ignorado, de que as diferenças produzidas pela surdez são pouco conhecidas, consideradas e aproveitadas (BOTELHO, 2010, p. 7).

Nesse contexto, se por um lado há reclamações por parte dos docentes acerca de insuficiência na formação específica para saber como trabalhar com discentes Surdas e Surdos, por outro lado, há de se indagar também até que ponto este mesmo profissional está disposto a se debruçar sobre as literaturas que trata a respeito desse assunto.

Sendo assim, Freire (1996) destaca que para haver **autonomia** (grifo nosso) dos professores em relação ao ensino é necessário existir disposição dos mesmos, pois, só assim, essa autonomia será refletida tanto no processo de ensino-aprendizagem, como na comunicação entre docentes e discentes. Ora, se há uma dependência de um terceiro profissional, mediador de línguas, para o ensino e comunicação, a palavra em evidência se torna obsoleta nestas circunstâncias, tanto para quem ministra quanto para quem recebe o ensino, pois essas/es estudantes, Surdas e Surdos, ficam a mercê de dependências (MENDES, 2019).

Aqui não estamos defendendo que estudantes Surdas e Surdos devem ser **incluídas/os** (grifo nosso) no processo de ensino, visto que esse pensamento cai por terra na medida em que as/os tratamos com igualdade, porém com suas especificidades. Quando se fala em inclusão, logo tem-se o significado por trás dessa palavra. Se há a necessidade de incluir alguém, significa que há ações excludentes. Nessas atitudes, a inclusão sempre trabalha com a perspectiva de práticas terceirizadas, refletindo dependência. Isso é o que as Surdas e os Surdos menos desejam.

Uma educação que contemple as demandas das/os estudantes Surdas e Surdos precisa ser para e com elas/es, tendo "como base uma proposta educacional bilíngue onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua" (MACHADO, 2010, p.15). Ou seja, não impor a esses discentes que se expressem e façam uma leitura na Língua Portuguesa, muito menos que as/os obriguem à compreensão de escrituras não condizentes com as estruturas gramaticais que não versam em sua primeira língua. Portanto, "que a Língua Portuguesa não sobreponha à Libras" (MACHADO, 2010, p. 21).

O ensino ideal para contemplar o aprendizado de educandas/os Surdas e Surdos depende mais da metodologia da/do docente, desde que essa domine a primeira língua das/os Surdas e Surdos, ou seja, da Libras. Dessa maneira, a/o estudante estará numa situação confortável e com maiores condições de ampliar o seu aprendizado. Um dos elementos práticos que contribuem para o método de ensino em uma aula expositiva, por exemplo, para educandas/os Surdas e Surdos, necessita-se da transferência cultural. Isto é, que as descrições imagéticas estejam presentes nos conceitos ensinados, conforme registra Campelo (2008), desde o concreto ao abstrato.

A seguir, será descrita a metodologia adotada no presente trabalho.

## METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de uma estudante Surda oralizada, usuária e não fluente em Libras, e um estudante Surdo, usuário e fluente em Libras, no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília e, a apresentação da vivência pessoal de ambos no aprendizado da Língua Portuguesa e da Libras. Um dos sujeitos da pesquisa não frequenta mais o curso, apesar de não o ter concluído, e o outro, até o momento da coleta de dados, estava regularmente matriculado.

Destaca-se, aqui, a diferença entre pessoa Surda oralizada e Surda usuária e fluente apenas na Libras. O desenvolvimento da língua oral, ou oralização, consiste na vocalização da fala através da leitura labial, ou seja, na observação dos lábios do falante, a fim de emitir o som da palavra vista. Segundo Skliar

(2005), esta metodologia é considerada pelas/os estudiosas/os da área, como uma imposição social de uma maioria linguística, a ouvinte, sobre a minoria linguística, as Surdas e os Surdos, que têm na Libras a sua língua materna e a utilizam como primeira língua.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário composto por 13 questões subjetivas e realizado em três versões. Na primeira, escrita na versão intermediária, na estrutura da Libras com a Língua Portuguesa (para a entrevistadora), aplicado por uma das autoras, que é Surda e professora da instituição, fluente em Libras. Na segunda, em Libras na forma sinalizada e em vídeo, para a pessoa entrevistada Surda usuária e fluente na Libras. Na terceira versão, em Língua Portuguesa, para a pessoa Surda oralizada, usuária e não fluente na Libras. Os respondentes foram instruídos sobre o objetivo da pesquisa e autorizaram suas participações por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O instrumento de coleta de dados foi enviado via e-mail para a entrevistada oralizada, em Língua Portuguesa e via *whatsapp*, e por vídeo em Libras para o entrevistado usuário e fluente na Libras. A estudante Surda oralizada fez a devolutiva das respostas em arquivo de documento de texto, enquanto que o estudante Surdo encaminhou suas respostas em Libras, capturadas e gravadas via câmera do celular, em formato de vídeo a partir do *whatsapp*. Posteriormente, as informações gravadas pelo estudante Surdo foram transcritas para a versão intermediária. Todo o material foi coletado durante o mês de maio de 2020.

Na etapa seguinte, partiu-se para a análise das respostas objetivando responder os objetivos da pesquisa. Os resultados encontram-se dispostos no próximo tópico.

## RESULTADOS

Os participantes da pesquisa são jovens com idades de 24 e 29 anos, sendo uma mulher e um homem e, aqui, iremos referenciar de aluna e aluno, respectivamente. A aluna afirmou que iniciou o contato com a Língua Portuguesa aos quatro anos de idade, enquanto que o aluno teve seu primeiro contato com seis anos, mas considerou que somente por volta dos 15 anos conseguiu escrever bem, porém com estrutura gramatical da Libras. Para ambos, a experiência com a Língua Portuguesa é carregada de dificuldades, visto que a língua escrita possui diversos detalhes que a torna complexa, como a conjugação verbal, a acentuação e a pontuação, que apesar de também comporem a Libras, se diferem totalmente desta estrutura.

Em virtude dessa variedade de elementos, a forma como as pessoas Surdas escrevem, é incompreendida por pessoas que desconhecem a Língua de

Sinais, que as criticam por não dominarem as regras linguísticas da Língua Portuguesa. No entanto, as/os estudantes Surdas e Surdos reconhecem a importância de aprender a Língua Portuguesa escrita no âmbito acadêmico, desde que seja compreendido e respeitado pela academia que sua primeira língua é a Libras e que, por isso, os ouvintes deveriam se esforçar para aprender a Libras, assim como as Surdas e os Surdos se esforçam para aprender e se comunicar em Língua Portuguesa.

Quanto ao contato com a língua de sinais, o aluno declarou que começou a usar “sinais caseiros”, assim considerados alguns sinais convencionados e usados para se comunicar com a irmã, que também é Surda. Relatou que somente aos 12 anos começou a usar a Libras, até então “proibida” na escola onde iniciou sua alfabetização, uma vez que o método utilizado era o oral. Ressalta-se a existência de relatos semelhantes de outras/os Surdas e Surdos que foram proibidos de utilizar a comunicação em Língua de Sinais, pois a oralidade era vista como forma de normalização em uma sociedade majoritariamente ouvinte. No caso da aluna, esta declarou que teve o seu contato com a Libras aos 8 anos de idade, mas somente mais tarde, aos 12 anos, conseguiu se comunicar com amigas e professoras Surdas. Ambos destacaram a sensação de conforto, segurança e liberdade ao usarem a Libras, pois é uma forma de comunicação visual. Nesse sentido, demonstraram que a Libras os fez crescer e compreender o mundo e a sociedade.

Em relação ao curso Licenciatura em Dança no IFB, a aluna frequentou as aulas pelo período de um ano e meio. Os motivos para a desistência do curso foram vários, desde a falta de um profissional Tradutor e Intérprete de Libras para atuar junto a ela durante as aulas, o fato de grande parte dos professores não ter conhecimento sobre como lidar com ela, pois ora falavam rápido demais, ora não articulavam corretamente para que ela fizesse a leitura labial. Além disso, a aluna afirma que não havia adaptação visual de material para ela, uma vez que as provas e as atividades em grupo eram, frequentemente, de forma oral. Em resumo, a aluna aponta que a falta de metodologia adequada a fez evadir do curso. Ademais, a aluna ponderou as dificuldades de encontrar estágio na área, visto que não havia acessibilidade para as pessoas Surdas. Felizmente, o aluno permanece matriculado no curso, embora encontra-se com dificuldade de apoio de Tradutores e Intérpretes de Libras em todas as disciplinas e esteja cursando disciplinas de semestres diferentes, mas afirma que está próximo de concluir e se formar.

A relação entre estudantes do curso, entre estudantes e servidoras/es e entre estudantes e professoras foi um dos pontos levantados durante a entrevista. A aluna relatou que sua relação com os demais colegas do IFB, como um todo, era marcada por dificuldades de relacionamento e que se sentia, por vezes, sozinha e isolada. Esse fato deve-se, principalmente, pela falta de comunicação com as/os demais colegas, dada a característica de ser a única

Surda da sala. No entanto, com relação a/aos servidoras/es da instituição, a aluna afirma que a relação era positiva, pois “sempre conversavam comigo para não me sentir sozinha, no corredor entre outros lugares no IFB”. No caso das professoras do curso, a aluna ressalta uma comunicação difícil, pois “sempre precisaram repetir umas três ou mais vezes para entender o que eles estavam falando” até que chegasse o/a Tradutor/a e Intérprete de Libras para auxiliar na comunicação.

Por também ser o único Surdo, o aluno do curso afirmou ter dificuldades para se comunicar com os colegas de sala de aula, semelhante ao relato da aluna Surda. No entanto, começou a ensinar alguns sinais para alguns poucos que se interessavam pela Libras, a fim de manter uma comunicação em nível básico e superficial. Em alguns momentos, o aluno lançou mão da escrita em Língua Portuguesa para se comunicar e reconhece que, por serem de culturas diferentes e usarem línguas diferentes, muitas vezes não houve afinidade entre os colegas do curso. Em outros momentos, devido à necessidade de se comunicar com a coordenação do curso ou da área de extensão, o aluno já preparava um documento escrito e o entregava, mas encontrava barreiras pela falta de entendimento de algumas palavras equivocadas e que estavam fora do contexto e não o fazia ser compreendido de suas necessidades. Em momentos assim, o aluno tinha que esperar a chegada do/a Tradutor/a e Intérprete que, por vezes, só estava disponível na instituição em apenas um dos turnos do curso. Quanto à experiência com professoras do curso, o aluno relatou que apenas uma das professoras sabia a Libras, ainda que em nível básico, e tentava se comunicar com ele, mas, mesmo assim, sua primeira opção nas aulas era em Língua Portuguesa oral, a fim de atender a maioria dos colegas que estavam na aula para, só depois, usar a Libras com ele.

A próxima questão da pesquisa buscou abordar como as/os professoras/es do IFB devem refletir sobre suas posturas e práticas de ensino em relação às/aos educandas/os Surdas e Surdos. Dentre os pontos indicados pela/o entrevistada/o, destacam-se: (1) as/os professoras/es devem ter calma e paciência para se comunicar com as/os Surdas e Surdos; (2) adaptação do material utilizado nas aulas para atendê-las/os com o uso de vocabulários mais simples, acompanhado de descrições visuais; (3) nunca falar correndo com as/os Surdas e Surdos e, caso estes não entendam o que está sendo comunicado, as/os professoras/es devem usar a opção da escrita, mas com estrutura gramatical da Libras; (4) evitar expor as/os Surdas e Surdos ao dizer que a escrita em Língua Portuguesa não está correta; (5) buscar elogiar as/os Surdas e Surdos quando conseguirem escrever e se comunicar; (6) proporcionar acessibilidade as/os Surdas e Surdos nas atividades em conjunto com os ouvintes de modo a promover a igualdade; (7) caso seja necessária a discussão coletiva e de forma oral, explicar para as/os Surdas e Surdos primeiro o que será tratado, a fim de promover uma melhor comunicação e, novamente, buscar a sua igualdade

para a prática e interação com a turma; (8) evitar falar de costas para as/os Surdas e Surdos para que esta/e possa fazer a leitura labial, de último caso; (9) saber diferenciar entre Surdas e Surdos entre Surdas e Surdos oralizadas/os, não fluentes em Libras das/os profundas/os, fluentes em Libras. Principalmente, identificar a diferença cultural de ambas as pessoas, bem como, compreender sobre e mudar a metodologia, respeitando a primeira língua e identidade destas/es Surdas e Surdos; (10) buscar compreender o processo de ensino e aprendizagem que, atualmente acontece em sala de aula, entre professores ouvintes que não sabem Libras e Surdas e Surdos, que acontece diferente do processo de colegas ouvintes. Enquanto os últimos recebem ensinamentos diretamente das/os professoras/es, as/os Surdas e Surdos precisam aguardar o Intérprete de Libras a processarem as informações, para depois repassar a elas/es, após as/os Surdas e Surdos recebem e processam o entendimento, ou não. Enquanto isso, as aulas dessas/es professoras/es percorrem como se fossem naturais a estas/es alunas/os e não aguardam todo o processo.

A penúltima questão discorreu sobre a necessidade de as/os professoras/es compreenderem as especificidades de estudantes com Deficiência Auditiva e Surdas e Surdos no IFB. A aluna destacou que é essencial a compreensão de que as/os alunas/os Surdas e Surdos terem mais dificuldade para entender a Língua Portuguesa e, conseqüentemente, a sua forma escrita e oral. Por isso, cabe às/aos professoras/es ter paciência para explicar o conteúdo para este público. O aluno enfatizou que, mesmo que a/o docente tenha conhecimento básico em Libras, isso não é suficiente. É preciso conhecer a Cultura Surda e entender como é a metodologia e a didática para ensinar teoria e prática para a/o Surda e Surdo, compreendendo que ela/e é mais visual. Afirmou que se engana aquelas/es que utilizam como estratégia o uso de materiais infantis para atingir a/o Surda e Surdo enquanto estudantes acadêmicos, pois o essencial é a linguagem simples e clara.

Por fim, como último questionamento, os participantes foram indagados a respeito da relação que a dança e a música fazem com a Cultura Surda, acerca da percepção dos sons. A aluna destacou que a dança e a música com a Cultura Surda são intimamente relacionadas, pois tem estreita afinidade. Ressaltou ser interessante à/ao Surda e Surdo “entender a vibração dos sons através da batida da música e começar a perceber se está lento ou rápido, e começar a fazer a sua própria performance, e se expressar com gesto ou expressão fácil o que está sentindo em relação com a música”. Evidenciou a importância para a Comunidade Surda não temer expressar-se em relação à dança e à música, pois são formas de transmitir o que se sente. A exemplo do que pensa, a aluna Surda finalizou sua participação na pesquisa com um trecho de poesia: “Nem ouvidos ouçam, mas o coração sentir”. O aluno reforçou que há vibrações que agradam mais e outras que agradam menos as/os Surdas e Surdos, como sons de músicas de instrumentos musicais, como violino,

flauta e piano que são mais suaves, e sons mais fortes, nos quais a vibração é mais refletida pelas/os Surdas e Surdos. Assim, é preciso combinar vibração, dança, música à Cultura Surda e permitir qualidade e acessibilidade para dar motivação, e destacou que a Cultura Surda representa as músicas e as danças por meio das expressões faciais e corporais.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados coletados com a/o participante da pesquisa, foi possível ratificar os achados em relatos de estudantes Surdas e Surdos com relação às dificuldades enfrentadas em salas de aula, desde a educação infantil até a educação superior. Em uma de suas falas, demonstrada logo a seguir, podemos destacar que as/os estudantes são ignoradas/os, e sua educação passada invisivelmente:

"<sup>9</sup>AGORA PORQUE ESCOLA EM NÃO TEM ESPECIAL FOCAR SURD@, ENSINAR PORTUGUÊS QUALIDADE COMO ENSINAR METODOLOGIA COMBINAR DIDÁTICA SURD@, NÃO TEM. PARECE INCLUSÃO OUVINTE, EU NADA ENTENDER. OUVINTE PROFESSOR@ ENSINAR ALUN@S OUVINTES APRENDER E EU SÓ COLAR, COPIAR, E ESCREVER (expressão facial de indignação), NÃO ENTENDER SIGNIFICA NADA, PARECE QUALQUER SÓ PROFESSOR@ DEIXA ME PASSAR".

Na fala do entrevistado, realizada em Libras e transcrita na versão intermediária, podemos destacar, além da estrutura gramatical totalmente distinta da Língua Portuguesa, a indignação representando também os discursos das/os Surdas e Surdos que não veem a inclusão como ponto positivo. Pois, para elas/es, a inclusão de certa forma não se preocupa especialmente com o ensino específico para as/os Surdas e Surdos, visto que a metodologia é sempre voltada para as/os ouvintes e, portanto, insatisfatória. Nesse sentido, todos fingem que o ensino acontece e o aprendizado existe, onde professoras/es aprovam as/os estudantes Surdas e Surdos para não terem que enfrentar a tal realidade.

A presença do Tradutor e Intérprete de Libras na instituição é um fator que promove e auxilia não só na comunicação entre estudantes, como também entre elas/es, professoras/es e demais servidoras/es. No entanto, não garante o aprendizado dessas/es estudantes, já que esse acesso mediado acaba contribuindo com a zona de conforto dos docentes, fazendo-os acreditar que esses profissionais são a solução para o aprendizado e compreensão de educandas/os Surdas e Surdos no contexto educacional. Portanto, mostra-se necessário que todos os profissionais de educação presentes na formação das/

---

<sup>9</sup> O formato de transcrição na versão intermediária se dá em caixa alta; ao indicar o sexo feminino e masculino, segue o símbolo arroba.

os Surdas e Surdos tenham conhecimento da Libras para promover a comunicação, bem como da Cultura Surda para compreender a especificidade desse público e promovam o acesso à informação em todo o âmbito educacional (SANTOS; SILVA; KAFURE, 2019), desde o atendimento no registro acadêmico, na biblioteca até a sala de aula.

Importante perceber que as reflexões proporcionadas pela/o entrevistada/o fornecem sinais legítimos das barreiras ainda enfrentadas em ambiente acadêmico, ao relatarem a falta de paciência da/o professora(s) em sala de aula quando se vêem obrigadas/os a repetir o conteúdo para a/o aluna/o Surda e Surdo, quando se trata de uma sala majoritariamente ouvinte frente ao atendimento de uma única pessoa Surda. Apesar de o Decreto nº 5.626/2005 fornecer orientações quanto ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas Surdas à educação, percebe-se que ainda é incipiente as práticas de uma educação bilíngue para a adequação de material com transferência cultural e descrição imagética para promover a comunicação, o ensino e a aprendizagem.

Constatou-se, também, a dificuldade de compreensão por alguns ouvintes quanto à importância da Libras para as pessoas Surdas, visto que a comunicação e o relacionamento dos respondentes com professoras/es do curso e colegas de classe era pequeno e que as aulas eram conduzidas sempre em Língua Portuguesa oral.

Sabemos que o aprendizado de uma língua é opcional a qualquer pessoa. Caso alguém não queira aprender uma língua estrangeira no Brasil, não há impedimento legal para isso, mas em se tratando da Libras, há garantias na legislação brasileira de educação bilíngue, feita em Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita, como segunda. Assim, torna-se imperativo o aprendizado dessa língua por profissionais que atuam em órgãos que prestam serviço público e em instituições de ensino (BRASIL, 2005).

Esperamos que os verídicos relatos aqui tratados, bem como a explanação sobre os preceitos e conceitos da Libras, identidade, cultura e Comunidade Surda e aprendizado de música e dança por pessoas Surdas, embasem a reflexão não só de profissionais da educação, como de todos que tiverem acesso a este trabalho, a fim de promover a mudança de suas percepções sobre quem são as/os Surdas/os e o que sua língua representa para elas/eles. Ademais, que a Libras possa ser, de fato, realidade na vida das/os docentes que escolheram por alguma razão essa profissão que sabemos ser carregada de desafios diários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **História da língua de sinais em Campo Grande – MS**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

BERSELLI, M.; LULKIN, S. A. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 24., 2014. **Anais** [...] Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2014. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/243> . Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 - Regulamenta a Lei de Libras 10.436**. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BOTELHO, P. Prefácio. In: VICTOR, E. S. **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos**. Vitória, ES: GM, 2010.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultural. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46, Campinas, Set/1998.

CAMPELLO, A. R. S. 2008. 245f. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTRO JÚNIOR, G. Cultura Surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: **Educação de Surdos: formação, estratégias e prática docente**, 2015, Ilhéus: Ed. UESC, 2015, p. 11-25.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (orgs). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011. 336p.

FONSÊCA DE REZENDE, R. C. 2019. 132f. **PERFOVISUAL: a transcrição artística em Língua de Sinais**. Brasília: Dissertação de mestrado. UnB, [no prelo].

FREIRE, Paulo. Prefácio. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 1-10.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9663-censo-demografico-2000.html>. Acesso em 20 mai. 2020.

LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs) **Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue.** São Paulo: Plexus. 2000.

LUNARDI, M. L. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças,** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 157-168.

LELES, M. T. de; OLIVEIRA, M. F. de. Dança e surdez: uma possibilidade de intervenção. In: Congresso de Ginástica para Todos, 1., 2015. **Anais [...]** Universidade Estadual de Goiás. 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/GPT/article/view/13801>. Acesso em 20 mai. 2020.

LOPES, K. F.; ARAÚJO, P. F. Proposta de ensino de sapateado para crianças Surdas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** v. 17 n. 1, Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/971>. Acesso em 20 mai. 2020.

MACHADO, L. M. da. C. V. Prefácio. In: VICTOR, E. S. **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos.** Vitória, ES: GM, 2010.

MENDES, N. F. O. 2019. 243f. **Informações centrais de medicamento em Libras:** tradução comentada para instituir o direito e o acesso linguístico dos surdos na área da saúde. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, S. M. da S. 2017. 142f. **Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos.** Dissertação (mestrado). Universidade de Taubaté, 2017. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mpe/Sandra-Maria-da-Silva-Oliveira.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.

PAULA, T. R. M. de.; PEDERIVA, P. L. M. **Sou surdo e gosto de música:** a musicalidade da pessoa surda na perspectiva histórico-cultural. 1. ed.- Curitiba: Appris, 2018.

PERLIN, G. **História da Língua de Sinais do povo surdo.** Trabalho não publicado, 1998.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo Surdos:** alteridade, diferença e identidade. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc: 73-82, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 1995.

SANTOS, S. K. da S. de L.; SILVA, T. C. da; KAFURE, I. Tecnologias digitais e acesso à informação: uma pesquisa com pessoas surdas. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 129-143, dez./mar., 2018/2019. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1546> Acesso em: 26 mai. 2020.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In:\_\_\_\_\_ (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

WEININGER. M. J.; QUEIROZ, M. Interpretação na área da saúde em Libras-Português: abordagem teórica, retrato da prática e tarefas para o futuro. In: QUADROS, R. M.;

WEININGER. M. J. **Estudos das Línguas de Sinais.** SELS – Série Estudos de Língua de Sinais. Florianópolis: Insular, 2014. p. 161-182.

## 2.4 DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08

Larissa Ferreira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Ante ao desafio de escrever um texto para a comemoração dos 10 anos da Licenciatura em Dança, muitas foram as ideias. E como esses anos de trabalho são sobre nós, o coletivo e a comunidade, ante a possibilidade de estarmos juntas e juntos em prol de uma educação pública, gratuita, ética e de qualidade, detalho o processo desta escrita. Este texto é um recorte, um registro que permanece, considerando o processo de escrita que envolve escolhas, mas também possibilidades. Início desde o desejo de compartilhar com a leitora e o leitor um pouco do processo de escrita destas linhas, percorridas na Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, neste curso tão importante para a Rede Federal de Ensino e Educação Tecnológica.

Dentro do nosso contexto diverso da dança, somos frequentemente profissionais versáteis e múltiplos. Assim como as/os demais colegas docentes na Licenciatura em Dança, ministrei diversas componentes curriculares. Entrei na Licenciatura em 2015, no concurso para a vaga de “História da Dança, Corpo e Subjetividade”. Desde então, sempre lecionando Teoria e História da Dança (THD I e II), mas também já ministrei outras componentes curriculares, tais como; Dança e Tecnologia, Danças Brasileiras, Práticas Corporais - Pilates, Práticas Integradoras. Enumerando essas componentes curriculares tão diferentes, apenas algumas da nossa composição curricular, é possível perceber a complexidade da nossa área de conhecimento, mas também da nossa atuação.

Diante do meu fascínio por História e as suas questões sócio-políticas e culturais, os tempos da historiografia me levam a diferentes contextos de pesquisa. E, neste interesse, a busca por novas temáticas e estudos mantém a vivacidade do pesquisar, aprender e conhecer. Afinal de contas, como professora, sou uma eterna mestra-aprendiz. Neste contexto de pesquisas e saberes, fiz e faço incursões sobre recortes de gênero e questões étnico-raciais na dan-

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Artes (UnB). Licenciada em Dança (UFBA). Docente na Licenciatura em Dança (IFB). Em sua trajetória no Instituto Federal de Brasília, foi Coordenadora de Cultura, Gênero, Raça e Estudos Afro-brasileiros (2017 - 2020), é uma das organizadoras do livro “Descolonizar o feminismo”(2019) e “Gênero em Perspectiva” (2020). Coordena o Grupo de Pesquisa Corpografias. Trabalhos artísticos apresentados no Brasil, Moçambique, Uruguai, Uruguai, Inglaterra, Catar, Alemanha, Itália, Finlândia e EUA. email: larissa.contato@gmail.com Site:www.larissaferreira.art.br

ça, suas historiografias e contemporaneidade, mas também pesquisas sobre dança, tecnologias, performance e visualidades. Diante dessa complexidade e das temáticas que poderiam compor este escrito, optei por escolher dois projetos recentes, cujo objetivo foi pautar a educação das relações étnico-raciais.

Dito isto, o presente capítulo trata de algumas ações educacionais desenvolvidas na Licenciatura em Dança, de agosto/2018 a janeiro/2020. Aborda especificamente dois projetos que coordenei, sobre dança e educação das relações étnico-raciais, o primeiro desenvolvido como Projeto de Intervenção Pesquisa-Ação (PIPA) e o segundo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

## O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Considerando o contexto sociocultural da herança africana e indígena na cultura brasileira, certos racismos epistêmicos foram construídos com vias a desvalorizar essas matrizes. Nesse contexto, constituiu-se a separação entre alta e baixa cultura (CANCLINI, 1984), confinando a segunda a um contexto subalterno e sem voz. Assim, o campo de saber das manifestações negras e afroameríndias foi reduzido a saberes folclóricos, subalternizados: “O próprio projeto de epistemicídio (em curso) dos saberes realiza-se na medida em que silenciam as vozes e os corpos, uma tentativa de reduzi-los ao passado e ao folclórico” (FERREIRA, 2017a).

Portanto, nas dinâmicas da transformação cultural e nos embates decolônias, a necessidade de colocar em prática os deslocamentos das hegemônicas teorias eurocêntricas sobre o corpo e a dança é urgente. Romper com o pensamento colonizador construído ao longo de nosso processo histórico (GROSFUGUEL, 2016) é fundamental à prática de uma educação emancipadora. E, para isso, requer desenvolvermos trabalhos sérios que visem a implementação de políticas educacionais que possam contribuir para o reconhecimento dos saberes das tradições afro-brasileiras e indígenas, de modo a produzirem reverberações no campo da arte, da cultura e da educação brasileira.

Leis no campo da educação já existem, as leis 10.639/2003<sup>2</sup> e a 11.645/2008<sup>3</sup>, contudo, são pouco praticadas. Há ainda um descaso que é geral no sistema de educação brasileira, pois abarca não somente o corpo docente, mas tende a reverberar na própria gestão educacional que não faz um acompanhamento da implementação dessas leis nas instituições de ensino. Sendo assim, há

---

<sup>2</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>3</sup> Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 01 de janeiro de 2003. A modificação inclui os conteúdos referentes à história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

uma lacuna no que tange ao tratamento das culturas e histórias de povos indígenas e africanos no âmbito da educação formal em todos os níveis.

Frente ao racismo que perversamente transita com fundamento ora religioso, ora político, ora econômico e ora científico, como nos recorda Muniz Sodré (1999, p. 44), a educação das relações étnico-raciais deve ser encarada como uma missão para uma educação antirracista, plural e diversa. Sobre tudo, considerando a atuação dos Institutos Federais em prol de uma educação diversamente inclusiva e o público ao qual atende, em seu corpo discente de maioria negra. Ademais, “na Década Internacional do Afrodescendente (2015-2024), combater as facetas do racismo (institucional, ambiental, epistêmico, religioso) é dever de uma educação inclusiva e plural” (FERREIRA, 2017b).

## DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS DA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08

O projeto *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/08* partiu do compromisso de propor ações formativas atentas aos saberes afrocentrados e indígenas. Realizado no ano de 2018 (julho/2018 a dezembro/2018), o projeto foi contemplado na chamada para o PIPA – Projeto Intervenção Pesquisa-Ação, Edital interno da Pró-Reitoria Ensino (PREN/IFB). O objetivo geral do projeto foi promover ações voltadas para a prática docente, salientando a pesquisa de metodologias no ensino da dança com enfoque na educação das relações étnico-raciais. O projeto realizou-se a partir de uma abordagem interdisciplinar, alicerçada na dança em diálogo com outras disciplinas do Ensino Médio Integrado-EMI, que contemplam a prática dos conhecimentos envolvidos na implementação da Lei nº 11.645/08.

Frequentemente, nos diálogos em sala de aula, nas mesas temáticas e/ou em rodas de partilha, as/os discentes pautavam a necessidade de ter mais espaço para tratar das temáticas condizentes a esta lei tão importante à educação brasileira. Portanto, o projeto partiu da necessidade das/dos discentes terem acesso aos conteúdos com enfoque na Lei nº 11.645/08. Para conhecimento, segue um fragmento da lei supracitada (BRASIL, 2008):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Na formação de professores e nos cursos superiores, a componente curricular de “Relações étnico-raciais”, assim como “Educação das relações étnico-raciais” têm sido fundamentais à reflexão crítica e às elaborações sobre esses conhecimentos. No contexto da Licenciatura em Dança, há algumas componentes curriculares que dialogam com esses conteúdos, tais como; Danças do Brasil, História da Dança no Brasil e Cultura e Sociedade, assim como alguns projetos específicos de Práticas Integradoras.

Contudo, nas práticas de ensino, nem sempre as/os discentes encontram contextos favoráveis para lecionar esses conhecimentos, uma vez que, de modo recorrente, muitas/os estudantes da Licenciatura relatam que o balé clássico é a dança mais requisitada nos contextos formais e não formais de educação. Ademais, a falta de fiscalização e incentivos à aplicação da Lei corrobora para a escassez dessas práticas no ensino médio e fundamental.

Diante da realidade do mercado de trabalho e da lacuna no que tange à implementação da referida Lei, as/os licenciandas/os se vêem pouco encorajadas/os a experimentarem os conteúdos de dança abarcados pela Lei em questão. E, considerando o grau de demanda do ensino de danças brasileiras de matrizes africanas e indígenas, as/os licenciandas/os acabam não desenvolvendo habilidades e competências para a prática docente de danças com enfoque na educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, vale dizer que a alta demanda pela busca do balé clássico é reflexo do processo de hierarquização, cuja matriz colonial de poder<sup>4</sup> atribui às danças europeias um valor “superior” às outras danças, tratada como uma dança “universal”. Não raramente, enseja também um padrão de corpo universal, muito presente no mito falacioso de que o balé clássico é uma técnica que pode formar corpos habilidosos para todos os tipos de dança. O combate à universalidade generalizante é o ponto de partida não somente para uma prática decolonial (GROSSFOGUEL, 2016; GLISSANT, 2013), mas para a prática de uma educação comprometida com a inclusão e que, portanto, valoriza corpos e saberes plurais. Nessa perspectiva, renuncia-se à universalidade que é praticada em muitas áreas do conhecimento, que frequentemente desconsideram as especificidades e a diversidade de outros corpos, culturas e saberes.

Nesse sentido, a decolonialidade é um ponto crucial à prática da educação das relações étnico-raciais, uma vez que evoca a “outredade epistêmica” (CASTRO-GÓMEZ e GROSSFOGUEL, 2007) ao deslocar os centros epistêmicos euroamericanos, historicamente vistos como base universal do conhecimento aceito como legítimo, lança-se o olhar para as especificidades e as pluralidades que compõem as epistemologias de matrizes afroindígenas e suas dinâmicas que atravessam a dança.

---

<sup>4</sup> A “matriz colonial de poder” privilegia um universal inexistente como modelo único, ao passo que invisibiliza outros saberes. Contudo, estes “outros” saberes não são apenas invisibilizados, mas também inferiorizados.



Figura 1. Louise Lucena durante a oficina (PIPA, 2018). Foto: Acervo pessoal.

## METODOLOGIA DO PROJETO PIPA: DANÇA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Projeto *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/08* foi realizado por uma equipe composta por quatro<sup>5</sup> discentes bolsistas e uma discente voluntária. Nos seis meses de realização do projeto, cada discente escolheu um objeto de pesquisa, dentro das possíveis temáticas em diálogo com a Lei nº 11.645/08. A aplicação do projeto consistiu em desenvolver pesquisas em dança, e a aplicação dessas em aulas voltadas para o Ensino Médio Integrado. Para a aplicação das aulas, contamos com a parceria de docentes do *Campus Brasília-CBRA* (do técnico e integrado), os/as quais ministravam componentes curriculares que abordavam prioritariamente os conteúdos da Lei (Art.26-A), segundo a qual: “§ 2o Os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros foram ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Destaco a colaboração do Professor Humberto Manuel Santana (História), sem o qual o projeto não teria acontecido, já que foi uma árdua tarefa encontrar docentes disponíveis a cederem algum tempo da sua aula para a realização das oficinas deste projeto PIPA. A prática docente das licenciandas foi integrada às aulas deste professor colaborador do projeto, com uma abordagem interdisciplinar na construção das aulas.

<sup>5</sup> Christiane Castro, Marília Borges, Letícia Machado e Louise Lucena. Além de Patrícia Diniz.

A partir do enfoque nos saberes implicados na Lei, a metodologia deste projeto PIPA envolveu pesquisa, ensino e extensão. Na pesquisa, o ponto de partida foi o levantamento bibliográfico de questões referentes ao campo da educação das relações étnico-raciais; o mapeamento de danças de matrizes indígenas e africanas; leituras e debates coletivos junto ao Grupo de Pesquisa Corpografias<sup>6</sup>, apreciação de vídeos e cartografia de ações bem-sucedidas que integraram dança e relações étnico-raciais, tanto no contexto estético quanto educacional. O aspecto da extensão deu-se a partir da realização do Seminário Corpo, Cena e Afroepistemologias<sup>7</sup>.

No âmbito do ensino, a realização das aulas de dança com conteúdos direcionados aos seguintes saberes: contexto histórico África-Brasil; reflexões sobre a contemporaneidade afro-diaspórica e o impacto na cultura brasileira; vivências corporais de danças de matrizes africanas e indígenas.

A etapa da pesquisa foi fundamental para a escolha das temáticas, planejamento e construção dos planos das oficinas. Esta foi realizada em diálogo com o docente Humberto Manuel Santana, que colocou a necessidade das turmas do Ensino Médio refletirem sobre os conhecimentos relacionados aos objetos do PAS-Programa de Avaliação Seriada, fundamentais às avaliações de ingresso à Universidade.

Estabelecemos que as aulas de dança iriam tecer relações com os conteúdos do PAS/UnB 2018. O PAS é composto por conteúdos específicos para o 1º, 2º e 3º anos, que passam por mudanças de acordo com o período de avaliações. Naquele ano, muitos dos objetos possibilitaram um recorte desde a dança até a educação das relações étnico-raciais. Cito alguns dos objetos que foram utilizados nas aulas das licenciandas: No 1º ano, os conteúdos das seguintes obras: *O povo brasileiro – matriz tupi*, filme de Darcy Ribeiro; *Atlântico Negro – Na Rota dos Orixás*, documentário de Renato Barbieri. No 2º ano, os conteúdos das seguintes obras: *Cartas para Angola*, filme de Coraci Ruiz e Julio Matos; *Índios no Brasil: quem são eles*, da série TV Escola. Por fim, no 3º ano, os conteúdos das obras *No Elevador do Filho de Deus*, poema da escritora Elisa Lucinda; *Encontro com Milton Santos*, filme de Sílvio Tendler.

A partir das referidas obras, as licenciandas compuseram os planos das oficinas, que integraram as práticas de dança, tais como: Maracatu Rural, Afro-House, Coco, *Hip Hop*, mas também improvisação e composição em dança. Seguem alguns depoimentos das licenciandas participantes do projeto, Mari-  
lia Borges e Louise Lucena:

---

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa que coordeno, desenvolvemos pesquisas que abarcam múltiplos saberes, tais como; historiográficas, poéticas e composições em dança e seus processos educacionais. Assim como, realizamos pesquisas que contemplam as temáticas das relações raciais, questões de gênero na dança, estudos da performance e tecnologias na arte.

<sup>7</sup> Seminário realizado desde 2017, cuja coordenação é compartilhada entre Larissa Ferreira (IFB) e Jonas Sales (UnB).

Além de vivenciar e experimentarem as aulas teórico/práticas de dança relacionadas as relações ético-raciais e à valorização da própria cultura, ancestralidade e identidade, as/os alunas/os simultaneamente estudaram para este método de seleção da UnB de uma forma inovadora, sensível, corpóreo-motora (BORGES, 2018).

Apesar de ter experiência docente, para mim foi a primeira vez que trabalhei dança e arte, corporificando os conteúdos extraídos do PAS, tendo a aplicação da Lei 11.645/08 como premissa imanente em todas as ações e práticas das propostas desenvolvidas (LUCENA, 2018).

A partir desses relatos, fica evidente que as turmas do Ensino Médio contempladas com a série de oficinas do projeto *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/08*, desenvolveram um senso crítico-reflexivo a partir da arte da dança. Assim como possibilitou às licenciandas o acesso às ferramentas que colaboraram na pesquisa e no desafio de compor metodologias de ensino que, de fato, promovam processos de ensino-aprendizagem alinhados à valorização da cultura brasileira, em suas matrizes e matrizes indígenas e africanas, como preconizados pela Lei nº 11.645/08.

## DANÇA: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma oportunidade para as/os licenciandas/os vivenciarem a docência, já que envolve as muitas etapas do exercício do magistério. Dentre os objetivos do PIBID, estão: Contribuir para a valorização do magistério; Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018). Portanto, o programa possibilita que as/os licenciandas/os aproximem-se do cotidiano das escolas de educação básica (educação infantil, nível fundamental e médio), sobretudo as escolas públicas, uma vez que a atuação do PIBID se dá em escolas-campo de educação pública. Neste PIBID, a escola-campo foi o próprio Instituto Federal de Brasília, nos cursos do Ensino Médio Integrado.

O PIBID Dança contemplou oito bolsistas que foram selecionadas/os mediante entrevista oral e questionário padrão. Ademais, foi considerado o compromisso das/dos licenciandas/os em colaborar nos 18 meses do projeto, assim como a disponibilidade para a carga horária obrigatória, exigida no progra-

ma. O PIBID Dança fez parte do projeto institucional submetido pelo IFB ao edital N° 7/2018 da Capes.

Iniciamos o projeto em 2018, na perspectiva da experiência docente aliada à educação contemporânea e, portanto, à necessidade de articular teoria e prática vivenciando a educação como um processo que é também de pesquisa. Enquanto coordenadora dessa edição do PIBID Dança, a proposta central foi a prática docente comprometida com a implementação Lei n° 11.645. Sendo assim, abarcamos muitas das estratégias de práticas formativas experienciadas no Projeto PIPA *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/00*.



Figuras 2 e 3. Vivência de frevo com Catharina Leocádio Silva (PIBID, 2019). Fonte: Acervo Pessoal

## METODOLOGIA DO PIBID DANÇA

Esta edição do PIBID Dança foi realizada em 18 meses, organizados em 6 etapas. A primeira etapa iniciou-se em agosto de 2018, com total enfoque para a docência enquanto pesquisa, mas também contemplando a ideia do “professor-artista-pesquisador”. Pois, embora o nosso curso seja de Licenciatura, é de fundamental importância nos colocarmos nos papéis de pesquisador/a e de artista, uma vez que se trata, sobretudo, de uma formação de professoras/es de arte.

Dito isso, segue uma breve descrição de cada etapa: 1. Entendimento sobre a Lei n° 10.639 e a Lei n° 11.645, com leitura das referidas leis e discussões coletivas; 2. Estudo sobre as relações étnico-raciais na educação, com textos e livros específicos e posterior discussão; 3. Estudo sobre a educação em dança no contexto das relações étnico-raciais, sobretudo, a partir das referidas leis e articulando aos textos e livros lidos; 4. Escolha das temáticas que poderiam ser individuais ou em duplas, a partir daí, pensar nas possibilidades de desdobra-

mento dessas temáticas em aulas de dança que seriam aplicadas; 5. Composição das oficinas com aporte teórico prático, produção de propostas de oficinas e seus respectivos planos de aula; 6. Experimentação das oficinas apenas com o grupo de bolsistas do PIBID Dança e posterior discussão, avaliação e revisão; 7. Oficinas ministradas para o Ensino Médio<sup>8</sup> e posterior discussão, avaliação e revisão.

A partir da 4ª etapa, as/os bolsistas tiveram total autonomia para escolher as temáticas de seu interesse, assim como as possíveis danças para a composição das oficinas. A única instrução dada foi a necessidade de abarcar os conhecimentos que dialogavam com a Lei nº 11.645 e a educação das relações étnico-raciais. Vale destacar que na etapa 6, quando as oficinas foram ministradas entre o grupo de bolsistas do PIBID Dança, essas experimentações possibilitaram entender os pontos positivos de cada proposta de oficina, assim como identificar o que deveria ser complementado.

Com a experiência, cada licencianda/o conseguiu identificar a carga horária da sua oficina, assim como ter segurança sobre a temática escolhida, o plano das oficinas e as aulas. A maioria optou por escolher um formato de oficina de 6 horas. As oficinas ministradas abarcaram a diversidade da dança, tais como; frevo, samba, *hip-hop*, capoeira, improvisação, dentre outros. Seguem os títulos das oficinas: *Hip Hop no Ensino Básico* (Bianca Salomão e Laís Vieira); *Oficina de Dança de Frevo e seus traçados étnico-raciais* (Catharina Leocádio); *Quem conta o conto dança* (Jenniffer Alice); *Dança e grafismo Assurini* (Ítalo Fernando Prado); *Dançando com a Capoeira* (Carolina Alves); *Experienciando o samba na escola* (Mateus Santana); *A Dança no contexto do PAS/UnB: Diálogos educacionais* (Uelito Fonseca Da Silva); *Poéticas sonoras e dançantes do manguebeat* (Ana Karoline Pereira Dutra).

A composição das oficinas foi alicerçada em diálogo com a metodologia do “fazer, apreciar e contextualizar”, tríade da arte educação (BARBOSA, 2006). Sendo assim, as aulas foram pensadas a partir do fazer a dança, do apreciar a dança em vídeos selecionados que versam sobre a temática, assim como em apresentações para o público de participantes. Além da contextualização, as aulas partiram de questões históricas, sócio-políticas e culturais da dança em relação com as discussões e conteúdos que a aplicação da Lei em comento implica.

Sendo assim, desenvolveu-se uma sistemática que possibilitou pensar a partir da dança, elencar ideias, discutir e formular as metodologias para trabalhar o corpo e as suas experiências sensíveis, sócio-políticas e culturais. E ainda, destaco que durante o processo, as/os licenciandas/os fizeram observação semanal durante dois semestres de aulas de dança ministradas no ensino médio, o que possibilitou que pudessem ter uma observação qualificada

<sup>8</sup> Destaco a contribuição da professora Ana Carolina Capuzzo que recebeu parte das oficinas em sua programação de aulas no Ensino Médio Integrado de Eventos (1º, 2º e 3º ano).

acerca do planejamento docente, com acesso ao plano de aula e a discussão das escolhas docentes<sup>9</sup>.

A partir do incentivo ao papel da pesquisa na docência, orientei a escrita dos seguintes resumos expandidos: *Sonoridade de ser scienciana* (Ana Karoline Pereira Dutra); *O corpo político do frevo e seus traçados étnico-raciais* (Catharina Stephanie Santos Leocádio Aniceto Silva); *Grafismo e dança: valorando a cultura dos povos indígenas* (Ítalo Fernando da Silva Prado); *O hip hop no ensino básico* (Bianca Salomão de Oliveira e Laís Vieira Costa dos Santos); *A dança no contexto do PAS/UnB: diálogos educacionais* (Uelito Fonseca da Silva); *Experienciando samba na escola: desafios da dança em um contexto educacional* (Mateus Moreira); *História e cultura afro-brasileira na educação em dança para processos criativos e construção de identidade: capoeira como ferramenta de conhecimento* (Carolina Alves Costa Silva).

Esses resumos expandidos foram apresentados em formato de pôster no VIII Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado no período de 27 a 30 de agosto de 2019, durante o ConectaIF 2019, no Instituto Federal de Brasília–Campus Brasília. Posteriormente, fizemos um seminário interno com uma programação intensa e as/os participantes puderam apresentar pôsteres com as suas temáticas de pesquisa e ensino. Essa atividade possibilitou socializar o processo do PIBID Dança e os seus resultados parciais. A extensão soma-se ao ensino ampliando a possibilidade de tecer redes e construir pontes com outras comunidades de ensino. Portanto, os três pilares de ensino, pesquisa e extensão articulados no PIBIB Dança, contribuíram para uma formação docente de excelência.



Figura 4. Apresentação de trabalho da dança em evento interno do PIBID. Detalhe da apresentação de Carolina Alves (2019). Fonte: Acervo Pessoal.

## DIALOGANDO COM OS PROCESSOS DO PIPA E DO PIBID

<sup>9</sup> Destaco o período em que Juliana Passos (Docente da Licenciatura em Dança) foi professora formadora nesta edição, agregando uma experiência ímpar aos estudantes que fizeram a observação das suas aulas de dança ministradas no Ensino Médio Integrado (1o, 2o e 3o ano)

As práticas docentes experienciadas nos dois projetos relatados, seguramente impactaram na construção de saberes das/os licenciandas/os participantes. Outrossim, ampliaram qualquer visão restrita sobre as danças e os saberes de matrizes africanas e indígenas, possibilitando que as/os licenciandas/os engajem-se na experimentação e criação de possibilidades metodológicas de abordagem da Lei nº 11.645/08 no ensino da dança, em suas práticas educativas como futuras/os professoras/es.

Considerando ainda o compromisso da Licenciatura em Dança, estes dois projetos relatados colaboraram efetivamente a colocar em prática os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação. Vale destacar o princípio II e VIII:

§ 5o São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação

Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais (RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015. Art. 5º).

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Dança articula-se ao compromisso nacional de conceber a educação como construção de um projeto social, político, ético e, portanto, diverso e antirracista. Nesse sentido, estes projetos do PIBID e do PIPA, trouxeram uma contribuição ímpar à formação de docentes conscientes do compromisso social e ético da educação. Os projetos relatados possibilitaram não somente uma prática inovadora de metodologias interdisciplinares no ensino da dança, mas também corroboraram para a aplicação da Lei nº 11.645/08 ao passo que contribuirá, para que as/os licenciandas/os tenham ferramentas para trabalhar as relações étnico-raciais e as práticas não discriminatórias em sua prática profissional.

Nas avaliações de ambos os projetos, realizados com as/os licenciandas/os participantes, os depoimentos foram muito expressivos em relação à aprendizagem sobre os conteúdos da história afro-brasileira à cultura afroindígena. Grande parte das/dos licenciandas/os participantes relataram que os projetos foram um divisor em sua formação, que ansiavam por retomar estas discussões em suas futuras aulas de dança elaboradas a partir da educação das relações étnico-raciais, abarcando em suas metodologias de ensino a tríade do fazer, apreciar e contextualizar. Sendo assim, estes projetos mobilizaram as/os discentes a promoverem, em sua vida profissional, de futuros professores, processos de ensino-aprendizagem alinhados à valorização da cultura brasileira, em suas matrizes e motrizes indígenas e africanas.

Uma vez que os processos educacionais se justificam também pelo sen-

so de coletividade, “Em que espaços os afrodescendentes e indígenas conseguiriam ver-se, reconhecer-se e se sentirem orgulhosos de sua raça?” (BATISTA, 2016, p.74). Criar este espaço é um dever da educação para a igualdade, a fim de promover a construção de saberes e processos culturais diversos, bem como fomentar a articulação entre o contexto escolar e o contexto sociocultural por meio da ótica de uma ética da diversidade e da interculturalidade (XAVIER ALBO, 2005).

Outrossim, estes projetos refletiram e praticaram a formação docente sob um aspecto fundamental ao papel do/da professor/a: refletir sobre as práticas éticas que contribuam para a melhoria do convívio social e a consciência de que a escolha individual é também uma prática diária de corresponsabilidade com o outro. E que assim, incentivando a corresponsabilidade com o outro, zelamos pela educação que combate todas as formas de discriminação, que busque construir uma sociedade igualitária, plural e diversa.

## CONCLUSÃO EM PROCESSO

O projeto PIPA *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/08* e o PIBID *Dança*, partiram da premissa de que o êxito da formação docente se realiza na medida em que este processo se sucede como prática de educação para a cidadania e a diversidade. E, para isso, é urgente contemplar as temáticas fundamentais para o exercício da docência sob a ótica da promoção do respeito, da diversidade de pensamentos e práticas. Diante da necessidade de realizar uma educação cidadã articulada ao contexto contemporâneo, vale destacar um aspecto da Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015. Art. 2º § 1º).

Tal legislação enfatiza a docência como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo, mais que conhecimentos específicos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem no diálogo constante entre distintas visões de mundo. Ao considerar esses conhecimentos específicos e os valores envolvidos que corroboram para uma “educação em e para os direitos humanos” (idem), é essencial contemplar o diálogo entre as diversidades e, portanto, os saberes que a prática da Lei nº 11.645/08 implicam no ambiente escolar. Princípios como respeito e valorização da diversidade étnico-racial para uma educação antirracista, constituem-se como vitais para a democratização do ensino. Assim como é fundamental a este processo, da construção de uma educação plural, que possamos contemplar outras epistemologias, de modo a valorizar os saberes que compõem as nossas matrizes afro-indígenas brasileiras.

Por fim, os projetos PIPA e PIBID relatados, são ações de formação da Licenciatura em Dança que reafirmam o Instituto Federal de Brasília como uma instituição de profissionalização e formação que prima pela diversidade cultural, a ética e o respeito. Uma instituição que incentiva os protagonismos, assim como a autonomia das/dos estudantes, criando um ambiente educacional ético que valoriza o diálogo, a diversidade e a inclusão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BATISTA, Luciana Lima in: **Educação e Diversidade Étnico-Racial** (organização: Aldieris Braz Amorim Caprini). Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BRASIL. Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

CANCLINI, Néstor García. **A sociologização das artes: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSGOQUEL, R. (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 9-23, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

FERREIRA, Larissa; SALES, Jonas; NÓBREGA, Nadir. **Corporeidade e processos pedagógicos decoloniais**: articulações para uma educação antirracista brasileira. Em *Descolonizar o Feminismo*. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/115>. Acesso em agosto 2020.

FERREIRA, Larissa. **Corporalidades contra-hegemônicas e contra-história da dança na América Latina**. Em: *Corpo, Cena e Afroepistemologias (Vol 1)*. Brasília: Editora IFB, 2017A. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/100>. Acesso em agosto 2020.

FERREIRA, Larissa. **Contribuições para uma educação antirracista em** Educação, Negritude e Raça no Brasil. Org. Larissa Ferreira, Especial na Revista Eixo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília/IFB v. 6, n. 1 (jul-dez. 2017). Brasília, DF: Editora IFB, 2017. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/issue/view/82>. Acesso em agosto de 2020.

FANON, Franz. **Pele negra: máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI**. Soc. estado. [online]. 2016, vol.31, n.1 [cited 2017-03-03], pp.25- 4.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

XAVIER ALBO, SJ. **Cultura, Interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

### **Relatórios PIPA:**

BORGES, Marília. Relatório final individual da bolsista-Projeto Intervenção Pesquisa-Ação. Brasília: Instituto Federal, 2018.

LUCENA, Louise. Relatório final individual da bolsista-do Projeto Intervenção Pesquisa-Ação. Brasília: Instituto Federal, 2018.

## 2.5 TATOPROVISAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Isa Sara Rego<sup>1</sup>; Tiago Ianuck<sup>2</sup>*

**T**atoprovisação foi uma experiência artística que integrou contato-improvisação, teatro de sombras, projeção de vídeo e dança digital. Trata-se de uma obra que teve sua origem a partir da componente curricular Contato-Improvisação, na qual os estudantes-dançarinos Tiago Ianuck e Rauene Maria demonstraram afinidade com a pesquisa do corpo em contato. Essa experiência artística foi revisada e rediscutida na componente curricular Dança e Tecnologia, no primeiro semestre de 2019, sob a orientação da Prof. Isa Sara Rego, a qual relatamos a seguir.

Concomitantemente a esse processo, um experimento caseiro de projeção foi desenvolvido quando, ao acaso, ao ser posicionado e apontado para uma parede branca que imediatamente seguida de um espelho vertical em 90 graus a essa mesma parede, revelava um mágico efeito visual de duplicação simétrica e oposta de tudo que fosse projetado em vídeo naquela configuração e que coincidissem seu eixo central com a junção da parede e do espelho. Ao experimentar a simples projeção da luz na dançarina Rauene, devidamente posicionada, como um corte sagital sobre a intérprete, este duplicava o lado esquerdo e o direito, permitindo que a simetria duplicada do corpo fosse perfeitamente oposta.

Considerando que a dançarina tem a mão direita diferente do que se é considerado uma mão “normal”, ou seja, sua mão direita encerra-se logo depois do osso rádio, com dedos que não se prolongam mais que poucos milímetros, percebeu-se uma bonita e poética aproximação ao projetar sua sombra sob o efeito da duplicidade simétrica oposta arranjada pelo esquema supramencionado.

Os experimentos eram feitos de maneira muito simples, apenas a luz branca ininterrupta de um mini-projetor de L.E.D. de baixa luminosidade (50 lúmens) projetada sobre a parede bicolor das salas de dança do IFB. Apesar de muito simples, entretanto, o embrião da integração entre dança e tecnologia estava formado. A pesquisa e experimentação ganhou rascunhos de dramaturgia e foi evoluindo em complexidade a cada IFestival de Dança do Instituto.

Três anos depois, Tiago Ianuck e Rauene Maria se encontram matriculados na componente curricular de Dança e Tecnologia, e tiveram os seus traba-

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Brasília, Doutora em Educação (UnB).

<sup>2</sup> Bacharel em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário de Brasília - UniCeub (2004) e discente em Licenciatura em Dança, no Instituto Federal de Brasília (IFB).

lhos acolhidos pela professora Isa Sara. Assim, surgiu a oportunidade de aprimorar o trabalho com a orientação e articulação da professora supracitada, somados recursos do Laboratório do Corpo (LIC-Laboratórios de Inovação do Instituto Federal de Brasília), os quais consistem em uma tela de lycra branca de aproximadamente 15 m<sup>2</sup> e estrutura para que haja penumbra suficiente para projeções de vídeo com os projetores.

Ao longo da componente curricular, a pesquisa ganhou subsídios concretos para expansão: sala adequada com penumbra suficiente, projetor potente (5000 lúmens), tela branca para projeção, bem como subsídios e fundamentação teórica por parte da orientadora e da aproximação com os conteúdos de cinema – enquadramento –, teatro de sombras, videodança, histórico e fruição dos artistas que inauguraram a integração entre dança e tecnologia.

Para além da dança mediada pela tecnologia digital, Tatoprovisação faz interposição também com a inclusão social. E é nesse ponto que toda a dramaturgia e razão deste trabalho se fundamentam. Indagações sobre “como ajudar as pessoas através da arte?” Ou, “como ajudar pessoas que apresentam diferenças anatômicas imutáveis através da arte?”, puderam ser discutidas a partir da proposta.

Por acreditarmos que tal como a morte é irreversível, as diferenças anatômicas também são irreversíveis. E essas questões se tornam cada vez mais pertinentes porque, ao final de cada apresentação, uma nova mão com dedos prolongados não surgiu na dançarina, mas internamente algo foi conquistado. Após a apresentação de Tatoprovisação no IFestival 2019, esse comentário nos chamou a atenção:

(...) acho que todo mundo tem uma mão ou algo faltando, a gente reclama do que nos falta, mas ela [a dançarina] tá lá compartilhando isso e fazendo poesia e transformando toda a nossa visão dela e de nós mesmos. (autoria não identificada, 2019).

A inclusão social preenche todo o trabalho e, ao mesmo tempo, se funde ao sonho e à poesia por meio das ferramentas da dança em fusão com as tecnologias digitais, resultado de uma percepção do corpo. De acordo com o filósofo Alva Noe (2004), a percepção não é um processo cerebral, apenas, mas é também um tipo de habilidade do corpo como um todo. Uma forma de dar sentido às afirmações do filósofo é argumentar que enquanto a performance era apreciada, uma nova percepção vai sendo construída na recepção (REGO, 2013).

## METODOLOGIA

A performance e pesquisa do corpo teve um total de oito encontros de exploração da cena e dos aparatos digitais, sob a orientação da Professora Isa Rego. Foi realizada no Laboratório Interativo do Corpo-Sala 201C. Além disso, houve também mais um encontro na aula da Componente Curricular “Contato-Improvisação”, na época, ministrada pela professora Suselaine Martinelli. Em todas as experiências, no Laboratório, foi usada a projeção de vídeo na tela branca de lycra.

O trabalho final foi apresentado no dia 28 de junho de 2019, em uma sexta-feira, por volta das 19h20, na mesma sala em que foram realizados os ensaios e as montagens. A plateia posicionou-se em frente a tela, e o trabalho finalmente assumiu uma linguagem clássica de público, um ponto que passou por diversas reflexões durante todo o processo, já que a pesquisa havia nascido a partir de sombras projetadas na parede, ou seja, os dançarinos-interpretres e o público ficavam no mesmo espaço.

No que tange aos métodos para se chegar aos resultados do dia da apresentação, é importante dividir em três grandes blocos de técnicas: composição dos efeitos visuais (imagens e geometrias), composição de sombras dançantes independentes e edição de vídeo.

## DISCUSSÃO

Para a composição de efeitos visuais, foram usados três aplicativos para celular Android, todos gratuitos, com a mesma característica de entretenimento caseiro “anti-estresse”. Descrevemos a seguir:

- **Triple A** - aplicativo que dá movimento a micropartículas visuais na tela do celular em função do toque com os dedos na tela. A combinação entre 1, 2, 3 ou 4 dedos, simultaneamente, cria movimentos e formas, explosões e fluxos de cores radiais. É possível configurar as cores, o número de partículas e o comportamento delas.
- **Magic Fluids Free** - é um aplicativo similar à dinâmica do Triple A, ou seja, a partir do toque na tela se movimentam formas coloridas de fluidos, como se fossem água ou jatos coloridos. É possível configurar todos os elementos visuais, cores e intensidade.
- **Camera Kaleidoscope** - é um aplicativo que transforma a câmera do celular em um caleidoscópio, ou seja, tudo que a câmera aponta é processado na tela de tal forma a combinar, rotacionar, distorcer, girar e refletir, a fim de se criar um efeito visual caleidoscópio onde se pode, então, extrair uma fotografia do momento desejado.



Figuras 1, 2 e 3 – Exemplos dos efeitos supramencionados, respectivamente, Triple A, Magic Fluids Free e Camera Kaleidoscope. Acervo pessoal.

Apesar desses aplicativos de efeitos visuais não oferecerem a captura em vídeo, a solução criativa para conseguir transformar um aplicativo anti-estresse em projeção de vídeo foi utilizar o aplicativo de gravação de tela AZ Screen Recorder, também gratuito. Este permitiu que várias experiências no celular fossem registradas em arquivos de vídeo na memória do celular e, então, transpostos para o computador para a edição. É importante lembrar que a movimentação dos fluidos e das partículas, bem como da câmera caleidoscópica foram todos criados objetivando colaborar com a dramaturgia em cena. Ou seja, não se trata de movimentos e efeitos visuais automáticos dos aplicativos, mesmo que se possam ser criados similares por artistas distintos, algo que também traz criatividade no uso dos recursos tecnológicos, além de autenticidade à obra.

Quanto às sombras dançantes dos corpos, foi preciso filmar a própria tela de lycra, várias vezes, fazendo-se experimentações enquanto a dançarina Rauene passava pela frente do projetor: um trabalho de captura de imagem, edição e pós-edição. Observa-se que a interferência da costura horizontal aparente da lycra interfere diretamente na qualidade dessa técnica, quando reproduzida, causando uma nova linha horizontal que cruza a tela de ponta a ponta. Quanto à dramaturgia das sombras, alguns aspectos significativos importados das técnicas do teatro de sombras podem ser elencados, tais como a lateralidade (o perfil) da sombra projetada como importante elemento de significação e leitura das sombras, a movimentação lenta e as possibilidades de ampliação e redução da sombra, a partir da aproximação e distanciamento do projetor.



Figura 4 – Interferência da costura da lycra na projeção da sombra independente (linha parabólica horizontal que corta a tela de ponta a ponta). Estudante-dançarina Rauene Maria.

Quanto à edição de vídeo, todo o material coletado, a partir das filmagens das sombras projetadas bem como das telas capturadas do celular, passaram pela edição com o software *Adobe Premiere CS6*. As ferramentas de edição usadas foram simples: cortar, colar, ajustar graduação de entrada e saída (*fade in* e *fade out*), refletir (*flip*), sincronização com as músicas, tipologia e informações verbais, sobreposição de imagens a partir de modos de mistura do tipo multiplicação entre camadas, manipulação de enquadramento e velocidades de cada faixa de vídeo.

Tomamos como base de tempo, para a edição do áudio, as duas músicas que compõem a trilha sonora da obra até o momento. A partir das músicas selecionadas, foi possível estabelecer as mudanças de *score* na improvisação estruturada, bem como a criação de cenas. A partir disso, recorta-se e cola-se os trechos do material levantado nos parágrafos acima como forma de dar cor e movimento à cena (tal como um DJ).

Após horas de renderização do material, finalmente testa-se em sala, no Laboratório, imagina-se ajustes, faz-se anotações e reinicia-se o processo de edição com a intenção de afinar os tempos de cena e a dramaturgia do trabalho. Esse processo foi feito várias vezes, ao menos uma vez após cada ensaio.

Como desdobramento da pesquisa Tatoprovisação, também surgiu um produto de propaganda, o *teaser*, ou seja, uma breve apresentação do trabalho em processo que instigasse as pessoas a assistirem à apresentação final, ao término do semestre no IFestival. Esse *teaser* foi apresentado na inauguração do Laboratório INOVA, no dia 29 de maio de 2019, teve a duração de 5 minutos e encerrava-se com a expressão em projeção “Tatoprovisação/Em breve”. A palavra *teaser* vem do verbo em inglês *to tease* que significa ‘provocar’

ou 'instigar' e é usada no cinema e na linguagem audiovisual, comumente em vídeos curtíssimos que culminam em "breve nos cinemas".

O *teaser* tem menor duração que um trailer, sendo que o trailer é extraído do filme já pronto e o *teaser* mostra curtos momentos de um trabalho ainda em produção. Foi interessante o cruzamento da linguagem de propaganda, do cinema e da dança, pois o *teaser* em questão não se trata de um vídeo – e até poderia ser – mas foi composto de uma apresentação de dança junto à tecnologia de projeção. Talvez esse seja o primeiro *teaser* em dança e tecnologia da história, mas não há como confirmar essa informação.

Quanto ao processo coreográfico e a pesquisa em dança-digital, coube à dramaturgia, que foi se formando durante o processo, formatar e direcionar os momentos de coreografia. A integração de frases de movimentos e formas foi retroalimentada na própria projeção de sombras, o que possibilitou criar cenas com a ilusão de 3 ou mais pessoas em cena. Apesar disso, como se trata de uma pesquisa com base em uma dança de improviso – o contato-improvisação – a coreografia e pesquisa em dança-digital pode ser vista aqui como uma 'proposta de narrativa' dentro do contato-improvisação, pois pode estar livre para o improviso e voltar a uma estrutura quando for interessante para o momento.

Toda essa jornada teve seu momento de ebulição no dia da apresentação do trabalho artístico, o qual teve, inclusive, alterações na projeção de última hora: elementos inseridos na projeção durante a última renderização há algumas horas antes, mas que não foram ensaiados previamente (como por exemplo a ordem de algumas sombras projetadas), sempre com foco na dramaturgia e na articulação de significados.

Ao final, o público foi bastante caloroso, com retorno e comentários muito preciosos. De maneira geral, o trabalho integra várias áreas e isso o torna bastante potente. Essas áreas são: contato-improvisação, teatro de sombras, produção audiovisual, inclusão social, dança digital, poéticas contemporâneas e poéticas dissonantes. A integração entre componentes curriculares durante o processo também foi bastante importante para a manutenção e justificativa do curso de Licenciatura em Dança para os dançarinos-intérpretes, bem como a utilização criativa dos recursos do Laboratório.

As reflexões acerca do trabalho são inúmeras e não cessam, portanto, este texto apenas pontua o momento. Mas já de antemão, algumas direções futuras estão traçadas, tais como: melhorar a qualidade das sombras independentes, permitir que a dramaturgia e o trabalho se amplie em duração até atingir, ao mínimo, 50 minutos para uma circulação comercial. Também queremos realizar experimentações com dois projetores simultâneos e alcançar ou experimentar uma brasilidade através da substituição das músicas, principalmente no que diz respeito aos direitos autorais que, dada a característica de experimentação laboratorial dentro do Instituto, não está preocupada até então com a disponibilização do trabalho integral em redes sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à natureza plural da obra Tatoprovisação, a performance porta significações que transcendem o valor estético espetacular, caracterizando-se uma forma de expressão e comunicação híbrida, que envolve corpos, histórias, técnicas e linguagens. A relevância está em notar não apenas a mediação das mídias digitais à dança, mas compreende a forma de pensar e organizar a dança carregada de sentido, como essas tecnologias potencializam e dão acesso à arte que antes jamais poderia ser acessada.

Está surgindo uma geração de coreógrafos que tem como ponto de partida o híbrido que, de acordo com Pimentel (1999), é fruto do nosso tempo. A proposta do híbrido é um encontro promissor entre arte, tecnologias digitais e o ciberespaço. Nas palavras da autora, “a dança quase sempre esteve ligada a música, à pantomima ao figurino, à iluminação, à cenografia, num grande encontro híbrido (1999, p.5). Por assim dizer, uma experiência artística híbrida propõe novos meios para criar, diversas colaborações das distintas áreas do conhecimento e conseqüentemente novos resultados visuais. O híbrido redimensiona a linguagem cênica, assumindo novas experiências a partir de práticas coletivas.

Compreendemos que o uso do computador e a elevada exploração das mídias digitais para a construção da dança é um reflexo das transformações do mundo. A dança está cada vez menos destinada a lugares fixos e à medida que a comunicação entre as pessoas e a informação adquirem um novo *design*, o resultado será a crescente demanda por uma *arte líquida*.

Concluimos que Tatoprovisação é o resultado da soma das convergências e contingências que foram apresentadas até agora, e o seu acesso está disponível nesse endereço da WEB: < <https://youtu.be/z79eHX3iCkc>>, visualizado em 01 de julho de 2019. Um dos resultados dessa performance, foi participar e ser selecionada pelo Edital do Festival de Arte e Cultura 2019, do nosso Instituto, momento em que fizemos outras cinco apresentações ao longo do evento. Outro importante resultado, foi a indicação ao Prêmio Caça Talentos, na categoria Habilidade Artística, organizado pela Pró-reitora de Gestão de Pessoas. E por fim, o filme *Tatoprovisação* foi Premiado no Festival de Curtas do IFB, na categoria Melhor Roteiro, disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22645/Resultados%20de%20Edital%2031\\_2019%20-%20RIFB\\_IFB.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22645/Resultados%20de%20Edital%2031_2019%20-%20RIFB_IFB.pdf)>, acesso em 01 de julho de 2020. Para esse último prêmio, foi realizado um documentário, dirigido pelo discente Tiago Ianuck, que está disponível em: < <https://youtu.be/XIScx7mkTyQ>>, acesso em 01 de julho de 2020.

Em estado de confluências seguimos, nada é tão poderoso quanto a nossa verdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PIMENTEL, Ludmila. **Corpos e bits: linhas de hibridação entre dança e novas tecnologias.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) – Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2000.

REGO, Isa. **Corpos virtualizados, danças potencializadas: atualizações contemporâneas do corpociborgue.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea) – Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2014.

## 2.6 O ENSINO DA ANATOMIA HUMANA E DE CINESIOLOGIA PARA DISCENTES DA LICENCIATURA EM DANÇA DO IFB

Renata Duarte de Souza-Rodrigues<sup>1</sup>

---

O estudo da Anatomia Humana e da Cinesiologia é essencial para profissionais da Dança, uma vez que esta é uma área que trabalha com o corpo de maneira própria e característica, pois se utiliza de diversas técnicas corporais e de movimento. Já é um conhecimento estabelecido cientificamente que, ainda que os indivíduos possuam os mesmos ossos, músculos, articulações, tendões e ligamentos, cada pessoa possui características anatômicas próprias, que lhes confere movimentos únicos.

Solomon & Solomon (2011) enfatizam que o estudo da Anatomia para dançarino(a)s, coreógrafo(a)s e professore(a)s de Dança tem o potencial não somente de explicar como os movimentos podem ser produzidos de modo eficiente, mas também fornece uma linguagem muito precisa e universalmente reconhecida, com a qual o(a) docente pode ser comunicar com o(a)s discentes.

Assim, o objetivo do presente artigo é relatar a minha experiência e prática enquanto docente das componentes curriculares Anatomia Humana e Cinesiologia no curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus Brasília*, entre os anos de 2015 e 2017.

Quando cheguei para lecionar no referido curso, vinha de experiências docentes em outros cursos de licenciatura, com outros focos de atuação, em duas cidades diferentes, em duas regiões distintas do Brasil. Então, essa foi uma experiência bastante desafiadora e completamente diferente do que eu já tinha vivenciado anteriormente.

Meu principal questionamento foi como abordar um conhecimento científico tão tradicionalmente trabalhado em aulas teóricas de cursos de saúde, com situações e casos clínicos, em um curso de formação de professores na área de Artes, de maneira que este pudesse ser compreendido, integrado e internalizado pelo(a)s discentes em suas próprias vivências e práticas profissionais?

A componente curricular Anatomia Humana era ofertada no primeiro período do curso, enquanto Cinesiologia era ofertada no segundo período. O fato de as duas componentes ocorrerem de forma seguida, facilitou a utilização

---

<sup>1</sup> Fisioterapeuta. Professora Doutora. Leciona as disciplinas Anatomia do Movimento para o curso técnico em Intérprete Criador, bem como Anatomia e Fisiologia do Movimento na Dança Clássica para o curso técnico em Dança Clássica na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA). E-mail: renataduarte@ufpa.br

dos conteúdos básicos recém trabalhados pelo(a)s discentes, que puderam praticar os princípios de Anatomia adquiridos de forma prática e crítica, expondo suas vivências a partir do que foi experimentado. O que é sempre um objetivo a ser alcançado, visto que conforme afirma Salk (2005) ainda que os cursos formais de Dança ofertem essas matérias, o(a)s discentes não necessariamente conseguem compreender como integrar os conhecimentos adquiridos às suas técnicas de Dança, ensaios e performances.

Inicialmente, para a componente Anatomia Humana, a metodologias e os recursos didáticos utilizados buscaram facilitar o entendimento e a compreensão do(a)s discentes sobre termos técnicos anatômicos usados universalmente, tão diferentes dos quais usamos rotineiramente na vida cotidiana. As turmas, em geral, eram formadas por discentes com idades diferentes; experiências distintas em Dança – dançarino(a)s profissionais e dançarino(a)s amadores(a)s de estilos variados; interesses profissionais distintos – como tornar-se professor em escola, em academias, em projetos sociais, em ser pesquisador(a).

Seguindo o conteúdo programático estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPC), assim como no plano de ensino do curso, foi adotada a organização didática do corpo humano em sistemas, sendo cada um deles trabalhado individualmente e em sequência, com o intuito de facilitar a integração e o entendimento da dependência funcional entre esses. As aulas teóricas eram acompanhadas de aulas práticas. A aula expositiva dialogada era enriquecida com o auxílio de vídeos, modelos ou peças anatômicas artificiais, as quais eram tocadas e experienciadas por cada discente. Nesse momento, como sugere Salk (2005) era explicado e exemplificado aos discentes que, embora didaticamente as estruturas sejam estudadas separadamente, as partes do corpo não funcionam por conta própria. Quando um segmento corporal é movimentado, algumas estruturas se movem conjuntamente, em sinergia, enquanto outras relaxam ou mesmo estão em oposição.

Além disso, foi utilizado como recurso a pintura de desenhos anatômicos, com o intuito de facilitar a localização de ossos, bem como compreender a origem e inserção dos músculos, o trajeto e a nomenclatura. Nesse ponto, para não tornar a visão de corpo como algo segmentado; fragmentado; formado por inúmeros ossos, músculos, articulações, ligamentos e órgãos separados da mente, era levantada uma discussão, baseada no que afirma Olsen (2004), de que o corpo não deve ser visto como uma máquina, que necessita de reparos de vez em quando e, sim que cada corpo possui uma maneira própria de funcionar, sua maneira única de nos informar o que está acontecendo internamente, uma lógica própria.

Durante as aulas também procurávamos discutir conhecimentos e dúvidas trazidos das experiências de vida do(a)s discentes, principalmente no que se referia a desmistificar conceitos, ao entendimento de patologias, limitações inerentes a cada corpo.

Por sua vez, na componente curricular Cinesiologia, as aulas teóricas sempre buscavam trazer à memória os conhecimentos adquiridos em Anatomia Humana, na tentativa de integrá-los e trazê-los para a prática da Dança. Por exemplo, a partir da discussão sobre posição anatômica, planos e eixos, trabalhávamos os conceitos sobre postura e alinhamento corporal.

Além desses, também foram trabalhados princípios de Biomecânica, que visa estudar a mecânica do movimento humano e fornecer informações sobre as características da função muscular. Aqui, trabalhamos conceitos como contração, relaxamento e tônus muscular; alavancas, torque. E, para visualizarmos no próprio corpo esses conceitos, as aulas práticas com exercícios de alongamento, flexibilidade, mobilidade e coordenação motora tiveram destaque. Durante os movimentos, os sentidos foram exercitados de modo a conscientizar cada discente a integrar as partes de seus corpos ao ambiente que os cercavam, aos sons, aos ruídos, mas também escutar o seu próprio corpo. Como afirma Olsen (2004) gastamos muito tempo envolvidos na percepção externa por meio dos órgãos dos sentidos especializados em visão, paladar, olfato, tato, audição, porém deixamos de desenvolver nossas capacidades de percepção interior, ou seja, a capacidade do sistema nervoso em monitorar os estados internos do corpo.

Ao final do semestre, cada discente tinha que elaborar uma avaliação teórico-prática em que realizava a descrição cinesiológica de um movimento a sua escolha, que poderia ser de qualquer estilo de Dança. Nessa atividade, o(a) discente deveria sinalizar o que foi trabalhado durante as aulas teóricas e práticas em um determinado movimento de Dança, descrevê-lo e apresentá-lo para mim e para os demais colegas de sala. Após a apresentação, iniciávamos uma discussão a respeito do que tinha sido apresentado, sobre o que tinha sido percebido pelos demais colegas enquanto espectadores e ouvintes, as dúvidas surgidas. Era sempre um momento bastante produtivo e gerador de ideias e inquietações, de construção do conhecimento de forma prática e coletiva.

Por fim, é muito importante mencionar que embora tenha participado como docente da Licenciatura em Dança no IFB por pouco tempo, essa vivência profissional, com certeza, deixou marcas e experiências em minha vida que contribuíram para o meu fazer docente. Somou para a minha constante transformação individual enquanto cidadã crítica, pois me permitiu experimentar uma atuação profissional diferente, com discentes participativos, que me acolheram de maneira sensacional e me prepararam para o próximo desafio profissional docente que viria a seguir: ser professora em um curso técnico de Dança. Mas esse é o assunto para um outro artigo... muito obrigada a todos os envolvidos nesse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OLSEN, Andrea. **Bodystories: a guide to experiential anatomy.** University Press of New England One Court Street, Lebanon, 2004.

SALK, Jennifer. **Teaching Modern Technique through Experiential Anatomy.** Journal of Dance Education, 5, 3, 2005, 97-102.

SOLOMON, Ruth; SOLOMON, John. **Functional Anatomy in Dance Training: An Efficient Warm Up Emphasizing the Role of the Psoas.** The IADMS Bulletin for Teachers, 3, 2, 2011,13-17.

## 2.7 CARTA AOS ESTUDANTES QUE ME ATRAVESSARAM: QUANDO AS BORBOLETAS ATRAVESSAM

*Eloisa Marques Rosa<sup>1</sup>*

---

**P**or vocês, sinto que já me transformei em tantas danças, tantos ensinamentos, tantos afetos. Algo completamente fora de controle e dramático, pelo olhar da crise e restauração. O que sou e fui, no contato entre nós, é também o que sou em vocês. Tenho a impressão que é assim que a cultura, os saberes, a memória e a arte se eternizam nos outros, no coletivo.

Agradeço a cada crítica, a cada questionamento, a cada apoio vivido nesses anos. Assim, convido-os a pensar uma proposta ética. A ética do estar em si e do olhar para o outro, do tocar o outro.

A dança pode possibilitar inúmeras discussões a partir do corpo em seu lugar de expressividade de uma ou de diversas culturas. A dança pode possibilitar diversas discussões sobre o corpo e suas dinâmicas de transmissão de corporeidades em suas pedagogias. E a dança pode possibilitar outras tantas discussões a partir de sua história e seus sujeitos. Todas essas discussões são interligadas e híbridas, mas acredito ser importante pensar nesses três aspectos para tentar construir uma ética.

Temos, em nossa área de conhecimento, o olhar para o corpo e em como ele é atravessado pelo seu tempo e espaço. O lugar e o tempo em que você nasce determinam diversos dispositivos culturais que irão moldar quem você é. Olhando sob essa perspectiva, ao nascer, o modo como você nasceu, no hospital, em casa, por cesárea, por parto normal, é mediado e construído pela cultura. As roupas que colocaram em você, a cama que talvez você dormiu e rezou antes de dormir, tudo isso molda o corpo em seus atravessamentos culturais. Trazendo essa perspectiva mais próxima da realidade atual, o fato de você saber ler nessa língua um livro, diz que seu corpo foi educado a aprender determinados saberes e culturas que fizeram você ser quem você é.

Sob essa perspectiva, vemos que a coletividade e os saberes construídos nessa coletividade, são transmitidos na experiência de vida cotidiana. Um autor que trouxe uma importante contribuição sob essa perspectiva foi Michel Foucault (1993), ele propôs que havia também, nesses dispositivos culturais, a aprendizagem muito profunda de regras sociais que determinavam também

---

<sup>1</sup> Uma artista anarquista feminista, mãe da Iolanda, professora da Licenciatura em Dança do IFB desde 2014, cursando doutorado no Programa de Artes da Cena da UNICAMP. Pesquisa a Eutonia e os estados de presença, e é coordenadora do projeto de pesquisa “quando as borboletas atravessam” no IFB, desde 2015, que tem como foco a escrita de si, escrita do corpo e a educação somática. [eloisa.rosa@ifb.edu.br](mailto:eloisa.rosa@ifb.edu.br)

quem a gente é, ou seja, por termos tão engendrados, em nossa experiência cotidiana, mecanismos de comportamentos tidos como normais, acabamos interiorizando valores que, muitas vezes, não reconhecemos como nossos. Sendo um pouco mais profunda e concisa, interiorizamos desejos externos.

Vale lembrar que essa história da humanidade que estamos inseridos, construiu valores e necessidades que podem determinar nossos estados corporais. As propagandas nos dizem muito do que seria a felicidade, não? Nos dizem de como exercer nosso desejo seja ele de felicidade, de sucesso, sexual. Mas como esses padrões operam? Eu poderia responder por meio de algumas indagações: Por que estudamos sentados? Por que furam a orelha das bebês meninas? Por que eu tenho que aprender a cruzar minhas pernas? Por que junto as mãos ou ergo-as para rezar?

Todos esses padrões operam em nossa vida cotidianamente e parte do conhecimento e da pesquisa em dança questionam esses dispositivos que estão cotidianamente dentro de nós, no nosso corpo.

Olhando para culturas marginais dentro do nosso padrão capitalista contemporâneo, percebe-se que há culturas que também operam no corpo e que não necessariamente contribuem para que esse *status quo* de mundo continue existindo. Aqui, faz-se necessário falar de todas as culturas que são subjugadas por não estarem diretamente ligadas a esse projeto de mundo capitalista, heteronormativo, branco e masculino. São as religiões afro-brasileiras, são as culturas populares do cavalo marinho, do jongo, da suça, do frevo, são as mulheres trans, os homens trans, são os negros que dançam, rezam e resistem há tanto tempo a essa cultura que ainda insiste em colocá-los como inferiores ou subalternos. São as determinações de uma sociedade mais justa para todos e que respeite as diferentes culturas como os corpos negros, como os corpos indígenas, como os corpos ciganos, como corpos com alguma deficiência, como os corpos femininos. A cultura não deveria oprimir o outro.

A dança feita aqui, onde você se formou ou vai se formar é uma dança que respeita os corpos em toda a sua diversidade. Em suas pesquisas e em investigações, a dança deverá estar pautada nesse princípio ético. Você, ao longo do curso, pensou ou irá pensar sobre os mecanismos que podem operar sobre você, e eu espero que esse pensamento se torne crítico e capaz de refletir sobre um reconhecimento a respeito de si. De onde você vem? Quais as culturas que você está inserida/o? Quais valores são carregados? E o pensamento crítico reside em escolher, nesses valores culturais, quais valores fazem sentido dentro dessa ética da diversidade? Para além de respeitar o lugar de fala do outro, há que se propor um lugar de escuta. Caso você seja o padrão da nossa sociedade (branco, hetero, masculino) aprenda a se destituir da fala e desenvolva um lugar de escuta. Não existe lugar para quem tem todo o território. Caso você esteja apenas em um desses lugares, aprenda que também é privilegiado e escute a diferença.

Pautada nessa primeira abordagem, a do respeito à diversidade cultural, às diversidades dos corpos, há que se pensar a dança em suas pedagogias. Os corpos que habitam esse mundo têm uma tendência a dançar. Talvez seja a fala de uma apaixonada por sua área de conhecimento, mas me parece que os bebês revelariam essa capacidade humana de se expressar através do corpo e, com o passar dos anos, alguns a desenvolvem, inseridos num ambiente cultural, e outros a esquecem.

Essa capacidade de desenvolver essa potência do corpo, a dança, revela outra reflexão que quero fazer. Se você dança, você aprendeu com alguém. Seja por via da mimese corporal, seja por via da improvisação, seja explorando somaticamente seu corpo: a forma que você dança, você aprendeu com alguém.

Assim, a formação da Licenciatura em Dança atua diretamente nesse lugar. Na formação de professores para o ensino de dança, principalmente em escolas. E por quê? Para que todos tenham acesso à dança e desenvolvam a capacidade de ser pelo corpo, não só ser e estar no mundo por um intelecto cartesiano.

Não vou discorrer aqui sobre a importância do ensino de dança nas escolas, quero abordar, a partir da noção da diversidade, a necessidade de respeitar as diferenças corporais que irão encontrar em seu caminho. No caso das escolas, é um projeto de mundo pensar a escola inserindo diferentes corpos, diferentes culturas, diferentes saberes como iguais. A princípio, isso parece bastante superficial, mas não é. Vou explicar.

A dança que você faz não é melhor que nenhuma outra dança no mundo, a sua dança tem que colaborar para que o estudante seja o melhor dele no mundo e não o que você espera dele. A sua dança não pode machucar o outro, tanto fisicamente quanto emocionalmente.

Todo o conhecimento que vocês tiveram acesso ou irão entrar em contato na faculdade, de conhecer a si e respeitar seus próprios limites corporais, todas as aulas de diversas modalidades de educação somática que, muitas vezes, vocês não entendem quando acabam de ingressar no curso, é para que vocês possam conhecer o seu corpo, entendê-lo em sua fisiologia, anatomia, cinesiologia, e que o seu corpo possa tomar o papel de sujeito. O corpo é vida, e como vida cabe conhecê-lo e respeitá-lo independente dos dispositivos culturais que atuam sobre ele ou já atuaram. Na dança, vocês devem aprender a se escutar, porque assim, aprendem a escutar o outro.

Fico estarecida quando se revelam fatos e violências que ainda acontecem nos diferentes ambientes da dança, sejam eles em salas de aula com tortura emocional, relações de poder ou abusos a estudantes. Escrevo isso porque temos, no nosso curso, revelações cotidianas dessas práticas vividas fora do instituto e que acabam por atravessar nossas práticas docentes. Já tivemos diversas estudantes que, em sua história de dança anterior ao Institu-

to, foram vítimas de abusos, já tivemos estudantes do sexo masculino que já foram condenados por estupro ou violência doméstica, já tivemos estudantes mortas por feminicídio durante o curso. Esses são casos extremos, mas que se repetem ao longo dos anos.

Ante essas barbaridades, verifica-se que a Licenciatura em Dança pode contribuir ensinando sobre o respeito aos corpos e a sua diversidade. A aula de dança não pode reproduzir diferenças e padrões dados pela sociedade heteronormativa, branca e capitalista. A sua aula de dança não pode reproduzir esses padrões, não pode objetificar o corpo da mulher, não deve inferiorizar um corpo obeso, um corpo negro, a sua aula de dança não deve ferir. A sua aula de dança deve escutar o outro, o que o outro carrega de potência de si sendo o mais inteiro possível.

Para isso, acredito ser extremamente importante que se cuidem. Que pratiquem consigo toda a tolerância que escrevi para praticar com o outro. Respeitem seu corpo com toda a diversidade, seja ela de cor, de etnia, de gênero, de sexualidade, de expressão de si. Sonhem e corram atrás dos seus sonhos sabendo que vão falhar, já que não vivemos numa sociedade igualitária e meritocrática, mas sabendo que a escolha por se jogar rumo a um sonho é o que torna possível viver, e não necessariamente realizá-lo como sonhamos. Vamos assim, meio tortos/as na história da dança, mas construindo saberes, experiências e afetos. Somos colegas nisso.

Por último, gostaria de convidá-los/as a pensar sobre a história da dança e seus sujeitos. Quantas histórias foram apagadas, esquecidas para que outras fossem lembradas? Quais conhecimentos foram escolhidos para estar no currículo de vocês em detrimento de outros? Isso também é uma abordagem ética. A memória é construída coletivamente. A ancestralidade é construída coletivamente, os saberes em dança são construídos coletivamente, por isso convido-os a pensar sobre quais conhecimentos vocês vêm escolhendo compartilhar em suas aulas? Quais conhecimentos em dança vocês estão escolhendo valorizar e consumir? Quais histórias da dança vocês estão escolhendo eternizar?

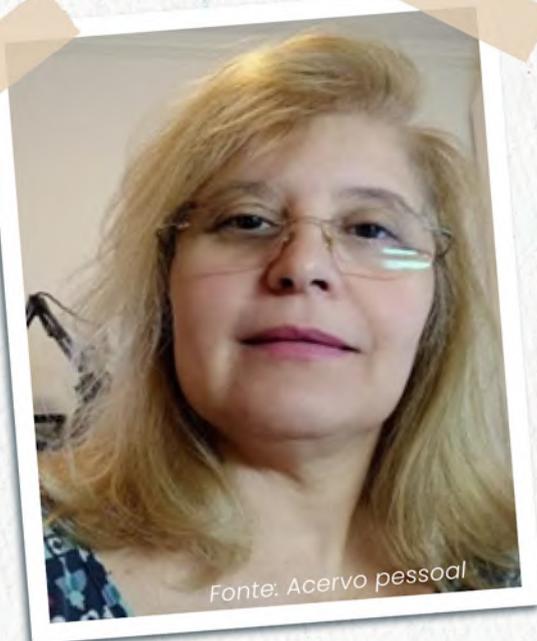
Ouvi, outro dia de uma bailarina de butô, Yomiko Yoshioka, na voz de seu pesquisador Eduardo Okamoto, meu professor, que o sentido de sua busca não seria mais o de ir contra ao que lhe oprimia e sim, a favor de algo. A partir dessa fala inicio a conclusão da minha.

A dança deve ser libertária, um fluxo interno de transformação e questionamentos para contribuir para alguma mudança social, pela solidariedade. Precisamos entender que a autonomia de Paulo Freire (1999) foi e é atravessada pelo princípio da solidariedade. A dança deve ser solidária, igualitária, diversa, só assim a dança pode caminhar no sentido de uma profunda transformação na sociedade. Não acreditem numa essência da dança, ela precisa ser pensada metodologicamente para que possa transformar. Esse devir criativo de si e do outro. É por isso que eu sou professora, e vocês?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1993.



Fonte: Acervo pessoal

Presente à Consulta Pública que indicou a Licenciatura em Dança do *Campus* Brasília, prevista no PDI 2009-2013, para início em 2011, coube a mim, com apoio do Reitor, enquanto primeira Diretora Geral do CBRA e a uma equipe competente e comprometida da Diretoria de Ensino, e conjunto com o colegiado de Dança, o lançamento deste importante curso, um semestre antes do previsto, pela necessidade da sociedade, enquanto 1º curso nesta área no Centro-Oeste do Brasil.

E no dia 06 de Agosto de 2010, no mesmo auditório do MEC, onde 1 ano e 4 meses antes houve a consulta pública, abrimos com a aula inaugural da 1ª Turma do curso de Licenciatura em Dança, que iniciou seus primeiros passos no Centro de Dança de Brasília e hoje, em sua casa há 8 anos no *Campus* Brasília, nos dá a oportunidade de aprender sobre arte, ciência e tecnologia, formando com muita competência professores e professoras para Brasília, para o Brasil e para o mundo!

**Cristiane Jorge de Lima Bonfim**  
**(Pró-Reitora de Ensino à época da abertura do curso. Professora do IFB, Campus Brasília)**



# III

## APRENDIZAGENS EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E EXTENSÃO



Ensaio da obra coreográfica **O [não] Costume de Adão**. Direção: Diego Pizarro.  
Dançarino: Diego Pizarro. IFB, Brasília, DF, Brasil, 2013. Foto: Diego Bressani.

## 3.1 VAMOS DANÇAR? OU MEMÓRIAS DO GRUPO DE PESQUISA CORPOIMAGEM NA IMPROVISACÃO NOS DEZ ANOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

*Carla Sabrina Cunha<sup>1</sup>; Elizabeth Tavares Maia<sup>2</sup>; Raquel Purper<sup>3</sup>; Maritza Mota<sup>4</sup>; Marília Cunha<sup>5</sup>; Christiane Castro<sup>6</sup>*

### DIVAGAÇÕES DA PELE

S into-te expandir num fluxo contínuo em aderência das superfícies, vento, chão e, às vezes, depressão nas ondulações articulares com micro sensibilidade silenciosa, áspera, rugosa. Deslizo sobre o ar, falta-me fôlego, pauso e olho, percebo o movimento de mais três em conjunto. Corro, irrompo no ar, me junto ao trio, que se torna quarteto. Uma fila alternada dos poros abertos em bordas esgarçadas, amplas, vivazes, outra lenta, só na divagação. Volto à pausa. Contemplo.



Foto: Arquivo pessoal. Escutando Paisagens Femininas. ConectaIF - Campus Brasília, 2019.

<sup>1</sup> Doutora em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília (UnB) com a tese resultado de pesquisa em dança: Jinen Butô Corpoimagem na improvisação; graduação em Interpretação Teatral e Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Fez parte da Cia de dança Butoh: Jinen Butoh de Atsushi Takenouchi, atuou como uma das fundadoras da Escola de Dança Spazio NU, na cidade de Pontedera na Itália, é professora certificada pelo método Danceability, tem estudo aprofundado na prática do método Iyengar Yoga, coordena o grupo de pesquisa Corpoimagem na improvisação vinculado ao curso de Licenciatura em Dança do IFB e faz parte do corpo docente do curso. Instituto Federal de Brasília carla.cunha@ifb.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Neurociências do Comportamento; graduada em Fisioterapia e Dança. Professora do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, atuando nas áreas de anatomia experiencial e improvisação, nas linhas somáticas de estudo do movimento. Grupo de Pesquisa Corpomagem na Improvisação - Escutas Femininas. elizabeth.maia@ifb.edu.br

Umm pas-so de-po-is do ou-tro, um passodepois do outro, umpassodepoisdooutro, umpassodepoidoutro, umpassodepoisdooutroumpassodepoisdooutroumpassodepoisdooutroumpassodepoisdo.

O som chega na pele e se propaga: o coração dela voou pela janela. Triste quando gritas por erupções de quem te carrega numa ingenuidade infantil: Prurido! Rasga, dilacera, nasce. Pra que se nasce?

Mover-me dentro da pele... escorregar meus tecidos sub-pele, acariciar a pele por dentro... com os ossos. Esticar, empurrar a pele por dentro e cavar até onde ela se afina e afina e se afina tão superficialmente. A superfície da pele é o lugar mais sensível e agora já é possível vibrar depois dela.

Mover-me agora dentro da pele dos meus olhos, dentro da pele das minhas narinas dentro da pele da minha boca e da minha vagina, até cobrir e forrar por dentro, o útero. Mover-me ao coração em saltos. Mover-me à artéria aorta. Mover-me do outro em mim até que houvesse lágrimas nos olhos.

A vibração da pele, ou melhor, a dança improvisação *Vibrações da Pele*, pois somos muitas: Christiane Castro, Francisca Lara, Maritza Mota, Jussara da Silva Candeia, Thiago Rocha, Ana Carolina da Silva Lira, Maritza Mota e Flávio Henrique, aconteceu no segundo semestre de 2019, pouco antes do céu cair sobre nossas cabeças e desabar de modo a restar uma a uma consigo, frente a frente e com medo de ser feliz. Para quem a felicidade?

Para todos e todas nós que nascemos em dança, com dança, na dança e pela dança a cada encontro. Corpos que vibram nas bordas do sentido: pele! O abraço de si permite que ocorra a conversa interna da improvisação. E o que vibra em cada um de nós: é o indizível! Já não sabemos mais se o movimento inicia da maçã ou do limão, mas sentimos na pele toda a sensação e vibração.

O grupo de pesquisa *Corpoimagem* na Improvisação nasceu, em 2011, dentro do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, pelo desejo de pesquisar dança improvisação numa perspectiva prática, mais especificamente inserida na metodologia da prática como pesquisa (FER-

---

<sup>3</sup> Graduada em Jornalismo pela PUCRS e Bacharel em Artes Cênicas - habilitação em direção teatral pela UFRGS. Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS com pesquisa em processos de criação em dança e Doutora em Teatro pela UDESC com pesquisa na área da dança contemporânea. Atua como uma das coordenadoras do grupo de pesquisa Corpoimagem na Improvisação - IFB raquel.purper@etfbsb.edu.br

<sup>4</sup> Instituto Federal de Brasília maritza94drive@gmail.com

<sup>5</sup> Licencianda em Dança - IFB – *Campus* Brasília, atriz, circense, diplomada na Scuola di Teatro di Bologna, Alessandra Galante Garone, Itália. Instituto Federal de Brasília marilia\_n@hotmail.com

<sup>6</sup> Artista da cena, arte educadora, pesquisadora das movências do corpo. Licenciada em Dança, pelo IFB (Instituto Federal de Brasília), onde integra os grupos de pesquisas: CORPOIMAGEM na Improvisação em Dança e CORPOGRAFIAS. Acolhe o corpo como um lugar de saber entrecruzado por memórias, afetos, sentidos, vivências e ancestralidade. Pesquisa o corpo que percorre trajetórias poéticas, estéticas e sensíveis que dialogam com um saber sentido, no qual o sujeito se percebe SER-SENDO no mundo. khristcosta@gmail.com

NANDES, 2018), na qual a arte se legitima como fonte geradora de pesquisa sem necessidade de validar-se em outras áreas do conhecimento.

O termo *Corpoimagem* foi concebido a partir de minha<sup>7</sup> pesquisa de doutorado “Jinem Butô: Corpoimagem na Improvisação”. Corpoimagem é o corpo sensível, transparente, que se deixa permear e dá passagem às imagens que o compõe e cerca no ato da dança improvisação promovendo transformações, deslocando paisagens e riscando espaços. Partindo dessa premissa de visão de corpo na dança, começamos os encontros para desbravarmos esse horizonte de pesquisa em dança improvisação, atualmente conduzido pelas docentes do curso de Licenciatura em Dança: Elizabeth Tavares Maia, Raquel Purper e por mim, Carla Sabrina Cunha.

## CASA COMO CORPO

Permeiar-se do outro, dessa vez, é o aprendizado do afeto pela imagem na tela. Esse outro, silenciosamente, me conta o seu mundo estancando o tempo. As nossas falas que ora correm da imagem, ora chegam depois dela, desafiam a duração do momento. Que tempo é esse entre nós nas telas? Qual é a nossa pele nas telas? Qual é a pele da tela? Luz e som são, agora, o que se pode ter do outro. O tato fica nos teclados e naquilo que se experimenta dos objetos ou dos filhos. Às nossas narinas somente os aromas da casa. Há dança em nós, mas é outra na solitude infinita da casa... casa que nos recebe no colo, no peito e no útero, se for preciso. Há pandemia e o pandemônio.

Em tempos de Covid 19, a felicidade é para poucos que sabem estar consigo. Você sabe estar onde? Covid 19 nos colocou sem os encontros presenciais, mas continuamos nossos encontros *on-line*, nossa ação possível dentro do isolamento que agudiza a presença do si para consigo e, como aponta Ferraz em seu texto “Breve diário pandêmico”: “Sem dúvida o horizonte de percepção, medida da ação possível, precisa expandir-se em gestos inventivos”<sup>8</sup> e, aqui estamos: redimensionando nosso cotidiano, nossas vidas.

Eu, Marília, sempre gostei de momentos despreziosos na frente de uma janela, mas nem sempre pude ter paisagens inspiradoras. Hoje, no meio desse caos em que nos encontramos, a janela ganhou o lugar de descompressão, a casa ganhou dimensões não antes imaginadas e o corpo, dentro disso tudo, virou o universo inteiro. É sobre isso que falamos nos nossos encontros do grupo de pesquisa. Corpos de improviso, sem aviso prévio buscando adaptar-se a uma realidade que até então não passava de ficção científica. Tran-

---

<sup>7</sup> Tese de doutorado de Carla Sabrina Cunha defendida pela Universidade de Brasília em 2012.

<sup>8</sup> Breve Diário Pandêmico, de Maria Cristina Franco Ferraz. Extraído de: <https://n-1edicoes.org/010>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

cafiadas em casa, sem ideia de quanto isso dura, na aparente serenidade dos nossos privilégios de termos uma casa, a situação rui, apavora e nos coloca em estado de suspensão. Gritos, paralisias, desesperos. Tentativas de apegos e novas conexões. Dançar, cantar, cozinhar... Quem somos nós e do que de fato somos capazes? Comer, perder a fome. Baixar todos os pseudos aplicativos auxiliares na pandemia: fit, light, carbo, zoom... Dançar, dançar, dançar! Focar em encontros saudáveis, sem obrigações. Deixar que, de forma fluida, o desejo criativo retorne a casa. Desejar que aconteça de forma harmoniosa e respeitosa com os próprios limites, os desenrolares das ideias.

Independente de pandemias e isolamentos sociais, não podemos desconsiderar o fato de que vivemos num cenário de tecnologia e conectividade. Mesmo que muitos de nós sejamos imigrantes neste contexto, temos uma geração nascida nesta era e que domina com muita destreza todo este aparato digital. E como continuar artizando-se em tempos de pandemia e quarentena?

Na busca por respostas, continuamos com nossas pesquisas. Rumos diferentes, trajetos novos, mas não deixamos de caminhar. Não deixamos de nos sentir permeadas umas pelas outras. Seguimos com nossa pesquisa acoplada à vida. Escolhemos, então, reorganizar os nossos soluços e suspiros e *Casa como Corpo* foi o nome da exposição fotográfica que realizamos na rede social Instagram. O trabalho do grupo de pesquisa deslanchou em uma fúria de ideias a ponto de sentirmos a necessidade de sermos atravessadas por outras pessoas, abrindo a possibilidade de participações de outros estudantes na exposição fotográfica.

Assim, paramos para escutar nossos sete convidados, estudantes do curso de Licenciatura em Dança que participaram da exposição *Casa como Corpo* numa segunda etapa, e foi muito satisfatório perceber que nosso processo afetou também quem esteve fora dele. Uma conexão dialógica de dentro para fora e de fora para dentro.

Dentre as escutas que fizemos, as falas singulares se encontravam nos arredores de palavra e imagem. Para alguns, as palavras, as legendas colocadas nas fotos, propiciaram maior afetação; para outros, as imagens. Como já afirmava Bakhtin (2006) “palavras e formas são sempre povoadas de intenções” (p.72).

Por que as nossas fotografias provocaram estas pessoas? Por que elas escolheram dedicar um tempo de encontro conosco e possivelmente participar deste processo? O que pode uma fotografia?



Pensemos, antes, no que significa a fotografia. Pesquisando a origem da palavra, temos no grego: PHOS = foto = luz e GRAPHEIN = grafia = escrita. Podemos, então, entender que fotografia é “escrever com luz”, ou seja, nossa exposição de alguma forma foi luminosa para algumas pessoas, além dos participantes do grupo de pesquisa.

Escutamos que as legendas (palavras) e as imagens proporcionaram uma conexão entre o sujeito e o espaço, e que isso os levou a uma reflexão sobre como lidar com tudo que está acontecendo e extrair algo de positivo. Como se passassem a escutar a sua própria casa. A casa, os objetos e o espaço passaram a ser vistos com novo olhar.

Sabemos que a arte transforma, faz pensar e comove. Mas será que a fotografia é um devir fotopoético? Pesquisando sobre fotografia, encontramos que as fotografias são pedaços do tempo; recortes; fragmentos selecionados e que, unidos a legendas (palavras), provocam diferentes relações e reações.

Uma foto transmite ao leitor um discurso sobre o mundo e estabelece um diálogo entre o emissor e o receptor que possibilita a criação de significados. Uma imagem carrega em si uma pluralidade de interpretações.

Uma pequena fatia singular de espaço-tempo (a foto) aproximou lugares, histórias e sujeitos. A fotografia nos atravessou; atravessou a rede; atravessou pessoas e deu voz aos afetos que pediram passagem, pois o afeto do encontro é a ressonância de um no outro.

Segundo Soulages (2010), a fotografia “é um vestígio e por isso é poética” (p.115). Como se fosse a poética de um instante, uma porção que pode nos levar à extensão. É a incitação de um olhar imaginativo, que revela e desvela através da imagem. Ainda nos apresenta que “fotografias são palavras corporificadas e palavras são imagens em latência” (Ibid, p. 117), ou seja, toda fotografia propõe um elo “entre”. Pode ser um elo entre o silêncio das vozes e permitir através da imagem: um corpo falando, uma palavra dizendo ou uma paisagem contando. E mesmo que a foto em si não diga nada, sempre provocará estímulos. Pois já sabemos que: “a imagem estimula a imaginação, que por sua vez sugere uma sensação que reverbera no movimento do corpo” (CUNHA, 2012, p. 46).

Um elo entre a palavra e a imagem. Um elo de fragmentos entre tempo e espaço. Um elo entre dança e imagem. Um elo entre a casa e o corpo. Um

elo entre corpo e imagem. Um elo entre a improvisação e a pesquisa. Um elo entre o sujeito e a tecnologia. Um elo entre a pesquisa e a extensão. Um elo entre fotografar palavras e escrever imagens. Um elo entre pessoas.

Estando a foto neste “entre” e viabilizando incitar interpretações múltiplas que levam o observador a questionar; criticar; criar e (re)criar desencadeando um novo modo de olhar; perceber algo ou a si mesmo: podemos considerar que nossas fotografias propõem devir fotopoético.

Sendo assim, neste elo entre tempo e espaço, (re)inventamos nossa casa produzindo fatias singulares de espaço – tempo; porções de extensão; vestígios; poéticas de um instante. Foi o tempo que estamos vivendo que nos levou para este processo, dentro do espaço que habitamos: e o tempo é nosso lugar... Tempo é nossa morada... Tempo é a nossa casa. E casa é onde queremos estar: a casa como corpo!



As janelas voltaram-se para dentro, onde um abismo de possibilidades nos obrigava a reflexões profundas. Nós somos a nossa própria Casa.

## UMA PAUSA PARA O TEMPO

Diante do exposto, *Uma pausa para o tempo* cabe bem, pesquisa realizada em 2013, em que o tempo foi tema das inquietações para a dança improvisação. Abordamos o tempo como matéria que nos constitui, que nos torna o que somos no aqui e agora e como lidamos com a gravidade, mediadora do espaço tempo (PAXTON, 1987). Dançaram: Victória Pontes, Thaís Cordeiro, Olívia Rocha Leão, Leonardo Dourado e Helena Medeiros Costa.

Respirar e perceber a pele do contorno do corpo que rodeia a borda do que sou aparente;

Respirar e saber que não escuto como gostaria;

Respirar e dizer não tantas vezes sem contar com a vontade enfraquecida;

Deixar-me ir pelo espaço sem hora marcada e ter uma boa companhia;

Respirar e a gentileza estar e ser o meu sorriso.

A dança que proponho se instaura no tempo que resta na lacuna dos pensamentos. O que há entre um pensamento e outro? Pensamentos que direcionam, conduzem, operam e transitam no dia estipulado com hora marcada. Pausa. Acontece a dança.

## ESCUTANDO PAISAGENS FEMININAS

Era quase véspera daquela noite depositada sobre nossas cabeças como manto sem estrelas. No quintal da minha casa havia, agora, além de mim, Sabrina e as recém-chegadas, Patrícia e Raquel. Seguimos escutando, com as membranas das nossas células, tudo o que nos sensibilizava ao redor, onde a natureza foi mais forte. Fomos Corpoimagem na Improvisação gerando uma Escuta Feminina das Paisagens que nos transpassavam.

*Escutando Paisagens Femininas* foi uma pesquisa que teve como objetivo inicial realizar estruturas para improvisar em espaços públicos. Essa pesquisa teve dois resultados: na primeira fase, apresentações em espaços públicos da cidade de Brasília e uma improvisação como desdobramento de todas as danças realizadas pela cidade e que apresentamos no evento ConectaIF de 2019. Por que escutar paisagens femininas? Parece óbvio, mas não é. As pai-

sagens femininas foram concebidas pelas docentes que conduzem o grupo e pela professora convidada Patrícia Caetano, do curso de dança da Universidade Federal do Ceará. Naquele novembro de 2018, estávamos no início do abismo para o Brasil. A direita ganhara as eleições. O preconceito contra as minorias se acirrara, a professora Patrícia acabava de chegar da residência artística - RASA (Residência em Arte e Saúde) na cidade de Caruaru, Pernambuco que aconteceu num assentamento do MST. E, a partir de seus relatos juntados ao nosso desolamento social, diante dos feminicídios crescentes à nossa volta, descortinados pelo assassinato da vereadora Marielle Franco no Rio de Janeiro, o que poderíamos fazer? *Qual rumo poderíamos dar para nossa pesquisa para transformar uma realidade de dor em arte? Passar com delicadeza pelo tema feminicídio na dança improvisação feita por mulheres ao refletir alguns pontos da cidade de Brasília, através de nossos olhos marejados e enterrados na terra vermelha do chão de árvores: foi uma resposta.*

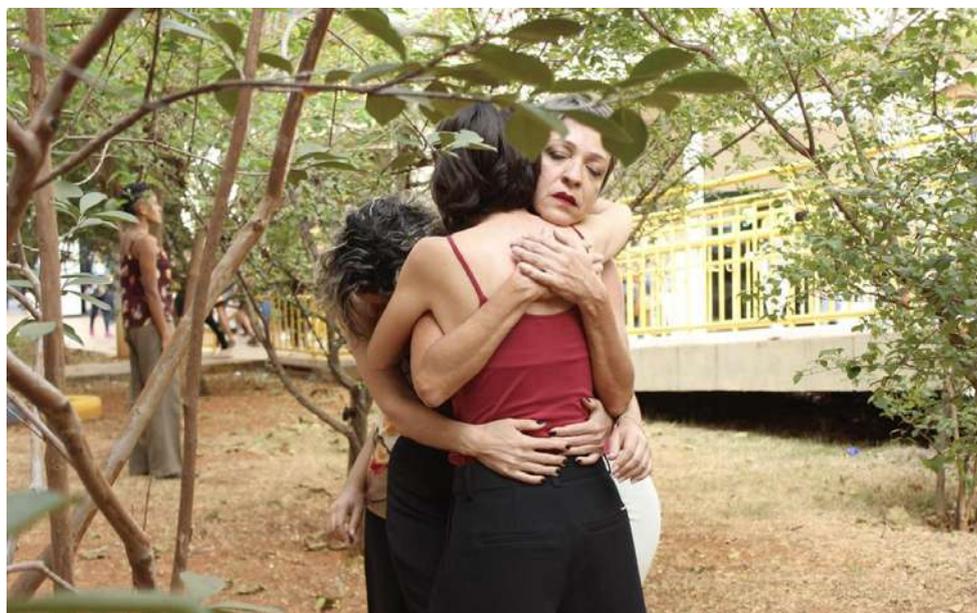


Foto: Gabriela Delgado. Dançarinas: Elizabeth Maia, Raquel Purper, Sabrina Cunha. Escutando Paisagens Femininas. ConectaIF - Campus Brasília, 2019.

Oi! Ouve o que te falo e, por favor, levante seu braço esquerdo e, ao mesmo tempo, fale sussurrando a primeira palavra que te vem à cabeça. Se quiser, corra e pule. Olhe em torno, qual objeto que te chama a atenção? Olhe-o por diferentes ângulos. Tudo isso pode ser combinado, o “o que fazer”, mas “o como fazer” escolhe você. Esse combinado atrelado ao momento presente com a possibilidade de escolha foi a trilha para o que chamamos de “estrutura” para a dança improvisação que realizamos ao escutar as paisagens femininas pelos espaços públicos da cidade de Brasília. Em nosso grupo, estavam: Maritza Mota, Cristiane Castro, Maria Eduarda Lisboa, Catherine Layana Leite Ferreira, Jussara da Silva Candeia, Layza Helena Grigoletto e Ana Carolina Silva Lira.

A cada 15 dias, dançávamos em um espaço público diferente. Eu, Maritza, estava chegando no grupo, tentando entender meu lugar naquele coletivo, como improvisar com aquelas pessoas, naqueles lugares. Quando chegou a minha vez de me unir a uma colega e elaborar uma proposta para improvisarmos, resolvemos trabalhar com fotos das performances anteriores. O experimento em sala foi muito interessante, pois ver as re(ações) das participantes, improvisando diante das fotos, era inspirador. Era como se as fotos fossem transformadas em movimento.

A dança improvisação em espaço aberto não cumpriu nossas expectativas, mas foi importante para nos fazer entender como prosseguir com a pesquisa. A estrutura de improvisação, as relações espaciais e as imagens criadas nos fizeram questionar as escolhas cênicas. O excesso de textos experimentados em fala, locais percorridos e relações de grupo poderiam ser otimizadas. Quais escolhas nos aproximariam do produto estético desejado? Qual era o produto estético desejado? Uma escuta, afinada e refinada, inserida a cada nova paisagem urbana criada e dissolvida nas relações estabelecidas ao dançar. Paisagem suscitada por Dias (2010) em que “todo o corpo é solicitado; estamos engajados numa relação com o espaço que nos envolve(...). Nesse enlaçamento com o espaço, nos tornamos inventores de paisagem, construtores de um lugar” (p. 127).

A memória me toma e na dança improvisação, realizada no Parque Olhos D'água, éramos pontinhos coloridos no meio de tanto verde. A força feminina, mulheres que só vão para frente. Se uma for... todas vão! Mesmo estando sempre atrás, sentia o impulso de avançar. Senti uma conexão que me fez dançar ao tirar fotos e filmar.

A meu ver, todo o processo foi uma reflexão coletiva que gerou um trabalho muito especial e simbólico. Um trabalho apenas com mulheres, a partir de fotografias de nós, dançando juntas em diferentes espaços públicos. *Qual rumo poderíamos dar para nossa pesquisa para transformar uma realidade de dor em arte? Passar com delicadeza pelo tema feminicídio na dança improvisação feita por mulheres ao refletir alguns pontos da cidade de Brasília, através de nossos olhos marejados e enterrados na terra vermelha do chão de árvores, foi uma resposta.*

## MEMÓRIA IMAGEM E CONFISSÃO

Mas antes das *Divagações da Pele*, da *Casa como Corpo* e do *Escutando Paisagens Femininas* havia o *Trio em Nós*, aquele que nos leu a partir do ponto primeiro, do encontro de três na cena, na qual Eu, Elizabeth, Eloísa e Sabrina tecemos as nossas tranças, não somente em nossos cabelos, mas nas almas umas das outras, ao soar da voz de Ana Clara Ribeiro, estudante do curso de

música da UnB, que tecia suas improvisações transpassadas pelo nosso movimento. Aqui, nos acompanharam os livros de Clarice Lispector e Hilda Hilst. Nos acompanharam as memórias de nossas mães em seus hábitos mais sutis.

Nas cenas que compomos, havia minhas mãos por dentro dos meus cabelos longos, os mesmos que doei em seguida por minha irmã, que se infiltrou em minhas expressões cênicas pela dor da partida breve. E assim eram meus cantos, as duas imagens da morte diante dos meus olhos. Ainda sobre mães, lembro que uma das histórias contadas me apresentava um garfo misturando a comida no prato; na outra, eu pude ler um quase desligamento da consciência e o medo.

Ser mãe, era o que me acontecia naquele ano de 2017, era eu, Sabrina, me reinventando e me (re)conhecendo ao pesquisar a dança improvisação. As memórias de minha mãe, as imagens da pele dilacerada e a confissão de que ser mãe, é a coisa mais difícil para mim, estavam presentes naquela dança. É preciso falar de maternidade e maternagem, da psique da mulher após o parto e o seu cotidiano, sobre esse tema, indico a série de *lives*, de fácil acesso nas redes sociais, produzidas pela professora de psicologia da UnB, Valeska Zanello. Se falarmos sobre isso e tecermos reflexões sobre o assunto num âmbito educacional mais Paulofreiriano possível, quais estruturas poderão ou deveriam se abalar? Acredito na educação que transforma e não se conforma, minha dança, meu ser em sala de aula é feito nessa crença.

Estreamos, em sala de aula, a dança improvisação, que é resultado da pesquisa citada acima. Havia apenas algumas pessoas convidadas, delas, colhemos as impressões, com elas, compartilhamos as nuances dos nossos processos individuais e o que foi vivido coletivamente na criação das cenas... E, então, um novo processo nos trouxe mais três mulheres, as estudantes Christiane Castro, Lia Freitas e Letícia Coralina, inundadas do desejo de nos traduzir em cena criada por elas, a partir de suas percepções. Deu-se uma estrutura básica denominada *Trio em Nós: O fio que une é mais que o zelo*, sobre a qual se teciam as improvisações em poética dançada. Por força do destino, Eloísa atravessou o oceano e foi parir Iolanda na Grécia. Eu, Elizabeth e Sabrina seguimos nos permeando da criação do *Trio em Nós* que teve sua estreia no VII Fórum de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, no evento ConectaIF e apresentação no IFestival, ambos em 2018.



Foto: Francisco Sócrates. Estudantes da LiDança. Trio em Nós. IFestival - Campus Brasília, 2018.

Trio em nós

E o fio que nos une é mais que o zelo...

São três as Marias e seus fios de cabelo,

Um canto que é conto

E também canta no canto,

Lá vem As Marias, num tom de encanto

Palavra que dança e gesto que impera...

Imagem. Som. Movimento... Re – ver – beeeeeeee-raaa...

Tu não te moves de ti! Todo corpo é poesia...

Clarice e Hilst dançando com o trio das Marias...

Trio em nós!!!

Água. Fluidez. Energia.

Vivas estão nossas mãos...

Oro mi má... Oro mi maióh

Embalou as nanãs de Maria

Éramos uma só: EliSaElôLetiCrisLia

Várias danças de uma só Maria

Tínhamos a cara da alma: DançaEmPoesia

## MARGEM FUNDA

Foi a primeira parceria com o grupo de pesquisa CEDA-SI, coletivo de estudos em Dança, Educação Somática e Improvisação, coordenado pelo professor Diego Pizarro, também do curso de Licenciatura em Dança. *Margem Funda* foi composta por seis solos de Victória Oliveira, Rafael Alves, Thaís Cordeiro, Laura Tonini, Lisiane Queiroz e Christian Paz, dentro do projeto de extensão “As Peles Comunitárias do Dançarino Contemporâneo” realizado no *Campus Brasília*, em 2016. O processo de criação do espetáculo deu-se a partir de pesquisa sobre as células sob a perspectiva do Body-Mind Centering® que o grupo CEDA-SI vinha realizando, mais especificamente das organelas: citoesqueleto, citoplasma, mitocôndria, complexo de golgi, lisossomos e ribossomos.

Tal investigação subsidiou as imagens iniciais sobre as quais realizamos pesquisas de movimento inseridas no contexto sensível do *Corpoimagem*, assim “a imagem, que o corpo é ou está, desloca-se no processo de improvisação num trânsito perceptivo pelo dançarino, passando pela pele, pela visão, pela memória e pela atmosfera” (CUNHA, 2017, p. 228). Todo o processo desse trabalho está minuciosamente descrito em um capítulo do livro *Ensino Pesquisa em Extensão: processos de composição em dança na formação do docente-artista*, da editora do IFB. A partir dessa feliz colaboração, os dois grupos de pesquisa realizaram o congresso pioneiro de Educação Somática no país “I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança – “Body-Mind Centering® em criação, pesquisa e performance”, evento realizado no *Campus Brasília* com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal, em 2018.

Foto: Tom Lima. Dançarina: Victória Pontes. Margem Funda. Teatro Paulo Autran - Sesc Taguatinga, 2016.



## LÁ DE CASA

Terminamos esse relato com as danças femininas ecoando lá do início do curso, da primeira turma da Licenciatura em Dança, Olivia Orthof, Camila Lua Oliveira e eu, Sabrina, a artista recém empossada no mister de dar aulas de dança! Quanta incerteza, quanta criatividade, quanta insegurança permeavam minha identidade nascente de professora de dança, bom lembrar e permitir que ela renasça num *continuum* e exatamente no tempo presente em que escrevo, o tema de pesquisa conflui com o atual e o renascimento identitário de ser professora clama por renovação.

O projeto *Tornare a Casa/Coming Back Home*<sup>9</sup>, realizado em 2012, possibilitou a pesquisa de dança improvisação sobre o tema da identidade, o significado de ser estrangeiro, o quê ou onde é a casa de cada um. Qual a subjetividade que define casa? O que é sentir-se em casa? Fazendo um paralelo com o tempo de hoje, pandemia Covid 19, mudo ligeiramente a pergunta: Como é estar em casa? Ainda: O que é ser a própria casa?

Bem, lá, foram quinze artistas de diversos países, entre dançarinos, artistas visuais e designer, compartilhando seus processos criativos *on-line*, criando suas danças e performances que culminaram numa noite de apresentações<sup>10</sup> no teatro da cidade de Gênova na Itália.

O ciclo de dez anos do curso de Licenciatura em Dança se completa em plena pandemia, esse ciclo exige renov(a)ção do artista docente. Quanta incerteza? Quanta criatividade? Quanta insegurança? No limite da imprevisibilidade, seguimos. Vida e improvisação imbricam-se: aprender ser no tempo presente, dançar no aqui agora, enxergar as escolhas, tatear possibilidades. E como ensinou Lisa Nelson: Funeral dos Desejos. (?)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Hucitec. 2006.

CUNHA, Carla Sabrina. **JInen Butô**: Corpoimagem na improvisação. Tese (Doutorado em Artes – UnB), Brasília, 2012.

CUNHA, Carla Sabrina. Corpoimagem na improvisação no processo criativo dos solos do espetáculo Margem Funda. In: PIZARRO,

---

<sup>9</sup> Tal projeto pode ser acessado em: <https://oncedanzateatro.com/coming-back-home/>

<sup>10</sup> O processo dessa pesquisa está descrito no livro: A cena em foco: Artes Coreográficas em tempos líquidos, organizado por Márcia Almeida, editora IFB, Brasília, 2015.

Diego; **Ensino Pesquisa em Extensão: processos de composição em dança na formação do docente-artista.** Brasília, Editora IFB, 2017.

CUNHA, Carla Sabrina. Lá de Casa - Processo de improvisação em dança. In: ALMEIDA, Márcia; A Cena em Foco: Artes Coreográficas em Tempos Líquidos. Brasília, Editora IFB, 2015ALMEIDA, Márcia; **A Cena em Foco: Artes Coreográficas em Tempos Líquidos.** Brasília, Editora IFB, 2015.

DIAS, Karina. **Entre Visão e Invisão:** Paisagem. Brasília. Programa de Pós-Graduação em Artes/VIS. UnB, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Dança Cristal:** da Arte do Movimento à Abordagem Somático-Performativa. Salvador, EDUFBA, 2018.

PAXTON, Steve. **Improvisation is.** Contact Quarterly Dance; volume 12, Nova Iorque, 1987.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia.** Tradução Iraci D. Poletti e Regina S. Campos. São Paulo, Editora Senac, 2010.

## 3.2 LITERATURA EM DANÇA – A LITERATURA DANÇANTE OU A DANÇA LITERÁRIA?

*Rosa Amélia Pereira da Silva<sup>1</sup>; Elizabeth Tavares Maia<sup>2</sup>; Lucas Emmanuel Campos Ribeiro<sup>3</sup>; Marília Nascimento da Cunha<sup>4</sup>; Rômulo Viana Costa<sup>5</sup>;*



Figura 1: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - *Campus Brasília*, ConectaIF, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

A literatura é a arte da palavra. A dança a arte do movimento. Tanto a literatura quanto a dança, tanto a palavra quanto o movimento estão no corpo e relacionam-se aos sentimentos humanos. O movimento gestual tem supremacia sobre a palavra, já dizia Rousseau (2015). Tem supremacia porque, com o gesto, pode-se comunicar muito mais rapidamente do que

<sup>1</sup>Doutora e mestra em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília - UnB, pós-doutora pela Universidade de São Paulo - USP com pesquisa relacionada à narrativa de tradição oral no sertão mineiro, estudante de filosofia pela UnB. Professora do IFB, *Campus Brasília*, atua com projetos de leitura e escrita, letramento literário na Licenciatura em Dança e no EMI, trabalha com metodologia e formação de professores no Mestrado em Educação Profissional. rosa.amelia@ifb.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Neurociências do Comportamento; graduada em Fisioterapia e Dança. Professora do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília, atuando nas áreas de anatomia experiencial e improvisação, nas linhas somáticas de estudo do movimento. Grupo de Pesquisa Corpomagem na Improvisação - Escutas Femininas. elizabeth.maia@ifb.edu.br

<sup>3</sup> Estudante do Ensino Médio Integrado em Eventos IFB –Brasília, membro do ONG Rosa e Sertão – MG, integrante do coletivo de dança Mutuca, ator, coreógrafo, idealizador do projeto em questão no presente relato lucas.artecapu@gmail.com

<sup>4</sup> Licencianda em Dança - IFB – *Campus Brasília*, atriz, circense, diplomada na Scuola di Teatro di Bologna, Alessandra Galante Garone, Itália. marília\_n@hotmail.com

<sup>5</sup> Licenciando em Dança - IFB – *Campus Brasília*, artista dançarino e coreógrafo, pesquisador do corpo e do movimento. romullo.viana13@gmail.com

com as palavras. Mas, segundo esse mesmo filósofo, são as palavras as capazes de fazer eclodir emoções dos corações humanos.

O movimento do corpo em torno de uma necessidade pode ser mais eficiente que a palavra, contudo a palavra pode mobilizar o coração, porque ela exprime aquilo que se sente espelhado na reciprocidade. O coração faz parte do corpo e mobiliza as ações humanas, nas palavras de Rousseau (2015), o sentimento e as paixões mobilizam o homem em suas ações. Expressar-se pelo movimento ou pela fala: duas ações que estão na origem da humanização. O movimento cadeado virou rito/dança, a palavra concatenada tornou-se discurso. Pela palavra o homem dominou o mundo, pelo corpo o homem tem dominado a arte. Como a palavra está no corpo, palavra e corpo estão na arte, estão na dança.

De modo leigo, por não ser profissional da dança, por ainda não ter estudado as teorias que regem essa esfera da arte, audaciosamente, proponho algumas reflexões estabelecendo a relação entre essas duas artes: a da palavra – literatura, e a do corpo - a dança. E sinto-me embebida pelas ideias de Rousseau (2015), para quem a palavra nasce das paixões humanas, e não das necessidades como se julga comumente. Anterior à palavra, o gesto era a forma mais eficaz de comunicação entre os nossos ancestrais pré-históricos.

Imagino-os, no princípio de tudo, a comunicar-se por rituais dançantes, pelo som sem a palavra, a organizar e dar sentido aos sons. Depois a constituir palavras, sentidos para elas, a encadear o discurso e, simultaneamente a essa organização verbal, acontecendo também a organização dos corpos, do movimento ritmado, da dança. E disso vem um encantamento: a mente humana é realmente a tecnologia mais avançada que já existiu nesse universo que conhecemos. E mais bonito ainda: uma tecnologia natural, associada à tecnologia do corpo. Do desenvolvimento da palavra até ao do computador, quanta tecnologia, para além desse natural, foi desenvolvida: algumas simples, outras complexas, mas tudo importante para o crescimento dos seres humanos.

E ao inventar os ritos dançantes e a palavra, primeiramente, conotativa, o homem passou a contar histórias, de forma encantadora, foi e é capaz de efabular. Dessa habilidade, nascem o mito, o rito, o logos, que pensa o mito, que cria o rito e a arte. Todos imbricados uns nos outros sem se poder reconhecer se há entre eles uma ordem hierárquica: quem veio primeiro o mito ou rito? O logos ou o mito? O mito ou a arte? A arte ou o mito? Não importam as respostas, porque o que vale, para nós, hoje, é entender que somos o resultado de todo esse processo de desenvolvimento humano. E, hoje, estamos no Instituto Federal de Brasília, a capital central de um país sul-americano, trabalhando com a arte da dança e com a palavra! Da palavra oral à escrita... que foi desenvolvida de inúmeras formas a partir dos diversos povos espalhados pelo mundo. Da palavra oral e escrita à expressão corporal.

Isso pode não ser entusiasmante considerando o futuro que nos espera:

às vezes, tanto progresso gera catástrofes. Mas é emocionante quando tentamos elucubrar sobre o passado de nossos ancestrais, nossos mais antigos ancestrais, que aqui estiveram e desenvolveram a arte, a ciência, a linguagem, a escrita, os números. Somos herdeiros de uma riqueza cultural incomensurável. E precisamos registrar, valorizar e contribuir para a ampliação dessa cultura. De que forma? Às vezes, a resposta parece tão difícil, sobretudo quando estamos num modelo de escola que se pretende formadora, mas parece mais a caverna de Platão de tão deformadora.

Então, como seres humanos, inseridos numa sociedade padronizada, não podemos deixar de acreditar que a arte é a única possibilidade de nos salvar de nós mesmos, de nossos conflitos, de nossas ambições, das catástrofes humanas, ambientais, políticas. É a arte que acalenta os nossos corações, assim, iguais aqueles que foram mobilizados pela força advinda do coração geradora da palavra, do movimento encadeado, do ritmo encadeado da dança.

E, porque continuamos a acreditar na capacidade de crescer do homem, estamos aqui construindo uma educação movida centralmente pela arte: a arte da dança e a arte da palavra, numa relação dialógica. Mobilizadas por esses sentimentos, nós, professoras da Licenciatura em Dança, do *Campus Brasília*, aceitamos o desafio proposto pelo estudante Lucas Emanuel de dançar um texto de João Guimarães Rosa no ConectaIF. Ele enxergou a dança na literatura, ou a literatura na dança. Não se sabe qual foi o movimento gerador, porque, como tudo está muito imbricado, para ele próprio deve ser difícil entender quando a dança e a literatura rosiana se entrecruzaram a e na sua mente.

Aceitei o desafio. Por exigências do sistema, escrevemos o projeto nos moldes apresentados, enviamos e ficamos na expectativa. Sabíamos que a proposta era apenas uma ideia, uma vez que não tínhamos experiência de dançar um texto, teríamos nós que construir um método. Nas palavras de Lucas, o projeto de dançar o texto literário, ao qual intitulamos *Tramando o meio: o rio* “nasce de um desejo de dançar o sertão a partir de vivências e as palavras de João Guimarães Rosa”. O projeto foi aprovado. Avançamos.

A parceria com a dança nasceu espontaneamente. Nas palavras de Elizabeth, “a mensagem na tela do celular desejava um encontro. Rosa Amélia apontava o nascimento da ideia do estudante Lucas Emanuel; dançar o conto de João Guimarães Rosa – A Terceira Margem do Rio. Era eu a convidada a propor o trabalho corporal para o elenco. Atravessada pelos ensinamentos de minha Mestra Angel Vianna, que nos coloca que tudo o que nos sensibiliza fica guardado em nossa memória, debruicei-me sobre o texto”.

Tudo foi construído mediante a realização, ou seja, apesar de ter sido proposto antes, como somos neófitos no assunto, a metodologia da performance foi se autoconstruindo. A construção do projeto era a experiência vivida na realização dele. Lucas confiou em nós, em mim, porque sou estudante de litera-

tura, em Elizabeth por ser uma estudante da dança. Apesar de já sermos especialistas nas nossas áreas, nos enxergamos como eternas estudantes, porque, enquanto houver sopro de vida, há aprendizagem. E estamos vivas. Aceitamos o desafio proposto pelo Lucas, que é aluno do Ensino Médio Integrado. O texto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, seria dançado ao invés de contado, ou seria contado por corpos dançantes.

Lucas e eu, professora de literatura, depois da aprovação do projeto nos reunimos para pensar uma metodologia. O primeiro ponto que entendemos necessário era a compreensão do texto para que pudéssemos pensar em imagens textuais que poderiam ser transpostas para a linguagem corporal. Reunimo-nos e lemos juntos o texto diversas vezes. Eu, na posição de mediadora de leitura, realizei a intervenção de modo a levar o Lucas à compreensão e imagens sentimentais que a sua alma artística pudesse ler no texto rosiano. Ele, o Lucas é o artista da dança, era o seu corpo que devia viver as cenas, logo era a sua compreensão do texto que devia dirigi-las. Aplicava, nesses momentos, o que aprendi em relação ao ensino da leitura: uma pedagogia da leitura, aplicada a partir da ideia de que se aprende a ler lendo. Não há outra forma de se aproximar do texto literário senão por mergulhar nele e desvendar as suas camadas de significação mais profundas. Esse movimento foi recorrente durante todo o processo, como se pode reconhecer nas palavras de todos os participantes da performance.



Figura 2: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - Campus Brasília, ConectaIF, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

A leitura se constituía de um movimento dialético entre retrospecto e prospecção constante nos vazios do texto (SILVA, 2016), a partir, claro, da nossa introspecção. Segundo Lucas, a experiência foi gratificante, porque durante todo o processo de construção da performance “a memória da criança levada

que brincava e dançava no sertão gerais me vinha para o centro do palco. Eu estava ali, com o coração saltitando de amor e alegria, me sentia um entendedor do meu território e do meu corpo a partir do movimento. Como já dizia o Rosa, a felicidade vem nas horinhas de descuido”.

Foram várias leituras, foram várias imagens, foram vários olhares: o pai, a mãe, o filho; a casa, a canoa, o rio; o passado, o presente, o futuro; a insatisfação, o desejo, a resiliência; a vida, a travessia, a morte; a tranquilidade, a subversão, a tristeza; a calma, a cumplicidade, o remorso; a ruptura, o silêncio, a culpa: o três, como o próprio título do texto aponta, constituiu o nosso mote. Não tínhamos um método, construímo-lo: Lucas, pela sua verve artística, pelo desejo de dançar, eu, pela verve pedagógica, pelo desejo de ensinar e aprender, centrados na imagem sagrada do 3. Além da simbologia desse número, entendemos também o rio como um personagem importante na construção dos sentidos do texto.

Para interpretar as águas no palco, optamos por saias brancas longas e bem rodadas, para que, durante a dança, o embalo dos corpos/personagens junto às saias pudesse apontar para o movimento do rio e da narrativa. Além disso, duas canções do artista mineiro Makely Ka compuseram a cena: a canção *Carrasco* para a entrada dos dançarinos no palco, e *Intinerários* para fechar a performance.



Figura 3: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - Campus Brasília, ConectaIF, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Convidamos mais parceiros para compor a performance. Compuseram e ampliaram as reflexões: Marília e Rômulo. Durante as leituras, que fizemos em grupo, a compreensão do texto aprofundou-se em outras camadas, éramos 5 agora pensando nas imagens do texto. Reverberaram sentimentos vários. Elizabeth descreve que “o rio, por vezes em turbilhão, por vezes em calma, traçava a saga daquela família desgraçada na partida do pai, que existia ca-

lado na memória de cada um dos personagens, de modo único, individual. O pai que partia, sabe-se lá se para o longe ou se para a morte, fazia bradar a voz da mãe 'Cê vai, ô cê fique, você nunca volte'. O filho alimentava a existência do pai em si, diariamente, depositando, na margem, o de comer, o que talvez lhe trouxesse a esperança do retorno. Esse enredo também traçava nossos corações no sentimento de compor imagens em movimentos a partir das imagens sentimentais. Realizamos ensaios enredados pelo enredo de *A Terceira Margem do Rio*.



Figura 4: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - *Campus Brasília*, ConectaIF, 2019.  
Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Ainda nas palavras de Elizabeth, o elenco composto, a tradução em imagens: a mãe se traduziu hora em filha, ora em prece, hora em silêncio e dança; e, as figuras de pai e filho transitaram entre Marília, Rômulo e Lucas como se não houvesse aquilo que os desenlaçasse uns dos outros. A cena construída foi habitada pelos três em movimento, por Rosa Amélia na narrativa, por mim nos instrumentos de ventos, águas e pássaros, e, pelos filhos de Marília, Inácio e Heleno alternando suas brincadeiras e as disputas por atenção em pleno palco, em meio aos barcos de papel. No cantinho sobre o tapete de palha, eles foram, talvez, a representação dos filhos da filha, que, no conto de João, se casara há tempos... talvez eu e Rosa Amélia tenhamos encontrado ali a ancestralidade daquela família; talvez representássemos bisavós no tempo.



Figura 5: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - Campus Brasília, ConectaIF, 2019. Fonte: Guilherme Guedes.

O corpo expressa aquilo que o sensibiliza. Partimos do texto para o mover. Seleccionadas as falas, cada integrante do elenco tomava o lugar de silêncio, para perceber de que maneira eram afetados, individualmente, pelas palavras. Tomaram a pele como aquilo que veste e reveste o espaço interno, e, ao mesmo tempo, é tocado pelas texturas imagéticas das águas, dos ventos, da terra e daquilo que vem do outro. Os ossos estruturaram as direções do mover e trouxeram sentido aos gestos recrutando as forças teciduais necessárias à expressão cênica desejada e, gerada a partir das sensações experimentadas na escuta das palavras; sem mais, sem menos, em um aprendizado de mobilidade Eutônica.

Em Gerda Alexander<sup>6</sup>, *Eu é o equilíbrio e tônus* a força que se emprega na realização do movimento. Eutonia = Tônus em equilíbrio, equilíbrio dinâmico, sem fixações, sempre em adaptação ao que se apresenta no momento, em termos de sensação e percepção. Os percursos no espaço não eram exatos, uma vez indefinidos, trouxeram para a cena as possibilidades da improvisação e da criação instantânea. Nas experimentações dos ensaios, todos se permearam dos gestos uns dos outros, ideia essa trazida do experimentado no Grupo de Pesquisa CorpóImagem na Improvisação – Escutas Femininas – que venho coordenando em parceria com as Professoras Sabrina Cunha e Raquel Purper; uma proposta de transpasse, gesto a gesto, da sensação à percepção. Sensação, aquilo que se mostra para nós assim que somos afetados por algo, o imediato. Percepção, o que experimentamos a partir do que sentimos.

---

<sup>6</sup> Gerda Alexander: criadora da Eutonia, prática somática que visa à conquista de um tônus (tecidual/muscular) adaptável.

As sensações em si referem-se a certas experiências imediatas(...) relacionam-se à consciência de qualidades ou atributos vinculados ao ambiente físico, tais como “duro”, “quente”, “ruidoso” e “vermelho”, geralmente produzidos por estímulos simples, fisicamente isolados. A percepção, por outro lado refere-se ao produto dos processos psicológicos nos quais significado, relações, contexto, julgamento, experiência passada e memória desempenham um papel (SCHIFFMAN, 2005, p.2).

A qualidade da ação é o que traduz a intenção contida no gesto; o gesto, que se descreve no espaço e que dura o tempo necessário ao deslocamento do corpo, ou de parte dele, na trajetória escolhida (LABAN, 1879–1958). Experimentar uma mesma ação, combinando diversas qualidades de movimento, foi uma das propostas lançadas ao elenco na construção das personagens e seu gestual característico, na interpretação dos papéis – mãe/filha, pai/filho – na relação imaginária com o rio e as lembranças deitadas na margem, descritas por João Guimarães Rosa.

Todo trabalho proposto se estruturou a partir da prática. Nisso, sou mais uma vez transpassada pela pedagogia de Angel Vianna, que, durante a minha formação (1988-1993), propunha o encontro com as teorias, somente após as práticas de experimentação do próprio corpo em pesquisa de movimento. Vale aqui expressar que essa maneira de trabalhar me conduzia, naquele tempo, a uma espécie de êxtase na alma ao me deparar com as minhas sensações e percepções corporais descritas nos poucos livros, disponíveis à época, a respeito do que hoje se constitui como o campo das ‘práticas somáticas’<sup>7</sup>. Transpassam-me ainda, de modo mais recente, os estudos propostos por Ciane Fernandes (2018) quando nos traz a prática como pesquisa, o “processo somático-performativo” no qual o *soma*<sup>8</sup> revela a “autonomia relacional de determinar seus próprios processos de pesquisa (e)m criação” (p.152).

As relações estabelecidas entre as pessoas do elenco partiram do afeto das palavras do texto, transitaram nas experiências do corpo em movimento. E, a partir do impulso gerado nesse afeto, teceram-se nas cenas de Tramando o Meio – O Rio - de maneira simples e naturalmente bela aos olhos do público, naquele Conecta-IF, no pátio e no auditório do Bloco C, do Instituto Federal de Brasília, unindo os trabalhos meu e de Rosa Amélia na condução das experimentações de Marília, Rômulo e Lucas para que pudessem, cada um à sua maneira, encontrar-se nas margens do rio de João.

Então, para recordar essa construção, Rosa Amélia e Lucas apresentaram sua perspectiva e colocamo-nos à margem desse rio da palavra para dar voz aos outros participantes que tiveram um papel importante na construção

---

<sup>7</sup> Práticas Somáticas: campo de conhecimento formado de práticas corporais que têm em comum a atenção às sensações e às percepções do corpo, que vivencia tudo e é afetado por tudo. Ver: Débora Bolsanello, no livro *Em Pleno Corpo* (2010).

<sup>8</sup> Soma: Do grego *somatikos*: a pessoa viva, conscientemente presente em sua totalidade – corpo, mente, energia. (Fernandes, 2018)

desse processo: Marília, Rômulo. Eles expõem o que sentiram durante a composição dessa performance.



Figura 6: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Rosa Amélia P. Silva e Elizabeth T. Maia, IFB -Campus Brasília, ConectaIF, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Marília atua com adaptações da obra de João Guimarães Rosa, conhece bem a linguagem do autor e, por isso, tem uma habilidade imensa em criar cenas em movimento para o texto com o qual estávamos trabalhando. Nas palavras dela: o convite para atuar me encheu de maravilha, pois estava sedenta em me fazer participativa nas atividades acadêmicas e artísticas do Instituto. A proposta nos foi apresentada tal qual foi escrita, mas na medida em que nos integrávamos, ela foi absorvendo os moldes do grupo diverso que ali estava, com várias histórias de vida e experiências profissionais ou não.

Logo entendemos que se tratava de um trabalho de improvisação, em que através de uma estrutura dramática colocaríamos o nosso sentir/corpo em ação. A dramaturgia deu-se através do conto “A Terceira Margem do Rio”, cujo texto narrado pela professora Rosa nos dava impulsos, juntamente com sons de pequenos instrumentos de percussão executados pela professora Elizabeth. Enfim, éramos 5 em cena (ou não).

Deita, respira... movimentos alcançados através da sensação. Gira, contrai... minha irmã, meu irmão e eu. Pausa, grito... cê vai, ocê fique, você nunca volte!  
PAI!

Encontrar uma linguagem que dissesse respeito aos corpos em cena, tão diferentes, mas tão propositalmente conformados com o que se narrava, foi o grande achado daquele processo. O recolhimento da velhice, a resignação da mulher adulta, a curiosidade do corpo jovem do filho, e ao mesmo tempo um híbrido, os corpos eram ao mesmo tempo pessoas, um rio, a dor, a ausência, ou... tantos sentires e tantos personagens. Como caber na cena dançada?



Figura 7: Marília N. Cunha, Elizabeth T. Maia, Rosa Amélia P. Silva, Rômulo V. Costa e Lucas E. C. Ribeiro, IFB - Campus Brasília, ConectaIF, 2019. Fonte: Arquivo pessoal das professoras

Como em todo processo nada acontece de forma automática e simples, algumas vezes tive que levar o meu caçula de 4 anos para os ensaios e ele, com os seus modos pertencentes à cena, assim como na vida, se colocava com naturalidade nas improvisações. Eu apreciei e me inspirei no texto no ponto em que dizia respeito à maternidade e ao estar solitária no cuidado dos filhos na ausência do pai.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou ma-tula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: — “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”

E assim, seguimos nos nossos encontros, pesquisando quem éramos naquele contexto rosiano, intrincados pela e na poesia e pela e na simplicidade de um acontecimento humano: o rio, o pai, a escolha de um isolamento sem aparentes motivos. O silêncio: a cena.

A angústia do filho que, por longo tempo, permaneceu também em sua terceira margem, entre a realidade da sua família e a tão extravagante escolha do pai. O querer ter coragem e o não ter a coragem de se colocar no lugar do outro: a cena. Com doces/duras palavras, nos sentíamos cada um daqueles personagens, assim como o próprio rio: raso e profundo, calmo e conturbado, limpo e maculado.

Fizemos uso das líquidas características, como também da solidão de um velho, da dureza de uma mulher abandonada e incertezas de um filho: a cena. E, com longas saias vermelhas e brancas, fomos para o palco levando conosco a dureza do povo sertanejo tão bem descritas nas histórias de João Guimarães Rosa.

Foi um feliz encontro singular, momento em que criamos laços de afeto, corado com uma apresentação gostosa, divertida e com desejos de futuro.

Tivemos também a participação dos meus filhos que, como uma verdadeira tromba d'água, compartilharam tumultuosamente a sonoplastia junto a Elizabeth, sob os olhos preocupados e impotentes da mãe, que, em sua Terceira Margem do Rio, precisava seguir adiante...



Figuras 8 e 9: Inácio da Cunha Pinheiro e Heleno da Cunha Pinheiro, crianças que participaram da performance realizada no auditório do *campus* Brasília, ConectalF, 2019. Fonte: Guilherme Guedes.

Rômulo Viana, dançarino e estudante da Licenciatura em Dança, ao refletir sobre a construção da proposta e seus resultados, parte de uma ideia popular de que o mestre aparece quando o aluno está pronto. Para ele, o primeiro semestre no curso de Licenciatura em Dança trouxe uma grande dádiva, conhecer o texto *A Terceira Margem do Rio*, de João Guimarães Rosa e, ainda criar, para ele, uma imagem dançante, juntamente com as professoras Rosa Amélia e Elizabeth Maia. Ler e incorporar *A Terceira Margem do Rio* me abriu os caminhos do pensamento literário através do caminho da dança na literatura. Foi um casamento perfeito: a arte da palavra associada à arte do corpo.

Logo que conheci o projeto, fiquei muito empolgado com a ideia de dançar esse texto tão misterioso e que tanto me fez refletir sobre as ideias de João Guimarães Rosa. Inicialmente, meu objetivo, diante deste projeto, era de aprofundar meus conhecimentos nos processos criativos da dança, tendo como referência outra linguagem artística, e vivenciar os desdobramentos deste processo de criação e co-criação.

Contudo, os desdobramentos do processo criativo nos levaram a certas adaptações menos literais da obra, abrindo um leque de possibilidades de entendimento e apropriação do texto. Nosso processo de (re)criação envolveu vários ensaios e leituras cada vez mais aprofundada no texto. E, a cada ensaio, ficávamos mais motivados pelos novos entendimentos e reflexões que surgiam dos nossos corpos: meu, da Marília, do Lucas, éramos 3 em cena. Dançar um texto tão imagético reverberou vários movimentos em nossos corpos e possibilitou vivenciar ou, no mínimo, deslumbrar, através da inteligência do corpo, um universo próprio das artes.

Não foi fácil incorporarmos a forte e corajosa tarefa de remar em direção ao caminho interno, para o qual o texto acabou nos conduzindo. Parado em meio ao movimento, silenciando as nossas vozes que nos acompanham por anos, nos lembramos de que, para além de pai, mãe ou filho, há um ser, antes, que necessita apenas ser.

Essa dança de descobertas dos sentidos do texto literário, em um mundo de possibilidades, iluminou o nosso espírito na compreensão do rio, que é a vida, e a vida em movimento *continuum*. Talvez, como filho e aprendiz, eu ainda não tenha coragem suficiente para construir minha própria canoa da viagem individual, forte e leve. O silêncio absoluto do corpo, que se colocou em movimento para construir a performance, foi a maneira que escolhemos para permanecer presentes, mesmo ausentes, nos corações que tocamos e experimentar um amor mais elevado. Meu lar é o cosmos vivo que mora dentro e fora deste rio da vida, onde a única constante é a impermanência.

A leitura do texto me colocou a refletir sobre questões bem pessoais: levo meus amores, minha família e todas minhas relações, dentro da consciência, onde somos todos um. Neste fluxo eterno, que desemboca no infinito mistério, coabita a vida e a morte dentro de um grande útero. Talvez, eu, na posição de filho, precise de mais alguns nascimentos até que tenha a coragem para finalmente jogar meu corpo velho no rio do silêncio, numa eterna dança, quase invisível, e me encontre com meu pai que mora no céu da minha mente e entenda a natureza, que é minha mãe.



Figura 10: Lucas E. C. Ribeiro, Rômulo V. Costa Marília N. Cunha, Inácio da Cunha Pinheiro, Heleno da Cunha Pinheiro, Rosa Amélia P. Silva e Elizabeth T. Maia. *Campus Brasília, ConectaIF*, 2019. Fonte: Guilherme Guedes.

A partir dessa leitura e da parceria dos colegas, avançamos na construção do projeto: o público da experiência da leitura se ampliou e, assim, a interpretação imagética do texto também. Começados, então, os ensaios, no primeiro momento, exploramos a ideia da improvisação centrada nas imagens literárias transformadas em ação do corpo. Evidencia-se, assim, que o mergulho no texto, considerando a pedagogia da leitura, foi uma constante e variável

ação, primeiro porque não podíamos nos esquivar da compreensão do texto e, segundo, porque a compreensão, a cada ensaio, acompanhada de uma nova leitura, diversificava. A compreensão das palavras se ampliava, e assim a condução dos corpos no palco também consistiu, durante os ensaios, num aprofundamento nas escolhas dos movimentos.

Nas palavras de Lucas, o artista idealizador do projeto, “o processo criativo nesse momento veio do encontro com os parceiros que aceitaram participar do projeto. Foi uma construção coletiva a partir da leitura em grupo, e dos pontos e reflexões trazidos pela professora Rosa Amélia, docente do IFB. Foram finais de tarde produtivos e fluidos. As palavras de Elizabeth Maia, professora de dança, me trouxeram leveza e material cênico, em que a construção da cena diante desses encontros nasceu. Desempenho. Corpo. Improviso. Vivência”.



Figura 11: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - *Campus Brasília*, ConectaIF, 2019.  
Fonte: Arquivo pessoal das professoras.

Então, durante os ensaios, cada um dos participantes construía, a partir da técnica da improvisação, as imagens interpretadas do texto. Nisso, decidimos que estaria, no palco, o número 3. E como o três se concretizou? Pai, mãe e filho foi a ideia forte. A partir dessas três personagens, tentamos criar a representação do enredo e das imagens sentimentais do texto a partir do movimento corporal. Durante os ensaios percebemos que a voz, como parte do corpo, não poderia ser dispensada, pois, por meio dela, podemos expressar o movimento do corpo associado ao movimento conflitivo presente no texto, associado aos sentimentos que reverberavam em cada leitura.

Assim, destacamos, nessa construção metodológica, quatro etapas: leitura para a construção das imagens sentimentais dos textos; análise dos aspec-

tos literários do texto, das palavras e sua polissemia conotativa; a transformação dessas imagens sentimentais para o movimento do corpo; ensaios para a construção da performance. Registramos, mais uma vez, o depoimento do Lucas Emmanuel acerca desse processo, ao fruto desse processo: “Senti-me dentro, com as águas a correr em meu corpo. Esse era meu sentir após terminar o que começou. Minha felicidade me inspira a escrever cada vez mais, sinto que com essa performance a canoa partiu da margem. Há muitos caminhos a serem percorridos. Acredito na força desse trabalho e do grupo, aceitar a loucura em cena nos faz loucos. E eu nunca estive tão feliz em ser”.

E a performance foi tomando corpo em movimento a partir da leitura literária. Até o dia em que ela foi ao palco e entendemos que a literatura pode ser dançada, ou a dança é também literária, porque é arte... e a emoção em colocar no palco um texto dançante foi extraordinariamente emocionante, porque foi pedagógico, foi terapêutico, foi aprendizado, foi experiência para além do exercício da vida diária, “[n]essa água que não para, de longas beiras”: e, nós, “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio” – a vida que corre pelas verdades e campos afora, a dentro, irrompendo alegria, paixão, afeto pelo ensinar e aprender sempre.



Figura 12: Marília N. Cunha, Rômulo V. Costa, Lucas E. C. Ribeiro, IFB - *Campus Brasília*, ConectaIF, 2019.  
Fonte: Guilherme Guedes.

Assim, a experiência por nós vivida nesse percurso integrou os três pilares fundamentais do Instituto Federal de Brasília - Ensino, Pesquisa e Extensão - unindo estudantes da LiDança e do Ensino Médio e as professoras desse colegiado: Elizabeth Maia e Rosa Amélia, em torno da criação/atuação de uma performance levada ao público durante o Conecta-IF. Além disso, associada à dança, contamos com a força poética do conto de João Guimarães Rosa - *A Terceira Margem - O Rio*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLSANELLO, Débora. **Em Pleno Corpo**. Curitiba: Juruá, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Dança Cristal da Arte do Movimento à Abordagem Somático- Performativa**. Salvador: EDUFBA, 2018.

ROSA, João Guimarães. **A Terceira Margem do Rio. In: Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unicamp Editora, 2015.  
SCHIFFMAN, Harvey. **Sensação e Percepção**. Tradução Luiz Antonio Farjado Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SILVA, R. A P. **Travessias literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática**. Edição do autor: Brasília/Arinos, 2016.

VIANNA, Angel. **Anotações de aulas de Angel Vianna no Centro de Estudos do Movimento e Artes** - Espaço Novo. Atual Faculdade de Escola Angel Vianna. Rio de Janeiro, 1988.

## 3.3 AIYÊ: TRAJETOS DA PESQUISA EM DANÇA

Larissa Ferreira<sup>1</sup>; Christiane Castro<sup>2</sup>; Patrícia Diniz<sup>3</sup>; Carolina Alves<sup>4</sup>; Catherine Layanna<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa Corpografias foi criado pela professora Larissa Ferreira em 2017, no contexto da Licenciatura em Dança do IFB. Com interesses que abarcam pesquisas historiográficas, poéticas e composições em dança e seus processos educacionais, além de pesquisas que contemplam as temáticas das relações étnico-raciais, questões de gênero na dança, estudos da performance e tecnologias na arte. O Grupo de Pesquisa tem atuado de modo ampliado, o sentido da grafia do corpo expande-se ao que pode atravessar; abarca pesquisas em dança, discussões, debates e composições de obras.

Nos anos iniciais de atuação, o Grupo de Pesquisa desenvolveu o projeto *Dança e relações étnico-raciais: Perspectivas da aplicação da Lei 11.645/8* (contemplado no Edital do PIPA – IFB); organizou edições do “*Simpósio, Corpo, Cena e Afroepistemologias*” (2017, 2018, 2019); e a edição do curso “*Gênero em Contextos Educacionais*” (2020).

Dito isto, o presente texto relata a pesquisa atual do grupo: a composição da obra de dança *Aiyê*<sup>6</sup>. Vale ressaltar que o grupo é composto por várias/os participantes, tais como; Khaled Andrade, Louise Lucena e Marília Borges, para citar algumas das figuras fundamentais para a formação do grupo.

Neste texto escrito coletivamente, partimos da tentativa de apresentar a pluralidade do processo de montagem da obra *Aiyê*<sup>7</sup>. Com o intuito de trazer

<sup>1</sup> Docente na Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília- IFB. Doutora e Mestre em Artes (UnB). Licenciada em Dança (UFBA). Coordena o Grupo de Pesquisa Corpografias. Como artista, suas obras foram apresentadas no Brasil, Inglaterra, Moçambique, Alemanha, Qatar, Itália, Uruguai, Finlândia e EUA. É angolense, integrante do Grupo Nzinga de Capoeira Angola. Contato: larissa.ferreira@ifb.edu.br Site: www.larissaferreira.art.br 2 Artista da cena, arte educadora, pesquisadora das movências do corpo. Licenciada em Dança, pelo IFB (Instituto Federal de Brasília), onde integra os grupos de pesquisas: CORPOIMAGEM na Improvisação em Dança e CORPOGRAFIAS. Acolhe o corpo como um lugar de saber entrecruzado por memórias, afetos, sentidos, vivências e ancestralidade. Pesquisa o corpo que percorre trajetórias poéticas, estéticas e sensíveis que dialogam com um saber sentido, no qual o sujeito se percebe SENDO no mundo. khristcosta@gmail.com.

<sup>3</sup> Artista, dançarina e voguer. Licenciada em Dança (IFB) e em Educação Física (UCB). Integrante do grupo de pesquisa Corpografias (IFB) desde 2017. Faz parte da *Iconic House of Zion* e da *Pioneer Kiki House of Hands Up DF*, casas da Cultura Ballroom que fomentam práticas performáticas LGBTQI+. Seus interesses de pesquisa incluem relações de corpo e ancestralidade, danças de motrizes negras, voguing e dança contemporânea.

<sup>4</sup> Licencianda em Dança – IFB. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa Corpografias.

<sup>5</sup> Licencianda em Dança – IFB. É pesquisadora no Grupo de Pesquisa Corpografias.

<sup>6</sup> A montagem desta obra foi patrocinado pelo Fundo de apoio à Cultura - FAC/DF. Para maiores informações, acesse @danceaiye (Instagram).

<sup>7</sup> Maiores informações da montagem em @danceaiye (instagram).

também os depoimentos e as vozes, pedimos licença poética ao leitor e às formalidades da escrita, neste texto escrito por todas nós; em 1ª pessoa do singular e do plural, assim como será permeada por depoimentos pessoais que destacamos em *itálico*. Singulares e plurais, “Eu sou, porque nós somos”, já dizia Marielle Franco. Desejamos uma excelente leitura e imersão no processo de montagem do espetáculo *Aiyê*.

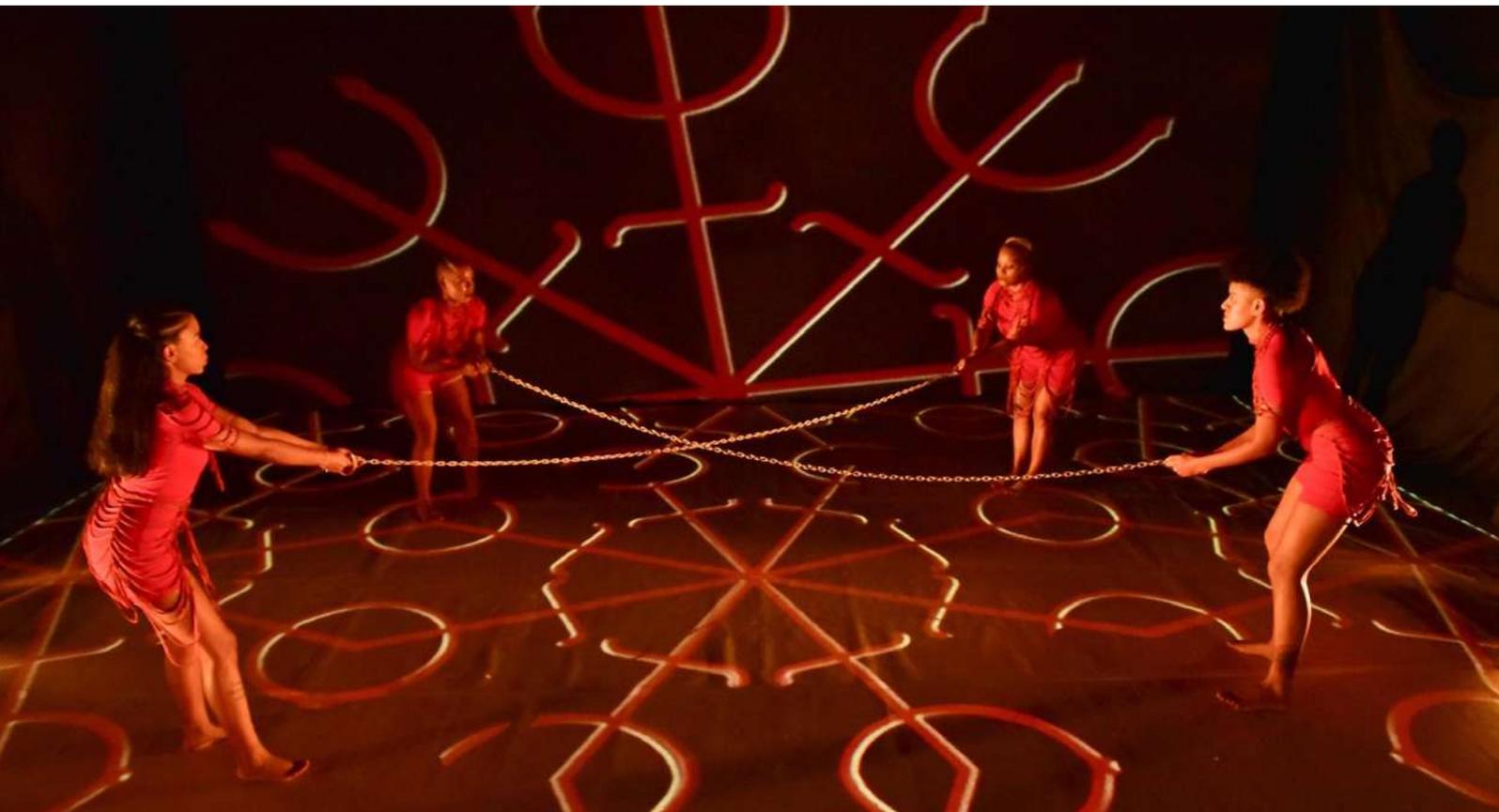


Figura 1. *Aiyê*, 2021. Em cena: Patrícia Diniz, Caroline Alves, Christiane Castro e Catherine Ferreira (da esquerda para a direita). Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: Acervo do grupo.

## ABRINDO O CAMINHO NO AIYÊ

Quais histórias carregam nossos passos? Quais caminhos percorremos sozinhas e quais trilhamos juntas? O que enxergamos quando nossas trajetórias se cruzam? O que surge no encontro de singularidades entre mulheres negras? O processo de criação da obra *Aiyê* tem sido de constantes questionamentos, e mais importante que buscar respostas prontas, percebemos a importância de aproveitar a caminhada e talvez encontrá-las pela estrada.

A palavra “*Aiyê*” significa “vida” na língua iorubá, tronco linguístico de muitos das africanas e africanos trazidos para a América Latina. Portanto, partimos do desafio de pensar a vida, desde as relações de gênero, as matrizes afroindígenas, as questões sócio-culturais e políticas imbricadas nesta discussão. Portanto, traz a beleza de um legado ancestral, mas também aciona as violên-

cias cotidianas e denuncia o racismo estrutural e histórico. A dramaturgia da obra perpassa por momentos de luta, força, morte, renascimento, resistência, união e vida. E não necessariamente nessa ordem linear das palavras escritas, mas talvez uma ciclicidade na qual início, meio e fim se atravessam, compondo esta linha da vida ao qual *Aiyê* percorre. Por entre esses atravessamentos, saudamos quem abre os caminhos, dançamos com as águas salgadas, mas também com as doces. Evocamos a natureza como força que move o corpo e a dança. Caímos e nos reerguemos, e logos nos vestimos como realeza, honramos nossos ancestrais e agradecemos por estarmos aqui.

## O PROCESSO: EPISTEMOLOGIAS ANCESTRAIS

O elenco é composto por nós, Caroline Alves, Catherine Layanne, Christiane Castro, Patricia Diniz e, por fim, Larissa Ferreira, que concebe a direção e atua em algumas cenas. Contudo, outras componentes colaboraram na composição da obra, já que estiveram em diferentes momentos do processo criativo e foram (são) importantes para cada etapa desta montagem. Assim, celebramos e agradecemos as contribuições de Marília Borges, Louise Lucena e Jessica Rayanne.

*Foi também a primeira vez que partilhei de um processo de criação entre mulheres negras e isso de conseguir se enxergar em quem divide a cena e cria comigo foi incrível. É a concretização do pensamento de que é necessário ver mulheres negras ocupando espaços que por muito tempo nos foram negados, nos palcos, sendo protagonistas de nossas histórias e sem reproduzir esteriótipos comumente associados a esses corpos.*

Patrícia Diniz

Levamos em consideração o fato de que as culturas e as práticas artísticas negras são, muitas vezes, apresentadas de modo superficializado. Como se fossem definidas pela alegria superficial dos gritos de carnaval ou o estereótipo da mulher negra como símbolo sexual, muito presente na construção cotidiana dos racismos que compõem a cultura machista brasileira. Nesse sentido, se por um lado as temáticas sobre a mulher e o corpo afrodiáspórico na dança estiveram notadamente ligados à necessidade de pensar um corpo carnavalesco, hipersensualizado, a obra *Aiyê* dialoga criticamente com outras questões, tais como o genocídio negro. Contudo, reconhecemos a nossa ancestralidade e nos coroamos, reverenciando nossa beleza negra. A “ancestralidade” que evoca um conjunto de epistemologias praticadas em nossas pesquisas para a montagem. Assim como saber é poder, ancestralidade é poder. Saudamos os conhecimentos de nossas antepassadas e antepassados que se afirmam em nós no presente-futuro.

### **Mulheres Negras**

*Existir que é apropriado, consumido, invisibilizado.*

*Resistem e reexistem*

*No vai e vem da contemporaneidade*

*Dançando no chão de giz*

*Olhos D'Água ao encontrar aquelas*

*Elas*

*Dos traços originários*

*Que fizeram questão de apagar*

*Guardo-as num pano de guardar confetes*

*Corpo – casa – ninho*

*Quanto mais negra, quanto mais consciente e senhora de si, mais alvo Não estamos só*

*Não vamos embora*

*Não seremos silenciadas*

*Ainda vivemos sobre o peso do chicote convertido em balas*

*Então por hoje*

*Desmonta desaba deságua*

*Se atente nas correntezas*

*Cuidado com as incertezas*

*Corpo – água fria*

*Deixa escorrer*

*Deixa escoar, deixa levar*

*Catherine Layanne*

A temática da obra conflui as questões de gênero e raça, abarca não somente as matrizes africanas, mas também as indígenas. O processo criativo de composição aconteceu a partir do compartilhamento de ideias, experiências e vivências. Improvisações estruturadas a partir de diversos elementos, desde objetos concretos como as correntes utilizadas, estímulos sonoros como músicas/áudios, além das vivências de capoeira angola que compuseram grande parte do processo. Uma experiência em coletivo que refinou as atenções e as escutas para perceber o outro, mesmo no silêncio. Com passagens que dialogam com a capoeira, como já citada, assim como o coco, o samba e a gestualidade simbólica das manifestações afrocentradas.

Nesta pesquisa cênica, reafirmamos nossas aprendizagens cotidianas, de que dançar é também experimentar o sentido da vida em seu grau mais elevado de potência de estado inventivo e de resistência. E como todo estado inventivo, toda invenção é imprevisível. Improvisávamos a partir de estímulos

da diretora/coreógrafa, mas não sabíamos onde, nem o quê isso alcançaria: processo de pesquisa, mergulho e entrega. Aprendemos sobre o que faríamos na prática, fazendo. Teoria e prática nascendo juntas, abrindo espaço para os afetos que pediam passagem. E foi nesta caminhada cartográfica e dançante que criamos nossos mapas de saberes, imbricados com nossas experiências. Iniciamos por onde nossas ancestrais começaram: abrindo caminhos. Caminhar é um componente central de ideias e pensamentos que compôs muitas cenas e as conectou. Nessa metáfora dos caminhos de Aiyê, que se espelha na vida para a construção da pesquisa e montagem em processo, seguimos caminhando por várias direções e diversos caminhos.

*Desde o convite feito para participar desse trabalho, me senti em um encontro importante, marcante, por me identificar com todas as dançarinas-criadoras e a própria diretora do espetáculo Aiyê: todas são referências para mim. Sempre que estou entre mulheres negras, me lembro das organizações e conquistas que elas já fizeram ao longo da história e que “nossos passos vêm de longe”.*

*Por acessar estas temáticas que compõe também as nossas identidades negras, o processo foi um lugar de muito reconhecimento, experimentação, investigação, expansão, ancestralidade e conexão.*

*Carolina Alves*

Figura 2. Aiyê, 2021. Em cena: Larissa Ferreira, Caroline Alves, Patrícia Diniz, Catherine Ferreira e Christiane Castro (da esquerda para a direita). Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: acervo do grupo.



## ELO, CORRENTE, PARTILHA, LAÇO

Incorporamos, dramaturgicamente, o estado do corpo em risco na construção da corporeidade afrodiáspórica em cena. Com o intuito de incorporar essa dramaturgia do risco, trabalhamos com alguns elementos, tais como a corrente (objeto cênico) e o investimento em processos, experimentos e jogos corporais que podem surgir a partir deste engajamento. A corrente foi utilizada em sua potência simbólica e plástica. A corrente, como objeto cênico, surgiu de um trabalho realizado por Larissa Ferreira, da série *Dramaturgias da memória* (2017), no qual pulava corda em frente ao mar, uma performance que se transformou em videoarte. Contudo, essa suposta “corda” era uma corrente. E o mar, em questão, era Salvador-Bahia, cidade natal de Ferreira, uma cidade com população predominantemente negra e com uma história que se compõe com as travessias do Atlântico. Essa simbologia de pular corda com uma corrente na presença do mar trouxeram as memórias do Atlântico e as suas travessias.

Na pesquisa dos escritos do panafricanista Paul Gilroy, em especial na obra *Atlântico Negro*, algumas discussões fomentaram o processo inicial, dentre as quais, a possibilidade de uma “dramaturgia da recordação” (GILROY, 2001), que deu base ao processo inicial de composição também na obra *Aiyê*. A dramaturgia da recordação, que se atualiza no presente, compôs-se de diversas experiências, conhecimento e memórias corporais das nossas matrizes afroindígenas-brasileiras:

Se, por um lado, a matriz colonial de poder se constitui como prática de esquecimento, a dramaturgia da recordação, por outro lado, reivindica a atualização da memória. Vivemos um ciclo composto, majoritariamente, de práticas de esquecimento. Recordar é um ato político (FERREIRA, 2019).

No encontro para a montagem, a corrente coletiva tomou uma dimensão de elo. No início, em nossas conversas após o ensaio, partilhávamos que dançar com as correntes foi um processo de ressignificação de sentidos e afetos. No início, muitas de nós experimentavam esse objeto como uma herança de sofrimento e luta, mazelas e grandes resquícios da escravidão, querendo se libertar dela. E logo, o entendimento de que essa corrente é imensa, imensurável, traz consigo continuidade e eu sou parte dela, extensão. Além disso, é formada por infinitos elos de histórias, memórias de rainhas, reis e muitas riquezas culturais de diversas etnias.

*O afeto do encontro está na ressonância de uma na outra... Arrastar a corrente é marcar e mapear territórios. A corrente não pesa... Não prende! Significa elo... Elo de afetos entre elas...*

*Elas dividem a corrente. São partes de um todo... Cada uma numa ponta, segurando aquilo que as une...*

*Cada elo é uma história... Uma vivência que se entrelaça na experiência de cada uma... São quatro mulheres, podem ser 40...400 milhares que todo dia caminham com suas correntes...*

*Traçam mapas, desenham linhas que expandem altitudes e latitudes, deixando evidenciado que nós mulheres somos dignas de longitudes...*

*As linhas se cruzam, os caminhos se entrecruzam; somos mulheres de cruzadas e encruzilhadas, temos em nossa essência o poder de gerar e transformar...*

*Toda batalha vencida é um elo da corrente... A corrente é enorme e nunca para de crescer. Traçamos nosso próprio caminho, cada uma com sua própria corrente...*

*Não servimos a nenhum rei, temos nosso próprio reinado. Somos rainhas com coroas herdadas de nossas tataravós, bisavós, avós... Mulheres guerreiras que romperam com os grilhões para que hoje pudéssemos arrastar livremente, nossas correntes...*

*Nossa ancestralidade: nosso primeiro elo! Arrastamos as correntes abrindo passagem para os afetos que estão por chegar... Elas vêm vindo... Elas seguem sempre a diante...*

*Christiane Castro*



Figura 3. Aiyê, 2021. Em cena: Caroline Alves, Christiane Castro, Catherine Ferreira e Patrícia Diniz (da esquerda para a direita). Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: acervo do grupo.



Figura 4. *Aiyê*, 2021. Em cena: Larissa Ferreira, Christiane Castro, Caroline Alves, Catherine Ferreira e Patrícia Diniz (da esquerda para a direita). Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: acervo do grupo.

## DANÇA E TECNOLOGIA: COSMOVISÕES X IMAGENS DIGITAIS

*Aiyê* é uma obra de dança contemporânea em diálogo com as tecnologias digitais para a cena, que propõe uma reflexão sobre a diáspora africana e as matrizes indígenas. Para tanto, utiliza-se das tecnologias do *videomapping* e sistemas interativos. O projeto, com foco nas relações entre dança e tecnologia, foi idealizado com base nas experiências da diretora Larissa Ferreira, que já realizou outras duas obras de dança focadas nas tecnologias para a cena, a saber: *Sentidos da Presença* (Patrocínio FAC, 2011) e *Corpo em Obra* (Patrocínio Iberescena, 2012 e Banco do Nordeste, 2013). Nesse sentido, *Aiyê* completa uma trilogia de criações e pesquisa da diretora e coreógrafa sobre dança e tecnologias digitais para a cena, assim como aprofunda as investigações realizadas no Grupo de Pesquisa Corpografias. Enfatizamos a colaboração de outros artistas para a realização de *Aiyê*, sobretudo agradecemos Anibal Alexandre<sup>8</sup> por toda a maestria na interface de imagens digitais, Ramiro

<sup>8</sup> Saudamos a presença desse artista. Importante destacar a sua colaboração em outras obras de Larissa Ferreira, tais como *Corpo em Obra* e *Sentidos da Presença*. Uma parceria duradoura que já atravessa uma década.



Figura 5. *Aiyê*, 2021. Em cena: Christiane Castro. Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: Acervo do grupo.

Galas por compor uma trilha sonora que completou os sentidos da obra. Emanuel Queiroz que realizou a iluminação cênica do espetáculo. Agradecemos Edson Beserra na produção; Maíra Morais e Julia Henning na comunicação; Tatiana Elizabeth pela assistência em LIBRAS; Eduardo Baron por criar e produzir os figurinos. Por fim, Gabriel Medeiros pelo design das peças de divulgação.

As cenas foram compostas na relação entre dança e tecnologia, de modo que o processo de construção e criação dessas estão imbricados na relação entre corpo e imagens digitais. A obra utiliza-se, principalmente, das tecnologias do *videomapping*, com momentos de interação da imagem que se modifica com as diferenças de altura entre a voz e a música em cena. Essas imagens foram pensadas conjuntamente com o corpo, de modo que a dança se dá no encontro entre corpo, dança e imagem digital.

O conteúdo dessas imagens contempla o universo das matrizes afroindígenas, com simbologias que atravessam as suas diversas cosmovisões, visto que tais imagens foram pensadas sob uma tomada crítica, que entende não haver neutralidade na imagem (FERREIRA, 2018). Sendo assim, as imagens digitais projetadas na cena são compostas como uma possibilidade de imersão nas cosmovisões afroindígenas.

Dito isto, *Aiyê* compõe-se como uma obra de dança e tecnologia que evoca a dramaturgia da recordação: desde as referências dos saberes ancestrais até a perspectiva das tradições, como também as suas dinâmicas culturais.

## ADEUS, ADEUS, BOA VIAGEM. EU VOU ME EMBORA, BOA VIAGEM.

Considerando que as teorias de referência eurocentrista são as mesmas

que reduzem as questões da diáspora na dança ao folclórico, deslocar este corpo teórico-prático se faz fundamental para a construção de uma diversidade epistêmica na dança. Os estudos culturais e as teorias decoloniais tomam corpo nesta obra e apontam para a necessidade de compor outros modos de pensar, de refletir e de fazer uma dança que trate as questões afrodiaspóricas descoladas da ideia de folclorização da cultura negra, mas também da indígena. Desse modo, possibilita-se que o público geral, professores/as e estudantes de artes tenham acesso a tais discussões ao fruir a obra. Ansiamos que a obra colabore para dissolver e desmontar certos racismos epistêmicos consolidados.

Por fim, durante o percurso do processo, fomos pegos de surpresa por uma pandemia que mudou datas, planos, estratégias e nos exigiu criatividade e habilidade de reinventar formas de ensaiar e compartilhar. O espaço da sala de ensaio foi substituído por quartos e espaços de nossas casas e a interação feita pelo toque deu lugar à tela do computador. Novas formas de fruição de arte foram necessárias para 2020 e 2021. Enfrentamos o desafio, a nos adaptar para seguir sem perder o que já tínhamos construído, nos preparando para a estreia em teatro, porém, sem público presencial. Já que o público poderá ver somente depois, nas transmissões na internet<sup>9</sup>. Estamos vivenciando um momento pelo qual nunca passamos, fôra preciso incorporar a reinvenção em arte. Para viver de arte neste período pandêmico, foi necessário que todos nós nos colocássemos na situação de aprendizes. E como tão bem já salientou Virginia Kastrup (2001): “A aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas ao contrário, estranhamos; problematizamos” (p.18).

Foi e continua sendo “estranho” trabalhar com/em/pela/na arte de modo ainda distanciada de corpos outros, que na cena são nosso suporte, compartilham e dançam do jogo cênico. Aprender a conviver desse modo em arte, é aprender a (re)inventar-se. Levando em conta que “invenção é sempre invenção de novidade, sendo por definição imprevisível” (KASTRUP, 2001, p.18). A cada ensaio/encontro *on-line*, éramos desafiadas a nos adaptar com a nova realidade. Uma adaptação que não somente se acomodava ao novo ambiente, mas que ao mesmo tempo acolhia a criação e compreensão de um novo espaço para desenvolver os processos em dança. Fazendo, fomos aprendendo a saber-fazer e assim, construindo campos de possibilidades para este momento pandêmico que tanto nos preocupa.

Mover-se é a intensidade máxima do afeto, não queríamos e não pretendemos cessar nosso movimento. Pausamos para buscar compreender o “como” se daria este processo e percebemos, que somente movimentando; fazendo é que chegaríamos no “como fazer”. Dançar-pensar-fazer viabiliza de-

<sup>9</sup> A estreia on-line ocorreu em 27/01/2021 no canal youtube. A apresentação foi gravada no teatro Pé Direito (DF) em janeiro de 2021. Link para apreciação do teaser: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_A1fsHa2YA](https://www.youtube.com/watch?v=H_A1fsHa2YA) Link para acessar o programa: <https://www.youtube.com/watch?v=IgrnUP0BkDI>

vires. E a dança nos possibilita este estado inventivo de compor um corpo que não está dado, mas que pode ser-sendo.

Durante nossos encontros de trabalhos remotos, percebemos que o abalo afetivo que tivemos e todo o estranhamento deste novo modo de agir e pensar em arte, principalmente, em dança; nos fortaleceu enquanto artistas da cena e nos propiciou criar de modo outro que, fez aluir nossa zona de conforto. Precisamos “perder tempo” no formato remoto para acolher o imprevisível e alimentar nosso processo criativo.



Figura 6. *Aiyê*, 2021. Em cena: Patrícia Diniz, , Christiane Castro, Caroline Alves e Catherine Ferreira (da esquerda para a direita). Fotógrafo: Thiago Sabino. Fonte: Acervo do grupo.

Contudo, consideramos que “aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o perder tempo: errância e assiduidade”. E que toda a capacidade inventiva é fruto do resultado da tensão entre formas existentes, “e os abalos, estranhamentos, inquietações que nos afetam” (KASTRUP, 2001, p.24). Como dito, *Aiyê* foi recebido pelo público de modo *online*. Ainda que à distância, recebemos o afeto de grande parte do público. Pela primeira vez, pudemos conversar enquanto contemplávamos o espetáculo. Já que o espaço físico do teatro requer silêncio total e concentração do público. O sentido de estarmos juntas/os se deu nas mensagens postadas e trocadas no chat da transmissão no YouTube. Quando o tato não sente a pele, imaginamos o encontro, lemos palavras como abraços. Agradecemos a todas/os que fizeram parte deste ciclo, *Aiyê!* Que possamos nos ver em breve.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Larissa. **Composição em dança como crítica da imagem**. Em Revista VIS: Revista do Programa de Pós-graduação em Arte, 17 (2), 88 – 102. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/20641>. Acesso em agosto de 2020.

FERREIRA, Larissa. **Corpos moventes em diáspora: dança, identidade e reexistência**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 27, p. 50-63, fev. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/664>>. Acesso em agosto de 2020.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

KASTRUP, Virginia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Revista Psicologia em estudo, Maringá, v.6, nº 1, jan-jun. 2001.

## 3.4 CORPO BALETROACÚSTICO: COLETIVO EXPERIMENTAL NASCIDO NOS LABORATÓRIOS EM DANÇA DO IFB

Eufrasio Prates<sup>1</sup>

---



*É necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. [...] é indispensável que, em todo o ensino artístico, sintam-se o alento da criação.*

H.-J. Koellreutter (1954)

**E**m 2011, em função da experiência prática em composição musical para dança e teatro desde os anos 1980, fui convidado pela professora e dançarina Cíntia Nepomuceno a compor o *corpo* docente do curso de Segunda Licenciatura em Dança do IFB. Essa atividade foi tão rica que, pouco tempo depois, passei a atuar nos laboratórios de dança e tecnologia na graduação, onde pude colocar, em uso criativo, uma ferramenta resultante de minha pesquisa no doutorado em arte contemporânea (PRATES, 2011): um sistema interativo computacional que transforma ao vivo os movimentos do *corpo* em automáticos e orgânicos sons fractais.

Esse sistema, atualmente um conjunto de aplicativos código-aberto denominado Suíte Holofractal Interativa de Transdução Sonora - HITS, foi desenvolvido em torno de noções filosóficas paradigmáticas que investiguei quando aluno do compositor H.-J. Koellreutter em São Paulo, no final dos anos 1980. Alemão de nascimento, naturalizado brasileiro, Koellreutter foi aluno de Paul Hindemith e professor de várias gerações de compositores, dos quais se destacam Luigi Nono, Cláudio Santoro, Guerra-Peixe, tendo convivido com artistas brasileiros da antropofagia modernista, como os irmãos Augusto e Haroldo de Campos. Dedicou-se, desde os anos 1940, a utilizar uma série de conceitos desse novo arcabouço, descritos e compilados em sua “Estética do

---

<sup>1</sup> Graduado em Música, especialista em Filosofia, mestre em Comunicação, doutor em Arte, fundador e regente da BSBLOrk Orquestra de Laptops de Brasília, professor de Semiótica, Novas Tecnologias, Arte e Música na UnB, Faculdade Dulcina de Moraes, IFB, AIEC no Brasil, Angola, Japão e Estados Unidos, autor de dois livros e diversos projetos de música experimental e algorítmica. eufrasioprates@gmail.com.

Impreciso e Paradoxal” (KOELLREUTTER, 1990; PRATES, 1997), tais como acausalidade, imprevisibilidade, multidimensionalidade, transracionalidade, atemporalidade, fractalidade, complementariedade, omnijetividade, relatividade, paradoxalidade, holonomia, complexidade e outras, integrantes de uma visão de mundo pós-quântico-relativista que transcende o paradigma dualista do conservadorismo.

A ideia estruturante do sistema HITS era a seguinte: se frequentemente nos traímos ao manifestarmos inconscientemente traços de comportamentos dualistas, mecanicistas, maniqueístas, reducionistas, absolutistas e hierárquicos, talvez uma grande utilidade dos algoritmos seja, paradoxalmente, usar o binarismo da máquina como rigoroso antídoto ao nosso. Nada é mais revolucionário do que virar o feitiço contra o feiticeiro. É preciso notar que essa tarefa foi muito facilitada pela matemática subjacente à Teoria do Caos e à Geometria dos Fractais, que dispôs equações relativamente simples para que um sistema lógico algorítmico fosse capaz de (re)produzir as complexidades e imprevisibilidades dos processos orgânicos. Parece contraditório, mas há que se diferenciar contradição, como inconsistência lógica, de paradoxo, como condição do que foge ao dualismo pelas vias da natural complexidade do mundo. Ademais, é vã a ilusão de quem crê na divisão absoluta entre o analógico e o digital: nem mesmo o Elon Musk do chip de implante neuronal, que defende essa tática para garantir nosso sempiterno controle sobre a Inteligência Artificial, especialmente quanto ao perigo distópico do surgimento de uma superinteligência (mas sabemos quem quer controlar quem na atual contemporaneidade muito anterior à singularidade).

Mas voltemos àquela ocasião pré-Neuralink: em meados de 2012, pude dividir com um grupo de estudantes trazido por Cínthia os resultados analíticos de longos estudos sobre as relações entre a música contemporânea e a mecânica quântica, coligidos nos anos 1980 e 90 na pesquisa de mestrado (PRATES, 1997) em que fui também orientado pelo compositor eletroacústico uruguaio, Conrado Silva de Marco, ex-aluno de John Cage, Penderecki e Boulez; por um físico que trabalhou na equipe de I. Prigogine, Roland Azeredo de Campos; e por um filósofo baiano versado na hermenêutica quântico-mito-poética de Heisenberg e seu Princípio da Incerteza, Fernando Bastos. Foi assim, a partir de muitas conversas, debates e reflexões estéticas feitas naquele grupo, que o sistema HITS pôde melhor desempenhar o papel de fundação instrumental para a criação de um coletivo de dança, música e projeções visuais experimentais chamado Corpo Baletroacústico, com a participação ativa e criativa de músicos da Orquestra de Laptops de Brasília - BSBLOrk, de estudantes da Licenciatura em Dança do IFB (Bart Almeida, Gianluca Diniz, Hellen Cristine, Izabella Beatriz, Jéssica Sherzinger, Josivelton Bandeira, Laura Tatielle, Leo Dourado, Marianne Alvim e Wesllen Masolliny) e de convidados especiais, como a professora de dança e dançarina de butoh, Sabrina Cunha, o

professor e coreógrafo Diego Pizarro, na coordenação do espaço coreográfico em um dos processos criativos, Priscila Mota Prates, como dançarina convidada em outro, e a imprescindível participação (inter)ativa de nossas audiências, motor sem o qual o fazer poético objetivamente não caminhará. A professora Cínthia foi uma parceira fundamental para o empreendimento poético que realizou, em práticas de menos erros do que de felizes acertos, a proposta da tese holofractal — já utilizada com sucesso na formação da BSBLOrk —, mostrando suas potencialidades no campo da dança e da performance.

Inúmeros desafios foram encarados no desenvolvimento dos projetos do Corpo Baletroacústico, pois a tradição newtoniano-cartesiana, tão negada pelo discurso da arte contemporânea, ainda encontra forte esteio tanto nas práticas poéticas — referenciadas numa sociedade que tende, por razões político-ideológicas, a priorizar a dimensão do entretenimento em detrimento da crítico-cognitiva —, quanto na formação teórica, falha pelo distanciamento entre discurso e prática, o que é mais comum na academia, mas não se restringe a ela. Para escapar a tais armadilhas, muitas delas insidiosas e ocultas sob o manto dogmático de algum pretensão didatismo, todos os projetos realizados pelo Corpo Baletroacústico se produziram a partir da discussão coletiva heterárquica, chegando, não raro, à votação democrática de decisões poéticas nem sempre vencidas pelas lideranças formais do grupo, cujo empoderamento coletivo nos forçava a refletir e argumentar muito, mas sobretudo nos trazia aprendizado constante e muito prazer em crescer.

Um desses trabalhos criativos, premiado com recursos públicos do Ministério da Cultura para a produção de um documentário, foi a “Festa do Fim do Mundo”: uma performance de dança, música e projeções visuais interativas improvisadas ao vivo com a participação da audiência, que propunha celebrar a efeméride do fim do mundo em 2012, com uma festa de passagem para um mundo novo. A poética subjacente a essa comprovação (composição paradoxalmente improvisada, ou improviso paradoxalmente composto, como se preferir) inspirou-se na necessidade de encerrar o ciclo deste mundo em que o poder político global se sustenta sobre a desigualdade, a exploração predatória da natureza e escravização do próprio ser humano, esgotado por um *modus vivendi* insustentável, de éticas contraditórias e práticas socialmente injustas. Foi a partir dessa visão crítica, que celebramos o desejo estético eco-sófico e sensual de um novo início, em que a consciência coletiva pudesse transcender o individualismo, de forma que não fossem necessárias táticas de guerra para a sobrevivência e, sobretudo, o convívio harmônico com a natureza fosse mais do que um discurso institucional vazio sobre a sustentabilidade.

A performance dessa “festa” foi organizada em módulos intercambiáveis e abertos, cuja ordem de realização era sorteada num lance de dados pela audiência. Isso fazia com que cada apresentação gerasse uma nova narrativa, uma história que criasse novos sentidos, e nos colocasse em um estado de

prontidão e expectativa muito elevados, bastante diferente de um espetáculo linear tradicionalmente estruturado, em que o artista sabe de antemão a ordem do que deve acontecer. Embora se reconheça que duas apresentações de uma mesma obra sempre poderão ensejar diversas interpretações (seja do artista-intérprete, seja do público-interpretante), as 24 possíveis combinações dos módulos da “Festa” elevam, logaritmicamente, essa abertura interpretativa, explicitando nessa prática a não-linearidade, acausalidade e imprevisibilidade holonômicas. Ainda mais quando esses blocos narrativos são compostos por jogos interativos, cada um deles “jogável” diferentemente, como se pode ver pelas descrições a seguir:

- *O Executivo e a Ordem*: bailarinos dançam e improvisam sobre uma coreografia rígida, inspirada pela figura do poderoso executivo, que toma as decisões a partir de sua posição elevada na hierarquia institucional.
- *Jogo de Xadrez*: os bailarinos dançam e improvisam a partir de marcas baseadas nos movimentos de peças de xadrez, explorando movimentos corporais mecânicos.
- *Caos Orgânico*: a partir de um bailarino que improvisa sobre elementos da natureza (água, ar, terra e fogo), os demais vão entrando, um a um, e dialogando com os seus movimentos, criando um caos dialógico cheio de organicidade.
- *Jogo do Esqueleto*: após um dos bailarinos mapear seu esqueleto no Kinect (dispositivo de captura hackeado de um vídeo game para operação no sistema HITS) e começar a produzir sons e imagens projetadas, os demais procuram “roubar” o mapeamento, tornando-se o novo controlador do sistema, que muda os timbres randomicamente a partir dessa disputa.
- *Festa Bailetoacústica*: módulo de encerramento, independentemente do sorteio, em que a dança festiva convida a plateia a explorar livremente o espaço interativo criado pelos dispositivos da performance.

Além dos artistas que coordenaram as três dimensões globais da performance (Cíntia na dança, Diego na cena e este autor na computação digital audiovisual), participaram da “Festa” os dançarinos Bart Almeida, Gianluca Diniz, Hellen Cristine, Izabella Beatriz, Jéssica Sherzinger, Josivelton Bandeira, Laura Tatielle, Leo Dourado, Marianne Alvim e Wesllen Masolliny e os músicos Eduardo Kolody, Kiko Barretto, Philip Jones, Ramiro Galas e Victor Valentim.

O documentário sobre as apresentações dessa performance-festa, a última delas tendo por cenário o Museu Nacional da República de Niemeyer, contou com depoimentos do público — que explicita e confirma claramen-

te a percepção dos citados conceitos holonômicos na experiência estética —, inclusive na fala do então Secretário da Identidade e Diversidade Cultural do MinC, Sérgio Mamberti, e pode ser encontrado na página [fb.com/CBfestadofimdomundo](https://www.facebook.com/CBfestadofimdomundo) e no *YouTube* em diversos canais.

Foi a partir de experiências po(i)éticas como essa, que o Corpo Baletroacústico tornou-se o “sujeito-objeto” da pesquisa de doutorado de Cínthia, versando principalmente sobre uma metodologia de trabalho criativo coreográfico aberta, dinâmica e coletiva, questionadora da hierarquia típica dos modelos e sistemas tradicionais, que em debates com o coletivo, sugeri chamar de *transcoreografia*. A tese de Cínthia, intitulada “Processo transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança” e defendida em 2014, está integralmente disponível na internet e detalha importantes inovações poéticas e pedagógicas, e suas implicações profundas na estética contemporânea e suas dimensões ético-políticas.

O último processo criativo do Corpo Baletroacústico também merece ser aqui tratado, pois deu seguimento aos experimentos estéticos que estimulavam o grupo a explorar âmbitos cada vez mais amplos da linguagem poética. Intitulado “A Última Viagem”, esse último trabalho do coletivo foi inspirado no último *haikai* de Matsuo Bashô (1644-1694), composto em seu leito de morte:

旅に病で  
夢は枯野を  
かけ廻る  
松尾芭蕉

Mal da viagem (tabi ni yande)  
Pelo campo ressecado (yume wa karen o)  
Meus sonhos vagam (kakemeguru)

Essa obscura e paradoxalmente brilhante síntese, como é característico do estilo de poema *haiku*, funcionou como semente (semeion, signo) de onde todos os elementos da performance deveriam brotar, não apenas no sentido simbólico, o que é comum em processos criativos similares, mas também nas dimensões semióticas indexical e icônica, compartilhando “concretamente” o mesmo DNA, por assim dizer. Um trabalho meticuloso de tradução intersemiótica foi feito para integrar em um espaço dinâmico e mutável de improvisação, ainda que paradoxalmente estruturado do ponto de vista composicional, diversas linguagens estéticas. Em cada uma delas — poesia, dança, artes visuais, música, performance, figurino, iluminação — buscamos por meses as convergências e contrastes interpretativos do poema, aprofundando um diálogo

orgânico com o imprevisível e inesperado que repousa diante de qualquer viagem, especialmente a última, o que em tempos de pandemia ganha novos e múltiplos significados e sentidos.

A ausência de Cíntia Nepomuceno nesse último projeto, por conta de sua dedicação exclusiva à escritura da tese, deixou Sabrina Cunha encarregada da coordenação transcoreográfica do processo criativo, com o apoio eventual da dançarina e coreógrafa Cleani Calazans. A experiência e conhecimento de Sabrina sobre o *butoh* foram valiosos nos debates que intercalavam os frequentes improvisos práticos corporais. A título de ilustração da participação coletiva no processo, tinha-se Leo Dourado conduzindo exercícios temáticos sobre sangue e fluxos, Helena Medeiros sobre temas invernais e sobre a voz, Priscila Prates e Marianne Alvim sobre figurinos e projeções visuais, propostas sempre submetidas à experimentação e ao crivo crítico do coletivo.

Resultaram desses diálogos, tanto simbólicos como pragmáticos, uma performance “soltamente” estruturada em três partes, cada uma delas derivada de um verso do poema originário: Sangue, Inverno e Água. Modulares e sorteadas de forma similar às da “Festa do Fim do Mundo”, uma dessas partes é dançada no silêncio e no escuro quase absoluto, à exceção de pequenas lanternas eventualmente empunhadas e intermitentemente acesas pelos dançarinos e pelo público. Entretanto, diversamente da “Festa”, os módulos foram sorteados no início da performance, evitando rompimento da narrativa na continuidade entre as partes. Outra diferença, foi a presença marcante das vozes dos dançarinos, improvisando vocalmente sobre fragmentos do *haikai* em japonês, uma espécie de invocação mais do espírito icônico e plástico do poema do que de seu sentido simbólico traduzido para outra língua e cultura. Se o tradutor é um traidor, que o faça pela via da transdução mais respeitosa às energias afetivas metaoriginárias do signo: a dor, a *secura*, a *deriva*.

Também selecionada para vários eventos, como a abertura da Exposição “Em Meio” no Museu Nacional da República, o Festival Digiarte em Anápolis e o Festival Internacional Goiânia em Cena 2013, sempre com o apoio do IFB, essa performance coroou mais um trabalho do Corpo Baletroacústico, que nada fica a dever ao que de melhor se faz pelo mundo nas artes da performance corporal (minha opinião é suspeita, claro, mas rodei mais de 20 países testemunhando o que se fazia pelos experimentalistas). Alguns registros, em vídeo no *YouTube*, permitem um distante vislumbre do que foi a impactante experiência de participar presencialmente da “Última Viagem”. Ironia ou autovaticínio? Não resisto imaginar como seria uma performance desse coletivo, hoje, em interação com algoritmos de uma putativa inteligência artificial...

Enfim, essa é a natural dinâmica de um *corpo* que é feito de *corpos*, fractal, que é um todo feito de todos, holonômico, que tem história, memória e traços de ancestralidade, cujos reencontros ensejam jogos imprevisíveis e, quiçá, infinitos, como a efemeridade paradoxalmente deve ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOELLREUTTER, H.-J. **Terminologia de uma nova estética da música**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1990.

NEPOMUCENO, Cínthia. **Processo transcoreográfico: uma alternativa metodológica para a docência artística na área de dança**. 2014. 192 f., il. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PRATES, Eufrasio. **Música Quântica: de um novo paradigma estético-físico-musical**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

PRATES, Eufrasio. **Música holofractal em cena: experimentos de transdução semiótica de noções da física holonômica, da teoria do caos e dos fractais no campo da improvisação performática**. 2011. xx, 164 f., il. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Vídeo: **Documentário da performance “Festa do fim do mundo” - Corpo Baletroacústico** 2012. Direção: PRATES, Eufrasio e NEPOMUCENO, Cínthia. Disponível em: <<https://youtu.be/XqzvW-fdvsbU>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Vídeo: **Última Viagem (Last Trip) - Corpo Baletroacústico** - Goiânia em Cena 2013. Direção: PRATES, Eufrasio. Disponível em: <<https://youtu.be/ezTjcHdgwIE>>. Acesso em: 21 out. 2020.



Fonte: Acervo pessoal

Licenciatura em Dança do IFB - *Campus* Brasília, um curso que surgiu quase que antes do próprio *Campus*. Pois no começo de tudo, não existia quase nada, apenas algumas cadeiras nos corredores da Reitoria, uma pequena sala com uma folha A4 pregada na porta com a informação “*Campus* Brasília”. Porém, o mais importante de tudo é que existiam desde o início excelentes profissionais, mesmo que poucos, mas muito comprometidos com a criação e implantação deste inusitado curso.

A aula inaugural, tão glamurosa no auditório do Ministério da Educação, marcava o início desta trajetória de sucesso, mesmo utilizando espaços emprestados por não termos nossa própria casa. Mas, como de tudo podemos tirar benefícios, não termos

a nosso *campus* nessa época, foi até importante, pois pudemos, durante a construção, realizar as mudanças construtivas necessárias que atendessem as especificações e principais necessidades e que garantisse a qualidade do curso.

Em um segundo momento, mas quase que em paralelo com a construção do *campus*, a participação fundamental de todos os professores da área, na especificação e descrição de todos os materiais e instrumentos necessários ao funcionamento do curso, ajudando de forma indispensável à Diretoria de Administração na compra de todos os equipamentos.

Por fim, após dez anos de trabalho, nos resta esta grande comemoração e homenagens aos profissionais que planejaram, que defenderam a ideia, que construíram e executaram este grande sucesso!

**Marco Rogério Calheira Lima**

**(Diretor de Ensino do Campus Brasília à época da abertura do curso. Professor do IFB, Campus Brasília)**

# IV

## (AN) DANÇAS: RECORTES EM MOVIMENTO



Estudantes do curso de Licenciatura em Dança em suas apresentações artísticas finais da componente curricular CI, em julho de 2014. Instituto Federal de Brasília, Brasília-DF, Brasil.

## 4.1 PROCESSOS DE CRIAÇÃO E A IMPROVISAÇÃO EM DANÇA

*Juliana Cunha Passos<sup>1</sup>*

---

**É** praticamente automática a associação que se faz entre arte e criatividade: um fenômeno acaba sempre por conduzir-nos ao outro. O vocábulo criatividade, querendo significar a capacidade para produzir novas ideias e objetos, abriga uma série de processos e fatores psicológicos que são interatuantes e interdependentes.

Segundo Kneller (1978, p.15), as definições de criatividade pertencem a quatro categorias: aquela que se refere à pessoa que cria, em termos de fisiologia e temperamento (atitudes, hábitos e valores); aos processos mentais que o ato de criar mobiliza (motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação); às influências ambientais e culturais e aos produtos dos atos criativos (teorias, invenções ou obras artísticas).

Esta última concepção é que tem predominantemente guiado, por tradição, o estudo da criatividade. Este é, na verdade, o modo mais óbvio de abordar o assunto, uma vez que os produtos, sendo públicos e prontamente obteníveis, são mais facilmente avaliados do que personalidades. Mais recentemente, entretanto, a pesquisa tem-se concentrado de preferência na criatividade como processo mental e emocional – abordagem sem dúvida mais exigente e sutil, porque muito de sua substância se encontra nos estados interiores da pessoa criadora. (KNELLER, 1978, p.15).

O pensamento criador se distingue do pensamento rotineiro por procurar estabelecer novas relações simbólicas, conectando novos símbolos e experiências que, anteriormente, não apresentavam quaisquer relações entre si. Essas ligações ocorrem inicialmente num nível pré-simbólico, vivencial, só depois são expressadas em símbolos. A relação se dá primordialmente através dos significados sentidos, não dos significados compreendidos ou pensados.

O ato criador é essencialmente um processo pré-simbólico ou pré-verbal. [...] O pensamento criador, assim, nutre-se fundamentalmente dos significados sentidos, isto é, daquelas experiências não-simbolizadas, encontrando-lhes conexões que, posteriormente, são transformadas em símbolos (verbais, lógicos ou artísticos). (DUARTE, 1988, p.97-98).

---

<sup>1</sup> Docente da Licenciatura em Dança do IFB – Instituto Federal de Brasília. Doutora e Mestre em Artes da Cena – Unicamp. Bacharel e Licenciada em Dança – Unicamp. Membro do Grupo de Pesquisa em Dança Educação e Grupo de Estudos sobre Literatura, Performance e Educação (GELPE) do IFB. Desenvolve pesquisas sobre improvisação e processos de criação em dança. [juliana.passos@ifb.edu.br](mailto:juliana.passos@ifb.edu.br)

Criar é basicamente formar, dar forma a algo novo, estabelecer novas coerências, relacionar fenômenos e compreendê-los de forma nova. Formar é experimentar, é lidar com alguma materialidade e configurá-la. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar. Segundo Ostrower (2007, p.69), a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo.

O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver. (OSTROWER, 2007, p.132).

Criar não é substituir o nada por alguma coisa, o caos pela organização. Ostrower (2007) afirma que o ato de criar implica necessariamente o ato de destruir. Tudo o que num dado momento se ordena, afasta o resto de acontecer. Criar é “um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar” (p.26). E da definição que ocorreu, nascem as possibilidades de diversificação. A criatividade é sempre o resultado da tensão entre a espontaneidade e as limitações.

Segundo Ostrower (2007, p.149), “ao mesmo tempo que espontaneamente nos abrimos ao novo e o absorvemos, também espontaneamente o estruturamos. Os processos de descoberta são sempre processos seletivos de estruturação”. Nossa abertura é complementada por delimitações interiores que, mesmo sendo flexíveis, são condições necessárias à criação. Sem a capacidade de delimitar não seria possível ao ser humano compreender, imaginar ou perceber. Criar é ao mesmo tempo expansão e contenção, liberdade e limite, concepção e delimitação.

A própria aceitação das limitações que existem em todos os fenômenos, em nós e na matéria a ser configurada por nós, é o que nos propõe o real sentido da liberdade no criar. Os limites são áreas indicativas, meios e modos de identificar o fenômeno. Ao encontrar os limites, podemos configurar o fenômeno e ao esclarecer os limites, qualificamos o fenômeno. Criar é poder relacionar com precisão e com adequação.

May (1982, p.49) destaca que a criatividade é o encontro do ser consciente com o seu mundo, o qual é um conjunto organizado de relações significativas que se inter-relacionam com a pessoa a todo o momento, em uma dialética contínua. Não é possível situar a criatividade como um fenômeno somente

subjetivo, o que ocorre sempre é um processo específico de inter-relação do sujeito (dimensão subjetiva) com o mundo (dimensão objetiva).

Para Nachmanovitch (1993, p.27), há dois momentos na criação artística: o momento de inspiração, em que uma intuição de beleza ou verdade chega ao artista e o momento da luta, geralmente difícil, para manter a inspiração durante o tempo necessário para transformá-la em símbolos. Na música, na dança e no teatro, existe ainda um terceiro momento: o momento da apresentação da obra ao público.

De acordo com Ostrower (2007, p.68), a intuição (forma não-verbal e não-conceitual do pensamento) está presente no ato de criar. Os processos de criação são sempre de ordem formal, sendo formativos e configuradores. Ainda que se configurem palavras ou pensamento, é preciso distinguir os componentes do processo, que podem ser de ordem verbal ou conceitual, e o processo criativo em si, que sempre é de natureza formal.

A intuição humana é fonte da inspiração criativa, sendo uma soma sináptica em que todos os passos e variáveis convergem ao mesmo tempo num ponto central de decisão. Já o raciocínio lógico se desenrola passo a passo e as conclusões de um passo podem derrubar as conclusões de um passo anterior. Ele se baseia em informações das quais temos consciência, porém é apenas uma mostra parcial de nosso conhecimento total. O pensamento intuitivo se baseia em tudo que sabemos e em tudo que somos.

A intuição também apreende, porém, fazendo menos uso do aparelho dos sentidos, e utilizando-se de uma capacidade de percepção interior, inconsciente, das possibilidades que estão contidas nas situações. [...] A intuição pode deixar de lado os detalhes, mas não tem a menor dificuldade em perceber inter-relações e as consequências daquele mesmo acontecimento. (ZIMMERMANN, 1992, p.21-22).

Kneller (1978, p.62) apresenta as etapas da criatividade: fase do *insight* ou do impulso criativo (primeira apreensão de uma ideia a ser realizada, dá a direção e o propósito); fase da preparação (investigação rigorosa das potencialidades da ideia original para dominar os meios de expressá-la), fase da incubação (conexões realizadas pelo inconsciente), fase da iluminação ou inspiração (clímax do processo, momento de integração que fornece a matéria-prima para a realização criadora) e fase da verificação ou revisão (ação do intelecto e do julgamento para elaborar, alterar e corrigir conscientemente a criação).

Assim, além dos impulsos do inconsciente, os processos criativos se alimentam de tudo o que o homem sabe, seus conhecimentos, conjecturas, propostas, dúvidas e do que ele pensa e imagina. Utilizando o seu saber, o homem fica apto a examinar o trabalho e fazer novas opções. O consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras, constituindo um fator fundamental de elaboração. O ato criativo envolve, portanto, a intuição e o intelecto, os sen-

timentos e os pensamentos, as experiências e os conhecimentos, possuindo um aspecto dionísio (espontaneidade, vitalidade, liberdade, impulsos) e um aspecto apolíneo (configuração, julgamento, intelecto, limites).

## A IMPROVISACÃO NOS PROCESSOS CRIATIVOS ARTÍSTICOS

A palavra improvisar significa fazer, inventar ou preparar às pressas, falar, escrever ou compor de improviso. Para Nachmanovitch (1993, p.19), toda arte é improvisação, algumas obras são apresentadas no momento em que nascem e outras são improvisações estudadas, revisadas e reestruturadas. Improvisação é a livre expressão da consciência do material que emerge do inconsciente. É a intuição em ação, em um jorro contínuo e rápido de opções.

A improvisação no ato de criar pode ser utilizada como método ou como fim em si mesmo, como a obra em si. Nesse caso, a criação, a estruturação, a execução e a exibição da obra perante o público ocorrem simultaneamente, "(...) num único momento, em que se fundem memória e intenção (que significam passado e futuro) e intuição (o eterno presente)" (NACHMANOVITCH, 1993, p.28).

Muitas vezes se imagina que na improvisação pode-se fazer qualquer coisa, mas ausência de planejamento não significa necessariamente que o trabalho seja feito ao acaso e arbitrariamente. Toda improvisação tem suas regras, mesmo que essas regras não sejam fixadas a priori. Somos seres culturais, sendo incapazes de produzir qualquer coisa aleatória, pois somos moldados de acordo com regras inerentes à nossa cultura, à nossa formação, às nossas experiências.

Criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Ser livre é uma condição estruturada e altamente seletiva, sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconscientes, e a valores (individuais e sociais) de uma época. Ao se criar, define-se algo até então desconhecido, interligam-se aspectos múltiplos e às vezes divergentes entre si. Nada é feito ao acaso, as criações são orientadas pelas opções possíveis a um indivíduo em um determinado momento.

Quando improvisamos com música, desenho, dança, texto escrito ou falado, a lógica interna, consciente ou inconsciente, de nosso ser se revela e molda o material da criação. O inconsciente, uma das dimensões da psique humana, possui elementos individuais relacionados à trajetória de vida e às experiências do indivíduo, mas também possui aspectos coletivos, relacionados à própria trajetória da humanidade.

Nossa Psique é moldada e influenciada por experiências da humanidade em toda a sua história de desenvolvimento, o que condiciona nossa maneira de apreender e lidar com situações características e significativas para o ser humano, tais como: o nascimento, a morte, a luta contra os perigos da natureza, as fases de transição na vida (primeira infância, adolescência, maturidade, velhice) o anseio de fundir-se com outro indivíduo nas diversas dimensões humanas, a maternidade ou a paternidade, o medo diante da morte, ou ainda, uma experiência religiosa. (ZIMMERMANN, 1992, p.19).

Nachmanovitch (1993, p.82-83) ressalta que a existência de regras ou de estrutura na improvisação desencadeia a espontaneidade do artista, pois elas estimulam a intensidade do processo criativo. O compromisso com um conjunto de regras liberta nossa criação e a faz atingir uma profundidade e um vigor que de outra forma seriam impossíveis. Trabalhar dentro dos limites impostos pelo meio nos obriga a mudar nossos próprios limites.

Às vezes, as regras e os limites são impostos pelo próprio material a ser trabalhado, como as leis físicas do som, da cor, da gravidade ou do movimento. Outras regras são inerentes ao estilo ou às convenções sociais adotadas pelo artista. Na dança e no teatro, por exemplo, em que o corpo do artista faz parte da obra, os limites são mais óbvios já que o corpo é ao mesmo tempo o motivo, o instrumento, o campo de atuação e a própria obra de arte.

A improvisação pode ter o mesmo sentido de estrutura e totalidade de uma composição planejada previamente. Em espetáculos de dança, quase sempre vemos coreografias, composições elaboradas de dança, e raramente as improvisações estão presentes como parte planejada do espetáculo. Num certo sentido, coreografia e improvisação podem ser equivalentes, o que decide o valor da criação é o seu sentido e não a forma que utiliza para expressar seu significado.

Do mesmo modo que há coreografias de qualidade alta e complexa, há outras sem conteúdo algum, representando nada mais que enumerações de sequências de movimentos. Igualmente, podem existir improvisações superficiais e vazias de significados, bem como improvisações capazes de emitir beleza direta e espontaneidade de expressão. “Evidentemente, o arco-íris no céu (improvisado da natureza) é essencialmente diferente do arco-íris de um quadro de El Greco (composição elaborada), mas cada um dos dois pode tocar-nos profundamente” (GELEWSKI, 1969, p.4).

Haselbach (1989, p.7) define improvisar como dar uma forma espontânea; executar algo sob certas condições não previamente planejado; adaptar-se às dificuldades tornando-se ponto de partida para uma mudança individual ou composição concreta. Destaca duas possibilidades de utilização da improvisação na dança: como experiência de sensibilidade e como expressão de conteúdo e atitude formal, ou seja, como método didático ou como processo criativo-expressivo.

Improvisação como experiência de sensibilidade ou sensibilidade por meio de improvisação é a forma de improvisação menos visível e espetacular. Seu ponto principal não está na ação, mas na percepção individual e em sua diferenciação, nos estímulos da sensibilidade do corpo. Essa improvisação representa, portanto, experiências e impressões do mundo exterior, percebidas e conscientizadas no mundo interior do indivíduo.

Improvisação como experiência, como divergência espontânea e individual, como ponto de fácil contato e relacionamento experimental com os fatos (corpo, objeto, espaço, parceiro, força, música, conteúdos) do exterior, passando pelo caminho da realidade e da conscientização, para o mundo interior. (HASELBACH, 1989, p.8).

Já a improvisação como expressão de conteúdo e atitude formal tem como objetivo a exteriorização das impressões previamente interiorizadas, a criação de dentro para fora. É a tentativa da expressão espontânea que dá uma forma não programada das impressões armazenadas. Essa improvisação representa uma criação espontânea de um novo produto expressado do mundo interior do indivíduo (emoções, ideias, necessidades, criatividade) para o mundo exterior.

Neste contexto, improvisação significa o momentâneo relacionamento espontâneo, experimental e livre, com movimentos anteriormente conhecidos e coletados, que a sua criatividade recebe naquele instante, por meio do tema ou da motivação, das possibilidades individuais, isoladas e das condições apresentadas pela situação momentânea. (HASELBACH, 1989, p.8).

A improvisação pode ser motivação, etapa preparatória ou campo experimental para as criações em dança. Seu valor está no desenvolvimento da capacidade de criação e de sua expressão. A improvisação pode ser um método de experimentação de movimentos que posteriormente poderão ser selecionados e organizados numa composição coreográfica ou ser uma forma de expressão em si, quando improvisações (livres ou estruturadas) compõem a obra.

Assim, podemos analisar a improvisação na dança sob estes dois aspectos: didático, cuja improvisação é entendida como um método para desenvolver capacidades e qualidades dos artistas. E também em seu aspecto criativo-expressivo, sendo entendida como método para elaboração de composições coreográficas ou como recurso expressivo em cena ou para a cena.

## ROLF GELEWSKI E A IMPROVISACÃO EM DANÇA<sup>2</sup>

Segundo Gelewski (1973b, p.16), as improvisações são um importante recurso didático objetivando o treino das capacidades de reação, concentração e sensibilidade, além das qualidades expressivas, imaginativas e criativas dos artistas. O objetivo indireto situa-se na dimensão do humano, no sentido do crescimento do artista como indivíduo, consistindo na ligação dinâmica do consciente com o inconsciente.

Este processo se efetua, principalmente, através de uma solicitação e treinamento de poderes mentais (da concentração, percepção e distinção, em especial) e sua direta interligação com atividades rítmicas, físicas, expressivas e espontâneas, acrescentando-se ainda a este processo, como fator insubstituível, a presença do acontecimento sonoro. (GELEWSKI, 1973b, p.16).

Gelewski (1973b, p.35) ressalta ainda que “a improvisação de dança deve ser considerada um dos meios verdadeiramente eficientes educacionais e de desenvolvimento, pois atinge o ser humano em sua inteireza”. Primeiro, coloca para o artista a capacidade de adaptação e disciplina, depois, exige imaginação, expressividade, espontaneidade, poder criador e disposição para uma comunicação total, liberando e equilibrando energias e tensões acumuladas.

Por meio da concentração dirigida, há uma funda penetração de motivações lançada pelo educador ou encontradas com a ajuda dele, e pelo próprio esforço de transformá-las em movimento irradiante, o improvisando é levado a reduzir e finalmente abandonar a limitada identificação mental com sua personalidade exterior e entrar em uma relação dinâmica com seus mundos interiores. (GELEWSKI, 1973b, p.35).

Gelewski estruturou diversos materiais didáticos relacionados ao uso de improvisações na dança, como *Ver-ouvir-movimentar-se versão I* (1973) e *II* (1980), *Estruturas Sonoras 1* (1973) e *2* (1974), *Estudo do espaço* (1967) e *Estudo básico de formas* (1971). Em suas aulas, utilizava tanto a improvisação livre quanto a improvisação estruturada, partindo de estruturas mais diretivas para as mais livres, e também utilizando o princípio da reflexão e do intelecto no movimento, não somente a utilização da percepção, da sensação ou da intuição.

A improvisação estruturada é um método para a realização de uma movimentação corpórea espontânea e criativa que procura conduzir a pessoa gradativamente a uma experiência do corpo, que deve culminar com sua li-

---

<sup>2</sup> Rolf Gelewski (1930-1988) dançarino, professor e pesquisador de dança que atuou no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Foi Diretor e professor da Escola de Dança da UFBA, atuando também como diretor e coreógrafo do Grupo de Dança Contemporânea. Fundador da instituição Casa Sri Aurobindo (atualmente sediada em Belo Horizonte-MG). Para maiores informações: [www.casasriurobindo.com.br](http://www.casasriurobindo.com.br)

bertação das limitações e desconfianças que a educação, a convenção e as vivências inserem nele.

A improvisação estruturada é um processo que visa construir, a partir de poucos elementos iniciais, uma consciência real que possa ser, para o indivíduo, apoio e fonte continuamente promotora de um trabalho de autodescoberta e autoformação. (GELEWSKI, 1973, p.).

Ao longo de seu processo artístico-criativo, Gelewski também utilizou a improvisação como ferramenta de três maneiras distintas: improvisando sobre uma mesma música diversas vezes, num processo mútuo de integração entre o dançarino e a melodia e a partir desta criação espontânea de movimentos, elaborando a coreografia num trabalho consciente de seleção, organização e estruturação dos seus elementos. A improvisação livre e espontânea sendo uma etapa inicial para se chegar à dança elaborada.

Assim, através de experiências selecionadas, uma sequência interior se estabelece em você, e esta é o núcleo e a verdadeira substância da forma exterior da dança, que cresce deste núcleo como a planta da semente. Naturalmente, esta forma exterior não se desenvolve simplesmente, por si própria, sua constituição significa um processo de discriminação e seleção, de definição e coordenação, é trabalho consciente, minucioso, demorado. (GELEWSKI, 1973, p.37).

Gelewski também apresentava improvisações em cena, porém de forma estruturada, o que ele denominava de dança criativa ou improvisação estruturada. A dança criativa envolve consciência e esta consciência, de algum modo, pretende um fim, visa a uma construção, a uma expressão determinada. Ela ocorre quando se une ao movimento do corpo toda uma prontidão para ser instrumento de manifestação dinâmica. “Então os movimentos não serão ‘apenas’ movimentos soltos, belos, felizes e, em sua pureza, divinos, mas revelarão, em sua sequência, sua dinâmica específica e sua ordem única, uma ‘mensagem’, um ‘conteúdo’, um ‘sentido’ – criando algo unido em si, edificando um todo maior” (GELEWSKI, 1990, p.15).

Para tanto, deve-se estruturar a composição após improvisar várias vezes, determinando, por exemplo, uma posição inicial e final, a coincidência de certos pontos no espaço com certos momentos fixados que são ligados harmoniosamente, sem perder o fluxo e a espontaneidade. Uma estrutura base deve ser definida e na sua execução, experimentar reações aos estímulos presentes na cena (sonoros, visuais, táteis ou outros) através de movimentação variada.

Em uma terceira fase de seu trabalho artístico-criativo, Gelewski experimentou a improvisação livre como forma de espetáculo, sendo posteriormente denominada de danças espontâneas. Nelas, dançava pela alegria de dançar sem nada estabelecido, nada preparado, nada a ser expressado. Segundo Gelewski (1990, p.15), dança espontânea é o livre jogo da energia pura, isento

de todo e qualquer intento, o deleitado jorro do movimento, do ritmo, da dinâmica, da expressão. Pureza total e entrega incondicional. Nesta improvisação, a escolha dos movimentos não é feita pela mente, não se realiza a partir de percepções criteriosas ou da vontade pessoal, ambição ou desejo, se realiza a partir da inspiração e intuição.

Dançar espontaneamente é “dispor-se incondicionalmente para realizar o momento único, decidindo agora e aqui sobre o que vem” (GELEWSKI, 1974, p.3). Tudo depende de somente duas coisas: a entrega daquele que dança e a força e a qualidade da intuição a que ele se abre. A entrega diz respeito à intensidade, à sensibilidade e à sinceridade com que ele se coloca como instrumento, pronto para obedecer ao comando do inesperado.

Gelewski (1973, p.41) afirma que o meio para o amadurecimento e para a libertação numa espontaneidade jamais será uma queda nas regiões da inconsciência e sim uma aquisição de graus mais complexos e mais intensos de consciência. Realizações espontâneas executadas numa profunda concentração e entrega à intuição não significam a extinção da capacidade mental do artista, mas uma superação dela.

Porque para fazer da improvisação uma arte, é preciso prontificar-se conscientemente para servir de canal e instrumento à intuição; é preciso entregar-se integralmente a uma guiança sobre a ação da qual nada sabemos com antecedência; é preciso abrir-se tão totalmente quanto possível aos impulsos e mandamentos de forças superiores às mentais. (GELEWSKI, 1969, p.4).

Para Ostrower (2007, p.147), ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências, já que isso, em si, é impossível para o ser humano. Ser espontâneo é ser livre e também ser coerente consigo mesmo. Então, se o homem não consegue fugir das influências, o que acontece em um ato criativo espontâneo é a seleção dessas influências. Quanto maior a nossa seletividade, maior nosso grau de espontaneidade.

Poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos significa dispormos de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível. Espontâneos, tornamo-nos flexíveis. Conseguimos adaptar-nos às contingências, reorientar as nossas atividades e os nossos interesses de acordo com novas necessidades contidas nas circunstâncias novas. (OSTROWER, 2007, p.148).

Nachmanovitch (1993, p.98) salienta que em uma improvisação espontânea existe também uma estrutura. Sem a imposição de uma intenção preconcebida, uma improvisação é capaz de se estruturar por si mesma. A primeira seleção de sons, movimentos ou formas pode ser livre, mas à medida que o artista prossegue, as seleções já feitas influenciam as próximas. Nesse contexto, o próximo passo será uma consequência ou uma oposição, o padrão desen-

volvido poderá ser reforçado, modulado ou rompido. Há sempre um diálogo constante entre as premonições confirmadas e as premonições frustradas.

[...] dançar não significa abolir o intelecto – significa, ao contrário, desenvolvê-lo e fazer dele um componente do instrumental completo do qual o dançarino deveria dispor. [...] Admitir o intelecto não quer dizer, naturalmente, ser dominado por ele. A sua admissão e inclusão no trabalho de dança, visa apenas seu uso consciente como recurso, nada mais. A entronização do intelecto como princípio absoluto, equivalente à rejeição da espontaneidade e dos poderes intuitivos e expressão, seria um engano absoluto. (GELEWSKI, 1971, p.2).

A espontaneidade é a porta da intuição e chave da criação. Seu alicerce consta da disposição psíquico-orgânica de corresponder de maneira não preparada a estímulos inesperados, por meio da manifestação de qualquer reação. A espontaneidade constitui a pré-condição do surgimento e realização do vivo, do dinâmico e do móbil, sendo deste modo um fator essencial na improvisação. (GELEWSKI, 1973, p.38).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Artistas da dança utilizam improvisações em processos de criação de diversas formas, porém nas últimas décadas há uma valorização dos processos criativos individuais. Uma proposta que desenvolva improvisações estruturadas e mais diretivas pode encontrar certa resistência nos meios de ensino e de pesquisa em dança, sendo inclusive apontada como inimiga da criatividade e das capacidades expressivas individuais dos artistas.

O princípio de improvisação estruturada, que parte de estruturas mais diretivas para estruturas mais livres, pode propiciar ao artista da dança uma maior experimentação das possibilidades de movimentação e de expressão. O artista da dança pode ter uma tendência de realizar os mesmos padrões de movimento e de uso do espaço e do tempo, e não explorar novas possibilidades, quando há muita liberdade de movimentação e criação (em improvisações livres, por exemplo).

Existem certos padrões de movimento, que muitas vezes estão relacionados com a cultura corporal do artista (experiências e técnicas de uso do próprio corpo), além das culturas da dança e coreográficas experienciadas por ele. Passando pela experiência de realizar uma improvisação estruturada, o artista da dança pode conseguir uma ampliação do seu vocabulário de movimento, o que se refletirá depois nas improvisações mais livres e espontâneas.

Assim, o trabalho com improvisações estruturadas pode ser tão criativo quanto o trabalho com improvisações livres. Alguns artistas têm dificuldades para criar em um ambiente com muitas escolhas e possibilidades e neste caso, as improvisações estruturadas podem ter um caráter formativo e libertador, sendo uma ferramenta para desenvolver suas potencialidades criativas e expressivas.

As improvisações estruturadas, unindo a reflexão, conscientização e integração do raciocínio com o trabalho corporal, também podem ser entendidas como uma etapa preparatória para as improvisações livres, cujos aspectos mais inconscientes do artista poderão vir à tona, como imaginação, sonhos ou memória.

Muitos artistas têm certo preconceito com o uso de improvisações em processos de criação em dança, por não entenderem realmente como funcionam, considerando que nas improvisações pode-se fazer “qualquer coisa”, o que tornaria este trabalho inferior ao realizado em danças elaboradas previamente ou então por terem receio ou certa angústia em estar em cena sem saber a priori todos os movimentos que irão executar.

O trabalho com improvisações exige atenção e disponibilidade, uma entrega ao novo e ao desconhecido, uma porta aberta à criação o tempo todo e, acima de tudo, uma consciência do presente, do aqui e do agora.

Nas danças elaboradas, temos a segurança de saber exatamente o que devemos executar e trabalhamos muito com a memória (o tempo passado), com as lembranças dos movimentos aprendidos anteriormente. Assim, pode-se ocorrer uma desconexão com o presente: a execução dos movimentos acontecendo de forma mecânica, quase como se o corpo estivesse “desligado” da mente.

Utilizar improvisações na dança, tanto como ferramenta didática quanto criativa (para e na cena), é um processo de conexão total: cada vez que improvisamos, entramos em contato com o nosso interior, com tudo que somos, vivenciamos, pensamos e sentimos, com o espaço e tempo presentes, unindo memória (passado), intuição (presente) e intenção (futuro).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 1988.

GELEWSKI, Rolf. *A arte de improvisar*. In TEATRO CASTRO ALVES. **Programa do Recital de Dança**. Salvador-BA, jun. 1969.

GELEWSKI, Rolf. *Dança espontânea*. In TEATRO MARÍLIA. **Programa das Danças Espontâneas**. Belo Horizonte-MG, maio 1974.

GELEWSKI, Rolf. **Estudo básico de Formas**: distinções elementares de formas aplicados em exercícios de movimentação. Salvador-BA: Universidade Federal da Bahia, 1971.

GELEWSKI, Rolf. **Movimento, irradiação, transformação:** Buscando a dança do ser. Salvador-BA: Casa Sri Aurobindo, 1990.

GELEWSKI, Rolf. **Ver ouvir movimentar-se:** dois métodos e reflexões referentes à improvisação na dança. Salvador-BA: Nós Editora, 1973.

HASELBACH, Barbara. **Dança, improvisação e movimento:** expressão corporal na educação física. [Trad. Gabriela Elizabeth Annerl Silveira] Rio de Janeiro-RJ: Ao Livro Técnico, 1989.

KNELLER, George F. **Arte e ciência da criatividade.** [Trad. J. Reis] São Paulo-SP: IBRASA, 1978.

MAY, Rollo. **A coragem de criar.** [Trad. Aulyde Soares Rodrigues] Rio de Janeiro-RJ: Nova Fronteira, 1982.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. [Trad. Eliana Rocha] São Paulo-SP: Summus, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

ZIMMERMANN, Elisabeth B. **Integração dos processos interiores no desenvolvimento da personalidade.** Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1992.

## 4.2 EM UM RECORTE DA PAISAGEM: CONTEXTUALIZAÇÕES DA DANÇA MODERNA NORTE-AMERICANA NO SÉCULO XX

Lina Frazão de Castro<sup>1</sup>

---

Li em algum lugar, não me lembro de onde, que os conceitos são atemporais. Abertos; portanto duradouros, contínuos. Que não podem ser ditos, que são apenas encenáveis (Francis Alÿs).

A dança norte-americana sobre a qual este artigo discorre se refere à concepção de dança moderna que teve início no fim do século XIX e início do século XX, até os anos 70, nos Estados Unidos da América. Assim como na dança moderna europeia (também denominada de dança expressionista)<sup>2</sup>, percebe-se como as pioneiras e os pioneiros estabeleceram seus conhecimentos artísticos a partir de elementos constituintes de uma vasta complexidade cultural. Nesse contexto, há várias qualidades consonantes/disonantes entre a dança que surgiu no continente europeu (dança expressionista) e nos Estados Unidos da América (*modern dance*) nesse mesmo período de tempo. Soraia Silva (2005) diz que:

Duas correntes na estética da dança moderna destacaram-se com mais intensidade no século XX: o Expressionismo da Europa Central e a *new dance* ou *modern dance* dos EUA. Essas duas correntes surgem paralelamente, mas se encontram e dialogam sobre a mesma questão: como levar o impulso criador a uma conexão orgânica e imediata com o movimento, buscando a integração e o aprimoramento na sua realização (SILVA, S. M., 2005, p. 287).

Tanto a dança europeia quanto a norte-americana se evidenciaram por questões em comum calcadas na habilidade de se referendar através de um potencial reflexivo, da capacidade de problematização, assim como da indagação de sua própria temporalidade (SOUZA, 2009). Uma forte característica

---

<sup>1</sup> Lina Frazão de Castro é mestra em Artes pela Universidade de Brasília (2014), especialista em História da Arte (2011), e graduada em Dança Moderna pela Hogeschool voor de Kunsten Amsterdam, Holanda (2003). Foi Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Brasília, coordenadora da Licenciatura em Dança e é docente com dedicação exclusiva da mesma instituição. Tem formação no Método Pilates e experiência na área de Artes, com ênfase em Dança Moderna e Contemporânea.

<sup>2</sup> Apesar de a dança moderna europeia ser uma forte vertente na arte coreográfica do século XX, neste artigo a intenção é abordar a dança moderna norte-americana. Porém, referências e citações à dança expressionista europeia estarão também presentes no decorrer do texto.

que parece gerir a dança moderna norte-americana e a dança expressionista europeia é a visão de um afastamento dos rigores da dança acadêmica<sup>3</sup>. Houve uma valorização das habilidades criativas e expressivas do corpo na dança, em relação a uma oposição na polarização entre balé clássico e dança moderna. O lirismo fantasioso da dança clássica estava em declínio. Num ambiente onde a Primeira Guerra estava eclodindo, a superficialidade de sílfides e princesas admitia um contexto ilusório e sem grandes profundidades temáticas. “A *modern dance* requisita corpos fortes, resistentes, com capacidade de torção, contração e impulso e não corpos longilíneos, esqueléticos e dotados apenas de leveza e graciosidade” (SOUZA, 2009, p. 131). A emergência de um corpo expressivo exalava uma dança inovadora, onde a poética da dança moderna podia estar calcada tanto no neo-helenismo da pioneira Isadora Duncan (1877-1927) quanto no exotismo de Ruth St. Denis (1879-1968), no expressionismo de Mary Wigman (1886-1973) ou na mitologia grega de Martha Graham (1894-1991).

Segundo Helen Thomas (1995), a dança moderna norte-americana é facilmente reconhecida como um sistema codificado. Diferentemente da dança pós-moderna, a dança moderna tem suas qualidades particulares quanto ao estilo, e são normalmente e diretamente entendíveis enquanto *dança*. A dança moderna parece ser o referencial tradicional para que, num público leigo, por exemplo, o reconhecimento e a legitimação da *dança* aconteçam.

Uma característica que salientou diferentes formas de se mover entre as pioneiras e os pioneiros da dança norte-americana foi o desejo de se *comunicar com o povo norte-americano* e o que por eles era percebido como *distinto* da cultura europeia. Havia aí um sentido de enaltecimento da percepção de nação enquanto fortalecimento do significado do coletivo cultural (THOMAS, 1995).

A concepção de corpo estava mudando, assim como o olhar sobre o movimento. Com ideais voltados para a expressividade do indivíduo, a dança moderna desenvolveu-se a partir da concepção particular de cada artista. Segundo Eliana Rodrigues Silva (2005), apesar das diferenças peculiares entre os pioneiros, algumas características em comum parecem estar presentes na dança moderna. Ela relata que:

O uso do centro do corpo como propiciador do movimento, os pés descalços, o uso do chão não apenas como suporte, mas onde os dançarinos podiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não-literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna (SILVA, E.R., 2005, p. 97).

<sup>3</sup> Dança Acadêmica ou *Danse d'Ecole* é um termo que se refere ao balé clássico ou à dança clássica. (Banes, 1980; Bourcier, 2001).

Estes pontos indicados por Eliana Silva (2005) são bastante relevantes porque enaltecem elementos que embasam uma realidade condizente com as propostas de revisão e ruptura que aconteceram na dança moderna do início do século XX. Entre várias historiadoras e historiadores da arte, é fato comum relacionar a dança moderna com o estudo de dois pesquisadores: o francês François Delsarte (1811-1871) que influenciou, de forma precisa, a dança norte-americana, e o suíço Émile Jaques-Dalcroze (1868-1950)<sup>4</sup>, que legitimou seus estudos sobre rítmica e musicalidade nas artes cênicas, influenciando posteriormente a dança moderna europeia. Tanto Delsarte quanto Dalcroze criaram sistemáticas estruturas de categorização: o primeiro desenvolveu estudo na área da expressividade da voz e dos movimentos do corpo, enquanto Dalcroze pesquisou uma pedagógica relação entre ritmo e movimento, como forma de criar “uma corrente de comunicação rápida e regular entre o cérebro e o corpo” (DALCROZE *apud* SOUZA, 2011, p. 140).<sup>5</sup>

O método do suíço Émile Jaques-Dalcroze teve uma influência fortíssima na dança europeia. Suas aulas rítmicas estimulavam o desenvolvimento da musicalidade a partir do gesto coordenado em consonância com o tempo musical. Denominada primeiramente de *Rhythmical Gymnastics*, depois de *Rhythmics*, a Eurritmia (*Eurhythmics*) se fundamenta na ideia de que “o corpo é o ponto de passagem obrigatório entre pensamento e música: o pensamento só pode captar o ritmo se ele for ditado pelo movimento” (BOURCIER, 2001, p. 291).

Estudioso dos gestos, da voz e da expressividade dos movimentos humanos, o francês Delsarte era inicialmente cantor e professor de música e desenvolveu uma investigação sistemática na qual significados emocionais eram vinculados aos gestos e à expressividade física. François Delsarte elaborou uma técnica que foi muito popular entre cantores, atores, oradores e pessoas em geral que tinham como intuito melhorar suas habilidades de comunicação não verbal. Considerando que Delsarte viveu no século XIX, a estruturação de sua pesquisa se dá nos preceitos cientificistas do Positivismo<sup>6</sup>, tão em voga na época. Tendo como mote importante as ideias Iluministas e o afastamento da metafísica e da teologia, o Positivismo elege a Ciência como possibilida-

---

<sup>4</sup> Como o foco deste artigo é a dança moderna norte-americana, escolhi por citar com mais detalhamento o sistema de Delsarte.

<sup>5</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a relação de Delsarte e Dalcroze com a dança moderna, vide “O Sistema de François Delsarte, o Método de Emile-Jaques-Dalcroze e suas Relações com as Origens da Dança Moderna” dissertação de mestrado da pesquisadora Elisa Teixeira de Souza.

<sup>6</sup> Criada pelo francês August Comte (1798-1857), o Positivismo é uma vertente teórica da sociologia que surgiu na França no início do século XIX e sustenta argumentos de que somente o que for comprovado cientificamente teria validade ou pertinência. No Positivismo, não há espaço para as subjetividades: qualquer conhecimento ligado a crenças, sensações ou percepções são irrelevantes.

de de autenticar o conhecimento elaborado. Sendo assim, pode-se perceber como o método delbartiano foi sistematizado sob a influência do pensamento do século XIX.

O autor Paul Bourcier (2001) diz que a partir dos estudos de Delsarte “todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o torso, que todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram a fonte e o motor do gesto” (BOURCIER, 2001, p. 245). Outro ponto importante nos estudos de François Delsarte é sobre as ações motoras de *tensão* e *relaxamento*<sup>7</sup>, diretamente relacionadas à *forma* e ao *equilíbrio* do corpo. Apesar de Delsarte nunca ter intencionalmente direcionado seus estudos sobre o gesto para a dança<sup>8</sup>, as bases do pensamento delbartiano enriqueceram bastante a arte coreográfica ao relacionar o movimento às emoções. Assim, de acordo com Bourcier, o sistema delbartiano fortaleceu a ligação entre o corpo e a alma e entre o físico e o espiritual.

Trata-se de uma diferença fundamental – ao menos em princípio – em relação à dança acadêmica, que busca a execução, levada ao máximo de beleza formal, de gestos codificados, sem relação direta com o estado mental do executante (BOURCIER, 2001, p. 245).

Dessa forma, percebe-se que houve uma abordagem de distanciamento do formalismo acadêmico e uma aproximação de um ideal romântico na dança: a partir do delbartismo, a alma humana seria a motriz geradora do movimento.

Assim como para Delsarte o plexo solar estava relacionado diretamente às emoções, a pioneira norte-americana Isadora Duncan (1877-1927) identificou esta região como fonte propulsora do movimento. Assimilando aspectos dos ideais culturais de sua época, Isadora Duncan foi uma das precursoras na arte coreográfica que teve como fundamento artístico uma relação de rejeição às codificações do balé clássico e uma aproximação de temas relacionados à cultura grega, à natureza, e aos movimentos “naturais” do corpo. Analisando a textura do movimento de Isadora Duncan, percebe-se que há em seu corpo um início claro de ação do movimento a partir da região do plexo solar. Sobre isso, ela profere que:

<sup>7</sup> Tensão e relaxamento serão palavras-chave na técnica de dança moderna desenvolvida pela bailarina e coreógrafa Martha Graham. Maiores detalhes sobre esta relação estarão presentes ainda neste capítulo.

<sup>8</sup> Segundo Elisa Teixeira Souza, François Delsarte não direcionou ou dialogou com a dança em seus estudos. Citando Ted Shawn em sua pesquisa sobre Delsarte, a teórica diz que isso deve ter acontecido devido ao fato de que, em meados do século XVIII, a dança em Paris era voltada ou para o balé clássico ou para o teatro comercial e danças acrobáticas. Estas danças eram consideradas uma arte menor: o balé por artificializar os movimentos dos bailarinos e o teatro comercial e as danças acrobáticas por serem consideradas como arte de entretenimento. “O balé clássico não era considerado como uma arte cênica no mesmo patamar do teatro, pois não gerava significados, apenas ilustrava significados trazidos pela música em concertos e óperas” (SOUZA, 2011, p. 210).

Eu estava buscando e finalmente descobri a mola central de todo o movimento, a cratera da potência motora, a unidade a partir da qual todas as diversidades de movimentos nascem, o espelho da visão para a criação do dançar (DUNCAN *apud* FRANCIS, 1994, p.28).<sup>9</sup>

A qualidade de seus movimentos era suave, fluida, com pequenos saltos e deslocamentos simples. Para ela, a dança é uma expressão 'do espírito, da alma'. Bourcier (2001) diz que, para Isadora:

A técnica lhe parece sem interesse. Fazer gestos naturais, andar, correr, saltar, mover seus braços naturalmente belos, reencontrar os ritmos inatos do homem, perdidos há anos, 'escutar as pulsações da terra', obedecer à lei de gravitação, feitas de atrações e repulsas, de atrações e resistências, conseqüentemente encontrar uma ligação lógica, onde o movimento não para, mas se transforma em outro, respirar naturalmente, eis seu método. Quantos aos temas de sua dança inspiram-se na contemplação da natureza; será 'onda, nuvem, vento, árvore' (BOURCIER, 2001, p.248).

Duncan dançava descalça, com vestidos esvoaçantes e basicamente, sem cenário. Ela se desvinculou do tradicional uso do espartilho, das meias-calças e das sapatilhas, como forma de ruptura com qualquer agente restritivo que pudesse limitar o feminino potencial criativo de corpo. "Segundo Isadora, sua dança era fruto da imaginação e do espírito e não do corpo" (SOUZA, 2009, p. 123). De acordo com Duncan, o desenvolvimento da sua dança era um fenômeno natural, não uma invenção, mas uma redescoberta dos princípios clássicos do movimento, beleza e forma<sup>10</sup>. Em seu artigo "O Expressionismo e a Dança", Soraia Silva (2002) escreve que:

Isadora Duncan lançou a 'pedra fundamental' para as bases da dança expressionista moderna, ao fomentar os princípios de evolução de uma espécie de 'metáfora cênica expressionista'. Percebeu o processo motor desencadeado pelas necessidades de comunicação da expressão na dança, tentando definir uma 'pausa absoluta', ou seja, uma certa forma de pressão da alma que causa a 'explosão do ser interior' (SILVA, 2002, p. 287).

Ao contrário de outras coreógrafas e coreógrafos que trabalhavam com músicas compostas especialmente para suas obras, Duncan geralmente montava as suas coreografias em músicas já existentes, compostas por Ludwig van Beethoven (1770-1827), Richard Wagner (1813-1883), Franz Schubert (1797-1828), Frédéric Chopin (1810-1849), Johannes Brahms (1833-1897), entre outros compositores. Ela dilatou os conceitos da relação dança x música ao

---

<sup>9</sup> "I was seeking and finally discovered the central spring of all movement, the crater of motor power, the unity from which all diversities of movements are born, the mirror of vision for the creation of the dance." Trecho retirado do artigo "From Event to Monument: Modernismo, Feminismo e Isadora Duncan" da pesquisadora norte-americana Elizabeth Francis. Tradução livre.

<sup>10</sup> Vide <http://www.isadoraduncan.org/the-foundation/about-isadora-duncan>

compor coreograficamente em obras musicais de compositores renomados, o que era considerado uma heresia. Isadora Duncan promoveu um enfraquecimento na esfera ditatorial da música sobre a dança e este é um ponto crucial de questionamento na dança moderna e pós-moderna ao longo do século XX. Elisa Teixeira de Souza (2011) relata que na época:

a música era suprema, e fazia da dança um bibelô que podia enfeitar ou ilustrar sua performance. A dança moderna (...) anunciou o direito de se fazer um uso livre da música; uma obra musical não seria rebaixada se fosse parceira de uma composição coreográfica. (...). Isadora foi uma das primeiras a dançar obras renomadas de compositores que nunca tinham sido usados pela dança; uma pioneira na ousadia e na defesa da igualdade da dança com a música. Ela tinha como mote criativo a passagem de temas musicais para a dança, além de temas literários e temas trabalhados nas artes plásticas. Para inspirar-se coreograficamente nos temas musicais, usava todas as informações relacionadas à obra musical utilizada, desde nomes presentes nos títulos das composições, os quais podiam remeter a algum personagem mítico ou literário, ou a algum fenômeno da natureza, até críticas e entrevistas que pudessem esclarecer a respeito da inspiração do compositor (SOUZA, 2011, p. 235).

Isadora Duncan inspirava-se também em pinturas da Renascença. Assinalando a transição entre o fim do sistema feudal da Idade Média e o início do capitalismo da Idade Moderna, a Renascença cultuou ideais e referências culturais da Antiguidade Clássica que reverberaram nas artes, na ciência e na filosofia. Na virada do século XIX para o XX, houve novamente um forte movimento de interesse à cultura grega, denominado de 'Neo-Helenismo', no qual uma releitura da cultura clássica grega era foco de pesquisa intelectual e artística da época. Isadora Duncan, reverberando o contexto sócio-político de sua época, passa a se interessar claramente pela temática e se inspira em obras renascentistas tais como em "La Primavera", do italiano Sandro Botticelli (1445-1510), pintada por volta de 1482.

Ao longo de sua vida, Isadora fundou três escolas nas cidades de Berlim (1904), Paris (1914) e Moscou (1921), mas não desenvolveu nenhuma metodologia de ensino exatamente consistente e sua influência na dança se deu mais pela sua personalidade e suas inovações artísticas do que pela precisão de suas habilidades educativas. Considerando as características e interesses de Isadora Duncan, seu foco se centrou mais na expressão artística do que na construção e sistematização de uma técnica. Em aula, trabalhava mais com exercícios de improvisação, cujo propósito era desenvolver a criatividade e a liberdade dos movimentos. Já no palco, suas obras eram coreografias estruturadas e não improvisadas. Duncan tinha como propósito artístico "fazer renascer a religião por meio da dança. Desejava pregar a religião do corpo livre em livre movimento, louvando a divindade e a vida. Seu mote era a libertação dionisíaca do ser" (SOUZA, 2011, p. 213).

Embora no trecho do texto acima, Elisa T. Souza descreva características de Duncan e as relacione com o universo *dionisíaco*, percebe-se que Isadora Duncan tende a inserir-se muito mais em um universo *apolíneo* do que *dionisíaco*. Na dicotomia entre estes dois polos, a coreógrafa Mary Wigman, ex-aluna de Jaques-Dalcroze e de Rudolf Laban<sup>11</sup> (1879-1958) e ícone da dança moderna expressionista alemã, aparece bem mais presente em um contexto *dionisíaco*, em que a visceralidade dos movimentos é uma constante presente em seus trabalhos coreográficos. A dança de Wigman se fazia mover a partir do terror e da revolta ressoando o cenário econômico e político de uma Alemanha pós-guerra. Por sua vez, Isadora Duncan age em um contexto no qual os ideais renascentistas de beleza, leveza e graça são de imponente dominância, elementos característicos de uma linhagem *apolínea*.

Apesar de seu trabalho ser centrado na expressividade das emoções e não no racionalismo, Isadora fundamenta que sua dança tem como intuito “expressar a beleza e a santidade do corpo humano pelo movimento” (BOURCIER, 2001, p. 251). Saindo da dicotomia entre o dionisíaco e o apolíneo, a teórica Claudia Gitelman (1998) diz que a dança de Isadora está inserida no contexto do Movimento Romântico. Ela diz que:

A arte de Duncan foi o romantismo. Muito mais do que os chamados balés românticos do século XIX, sua dança abarcou os verdadeiros princípios do grande romantismo literário e musical. Descartou as hierarquias aristocráticas da dança teatral na medida em que descartou os espartilhos e as sapatilhas, proclamando a dignidade do corpo livre em movimento. A arte de Isadora Duncan era partidária da igualdade, como o romantismo, uma (...) estética possibilitada através do crescimento da classe média e de sua convicção no valor do indivíduo. As emoções e os sentimentos das pessoas sensíveis e intensas passaram a ser o objeto da arte (GITEMAN, 1998, p. 9).

No Romantismo, havia uma ideia de contraposição ao equilíbrio da arte clássica e uma aproximação do lirismo, da subjetividade e do centramento nas emoções do artista, o movimento físico era diretamente relacionado à ideia de autenticidade, do chamado “movimento natural”, logo, não havia uma instrução técnica precisa a ser seguida. A sensibilidade das bailarinas e dos bailarinos e sua relação emotiva com a música tendiam a ser mais importantes que a destreza técnica.

---

<sup>11</sup> O húngaro Rudolf Laban foi importante professor e pesquisador na área da dança. Desenvolveu um sistema de notação em dança chamado de Labanotação. Consistia na escrita de uma sistematização dos movimentos humanos através de sinais gráficos que indicavam o movimento do corpo e sua relação com tempo e espaço. Desenvolveu uma precisa metodologia de análise do movimento que os categorizava em Espaço, Tempo, Peso e Fluência, além de relacioná-los aos níveis vertical, horizontal e axial em doze pontos de direção de movimentos, formando uma relação geométrica (icosaedro) na espacialidade da ação.

Ao inovar em sua forma de ver a dança, Isadora possibilitou que os seus espetáculos se tornassem verdadeiros episódios, simbolizando a cristalização de uma nova formação de consciência (FRANCIS, 1994). Pode-se dizer que:

O trabalho desta artista é efetivamente um marco, pois é representativo, na dança, da passagem de uma antiga ordem – que tinha por modelo de corpo configurações verticais projetadas para o alto e cuja expressividade se centrava nas suas extremidades, fixado pela dança clássica ao longo do séc. XIX – e das convenções estéticas dominantes no romantismo – o corpo feminino esvoaçante, desmaterializado – para uma nova ordem, aberta à invenção de novos estilos e ideias de corpo mais adequados à expressão dos modos de vida e das concepções de gênero contemporâneo, em que o corpo se inclina para o chão, para a terra, e em que o tronco é explorado em todas as suas potencialidades expressivas (FAZENDA, 2012, p. 11).

Duncan provocou um choque, fazendo com que o público ampliasse a sua percepção para um novo reconhecimento de identidade: suas danças eram a própria significação do novo e, assim, simbolizavam uma caracterização mais paupável do que seria a transição para o Moderno. Dessa forma, seu público se percebe como referência, testemunhando um processo de mudanças paradigmáticas (FRANCIS, 1994).

Se desvinculando do antigo e abraçando o inovador, as danças de Duncan foram acontecimentos através dos quais seus espectadores se reconheciam como Modernos. Suas danças eram bastante contundentes porque Duncan posicionou o corpo feminino de forma diferente, num período em que a transformação de mulher era tanto uma fonte de ansiedade como um elemento central de teorias radicais de libertação. Neste sentido, Duncan foi um evento na história da participação das mulheres no modernismo (FRANCIS, 1994, p. 25).<sup>12</sup>

Segundo Francis (1994), Isadora Duncan acabou por ser um forte ícone de sua época também por mudar o posicionamento da mulher no processo artístico. Vestida de túnicas e com os pés descalços, ela questionou o corpo feminino ao transformá-lo de um *fundamento* de representação para um *agente* da representação. Duncan revelou a sensação de liberdade do corpo feminino na radicalidade de suas performances. A transformação da dança dela estava enraizada em sua luta para desarmar o poder da civilização em dominar e controlar o corpo. Ao usar seu corpo como um meio, em vez de apresentar o corpo feminino como algo a ser assimilado e controlado através

---

<sup>12</sup> “*Sloughing off the old, embracing the new, Duncan’s dances were events through which her viewers recognized themselves as modern. They also were shocking, because Duncan performed the female body differently in a period when the transformation of womanhood was both a source of anxiety and a central element of radical theories of liberation. In this sense, Duncan was an event in the history of women’s participation in modernism Duncan was excitingly modern because she changed woman’s place in the artistic process, transforming it from the grounds for representation to an agent of representation*” (FRANCIS, 1994, p. 25). Tradução livre.

da visão dos outros, Duncan colocou o desenvolvimento do corpo no centro de sua crítica social.

Outra forte pioneira, ícone da dança moderna norte-americana é Ruth Saint Denis (1879-1968). Assim como Isadora Duncan, Saint Denis também tinha como mote central a dança como reflexo da expressividade das emoções. Mas Saint Denis passou a estruturar com mais profundidade o que para Isadora Duncan havia ficado no universo do impulso pessoal e, assim, ela elaborou um sistema mais consistente e ordenado em suas aulas de dança (BOURCIER, 2001). Fortemente influenciada pelas teorias de François Delsarte, Saint Denis e seu parceiro Ted Shawn (1891-1972) fundaram a escola Denishawnschool (1915-1931) na cidade de Los Angeles. Nessa escola, os dançarinos modernos tinham aulas diversificadas, tais como balé clássico, ioga, dança folclórica norte-americana, dança flamenca, aulas práticas e teóricas do sistema delsarteano e improvisação. Ao escrever sobre a influência de Ruth Saint Denis e Ted Shawn, Bourcier (2001) indica que:

o mais importante é a criação da Denishawnschool, que no princípio se chamava 'Ruth Saint Denis School of Dancing and its related arts'. Esta denominação mostra a linha dotada: dar uma formação que ultrapasse o quadro da preparação corporal para atingir o conjunto da personalidade, inclusive a inteligência e a sensibilidade. São utilizados métodos não ortodoxos, como o treinamento da dança acadêmica descalço (BOURCIER, 2001, p. 256).

A partir da escola, estruturou-se a companhia de dança intitulada *Denishawn Company*. As coreografias de Ruth Saint Denis eram amplamente inspiradas pelas chamadas culturas 'exóticas' e assim, ela criava livres adaptações de danças árabes, hispânicas, balinesas, indianas, entre outras. Sem nenhum tipo de vínculo realista, as danças eram idealizadas e discordantes em comparação às versões originais. Em seus espetáculos, Saint Denis coreografava um universo imaginário sobre esses povos, inspirada mais na visualidade das vestimentas de tais culturas do que em uma pesquisa que tivesse como intenção reconstruir as danças originais. A intenção era criar uma atmosfera de mistério fantástico e espetacular. Outro importante ponto no trabalho de Ruth Saint Denis era a característica de estabelecer um vínculo religioso, espiritual com o movimento. Para ela, era "a religião libertada pela dança" (SOUZA, 2011, p. 215) em que "a origem e a justificativa da dança estariam na religião, ou mais exatamente, na emoção religiosa" (BOURCIER, 2001, p. 258).

Em sua autobiografia intitulada "*My unfinished life*" escrita em 1939, Ruth Saint Denis relata que no ano de 1905, teve o que chamou de "a revelação": deu de encontro a um cartaz de anúncio publicitário que tinha a deusa egípcia Ísis como imagem principal em uma propaganda de cigarros. Nesse cartaz, a divindade egípcia estava em um trono em seu templo e este foi o mote central de seus trabalhos durante muitos anos: o exotismo e o misticismo.

Assim como sua contemporânea Isadora Duncan, Ruth Saint Denis também experimentou coreografar com concertos de música clássica, mas ao contrário de Duncan, St. Denis tinha como intenção visualizar detalhadamente a música em movimento. Ela coreografava a cadência da música no ritmo dos movimentos, seguindo os tons altos e baixos com movimentos de níveis altos e baixos ou sincronizando instrumentos musicais específicos com dançarinas e dançarinos específicos. St Denis intitulou esses experimentos coreográficos de *Music Visualizations*. Ao contrário de Duncan que praticamente não utilizava cenários, Ruth Saint Denis enaltecia um universo de exotismo espetacular investindo intensamente nos cenários e figurinos de suas coreografias.

Ted Shawn inicia sua parceria com Ruth Saint Denis em 1911, e trabalham em colaboração até 1931, data em que ocorre o fechamento da escola Denishawn. Em suas coreografias, ele passou a colocar a dança masculina em maior destaque, provocando uma ruptura no pensamento de que a dança era essencialmente feminina, como era defendido por Isadora Duncan, por exemplo (BOURCIER, 2001). As coreografias de Ted Shawn evidenciavam a virilidade dos movimentos masculinos com força e precisão, em consonância com um preciso uso do espaço coreográfico elaborado a partir de clara dramaticidade<sup>13</sup>. Bourcier relata que:

Era romper com a tendência admitida até aquela época; pareceu de início chocante a dança ser uma atividade de homens manifestamente viris; era destruir o tabu inconsciente, que acarreta uma discriminação sexual na dança; era também liberar a mulher (BOURCIER, 2001, p. 261).

Além de ter impulsionado questionamentos na relação do gênero masculino na dança, Ted Shawn foi um dedicado pesquisador do *delsartismo*. Em 1963, escreveu o livro *“Every little movement”* que é um trabalho muito expressivo no campo da teorização da dança, pois “sugere a maneira como princípios *delsarteanos* serviram de bússola para as precursoras e precursores da dança moderna norte-americana, e descreve elementos pedagógicos (...) traçando importantes relações históricas” (SOUZA, 2011, p. 227). Shawn também foi um educador que, na Denishawnschool, sistematizou várias das propostas pioneiras de sua parceira, Ruth Saint Denis.

Dentre as alunas e alunos da escola Denishawn, uma dançarina que despontou e marcou o estabelecimento da dança moderna foi a norte-americana Martha Graham (1894-1991)<sup>14</sup>. Permanecendo na Denishawn de 1916 a 1923, Graham se desvincula dos mentores por não estar mais em consonância com

<sup>13</sup> Para melhor visualização, vide a coreografia “Kinetic Molpai” de Ted Shawn filmada em 1935 no link <https://www.youtube.com/watch?v=sqWjm7BHEkI>

<sup>14</sup> Outros importantes nomes da dança moderna americana estudaram no Denishawnschool, como Doris Humphrey (1895-1958) e Charles Weidman (1901 – 1975).

as vertentes dramatúrgicas das coreografias calcadas no exotismo e no misticismo. Graham disse: “Não aguento mais dançar divindades hindus ou ritos astecas. Quero tratar dos problemas atuais” (BOURCIER, 2001, p. 274). Também se posiciona ao rejeitar as propostas da contemporânea Isadora Duncan:

Não quero ser árvore, flor, onda ou nuvem. Nós, o público, podemos procurar no corpo do bailarino não a imitação dos gestos cotidianos, nem os espetáculos da natureza, nem seres estranhos vindos de um outro mundo, mas um pouco deste milagre que é o ser humano movido, disciplinado, concentrado (BOURCIER, 2001, p. 274).

O trabalho coreográfico de Martha Graham (1894-1991) era fortemente expressivo e tinha como base dramatúrgica os mitos gregos antigos e a relação entre consciente/inconsciente de Sigmund Freud (1835-1930) e Carl Jung (1875-1961). Em “*Night journey*” apresentada em 1947, Graham toma como ponto central a temática do mito grego de Édipo e a coreografia se inicia com o suicídio de Jocasta, brilhantemente interpretada por Martha Graham, que dançava sempre os papéis femininos principais. Para ela, estar em um processo criativo na montagem de uma nova peça, implica essencialmente estar em um estado psicológico de inquietação e dramaticidade. Seus processos costumavam ser relativamente longos e intensos. Martha Graham era conhecida por seus ataques de mau humor durante os ensaios, resultantes de um estado de reclusão e da dificuldade no aprofundamento psicológico que ela sofria ao fazer uma nova dança. A crença de Graham era a de que “o movimento nunca mente” e, assim, ela examinava cada impulso coreográfico e determinava, para cada momento da dança, se o movimento expressava com precisão a motivação interna associada ao tema da dança (FOSTER, 1986).

Em suas peças coreográficas, os movimentos eram geralmente angulosos e fortes com foco no movimento da pelve: a bacia se torna o centro motor, onde o impulso do corpo se inicia nessa região e se projeta com intensidade para outras partes do corpo do bailarino. A polaridade entre *contração* (ponto alto da tensão e exalação do ar) e *release* ou *relaxamento* (ponto baixo da tensão e inspiração do ar) é a característica dominante na qualidade de movimento de sua técnica. Conhecedora do sistema de Delsarte na Denishawn-school, percebe-se que a técnica de Graham dialoga com alguns pressupostos básicos delsartianos, dentre eles, o princípio sobre as ações motoras de *tensão* e *relaxamento* em relação com a respiração.

Delsarte estudou a relação do movimento com a respiração – fator característico da técnica de Martha Graham. Para Delsarte, os tipos, ritmos e velocidades da respiração afetam os valores expressivos dos movimentos corporais. Para Graham, a mobilidade do corpo e principalmente do tronco está intimamente relacionada com as fases da respiração. Na técnica de Graham, o praticante deve estar atento à harmonia e coordenação entre movimento e respiração (SOUZA, 2011, p. 230).

Martha Graham “influenciou (...) inúmeras coreógrafas e coreógrafos de seu tempo com sua técnica expressiva, pautada em contração, relaxamento, respiração e uso do torso como fonte principal do gesto” (SOUZA, 2009, p. 125). Ao contrário de Isadora Duncan, que com leveza e lirismo em seu gestual tinha como centro motor o plexo solar, Graham fundamenta a força de sua dança a partir da bacia irradiando precisão para o tronco, pernas, braços e cabeça. Trazendo a atenção para a expressividade das formas do corpo, Graham torna aparente em sua dança a força muscular, a precisão dos movimentos em consonância com a música e a polaridade entre a contração (*contraction*), que acontece na expiração, e o relaxamento (*release*) que acontece na inspiração.

Na dança de Martha Graham, “a força do gesto corresponde à força da emoção. Graham reage bruscamente à pulsão emotiva, por vezes, de forma convulsiva” (BOURCIER, 2001, p. 279). Desconstruindo a leveza do balé clássico, ela estabelece uma forte relação com o uso de chão: tanto em suas peças coreográficas como em sua precisa sistematização técnica em aulas, a ida do corpo ao solo se faz presente de forma expressivamente marcante. O método de aulas da técnica de Martha Graham é sistemático, com uma estrutura bem fundamentada, cujo princípio do movimento se dá principalmente pelo centro do corpo, com foco na expressividade do tronco e não mais pelos movimentos periféricos, como no balé clássico. As aulas da técnica se iniciam com a bailarina ou bailarino sentado no chão, com movimentos de *contraction/release* que se cadenciam em repetições com forte apelo rítmico. Sempre de pés descalços, *collant* e meia-calça, os bailarinos de Graham agem, praticamente, em uníssono durante toda a duração da aula.

Martha Graham iniciou sua companhia de dança em Nova Iorque nos anos 20 e, até o final da década de 30, somente mulheres faziam parte da Martha Graham Dance Company. Em 1938, o bailarino Erick Hawkins (1909-1994) integra a companhia, casa-se com Graham e passa a interpretar os principais papéis masculinos das obras coreográficas. Paul Taylor (1930) e Merce Cunningham (1919-2009) foram outros importantes nomes da dança norte-americana que trabalharam com Graham.

Depois de dançar profissionalmente com Martha Graham, o dançarino norte-americano Merce Cunningham (1919-2009) rompeu com a vertente de significativa expressividade, tão presente no trabalho de Graham e de outras coreógrafas e coreógrafos modernistas. Ele radicalizou intensamente ao recusar as temáticas de narrativa dramática e a atmosfera de caráter emocional, características comuns na dança moderna norte-americana e alemã. “Cunningham rejeitou tanto a narrativa quanto a explicitação de estados psicológicos na formulação da concepção coreográfica” (AMORIM; QUEIROZ, 2000, p. 89). Em sua concepção, os movimentos do corpo em relação ao espaço e tempo já possuíam significação por si só. Cunningham afastou-se do drama e “começou a trabalhar com manipulações do movimento sem o compromisso

com o enredo, com a caracterização de personagens ou com a dramaticidade” (SILVA, E. R., 2005, p. 105).

As concepções na arte coreográfica de Cunningham romperam várias das estruturas já codificadas na dança moderna e foram fundamentais no desenrolar da dança pós-moderna. Possibilitaram um alargamento nas probabilidades da organização coreográfica com preceitos modernistas. Ele “despoja a experiência do bailarino dos seus elementos representativos ou emocionais enquanto motores do movimento” (GIL, 2004, p.34). Para Cunningham, o significado de suas coreografias vem da intenção do próprio movimento e de sua relação com o espaço e não de uma relação psicológica que dê suporte para o enredo das coreografias, como se pode perceber nos trabalhos de Martha Graham.

Cunningham foi também precursor ao desconstruir a proporção simétrica do palco ou sala de ensaio, desierarquizando o espaço cênico. Para ele, todos os locais do palco eram de igual importância, contrapondo o conceito espacial centrista, onde o meio do palco seria sempre o ponto mais importante durante uma apresentação de dança. A arte coreográfica de Merce Cunningham abandona a perspectiva central convencional para tomar como base toda a utilização do ambiente cênico. Os movimentos podiam acontecer simultaneamente em diferentes pontos, sem privilegiar o foco mediano ou sem privilegiar necessariamente a visão central do público. Cunningham diz que:

No balé clássico como eu o aprendi, e até mesmo nas minhas experimentações anteriores em dança moderna, o espaço era observado em termos de estágio proscênico, ou seja, era frontal. E se (como em minhas peças), você decide fazer qualquer ponto do palco igualmente interessante? Eu costumava ouvir que o centro do espaço seria o mais importante: aquele era o centro de interesse. Mas em várias pinturas modernistas, esse não era o caso e o senso espacial era diferente. Então, eu decidi abrir o espaço e considerá-lo por igual, e qualquer lugar, ocupado ou não, é tão importante como qualquer outro. Nesse contexto, não é necessário se referir a um ponto preciso no espaço. E quando aconteceu de eu ler a frase de Albert Einstein: “Não há pontos fixos no espaço”, eu pensei, de fato, se não há pontos fixos no espaço então todo ponto é igualmente interessante e igualmente mutável (CUNNINGHAM *apud* LESSCHAEVE, 1998, p. 29).<sup>15</sup>

O espaço é fragmentado, assim como também é feito com a lógica de construção da narrativa temática das coreografias. Não mais a bailarina ou

---

<sup>15</sup> *In classical ballet as I learned it, and even in my early experience of the modern dance, the space was observed in terms of a proscenium stage, it was frontal. What if, as in my pieces, you decide to make any point on the stage equally interesting? I used to be told that you see the centre of the space as the most important: that was the centre of interest. But in many modern paintings this was not the case and the sense of space was different. So, I decided to open up the space to consider it equal, and any place, occupied or not, just as important as any other. In such a context you don't have to refer to a precise point in space. And when I happened to read that sentence of Albert Einstein's: "There are no fixed points in space", I thought, indeed, if there are no fixed points, then every point is equally interesting and equally changing (CUNNINGHAM *apud* LESSCHAEVE, 1998, p. 29). Tradução livre.*

bailarino ao centro, em uníssono com o corpo de baile como suporte, sinalizando a estória do príncipe-do-bem-que-vence-o-mal. A narrativa não existe. O espaço é flexibilizado, e o uso do fundo e de laterais ampliam as possibilidades coreográficas onde o ponto principal é explorar o espaço permanecendo isento de emotividade dramática. Não há estória a ser contada, não há ambientação de dramaticidade poética. O corpo, por si só, já é o mote. A forma pela forma, o movimento pelo movimento. O corpo é, simultaneamente, o meio e o fim.

Em suas coreografias, Cunningham, dentro das possibilidades anatômicas das bailarinas e bailarinos, acentuava a sequência de um movimento após o outro, sem qualquer vínculo emotivo. Um movimento que era seguido pelo outro, que era seguido pelo outro e assim sucessivamente, em um encadeamento preciso, no qual se percebia que “a energia anteriormente reservada à representação é canalizada para o movimento puro, em si” (GIL, 2004, p. 34). As peças coreográficas de Cunningham se desvincularam de uma cadência que indicasse um começo, meio ou fim com clareza. O ápice dramático fora abolido e a desarticulação dos movimentos se fez presente ao fragmentar as possibilidades de organicidade gestual. Foster indica que:

Merce Cunningham organiza oportunidades para ver o corpo humano se movendo pela justaposição de movimentos humanos articulados. Ele afirma que suas danças não expressam nada além delas mesmas e que, em vez de contar uma história suas coreografias querem se concentrar nos fatos físicos do corpo - o que braços e pernas, tronco e cabeça podem fazer em relação à gravidade, ao tempo e ao espaço. (...). Os movimentos das danças de Cunningham enfatizam habilidades de desarticulação do corpo, combinando e recombinaando as partes do corpo em uma variedade de maneiras (FOSTER, 1986, p. 32).<sup>16</sup>

Além dessas desarticulações indicadas, outra forte ruptura experimental por Cunningham foi o deslocamento das apresentações que aconteciam na sala do teatro para outros ambientes, tais como estádios, galerias, museus, praças, etc. Ele desarticula a dança do habitual espaço teatral para ambientes com menos restrições. Cunningham substituiu “o palco convencional italiano pelas mais inusitadas opções cênicas: topo de arranha-céus, estacionamentos, galerias de arte, praças, ringue de boxe” (SILVA, E. R., 2005, p. 105).

Cunningham, influenciado por John Cage, experimentou também uma relação diferenciada de independência entre música e dança. Ele repensou a relação da dança com a música, libertando-a de sua sujeição à composição

<sup>16</sup> Merce Cunningham arranges opportunities to view the human body in motion by juxtaposing articulated human movements. He claims that his dances express nothing but themselves, that instead of telling a story they focus on the physical facts of the body - what arms and legs, torso, and head can do in relation to gravity, time and space. (...). Movements in Cunningham's dances emphasize the body's jointedness, combining and recombining body parts in a variety of ways (FOSTER, 1986, p. 32). Tradução livre.

musical, característica comum nas produções de dança moderna norte-americanas. Os únicos pontos em comum entre som e movimento eram a simultaneidade das ações e o tempo decorrido. A teórica Sally Banes relata que:

Frequentemente os diferentes componentes das danças de Cunningham apareciam juntos pela primeira vez na estreia – a música, por exemplo, surpreendendo os dançarinos tanto quanto a audiência. Isso se dava tanto por falta de tempo quanto por razões teóricas: para Cunningham os diferentes canais sensoriais são autônomos, uma situação reflete a correlação arbitrária dos eventos sensoriais na vida. Isso também liberta o dançarino de sua escravidão de seguir ou contrastar a música. E ainda, sem a correspondência direta entre ritmo, tons, cores, formas, os elementos expressivos que coexistem simultaneamente na dança, música e décor criam um efeito global (BANES, 1987, p. 06).

Não havia subordinação entre dança e música: o tempo é que agia como moldura nesta situação.

O acaso rompe a conexão entre as duas, tradicionalmente unidas, oferecendo a música as 'indicações' que permitiam aos bailarinos orientarem-se em todas as transformações de espaço, de ritmo ou de articulação com os movimentos dos outros bailarinos (GIL, 2004, p. 29).

No artigo “Merce Cunningham: pensamento e técnica”, Gícia Amorim e Bergson Queiroz (2000) propõem que:

Uma consequência desta independência (entre música e dança) foi a utilização do cronômetro para marcar a duração exata das frases coreográficas, não por um desejo de mecanizar o movimento, mas ao contrário: como não existia mais o motor do pulso musical, o ritmo passou a vir, e a ser medido, da própria natureza do movimento, das características da frase coreográfica e das peculiaridades do movimento individual do dançarino (AMORIM & QUEIROZ, 2000, p.87).

John Cage já fazia uso do acaso em procedimentos de composição musical quando Merce Cunningham iniciou seus procedimentos de “*chance operation*”, ou uso do acaso, nas coreografias a partir da década de 50. Influenciado pelo Zen Budismo e pela desconexão da escolha, do gosto e do controle, Cunningham jogava dados ou moedas para decidir a quantidade de bailarinos, a ordem dos movimentos ou as partes coreográficas, direção dos movimentos e repetições. Dessa forma, através do uso do acaso, as possibilidades coreográficas foram ampliadas: as desarticulações do espaço e do corpo aumentavam significativamente, como numa progressão geométrica, lançando-os para além dos hábitos adquiridos. Em suas composições, Cunningham faz uma abordagem eclética ao fazer uso de métodos aleatórios para determinar o andamento das coreografias, o número de dançarinas e dançarinos, a duração das sequências, entradas e saídas do palco, as direções e trajetórias

dos movimentos. Através do uso de procedimentos aleatórios, ele se abstém de tomar uma decisão precisa e direta de escolha coreográfica e, portanto, permite descobertas inesperadas sobre o movimento e sua organização (FOSTER, 1986).

Sobre o processo criativo da coreografia *Torse* (1976), a brasileira Gícia Amorim relata a sua experiência ao participar de um *workshop* ministrado por Merce Cunningham e David Kullick, em 1996, dizendo que:

Esta coreografia, *Torse*, de 1976, foi construída usando sessenta e quatro frases de movimento, e dividindo o espaço em sessenta e quatro partes, tendo como base a quantidade de hexagramas do I Ching. Das frases da coreografia original, foram sorteadas quinze, e então ensinadas aos vinte e um bailarinos do *workshop*. Os bailarinos, também por processo de sorteio, foram agrupados em três grupos de sete, e para cada grupo foi feito um sorteio para saber que frases iriam ser feitas, em que sequência, e também para decidir em qual dos sessenta e quatro pontos elas seriam executadas. Algumas vezes, saíram duas frases em dois espaços, uma frase em dois espaços e duas frases em um espaço. Coube aos bailarinos de cada grupo decidir o que cada um iria fazer, qual frase, em que espaço e com quantos executantes. Cada grupo encontrou solução diferente para o problema. Não era permitido fazer mudanças ou acrescentar movimentos às frases. Este *workshop* permitiu conhecer todo o pensamento coreográfico subjacente a uma de suas criações, como, por exemplo, os procedimentos no uso da *chance operation*, as características nas composições dos grupos e no uso do espaço. Foi ainda a chance para os participantes, de um contato direto com um momento chave na ampliação do vocabulário do uso do tronco, que, a partir desta coreografia, passou a fazer parte permanente da técnica de aula (AMORIM & QUEIROZ; 2000, p. 103).

O uso do acaso era utilizado durante o processo criativo, mas Cunningham não costumava trabalhar com improvisação. Há registro de apenas uma situação em que Cunningham experimentou a improvisação no palco: esta se deu em 1971, durante uma apresentação na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Na coreografia “Story” (1963) havia alguns momentos de improviso, mas com instruções tão detalhadas sobre a maneira do improviso que as bailarinas e bailarinos preferiam decidir de antemão o que fazer (AMORIM & QUEIROZ, 2000). Seu procedimento era o de criar possibilidades de articulação dos movimentos e do uso do espaço e, a partir daí, fazer uso de sistemas de sorteio para tomar a decisão final. Amorim e Queiroz expõem que:

Frases coreográficas, previamente compostas, seriam submetidas a sorteios, através do I Ching, de moedas e de outros meios, para decidir em qual ordem elas se sucederiam, qual seu padrão rítmico e sua duração, para quantos e quais bailarinos seriam atribuídas essas frases, e como distribuir tudo no espaço. Cunningham utilizou o procedimento até construir sequências específicas para diferentes partes do corpo e, através da *chance operation*, estabelecer como elas se articulavam entre si, o que se tornou uma fonte de desafios de coordenação motora (AMORIM & QUEIROZ, 2000, p. 89).

Embora seu trabalho tenha sido denominado de abstrato por romper com a necessidade de se ter um tema central (fossem os movimentos do mar e elementos da natureza, como em Duncan, ou temas da mitologia grega, como em Graham), Cunningham nega a denominação de dança abstrata em suas coreografias. Para ele, a concretude do corpo e sua relação com o tempo e o espaço desvinculam a sua arte coreográfica do que se denominou de dança abstrata. Cunningham diz que: “não vejo como humanos podem ser abstratos, pois os significados da dança existem na própria atividade da dança. Um salto não significa nada mais que um salto” (CUNNINGHAM *apud* LANGENDONCK, 2004, p. 42). Para ele,

os significados da dança estão no fazer e não se deve tentar expressá-los por meio de uma ideia. Dançar (...) é um reflexo do comportamento humano na forma de dança e, por causa disso, ela (a dança) não é, de maneira alguma, uma arte abstrata (LANGENDONCK, 2004, p. 40).

Historicamente, percebe-se que essa ruptura de Cunningham com a dança moderna também fomentou a negação que a geração pós-Cunningham exerceu em relação ao seu próprio mestre, Merce Cunningham. Formado por bailarinas, bailarinos e artistas de diversas áreas, o coletivo *Judson Dance Theater* firmou conceitualmente a pós-modernidade na dança ao realizar várias desconstruções na arte coreográfica e questionar, de forma radical, vários dos preceitos da dança cunninghamiana e também da dança moderna pré-cunningham (BANES 1980).

A formação do coletivo *Judson Dance Theater* se deu inicialmente no ano de 1960, quando John Cage fez um convite ao compositor Robert Dunn (1928-1996) para ministrar um *workshop* de composição para dançarinas/dançarinos (e não-dançarinas/os) no estúdio de dança de Cunningham. Dunn era compositor, casado com Judith Dunn, bailarina da Companhia de Merce Cunningham e trabalhava acompanhando musicalmente as aulas de dança. Neste *workshop*, que durou cerca de dois anos, Robert Dunn aplicou muitos dos irreverentes princípios de composição musical de Cage com as artistas e os artistas inscritos no curso, cuja ênfase era voltada para o processo coreográfico e não para o resultado técnico. Dunn realçava “o acaso, os processos indeterminados, as improvisações, os movimentos simples e cotidianos” (MARQUES, 2003, p. 183). Sobre a metodologia de Robert Dunn aplicada às suas alunas e alunos, temos que:

A base para abordagem de Robert Dunn (...) eram as estruturas de tempo da música aleatória, emprestadas de compositores contemporâneos como Cage, Stockhausen, Boulez e outros. A principal técnica explorada foi o acaso além de alguns métodos de indeterminação, de tarefas e de regras. Dunn define que a dança, ou a coreografia, é uma escritura física e que ao planejar e criar uma dança como escrita, se tem o efeito de clareza e eficiência das possibilidades (MUNIZ, 2011, p. 74).

Dunn incitava as alunas e alunos a repensarem a composição coreográfica a partir de estruturas, métodos e materiais que subvertiam o pensamento vigente de então. Em julho de 1962, o grupo, que contava com a participação de Simone Forti, David Gordon, Steve Paxton, Meredith Monk, Lucinda Childs, Yvonne Rainer, Trisha Brown, entre outros, apresentou-se no *Memorial Judson Church*, igreja do bairro *Greenwich Village* de Nova Iorque. Essa apresentação que se categorizou como uma apresentação de fim de curso foi fundamental para a estabilização do coletivo que só a partir daí passou a ser chamado de *Judson Dance Theater*.

Dunn foi quem dirigiu as sessões coletivas para organizar o concerto de seus alunos, que se revelou uma maratona de quatro horas na capela-mor da igreja. Os 14 coreógrafos dividiram todo o trabalho, desde fazer a publicidade até a iluminação. A entrada era franca e compareceram quase 300 pessoas. O Concerto de Dança nº1 era inovador tanto como produção cooperativa quanto nos métodos coreográficos. O texto de divulgação do programa salientava que incluía danças feitas com técnicas aleatórias, indeterminação, jogos de poder, tarefas, improvisação, determinação espontânea e outros métodos (como de tentos e turbulências): todos eles mimam deliberadamente a narrativa ou o os significados emocionais da dança moderna padrão (BANES, 1999, p. 95).

“O *Judson Dance Theater*, como começou chamar-se a cooperativa em abril de 1963, se reunia toda semana – primeiro no estúdio de Rainer (...) e depois no ginásio do subsolo da igreja Judson” (BANES, 1999, p. 96). O grupo deu continuidade às provocações de Robert Dunn/John Cage, mas Dunn agora não se encontrava mais na liderança durante os encontros. O coletivo era composto por atrizes, atores, dançarinas e dançarinos, musicistas, músicos, poetas e, a pesquisa sobre o movimento e a dança desse coletivo desconstruíram algumas das percepções artísticas de Cunningham, e da dança moderna como um todo. O Judson e, posteriormente, Yvonne Rainer promovem ruptura com a elaboração enaltecida do espetáculo cênico dizendo não ao virtuosismo, não à narrativa, não à sedução do espectador pelas astutas ciladas do *performer*, firmando a então chamada dança pós-moderna norte-americana. Sobre essas rupturas, Banes (1999) escreve:

Na dança, a prática de Merce Cunningham já nivelara metaforicamente as hierarquias em função do corpo, do espaço cênico e do fraseado. As técnicas aleatórias impunham que já não podia uma parte do corpo ou uma área do palco reclamar privilégio sobre outra e, nenhum momento especial tinha um “direito” automático de ser moldado como clímax. Os bailarinos que vieram depois de Cunningham, porém, foram até mais drásticos em seu desejo de igualitarismo. Alguns sentiram que, na obra de Cunningham, ainda persistia um sentido de hierarquia social. O próprio Cunningham e Carolyn Brown, por exemplo, eram habitualmente os executantes de destaque. Diversos coreógrafos mais jovens se preocupavam com o estabelecimento da comunidade em suas danças, especificamente uma comunidade de iguais no palco (BANES, 1999, p. 152).

As inovações, experimentadas no Judson, modificaram as concepções modernistas de se criar /perceber a dança e firmaram a transição para a dança pós-moderna. As apresentações do JDT passaram a incluir a experimentação com a improvisação, também chamada de Composição Instantânea<sup>17</sup>. As dançarinas e dançarinos seguiam estruturas ou *scores*, nas quais a improvisação fluía de acordo com o acaso. Sendo assim, ainda que mantendo a mesma estrutura básica para a improvisação, a dança era diferente em cada apresentação. A inclusão de ações básicas e de elementos do cotidiano sem nenhum teor espetacular ou virtuoso também aproximou a dança pós-moderna do Judson da ruptura com a ilusão teatral. Houve então uma reorganização do pensar a situação do conceito de beleza no corpo pós-moderno. A idealização do corpo virtuoso e técnico foi sendo dissolvida e por fim, abolida. Tem-se que:

A partir da produção de dança do Judson, percebe-se o fim da “beleza”, da “forma”, do valor supremo e sublime da dança como arte. Desarticula-a atacando a própria definição de dança e revela o que lhe foi estranho até então, utilizando-se de todas as possibilidades para considerá-la poética sob todos os ângulos, entregando-se a sucessivas impressões e as traduzindo todas ao mesmo tempo. A dança pós-moderna não apresenta um momento de organização, uma lógica, um centro, e a concepção e a criação se dão na experimentação e não antes dela. Um desejo de liberdade estética, de liberdade no corpo, é, portanto, o fim da imposição de um estilo artístico, é o fim do engessamento estético e técnico da dança (MUNIZ, 2011, p. 76).

Ao incluir, em suas apresentações, a atuação de corpos não treinados juntamente com bailarinas e bailarinos altamente qualificados, o Judson legitima a desierarquização do corpo virtuoso, indo de encontro com o pensamento de Merce Cunningham. Sobre esta questão, Sally Banes (1999) diz que:

Os não-bailarinos foram usados nas danças do Judson, por motivos práticos (dada a sua disponibilidade), assim como morais e políticos (dada a política de não-discriminação). (...) essa prática se destinava a despir do polimento o estilo da dança e restituir a dança o que se reconheceu ser uma autenticidade de presença antiteatral. Conforme o mesmo *ethos*, atos cotidianos apresentados num estilo trivial foram incorporados à coreografia - por exemplo, a lavagem de roupa ou culinária pantomímica do “English” de Steve Paxton; os verdadeiros atos de comer, beber e passear em seu “Proxy”; a mulher que passa a ferro o vestido que esteve trajando no “Acapulco” de Judith Dunn; ou o bocejar, tossir, rir, coçar-se, dar palmadas no traseiro do “Cerebris and 2” de Ruth Emerson. Desse modo, já não era mesmo sempre necessário ter a apresentação de bailarinos profissionais nas obras, uma vez que as exigências técnicas de dança frequentemente eram mínimas. Para essa geração, a exibição de corpos comuns e atos do dia-a-dia (“Faça uma dança sobre nada de especial”, era uma das indicações de Robert Dunn) anuncia uma síntese de arte e vida diária - esferas que a cultura industrial havia separado (BANES, 1999, p. 99).

---

<sup>17</sup> Composição Instantânea é um termo que se refere à improvisação como elemento base para a apresentação performática.

Segundo Arthur C. Danto (2012), para os vanguardistas norte-americanos de meados dos anos 60, a arte devia consistir acima de tudo em eliminar todo e qualquer vestígio da pessoalidade dramática na obra. Dessa forma, a não-dança ou movimentos do dia a dia, sem vínculo com qualquer enaltecimento virtuoso, foram deslocados da situação corriqueira para a situação da visibilidade do palco. “(...) esses movimentos previamente dominados pareciam recém-cobertos de dignidade e atenção. Pareciam, por assim dizer, ter a palavra pela primeira vez” (BANES, 1999, p. 177).

Ramsay Burt (2006) em seu livro “*Judson Dance Theater: performative traces*” diz que:

Os movimentos do dia a dia eram apresentados como resultados de uma escolha conceitual por artistas que deram significado artístico ao ato ao fazerem reverência para os aplausos ao final da apresentação. As apresentações de dança eram desqualificadas de habilidades técnicas. As peças romperam com a ideia de que era necessária uma conexão entre o valor estético e a qualidade da habilidade ou da execução técnica. Pode-se descrever como um movimento *ready-made*, ou como movimento do cotidiano, o termo usado para descrever o uso do movimento diário no trabalho de artistas associados ao *Judson Dance Theater* (BURT, 2006, p. 37).<sup>18</sup>

Revendo historicamente a arte coreográfica norte-americana, percebe-se que a dança moderna nos Estados Unidos esteve em estado de construção de conceitos e metodologias desde o início do século XX, para depois, e ao mesmo tempo, deixar-se, pós-modernamente, que a desconstrução por si só, absorvesse novos paradigmas.

Alguns autores consideram que Merce Cunningham é vinculado à dança moderna e outros o consideram pós-moderno: entendo que com ele se nota a *transição* na dança do modernismo para o pós-modernismo, embora o autor Burt Ramsay (2006) e a excelente teórica Laurence Louppe (2012) indiquem que nunca tenha havido de fato uma modernidade na dança, já que segundo estes dois autores, tanto Mary Wigman (ícone do expressionismo alemão) como Trisha Brown (ex-integrante da *Judson Dance Theater*), dentre outros tantos, tinham em comum a mesma intenção de estabelecer novas proposições paradigmáticas na dança, o que seria característico da pós-modernidade.

A pesquisadora Thereza Rocha (2009) também cita a teórica Laurence Louppe ao indicar que anacronicamente, Isadora Duncan nunca poderia ter sido mais contemporânea:

---

<sup>18</sup> *Everyday movement was presented as a result of conceptual choice made by artists who signified that it was art by taking bows at the premiere. Dance performance was thus de-skilled, by which I mean it was produced without any technical skill. Both pieces thus broke with the idea that was a necessary connection between aesthetic value and the quality of craftsmanship or technical execution. One could describe this as a ready-made movement, or as pedestrian, the term used sometimes to describe use of everyday movement in the work of artists associated with Judson Dance Theater.* (BURT, 2006, p. 37). Tradução livre.

A crítica francesa Laurence Louppe, já no primeiro capítulo de sua seminal *Poétique de la Danse Contemporaine*, interrompe a seta histórico-cronológica que faria da contemporaneidade o depois da Modernidade ao afirmar que, se considerarmos a dança contemporânea como “a dança de cada um”, *d’après* Isadora Duncan, “a mesma dança não pode pertencer a duas pessoas” (*apud* LOUPPE, 2004: 44), ou *d’après* Carolyn Brown “aquela que inventa seus meios a partir de seus próprios recursos” (*apud* LOUPPE, *idem*), então toda a dança do século XX é contemporânea. Louppe encrava no meio da linha do tempo, o argumento que faz de toda a dança do século XX, uma dança contemporânea e da sucessão de épocas, uma ingenuidade – desapegarmo-nos da noção de ruptura, uma tarefa. Desapegarmo-nos da noção de ruptura, entretanto, não significará apegarmo-nos à noção de um tempo contínuo que desde sempre e para sempre transcorre (ROCHA, 2009, p. 4).

Percebendo as limitações de uma abordagem histórica que tende a “sustentar esta simetria entre passado e futuro” (BRITTO, 2008, p. 39), na qual a história da dança seja esmiuçada através de um linear e restrito viés cartesiano, a dança moderna/pós-moderna aqui tratada tende sim, de certa forma, a apegar-se aos fatos históricos de forma pontual. Sabendo das restrições desse tipo de abordagem e do achatamento e superficialização que ocorrem em tal contexto, a intenção, aqui neste artigo, se declara mais voltada para os fatos que concernem a uma *construção* de ideias de corpos e técnicas e poéticas e metodologias da dança. Compreendendo que a relação entre a dança e o seu contexto sócio histórico se constrói em bases de interconexões bastante complexas, a dança não simplesmente reflete ou revela o sistema de valores sociais, mas vai além desse pressuposto, e ativamente, também enaltece a sua formulação.

A dança é, portanto, um produto histórico da ação humana: cada corpo constrói uma dança própria que, no entanto, é relativa ao conjunto de conhecimentos disponibilizados em cada circunstância histórica e aos padrões associativos que o corpo desenvolve para estabelecer as suas correlações com o mundo – outros corpos, outras danças, outros conhecimentos. E a história da dança é uma narrativa das coerências instauradas através de suas correlações. Como qualquer produção humana, a dança modifica-se ao longo do tempo, articulando-se no mundo à maneira de um sistema cultural: através de trocas informativas de caráter contaminatório (BRITTO, 2008, p. 30).

A dança, em uma complexa rede de contágios e interferências, entre um simultâneo estado ativo-passivo de produção e reprodução, se posiciona em discurso sobre a sociedade e também para ela. Sendo assim, pensando nas trajetórias das pioneiras e pioneiros da dança moderna enquanto reverberação passiva-ativa de seu contexto sócio-histórico, podemos sim repensar o andamento de suas poéticas como fundamento para o diálogo que dá suporte para as osmóticas e flexíveis fronteiras que se sustentam agora na pós-modernidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Gícia; QUEIROZ, Bergson. **Merce Cunningham: pensamento e técnica**. In PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org). Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers: post-modern dance**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.

BANES, Sally. **Writing dancing in the ages of postmodernism**. Hanover: Wesleyan University Press, 1994.

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervecente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: FID editorial, 2008.

FAZENDA, Maria José. **A dança como visão de mundo: da grande modernidade à época atual**. IN: LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu, 2012.

FOSTER, Susan. **Reading dancing: bodies and subjects in contemporary american dance**. California: UCLA, 1986.

FRANCIS, Elizabeth. **From event to monument: modernism, feminism and Isadora Duncan (1994)**. Artigo encontrado no site <https://journals.ku.edu/index.php/amerstud/article/viewFile/2830/2789>  
Acesso em 07/03/2013.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GITELMAN, Claudia. **Dança moderna americana: um esboço**. Pro-posições, v. 9, n. 2, p. 9-22, 1998.

LANGENDONCK, Rosana van. **Merce Cunningham, dança cósmica: acaso-tempo-espaço**. São Paulo: Edição do autor, 2004.

LESSCHAEVE, Jacqueline. **Torse: There are no fixed points in space**. IN: CARTER, Alexandra. *The Routledge Dance Studies Reader*. New York: Routledge, 1998.

MARQUES, Isabel. **O pós-Moderno em Merce Cunningham**. IN: MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MUNIZ, Zilé. **Rupturas e procedimentos da dança pós-moderna**. Revista "O Teatro Transcende" de Departamento de Artes-CCE da FURB- ISSN 2236-6644 Blumenau, v. 16, n.2, p. 63 a 80, 2011.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea? A narrativa de uma impossibilidade**. Revista Ensaio Geral, v. 3, n. 5, 2012.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Soraia Maria. O Expressionismo e a Dança. In: GUINSBURG, Jacó (org.) **O Expressionismo**. São Paulo: Perspectiva, p. 287-360, 2002.

SILVA, Soraia Maria. Pós-modernismo na dança. IN: GUINSBURG, J. BARBOSA, AM (Orgs). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SOUZA, José Fernando Rodrigues de. **As origens da modern dance: uma análise sociológica**. São Paulo: Annablume, UCAM, 2009.

SOUZA, Elisa Teixeira de. **O sistema de François Delsarte, o método de Émile Jaques-Dalcroze e suas relações com as origens da dança moderna**. Dissertação de Mestrado da Universidade de Brasília, 2011, encontrada no site [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9475/1/2011\\_ElisaTeixeiradeSouza.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9475/1/2011_ElisaTeixeiradeSouza.pdf) Acesso em 13/01/2013

THOMAS, Helen. **Dance, modernity and culture**. New York: Routledge, 1995.

## 4.3 DANÇA CONTEMPORÂNEA COMO MODO DE FAZER PENSAR DANÇA NA ESCOLA E NOS ESPAÇOS INFORMAIS<sup>1</sup>

Raquel Purper<sup>2</sup>

---

Se um dos princípios da dança contemporânea, segundo autoras/es, é fazer perguntas o tempo todo, comecemos, então, colocando-o em prática: O que é dança contemporânea? E o que queremos que ela seja? Defini-la é (im)possível? Qual o papel do docente de dança contemporânea na escola? E nos espaços informais? Como obter modos para difundir a democratização da dança? Como agir para potencializar a dança de todo e qualquer corpo e para acolher as singularidades dançantes? Como ter sensibilidade para reconhecer a potência dos corpos e transformá-la em composições de dança? E quais os benefícios, concedidos por essa potencialização dos corpos e por esse olhar sensível, propostos para os processos artísticos/educacionais em dança hoje? Como tornar-se um professor-artista-pesquisador a partir dos princípios da dança contemporânea?

Importante ressaltar a existência de pesquisadoras/es que abordam as discussões pelo viés do “olhar contemporâneo sobre a dança” (ao se referirem à dança contemporânea), na qual também me inspiro. No entanto, esse texto quer defender a dança contemporânea como área de conhecimento autônoma dentro da dança, com seus pressupostos e características específicos. Vejo essa necessidade, pois a dança contemporânea está sendo difundida e ensinada em muitos ambientes como uma técnica com passos codificados e meu entendimento é de que ela pode abarcar muitos modos de fazer, porém, nenhum condicionado a um docente que ensina passos sistematizados. Outro fator que deve ser observado são os papéis das/os professoras/es e das/os alunas/os dentro de um processo de dança contemporânea e a relação entre elas/eles estabelecida, a qual deveria ser pautada pela colaboração e não por um vínculo hierárquico. As considerações aqui apresentadas não compactuam com esta última, entretanto sei que, principalmente, em espaços informais que trabalham sob a denominação “dança contemporânea”, essa relação é nutrida e apreciada.

---

<sup>1</sup> Para saber mais, acesse:

<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00005f/00005f2c.pdf>

<sup>2</sup> Graduada em Jornalismo pela PUCRS e Bacharel em Artes Cênicas - habilitação em direção teatral pela UFRGS. Mestra em Artes Cênicas pela UFRGS com pesquisa em processos de criação em dança e Doutora em Teatro pela UDESC com pesquisa na área da dança contemporânea. Atua como uma das coordenadoras do grupo de pesquisa Corpomagem na Improvisação - IFB [raquel.purper@etfbsb.edu.br](mailto:raquel.purper@etfbsb.edu.br)

## FAZER PENSAR COM DANÇA

A ideia do *fazerpensar* dança me acompanha há algum tempo, no entanto, a nova maneira de apresentá-la na forma escrita revelou-se como necessária no decorrer desse texto. Talvez, por não conseguir separar as duas ações em minhas atuais operações com dança como professora, em todos os processos de criação que desenvolvo com meus alunos, o fazer e o pensar andam de mãos atadas.

Nesse âmbito, ressalto que os movimentos são atravessados por ideias, que por sua vez são permeadas por gestos, os quais são perfurados por pensamentos. Essa transposição é ininterrupta: a elaboração do pensamento se dá em movimento assim como o corpo em mobilidade está imbuído do pensar. Em escritos anteriores, eu expressava a ideia do fazer-pensar dança com hífen. Nesse momento, a união até mesmo na grafia se faz indispensável. Thereza Rocha (2016) explica que “a natureza do pensamento não é reflexiva. Pensamento é ato. Pensar é uma escolha, uma estilística da existência” (p.38). Se pensar é agir, então a ideia do *fazerpensar* dança como um único ato faz muito sentido. *Fazerpensar* dança é problematizar o mundo da dança, ação necessária e urgente no contexto artístico/educacional atual da dança, tanto nos processos educacionais formais quanto dentro de espaços informais.

Após algumas leituras a respeito de ideias contemporâneas “sobre” dança, fiquei incomodada, assim como as/os autoras/es que li, com a preposição “sobre” e decidi também questioná-la. “Sobre” pressupõe debruçar-se em cima de algo, ou seja, pensar sobre a dança assinala uma atividade mental realizada sobre uma atividade motora e isso contraria a ideia de um *fazerpensar* dança que estabelece uma relação de mão dupla envolvida em um diálogo constante recheado por contaminações mútuas. Sendo assim, prefiro usar a preposição “com” ao me referir ao *fazerpensar* com dança, e não *fazerpensar* sobre dança, pois compreendo esse exercício como inseparável, como uma relação de osmose na qual não é possível separar a atividade mental da ação motora – elas acontecem e precisam acontecer, sempre ao mesmo tempo, se o desejo pela problematização nos processos de criação em dança for uma escolha. E, principalmente, se a dança com a qual estamos conversando é a dança contemporânea.

## DANÇA CONTEMPORÂNEA: DEFINIÇÕES IM(POSSÍVEIS)?

Articulo a ideia do *fazerpensar* com dança às reflexões apontadas pelo professor e pesquisador Airton Tomazzoni (2006), em um dos primeiros artigos publicados sobre o tema: *Esta tal de dança contemporânea*, e aos apontamentos realizados pela professora e pesquisadora Thereza Rocha (2016) no

provocativo livro *O que é dança contemporânea?* A autora discorre, de um modo muito bem-humorado, sobre o que pode vir a ser a dança contemporânea e, em um dado momento, lança a ideia de que ela seja uma dança de disposição filosófica, ou seja, uma dança pensante. Tomazzoni (2006) também entende a dança contemporânea como um jeito de pensar a dança, no qual pensamento e corpo não são vistos como lugares estranhos um ao outro: O pensamento se faz no corpo e o corpo que dança se faz pensamento (TOMAZZONI, 2006). Como relatei no parágrafo acima, fazer/pensar dança tornou-se, na minha ótica docente, uma só instância, sem possibilidade alguma de dissociação.

Rocha vai mais adiante e instiga-nos a perceber a dança contemporânea como aquela que se faz “perguntas o tempo todo, simplesmente porque ainda não decidiu o que é e principalmente o que deve ser” (ROCHA, 2016, p. 17). Interessante essa declaração da autora relacionando dança contemporânea a sucessivas perguntas. Particularmente, o uso de perguntas faz parte do meu arcabouço de procedimentos quando em processo de composição e entendo que deva ser acolhido em espaços de discussão e de criação relacionados a uma compreensão do que seja dança contemporânea. As perguntas despertam curiosidade, promovem iniciativa, induzem percursos de pesquisa e podem não chegar a nenhuma conclusão definitiva. Aqui, temos o foco na relevância do processo, que é outro pressuposto importante dessa dança.

“Fazer inventando, ao mesmo tempo, o modo de fazer” (PAREYSON, 1993, p.12-13). Essa frase do filósofo italiano Luigi Pareyson, estudioso das questões sobre estética e poética, contextualizada em referência a processos de criação, pode ser utilizada para compreender o caráter investigador e interrogativo da dança contemporânea e para atribuir pertinência aos percursos de criação, pois a concepção do autor de que o processo se constitui na invenção do próprio modo de fazer, ou seja, os procedimentos são gerados no fazer, o modo de fazer é inventado ao mesmo tempo em que se faz, está completamente relacionada às discussões sobre os modos de fazer em dança contemporânea.

Eleonora Fabião<sup>3</sup> (2009) enfatiza a importância em perguntar, a cada aqui e a cada agora, o que queremos que a dança contemporânea seja e que, nesse sentido, cada ação/composição/obra será uma resposta momentânea para essa questão efêmera. Essa é uma estratégia concreta em relação a produções que desejam se intitular “contemporâneas”, pois abarca o instante de um determinado contexto. O *fazer/pensar* com aquilo que é urgente, no nosso contexto brasileiro, não seria um bom exemplo sobre o que pode ser considerado dança contemporânea no Brasil?

---

<sup>3</sup> Performer, teórica da performance e professora associada da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua na graduação em Direção Teatral e na Pós-Graduação em Artes da Cena, na qual coordena a linha de pesquisa Experimentações da Cena: formação artística.

Paulo Paixão (2003) compreende a identidade de uma dança como conectada ao pensamento engendrado por ela e indica que a capacidade de articular um pensamento do contexto no corpo das/os dançarinas/os em alto grau de complexidade é o que concede o status de contemporânea a uma dança, ou seja, no entendimento de Paixão (2003), para que a dança seja intitulada como contemporânea, ela deve ter como motor de criação problematizar no corpo perspectivas ligadas a um contexto e essa característica nos revela, ao mesmo tempo, a amplitude e a mínima unidade de acesso a que a dança contemporânea está conectada: contexto e corpo.

Em seu livro *Poética da dança contemporânea*<sup>4</sup>, Laurence Louppe (2012)<sup>5</sup> declara que, “na dança contemporânea, existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um” (LOUPPE, 2012, p.52). O fato de credenciar a existência da dança contemporânea à dança de cada um revela mais um aspecto pertencente ao campo dos pressupostos dessa dança: a singularidade, ou seja, a aceitação das especificidades de cada corpo e a negação de um modelo/padrão de corpo. Nesse sentido, André Lepecki (2010)<sup>6</sup> observa: “Desapega-se, assim, da dança a ideia de que existe um tipo de corpo privilegiado para dançar e afasta-se da imposição de regras do ‘jeito certo’ de fazer dança” (LEPECKI, 2010, p.18).

Louppe (2012) deixa claro que não há um programa normativo nem censorador para a efetivação da dança contemporânea e que sua poética sempre apoiou “valores”. A autora a vê como aquela que se recusa a seguir um modelo exterior e que faz da sua matéria de trabalho a realidade do próprio corpo. “Em causa estão também valores morais como a autenticidade pessoal, o respeito pelo corpo do outro, o princípio da não-arrogância, a exigência de uma solução justa, e não somente espetacular [...]” (LOUPPE, 2012, p.45). Assim como Louppe, refletindo também sobre esse viés relacionado aos valores que a dança contemporânea engendra, Tomazzoni (2006) sinaliza que, nessa dança, “escolhas estéticas revelam posturas éticas” e que “numa época de tantas barbáries impostas ao corpo, é preciso recuperar esta ética quando se escolhe fazer arte com o corpo – seja o meu, seja (principalmente) o dos outros” (TOMAZZONI, 2006).

As considerações de Louppe e Tomazzoni, acerca dos valores que a dança contemporânea engendra, devem ser levadas em conta por aqueles que pretendem ser articuladoras/es desses processos em espaços artísticos/educacionais em dança. Os autores falam em valores éticos e morais, ou seja, o comprometimento com os processos artísticos e educacionais dessa abordagem vai muito mais além do que um olhar para o movimento, uma vez que envolve

---

<sup>4</sup> Primeira edição publicada em 1987.

<sup>5</sup> Escritora francesa, crítica e historiadora da dança. Especialista em estética da dança, artes visuais e coreografia. Uma das maiores teóricas da dança contemporânea.

<sup>6</sup> Professor Associado do Departamento de Estudos da Performance da Universidade de Nova York.

uma postura em relação a certos preceitos como o respeito ao corpo (seu e do outro) e a não-arrogância. À primeira vista, parece muito incisivo exaltar a importância da atenção a esses valores, no entanto, quando o assunto é corpo – e, ainda mais, corpo em processos de dança – é preciso que se façam escolhas bem claras, visto que os princípios citados estão no cerne das discussões sobre os processos de educação em dança. Sem respeito em relação ao corpo (seu e do outro) e com doses de arrogância (por parte de todos os envolvidos) não se produz nenhum processo potente em dança nem na escola e nem em espaços informais. Com respeito e sem arrogância, é possível cultivar a ideia de dança contemporânea como democrática e potencializadora de cidadania.

## PROBLEMATIZANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM DANÇA CONTEMPORÂNEA

De que forma a nomenclatura “dança contemporânea” está sendo entendida na educação básica e nos espaços informais? As/os professoras/es das escolas, das academias e dos estúdios trabalham a partir de um entendimento mais complexo ou não? Elas/eles sabem quais são os princípios que a dança contemporânea defende? As/os professoras/es pensam em procedimentos que levam em conta a diversidade de corpos?

Diante desses questionamentos, encontro novamente Thereza Rocha (2016) apresentando maneiras possíveis de entendimento da dança por parte do docente: pode vê-la como certeza ou como dúvida ou pode trabalhar dentro de uma atmosfera de controle ou de experimentação. Essas ideias da autora complementam a importante discussão que faremos sobre como o docente compreende a dança – pois sabemos que isso vai definir com que tipo de *fazer pensar* (com ou sobre) dança os alunos irão entrar em contato na escola básica e nos espaços informais. O desejo é de que os princípios da dança contemporânea, aqui apresentados, possam ser, de fato, agregados, de acordo com as suas particularidades, pelas/os professoras/es de todos os espaços, no intuito de promover valores como o enaltecimento das singularidades, a ideia de colaboração, o respeito ao corpo, a presença de incessante questionamento, entre outros.

## DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA)

Não disponho de um estudo qualitativo na educação básica para afirmar se as/os professoras/es se utilizam dos pressupostos da dança contemporânea

em sala de aula. No entanto, mesmo não tendo desenvolvido essa investigação, posso vislumbrar, pelas experiências como docente em cursos de Licenciatura em Dança, relação com os futuros licenciados em dança, experiência como docente de dança no ensino médio e pelas leituras de algumas pesquisas sobre esse tema, que os princípios defendidos pela dança contemporânea não habitam a maioria dos espaços escolares que abarcam a dança.

Presumo que os procedimentos utilizados por uma grande parcela dos professores de dança nas escolas estão articulados muito mais com pensamentos de certo/errado, correção de movimentos, abordagens controladoras, uniformização e consequente execução de movimentos padronizados do que com estratégias de inclusão dos corpos em processos de dança. Importante ressaltar que o termo inclusão, aqui, não é entendido em relação à ideia de que “todos devem participar”, mas ao olhar do professor que observa a dança existente em todos os corpos. Não me refiro àquele olhar que coloca na fila da frente aqueles que decoram os movimentos ou que se movem com mais destreza. É ver potência em toda e qualquer ação ou movimento efetuados<sup>7</sup> e transportá-los para o processo de dança.

Existem projetos de formação continuada para professores da educação básica (particpei de um projeto de extensão intitulado *Metodologias em dança* quando era docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul e sei que o Instituto Federal de Brasília, meu atual local de trabalho, também realiza essas ações por meio do projeto FIC) que discutem metodologias e estratégias pensando na sala de aula e essas ações podem auxiliar na propagação de princípios e valores ligados à dança contemporânea, no entanto o docente que não tem acesso a esses projetos, não tem a oportunidade de aproximar-se das novas discussões e, assim, de se atualizar.

As propostas desenvolvidas, dentro da sala de aula da educação básica, à luz da ideia de dança contemporânea precisam ser cuidadosamente pensadas, pois a presença dela no espaço do ensino fundamental e médio pode mudar os rumos do que se entende por dança. Um *fazerpensar* com dança contemporânea alinhado com as ideias de diversidade corporal e de expressão de singularidades é peça chave para que se inicie transformações profundas no entendimento do que a dança pode ser, e para que seja reafirmada como área de conhecimento autônoma dentro da escola.

Existe uma necessidade urgente de pensar em que tipo de valores está sendo propagado na sala de aula da educação básica, pois não há nenhuma

---

<sup>7</sup> Importante ressaltar que, dar potência à “toda e qualquer ação ou movimento efetuados” é, literalmente, considerar toda e qualquer ação, movimento ou interesse demonstrado pela/o aluna/o e transportá-los para os processos de dança como, por exemplo, a ação de desenhar; tirar fotografias, interesse por literaturas diversas, por cinema, entre muitos outros. É urgente estar atento aos entusiasmos dos alunos e fazer com que façam parte dos processos de dança na escola. Proponho aqui, inclusive, a ampliação do entendimento do que é dança na escola: é uma dança articulada a todas as outras artes!

garantia de que as/os alunas/os, ali presentes, vão acolher a dança como atividade profissional. Pode-se vislumbrar - principalmente pelo nosso contexto sócio-econômico-cultural que enaltece as profissões ligadas às áreas das exatas - que a maioria deles vai seguir outros caminhos do conhecimento e, nesse sentido, o papel da dança, nesse momento de suas vidas, será de vital importância, pois terá a chance de fazer com que o olhar para a dança se constitua de forma diferenciada. Os valores trabalhados (diversidade, foco na singularidade, colaboração) nos processos de criação na sala de aula apresentam uma possibilidade de formação de cidadania e esse processo trará muitos benefícios aos alunos ao longo de suas vidas, além de auxiliar a desmistificar desde cedo o olhar para a dança e para o corpo que dança, que pode dançar.

Nós, como professoras/es, precisamos privilegiar um processo artístico/educacional que se interessa por *pródutos* (em prol do caminho) e não por resultados. É muito comum as escolas pedirem às/aos professoras/es de dança para que produzam composições nas datas comemorativas e isso gera uma expectativa por parte da comunidade escolar e dos pais. O foco dado a cada aula, a cada momento em que os alunos compõem a partir de seu universo, a cada descoberta do corpo ou do corpo do outro são os momentos mágicos dos processos e são esses que vão ficar na memória dos alunos. É claro que é necessário exercitar a aparição em público, no intuito de trabalhar a timidez, o enfrentamento do mundo, a autoestima, o medo do julgamento, no entanto esses momentos devem ser definidos pelo docente, e não por uma direção da escola, por exemplo, que requisita produtos.

O que mais importa no fazer pensar com dança, hoje, são os corpos. O olhar para os corpos que anseiam dançar, dançar hoje, dançar a dança contemporânea que não é só aquela que “tem muitos movimentos que privilegiam o chão”, mas aquela que acolhe a diferença, não mascara as dificuldades, mostra o processo, desperta coragem, enxerga potência na diversidade e exala amor pelo corpo qualquer. Para engendrar processos artísticos/educacionais em dança, atualmente, dentro da escola básica, é necessário desfazer-se de idealizações de corpo.

## DOCÊNCIA EM ESPAÇOS INFORMAIS (A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA)

O reconhecimento dos processos artísticos/educacionais dentro da educação básica ainda está em curso, porém, segundo Carla Morandi (2012), o panorama da Licenciatura em Dança ainda consiste num curso formador de professoras/es para atuação no campo escolar, todavia, sem esfera escolar para atuar. E, muitas vezes, mesmo quando um licenciado tem a oportuni-

dade de estar dentro da escola, ao se deparar com as condições de trabalho, ele desiste. Geralmente, não há espaço físico adequado, nem apoio por parte da direção da escola na tentativa de pensar em melhorias. Exigências em relação a produtos que devem ser apresentados ou solicitações que devam ser atendidas influenciam diretamente nas estratégias e podem desanimar em larga escala aquele recém-licenciado que está cheio de ideias, desejoso por desenvolver seus projetos.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a arte é reconhecida como disciplina escolar obrigatória e, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte aparece como área curricular com conteúdos específicos, além de indicar a abordagem de variadas linguagens artísticas durante o período escolar (dança, artes visuais, música e teatro). “É desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de forma de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (PCN ARTE 2000, p.55). Sabemos que essa exigência não está presente, de fato, na realidade das escolas. Os concursos públicos são, geralmente, para professores de artes (área generalista) e aqueles aptos a concorrer são os formados em educação artística e que não são especialistas em nenhuma das quatro áreas. Os licenciados nas áreas específicas normalmente conseguem espaço na escola através da participação em projetos – no qual a dança é considerada como conteúdo e não como um componente curricular autônomo – e, a partir disso, a escola consegue disponibilizar aos alunos uma área artística, no entanto é muito difícil que uma escola consiga abrigar projetos nas quatro áreas.

Na nova redação referente à LDB, efetuada pela Lei nº 13.415 de 2017, temos ainda a arte como componente curricular obrigatório na educação básica, porém a indicação é que o enfoque seja, principalmente, nas expressões regionais. A redação dada pela Lei nº 13.278 de 2016, que traz as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens integrantes do componente curricular ARTE pode ser interpretada, nesse momento, como auxiliar, no sentido de que as áreas específicas fazem parte de um componente maior e não são exigidas separadamente. Assim, os PCNs não fazem mais nenhum sentido e as áreas específicas, que outrora foram estabelecidas como obrigatórias, ficam cada vez mais impedidas de fazer parte dos processos da escola. Cada instituição terá, com sorte, acesso a uma linguagem, ou seja, também não haverá nenhuma oportunidade de interdisciplinaridade entre as artes. A realidade se apresenta de forma dura, no entanto a luta está só começando.

Boa parte dos alunos do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília já são professoras/es e atuam, principalmente, em academias/estúdios ou em projetos extracurriculares. Essa informação tem gerado inúmeras discussões em sala de aula devido ao fato de que a comunidade está efetivamente se relacionando com a dança nos espaços informais e não nas

escolas. Então, não seria urgente pensar em que princípios relacionados ao corpo estamos promovendo também nesses espaços? Academias, geralmente, atuam através de uma visão bem específica de corpo: aquele que busca saúde e beleza, que deseja muito mais alcançar uma padronização exposta pela mídia a desenvolver consciência corporal e autoconhecimento através do movimento.

A partir dessas informações, tenho problematizado, nas discussões em sala de aula, os processos artísticos/educacionais em dança contemporânea nos espaços informais. Em razão disso, gostaria de ressaltar alguns pontos em relação à dança contemporânea desenvolvida nesses locais. São informações que me provocam e se relacionam muito com o ambiente educacional que frequento hoje. De acordo com a discussão teórica exposta no primeiro eixo, a dança contemporânea se constitui como um campo mais acolhedor em relação à presença dos corpos diversos, no entanto na prática (a partir dos depoimentos de alguns discentes e das informações que tenho a partir das mídias eletrônicas) ela congrega, nesses espaços informais, a busca pelo corpo magro (professoras/es exigindo boa forma dos alunos), ensino-aprendizagem que contempla somente a cópia de movimentos e relações hierárquicas entre docentes e discentes, nas quais este último não tem voz no processo criador.

A dança contemporânea “tecnicista” – ministrada em muitas academias e estúdios - geralmente intitulada de “contemporâneo” – que imagino ser uma referência a um “estilo contemporâneo” não é a mesma dança contemporânea considerada aqui. Por existir essa dança contemporânea “sistemática” ou esse estilo “contemporâneo” nesses espaços informais, bem difundida entre a população que se interessa por dança, é urgente reorientar seus processos dentro da escola, discutir sobre como ela pode operar de forma diferente. Todavia, tenho percebido a relevância em problematizar como as/os professoras/es de dança contemporânea sistematizada – que tiveram uma formação focada na transmissão de uma técnica codificada – podem também abrir espaço para discutir esse novo olhar para a dança contemporânea no seu local de trabalho. Tenho muitos alunos que ministram essa modalidade nas academias e discutimos muito sobre como, por exemplo, uma leitura sobre dança contemporânea poderia auxiliar a contextualizar o processo de ensino-aprendizagem ou, ainda, como a apresentação de um vídeo mostrando diversas possibilidades de criação poderia desenvolver o ato de apreciar dança e ampliar o conhecimento em relação à forma e ao conteúdo em dança contemporânea.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Essas discussões foram fomentadas pela ideia da Abordagem Triangular desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa: o fazer, o contextualizar e o apreciar. Essa proposta foi direcionada ao ensino de artes visuais na escola, primeiramente. No entanto, é possível fazer associações e adaptações às necessidades do ensino da dança na escola e em espaços informais. Para saber mais sobre a Abordagem Triangular, leia: Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais, livro organizado por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira Cunha, publicado pela Editora Cortez, em 2010.

Também faz parte do perfil das/os futuras/os licenciadas/os em dança do IFB aquelas/es alunas/os que possuem outra graduação, ou seja, que comumente já exercem outra atividade profissional. E, nesses casos, deve haver também uma preocupação com quais princípios de dança estarão disseminando em seus outros campos de atuação. Essa discussão é mobilizadora, pois está diretamente ligada ao acesso democratizado à dança e à formação de público para a dança. *Fazerpensar* com dança pelo viés da dança contemporânea auxilia em processos de aproximação entre a dança e o mundo.

## NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE UM PROFESSORAR-TISTAPESQUISADOR

Que professoras/es são essas/es que criam procedimentos próprios se utilizando de elementos da dança contemporânea? Que, mesmo optando pelo ensino-aprendizagem de um estilo específico (dança clássica, jazz, hip hop, entre outros) se utilizam dos princípios defendidos pela dança contemporânea como: diversidade de corpos, importância do processo colaborativo e foco mais no processo do que no produto, entre outros? Essas/es professoras/es podem ser consideradas/os artistas? Podem ser pesquisadoras/es? Acredito que podem e devem reunir essas duas condições na sua atuação.

A dança, como área de conhecimento autônoma, vem lutando pelo devido reconhecimento do seu valor, principalmente no âmbito acadêmico. Carla Morandi (2012) compreende que os cursos superiores além de auxiliarem na formação técnica, proporcionam a formação das/os criadoras/es, das/os pesquisadoras/es e das/os professoras/es e isso tem possibilitado uma reflexão maior a respeito do seu papel na sociedade. A desvinculação das funções de artista e professor é uma questão polêmica, segundo Morandi (2012). A pesquisadora se questiona sobre como possibilitar uma formação plena na qual a conexão entre as duas funções possa ser mantida, e essa também é uma das minhas questões em relação à formação do futuro docente.

Para Strazzacappa (2001), as/os professoras/es atuantes na educação básica não necessitam ser exímias/os dançarinas/os, pois o seu foco está na sala de aula e não no palco, no entanto devem ter experimentado a criação em dança em algum momento da sua vida. “O professor não precisa vivenciar a dança profissionalmente, mas precisa dançar para compreender seus conteúdos, sua importância e sua expressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p.65). Concordo com a colocação da autora, porém entendo que o docente deve desenvolver, mais do que o ato de dançar, o olhar para os corpos que dançam. Sem esse trabalho sobre um novo ponto de vista, não haverá transformações significativas nos processos artísticos/educacionais. Com essa mudança de paradigma,

é possível que as/os próprias/os professoras/es revejam seus parâmetros, ampliem suas capacidades expressivas e, a partir daí, se conectem cada vez mais às funções de professoras/es, artistas e pesquisadoras/es.

Isabel Marques<sup>9</sup> (2011) contesta a separação das duas instâncias:

Ao diferenciar tão radicalmente essas funções, no entanto, com o intuito de garantir formação pedagógica àquele que trabalha com o ensino da Arte, não estaríamos também correndo o risco novamente incidir no antigo preconceito do “quem sabe faz, quem não sabe, ensina”? (MARQUES, 2011, p.58-59).

Minhas considerações sobre o preconceito do “quem sabe faz, quem não sabe, ensina” vão mais adiante, pois, em minha experiência, o maior preconceito percebido e muito presente nas atuais discussões sobre formação de professoras/es é em relação àquele docente que não é licenciado. Aqui, a censura se faz contra aquele que sabe e que não deve ensinar por não possuir uma licenciatura. Lembrando que a disponibilidade dessa formação, principalmente em dança, é recente e que não existem, no Brasil, mestrados e doutorados específicos, ou seja, uma grande parte das/os professoras/es que atuam em graduações em dança, hoje, não são licenciados em dança e nem por isso podem ser considerados como não qualificados.

Strazzacappa (2004) lembra que o *boom* da disseminação de cursos superiores se deu antes mesmo da publicação da nova LDB nº 9394/96. A autora relembra que, durante mais de vinte e cinco anos, a única faculdade de dança no Brasil era a da Universidade Federal da Bahia (criada em 1956) e que, nos anos 80, surgiram três novos cursos superiores: em 1984, em Curitiba/PR; em meados de 85, em Campinas/SP na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); em 1988, no Rio de Janeiro, na UniverCidade. Ou seja, as graduações em dança surgiram nos anos 80 – quase 90 – e essa informação nos leva a pensar em quais eram os perfis das/os professoras/es dessas graduações, visto que não poderiam ser formados em dança. Acredito que a maioria dessas/os professoras/es desenvolviam, naquela época, sua aprendizagem em dança em espaços informais, além de serem formados academicamente em outras áreas.

Sou bacharel em direção teatral, meu mestrado aborda os papéis do coreógrafo e das/os dançarinas/os em processos de criação em dança, meu doutorado reflete sobre procedimentos nos processos de ensino-aprendizagem em dança contemporânea e eu me tornei e me torno, todos os dias, professor-artista-pesquisadora no fazer docente. Estou em permanente processo de construção/desconstrução, aprendo com as/os alunas/os, invento e reinvento

<sup>9</sup> Coreógrafa, diretora e professora de dança, escritora. Formada em Pedagogia pela USP, Mestre em Dança pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres (hoje Trinity Laban), doutora pela Faculdade de Educação da USP/96. Atualmente, é diretora do Instituto Caleidos, fundado em 2007, junto com Fábio Brazil.

procedimentos, nunca me acomodo. Acredito muito mais na qualificação de um profissional que se desafia na profissão, que experimenta uma formação continuada, que se propõe a correr riscos e, assim, assumir a característica de pesquisador à exigência de uma licenciatura. Sem querer desmerecer nenhum curso de licenciatura na área - até porque atuo em um e acredito que a dança, para se legitimar cada vez mais como área de conhecimento autônoma, necessita de profissionais licenciados nas escolas e também nos espaços informais - confesso que não me sinto uma professora menos qualificada devido à falta de uma licenciatura, pois tenho convicção que me tornei professora no fazer docente que venho experimentando desde 2011.

Marques (2011) revela que, no mundo da dança, existe a/o coreógrafa/o ditador de regras e movimentos aos seus bailarinos e que esse é semelhante àquelas/es professoras/es que não proporcionam uma relação dialógica aos seus alunos. A autora sinaliza a presença desse universo da dança - o que engendra poder autoritário e de dominação - nas escolas:

Professores assumem papéis de diretores de dança e de coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo e sobre a dança, prescritores de regras e comportamentos sobre o indivíduo na sociedade. Esses professores/diretores/coreógrafos são incapazes de ouvir, de trocar, de construir com seus alunos/intérpretes o conhecimento sobre dança - que vai muito além da dança (MARQUES, 2011, p.115).

O paradigma educacional perpetuado pelo universo da dança e pela escola, segundo Marques (2011), ainda está encoberto:

Esse modelo de relações artístico-pedagógicas aceito por grande parte da nossa população de dançarinos, alunos, professores, diretores e coreógrafos parece ser ainda uma relação ingênua sobre aquilo que nossos corpos podem estar nos ensinando, perpetuando, reproduzindo e controlando socialmente através da dança (MARQUES, 2011, p.116).

O artista-docente, na visão de Marques (2011) é aquele que, não abandonando as suas possibilidades de criar, busca também a educação em seu sentido amplo, ou seja, faz com que seus processos artísticos possam ser revistos e repensados como explicitamente educacionais - ele torna-se a fonte do conhecimento e não apenas a ponte entre o aluno e a arte. Entendo o ponto de vista da autora no sentido de validar a atuação artística das/os professoras/es e fazer dela a experiência viva da arte dentro da sala de aula, no entanto, é preciso ter cautela para que essa concepção não auxilie na disseminação da ideia de comparação do artista ao gênio talentoso, pois isso afastaria os alunos da experiência artística por perceberem ser inalcançável para eles.

Após alguns estudos sobre as noções de professor-artista ou artista-professor, não fiquei completamente satisfeita com os pressupostos defendidos,

pois ainda compreendo os argumentos como separadores das funções. Existe também uma mitificação da figura do artista que auxilia no olhar desconfiado para esse binômio. Em razão disso, tentei pensar a partir das minhas sensações em relação às conexões possíveis entre as duas funções. Dentro de uma proposta de formação de “professoras/es artistas”, imagino a palavra “artista” como um agente de qualificação, ou seja, o “estado artístico” como uma condição da atuação das/os professoras/es. Condição que não é sinônimo de exigência, senão uma circunstância desejada e libertadora. Fluindo por essa possibilidade artista enquanto docente, os modos de ação em sala de aula se reinventam a todo instante, ainda mais se quisermos compreender a palavra “artista” com sentido mais aproximado ao de artesão do que ao de gênio. Olhando pelo viés do professorartista como artesão, é possível imaginar um constante fazer, um permanente repensar dos procedimentos.

Professoras/espesquisadoras/es são aqueles que se propõem a investigar constantemente procedimentos e estratégias que conversem com o contexto dos seus alunos; que os auxiliem a produzir uma relação de confiança entre eles, a dança e as/os alunas/os; que despertem curiosidade pelos processos de composição; que mostrem caminhos nem sempre seguros, mas cheios de potencialidades, de conhecimento, de experiências. Essas/es professoras/es estão dispostas/os ao risco, pois entendem que o processo de ensino-aprendizagem só é vivo e ativo quando permite riscos, quando está caracterizado por uma atmosfera de pesquisa e exploração:

Faz-se necessário que os professores se tornem de fato pesquisadores e que sejam apaixonados pela construção do seu próprio conhecimento. Que estudem, busquem, ressignifiquem suas experiências para que os alunos encontrem nas escolas o encantamento, a magia que deve permear a descoberta, e a reinvenção do conhecimento (COSTA, 2011, p.6-7).

As/os professoras/es de dança contemporânea, atuantes na educação básica ou nos espaços informais, devem ser as/os professoras/esartistaspesquisadoras/es que encontram no significado de artista a definição de artesão – aquele que faz e se refaz constantemente, que encontram motivação em viver num território instável, cheio de surpresas e descobertas, que estão sempre em busca dos “comos”: como envolver, agregar, incluir, despertar interesse e desenvolver autonomia, como fazer com que a relação alunas/os-professoras/es seja provocadora e estimulante em um espaço artístico/educacional em dança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN Arte. Brasília: MEC, 2010.

COSTA, Dinara Pereira Lemos Paulino. **O Professor e a Construção do Conhecimento**. Itinerarius Reflectionis [online]. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do *Campus* Jataí, Universidade Federal de Goiás, v.2, n.11, p 1-7, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20344/11834>> Acesso em: 01 abril. 2018.

FABIÃO, Eleonora B. **Definir performance é um falso problema**. *Jornal Diário do Nordeste*, Fortaleza, 07 set. 2009.

LEPECKI, André. **Planos de composição**. In: GREINER, Christine; ESPÍRITO SANTO, Cristina; SOBRAL, Sonia (orgs.). *Cartografia rumos itaú cultural dança 2009-2010: criações e conexões*. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Tradução de Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORANDI, Carla. **A dança e a educação do cidadão sensível**. In: MORANDI, Carla. STRAZZACAPPA, Márcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

PAIXÃO, Paulo. **Coreografia**: gramática da dança. 2003. Disponível em: <<http://beta.idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>> Acesso em: 26. maio. 2018.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: Teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Dançando na Chuva e no Chão de Cimento**. In: FERREIRA, S. (org.). *Ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Reflexões sobre a formação profissional do artista da dança**. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. *Lições de dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TOMAZZONI, Airton. **Esta tal de dança contemporânea**. 2006. Disponível em: <http://idanca.net/lang/pt-br/2006/04/17/esta-tal-de-danca-contemporanea/2992>. Acesso em: 18/02/2013.

## 4.4 UM ENSAIO SOBRE DANÇA E EXPERIÊNCIA: DA CORPORALIZAÇÃO À CORPOREIDADE

Elisa Teixeira de Souza<sup>1</sup>

---

**D**ançar a vida<sup>2</sup>. Com esse título, o filósofo Roger Garaudy, no ano de 1973, foi para as prateleiras das livrarias para falar de dança. Esse foi meu primeiro livro sobre dança, herdado do meu avô, um médico humanista que lecionava deontologia médica na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. O livro, porém, foi recebido das mãos da minha tia-dançarina-nata, aquela tia que, com seus movimentos serpentinosos, engraçados, despojados, mas ao mesmo tempo elegantes, fazia meus olhos brilharem nas noites de natal ao inaugurar a pista de dança da sala de estar da família, após a ceia. Foi ela quem recolheu o livro da biblioteca pessoal do meu avô, que estava sendo doada. O livro passou algum tempo em suas mãos e eu o recebi quando ingressei, aos 22 anos, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, em Salvador. Lá, sozinha por alguns anos, o livro manteve perto de mim minha família mineira. Nunca apaguei as frases escritas a lápis no verso da capa: “A arte tem sua fonte na alegria. A dança é, antes de tudo, uma colocação de si mesma. Quem conhece esse estado de alegria, essa dilatação de si mesmo, não deve mais hesitar em se por a dançar”.

Roger Garaudy registrou nesse livro seu olhar a respeito da dança moderna desenvolvida pelas escolas Estadunidense e Alemã. Mas no primeiro tópico do livro, que se chama ‘A dança como modo de viver’, ele discorre livremente sobre a humanidade da dança. A primeira frase é: “Que aconteceria se, em vez de apenas construirmos nossa vida, tivéssemos a loucura ou a sabedoria de dançá-la?” (GARAUDY, 1980, p. 13). A dança é apresentada como uma possibilidade de vida, e não apenas como uma arte. Na mesma página, algumas frases à frente, ele escreve: “A dança é um modo de viver [...] está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte”. Nas páginas seguintes, ele dá diversos exemplos da presença marcante da dança em diferentes civilizações humanas ao longo da história. Na página 21, revela: “a arte é o caminho mais curto entre dois homens”. E apenas em meus ouvidos sussurra: “e a dança é um caminho perfumado”.

---

<sup>1</sup> Elisa Teixeira de Souza é artista, professora e pesquisadora em dança. É docente do curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (IFB). Tem mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília (UnB). Suas pesquisas têm se dedicado à teoria e prática da dança e da expressividade corporal, buscando a existência amalgamada da teoria com a prática. Faz parte do Grupo de Pesquisa e Extensão Universitária CLiPES. E-mail: elisa.souza@ifb.edu.br.

<sup>2</sup> Título original em francês: *Danser sa vie*.

O poeta Paul Valéry, em seu texto em forma de diálogo *A alma e a dança*<sup>3</sup> (2005), escrito no ano de 1923, ficciona uma conversa, passada na antiguidade grega, entre o filósofo Sócrates e dois de seus discípulos, ocorrida durante a apreciação de uma apresentação de dança ao som da cítara. Os três estão impressionados com a desenvoltura da dançarina em destaque. Um deles diz que ela, ao dançar, ensina-lhes algo importante sobre eles mesmos, pois, ao se mover, a dançarina torna possível ver o quão milagroso é o movimento corporal, normalmente tão ignorado. Ele comenta aos amigos: “Nossos passos nos são tão fáceis e familiares que nunca têm a honra de serem considerados em si mesmos [...] nós os perdemos sem pensar neles” (VALERY, 2005, p. 28).

Aquilo que o filósofo e seus dois alunos nunca faziam, e que, naquele instante, pareceu-lhes um grande *insight*, é exatamente o que passou anos fazendo a dançarina: mover-se em presença plena, explorando no tempo e no tônus cada fragmento de seu deslocamento espacial, cada sustentação e entrega de seu peso. No aprendizado de sua vida, a dançarina certamente repetiu inúmeras vezes os mesmos movimentos. No entanto, em cada repetição existia para ela a possibilidade da ‘irrepetibilidade’.

O psiquiatra e psicoterapeuta José Ângelo Gaiarsa, em um dos textos que nos deixou (a abertura que escreveu para a edição brasileira do livro *Consciência pelo movimento*, de Moshe Feldenkrais), nos lembra que um gesto jamais será de fato repetido, já que os percursos neurais que desencadeiam determinado movimento corporal nunca serão exatamente os mesmos ao repetirmos o movimento. Essas são as palavras de Gaiarsa: “jamais nos é dado repetir duas vezes o mesmo gesto. É uma impossibilidade estatística. Portanto, todo e qualquer movimento que fazemos é uma criação – queiramos ou não” (GAIARSA, 1977, p. 10). A dançarina grega, lá na antiguidade clássica, já sabia disso. Ao dedicar-se aos seus movimentos em atenção plena e com a sensibilidade ‘à flor da pele’, ela vivia cada movimento como uma exploração, uma descoberta; em caráter inaugural.

Um bebê que aprende a engatinhar explora seu movimento. Sem saber, ele está se tornando um doutor em movimentação contralateral, dominando as pequenas torções intervertebrais e a maneira como elas tornam possível a conexão cruzada entre seus membros. Antes de chegar a essa habilidade, ele explorou a alternância entre empurrar o chão e ceder seu peso a ele, juntando a isso a exploração da conexão propulsiva entre seus membros superiores e inferiores, por meio do fazer e desfazer a curvatura frontal da coluna. E antes ainda, quando ainda não ficava em quatro apoios e permanecia deitado com as costas apoiadas no chão, explorou intensamente a conexão radial de todos seus membros com seu centro gravitacional. Não haveria como um bebê se desenvolver de modo pleno sem se mover em plena dedicação. Seu desenvolvimento cognitivo está estreitamente relacionado ao seu desenvolvimento

<sup>3</sup> Título original em francês: *L'âme et la danse*.

motor. O envolvimento com o caráter inaugural existente em cada movimento é o segredo da 'magia' existente nas movimentações tanto da dançarina quanto do bebê. Ambos nos parecem uma obra de arte viva, nos encantando. A diferença é que a dançarina busca ser isso, enquanto o bebê, não.

O bebê faz parte do ambiente que explora. Se há um relevo inclinado para cima, e se ele começa a subi-lo, ele se engajará diferentemente no seu engatilhar: o tônus muscular que acionará será outro, seu fôlego será mais vigoroso e a inclinação de seu corpo também será outra. Se um passarinho pousar no chão à sua frente, ele acelerará desejando tocá-lo, ficará cheio de expectativas e sua respiração se tornará ofegante. Se uma fragrância marcante invadir o ar, ele levantará sutilmente o queixo direcionando as narinas mais para o alto e isso pode fazer com que ele veja uma pipa voando, e ele pode decidir atravessar o espaço para chegar até ela. Se um barulho forte imprevisto o amedrontar, ele se encolherá, parando repentinamente, sua pele contrairá os poros e sua carne ficará mais dura. Se uma pessoa querida começar a cantar uma canção que lhe agrada e diverte, ele se moverá ritmicamente, se sentirá alegre e isso o torna mais receptível à próxima pessoa que aparece à sua frente desejosa de interagir com ele.

O bebê, ao agir exploratoriamente consigo mesmo e com o mundo, está, pela via inicial da sensorialidade, gerando entendimentos biofuncionais em seu organismo; entendimentos que alimentarão seus sistemas perceptivos que, por sua vez, servirão de base para as tomadas de decisões cognitivas subconscientes, as quais, talvez, se desdobrem em processos conscientes racionais. Esse fluxo é fruto da evolução da vida, é a sabedoria orgânica rumando da célula para o sistema nervoso. Ou seja, esse não é um fluxo que ocorre apenas no bebê, ele ocorre também nos adultos, e em muitos mamíferos complexos, tanto nos filhotes quanto nos amadurecidos. A razão não pertence apenas aos humanos.

As Ciências Cognitivas consideram que esse fluxo possui três dimensões: o nível físico (celular), o nível cognitivo subconsciente e o nível da consciência. Esses três níveis estão ligados entre si e se relacionam intensamente. George Lakoff e Mark Johnson (1999) abordam essa classificação no livro *Philosophy in the flesh*, e usam o termo *corporalização (embodiment)* para nomear esse fluxo, que pode ser compreendido como o processo constante de geração de significados emanentes – um processo decorrente da relação orgânica ininterrupta do ser com o meio em que vive. É um processo que vai da sensorialidade à consciência, e é no meio desse fluxo, na subconsciência, que se dá a maior quantidade das atividades que geram nossos entendimentos do mundo. Essa subconsciência de onde brotam os significados biofuncionais emanentes não deve ser confundida com o inconsciente freudiano. A corporalização diz respeito a uma interação subconsciente com o ambiente nascida da relação motora do organismo com o seu arredor, e realizada pelos sistemas perceptivos

do corpo. As conceituações surgidas nesse nível cognitivo são inacessíveis à consciência (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Diferentemente disso, o inconsciente freudiano diz respeito a uma instância cognitiva que pode ser acessada pela consciência. A Psicanálise busca acessar essa instância por meio de análise de sonhos, de falas, de transe e de associações livres de palavras, dentre outros procedimentos provavelmente possíveis.

Quando falamos de corporalização, estamos falando que corporalizamos o mundo, ou seja, a vida orgânica existente em nosso ser se relaciona com o mundo e isso se expande, emana para a cognição consciente, o que significa que nossa consciência se relaciona com o mundo a partir das reações perceptivas que nosso organismo vive em sua interação com o mundo. Como somos animais que possuem a faculdade da razão, nossa corporalização se dá também no nível da consciência. 'Razão', nesse contexto, não significa algo oposto à emoção, nem distante dos sentimentos. Na perspectiva da corporalização, a emoção está na base da razão e está registrada na nossa 'carne'.

Conforme exposto pelo neurologista Antônio Damásio (1996) em seu livro *O Erro de Descartes*, podemos considerar que nossas experiências ficam registradas na nossa carne, havendo, nos diferentes músculos do corpo, o código de cargas emocionais e senhas de acesso a sentimentos estruturais, um tipo de sentimento que serve de base para todos os sentimentos que experimentamos por pessoas e ocasiões. Esses sentimentos fundamentais estão relacionados com sensações de conforto e desconforto físico e sensitivo que, muitas vezes, são subestimados devido à sutileza de sua manifestação, e acabam sendo tratados como meras tensões musculares. Desse modo, sinais importantes do nosso organismo são ignorados. Sendo assim, o tempo de nosso dia que usamos nos dedicando a estarmos 'próximos de nossa carne', entrando em contato com nossos registros tônicos, seja por meio de práticas corporais de movimento e postura ou por práticas terapêuticas de massagem e relaxamentos, será um tempo muito bem aproveitado pelo organismo. Precisamos então gerar em torno de nós ambientes que estimulem nossa vida cinética (de movimento) e sensitiva, pois isso possibilitará o contato benéfico de nossa consciência com nossa carne. Se não tivermos condições de causar tais mudanças necessárias nos ambientes que costumamos viver, precisaremos buscar os ambientes estimulantes de mobilização e conscientização corporal.

Voltando ao bebê e à dançarina, podemos dizer que ambos vivem em um mundo que os estimula a movimentar-se. E, sendo seres do movimento, eles também estimulam outras pessoas a também o serem. Assim como o bebê faz parte do ambiente que explora, modificando o percurso das pessoas que com ele convivem, a presença da dançarina é notada no ambiente onde ela dança. Ela faz parte desse ambiente. Ela chama a atenção de quem nele está. Ela altera esse ambiente com a expressiva força delicada de sua dança, a qual surpreende as pessoas que, por sua causa, chegarão em casa diferentes de

quando saíram. Ela tocou a sensibilidade estética dessas pessoas. E ainda há outro aspecto: ela toca regenerativamente a si mesma cada vez que dança com plenitude.

Dançar é algo que dinamiza significativamente os entendimentos biofuncionais que, subconscientemente e ininterruptamente, temos de nós mesmos e do mundo. Como fora mencionado, esses entendimentos compõem a base de onde nascem tanto nossos comportamentos inconscientes, quanto nossos comportamentos conscientes, dentre estes, nossas escolhas pragmáticas na vida. A experiência do movimento sensível, enriquecendo nosso processo de corporalização, vai nos fazendo sentir de modo diferente as coisas que fazemos e, como desdobramento disso, vão surgindo mudanças nos significados que nos habitam; o movimento passa a ser uma possibilidade de expressar, de por para fora da pele fluxos sensitivos e emotivos do nosso ser, o que nos leva a ver diferenças em nós mesmos e na realidade ao nosso redor. Disso pode nascer uma expressividade potente, que tem o potencial de integrar mais e melhor o ser humano consigo mesmo e com a vida. A dança pode ser entendida como sinônimo de dinamização da inteligência biofuncional por meio de capacidades da nossa criatividade, dinamizando o trânsito entre sensibilidade e expressividade.

A dançarina, quando terminar sua dança e encarar seus espectadores, sentirá o calor que virá dos olhos deles, e isso também a fará sentir-se um pouco diferente dentro de sua própria pele. Caso tivesse crescido em um ambiente familiar bem distinto daquele no qual cresceu, possivelmente não estaria dançando agora. É no seu embate constante com o ambiente que a dançarina vive as experiências que compõem sua vida. O mesmo acontece com o bebê: ele acumula experiências conforme diversifica sua relação com o ambiente; ele adquire conhecimento conforme vive experiências que criam significado para suas ações no mundo, assim como para suas respostas às ações sofridas no mundo. De maneira equivalente, um organismo unicelular, em sua relação com o meio onde encontra-se imerso, vive experiências.

Na filosofia desenvolvida por John Dewey, o termo 'experiência' é um conceito nuclear que estabelece um marco de entendimento no que tange a concepção de ser humano: conceber o ser humano como um ser-ambiente, um corpo-mente dinâmico sempre em contexto. É um paradigma que se distancia fundamentalmente de dualismos tradicionais que permeiam nossa cultura ocidental, como os dualismos mente/corpo e dentro/fora. Na mentalidade dualista existe contrariedade, oposição ou independência entre os dois elementos existentes; esses elementos são potencialmente isoláveis. Outro dualismo problematizado por Dewey é o dualismo experiência/natureza.

Conforme enfatizado por Anísio Teixeira, na revisão que realizou da obra de Dewey, uma experiência não é algo oposto à natureza. Na experiência, não se trata de testar ou provar uma faceta da natureza. A natureza não é algo

'lá fora', ela é o ambiente onde estou. A experiência é uma relação existente dentro da natureza: "uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados" (TEIXEIRA, 2010, p. 34). Esse entendimento é completamente distinto do entendimento racionalista, que se fundamenta no dualismo de natureza e experiência, no qual a experiência é apenas um instrumento de análise da natureza.

Diferentemente da perspectiva dualista, a filosofia deweyana, considera que "tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência" (TEIXEIRA, 2010, p. 33). Para Teixeira, assim como para Dewey, a educação é a própria "reconstrução contínua da experiência" (TEIXEIRA, 2010, p. 54); a resignificação constante do mundo e de nós mesmos.

As experiências acontecem em graus diferenciados de complexidade. Podem ser de natureza puramente orgânica, do tipo que apenas temos, sem que saibamos que as temos, e sem que cheguemos a conhecer seu objeto. As experiências que somos capazes de reconhecer são as que vivenciamos também em nossa consciência, além de vivenciá-las organicamente; são mais complexas. São aquelas sobre as quais podemos refletir ou que somos capazes de sentir, reconhecendo sua ocorrência. Todas as experiências, desde as mais puramente orgânicas, às de maior complexidade de consciência, trarão adaptabilidade ao ser que as vivencia. Nas palavras do próprio Dewey: "[a experiência é] a interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente" (DEWEY, 1959b, p. 105 apud CUNHA, 1994, p. 30). As experiências nos capacitam a lidar melhor com o meio ambiente, sendo que este não se limita a ser físico, ele é também cultural.

A concepção de mente que acompanha esses entendimentos é a de "uma instância biológica que se forma e só se efetiva no âmbito social" (CUNHA, 1994, p. 30). Assim:

O ser biológico, com suas características peculiares herdadas, vai sendo moldado pelo meio social e tendo que se acomodar ao ambiente em que vive. Essa acomodação, porém, não é passiva; o homem não recebe as configurações culturalmente determinadas como se um molde se impusesse sobre ele; pelo contrário, vai modificando, pouco a pouco, as injunções do meio e adequando-as às suas necessidades. Enfim, o que define o homem e estabelece o conhecimento que este irá formalizar é o processo de interação entre o organismo biológico e o meio sociocultural (CUNHA, 1994, p. 30-31).

Praticando o exercício de dar nome aos fenômenos, podemos utilizar um termo trabalhado pela Sociologia nos estudos sobre a sociologia do corpo – o termo *corporeidade* – para nomear essa realidade do ser humano abordada pela filosofia deweyana: a de ser um ser biológico 'construído' socialmente. Se

fôssemos consultar a Etologia, a área da Biologia que estuda o comportamento animal, veríamos que diversas outras espécies animais também são 'construídas' comportamentalmente pelo seu coletivo, o que nos lembra que o ser humano é um animal dentre tantos, sendo parte de uma rede viva, da qual depende e que precisa preservar para poder continuar existindo enquanto espécie. Mesmo estando esse tema ecológico extra-humano fora do nosso recorte, é importante tangenciá-lo, pois devemos aproveitar toda oportunidade de lembrar às pessoas que o planeta Terra está passando pela era do *antropoceno*<sup>4</sup>, o que significa que as ações da humanidade estão colocando em risco a vida da Terra e será preciso que a humanidade se conscientize disso.

Retornando para o conceito de corporeidade, temos que todo ser humano é um ator social desempenhando um papel social na sociedade. De acordo com o antropólogo David Le Breton, em sua obra *A sociologia do corpo*, podemos compreender o corpo como um "vetor semântico" (LE BRETON, 2011, p. 7), um conjunto de significados direcionando-se no mundo. Dizer que o corpo é algo que direciona significados é o mesmo que dizer que ele possui força simbólica. As diferentes tribos sociais irão carregar diferentes cargas simbólicas e, por conta disso, a relação de seus respectivos atores sociais com os diversos setores da sociedade será distinta. Vejamos algumas palavras de Le Breton (2011):

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma [...] Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (p.7).

A totalidade dos elementos simbólicos que compõem o corpo é um resultado da educação recebida e das assimilações, feitas pela pessoa, dos comportamentos existentes em seu círculo social. Se voltarmos a Dewey, ponderando a tradução disso para o lexo deweyano, reforçaríamos algo já mencionado: que a experiência vivida por cada pessoa não é algo controlado por ela, e sim, é fruto de sua interação com o ambiente, ou seja, com a cultura na qual a pessoa está inserida.

Compreender que corpos são vetores semânticos atravessando a sociedade é colocar-se em um lugar de maior responsabilização pelo que se faz, se diz e se pensa, pois cada um de nós participa, queira ou não, da construção simbólica do mundo. E cada um de nós é uma construção simbólica feita pelos corpos ao nosso redor. Nessa perspectiva, fica fácil notar que a dança

<sup>4</sup> Termo formulado por Paul Crutzen (Prêmio Nobel de Química no ano de 1995) para nomear a era geológica que pode ser entendida como a Época dos Humanos: a era na qual não há, no planeta Terra, nenhuma região que não esteja sendo afetada direta ou indiretamente pelas ações da humanidade. Como uma colônia de bactérias que se multiplicou bombasticamente, espalhando-se de modo explosivo, temos o potencial de colocar a vida do planeta em risco.

não é apenas uma possibilidade de realização pessoal, sendo também um potente agente de transformação das corporeidades, já que a corporeidade diz respeito ao ser humano enquanto agente de atuação simbólica no mundo, construído socialmente pelo tratamento corporal que recebe dos outros, como também, pelo tratamento corporal que dá a si mesmo.

Na filosofia deweyana, encontramos uma sintonia forte com a ideia de responsabilidade social. Para Dewey, é necessário que nos tornemos conscientes das experiências que desejamos viver, e que nos tornemos mais propositivos em nossa ação no mundo, e isso não apenas no plano individual, mas no social também. Direcionar-se no mundo assim seria viver a experiência como algo educativo, o que dá à educação a função de reconstruir constantemente a experiência; reconstruir constantemente o significado de nossas interações com os outros, com o mundo. A educação é então um processo ativo durante toda a vida do ser humano.

As experiências que nos envolvem esteticamente, ou seja, que emaranham nossa sensibilidade contemplativa são especialmente complexas, pois não podemos ir muito longe em seu reconhecimento se nos limitarmos a querer refletir a seu respeito – para adentrar nos ensinamentos dessas experiências, é preciso deixar fluir o sentir. Muitas vezes, a natureza é o veículo dessas experiências. Podemos viver uma experiência estética profunda diante de um vermelho muito intenso de uma flor, em contraste com o fundo verde do vale, quando nos afastamos do dia-a-dia cimentado das grandes cidades. Mas também somos capazes de ter experiências estéticas fortes no meio da cidade, dentro de um teatro, ao ver o rosto aceso e a pele suada da dançarina, que rola pelo chão, se ergue e tomba novamente, com seus cabelos atravessando o ar, parecendo nos dizer, sem palavras, algo a respeito de nós mesmos.

A arte, conforme pensava Dewey, é “o lócus paradigmático dos valores” (KAPLAN, 2010, p. 10). É na arte que o potencial de transformação da humanidade é trabalhado como proposição feita de um orgânico corpo-mente para outros orgânicos corpos-mentes. Como o ensinamento existente nos valores humanos poderia ecoar nos complexos organismos humanos alterando a natureza de suas ponderações por meio de sua sensibilidade se não fosse pela experiência estética? Para Dewey, “[...] a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (KAPLAN, 2010, p. 10).

‘Orgânico corpo-mente’ é uma expressão que me ajuda a enxergar o ser humano de outro modo, que não daquele que o enxergamos quando usamos as lentes do dualismo, tratando corpo e mente de modo separado. A teoria da corporalização (*embodiment*) é uma ferramenta eficaz para a desativação dessa dualidade. O organismo, que em níveis maiores de complexidade evolutiva, também é um corpo, só existe em sua interação com o meio. Não há como se falar em corpo sem considerá-lo como existente em um meio. E não há como se falar em mente sem considerá-la uma capacidade primordial do

corpo surgida na interação do corpo com o meio. Não existiria corpo se não houvesse mente, e não existiria organismo se não houvesse capacidade celular auto organizativa. O hífen que separa 'corpo' de 'mente' provavelmente acaba, em certa medida, reforçando a dualidade. No entanto, ele é usado por Dewey para sinalizar a existência de uma díade, e não de um dualismo. Na díade, dois elementos compõem juntos um par inseparável, a unicidade de cada elemento não existe, o que existe é uma unidade de natureza dupla.

Conceber 'corpo-mente', 'ser-ambiente' como díades, e não como dualidades, reforça a consciência daquilo que podemos chamar de *processo*: o fluxo das experiências que embalam a vida. Pensar o ser humano por meio dessa nutrição reflexiva nos leva a um entendimento mais aprofundado a respeito da complexidade da corporeidade; nos faz compreender como é de fato atuante essa força social que modela nossa realidade. Quanto mais nossos entendimentos racionais são levados a esse reconhecimento, mais a experiência do movimento exploratório vai se tornando uma experiência transformadora, pois nossa inteligência conceitual torna-se mais instrumentalizada, mais capaz de compreender os significados, os ensinamentos contidos nas experiências sensíveis, expressivas e estéticas relacionadas ao movimento e à dança.

Existe, em nós, um processo de criação ininterrupto – o jogo sináptico do inédito percorrendo as inervações neuromotoras – um contínuo surgimento. Esse funcionamento criador incalável, sutil e sofisticado do movimento corporal é a porção mais essencial de toda dança, seja ela uma dança anteriormente aprendida, ou uma dança espontaneamente nascida da exatidão do instante. Conectar-se com esse funcionamento é conectar-se com o fundo emocional que flui dentro de nós, e que realiza pontes regeneradoras entre nossa sensorialidade, nossa subconsciência e nossa consciência. Sendo assim, a experiência de vivenciar um movimento autêntico tem um forte potencial de repadronização de conexões sentimentais atuantes nas pessoas. Além disso, a experiência do movimento, quando este é vivenciado como uma exploração, abre o ser para a entrada de novas referências de sensibilidade. Acontece uma emersão de autenticidade expressiva, pois a própria inteligência biofuncional está sendo convidada a emergir.

Desse modo, a experiência de dançar, que nada mais é que mover-se com presença sensível sentindo-se embalado pela ritmicidade da cinestesia, poder vir a ser '*uma experiência*', e talvez possa ser sentida até mesmo como '**a experiência**', aquela de incomparável poder transformador. Precisamos viver a possibilidade de renovação existente no movimento sensível. Precisamos viver a possibilidade de encantamento existente na expressividade do movimento. Precisamos dançar.

Por vezes, o ato de dançar pode despertar receios ou preconceitos. Para quem não está habituado a se proporcionar momentos de sensibilidade motora ou de *ludicidade cinestésica* (SOUZA, 2016), a atitude de dançar a dança

dos movimentos inaugurais, de se mover fora da lógica da funcionalidade, ou mesmo de dançar uma dança ensinada por alguém pode ser algo desafiador, até, aparentemente inalcançável. Pode haver receio, por exemplo, de ‘acabar chamando a atenção dos outros’. Pode haver medo de não ser capaz de ‘dançar bonito’. Esses sentimentos fecham portas da liberdade. Se esses obstáculos não puderem ser vencidos em uma única partida, é possível transformá-los lançando-se em mais de um jogo, familiarizando-se com as cartas desse jogo, permitindo-se.

A dança marcou o piso de diferentes espaços. Ela não riscou apenas os tabladados dos teatros, das salas de aula de dança, dos salões de baile e das discotecas. Ela dinamizou terrenos terapêuticos da psicologia e da psiquiatria, redirecionou trajetórias da fisioterapia, rabiscou o chão-cenário de filmagens cinematográficas, adentrou casas, mundo afora, projetando-se nas telas de TV. Na nossa atualidade digital, em meio à vertiginosa fragmentação da insustentável e supérflua sociedade de consumo, a dança é uma possibilidade de aprofundamento e conexão.

Finalizo esse ensaio recorrendo a uma observação feita por Le Breton (2017): “Para um número crescente de nossos contemporâneos, não basta viver, é preciso sentir-se existindo”. O movimento e a dança certamente são experiências que qualificam para melhor a vida, ajudando incrivelmente no aumento do sentimento de existir plenamente. Que saibamos fazer uso desses tesouros. Que danceemos a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GAIARSA, José Ângelo. Apresentação da edição brasileira. In: FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo. São Paulo: Summus, 1977.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

KAPLAN, Abraham. In DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**: the

embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

LE BRETON, David. **A morte e o desvio simbólico para adquirir a certeza do valor da existência.** [Entrevista concedida a] João Vitor Santos. Instituto Humanitas Unisinos, novembro de 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/573257-a-morte-e-o-desvio-simbolico-para-adquirir-a-certeza-do-valor-da-existencia-entrevista-especial-com-david-le-breton>>. Acesso em: 24 de julho de 2020.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2011.  
SOUZA, Elisa Teixeira de. **Conscientização e expressividade corporal com base na Educação Somática:** reflexões, diretrizes e repertórios de temas para estudos de movimentos. 2016. 358 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em <[repositorio.unb.br/bitstream/10482/21962/1/2016\\_ElisaTeixeiradeSouza.pdf](repositorio.unb.br/bitstream/10482/21962/1/2016_ElisaTeixeiradeSouza.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: **John Dewey.** WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. Recife: Editora Massangana, 2010.

VALERY, Paul. **A alma e a dança e outros diálogos.** Rio de Janeiro: Imago Ed., 2005.



Porque dançar é criar: e criar é revolucionário.

Uma das funções artísticas que mais me excitam a vida é o exercício de criar. Ir ao encontro da realidade social e contrapor essa existência objetiva, quase sempre hostil, com toda a potência simbólica da imaginação criadora. Inventar novos mundos ficcionais, outras imagens poéticas que narram dimensões inexploradas da subjetividade humana, ampliando as nossas possibi-

lidades de coexistir, reexistir e resistir. Criar é um ato de rebeldia, de insurgência revolucionária contra a ordem costumeira do dia-a-dia, que insiste em alimentar o lado ordinário do cotidiano para manter as aparências das coisas e os variados jogos de poder, de alienação e de dominação, inalterados. Portanto, GRATIDÃO é a palavra que trago para expressar a satisfação de ter participado do ousado projeto de criação do curso de Licenciatura em Dança do IFB, *Campus* Brasília. No coração do cerrado brasileiro, na capital política do país, numa recém-criada Rede Federal de Educação Tecnológica, a criação e a existência deste curso traduz a ocupação de um importante espaço político-cultural que reverbera um tipo outro de relacionar-se com as dimensões operativas e criativas de nossa vida em comunidade. E, também fomenta a criação de um novo educador: um professor de espantos, que pela arte e pelo domínio expressivo do corpo, ensina as habilidades necessárias para o livre pensar. Vida longa e muita Dança a todas e todos que fazem parte dessa bela história!

**Constantino Isidoro Filho**

**(Membro da Comissão de Elaboração do primeiro PPC do curso. Professor do IFG)**

# V

PAUSA PARA LANÇAR  
NOVAS SEMENTES E  
HONRAR OS MESTRES  
E MESTRAS



Apresentação da obra coreográfica **Somemcaixas**, resultado artístico de Trabalho de Conclusão de Curso. Dançarina: Victória Ponte Oliveira. Orientação: Diego Pizarro. Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2015. Foto: Bruno Ricardo.

As graduações em dança no Brasil têm se expandido no contexto das instituições públicas e privadas, fazendo-se presentes em quase todos os estados do país. Atualmente, temos a oferta em 15 universidades - cinco estaduais e nove particulares - e dois institutos federais - o IFB e o IFG, que somam 28 cursos de Licenciatura e 14 de Bacharelado, totalizando 42 cursos de Graduação em Dança no país<sup>1</sup>.

O maior crescimento na criação de cursos deu-se a partir da implantação, em 2008, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni<sup>2</sup>, que possibilitou a abertura de novos cursos superiores de Dança em todo o país. Assim, houve uma mudança significativa em termos de quantidade de cursos de ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior, bem como a permanência nela, nas diversas regiões do Brasil.

Esse programa propôs a retomada do crescimento do ensino na tentativa de criar condições de promover a expansão física, acadêmica e pedagógica na rede federal de educação no contexto das universidades públicas. Os efeitos dessa iniciativa foram percebidos pelos expressivos números de novos cursos de graduação nas várias áreas do conhecimento. Entre a implantação dos novos cursos estava presente a área da dança, que nessa primeira fase do Reuni teve uma participação efetiva nas instituições federais.

Um ano antes da implementação do Reuni, havia registro de aproximadamente quatorze (14) cursos superiores na área de Dança, dos quais sete (07) de caráter público e sete (07) privados, bem como o registro de dois cursos “Superior Tecnológico em Dança”. Em 2013, após cinco anos de implantação do Programa, um novo panorama dos cursos superiores em Dança foi levantado no V Fórum Nacional de Coordenadores dos Cursos de Dança, sediado na

<sup>1</sup> As instituições federais que oferecem cursos de Bacharelado e/ou Licenciatura em Dança, atualmente, são: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Instituto Federal de Brasília (IFB), o Instituto Federal de Goiás (IFG), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As instituições estaduais são: a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Entre as instituições particulares de ensino estão a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Anhembi Morumbi, a Faculdade Paulista de Artes (FPA), a Universidade de Sorocaba (Uniso) e a Universidade Tijuca, em São Paulo, a Universidade Estácio de Sá, a Universidade Cândido Mendes (Ucam) e a Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro, e a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no Rio Grande do Sul. (dados divulgados no IX Seminário de Dança de Joinville, realizado em julho de 2015).

<sup>2</sup> Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Mais informações em: [www.reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://www.reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)

Unicamp. Na época, foram contabilizados mais de 40 cursos de Graduação em dança (entre licenciaturas e bacharelados). É importante observar que os novos cursos de dança avançaram para regiões do país além da concentração do eixo Sul-Sudeste, o que permitiu maior acesso à formação superior e profissionalizante na área da Dança.

Tal expansão nos coloca diante da análise acerca da crescente importância dessa área de conhecimento para a sociedade contemporânea e que se desdobra em reflexões sobre a qualificação do profissional que estamos formando e suas múltiplas funções sociais, culminando no mapeamento de suas áreas de atuação e dos espaços ainda a conquistar.

Temos, na atualidade, a obrigatoriedade do ensino da dança na Educação Básica<sup>3</sup>, o que atesta o reconhecimento social de sua importância para a formação humana. Paralelamente a sua inserção definitiva na educação, vínhamos num crescimento de sua importância como área de produção de conhecimento, com o aquecimento da economia na produção cultural, na expansão de grupos e companhias de dança nas mais diversas cidades brasileiras. As leis de incentivo cultural impulsionavam a demanda por intérpretes-criadores, coreógrafos, diretores, figurinistas, iluminadores, entre outros profissionais da cadeia produtiva da arte da dança até termos sido tomados pela pandemia, que vem desacelerando drasticamente o crescimento do setor cultural. No entanto, é nessa mesma pandemia que a dança ganha visibilidade para suas múltiplas funções na sociedade, adentrando, por diferentes canais, os ambientes familiares. Não apenas a escola, a academia, os teatros são espaços de dança, mas nossa própria casa.

Trazer esse percurso da expansão universitária é uma forma de levantar questões acerca dos bastidores da formação em dança no Brasil, sua importância para a sociedade e reflexões a respeito do campo de trabalho para o artista da dança. No entanto, para além das universidades estaduais e federais, faculdades e centros universitários privados, lembramos que, no mesmo período, houve o planejamento e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados das antigas escolas técnicas, escolas agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), num processo histórico de transformação das concepções políticas no que concerne à educação

---

<sup>3</sup> A Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, estabelece as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como linguagens obrigatórias a constituírem a componente curricular Arte, na educação básica. O texto alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que, entre os conteúdos relacionados à área artística, previa somente a obrigatoriedade do ensino de música. A LDB já fazia uma projeção da necessidade do ensino das artes nos currículos da educação básica, mas não especificava quais eram essas linguagens. A alteração explicita as linguagens em que há cursos de formação em licenciatura. Se por um lado se trata da implantação de um modelo de escola mais abrangente e humanizante, observa-se imenso avanço na aplicação dos saberes dos licenciados, o que se configura como fomento importante no mercado de trabalho para professores na área artística. A Lei determinou um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças dela decorrentes, incluída a formação de professores em número suficiente para atuar na educação básica. Esse prazo se completa em maio de 2021.

profissionalizante no país, os Institutos Federais também podem ser espaços para a formação e atuação profissional em dança.

Acompanhando as mudanças históricas até chegarmos à atual configuração dos IFs, o que se percebe é que a política de caráter moral e assistencialista presente nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909), cujo foco estava na qualificação de mão de obra e no controle social do proletariado, foi ao longo dos anos, substituída pelas Escolas Industriais e Técnicas (1942), buscando a formação profissional em nível secundário. Estas, por sua vez, foram transformadas, em 1959, no projeto das Escolas Técnicas Federais, acompanhando o processo de industrialização, cuja demanda passou a ser a formação de técnicos cada vez mais especializados e qualificados. Tal transformação levou à alteração no currículo do segundo grau em técnico profissional, que se deu na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971 (PACHECO, 2008).

Nesse contexto, estava presente a concepção de caráter funcionalista, ou seja, de formar para funções e/ou ofícios, trazendo em seu bojo o sentido político de preparar para o mercado de trabalho. Assim, além das Escolas Técnicas Federais (ETFs), foram implantados os Cefets, inicialmente criados em 1978 no Paraná, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, para aumentar ainda mais a qualificação nessa direção, formando tecnólogos em nível superior. Em 1994, pela Lei Federal nº 8.984, instituiu-se, no país, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e, em 1999, vieram os Cefets.

No ano de 2005, com o anúncio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e em 2008, pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), com a criação dos Institutos Federais (IFs), houve uma clara busca por sair de uma visão instrumental para a educação do ser humano. Isso trouxe a alteração do sentido político da concepção que norteia os IFs, em que se almeja deixar a formação específica para o mercado de trabalho e se conseguir formar o ser humano pleno para o mundo do trabalho. Nas palavras de Pacheco (2008, p. 4): “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto”.

De modo similar ao Reuni, objetivando o desenvolvimento socioeconômico do país, os IFs foram concebidos numa tentativa de ordenação da oferta de vagas em cursos localizados fora das grandes metrópoles, num movimento de interiorização, com foco no desenvolvimento local e regional, de forma que a atuação dos IFs seja de maneira articulada e contextualizada a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. O objetivo é que as ações de ensino, pesquisa e extensão estejam articuladas com a região e que os cursos sejam definidos por intermédio de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade. A Licenciatura em Dança do IFB é um exemplo desse processo.

Apesar da semelhança com o Reuni, um aspecto central que diferencia os institutos das universidades é que as trajetórias de formação discente podem se dar do nível técnico ao doutorado e a atuação docente ocorre em diferentes níveis de ensino. Vale lembrar que os IFs têm a obrigatoriedade de ofertar o mínimo de 50% de suas vagas a cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (PROEJA); 20% a cursos superiores de licenciaturas, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica; e os 30% restantes para cursos superiores de tecnologia, bacharelados e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*.

Nesse cenário diversificado e desafiador, sobretudo do ponto de vista identitário, foram criadas as Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília (2010) e do Instituto Federal de Goiás (2013). Acompanhando o processo de implementação dos cursos, o que se nota é que a inclusão da dança nos IFs pôde gerar diferenciados modos de pensar a formação em dança em contextos institucionais, bem como pautar a importância da dança na própria formação profissional como um todo, evidenciando sua contribuição para o tipo de formação profissional humanizada e humanizadora a que os IFs se propõem. Nesse contexto, vislumbra-se o aumento da empregabilidade para os licenciados em Dança de todo o Brasil. Considerando que metade da oferta é obrigatoriamente de cursos técnicos integrados ao ensino médio, este poderia se tornar um espaço tanto para a ampliação da qualidade da formação em dança (sete anos estudando dança: três no nível médio e quatro no superior) como para a expansão de espaço à atuação profissional dos licenciados em Dança (os licenciados podem dar aulas nos cursos técnicos de nível médio).

Assim, quer-se aqui que a área desloque seu olhar também para essa função educacional e esse espaço que está em expansão por todo o Brasil, como um pensamento geográfico, como uma paisagem que muda a cada momento, cenário que de forma alguma é estático e que, portanto, se dá como possibilidade de caminho a ser traçado.

Vale lembrar que os IFs possuem hoje 653<sup>4</sup> unidades de ensino em funcionamento por todo o país, sendo as condições de funcionamento as mais variadas possíveis. Dessas unidades, apenas duas possuem cursos superiores de Dança (o *Campus* Brasília, do Instituto Federal de Brasília, e o *Campus* Aparecida de Goiânia, do Instituto Federal de Goiás), porém há vários IFs com outros cursos de artes, principalmente Música e Teatro.

Assim, os institutos aparecem como espaços possíveis de criação e implantação de cursos de Dança. Além disso, discutir a formação em dança antes do nível superior, em contextos institucionais públicos, formar parcerias com escolas, academias, conservatórios e companhias de dança e gerar es-

<sup>4</sup> Fonte: [plataformanilopecanha.mec.gov.br](http://plataformanilopecanha.mec.gov.br), em 11/05/2021.

paços de estágio, de criação de cursos de extensão e de pesquisas em dança podem ser caminhos frutíferos a serem traçados. Colocar a empregabilidade em questão também nos parece fundamental para os múltiplos futuros dos profissionais que estão se formando em Dança por todo o Brasil.

Alguns mapas podem ser apenas ficção, mas também oferecem pistas, que se prestam a interpretações, incorporando valores e crenças, aspectos culturais e políticos, e assim, demarcar possibilidades em diálogo, em movimento, ampliando espaços de trabalho para nossos egressos, além de expansão da área. Acreditamos que os institutos podem ganhar muito com tal processo, aproveitando as contribuições da arte e, mais especificamente da dança, para solidificação do projeto original de formar para o mundo do trabalho, cidadãos críticos e engajados.

Ante o exposto e com uma década de trabalho construído com esforço e dedicação de profissionais empenhados, só temos a comemorar. Se no início do livro agradecemos de forma geral, sem nomear aquelas/es que dão corpo ao curso, neste momento de despedida trazemos nomes dos protagonistas docentes que escrevem esta história. Portanto, em ordem alfabética, seguem os que movimentam atualmente a Licenciatura em Dança, as peças chave para o funcionamento primoroso desta engrenagem: Ana Carolina de Souza Silva Dantas Mendes, Carla Sabrina Cunha, Cinthia Nepomuceno Xavier, Diego Pizarro, Diene Ellen Tavares Silva, Elisa Teixeira de Souza, Elizabeth Tavares Maia, Eloisa Marques Rosa, Fauzi Nelson Paranhos Lopes Mansur, Fernando Antônio De Alvarenga Grossi, Gláucia Melasso Garcia de Carvalho, Hellen Cristina Cavalcante Amorim, Isa Sara Pereira Rego, Juliana Cunha Passos, Larissa Ferreira Regis Barbosa, Luiz Cláudio Renouveau de Carvalho, Marcello Vieira Lasneaux, Marcos Ramon Gomes Ferreira, Marcos Vinícius Buiati Rezende, Mariana Duarte Motta, Raquel Purper, Renata Cristina Fonsêca de Rezende, Rita de Cássia Mendonça, Rosa Amélia Pereira da Silva, Suselaine Serejo Martinelli e Washington dos Santos Oliveira. Estendemos este agradecimento também a todos os docentes que em algum momento estiveram no curso, de forma temporária, mas que deixaram sua marca e importantes colaborações.

Nos despedimos, celebrando a presença de cada estudante que passou pelo curso e dos que ainda estão por vir! Desejamos que os profissionais da dança do DF façam a sua formação na Licenciatura em Dança do IFB.

Que venham os próximos 10 anos. Continuaremos depositando as forças no coletivo, na educação e na dança, alicerce de nossa caminhada.

Ana Carolina, Larissa e Susi.



@lidanca.ifb  
<https://www.facebook.com/lidanca.ifb/>

MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**

**INSTITUTO FEDERAL**  
Brasília