

ANAIS DO
V ENCONTRO ESTADUAL DE
GRADUAÇÕES EM DANÇA

ISSN 2179-6734

<http://encontrograduacoes.blogspot.com.br/>

CULTURA DA GRATUIDADE

12,13 e 14 de maio de 2016
UFRGS
Porto Alegre/RS

Realização
LICENCIATURA EM DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL

Apoio

- LICENCIATURA EM DANÇA ULBRA
- GRADUAÇÃO EM DANÇA: LICENCIATURA UERGS
- LICENCIATURA EM DANÇA UFPEL
- BACHARELADO EM DANÇA UFSM
- LICENCIATURA EM DANÇA UFSM
- TECNÓLOGO EM DANÇA UCS





COMISSÃO EDITORIAL

Aline Haas (UFRGS)
Andrea Bittencourt (ULBRA)
Carlise Scalamato Duarte (UFSM)
Cibele Sastre (UFRGS)
Eleonora Motta Santos (UFPEL)
Flavia Macchiori (UFPEL)
Heloisa Gravina (UFSM)
Josiane Franken Corrêa (UFPEL)
Juliana Vicari (ULBRA)
Kátia Salib (UERGS)
Luciana Paludo (UFRGS)
Magda Bellini (UCS)
Sílvia Wolf (UFSM)

Organização:

Flavia Pilla do Valle

Wagner Ferraz

**V ENCONTRO ESTADUAL DE
GRADUAÇÕES EM DANÇA
CULTURA DA GRATUIDADE**

5ª Edição

Porto Alegre

UFRGS

2016

ENCONTRO ESTADUAL DE GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS 2016

REALIZAÇÃO

LICENCIATURA EM DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

APOIO

LICENCIATURA EM DANÇA ULBRA
GRADUAÇÃO EM DANÇA: LICENCIATURA UERGS
LICENCIATURA EM DANÇA UFPEL
BACHARELADO EM DANÇA UFSM
LICENCIATURA EM DANÇA UFSM
TECNÓLOGO EM DANÇA UCS

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

E56 Encontro Estadual de Graduações em Dança (5., 2016, Porto Alegre)

Anais do V Encontro Estadual de Graduações em Dança, 12 a 14 julho de 2016: cultura da gratuidade / organizado por Flavia Pilla do Valle, Wagner Ferraz - Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016.

ISSN: 2179-6734

1. Dança. 2. Balé. 3. Pesquisa. 4. Docência. 5. Escola. I. Valle, Flávia Pilla do, org. II Ferraz, Wagner, org.

CDU 061.3:793.3(091)

Ficha catalográfica elaborada pela Equipe da Biblioteca da ESEFID

PORTO ALEGRE /- RS
2016

<http://encontrograduacoes.blogspot.com.br/>

COMISSÃO CIENTÍFICA

Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Coordenação: Luciana Paludo (UFRGS)

Comissão: Eleonora Motta Santos (UFPEL); Silvia Wolf (UFMS) e Juliana Vicari (ULBRA).

Eixo 2: Estudos do corpo

Coordenação: Aline Haas (UFRGS)

Comissão: Flavia Macchiori (UFPEL); Heloisa Gravina (UFMS) e Magda Bellini (UCS).

Eixo 3: Experiência de docência em dança

Coordenação: Cibele Sastre (UFRGS)

Comissão: Carlise Scalamoto Duarte (UFMS); Josiane Franken Corrêa (UFPEL);
Andrea Bittencourt (ULBRA); Kátia Salib (UERGS).

ORGANIZAÇÃO MOSTRA ARTÍSTICA

Claúdia Daronch (UFRGS)

Maria Luiza Oliveira (UFRGS)

ORGANIZAÇÃO PROGRAMAÇÃO PIBID

Lisete Vargas (UFRGS)

ORGANIZAÇÃO GRUPOS DE TRABALHO

Carla Vendramin (UFRGS)

ORGANIZADORES DOS ANAIS

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Wagner Ferraz (UCS e UFRGS)

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DO EVENTO

Carla Vendramin (UFRGS)

Cibele Sastre (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Luciana Paludo (UFRGS)

Gabrielle Criveeli Fraga (CADAN/UFRGS)

Aléxia Chaves (CADAN/UFRGS)

PRODUÇÃO EXECUTIVA DO EVENTO

Alunos da turma Gestão e Projetos em Dança 2016/1

Centro Acadêmico de Dança (CADAN/UFRGS)

ORGANIZADORES DO EVENTO

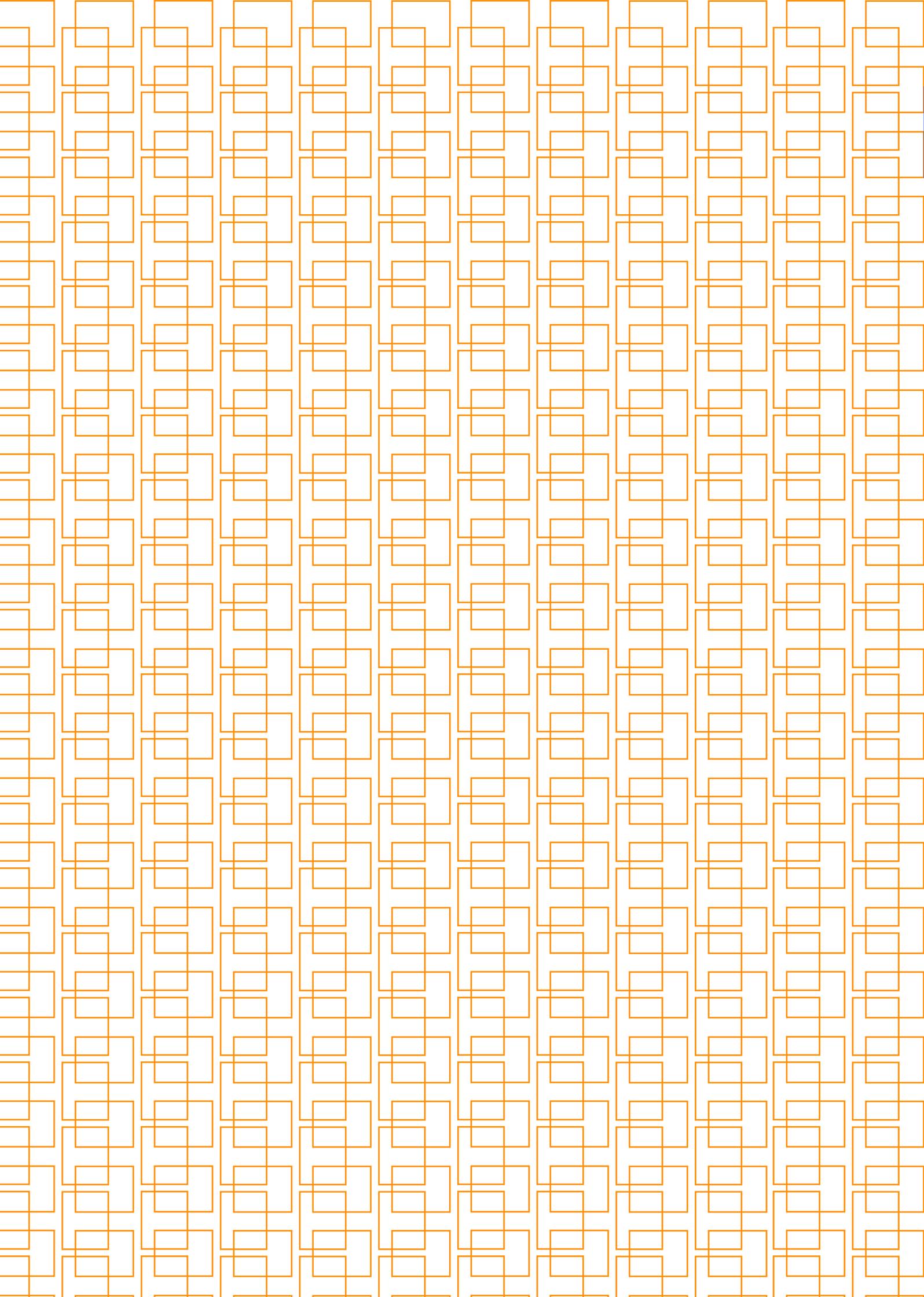
Carla Vendramin (UFRGS)

Cibele Sastre (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Luciana Paludo (UFRGS)

O conteúdo aqui publicado é de inteira
responsabilidade de seus autores.



SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	<u>19</u>
<u>HISTÓRICO</u>	<u>23</u>
<u>PROGRAMAÇÃO DO EVENTO</u>	<u>29</u>
<u>MOSTRA DE TRABALHOS ARTÍSTICOS</u>	<u>35</u>

CULTURA DA GRATUIDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

<u>CULTURA DA GRATUIDADE</u>	
<u>Carla Vendramin</u>	<u>47</u>
<u>CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA GRATUIDADE EM DANÇA</u>	
<u>Luciana Paludo</u>	<u>60</u>
<u>A CULTURA DA GRATUIDADE</u>	
<u>Fala GT Produção Artística</u>	
<u>Diego Mac</u>	<u>64</u>

TEXTOS DE CONVIDADOS

<u>POSSÍVEIS MODOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A DANÇA DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE</u>	
<u>Gilsamara Moura</u>	<u>69</u>



**APROPRIAÇÃO POÉTICA NOS PROCESSOS
CRIATIVOS EM DANÇA**

Daniela Gatti72

TRABALHOS CIENTÍFICOS - ARTIGOS

EIXO 1: POÉTICAS E PESQUISA EM DANÇA

**COREOGRAFIA “ÔNIX”: PROCESSO DE CRIAÇÃO,
REMONTAGEM E RECRIAÇÃO**

Daniel Silva Aires (UFRGS)
Mônica Dantas (UFRGS)83

**CARTOGRAFAR CORPOS DANÇANTES:
PESQUISA/CRIAÇÃO ARTÍSTICA/ACADÊMICA**

Wagner Ferraz (UFRGS)97

**MEMÓRIAS E NARRATIVAS: PROTAGONISTAS
DO BALET CLÁSSICO NA CIDADE DE RIO GRANDE/RS**

Vanessa Rocha De Oliveira
Viviane Adriana Saballa107

VESTIDO DE CENA

Lisete Arnizaut de Vargas – UFRGS
Thiago Rieth – UFRGS
Andressa Laís Nunes Pereira – UFRGS121

O BALÉ COMO FERRAMENTA EM PROCESSO CRIATIVO

Bibiana Machado Marques (UFSM)
Sílvia Susana Wolff (UFSM)131

TRACES DU CHAT NOIR: DANÇA / FILOSOFIA

Bruno Parisoto (UERGS)
Cibele Sastre (UFRGS)143

**SISTEMA LABAN/BARTENIEFF,
BAMBOLÊ E FEMININO: CAMINHOS POSSÍVEIS
NA CRIAÇÃO EM PERFORMANCES DE DANÇA**

Camila Matzenauer dos Santos (UFSM)
Gisela Reis Biancalana (UFSM)
Sílvia Wolff (UFSM)159

**A DANÇA PERFORMATIVA D
E UM CORPO EM CRISE: DOR SENSÍVEL CRIA CORPO**

Carini Pereira (UERGS)
Cibele Sastre (UERGS)169

2º ATO: OS HOMENS ENTRAM**NA DANÇA DE PORTO ALEGRE-RS**

Carolina Duarte Diogo Carlos (UFRGS)182

DESDOBRAMENTOS DA MONTAGEM**DO ESPETÁCULO “APENAS MULHER...” –****GRUPO BAILA CASSINO**

Rebeca San Martins (UFPel)

Maria Eduarda Sayão (UFPel)

Daniela Llopart Castro (UFPel)

Maiara Cristina Moraes Gonçalves (UFPel)194

A VIAGEM: UM PROCESSO CRIATIVO**NA UNIVERSIDADE A PARTIR DA DANÇA MODERNA**

Greici Juliana Neckel Garcia (UERGS)

Sílvia da Silvia Lopes (UERGS)205

PESQUISANDO A PESQUISA:**BRUTA FLOR PROCESSO DE CRIAÇÃO****EM PESQUISA**

DEFFACI, Kátia Salib (UERGS)

LOPES, Silvia S. (UERGS)

SASTRE, Cibele (UERGS)220

CRIAÇÃO EM MOVIMNETO:**MARCAS, CORPO EM PROCESSO**

Júnior Mendes (UFC)231

TRABALHOS CIENTÍFICOS - ARTIGOS**EIXO 2: ESTUDOS DO CORPO****ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O****MÉTODO PILATES E A TÉCNICA DE BALLET****EM VARIÁVEIS CORPORAIS: UM RELATO DE CASO**

Fellipe Santos Resende (UFRGS)242

DIÁLOGOS ENTRE DANÇA CONTEMPORÂNEA**E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR****FENOMENOLÓGICO SOBRE ARTE E CÊNCIA**

Juliana Martini Camazzola (UCS)260

A DANÇA COMO UMA PRÁTICA INCLUSIVA**NO AMBIENTE ESCOLAR**

Juliana Neves de Freitas (ULBRA)

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Andréa Bittencourt de Souza274

TRABALHOS CIENTÍFICOS - ARTIGOS

EIXO 3: EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM DANÇA

A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE MICRO-RUPTURAS NO SILENCIAMENTO DOS CORPOS ESCOLARES

Catia Fernandes de Carvalho (UFPeI)
Raquel Silveira Rita Dias (UFPeI/ Anhanguera)290

TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A DANÇA EM MEIO À CIDADE

Débora Souto Allemand (UFPeI)
Carmen Anita Hoffmann (UFPeI)301

ENSINO E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Jefferson Ferreira Brandão (UFRGS)
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)317

DANÇA EM CORTEJO: REFLEXÕES ACERCA DE APRENDIZAGENS E FAZERES DE ARTISTAS BRINCANTES

Laura Bauermann
Jair Felipe Bonatto Umann (UFRGS)330

RELAÇÕES EM DANÇA: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS

Letícia Lupinacci (UFPeI)
Josiane Franken Corrêa (UFPeI)345

ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA DANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ramon de Oliveira Granado (UFPeI)
Robson Bordignon Pólvara (UFPeI)
Josiane Franken Corrêa (UFPeI)359

RESUMOS /PÔSTERES

EIXO 1: POÉTICAS E PESQUISA EM DANÇA

INVESTIGANDO A IDENTIDADE NEGRA EM MOVIMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO NEGRESENCIA

Amanda Santos Silveira (UFMS)378

**DANÇAS TRADICIONAIS NO RGS:
SAPATEANDO, SARANDEANDO E
SEGUINDO O MANUAL**

Carmen Anita Hoffmann (UFPEL)
Karen Domingues Rodrigues (UFPEL)380

**DIAGNÓSTICO INICIAL DO MAPEAMENTO
DAS DANÇAS POPULARES E FOLGUEDOS
MARGINAIS DO RIO GRANDE DO SUL**

Beliza Gonzales Rocha (UFPEL)
Sabrina Marques Manzke (UFPEL)
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)382

**DIVERSOS CORPOS DANÇANTES:
PROCESSO E CRIAÇÃO 2015/02**

Carla Vendramin (UFRGS)
Lucas Reis (UFRGS)385

**CRIAÇÃO EM DANÇAS TRADICIONAIS
GAÚCHAS: PROCESSOS REFLEXIVOS**

Cíntia Duarte Nascimento (UFRGS)
Aline Fraga (UFRGS)
Andressa Ávila (UFRGS)
Iara Diez (UFRGS)
Luhã Valença (UFRGS)
Priscila Arieli (UFRGS)
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS) ..
.....387

**ZEN PERFORMANCE:
O ASANA COMO TAREFA**

Clarissa Finger Brittes389

**DANÇA-TEATRO COM CRIANÇAS DE RUA:
UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA**

Daniela Minello Manzoni (UFSM)
Gustavo de Oliveira Duarte (UFSM)391

**CORPO DEL PUERTO - INVESTIGAÇÃO
DO GESTO, DA POÉTICA FLAMENCA E DA
IDENTIDADE CORPORAL DA COMPANHIA
DE FLAMENCO DEL PUERTO NO
ESPETÁCULO LAS CUATRO ESQUINAS**

Daniele L. Zill Heuert (UFRGS)
Orientadora: Prof. Dra. Suzi Weber (UFRGS)394

A EXPRESSÃO DANÇA INCLUSIVA

EM ARTIGOS ONLINE:

UM BREVE PANORAMA

Emilaine Rosales Campos (UFPel)

Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)396

INTERVENÇÕES EM COMEMORAÇÃO AO

DIA INTERNACIONAL DA DANÇA 2015

Israel Sullivan Rodrigues do Amaral (UERGS)

Vitória Luara da Silva (UERGS)

Sílvia da Silva Lopes (UERGS)399

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

COREOGRÁFICA EM DANÇA JAZZ:

ANÁLISE DA CRIAÇÃO DA OBRA

“O CASULO FEITO BICHO DENTRO DORME

SEDA” DE CAROLINE DALMOLIN

Jefferson Ferreira Brandão (UFRGS)

Flávia Pilla do Vale (UFRGS)401

QUANTO CUSTA O TEU TRABALHO? –

A GRATUIDADE COMO ESTRATÉGIA

DE MERCADO

Kyrie Lucas Isnardi (UFRGS)

Luciana Paludo (UFRGS)403

CRIAÇÃO COLABORATIVA EM DANÇA:

LABORATÓRIO CÉU

Mariana Rockenback da Silva (UFPel)

Josiane Franken Corrêa (UFPel)

Kelly Souza Silva (UFPel)406

NORMATIVAS PARA ELABORAÇÃO DOS

TRABALHOS DE CONCLUSÃO NOS CURSOS

DE GRADUAÇÃO EM DANÇA NO RS:

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Denise Ferreira dos Anjos Azevedo (UFPEL)

Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)409

MEMÓRIAS DA ESTRUTURAÇÃO DO

CURSO DE DANÇA DA UFRGS

Cíntia Duarte Nascimento (UFRGS)

Orientadora: Mônica Fagundes Dantas (UFRGS)412

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE FOLCLORE DE

MARGEM NO RIO GRANDE DO SUL

Sabrina Marques Manzke (UFPEL)

Beliza Gonçalves da Rocha (UFPEL)

Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)414

O ABSURDO DO CORPO**Daniela Minello Manzoni (UFSM)**Eduardo Okamoto (UNICAMP)Marcelo De Andrade Pereira (UFSM)416**PERMITA-SE:****A CONTRACONDUTA COMO FERRAMENTA****DE CRIAÇÃO NA COMPOSIÇÃO****COREOGRÁFICA EM DANÇA DO VENTRE**Priscila Escobar de Lima (UFRGS)Mônica Fagundes Dantas (UFRGS)420**RESUMOS /PÔSTERES****EIXO 2: ESTUDOS DO CORPO****A VIVÊNCIA DE CORPOS IDOSOS E****FEMININOS EM CENA:****CORPOREIDADE E REPRESENTAÇÃO**Amanda Khalil Suleiman Zucco (UCS)Vanessa Bellani Lyra (UCS)424**CONSCIÊNCIA CORPORAL NA****DANÇA DO VENTRE:****UMA REFLEXÃO SOBRE O CORPO****QUE PRÁTICA ESTA ARTE**Cristiani Mendonça de Souza (UFRGS)Cibele Sastre (UFRGS)426**CAMELO-LEÃO-CRIANÇA:****FAZER-SE OUTRO NA****EDUCAÇÃO SOMÁTICA**Fernanda Stroher Barbosa428**JAZZ X CONDICIONAMENTO FÍSICO:****METODOLOGIA APLICADA POR****ISABEL WILLADINO**Fernanda Maria da Silva Tietz (UFRGS)Cláudia Daronch (UFRGS)430**A DANÇA E AS MULHERES****FREQUENTADORAS DA****ASCOMPEL TABLADA**Carvalho, Geovana Silva de (UFPEL)Castro, Daniela Llopart (UFPEL)432

**DANÇA E FLOW: ANÁLISE DAS
CARACTERÍSTICAS DO ESTADO
DE FLUIDEZ EM BAILARINOS**

Júlia Kahler¹ (UCS)

Rafaela Caporale de Castro² (UCS)

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini³ (UCS)434

**DANÇA CONTEMPORÂNEA COMO
FORMADORA DO SUJEITO CORPÓREO:
UM OLHAR FENOMENOLÓGICO**

Juliana Martini Camazzola (UCS)436

**A DANÇA E O PROFISSIONAL
DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
OS EFEITOS E AS TRANSFORMAÇÕES
ADQUIRIDAS NAS AULAS DA 3ª IDADE**

Margareth Pinheiro (UFRGS)

Silvana Pereira Maciel (UFRGS)

Jair Bonatto Umann (UFRGS)438

**DANÇA PARA PACIENTES COM
DOENÇA DE PARKINSON**

DA SILVEIRA, Marjoe (UFRGS)

SILVA, Anne Plein (UFRGS)

BASTOS, Kauêh (UFRGS)

DELABARY, Marcela dos Santos (UFRGS)

HAAS, Aline Nogueira (UFRGS)440

**EXPLORANDO DIFERENTES
DINÂMICAS DE MOVIMENTO**

Tamara Ferreira Soares

Tatiana Wonsik Recomenpa Joseph442

RESUMOS / PÔSTERES

EIXO 3: EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM DANÇA

**ARTICULAÇÕES ENTRE LÍNGUA
PORTUGUESA E DANÇA:
UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE
PRÁTICAS EM DANÇA NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Priscila Escobar de Lima

Mônica Fagundes Dantas446

**EXPERIÊNCIAS DA DANÇA EM
DIVERSOS DANÇANTES**

Carla Vendramin (UFRGS)

Gabriela Beirao de Almeida Guaragna (UFRGS)

Guaraci Oliveira da Silva (ULBRA)448

VOCÊ ESCUTA SEUS ALUNOS?

Carolline Rocha Alves (UERGS)

Sílvia da Silva Lopes (UERGS)450

**CADA UM COM SUA DIFERENÇA:
A COREOGRAFIA DA SUPERAÇÃO**

Silvana Pereira Maciel (UFRGS)

Sílvia Pereira Maciel (ULBRA)

Ailton Tomazzoni(UFRGS)452

**POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES
COM DANÇA NO PIBID**

Silvana Greff Claro (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)454

**A GRADUAÇÃO COMO COMPONENTE DE
APERFEIÇOAMENTO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE DANÇA**

Natália Böhm (UFRGS)

Dra. Luciana Paludo (UFRGS)456

**INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS
ESCOLARES: DANÇA NA ESCOLA**

Vera Cristina Pereira Fernandes (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)458

**PIBID DANÇA 2015/2:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM
DANÇA NO SÉTIMO ANO DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
FABÍOLA PINTO DORNELLES**

SOUZA, Luciano Pereira de (UFRGS)

VALLE, Flavia Pilla do (UFRGS)460

**DIÁLOGO EM DANÇA:
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Carmen Lucia P. Stodolni (ULBRA)

Andréa Bittencourt (ULBRA)462

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO CHAIRPARADE
DO PIBID/DANÇA**

Fernanda dos Santos de Oliveira (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)464

**DANÇA DE SALÃO, UMA PRÁTICA
EDUCATIVA NA ESCOLA?**

Sábata Machado (ULBRA)

Andréa Bittencourt de Souza (ULBRA)466

**PIBID ARTES: A INTERDISCIPLINARIDADE
ENTRE DANÇA E AS ARTES VISUAIS**

Aline Villa (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)468

**OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA
EM AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA
REDE PÚBLICA**

Ana Paula Silva dos Reis (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)470

**CECY FRANCK E O MÉTODO PILATES:
CHOREO I**

Patrícia Fernandes (UFRGS)

Christiane Garcia Macedo (UFRGS)

Aline Nogueira Haas (orientadora- UFRGS)472

**RECREIO ORIENTADO:
AÇÕES DO PIBID/UFPEL NA EMEF FERREIRA
VIANNA DE PELOTAS RS**

Kelly Souza Silva (UFPEl)

Naiane Ribeiro (UFPEl)

Josiane Franken Corrêa (UFPEl)474

**EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA ESCOLA:
REEDUCAÇÃO DO MOVIMENTO**

Fernando Marques Finamor (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)476

**DANÇA, INTERDISCIPLINARIDADE E
EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE CORPOS**

Daiani Fiorini Fernandes

Letícia Schneider

Patrícia Wentz de Moraes

Kátia Salib478

**CIRANDA E ALFABETIZAÇÃO:
A CULTURA POPULAR E A DANÇA NA ESCOLA**

Juliana Silveira

Letícia Schneider

Kátia Salib481

**OS PROCESSOS CRIATIVOS COMO
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O
ENSINO DA DANÇA EM
CADEIRA DE RODAS**

Fabiana Andréia Mors (Dança - Licenciatura/UFSM)

Mara Rubia Alves da Silva (Dança - Licenciatura/UFSM)484

**UMA COREOGRAFIA, MUITAS DIFERENÇAS
E DESCOBERTAS:
ATRAVÉS DA DANÇA-TEATRO**

Silvana Pereira Maciel (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)487

**CONTATO IMPROVISÃO E
DESDOBRAMENTOS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO PIBID DA
DANÇA UFRGS**

Sabine Borges Silveira (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Ana Paula Reis (SEDUC-RS)489

**PERCEÇÃO EM DANÇA:
O OLHAR DOS ALUNOS FRENTE ÀS
PRÁTICAS DE DANÇA NA ESCOLA**

Simone Carvalho (UFRGS)

Rubiane Falkenberg Zancan (UFRGS)491

**PIBID DANÇA: AS AÇÕES CORPORAIS
COMO FORMA DE ESTIMULAR A
CRIATIVIDADE**

Aline Fraga (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)493

**A DANÇA E A TRAMA DOS DISCURSOS:
O FEMININO NO BALÉ**

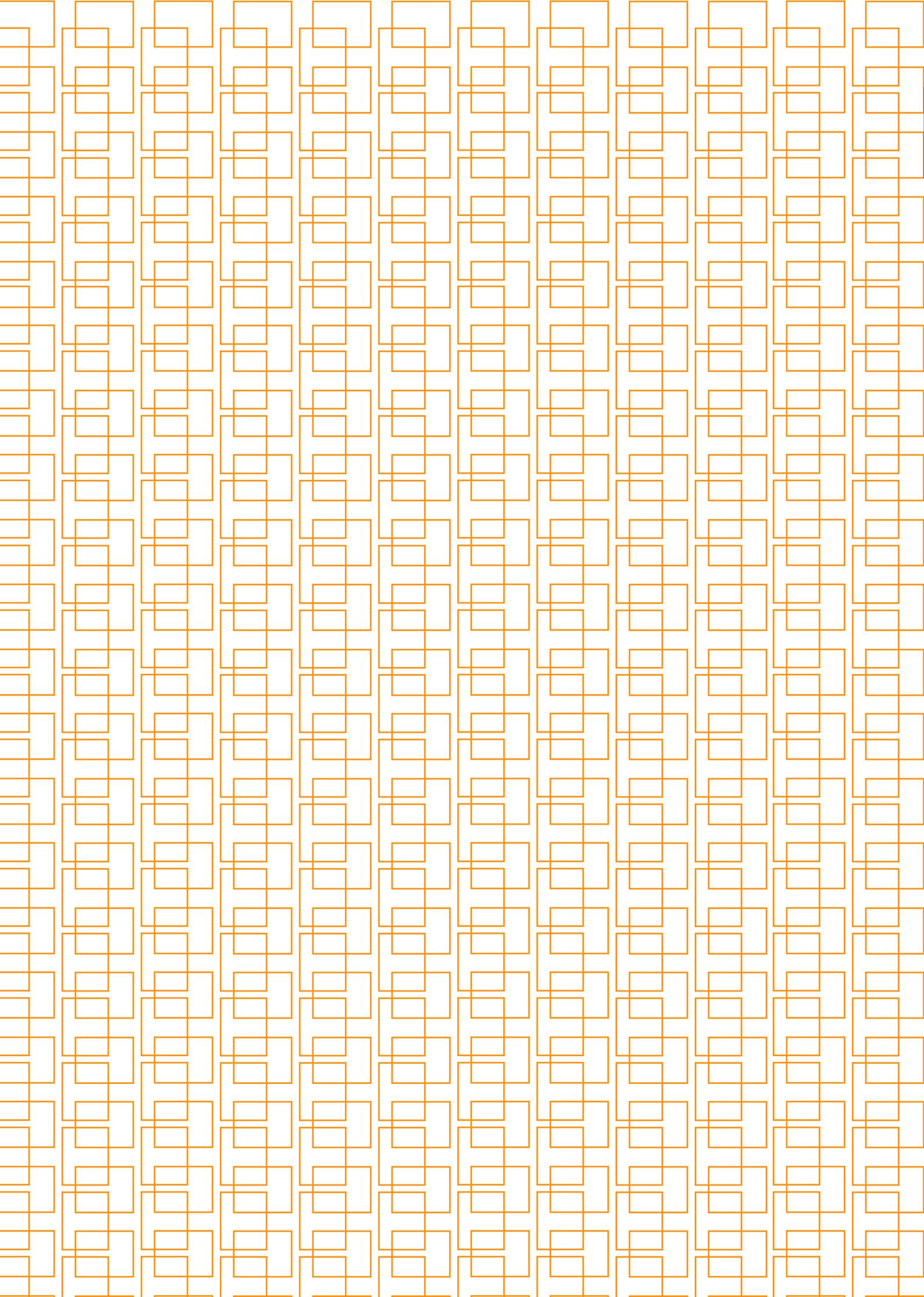
Grace Fernandes da Rocha (UFRGS)

Flavia Pilla do Valle (orientadora, UFRGS)495

**CORPO E DANÇA: OFICINA DE DANÇA
PARA CORPOS DIVERSOS**

Roberta Giovanaz Spader

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini497



APRESENTAÇÃO

Este Encontro é uma parceria entre os Cursos de Graduação em Dança das universidades do RS que estabelece uma rede entre professores, alunos, egressos, profissionais e comunidade. De caráter itinerante, cada edição é sediada em uma instituição diferente, organizada pelo curso anfitrião como forma de fomentar a parceria entre cursos e respectivas instituições. Na sua V edição, o Encontro é sediado na UFRGS e agrega a VIII edição do Salão de Dança. A união dos dois eventos busca agregar forças, uma vez que ambos têm propósitos similares.

Como temática do evento, sentimos a necessidade de discutir a questão do mercado de trabalho em dança e o que estamos chamado de "cultura da gratuidade". Primeiro, porque as graduações de dança - após 18 anos da primeira delas ser implantada no RS - tem formado profissionais para o mercado de trabalho. Dessa maneira é preciso um olhar mais atento ao que vem se constituindo a partir da formação superior. Segundo, porque constantemente há uma demanda de trabalho não remunerado ou mal remunerado para a dança, evidenciando oscilações nos modos de valoração da dança como trabalho. Mais do que defender ou combater a gratuidade, nossa proposta é levantar questões e problematizar o que vem se desenvolvendo a partir dessas perspectivas.

Com base na pergunta - Como estamos percebendo a ideia da dança como trabalho nas comunidades que estamos atuando? - uma sequência de questionamentos dá seguimento a uma grande abrangência de assuntos que merecem reflexão e posicionamento, para que a gratuidade de certas atividades não seja entendida como algo ao que não se deve conferir mérito ou valor. Partindo da evidência de que a oferta de cursos públicos no estado ampliou oportunidades de estudo para um universo bastante grande de futuros profissionais de diferentes frentes em dança, a própria vaga na universidade pública passa a ser tema de debate sobre a responsabilidade do aluno com essa oportunidade que lhe é dada. Então, que responsabilidade há

na ocupação de uma vaga pública?

Sabemos que toda oferta gratuita de qualquer produto está financiada por algum agente visível ou oculto. O que é, realmente gratuito na gratuidade? Sabemos quem paga pelo que recebemos de forma gratuita? Como a gratuidade de cursos, oficinas e espetáculos reverbera nos beneficiários? Sabemos o que não estamos “contabilizando” quando oferecemos nosso trabalho de forma gratuita? Sabemos valorar o que nos é oferecido eventualmente como permuta? Temas relativos à ética e ao respeito profissional estão profundamente imbricados com a transformação que se deseja na sociedade a partir de uma formação superior em dança. Mas a sociedade ainda vem oferecendo permutas, visibilidade, contatos, etc, como moeda de trabalho ao campo da dança, ou seja, trabalho gratuito em troca de oportunidades em vez de remuneração. São objetos de interesse na escalada social de um profissional, mas que geralmente acabam por manter um já profissional de dança em constante construção de um patamar seguidamente idealizado, ou seja, inalcançável, ou desafinado com a realidade vigente ou possível de ser construída.

Para abordar a “cultura da gratuidade”, retomamos a constante questão sobre o valor da dança na sociedade, e o valor do profissional de dança no atual contexto social. Esperamos que esta seja mais uma oportunidade para dar visibilidade ao valor do trabalho em dança e o valor do que nos é oferecido de forma gratuita em diferentes contextos.

Contamos com vocês para refletirmos acerca desses assuntos.

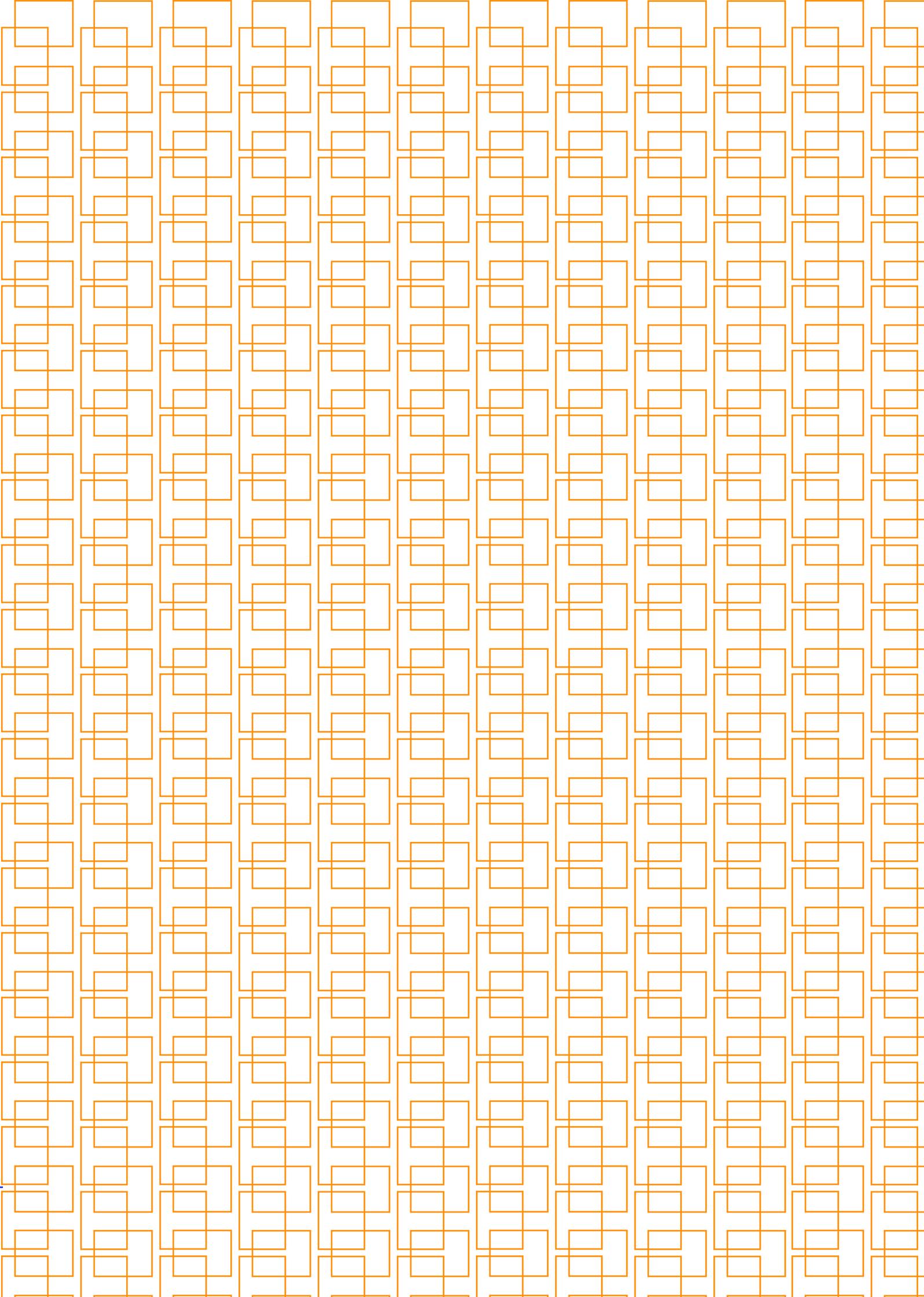
Carla Vendramin

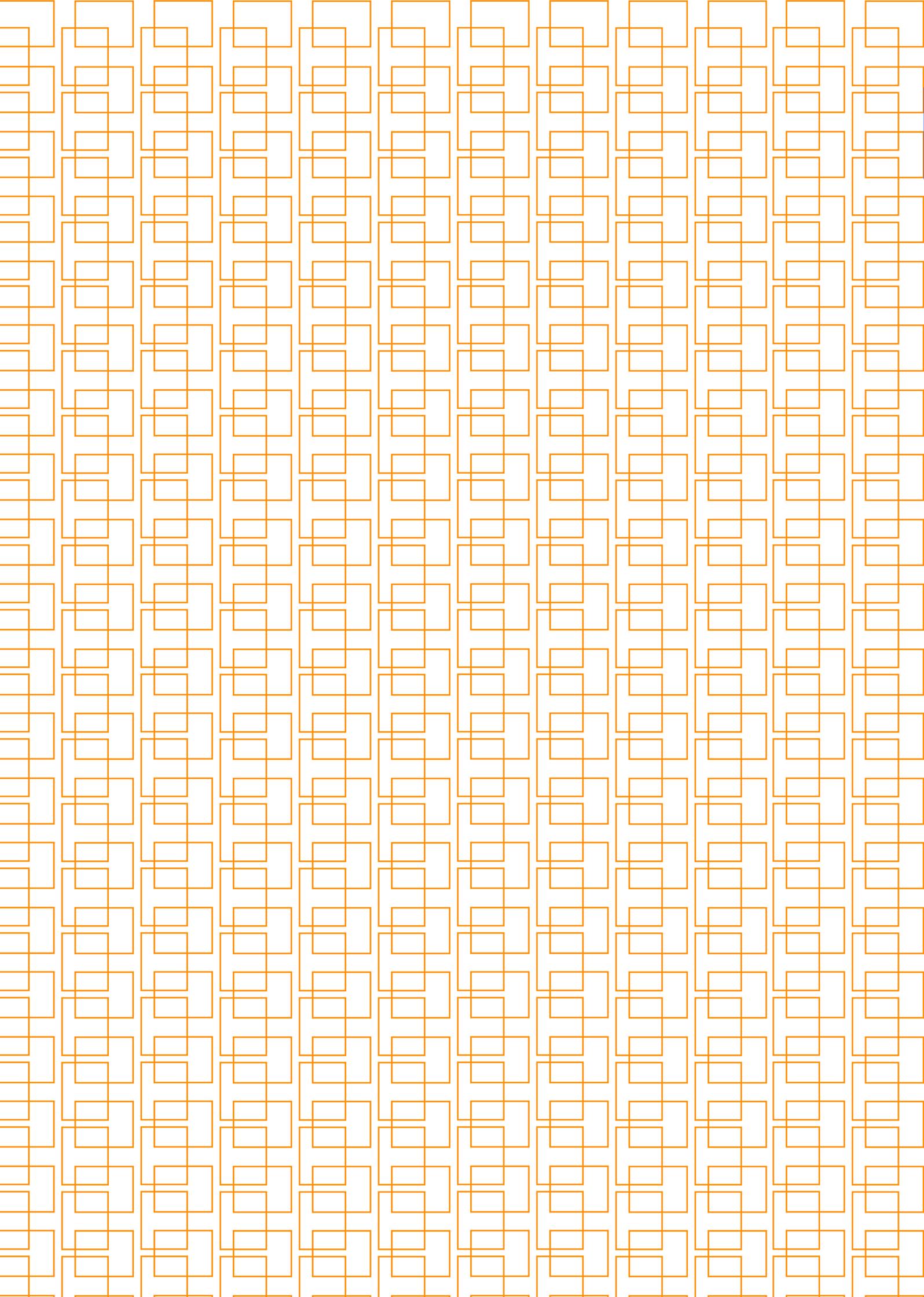
Cibele Sastre

Flavia Pilla do Valle

Luciana Paludo

Coordenação Geral do Evento





Encontros Anteriores

Flavia Pilla do Valle

O I e o II Encontro das Graduações em Dança do RS aconteceram nos dias 27 e 28 de novembro de 2009 e 19 de agosto de 2011, respectivamente. Ambos ocorrem nas dependências da Universidade Luterana do Brasil, apesar da realização do II Encontro ser compartilhada com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os dois primeiros Encontros tiveram, conforme os projetos de extensão propostos na época, a seguinte proposta: "um intercâmbio de trabalhos científicos e artísticos dos envolvidos nas diferentes graduações em dança no estado (professores, alunos, egressos) e [...] discussões e ações com artistas e docentes em dança com ênfase na atuação no RS" (ULBRA/Extensão, 2009; UFRGS/Extensão, 2011).

Os Encontros, portanto, estabeleceram como metas: aproximar as graduações em dança (acadêmicos, egressos, professores e amigos) do Rio Grande do Sul para fortalecer uma identidade de classe; promover atividades de pesquisa acadêmica em dança, colaborando para a qualificação e circulação; divulgar trabalhos artísticos de nível acadêmico; promover discussões de temáticas relevantes na área da dança propondo, se necessário, ações políticas por meio de manifesto, carta aberta etc.

Cada Encontro buscou uma temática para orientar algumas das discussões, que partiam das demandas, sentimentos, percepções vividas por nós no nosso dia-a-dia. O I Encontro centra sua temática na grande emergência das graduações no Estado, com o subtítulo Realidade e novas perspectivas da Dança no Rio Grande do Sul.

Um ano e meio depois, no II Encontro, as demandas já eram

outras. Nesse momento, todos os cursos de graduação abertos eram licenciaturas. Havia também uma pequena inserção dos licenciados nessa área nas escolas. Os estágios nas graduações estavam em pleno andamento. Dessa época surge a questão do professor.

Apesar desses dois primeiros encontros serem organizados pela mesma comissão, sempre houve a clareza de que esse evento não era de uma ou outra instituição e que não deveria estar centralizado num grupo de organizadores específicos. O fato de ter acontecido duas vezes com a mesma organização se deu por impossibilidade, na época, dos outros cursos sediarem e organizarem o evento (início de curso, estrutura física ainda sendo conquistada, crise financeira, etc.). Assim, é preciso reconhecer que a produção dessa parceria interinstitucional foi fundamental para a continuidade e sucesso de cada edição. O empenho coletivo pela realização e permanência do evento é de fundamental importância e mostra a necessidade dessa interlocução e de um trabalho conjunto para a edificação da formação superior em dança no estado que acomoda o maior número de graduações em dança no País.

Como resultado dos Encontros se estabeleceu uma prática política em prol da classe. As universidades conseguiram articular uma rede entre artistas, egressos e acadêmicos que assumiu um estatuto de organização de classe em defesa de ideias e políticas, conforme é demonstrado a seguir.

Na primeira "Carta do Encontro", foi redigida uma solicitação para que os aprovados no concurso de professor da Rede Municipal para a área da Dança fossem chamados. Entregou-se a carta para a Secretária de Educação do Município e para o Prefeito, na época José Fogaça, e tivemos um bom resultado desse movimento. Em 2010 as Escolas do município de Porto Alegre passaram a contar com dezesseis profissionais aprovados no referido concurso; antes da carta, apenas quatro pessoas haviam sido chamadas.

Na segunda "Carta", redigida ao então Secretário da Educação José Clóvis de Azevedo, alertou para a importância da dança ser prevista nas vagas do edital a ser lançado para professores da Rede Estadual do Ensino. E de fato, quando saiu, houve vagas para essa formação. Todas essas cartas, entregue em mãos nas devidas instituições à quem elas endereçavam, foram também reproduzidas para fins de "tomar conhecimento" para todos os e-mails disponíveis

no site das respectivas Secretarias de Educação.

O **III Encontro de Graduações em Dança do RS** foi organizado pelo Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. O evento, realizado durante todo o dia 7 de dezembro, buscou a continuidade da construção de um espaço de reflexões e trocas de experiências em relação às ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas nos cursos de Licenciatura em Dança no Rio Grande do Sul.

O Encontro teve como tema “Dança Ensino-aprendizagem de Arte”. A conferência de abertura foi ministrada pela professora Isabel Marques (INSTITUTO CALEIDOS – SP) e foi seguida por programação composta de apresentação de pôsteres, comunicações orais, mesas redondas e apresentações artísticas. O intuito do evento foi contribuir com o reconhecimento da dança como um campo de conhecimento igual a tantos outros e pensar sobre sua importância na educação brasileira como saber problematizador da realidade sócio-político-cultural dos educandos. Ao lançar um olhar para a importância do compromisso da Universidade como centro potencializador e articulador de cultura e contexto no qual se insere, apostou-se no diálogo também com a comunidade local, colocando o espaço acadêmico como organismo vivo e espaço de construção coletiva.

No ano de 2014 o **IV Encontro das Graduações em Dança do RS** foi organizado pelo Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS. O tema central foi “Formações em dança e relações de trabalho: contextos emergentes” e como linhas norteadoras “Experiências de docência em dança”; “Poéticas e pesquisa em dança” e “Novas linguagens e interações artísticas”.

Nessa edição, apostou-se na presença dos egressos das Graduações em Dança, nas suas falas com suas experiências e demandas. Além disso, Marila Velloso e Paulo Caldas foram trazidos como conferencistas e oficinairos, o que permitiu um diálogo interessante para além das fronteiras gaúchas.

O Encontro das Graduações é um evento importante no desenvolvimento da dança no RS, pois articula o conhecimento entre as universidades da região, envolve uma grande gama de pessoas que integram a comunidade acadêmica e não acadêmica, e fomenta um pensamento crítico. A universidade como uma instância de educação cidadã cumpre com sua responsabilidade nesse evento. Essa

parece uma ação fundamental, pautada pela parceria. É em prol disso que defendemos a realização desse encontro.

Referências Bibliográficas:

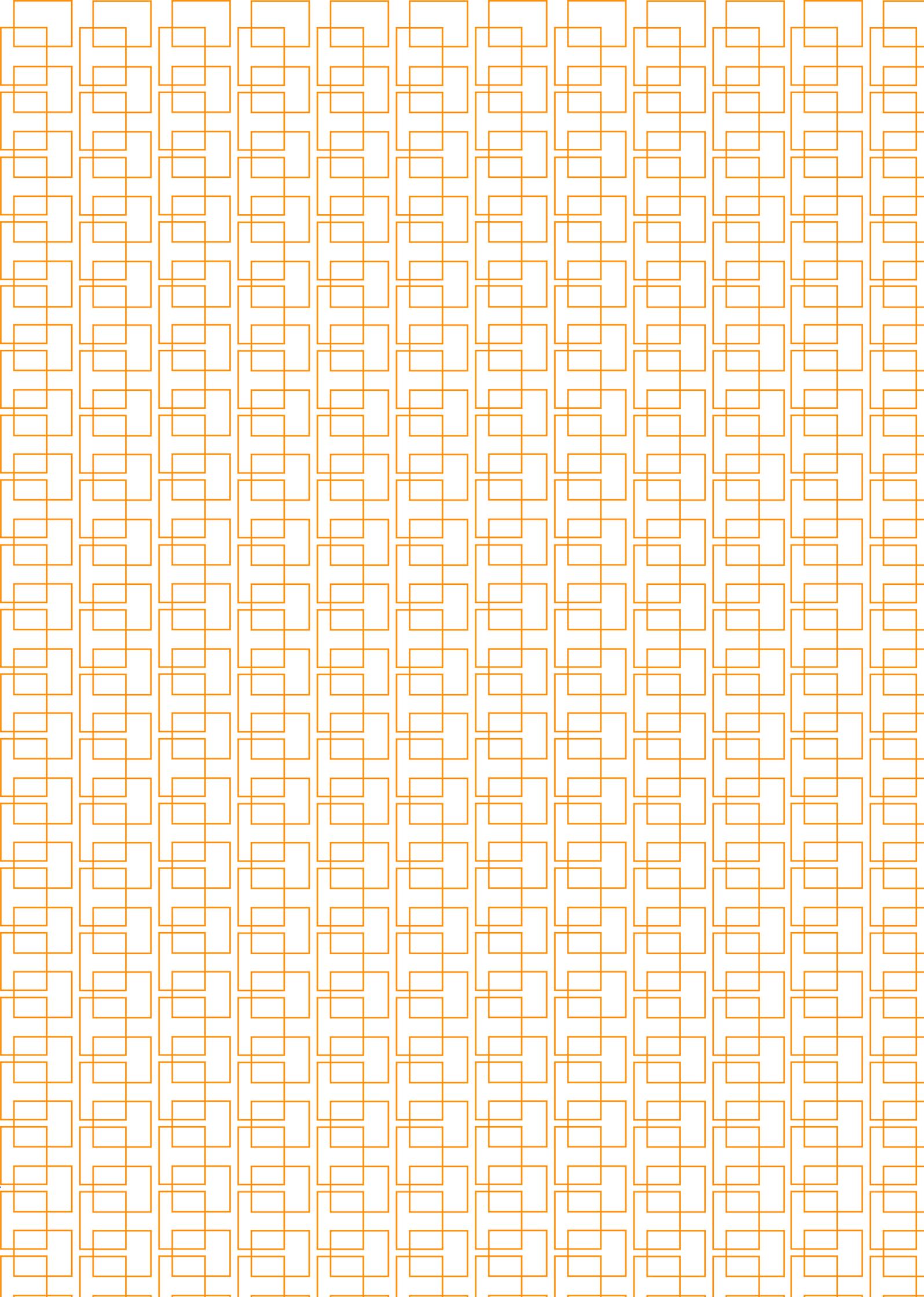
ANAIS DO ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA: realidade e novas perspectivas da dança no RS. ISSN 2179-6734. Canoas: novembro, 2009. CD-ROM.

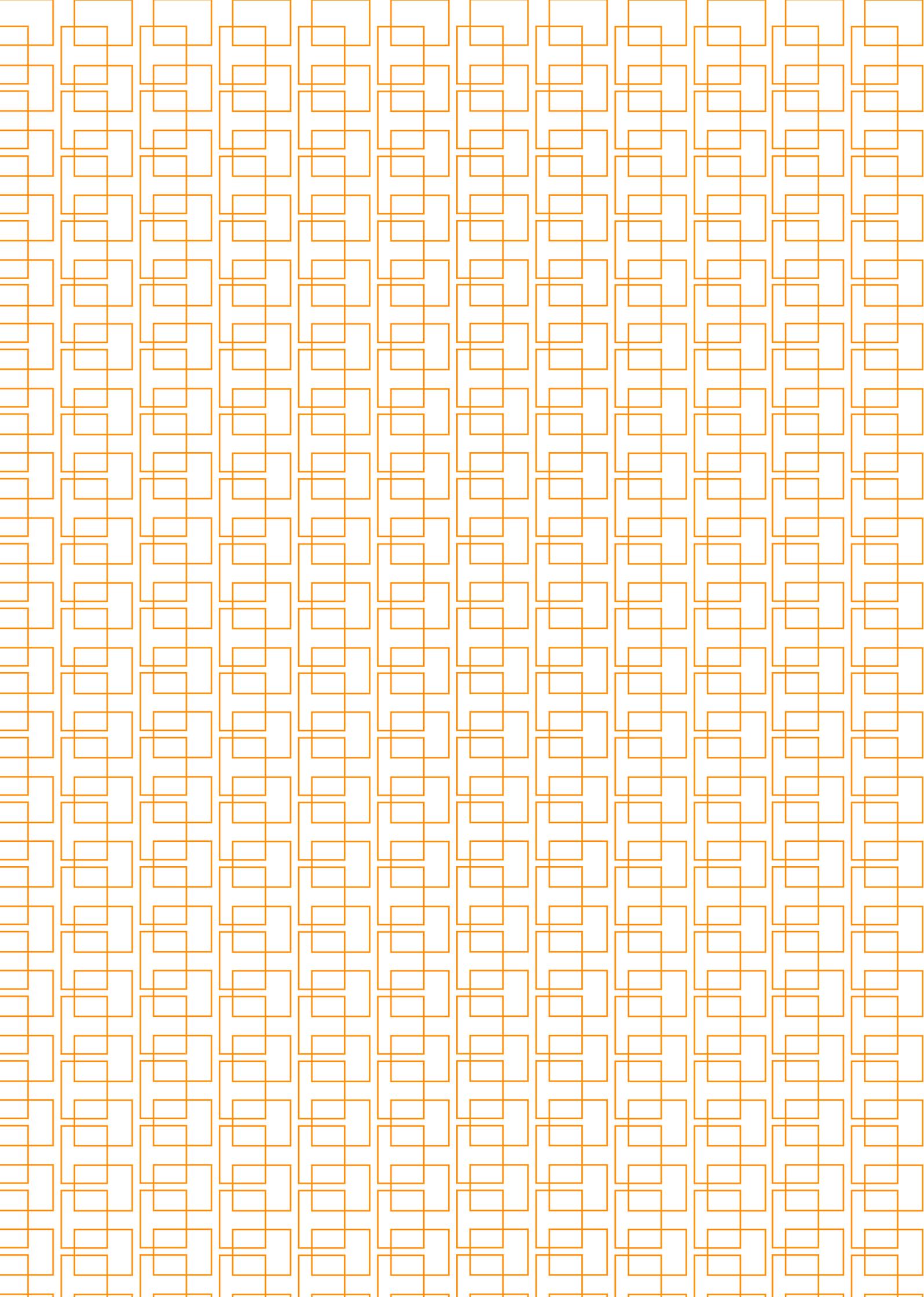
ANAIS DO II ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA. ISSN 2179-6734. Canoas: agosto, 2011. CD-ROM.

ANAIS DO III ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA. ISSN 2179-6734. Pelotas: dezembro, 2012. CD-ROM.

VALLE, Flavia Pilla do (coord.). I Encontro Estadual das Graduações em Dança. Canoas: Projeto de Extensão ULBRA, 2009.

VALLE, Flavia Pilla do (coord.). II Encontro Estadual das Graduações em Dança. Canoas: Projeto de Extensão UFRGS, 2011.





PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

Programação

QUINTA-FEIRA, dia 12/05/2016

13:00 - Recepção, Credenciamento e Inscrições

Local: Saguão do Salão de Atos da UFRGS

14:00 - Abertura

Palestra com Dra. Daniela Gatti (UNICAMP)

“Processos Criativos por Redes de Saberes”

Sinopse: No campo das artes da cena, as práticas colaborativas e de integração de diferentes saberes cada vez mais se consolidam como modo de organização e pensamento do fazer artístico. O exercício dialógico estimula os artistas da dança ao processo artístico em rede de saberes percorrendo à experiência poética a partir do corpo e de suas relações.

Local: Sala II do Salão de Atos da UFRGS

Apresentação Artística ao Ar Livre/Espaço Alternativo com alunos da graduação

Local: Em frente ao Salão de Atos da UFRGS

16:15 – 17:00 - Intervalo

17:00 - Avaliação dos pôsteres

Local: Saguão do Salão de Atos da UFRGS

18:15 - Conversa com Colegiado Estadual de Dança

“Atuação e contextualização do Colegiado Setorial de Dança no RS- o fazer político na dança”

Sinopse: Esse espaço de diálogo pretende contextualizar a atuação do Colegiado Setorial de Dança do RS, a partir de um resgate histórico das três gestões e por sua estrutura dentro do Sistema de Cultura. Além de abordar a importância de ocupação e participação da classe da dança nessa estrutura, pautando as principais demandas políticas atuais.

Delegado responsável: Paola Vasconcelos

Mediação: Carmem Anita Hoffmann (UFPel)

Local: Sala II do Salão de Atos da UFRGS

19:30 - Apresentação artística VIII SALÃO DE DANÇA – BALLET DA UFRGS

Coordenação: Lisete Arnizaut Machado Vargas (UFRGS)

Local: Salão de Atos UFRGS

21h - Reunião dos Diretórios Acadêmicos

Local: ESEFID

SEXTA-FEIRA, dia 13/05/2016

9:00 - 10:45 - Trabalhos Científicos

Local: Salas de apoio do Salão de Atos e Sala Fahrion no 2º andar da Reitoria

11:00- 12:30 - Programação PIBID

Convidados:

Coordenadores Institucionais: Sandra Lemos(UFRGS); Andrea Hofstetter(UFRGS); Luciane Uberti (UFRGS).

Coordenadores de Área Dança/Artes: Gustavo Duarte e Mara Rubia (UFSM); Josiane Franken e Flávia Nascimento (UFPel); Anette Lubisco (ULBRA); Katia Salib (UERGS); Flavia Pilla do Valle e Lisete Vargas (UFRGS).

Mediação: Lisete Vargas (UFRGS)

Local: Sala II do Salão de Atos da UFRGS

14:00 – 15:30 - Oficina I - Dra. Gilsamara Moura (UFBA)

“Diálogo Mestiço - encontros e compartilhamentos”

Sinopse: A Dança Contemporânea pode ser tratada como uma das danças mais democráticas que existem; ela permite contemplar em sua metodologia corpos, etnias, conceitos completamente diversos. Diálogo Mestiço tem como proposta trabalhar com corpos, concepções e pensamentos diversos, configurando um ambiente híbrido. Nesse ambiente o participante poderá experimentar criação individual e coletiva, composição cênica e coreográfica; elaborar experimentações criativas. Essas experimentações estarão permeadas por discussões a respeito de processo e produto, teoria e prática, projeto artístico e projeto acadêmico, entre outros.

Local: Palco do Salão de Atos da UFRGS

15:45 – 17:15 - Oficina II - Dra. Daniela Gatti (UNICAMP)

“A imaginação como disparador para estados corporais”

Sinopse: A proposta é desenvolver a capacidade de criar imagens e conduzir o pensamento ao trabalho imaginativo, potencializando o corpo a experimentar uma improvisação corporal a partir de diferentes estados e dinâmicas.

Local: Palco do Salão de Atos da UFRGS

Apresentação Artística ao Ar Livre/Espaço Alternativo com alunos da graduação

Cafezinho

18:00 - Palestra com Dra. Gilsamara Moura (UFBA)

“Texturas afetivas de nossa dança”

Sinopse: A palestra irá apresentar uma espécie de árvore genealógica da vida da convidada, relacionando com os lugares ocupados como bailarina, coreógrafa, gestora pública, coordenadora artística, diretora de grupo, professora universitária. Dentre os temas a serem abordados, “a cultura da gratuidade”, além das experiências que nutrem os atuais estudos da pesquisadora como: modos de organização em dança, neurônios-espelho e ação cognitiva do corpo que dança e suas implicações políticas.

Local: Sala II do Salão de Atos da UFRGS

19:30 - Mostra de Trabalhos Artísticos dos Alunos

Local: Salão de Atos UFRGS

22:30 - Festa Mov!menta

Local: ESEFID / UFRGS

SÁBADO, dia 14/05/2016

9:00 - 12:00 - Grupos de Trabalho (GTs)

GT1 - A cultura da gratuidade e a gestão pública

Mediação: Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Convidados:

- Airton Tomazoni (Centro Municipal de Dança)
- Cristina Nora Calcagnotto (Gestora Cultural)
- Joana Willadino (Coordenadora Dança da Secretaria de Cultura de Canoas)
- Marco Fillipin (Secretaria Municipal de Cultura de São Leopoldo)

GT2 - A cultura da gratuidade e a educação e formação em dança

Mediação: Lucia Brunelli (ULBRA)

Convidados:

- Clóvis Rocha (Diretor do IACen)
- Thaís Petzhold Casa Cultural Tony Petzhold)
- Susana França (Professora SMED/POA)

GT3 - A cultura da gratuidade e a produção artística

Mediação: Mônica Dantas (UFRGS)

Convidados:

- Eduardo Severino (Usina das Ates - sala 209)
- Diego Esteves (Diretor de Dança)
- Luka Ibarra (Produtora Cultural)
- Diego Mac (Macarenando Dance Concept)

Local: Salas 102,104 e 105 ESEFID/ UFRGS

Apresentação Artística ao Ar Livre / Espaço Alternativo com alunos da graduação

14:00 - 15:00 - Apresentação dos resultados dos GTs

Local: Rítmica I da ESEFID / UFRGS

**15:00 - Discussão a respeito da BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
- BNCC e a Dança.**

Condução da discussão: Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL) e
Rubiane Zancan (UFRGS)

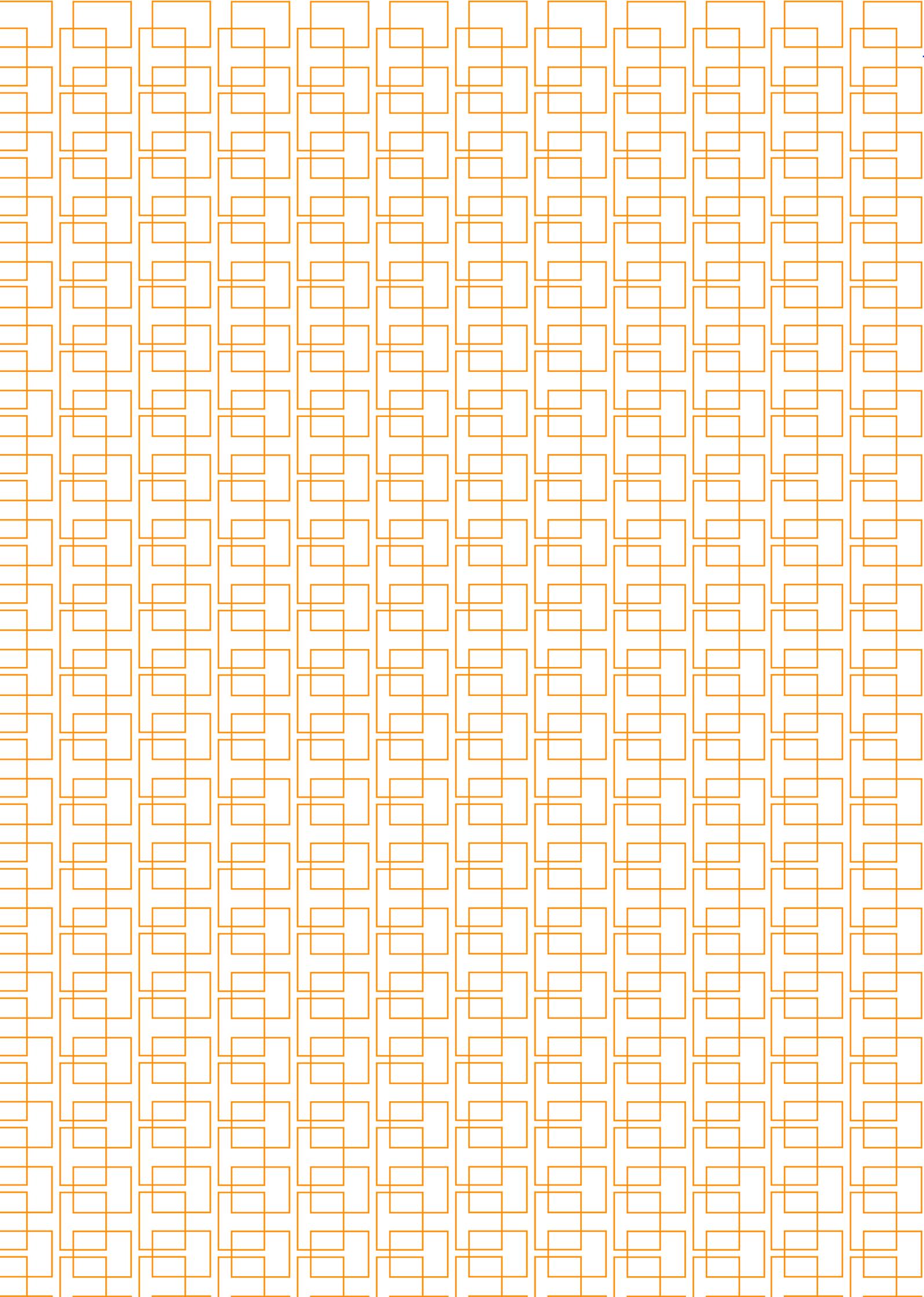
Mediação: Luciana Paludo (UFRGS).

Local: Rítmica I da ESEFID / UFRGS

16:30 - Avaliação e encaminhamentos com Cafezinho

Local: Rítmica I da ESEFID / UFRGS





MOSTRA DE TRABALHOS ARTÍSTICOS

PROGRAMAÇÃO MOSTRA ARTÍSTICA ESPAÇO ALTERNATIVO

Quinta-feira, 12/05 das 16h15min às 17 horas –
em frente ao Salão de atos da Ufrgs

Título e ano de criação: DCD Impro-V (2016)

Instituição: Curso de Licenciatura em Dança UFRGS - Projeto de Extensão Diversos Corpos Dançantes

Concepção: Bianca Bueno, Carla Vendramin, Daniel Eliseu, Lucas Reis, Rogério Per França.

Orientação: Prof.^a Carla Vendramin

Bailarinos: Ana Carolina Brondani, André Olmos, Carla Vendramin, Gustavo L. Pires, Guaraci O. da Silva, Julia Favero, Katie Niedermeir, Lucas Reis, Marta Scheider, Miriam Niedermeir, Najla El Jundi, Rogério Per França, Rosane Favero, Rosaura Severo, Tatiana M. Lima.

Sinopse: o grupo apresenta uma improvisação estruturada a partir de atividades feitas nas aulas.

Título e ano da criação: La voix du chat noir (2015)

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Concepção coreográfica: Bruno Parisoto

Orientação: Prof.^a Cibele Sastre

Bailarino: Bruno Parisoto

Sinopse: O conceito enquanto potência de criação, diálogos entre a dança e a universidade, problemáticas do pensamento em movimento. Seriam as ciências muletas da dança? pesquisa-improvisação com deleuze, nietzsche e malditos afins. c'est un problème.

Título e ano de criação: Explorando a dança do ventre a partir das ghawazee e o tahtib: descobrindo um novo sentido de dança e corpo.

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Concepção coreográfica: Iara Taiane Maciel

Bailarinos: Iara Taiane Maciel.

Sinopse: O presente trabalho pretende demonstrar como relaciona movimentos da dança do ventre com diferentes elementos como: galabia, bastão, snujs entre outros. A coreografia é resultado da minha pesquisa de TCC que buscou compreender como ocorre no corpo em processo as modificações que a Dança do Ventre atravessa ao decorrer do tempo, e o que acontece com a minha dança quando coloco figurinos e elementos relativos a essas modificações notadamente relacionados às danças Ghawazee e Tahtib.

**Sexta-feira, 13/05 das 17h15min às 18 horas -
em frente ao Salão de atos da Ufrgs**

Título e ano da criação: Samba de ontem, samba de hoje... e outras histórias sambadas (2015)

Instituição de vínculo: Curso de Dança – Licenciatura da UFPEL/Universidade Federal de Pelotas-RS

Concepção coreográfica: Carol Portela e Renan Brião

Orientação: Prof. Thiago Amorim

Bailarinos: Carol Portela e Renan Brião

Sinopse: O trabalho é pensado a partir de discussões sobre o samba de gafieira e seus aspectos folclóricos, retomando a nuances da história de constituição do samba como gênero marcante da cultura nacional. Essa obra coreográfica (*work in process*) é ponto de partida para uma série de encontros com o presente e o passado do samba, movimentando-se pelo samba de salão, de casal, de gafieira, e que desenham uma pesquisa fomentada por olhares sobre esse gênero de dança que transitará entre diferentes pontos de vista estéticos e históricos. Eis o primeiro passo.

Título e ano de criação: Marionete do Sistema (2015)

Instituição: Curso de Dança – Licenciatura da UFPEL/Universidade Federal de Pelotas-RS –

Concepção: Deivid Garcia Viegas

Orientação: Prof.^a Flávia Nascimento

Bailarinos: Deivid Garcia Viegas

Sinopse: Na maioria das vezes acreditamos ser livres, mas estamos presos dentro de um sistema o qual nos manipula como bem entende, ou seja, somos apenas marionetes que repetimos as mesmas ações dia pós dia, por muitas vezes pode-se pensar estar livre, mas como estamos livres se ficamos presos enrolados nos fios o mais e mais?

Título e ano de criação: Devaneio- Jazz

Instituição: Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Bailarinos: Marla Cardoso

Sinopse: Devaneio é um estado de divagação do ser humano, quando se deixa levar pela imaginação, imagens, sonhos ou pensamentos profundos; ignorando o contato com a realidade ou o ambiente que o rodeia. O devaneio é considerado um estado de fantasia ou mesmo "loucura", quando o mundo real se confunde com a imaginação ou desejos profundos dos indivíduos.

Título e ano de criação: Liberte-se se puder

Instituição: Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Concepção coreográfica:

Bailarinos: Matheus Espinoza

Sinopse: Porque morrer nas mãos de um coração quebrado se podemos viver livres? O trabalho apresenta o subtexto de um indivíduo tentando viver desapegando-se dos sentimentos que o deixam pra baixo, tentando ser livre e feliz.

Sábado, 14/05 das 12h00min às 13h00min horas –

No gramado da Esefid

Título e ano de criação: Movimento Charleston (2015)

Instituição: Curso de Dança – Licenciatura da UFRGS/Universidade Federal do Rio Grande do Sul- RS–

Concepção coreográfica: Criação coletiva, disciplina de Composição coreográfica I.

Orientação: Prof.^a Flavia Pilla do Valle

Intérpretes-criadores: Camila Martins, Iara Diez, Juliana Johann, Letícia Dall Agnol, Luhã Moreira Valença, Natália Dornelles e Tayná Barboza.

Sinopse: O Charleston é uma dança que se popularizou nos anos 20 em clubes noturnos, cabarés e reuniões dançantes norte-americanos. Nesta época ocorria uma mudança no contexto social da mulher americana, onde essas buscavam seu espaço. Conquistaram um novo status social adquirindo o direito ao voto, ao divórcio, novas funções no trabalho, igualdade na educação e no salário, além de frequentar locais que antes eram ditos só para homens. Em nossa produção coreográfica trazemos uma abordagem histórica ambientada em reuniões dançantes onde cada bailarino interpreta uma personagem diferente. Ao estruturarmos a coreografia, buscamos uma aproximação com as raízes desta dança, primeiramente criada pelos negros, passando por influências da cultura dos brancos.

PROGRAMAÇÃO MOSTRA ARTÍSTICA SALÃO DE ATOS

12de Maio 19hs 30min

Ballet da UFRGS

Título: Eclipse

Direção Geral: Lisete Arnizaut de Vargas

Direção Artística: Escobar Júnior

Elenco: Alessandra Fink, Arthur Bonfanti, Bárbara Tedesco, Brenda Santos, Escobar Junior, Gracielli Lattuada, Jaqueline Duarte, Pâmela Sabrine, Raquel Schuttz e Thomaz della Vechia.

Figurinos: Lucimara Costa

Iluminação: Kyrie Lucas Isnardi

Cenário: Fabio e Escobar Lima

Apoio: Prorext

Release: Eclipse nos leva ao momento mágico da junção de dois astros com o nosso planeta, fazendo com que se tornem único. Unindo diversos corpos, a criatividade da vida e a superação. Teremos a lua sobre o sol, e o sol sobrepondo a lua, ressaltando diferentes sensações. Percepção, mistério, ocultação.

13 de Maio 19hs 30min

Título e ano de criação: Grupo de Brincantes do Paralelo 30

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Direção: Prof. Jair Felipe Ulman

Brincantes: Alessandra Santos de Souza, Ana Paula Schumann Tedesco, Ana Paula Pedroso Junges, Anne Plein da Silva, Diogo Brum Paixão, Jair Felipe Bonatto Umann, Juliana Johann, Laura Bauermann, Luíza de Paula, Miguel Umann Machado, Priscila Siebeneichler e Tayná Barboza.

Sinopse: *Na pisada do sertão* – Fartos da enorme desigualdade social, homens da região nordeste do Brasil formaram bandos nômades armados, gerando o fenômeno do “cangaço”. Escondidos e muitas vezes até protegidos pelos locais, os cangaceiros se reuniam nos momentos ociosos para cantar as toadas do xaxado; nos versos cantados estão expressos os conflitos, a valentia e a honra dos bandoleiros. Os cangaceiros ostentavam em seus trajes uma grande riqueza de cores e criatividade e sua cultura era fortemente marcada por características como a crença no fantástico, nas histórias míticas e nos amuletos. Assim, o grupo apresenta nesse quadro diversas manifestações de danças, cantos, orações, trajes, que circularam na cultura do cangaço, ambientados principalmente pela dança do xaxado.

Título e ano da criação: Desamar-se (2016)

Instituição de vínculo: Curso de Dança – Licenciatura da UFPEL/Universidade Federal de Pelotas-RS

Direção: Prof.^a. Daniela Castro

Bailarinos: Rebeca San Martins e Rodrigo Fonseca

Sinopse: A proposta se dá a partir do significado do nome da obra. Onde levaremos para a cena a indecisão, que muitas vezes passamos durante alguns momentos de nossas vidas... No sentido de querer estar perto de alguém ou até mesmo querer algo, tornando esse querer confuso, inquietador e questionável.

Título e ano de criação: Mesa Verde (2015) –

Instituição: Curso de Dança – Licenciatura da UFPEL/Universidade Federal de Pelotas-RS –

Orientação: Prof.^a Carmen Anita Hoffmann –

Bailarinos: Mariana Gouvêa, Keity Lemke, José Rodrigo Pinheiro, Manuela Botelho, Gregory Souza, Marina Medeiros.

Sinopse: O trabalho artístico “Mesa Verde” é baseado na obra do alemão Kurt Joss, que na época tinha o intuito de ser polêmico, mostrando a atual situação na qual se vivia. Em nossa pesquisa e performance, procuramos ressaltar os movimentos tais qual o da obra original, mas modificando em alguns pontos, sendo assim, uma releitura de A Mesa Verde, aos olhos do nosso conhecimento adquirido no laboratório de Danças Modernas.

Título e ano de criação: Sem Título (2015)

Instituição: Curso de Dança – Licenciatura da UFPEL/Universidade Federal de Pelotas-RS

Concepção coreográfica: Jéssica Oliveira de Carvalho –

Orientação: Prof.^a. Josiane Franken Corrêa –

Bailarina: Jéssica Oliveira de Carvalho –

Sinopse: Trabalho realizado a partir da inquietação da intérprete-criadora em dançar diferente de sua zona de conforto. Através de vídeos dos laboratórios de criação, feitos durante a faculdade, realizou uma releitura dos movimentos e os transformou em minimalistas. A partir dessa criação, foram sorteadas qualidades de movimento de Rudolf Laban, e aplicadas em cada ação, para incrementar e reafirmar sua saída da zona de conforto. Deu-se a obra.

Título e ano da criação: “Estudo sobre o passo básico do bolero” (2016)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Direção: Izabela Gavioli

Bailarinos: Andrei Martins, Camila Schlichting, Cristiano Vieira, Débora Nunes, Fernanda Varella, Gabriel Tochetto, Gabriela Cavalheiro, Gabriely Souza, Isabel Willadino, Janine Marques, João Pereira, Kauê Kaleshi, Lélío Santos, Letícia Moreira, Namisi de Oliveira.

Sinopse: Respirar. Pisar no centro e voar nas pontas. Brindar as peles,

as cores, os panos. Respirar profundamente. Prolongar as presenças, deixar partir. Respirar suavemente e convidar um novo bolero a dançar em mim.

Título e ano de criação: Dor Sensível Cria Corpo – fragmento, “Solo Cris” (2015).

Instituição: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Direção: Carini Pereira e Cibele Sastre.

Concepção coreográfica: Carini Pereira.

Bailarinos: Cristina Pereira e Carini Pereira.

Breve: O fragmento “Solo Cris”, faz parte da pesquisa intitulada “A DANÇA PERFORMATIVA DE UM CORPO EM CRISE”, como prólogo da obra “Dor Sensível Cria Corpo” que problematiza o corpo em crise a partir de uma importante dor provocada pelo fim de um relacionamento. De que forma o sofrimento e a dor sustentam o estado do corpo em crise na performance?

Título e ano de criação: Filhos de Terpsícore (2015)

Instituição de vínculo: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Concepção coreográfica: Sílvia da Silva Lopes

Sinopse: A coreografia busca explorar os princípios técnicos do balé clássico de forma a conversarem com outros estilos de dança trazidos pelas práticas dos alunos fora do Curso. Respondendo ao apelo de Noverre, os Filhos de terpsícore renunciaram aos passos excessivamente complicados, aprenderam a dar nobreza aos gestos e mostraram que a força de vontade indica o caminho.

Bailarinos: Camila Vanessa Pasa, Dathielle Schmitt Severo, Felipe Scher Dias da Silva, Grace Boeira Viegas, Isabella de Oliveira Almeida, Israel Sullivan Rodrigues do Amaral, Larissa Canelhas, Maiara de Amorim, Maiara Fernandes de Lima, Marina da Rocha Sobrosa, Marluce da Silva Fonseca, Mauricio da Rosa Cruz, e Vitoria Luara da Silva.

Título e ano de criação: Variação de Pas Peasant de Giselle - 1841

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Concepção coreográfica ou direção: Jules Perrot e Jean Coralli. **Reposição:** Carlise Scalamato Duarte

Bailarinos: Ana Caroline Bazzo Maivald

Sinopse: Giselle é uma camponesa de uma pequena vila que se apaixona por Albrecht, um belo príncipe disfarçado de camponês. O Pas Peasant é a dança de uma das camponesas nas festas que ocorrem na vila. Ao descobrir a farsa de Albrecht, e ainda que ele era noivo de uma princesa, Giselle enlouquece e morre de tristeza. No segundo ato do ballet, Giselle aparece entre as Willis, almas oníricas de jovens donzelas que morreram antes do casamento. Quando Albrecht vai visitar o túmulo de Giselle, as Willis aparecem para consumir seu rito de fazer noivos dançarem até a morte. Porém, Giselle o protege durante toda a noite, quebrando o encanto das Willis e perdendo-o.

Título e ano de criação: "Sentimentos" – 2016

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Concepção coreográfica ou direção: Jaqueline Molossi.

Bailarinos: Jailson Vieira, Jaqueline Molossi, Pablo Kempz, Rithiele Volpato, Robson da Cruz e Tiago Luis Kuhn Guedes.

Sinopse: A partir de vivências distintas, cada um expressa em seu corpo representações de suas experiências.

Título e ano de criação: Despedida (2016)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Concepção coreográfica ou direção: Amanda Silveira e Crystian Castro

Bailarinos: Amanda Silveira e Crystian Castro

Sinopse: Como nos despedir do nosso último ano de graduação? Como dar adeus e encerrar esse ciclo de momentos disparadores em nossas vidas? Dançamos a sensação de estar concretizando um sonho, para dar vez a tantos outros. Dançamos o porvir de novos dias, novos passos, novos sonhos. De um ciclo que fica em nós como lembrança de uma dança que, por hora, pausa, mas que jamais cessa.

Título e ano de criação: Lima ao mar (2016)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria, com participação de acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFSM/UFRGS

Concepção coreográfica ou direção: grupo de pesquisa “Somáticas Clube Melissa”, vinculado ao projeto Abordagens somáticas do movimento na criação em dança.

Bailarinos-criadoras: Clarissa Ferrer, Fernanda Ströher Barbosa, Heloisa Gravina e Letícia Nascimento Gomes (UFSM), Dani Boff e Caroline Turchiello (UFRGS).

Sinopse: Deixar escoar o que é líquido, verbal, espacial, o que é vazio. Estrutura para improvisação envolvendo movimento, gesto e palavra, criada a partir de práticas de investigação em abordagens somáticas do movimento voltadas à criação em dança.

Título e ano de criação: Desejo velado (2016)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Concepção coreográfica ou direção: Pablo Silveira Machado dos Santos

Bailarinos: Luis Felipe Marques Gonçalves e Pablo Silveira Machado dos Santos

Sinopse: O que você deseja, mas por vergonha, falta de aceitação ou medo acaba por não viver? Esse trabalho tem por finalidade instigar o debate sobre os desejos mais íntimos que por vezes acabavam ficando velados, encobertos por preconceitos, mágoas e insegurança. O que fazer quando seus desejos já não conseguem mais ficar guardados em uma gaveta?

Título e ano de criação: “Mistura e corpo” (2014)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Direção: Izabela Gavioli e Lélío Santos

Bailarinos: Camila Schlichting; Débora Nunes, Fernanda Varella, Isabel Willadino, Izabela Gavioli, Kauê Kaleshi, Lélío Santos, Stephanie Cardoso.

Sinopse: Composição sobre samba, forró (baião e xaxado) e tango, em citação final à Suíte número I para Cello, de Bach. Nela, os ritmos brasileiros são referenciados com grande alegria, dentro da persona-

lidade de cada intérprete, em detrimento da “personalidade verde-e-amarela”. O Brasil também tem outras cores. Todas as cores. As cores de quem o constrói e habita.

Título e ano de criação: Dinamico (2016)

Instituição: Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Direção: Juliana Vicari

Bailarinos: Luisa Andari, Ana Carolina Simpriano, Matheus Espinoza, Thais Bello, Carmem Pretto, Thyago Cunha e Juliana Vicari

Sinopse: O trabalho Dinâmico é uma pesquisa a partir das qualidades expressivas do movimento e suas infinitas combinações. A partir do Fluxo, Tempo, Espaço e Peso os bailarinos exploram e compõem células de movimento organizadas coletivamente.

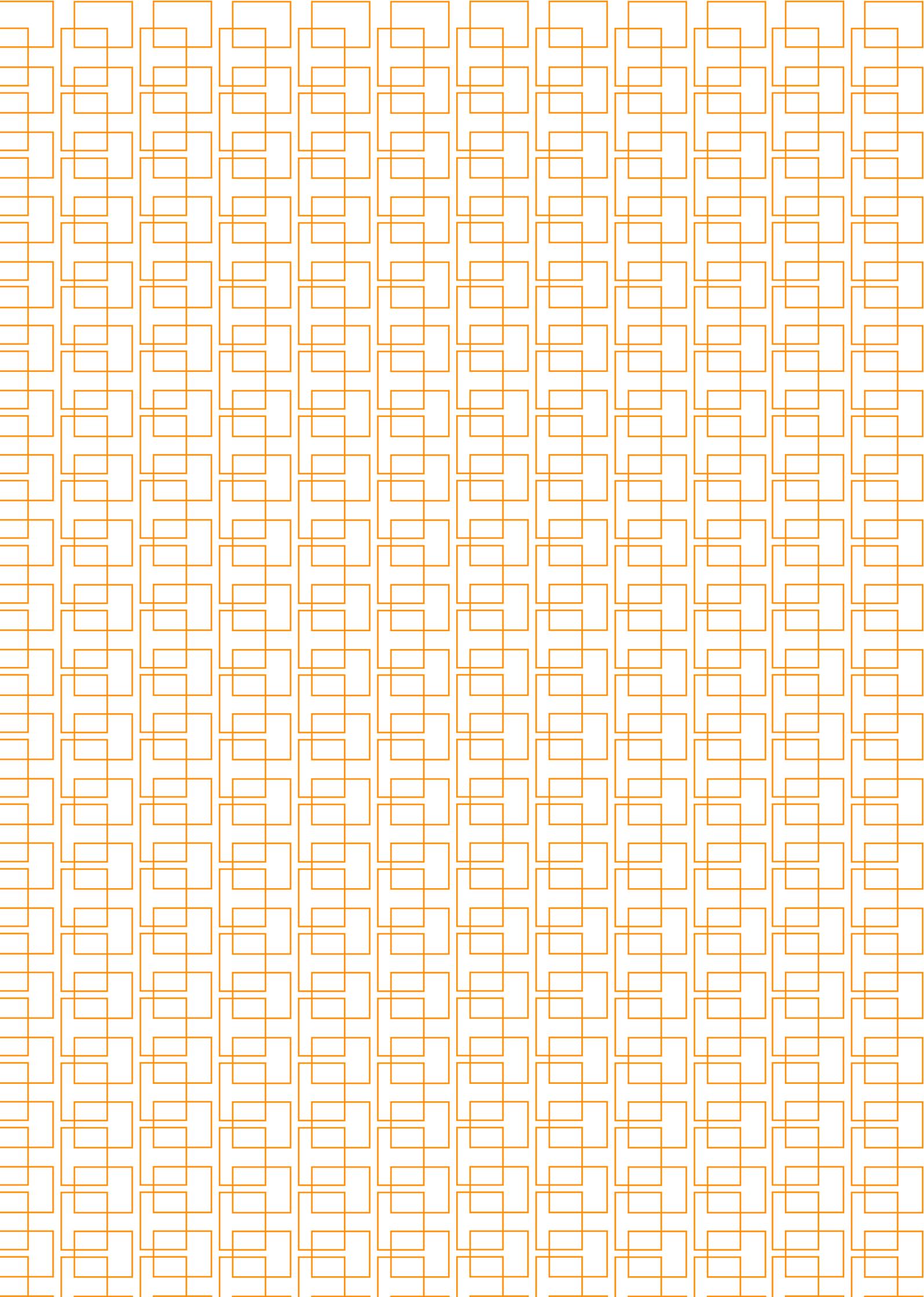
Título e ano de criação: Danças Tradicionais Gaúchas (sem data)

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Direção: Prof.^a Malu Oliveira

Bailarinos: Eder Muller, Aline Severo Rossa, Marcelo Dutra Correa, Cintia Duarte, Carlos Fazenda Jr, Clarissa Gomes, Lucas Magnus, Andressa Ávila, Thiago Aguiar, Fernanda Leal, Pietro Simeonides, Melissa Torales, Vicente Calheiros, Fernanda Susin, Carlos Eduardo Moura, Thayse ramão.

Sinopse: Esta apresentação de Danças Tradicionais Gaúchas é baseada nas pesquisas históricas de João Carlos D'Avila Paixão Cortes e Barbossa Lessa. O Grupo de Danças Tradicionais Gaúchas TRADIÇÃO CULTURA HERANÇA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - TCHÊ/UFRGS, fundado como projeto de extensão em 2006, atido às tradições de um povo culturalmente reconhecido e caracterizado por seus valores, sua tradição, sua história e acentuado regionalismo, propaga cultura enriquecedora do patrimônio histórico-cultural do Brasil visando preservar, promover e transmitir as Danças Tradicionais Gaúchas. Coordenado pela Profa. Dra. Malu Oliveira este projeto esta fundamentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através de sua ligação com o campo de estudo tanto da história cultural da Dança como de seu campo de prática docente da Faculdade de Dança da UFRGS.



CULTURA DA GRATUIDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

CULTURA DA GRATUIDADE

Carla Vendramin

Coordenadora do GT Cultura da Gratuidade

Artista Docente do Curso de Licenciatura em Dança ESEFID-UFRGS

Porto Alegre, maio de 2016.

O V Encontro de Graduações em Dança do RS trouxe o tema “a cultura da gratuidade” para observarmos os modos de entendimento e valorização social sobre o fazer em dança na nossa cultura. O tema toca de forma bastante visceral artistas e professores da dança. O GT foi importante para discutir o contexto social da nossa valorização profissional, para observar nossos próprios discursos, exercitando a escuta com ideias divergentes, o respeito pelo outro e sua trajetória. O intuito foi de fomentar um exercício de identificar nossos modos de valorização profissional, as formas como fixamos nossos acordos de trabalho e que mensagens estamos alimentando dentro da classe da dança. Por conseguinte, que mensagem estamos comunicando à sociedade sobre como queremos ser valorizados.

Os grupos de trabalho desse encontro se dividiram em: gestão pública, educação e formação em dança, e produção artística. Nossos papéis e práticas em dança geralmente não se

dá de forma segmentada como a apresentada acima. Ainda que alguns profissionais possam atuar especificamente em apenas uma dessas funções, a maioria exerce ao menos duas delas. O subgrupos dos GTs foram unidos em um único GT, que iniciou com a fala dos convidados e terminou com a produção de um vídeo curto com a fala “nós não estamos paralisados, ... FICA MINC”. O período do Encontro de graduações coincidiu com a data de extinção do MINC – Ministério da Cultura, pelo governo do presidente Temer, que uniu esse ministério ao MEC – Ministério da Educação. A data de marcou um retrocesso doloroso tomado pelo governo e por isso foi premente terminar a discussão dos GTs com essa questão.

Os GTs iniciaram com as falas dos convidados do grupo gestão cultural, seguidos dos grupos educação e formação em dança e, em seguida, produção artística. Airton Tomazzoni, coordenador do Centro de Dança Municipal de Porto Alegre falou que não se formam gestores públicos, mas que esses se “tornam” gestores públicos no fazer e na prática. Para isso, ele acredita que é preciso dar conta de um lugar entre estar em uma instituição pesada e ainda fazer produção artística. Airton disse que é necessário fazer entender que a contratação do artista não é a mesma de outros funcionários. É necessário saber avaliar o contexto que estamos operando, fazendo um diagnóstico e buscando estratégias. Ele comentou que não adianta importar e reproduzir sentidos comuns que envolvem gestão. Airton está a frente da coordenação de dança desde 2005, e disse que tem coisas que já carregava consigo anteriormente como gestor. Porém, o que fez sentido em uma determinada época não faz mais atualmente. O que fez sentido em um determinado lugar, não faz em outros lugares. Airton trouxe duas perspectivas, a de que o profissional é aquele que é remunerado pelo seu trabalho e a de que o poder público se mantém com impostos, que faz com que ele exista. Por isso, os profissionais precisam ser remunerados, e é preciso dar acesso a população aos bens culturais. Com relação a pensar a gratuidade na sua prática, Airton relatou alguns dos projetos realizados na coordenação de dança do município de Porto Alegre. O projeto *Quartas na Dança*, traz companhias profissionais de dança para apresentações feitas no Teatro Municipal Renascença. O projeto estabeleceu que as companhias que participam são aquelas que vivem da dança e, portanto, precisam de um cachê

mínimo para isso. O projeto anterior, que se chamava projeto *Dançar*, democratizava a participação, porém pagava apenas 500 reais por grupo. Isso, na verdade, era uma ajuda de custo, diz Airton. Hoje, no *Quartas na Dança*, Airton avalia que é preferível ter menos envolvidos mas pagar os artistas de forma melhor. O cachê por grupo é de 3.000 reais. O ingresso para as apresentações desse projeto era gratuito. A partir de uma nova re-estruturação do projeto, se começou a cobrar ingresso do público. Airton disse que foi importante fazer 3 anos de projeto com ingresso gratuito para que houvesse formação de público com ingresso pago. A coordenação de dança também tem ações de formação, onde os alunos fazem aulas gratuitamente na *Escola Preparatória*, que fica na periferia do município, e no *Grupo Experimental de Dança*. Airton disse que pode ver na gratuidade uma forma de oferecer acesso a dança, apontando para o reconhecimento profissional e estimulando também o mercado.

Cristina Nora Calcagnotto é gestora e produtora cultural e atuou na *Cia. Municipal de Dança de Caxias do Sul* por 8 anos, dois como coordenadora da *Escola Preparatória de Dança (EPD)*, e 6 como diretora da Cia. Ela reconhece que se aprende muitas coisas com a prática e comenta que, como atua no setor privado e já atuou por muito tempo no serviço público, os dois lados têm as suas especificidades, particularidades e, principalmente, suas dificuldades. Nas produções independentes e particulares sem financiamento ou incentivo, na maioria das vezes, não se tem verba e a dificuldade é de articulação para buscá-la. No sistema público, o dinheiro, por menor que ele seja – em função da situação de cada município – está ali para ser usado, mas existe a dificuldade de trâmite e de sua pronta utilização. Ela conta das dificuldades de contratações no serviço público que implicam em licitação ou em inexigibilidade e que demandam uma série de trâmites burocrático, naturais do poder público, mas que trazem certos atrasos às produções artísticas. Explica que existe um embate quanto ao entendimento por parte de alguns gestores públicos de que, na dança (e nos segmentos artísticos em geral), existem particularidades e especificidades, e que muitos trabalhos são personalíssimos, sendo escolhido o profissional por sua notória experiência e currículo de acordo com o que será desenvolvido, o que faz com que seja impossibilitado simplesmente contratar o coreógrafo ou bailarino mais barato. Outra

dificuldade é que as contratações precisam ser feitas através de MEI – Microempreendedor Individual, nota fiscal ou RPA, e, muitas vezes, os profissionais não estão com os seus deveres em dia, atrasando também os processos administrativos. Além, como já é sabido por todos, da não existência da especificação das atividades exercidas do MEI para coreógrafo, bailarino e professor de dança. Gratuidade ou não, Cristina acredita que a discussão precisa permear também da maneira em que o poder público incentiva a dança e principalmente, como incentiva a sustentabilidade (ou a auto sustentabilidade) dos grupos ou projetos, tanto nos trabalhos inéditos como em situações pós-financiamento. Ela conta que, em sua gestão, incentivou muitos profissionais a buscarem alternativas para as produções de forma a não se vincularem a aprovação de seus projetos nos editais, ensinando sempre que a produção pode se valer de mecanismos de incentivo à cultura, mas não devem estar presos à ela. Ela conta que a Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul conta com 2% da verba do município, que o Financiarte (prêmio) aproveita 1% da arrecadação de ISSQN e IPTU, e que a LIC Municipal conta com 1,5% da arrecadação de ISSQN e IPTU, devendo ser captado nas empresas, o que, no montante final dos recursos, é uma boa parcela de verba que vem do poder público para a cultura da cidade. Por isso, existe uma grande produção em todos os campos da arte em Caxias, além dos artistas conseguirem facilmente captar seus projetos nas empresas patrocinadoras (via ISSQN e IPTU). Porém, Cristina acha que viver apenas de projetos é uma situação problemática e que as discussões de classe precisam perpassar por esse assunto. Os projetos, os grupos, os coletivos, e as produções no geral têm que ser autossustentáveis, buscando sempre ações e estratégias de continuidade. Cristina conta ainda, para finalizar, que a *Cia. Municipal de Dança de Caxias*, é uma das dezessete companhias oficiais (criadas por lei) do país, existe há 18 anos com bailarinos remunerados pelo município e que vivem com uma complementação financeira que vem de projeto de LIC Municipal viabilizado por meio de uma Associação, em função do baixo valor pago pela Prefeitura. Essa prática tem gerado dúvidas sobre sua legitimidade e legalidade - quanto ao seu funcionamento e gerenciamento - que é comum em todo o país, tanto em grandes Companhias, como em outros corpos artísticos como Orquestras e Coros, que tem como seus empreendedores culturais, parceiros

como fundações, cooperativas, associações e afins. Cristina assumiu a *Escola Preparatória* no início de 2007 e a direção da Cia. em janeiro de 2009, e na época havia a Cia. e a Escola, não existindo um departamento de dança, apesar de existir a Unidade de Teatro e de Música na Secretaria. Então, assim que assumiu, criou a Unidade de Dança, que gerencia e busca melhores condições para a dança na cidade, além de promover o *Caxias em Movimento*, workshops regulares, e os *Encontros em Comemoração ao Dia Internacional da Dança*, com muitos espetáculos gratuitos ou a preços populares, bate-papos, lançamentos de livros, incentivo e apoio à projetos, workshops gratuitos, envolvendo, em todos os casos, as diversas modalidades de dança em seu mais amplo sentido. A *Escola Preparatória* mantém 80 alunos para uma formação em dança gratuita, em um período de 6 anos na escola. Cristina diz que, devido às limitações da gestão pública em Caxias do Sul, no que se refere ao pagamento dos profissionais, somente foi possível fazer muitas atividades e eventos de dança com profissionais de fora, devido ao apoio do Rumos Itaú Cultural, da Funarte – MINC, da Lei Rouanet, do Funproarte, do Financiarte, da LIC Municipal, etc., o que também possibilita a formação de público com muita gratuidade, democratização e acesso.

Joana Willadino, coordenadora de dança da *Secretaria de Cultura de Canoas* relata sua experiência de 10 anos que vem a partir da dança na escola, dança criativa e, há 4 anos, atua na secretaria de Canoas. Joana relatou que todo o trabalho construído no projeto que existia em 8 escolas, atingindo 1200 professores foi encerrado na troca de governo. Joana diz que a vontade e a gana de fazer e acontecer é levada a qualquer função e situação, desde que ela seja um mote presente e premente. Se for com vontade e propriedade, a vontade e a gana faz com que aquilo que se faz dê certo. Joana começou a gerenciar a dança em 2012, porém, esse cargo específico não existe em Canoas. O cargo dela está oficialmente inscrito como gerente de artes visuais. Ela acha importante olhar para qual é o potencial cultural na cidade. Atualmente existe 300 mil reais anuais para projetos culturais, mas está se tentando implementar outras coisas. Joana relata que já passaram sete diretores pela secretaria da cultura de Canoas e que muitos deles tinham variadas formações, não sendo técnicos de cultura. Joana conta o fato de muitos diretores não terem conhecimento da área é extremamente prejudicial e que muitas das

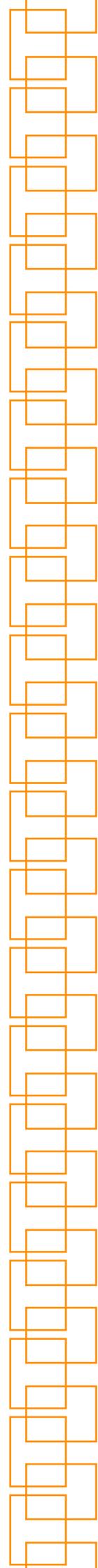
ações depende da relação direta com os gestores e depende de quem são os gestores. Em abril desse ano foi possível consolidar um projeto piloto para uma companhia municipal. Joana pontua que o *Colegiado Setorial Municipal de Dança* tem uma atuação bastante forte e articulada e, a partir dele, muitas pressões políticas são feitas. Joana contou que a relação da prefeitura permite apenas três formas de contratação: a licitação, o registro de preço e a inexigibilidade, contratar produção e o registro de preço é para materiais, não para artistas. Pela inexigibilidade o artista precisa comprovar que tem notoriedade no que faz, tem de ter no mínimo três reportagens de jornal. Joana falou da necessidade de os artistas da dança se interessem por conhecer. Ela fala que muitos artistas reclamam sobre questões de edital e participação em eventos, mas que deveriam procurar conhecer mais o contexto. Ainda a respeito da necessidade de conhecer, Joana falou que ninguém gosta do que não conhece. Por isso, é preciso trazer conhecimento para as escolas básicas e trazer um contato mais próximo com a arte, que é possível através do acesso à cultura, gratuitamente. Ela acredita que o tema gratuidade é importante já na formação básica, mas não tem uma opinião fechada sobre isso. É necessário abrir a escuta, as esferas do corpo, ouvir, olhar as demandas, os contextos, os lugares.

Marco Fillipin trabalha com gestão desde 1999. Para ele a dança é seu mote primeiro e o resto se segue sendo permeado pelo corpo. Marco trabalha na *Secretaria da Cultura de São Leopoldo* desde 2006. Ele disse que lá é comum muitos secretários e gestores pensarem na arte gratuita. Por exemplo, eles fazem um evento que custa 15 mil no seu total, pagam todos os custos com isso e querem que os artistas se apresentem de graça. Ele contou que estão no oitavo secretário, que tiveram nesta gestão (2013-2016). Por isso, muitas vezes é preciso simplesmente fazer um trabalho de resistência dentro da secretaria para que a cultura e seus equipamentos não sejam extintos. Ao invés de fazer ações de fomento à dança, esse trabalho de resistência, por vezes, é o único possível. Marco disse que São Leopoldo tem uma gama de leis relacionadas a cultura pelas quais ele se norteia e faz pressão política. Ele conta que a cidade tem o Fundo de Cultura que aporta 160 mil por ano e que o último edital saiu apenas porque o conselho da cultura pressionou o prefeito através da lei. Ele contou que em São Leopoldo as coisas só funcionam através da lei e através

de pressão. Existe um plano municipal de cultura de 10 anos, e eles se apegam as leis que o regem. Isso movimenta a comunidade e movimenta o pensar. Marco disse que a gestão pública é uma espécie de pântano. Ele diz que é preciso entender que o cargo de secretário da cultura não é passageiro, o que é passageiro são as pessoas nele, os CPFs. Os políticos pensam em tirar vantagem e dar visibilidade a si próprios. Por isso a importância de ter um cargo técnico, como a que ele ocupa. Marco contou que criou um projeto piloto de uma companhia municipal que ficou vigorando por 4 anos e que, quando mudou o governo, terminou. Ele diz que é bem difícil lidar com os políticos que estão no poder, pois não entendem que é necessário pagar cachês aos artistas, que existe a especificidade da dança nas artes cênicas e querem que se fique fazendo “dancinhas” nas suas festas e eventos. Por isso, essa sensação de pântano. Ainda assim, Marco diz que o pessoal da administração não sabe e não entende o processo dos fazeres da dança e que é sua responsabilidade informar e dizer como as coisas tem de serem feitas. Ele disse que os regulamentos e as leis dão possibilidades, que é trabalhoso, mas é preciso se basear nas leis para levar as ações adiante.

Flavia Pilla do Valle, professora da UFRGS, iniciou as falas do referentes ao GT formação e educação em dança. Disse que a gestão universitária e/ou escolar também se aprende fazendo e que os alunos licenciados em dança também poderão passar por essa experiência atuando na escola. O trabalho como coordenadora de um curso de dança universitário, na sua experiência tanto na ULBRA como atualmente na UFRGS, passa muito por um trabalho de leitura de legislação e normativas. A universidade pública tem pensado suas vagas gratuitas e a responsabilidade que os alunos tem sobre elas. Ela diz que as vagas, na verdade não são gratuitas, pois são pagas através dos impostos pela sociedade. Pensando nisso, a UFRGS criou uma resolução que normatiza o desempenho docente, isto é, estabelece regras para uma matrícula responsável. Assim, o aluno poderá ser desligado por insuficiência de desempenho, por exemplo, se continuamente é reprovado por excesso de faltas. A gratuidade do sistema público de ensino pode ser pensada, portanto, por esse viés.

Lucia Brunelli, coordenadora do curso da ULBRA acredita que a oportunidade e o acesso a educação devem ser gratuitos. Através



da sua experiência de atuação em empresas públicas e privadas, ela diz existirem problemas em ambas. Contou que a universidade privada também possui entraves burocráticos e enfrenta questões com relação ao entendimento sobre as especificidades da dança. O diretor do campus, por exemplo, não entende porque a dança requer algumas especificidades, como por exemplo, um piso especial que não pode ser usado para outros fins como festas e eventos, ou dinheiro para produzir minimamente apresentações artísticas no final dos semestres. Atualmente, apesar de ser uma universidade privada, a ULBRA oferece formação com 100% de gratuidade, pois existem 49 mil bolsas PROIES que estão sendo ofertadas, mais bolsas PROUNI e FIES. Isso aconteceu devido a um programa do governo federal que negociou dívidas antigas de impostos não pagos pela Universidade, durante o período de gestão inadequada do reitor anterior da ULBRA. O curso de licenciatura em dança da ULBRA foi indicado para processo de extinção em 2014, assim como outros 11 cursos da Instituição, com o argumento de que era preciso diminuir custos e esses, por terem um menor número de alunos, não eram cursos rentáveis. Em dezembro de 2015, o Curso de Dança foi aprovado pelo Consun – Conselho Universitário, a reversão da extinção, sendo necessário então realizar o recadastramento no MEC para sua continuidade, processo que está sendo encaminhado, paralelamente à Reestruturação das Licenciaturas da Ulbra, a partir da nova legislação para a área. Assim, o processo está em andamento, enquanto os alunos cursantes continuam seus estudos até a conclusão de toda a sua grade curricular. A nova oferta de vestibular está prevista para o início de 2017.

Clóvis Rocha, diretor da *Developpé Escola de Dança* e também gestor público, Diretor do IEACEN – *Instituto de Artes Cênicas do RS*. Clóvis conta que no período que foi presidente da ASGADAN – *Associação Gaúcha de Dança*, ele trabalhou com questões relacionadas as escolas livres de dança, a educação não formal. Eles diz que as escolas não formais se encontram em um lugar entre pensar escolas que formam público e profissionais. Clóvis acredita que dentro das escolas não formais é necessário pensar não somente na finalidade econômica. Devido ao contexto socio-econômico e cultural, com frequência as escolas acabam por quebrar quando tem esse foco único. Por isso é importante pensar a escola não formal

como projeto cultural e traçar um plano de ação, equipe, objetivos e metas. Não existe uma capacitação para gestores culturais trabalharem nas escolas de dança não formal. Os profissionais ficam em um limbo, não se encontram representados no SATED, pois esse é um sindicato de artistas, mas encontram apoio na ASGADAN, que vem atuando em questões mais relacionadas a realidade dessas escolas. Clóvis conta que no ano passado a ASGADAN trabalhou coletivamente com escolas do ensino não formal sobre a questão do ECAD. O ECAD *Escritório Central de Arrecadação e Distribuição* estava obrigando que as escolas pagassem sobre as músicas que estavam sendo utilizadas em aula. Ele conta que foi importante que as escolas não formais se unirem e olharam questões diretamente relacionadas a elas.

Susana França é professora concursada em Dança da SMED em Porto Alegre e hoje trabalha 40 horas ocupando esse lugar público. Ela observou a importância de ofertas públicas e gratuitas de formação em dança, tendo ela mesma se formado na primeira turma de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e posteriormente, se tornado mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pontuou que quando se afirma o termo de cultura da gratuidade, também se admite a existência de uma cultura da não gratuidade. Perguntou a partir de qual gratuidade se falaria e para quem? E como? Ela comentou que é preciso analisar para quem é dado a gratuidade e por quem, pois é preciso avaliar de perto como as coisas são feitas. Susana passou por diferentes lugares pelos quais teve contato com diferentes entendimentos de gratuidade. Considerando a desvalorização histórica da arte, e o momento atual que vive o país, não vê um futuro cor-de-rosa, e critica, em sua experiência com os alunos, as relações de gratuidade quando observa que muitas vezes os alunos não sabem valorizar o que recebem. Exemplificou com a entrega gratuita de uniformes, que em seguida são descartados, sendo um desperdício do dinheiro público. Ela entende que as aulas não são gratuitas, pois os professores estão sendo pagos pelo governo, e através de impostos vindos dos cidadãos. Susana disse que leciona pela manhã na Escola Preparatória de Dança e à tarde no ensino regular e que esses lugares são universos diferentes. O primeiro é de formação de bailarinos e o segundo é de dança educação. Susana

fez uma crítica de que alguns projetos são muitas vezes sucateados e os profissionais se sujeitam a trabalhar sem receber pagamento, o que desvaloriza o profissional da dança no mercado. O sistema público tem muitas dificuldades, por exemplo, para que os alunos possam assistir espetáculos de dança ou para que artistas da dança possam se apresentar na escola. Existem também a dificuldade de recursos físicos, por exemplo, não ter um aparelho para assistir um vídeo. Susana comentou que apesar dos avanços, existem muitas dificuldades a serem transpostas e que a classe da dança deve buscar se unir e tentar encontrar formas de efetivamente se apoiar.

O artista de dança Eduardo Severino iniciou as falas do último GT, produção artística. Ele iniciou sua fala a partir da sua companhia, que existe há 15 anos no mercado e contando um pouco sobre a administração da sala 209 no projeto USINA DAS ARTES, que existe há 11 anos, juntamente com a Companhia de Dança Ânima, de Eva Schul. Ele conta que a sala se transformou em uma referência para a dança contemporânea, que as ações foram sendo construídas pelo coletivo sem ter recursos financeiros para isso. A vontade de fazer ações de construção coletiva de um pensamento em dança foi o que foi dando formato a construção daquele espaço. Em alguns momentos as companhias Eduardo Severino e Ânima receberam apoio financeiro de editais. Nesses momentos, o ingresso ao público foi gratuito. Ele disse que quando os trabalhos não têm apoio financeiro, se cobra ingresso e se exige que não sejam distribuídos convites. Eduardo falou sobre a importância de que se entenda que os artistas vivem de seus trabalhos e que esse mercado seja estimulado. Com isso se pergunta, quanto custa o trabalho. Para ele, valorizar o trabalho passa por também prestigiar o trabalho de outros artistas da dança e criar uma rede de economia. Ele conta que a FUNARTE – MINC foi fundamental para criar redes de artistas e circulação em todo o Brasil. Dessa forma foi possível trazer artistas visitantes na sala e também levar produções artísticas para vários outros estados. Por isso, a importância de que essas políticas continuem. Eduardo disse que raramente pagou por aulas de dança na sua formação pois os homens sempre foram incentivados e recebiam bolsas. Ele acredita que aulas gratuitas são importantes para uma formação inicial, porém pode ser uma faca de dois gumes. Por um lado dá possibilidades de acesso e por outro pode estar tirando trabalho de um outro profissional. Eduardo contou que

já teve alunos mensalistas que vieram através de um primeiro contato em uma oficina gratuita, e que isso é uma possibilidade positiva. Um outro assunto que ele apontou, foi a contrapartida exigida nos editais. Ele criticou o funcionamento de editais que favorecem os projetos de acordo com o maior número de contrapartidas gratuitas. Nesse sentido, Eduardo enfatizou a questão de que a própria obra já é a contrapartida e isso muitas vezes não é reconhecido.

Diego Esteves fez uma breve relato da sua experiência e disse que o processo criativo é norteador da sua prática, a função de gestor cultural veio posteriormente como uma demanda. Criador do NECITRA, Diogo conta que esse é um coletivo de artistas que funciona como uma rede de apoio para a criação, produção e administração das suas obras e pensares sobre o fazer artístico da dança e circo. É um espaço permanente de trabalho autônomo onde não necessariamente se trabalha com recursos de editais. Diego conta que, por se tratar de jovens artistas, foi necessário que houvesse um tempo de investimento no crescimento de seus trabalhos artísticos e currículo. O grupo se auto gere e gera estratégias sobre como fazer, reflexões sobre seus porquês, dando suporte uns aos outros. Assim, não necessariamente precisar ganhar algum edital para relizar seu projeto. Diogo conta que um exemplo disso é o projeto *Desdobramentos*, onde haviam edições a cada dois meses com apresentações, mas o espaço era de investigação. Esse espaço propiciou que os trabalhos pudessem se desenvolver sem ter a pressão da criação de uma obra, como acontece nos projetos financiados. Todos os artistas se envolviam com tudo e tomavam suas decisões juntos. O coletivo tem reuniões semanais, pois acham importante que façam suas articulações além do aspecto de produção artística. Segundo Diego, dessa forma o movimento político transborda o Necitra. No núcleo eles discutem orçamento, valores de cachê, etc. Ele aponta que a cultura é um direito social, tanto quanto educação e saúde. A produção já deve ser a contrapartida dos editais. Diego falou que o coletivo é importante para conseguir dar conta de uma demanda que as vezes é difícil lidar sozinho. Quando se vê os problemas e não se sabe soluções, o coletivo consegue uma ação conjunta e influenciadora.

Luka Ibarra já trabalhou com uma gama grande de artistas da cidade com a produção de espetáculos de dança e também trabalha na produção de shows internacionais. Ela expôs que a maioria das

pessoas critica o acesso da população às artes e a falta de cultura da população, mas apresenta em contraposição a esta circunstância, dados da UNESCO que referenciam que 7% do PIB Mundial vem da indústria cultural. Ainda, ela afirma que segundo dados do IBGE, 6,7% da renda familiar dos brasileiros é consumido em atividades culturais de diferentes tipos. Isso inclui a cultura de entretenimento que, segundo ela, não deve ser levada de forma pejorativa, pois afinal, não se pode dizer que arte não dá dinheiro. Ela afirmou que na visão de um produtor, a gratuidade pode ser considerada de forma muito simplista: se o espetáculo está pago por algum tipo de financiamento, ele pode e deve ser gratuito. Se o espetáculo foi custeado de forma independente, ele não deve ser gratuito. Mas que a grande questão reside em verdade, no tipo de bem de consumo que a arte é, e que essa resposta estaria nas ações de cada indivíduo, sobretudo naquele momento, nos estudantes da faculdade de Dança. Ela questionou diretamente aos alunos para pensarem em quanto que eles investem, consumindo o produto que eles mesmos estão se graduando para oferecer para o mercado. Afirmou que não adianta criticar que tipo de arte que a população consome, se os próprios artistas não consomem das artes um dos outros. E ainda citou Thoreau: As pessoas não mudam, quem muda somos nós.

Diego Mac, coreógrafo e criador do *Macarenando Dance Concept*, parte da sua experiência pessoal na sua fala. Ele pontua que “grátis” leva a ideia de não remuneração, mas que isso não significa que não se envolva dinheiro e valores. Assim, ele diz que na nossa sociedade o valor está no dinheiro. A arte pode ser subversiva em criar outros modos de valorização e pensa sobre quais são nossas estratégias individuais para construção de manutenção e valorização da dança com possibilidades não somente pelo dinheiro. Diego falou que ainda que a arte possa subverter, é importante se valer da realidade existente, pois o dinheiro é sim relevante no contexto social, cultural e humano. Segundo ele, se corre o risco de, ao eliminar o dinheiro, também se eliminar o valor da dança. Por isso ele pensa que legitimar a gratuidade como único meio, é legitimar a continuação dessa ideia. Diego falou que no *Macarenando*, eles não prevêm gratuidade. Além da produção artística, eles também pensam no que se oferece como processo formativo e no aprendizado de valores éticos.

O tema, “cultura da gratuidade”, é pertinente aos profissionais da dança em todos os seus fazeres, e não se esgota em apenas um encontro de discussões. Porém, o GT foi um excelente momento em que se fez presente uma interlocução entre estudantes e profissionais atuantes dentro e fora da universidade. Dessa forma, buscando um diálogo sobre a realidade das experiências vividas, a discussão e contextualização do tema proposto. Cada artista da dança tem sua história de resitência e conquistas profissionais. O seu desenvolvimento profissional não necessariamente é refletido em uma valorização social e econômica, por isso, acredito que a prática do diálogo para o entendimento sobre modos de atuar e provocar mudanças são importantes. Os fazeres dos artistas da dança são múltiplos, e cada um constroi sua trajetória conforme variáveis de escolhas, oportunidades e também algumas restrições individuais.

GT1 - A cultura da gratuidade e a gestão pública

Mediação: Flavia Pilla do Valle (UFRGS)

Convidados:

- Airton Tomazoni (Centro Municipal de Dança)
- Cristina Nora Calcagnotto (Gestora Cultural)
- Joana Willadino (Coordenadora Dança da Secretaria de Cultura de Canoas)
- Marco Phillipin (Secretaria Municipal de Cultura de São Leopoldo)

GT2 - A cultura da gratuidade e a educação e formação em dança

Mediação: Lucia Brunelli (ULBRA)

Convidados:

- Clóvis Rocha (Diretor do IACen)
- Thaís Petzhold Casa Cultural Tony Petzhold)
- Susana França (Professora SMED/POA)

GT3 - A cultura da gratuidade e a produção artística

Mediação: Mônica Dantas (UFRGS)

Convidados:

- Eduardo Severino (Usina das Ates - sala 209)
- Diego Esteves (Diretor de Dança)
- Luka Ibarra (Produtora Cultural)
- Diego Mac (Macarenando Dance Concept)

CULTURA DA GRATUIDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA GRATUIDADE EM DANÇA

Luciana Paludo¹.

Quando iniciamos a pensar num tema inspirador para o V Encontro das Graduações em Dança do RS, estávamos conversando, Flavia, Carla e eu, no segundo semestre de 2015, a respeito de como as oportunidades de atividades gratuitas em Dança eram aproveitadas. Entre essas atividades estavam cursos e oficinas, espetáculos de dança e, até mesmo, a vaga pública para Cursos de Graduação em Dança.

Proponho compartilhar um pensamento que a minha vivência como trabalhadora da dança me fez compreender. Costumo dizer que sempre me empenhei muito em trabalhar, desde que coleí grau como bacharel e, depois, licenciada em dança. Para “honrar o investimento” financeiro de meus pais (e como isso pesava para mim); para me constituir como “ser trabalhador”; para fazer com que as

¹ Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em linguagem e comunicação. Mestre em artes visuais, doutora em Educação; é professora do Curso de Dança da UFRGS. Além do trabalho solo, realiza investigações coreográficas em colaboração com outros artistas. É, também, uma das idealizadoras do “Encontro das Graduações em Dança do RS” (2009; 2011), juntamente com Flavia Valle e Lucia Brunelli. É uma das organizadoras do V Encontro das Graduações em Dança, junto com Flavia Valle, Carla Vendramin e Cibele Sastre, que se juntou a nós no início de 2016!

comunidades em que eu estava habitando percebessem a atividade da dança como um trabalho e não [apenas] como um hobby.

Quando comecei a estudar os conceitos de Pierre Bourdieu, em 2004, já estava “no mercado peleando” há aproximadamente 13 anos. Tanto como professora, quanto como artista de dança. Penso que – intuitivamente - sempre operei com o conceito de *economia de trocas simbólicas* – mesmos antes de iniciar estudos dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu (2003), em “A economia das trocas simbólicas”². Ressalto que as palavras que estão em negrito neste texto são termos que Bourdieu desenvolve como conceitos operatórios na referida obra.

Para o autor, pensar a produção artística pelo viés do **bem simbólico** não significa que estamos negligenciando os aspectos econômicos dessa produção. Ou seja, quando estamos pagando por - ou quando recebemos de forma gratuita - um trabalho de arte; ou quando estamos recebendo pelo nosso trabalho com arte, ou o estamos ofertando de maneira gratuita, podemos gerar as duas espécies de “bens”: simbólicos e materiais. Por exemplo, nosso **capital cultural simbólico** pode ficar ampliado ao assistirmos a um espetáculo de dança; ou, ao realizarmos um curso com algum profissional legitimado - em alguma instância, de igual forma, legitimada. E se pagamos ou não por esse curso ou por esse espetáculo, essa aquisição de **capital** se realizará.

Na lógica do autor que estou me referindo, a **legitimação** de um trabalho artístico depende da aceitação desse trabalho por *pares* que estão habitando o referido **campo**, bem como das **instituições** – e seus sistemas curatoriais – os quais chancelam e proporcionam visibilidade a essa produção. Ao tratarmos do campo da dança, podemos dizer que nosso campo é constituído por várias **instâncias de legitimação**. Por exemplo, os prêmios e os fundos de financiamento lançados em editais [de financiamentos para produções de montagem e/ou circulação de espetáculo; de ocupação de teatros etc.]; os concursos públicos para ocupação de vagas para docente; os festivais de dança; a participação da pessoa em curadorias etc. Ocupar um ou mais desses lugares que foram mencionados, por

² Lembrando que Bourdieu se inspira nas terminologias de Marx, na obra O capital, para fazer analogias com os bens e o capital simbólico.

exemplo, confere legitimação ao artista / trabalhador da dança . Isso, em acordo a Bourdieu aumenta o seu “capital simbólico” e, conseqüentemente o seu valor no campo.

A seguir, relacionarei a discussão acima com o tema da gratuidade, ou seja, quando estamos na condição de ofertar nosso serviço de graça e/ou de receber algum produto [um curso, uma aula, um espetáculo, um livro etc.].

Do ofertar: quando um trabalhador da Dança oferta o seu serviço para que as pessoas possam usufruir de maneira gratuita, vale perguntar: quem está pagando por isso? Muitas vezes, o público leigo não percebe que há um investimento – seja de um prêmio recebido via edital ou fundo, seja de um patrocínio privado. Ou, ainda, de uma disposição do próprio artista, para “gerar moeda de trocas simbólicas” e, de certa forma, aumentar seu capital no campo em que está inserido ou pretende se inserir.

Por exemplo, posso decidir fazer algo de forma totalmente gratuita, mas, no raciocínio que estou operando, pergunto: e o **valor simbólico** implicado nessa ação? Será que podemos / ou, o quanto que apostamos / em que medida podemos apostar nisso? E, ainda uma pergunta: será que estamos, ultimamente como trabalhadores da dança, em nossas respectivas habilidades, apostando alto demais apenas no investimento da oferta gratuita de nossos trabalhos? [justamente porque a moeda material anda escassa?]. N o “ideal dos mundos” seria justo que as parcelas dos investimentos e trocas simbólicas e materiais tivessem um real equilíbrio.

Do receber: faço o exercício de estar no papel de quem recebe um espetáculo ou uma oficina de forma gratuita. Pergunto: como posso “pagar” por isso? Que parcela simbólica deverei investir de meu capital, para que realmente se estabeleça uma troca? Se for troca, significa que preciso doar também [tempo, atenção, dedicação, assiduidade, no caso de ganhar uma oficina de maneira gratuita]. E, para complementar o ciclo dos investimentos, fazer “circular esse capital”, nas próximas “operações e investimentos” - quando dou aula, ou quando danço, por exemplo.

Deixo este texto com uma série de questões a serem resolvidas. Quis compor algo, como organizadora do V Encontro das Graduações do RS, que trouxesse indicativos de como se deu a escolha do tema. E trouxe aqui o aporte conceitual que me guia, nesse sentido. Não imaginei que o fluxo do pensamento poderia resultar nisso, mas, confesso: tenho tantas perguntas que preciso escrever mais. Sim, preciso resolver essas perguntas; e preciso elucidar os conceitos de Bourdieu que trago (em negrito) no esboço que lhes apresento. Mas, não será aqui. Trago esse texto como uma promessa, como um texto que necessita de prolongamentos, para que possamos pensar juntos. Para quem ficou curioso com o autor, além de recomendar a leitura de todo o livro [A economia das trocas simbólicas], ressaltaria os capítulos 3 e 6.

Compartilho, então, como possibilidade de continuar esta discussão, algumas perguntas: Como propor esse pensamento de "trocas" na cultura da gratuidade? Como fazer com que nosso trabalho tenha valor de mercado, no início de nossa empreitada no campo da dança? Como fazer com que nosso capital cultural circule no campo e angarie um certo valor? Valor estético é um valor simbólico, mas, pode reverter em bem econômico, quando instâncias de legitimação o respaldar.

Referência

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CULTURA DA GRATUIDADE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

A CULTURA DA GRATUIDADE

Fala GT Produção Artística / 14/05/2016

Diego Mac

Ótima oportunidade para se falar sobre valor, dinheiro, economia no campo da dança a partir de um objeto-ponto-de-partida: gratuidade.

O assunto é multiplicador de ideias, polêmico e com muitos pontos de vista.

Vou falar a partir do meu e da minha experiência como profissional do setor.

A primeira ideia da palavra “gratuidade” nos leva ao entendimento da não-remuneração, de algo que não envolve dinheiro.

Mas isso não significa que a gratuidade, ao não envolver dinheiro, deixe de envolver valor e valores.

O problema é que vivemos em uma sociedade em que a valorização, o valor e os valores estão muito associados ao dinheiro.

Assim, a gratuidade, utilizada indiscriminadamente e sem reflexão, pode, ao retirar a ideia de dinheiro à primeira vista, retirar junto valor e valores.

E isso é perigoso demais.

A arte pode ser uma via contestadora e subversiva para

pensar criativamente outras maneiras de valorizar as coisas, por meio de outros sentidos, princípios e realidades, transformando e criando novos mundos possíveis, inclusive economicamente – vide a economia criativa.

A questão que se coloca é: uma vez que a gratuidade é presente no campo e vai e deve continuar existindo, quais são nossas estratégias coletivas sociais, culturais e econômicas para que a construção e manutenção dos processos de valorização não se percam, ao contrário, sejam potencializados?

Essa questão nos leva para um mundo ideal, para pensar em outras possibilidades de valorização que não somente pelo dinheiro. Mas não nos enganemos: ele também é importantíssimo nesse processo, no mundo real, dos dados, dos números, do dinheiro.

Ainda que a arte seja uma via contestadora e subversiva para pensar criativamente outras maneiras de valorizar as coisas, por meio de outros sentidos, princípios e realidades, transformando e criando novos mundos possíveis, ainda que a arte possa tudo isso, é importante que se saiba dialogar e se valer da realidade existente, sob o risco de se criar uma arte desconectada da realidade e desprovida de substrato humano.

Nesse sentido, precisamos entender que dinheiro é, sim, relevante no contexto real humano, social econômico e cultural em que vivemos, e que, sim, é importante envolvê-lo e pensá-lo na produção artística, tanto interna quanto externamente, sob o risco de ao eliminarmos o dinheiro, eliminarmos também o valor da produção artística.

Trabalhos de graça, sem remuneração, sem cobrança de ingresso, sem preço, sem cachê, enfim, que não envolvem dinheiro, existem aos montes no campo da dança, e vão continuar existindo. E devem continuar existindo, já que em alguma medida são importantes no desenvolvimento do setor: seja como estratégia de sobrevivência para produção ou como forma de democratização do acesso à cultura e formação de plateia.

Contudo, é perigoso legitimar a gratuidade como única forma de contrapartida, popularização, democratização e formação de plateia na produção artística, uma vez que existem outros modelos de produção artística que também formam plateia, popularizam e democratizam a dança e que não fazem uso da gratuidade, pois

essa não é compatível com seus modelos econômicos e de geração de valor.

Na Macarenando Dance Concept, por exemplo, nosso modelo de produção não prevê a gratuidade como regra, e sim como contraponto.

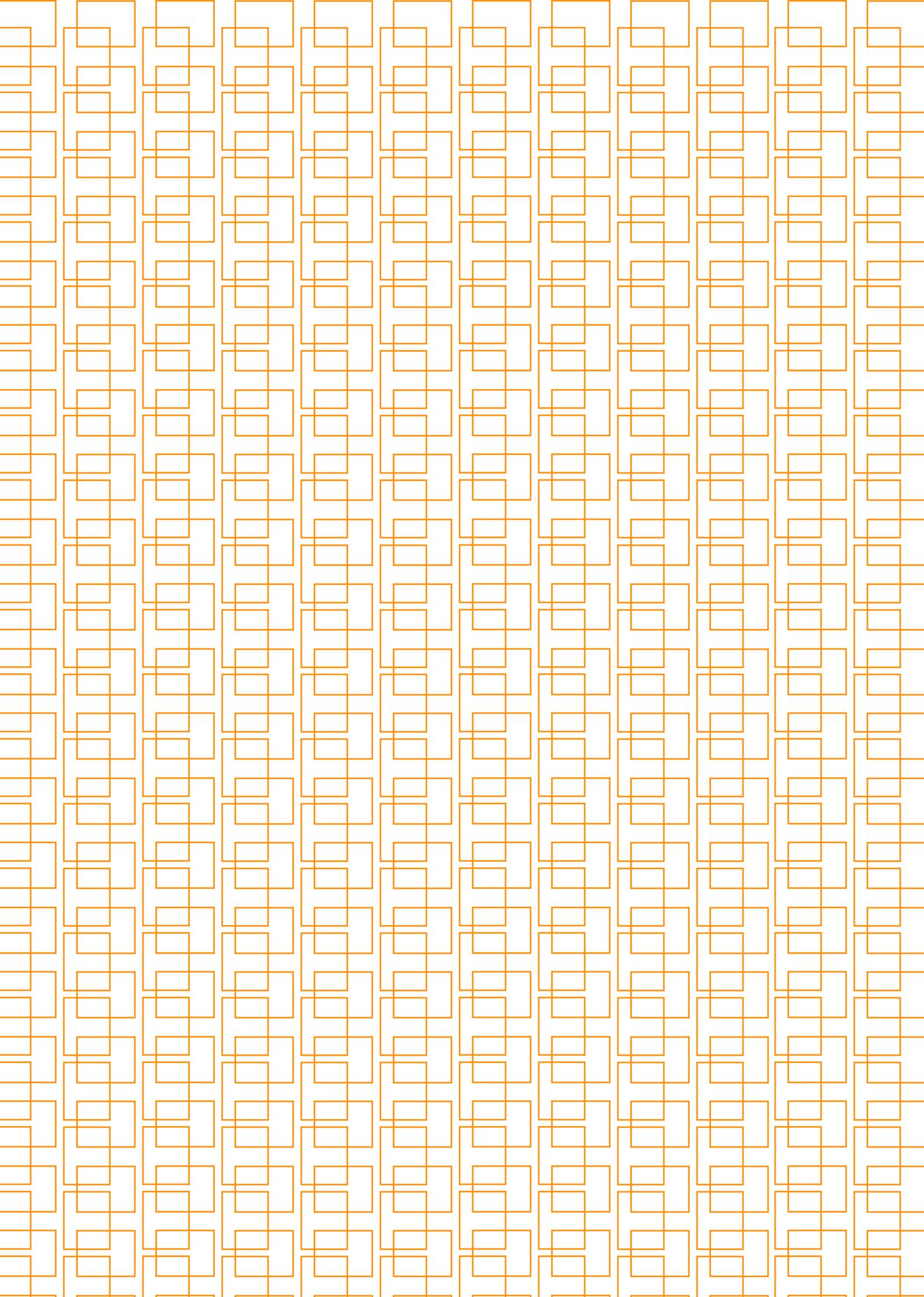
Caso a gratuidade tome essa proporção de She-Ra salvadora da democratização, popularização e formação de plateia, corremos o risco de quebrar a economia do setor profissional da dança, além de instaurar um processo complexo e inevitável de desvalorização.

Precisamos pensar com muito cuidado a ideia da gratuidade, para que não eliminemos o valor e os valores artísticos junto com o preço, o cachê e com as outras formas de nomear o dinheiro na dimensão econômica da produção artística.

Além da produção artística, é importante pensarmos nas questões que se apresentam nos processos formativos. Parece-me também perigoso formar pessoas na dança a partir de cursos e aulas 100% gratuitos caso não haja uma estratégia artístico-pedagógica para ensinar como dar valor àquilo que recebem como aprendizado (porque alguém está pagando por isso, não se tenha dúvida), e a dar valor às coisas que estão a sua volta no campo, para que tenham noção de valor, para que deem valor, para que aprendam a dar valor à dança, a arte, a cultura, aos seus mestres e aos seus profissionais. Para que aprendam sobre valores e ética. E que calotes e não pagamentos são tão nocivos quando corrupção e golpe. E que o respeito aos que vieram antes de nós é uma questão de valor.

Para finalizar, preciso declarar aqui publicamente que sou radicalmente contra a extinção do Ministério da Cultura e sua fusão à pasta da Educação.

O amor à dança é independente, caminha com suas próprias pernas dentro de nós, que trabalhamos com ela, e também dentro de qualquer pessoa que ama dançar, mesmo que de forma amadora ou como entretenimento. Agora, aqueles que, além de amarem a dança, a escolhem como profissão, devem buscar pensar e praticar as diversas dimensões que o ofício demanda. E estão incluídos nessas demandas pensamentos e práticas que transbordam a sala de aula, os músculos do corpo e os sentimentos mais primitivos de gosto ou não gosto: inserção mercadológica, processos formativos, relação com outros setores econômicos, modos de profissionalização, políticas públicas para a área, formas de produção e difusão, etc. Estar conectado às múltiplas dimensões do seu campo de atuação é uma das condições para se entender como profissional de algum setor, e também para ser reconhecido como tal. Com essas conexões ativas torna-se muito mais orgânico perceber que há práticas que quebram e prostituem o mercado e desvalorizam produtos e serviços que nele são comercializados: espetáculos, atuações cênicas, coreografias, direções, aulas, etc. Torna-se óbvio, ao se analisar um campo do ponto de vista econômico e administrativo, que um mercado cujas ofertas são zeradas por uns e precificadas por outros é um mercado frágil, desorganizado e passível de ser ludibriado. Se um produtor de tomate passa a oferecer constantemente seus vermelhinhos de graça, todo o mercado de venda de tomates irá enfraquecer, será desvalorizado interna e externamente e a qualidade dos produtos baixará – além dos efeitos a médio e longo prazos que eventualmente aparecerão. Trabalhos sem remuneração existem aos montes no campo da arte em geral, e no da dança em específico, e vão continuar existindo. E devem continuar existindo. Contudo, devem ser efetuados de forma pensada, articulada e criteriosa por aqueles que se querem profissionais do setor, uma vez que a ação de um agente de um sistema (mercadológico, cultural, social) afeta todo o sistema e os seus demais agentes. Nesses casos com esses assuntos, trata-se mais de consciência e força coletiva, de estratégias comuns a todos que operam no campo, e menos de amores particulares, sob o risco de, daqui a pouco, não se conseguir mais fortalecer e valorizar o que já foi desvalorizado.



POSSÍVEIS MODOS DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A DANÇA DENTRO E FORA DA UNIVERSIDADE

Gilsamara Moura¹

Foi-se o tempo em que lugar de se fazer dança era apenas em academias e escolas de balé. Mais do que nunca, a prática da dança ganhou *status* e se consolidou como área de conhecimento, conquistando espaço em universidades, mesmo, sem nunca, é claro, ter abandonado seu lugar de excelência cênica – palcos, ruas, teatros...

Digo isso porque já são mais de 40 escolas de ensino superior - em nível de graduação, públicas e privadas -, espalhadas pelo País, sendo a mais antiga delas a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (Ufba), de 1956. É lá onde eu estou, desde 2009, professora adjunta, acumulando ainda a função de coordenação artística da escola e tendo sido vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança), de 2012-2015 e coreógrafa do Grupo de Dança Contemporânea (GDC), 2010 a 2012.

Contudo, não vamos deixar de reconhecer o papel das aca-

¹ Gilsamara Moura: professora e coordenadora artística da Escola de Dança da Ufba, diretora e coreógrafa do Grupo Gestus (Araraquara/ SP), idealizadora do projeto Gestus Cidadãos, correalizadora do Fronteiras Brasil, professora convidada do Impulstanz (Vienna International Dance Festival).

demias e escolas de balé, responsáveis pela formação técnica de um grande contingente de dançarinos brasileiros. São crianças, jovens e adultos com diferentes formações, interessados em aprender a dançar, praticar uma atividade física, pertencer a um grupo. E, muitas vezes, onde se descobre também o interesse em pesquisar sobre dança.

Eu mesma iniciei meus estudos na dança em academia ainda muito cedo. Aos 14, já dava aula para crianças. Daí a até fundar minha própria escola foram mais sete anos. Este percurso, apesar de, por vezes, inapropriado, é comum a muita gente.

Nesse meio tempo, aprovada no vestibular para o curso de dança na Unicamp, não pude me matricular. As condições financeiras não eram favoráveis.

Cursei então Letras com habilitação em Francês e Grego na Universidade Estadual Paulista (Unesp), na minha própria cidade, Araquara (SP). Mas com a cabeça na dança. Dessa forma, passei os quatro anos seguintes pesquisando dança associada à literatura.

Já formada, não tive outra escolha a não ser iniciar um mestrado contemplando as duas áreas de conhecimento, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Lá também concluí meu doutorado, desta vez em políticas públicas para a dança, período no qual tive a oportunidade de estudar com professores como Helena Katz, Christine Greiner, Jorge Albuquerque Vieira, Lúcia Santaella, Norval Baitello e Cecília Salles, entre outros.

Os caminhos para atuação na área são muitos. Como linguagem artística, a dança inserida na cultura é contaminada por outras tantas linguagens. Assim como, felizmente, vejo acontecer no âmbito acadêmico.

Tenho viajado e ministrado aulas em diversas universidades - no Brasil e exterior - e visto que a multidisciplinaridade no estudo da dança é maior do que se pode pensar. Vai dos direitos humanos à medicina, das ciências cognitivas à filosofia, passando pelo jornalismo, filosofia, até a política.

Fora da universidade, vejo também companhias independentes cumprirem um importante papel formativo, no que tange a atualização compositiva e técnica, além do constante intercâmbio que possibilita trocas permanentes.

Contudo, inúmeros são os desafios quando se pensa em ter a dança como profissão. Como se não bastasse ser vista como uma

forma de entretenimento pela maioria da sociedade, o mais comum são os baixos salários, as deficiências na qualificação, ausência de entidade fiscalizadora para atuação na área, políticas públicas míopes, além de grande competitividade.

Cabe a cada profissional abrir um leque de possibilidade de atuação e buscar se diferenciar. Pesquisar sempre, estudar e dançar. Digo isso sempre aos meus alunos: “quem lê, dança melhor”. Porque não basta uma coisa só.

Além da universidade, escolas e companhias, tem ainda os festivais nacionais e internacionais, os editais, as leis de fomento e os mecanismos de financiamento que, sem dúvida, têm proporcionado outras possibilidades, sejam de troca de conhecimento, incentivo à criação, distribuição de produtos e manutenção de grupos e companhias, ampliando os elos da cadeia produtiva.

Como não estamos falando sob uma perspectiva seletiva, mas sim, fazendo um levantamento dos campos possíveis de atuação, enfrentamos também problemas como as competições em dança que a comercializam e paralisam a área, poucos exemplos de políticas públicas consolidadas e permanentes, sejam municipais, estaduais ou federais, pouco fomento à pesquisa em dança e um engatinhar nas publicações na área em nossa língua.

Apesar dos apontamentos apresentados resumidamente aqui, há ainda muito que fazer como também um grande espaço a ser conquistado para os que vislumbram maior agilidade nos processos.

Atualmente, temos como colocar a “mão na massa” de muitas formas. Assumindo cargos públicos, dançando, estudando, pesquisando, criando, ensinando, escrevendo, publicando, ou simplesmente, atuando. Praticar a inseparabilidade entre teoria e prática em questões relacionadas ao corpo ou construção de corporalidades.

É preciso agir politicamente a favor da profissionalização e do reconhecimento da dança como campo do saber. Para isso, não há como não medir esforços. É muita dedicação de tempo, investimento financeiro e atualização permanente. Mãos à obra!

TEXTOS DE CONVIDADOS

APROPRIAÇÃO POÉTICA NOS PROCESSOS CRIATIVOS EM DANÇA¹

Daniela Gatti²

RESUMO: O presente artigo apresenta o conceito de *Apropriação Poética* como evento que se mostra como parte nos processos de criação em dança. Como referência para essa discussão, o texto recorre a reflexão do crítico literário Harold Bloom, sobre o princípio da influência poética e suas inter-relações. Como análise dessa discussão, o artigo Exemplifica a estratégia para compor o espetáculo *Impressões* a partir da apropriação poética da palavra “impressão” com o *6+1 Grupo De Dança*.

Palavras – chave: Apropriação Poética: Influência: Processo Criativo: Dança

¹ Este texto foi originalmente publicado nos ANAIS do VII Congresso da ABRA-CE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – Tempos de Memórias: Vestígios, Ressonâncias e Mutações – Porto Alegre – Outubro de 2012.

² Docente Departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ABSTRACT: The present article introduces the concept of Poetical Appropriation as an event which is part of the creative processes in dance. As a reference to this discussion, the text uses reflections from literary critic Harold Bloom, about the principle of poetic influence and poetic interrelations. Analysing the discussion, the article exemplifies the strategy to compose the spectacle *Impressões* starting from the poetical appropriation of the word "impressao" (impression) together with the *6+1 Grupo De Dança*.

Keywords: Poetical Appropriation, Influence, Creative Process, Dance.

O termo *apropriação poética* refere-se a um modo operante no exercício da composição coreográfica em processos de criação em dança. Abrimos a discussão do termo como "modelo poético" ou ainda "influência" dado pelo crítico literário Harold Bloom³, em que desenvolve o conceito de *apropriação* como uma leitura distorcida ou mesmo apropriada, significando um desvio - *clinamen*⁴. Segundo Bloom essa distorção aparece tal qual um movimento corretivo na produção individual de um artista que se desvia de um precursor de modo a converter-se a ele seguindo-se um novo teor poético, uma nova influência, uma nova arte.

O conceito de influência trazido pelo crítico norte-americano propõe o (re)significar daquilo que afeta o leitor, atraindo para a literatura os seus aspectos mais subjetivos, de modo que a diversidade da produção e da recepção literária, o trabalho criativo do autor e do leitor, e a hermenêutica do texto são em suma, suas preocupações. (BLOOM apud Vieira, 2011)

Bloom não compreende a ideia da obra de arte como sendo auto suficiente, corroborando assim sobre a autonomia de um texto poético para a psicologia da imaginação. O significado de um texto, para Bloom, não é imanente, mas percebido na relação entre tex-

3 Harold Bloom (1930), crítico literário. Formou-se em Cornell (1951), Ph. D. em Yale (1955). É professor dessa universidade desde então. Autor de ensaios que renovaram os estudos poético literários, o mais conhecido é *A angústia da influência* (1973). Disponível em: <www.revista.agulha.nom.br/hbloom.html>. Acesso em: 22 out. 2012

4 A primeira das razões revisionárias desenvolvidas por Harold Bloom em *A angústia da influência* (2002).

tos que colaboraram para a composição daquele texto tomado em análise expressivo, sendo aqui em sua transversalidade para com a dança e para com a prática composicional em dança. (VIEIRA, 2011)

Desse modo a apropriação poética aparece como estratégia para a composição no sentido de estabelecer relações entre o artista e tudo aquilo que ele escolhe ou afeta-se como materialidade estimulante para sua criação. O fato é que tais procedimentos criam vestígios poéticos corporais a partir de “erros de leitura” ou “desleituradas” conforme discute Bloom.

Outra proposição conceitual de *Apropriação* podemos buscar em seu significado semântico, trazendo cinco sentidos: *Tomar como propriedade*, como seu, arrogar-se; *tomar como próprio*, adequado, conveniente, adequar, adaptar, acomodar; *tornar próprio seu*: apoderar-se de; *tornar próprio* (subst. Comum); *tomar para si*, apossar-se, apoderar-se.

No sentido geral, a palavra refere-se a *tomar algo como próprio*, como posse, como propriedade, e, direcionando-a ao contexto da criação artística abre-se para a reflexão da ideia de autoria, originalidade e autenticidade difundida no século XX principalmente nas artes visuais, indicando a incorporação de objetos extra artísticos, e algumas vezes de outras obras, nos trabalhos de arte. O procedimento da apropriação nas artes visuais remete por exemplo, as colagens cubistas e as construções de Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882 - 1963) realizadas a partir de 1912 e por Marcel Duchamp (1887 - 1968) em seus *ready - mades* construídos com a utilização inusitada de elementos da vida cotidiana. Duchamp escolhe ao acaso qualquer objeto utilitário sem nenhum valor estético em si, retira de seu contexto original e o transforma em obra de arte, numa crítica radical ao sistema da arte, em consonância com o espírito do dadaísmo.

Portanto, o evento da *Apropriação* se mostra no universo da criação e da arte, tendo como princípio que a cultura pertence a humanidade e que por sua vez (re)constrói seu imaginário a partir de suas *influências*. O artista cria a partir de fragmentos do passado encontrados em sua memória artístico-cultural, afirmando suas obras numa suposta originalidade. Uma originalidade que aparece no sentido de que cada leitura sobre uma obra maior se mostra como única.

Nesse sentido, (re)-ler, (re)- criar e (re) – interpretar obras poé-

ticas, abre para “um pensar mais uma vez”, dando a possibilidade de desdobrar e reconstruir num outro contexto com novos sentidos. Desse modo, apropriar-se segundo Barbosa, concerne ao ato de [...] *retirar imagens ou objetos de seus locais de origem, utilizando-os para construir uma obra (ou outra obra)*. (BARBOSA, 2005 p. 144)

No entanto Bloom considera que a leitura feita de precursores ou obras maiores não se dá de forma inocente. Existe um mecanismo complexo na relação entre o precursor e o poeta *efebo*⁵ que longe de oferecer do poema um quadro exato, o reveem a uma luz que subverte as suas imagens, os seus jogos de sentidos, e o digerem na voracidade do ato criativo do seu sucessor. Bloom não refere a *influência poética* sendo apenas a transmissão de ideias e imagens de poetas anteriores a posteriores sendo que para ele [...] *isso é apenas “uma coisa que acontece”* (BLOOM, 2002, p.119). Mas complementa afirmando que:

As ideias e imagens pertencem a discursividade e a história, e dificilmente são exclusivas da poesia. Mas a posição do poeta, sua palavra, sua identidade imaginativa, todo o seu ser, *tem de ser únicos dele*, e permanecer únicos, ou ele perecera, como poeta, se algum dia conseguiu seu renascimento em encarnação poética. (BLOOM, 2002 p.119)

Propomos ao encontro dessa discussão trazer como referência o exemplo do espetáculo de dança *Impressões* com a 6 + 1 CIA de Dança⁶ no tratamento da *apropriação poética* tanto na sua transversalidade com os textos do poeta Manuel de Barros quanto nas apropriações de modelos estéticos percorridos nos corpos dos bailarinos interpretes criadores.

O espetáculo de dança *Impressões* apresentou uma dramaturgia tecida a partir de elementos provenientes de uma investigação em dança contemporânea iniciada em 2008, em parceria com a bailarina e coreógrafa Erica Beartz⁷ e que propôs a Seis + 1 Cia de

5 Termo utilizado por Bloom no livro *A Angústia da Influência* evidenciando aquele poeta que é influenciado por um poeta maior, ou ainda um jovem poeta.

6 A Seis +1 Cia de Dança é uma companhia independente de dança atuante no interior de São Paulo desde 2001. Os integrantes da cia: Ana Carolina Bueno de Oliveira, Bianca Jorge Alves, Bruno de Castro, Juliana Hadler, Karina Almeida, Raissa Cintra

7 Erica Beartz é natural de Goiânia, graduada em dança pela UNICAMP e dançou no elenco do Quasar CIA de Dança.

Dança um material coreográfico influenciado pelas telas dos artistas do movimento impressionista europeu no final do século XIX.

Em 2011 a Cia convida Daniela Gatti a dirigir e dar continuidade ao trabalho de pesquisa de *Impressões* iniciado por Bearlz, apropriando - se deste material coreográfico já registrado e codificado nos corpos dos bailarinos, nos gestos, movimentos e sentidos decorrentes de um outro discurso corporal. Gatti desenvolveu uma dinâmica de trabalho com os bailarinos apropriando-se inicialmente das células coreográficas, do tema e das imagens pictóricas através de jogos improvisatórios, entrando num processo de desconstrução⁸. Nesse trabalho os interpretes criadores fomentaram uma pesquisa híbrida entre dança contemporânea e artes plásticas num processo dialógico que permitiu o revisitar ou ainda apropriar-se das obras impressionistas propondo um “erro de leitura” entre os elementos plásticos que compõem tanto a tela quanto o corpo que dança.

Nesta etapa do processo foram utilizados como materiais investigativos, além das obras impressionistas já mencionadas e o material coreográfico proposto por Bearlz, uma pesquisa acerca do valor semântico da palavra *impressão*, possibilitando uma abertura para construções corporais poéticas. A palavra *impressão* abriu um campo fértil para novas investigações segundo as inúmeras possibilidades de interpretação dentro do universo das relações cotidianas, incitando um processo criativo em que, por exemplo, o ato de impressionar, pressionar, imprimir uma marca, um registro, causar uma impressão no outro ou em si mesmo, possibilitou a abertura de um amplo campo imagético que deu ao corpo uma fisicalidade acessada e construída através de um contexto próprio, desenvolvendo assim uma dramaturgia pautada nas relações intertextuais entre a estrutura da língua, seus sentidos e a dança.

A possibilidade de apropriação, resignificação, distorção, recriação dos sentidos e significados de determinadas palavras, ou mesmo gestos, ações e situações foram desenvolvidas a partir dos textos do escritor Manoel de Barros⁹ (1916) constituintes da sua trilogia:

⁸ Vieira apresenta a ideia de desconstrução partir do pensamento de Paul de Man (1981) sobre Bloom onde descreve que, tal articulação de ideias segue igualmente a desconstrução e essa como uma hermenêutica negativa, isto é, um projeto que não visa restaurar o sentido de um texto “perdido” na história, mas antes recorrer a conceitos modernos para abalar ou questionar criticamente tal sentido – a própria desleitura, a própria desconstrução. (VIEIRA, 2011, p. 256)

⁹ Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá (MT) no Beco da Ma-

“Memórias Inventadas: a infância” (2003), “Memórias inventadas: a segunda infância” (2006) e “Memórias inventadas: a terceira infância” (2008).

Os textos do escritor Manuel de Barros sobre a infância sugeriram novas paisagens pelo seu conteúdo repleto de imagens e situações lúdicas, transportando os bailarinos para uma atmosfera que agregou poesia e devaneios, abrindo assim caminhos para o corpo experimentar diversas conexões estéticas, sensíveis e corporais.

Bibliografia

BARBOSA, A. A. T. B. *Releitura, citação, apropriação ou o quê?* In: BARBOSA, A. M. [Org.]. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

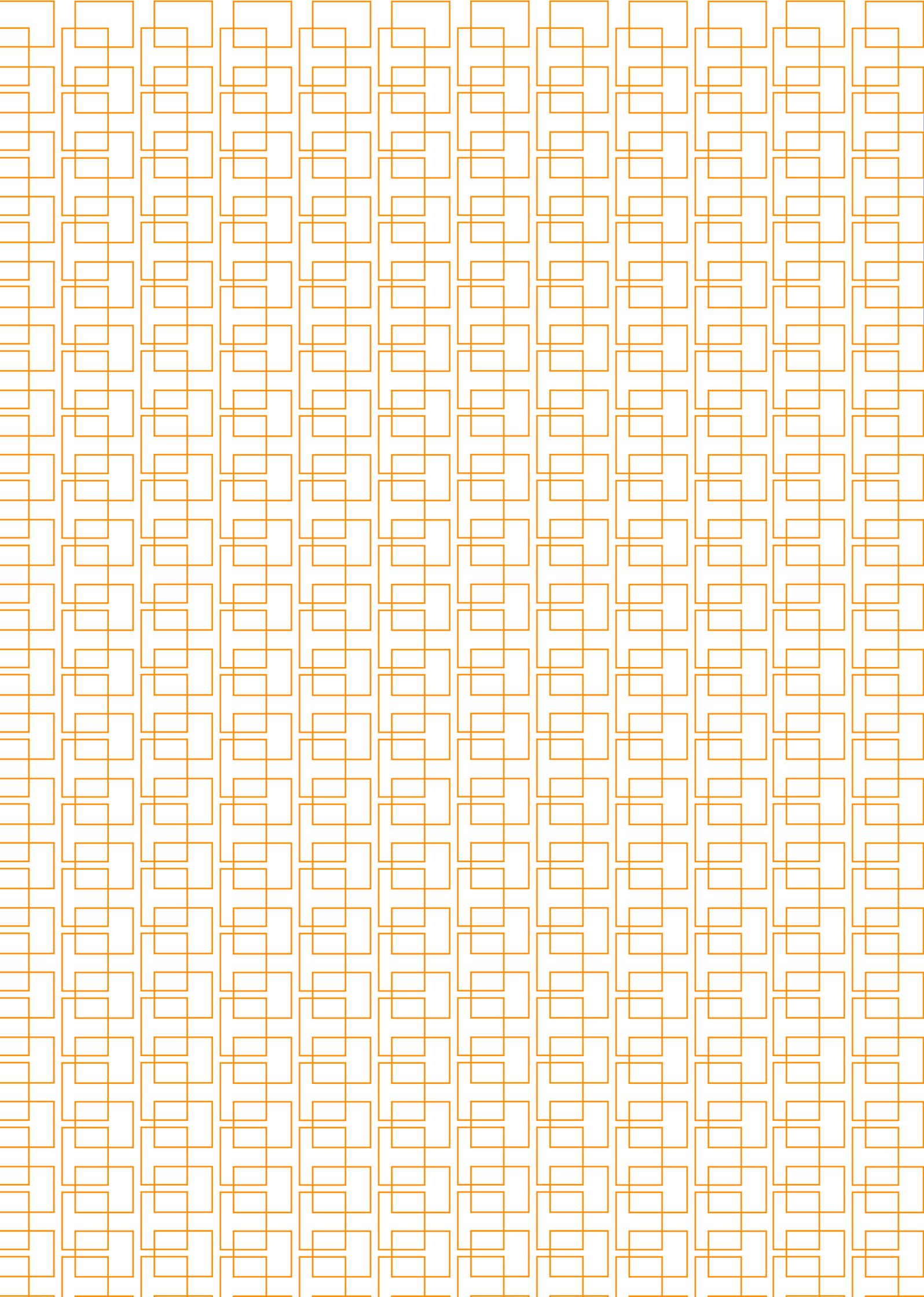
BLOOM, Harold. *A angústia da influência – uma teoria da poesia*. Trad.: Marcos Santarrita. 2. Ed. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. *Um mapa da desleitura*. Tradução.: Thelma Medici Nobrega. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LENTRICCHIA, Frank. *After the New Criticism*. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

VIEIRA, Daniel. *Para a apropriação poética na performance musical: angústia, crítica, hermenêutica*. Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba, Embap, 2011. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/254.PDF>. Acesso em: 16 abril. 2012.

rinha, beira do Rio Cuiabá, em 19 de dezembro de 1916, filho de Joao Venceslau Barros, capataz com influência naquela região. Mudou-se para Corumbá (MS), onde se fixou e que chegou a ser considerado corumbaense. Atualmente mora em Campo Grande (MS). E advogado, fazendeiro e poeta. Disponível em: http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp acesso em 03 nov. 2012



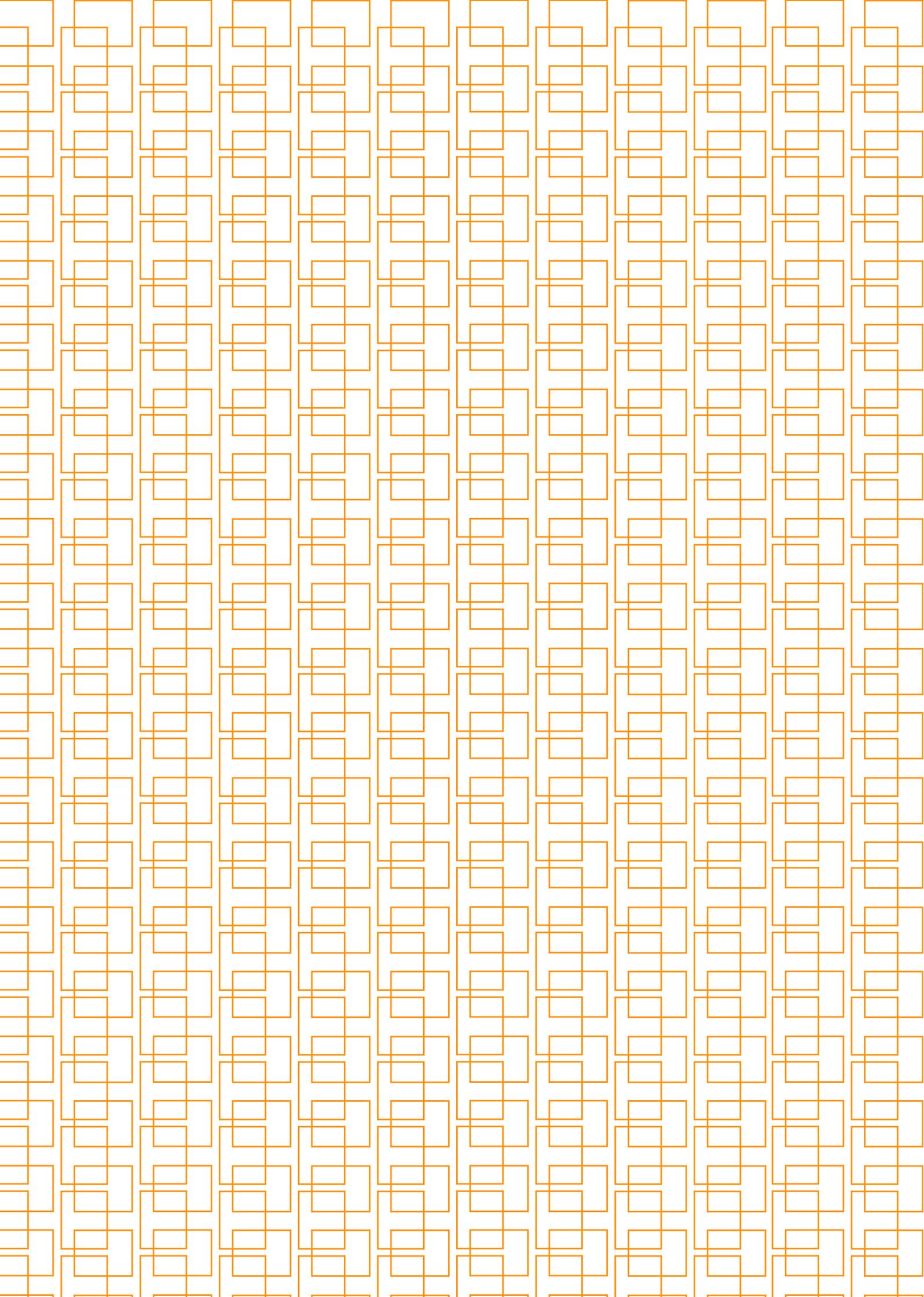
TRABALHOS CIENTÍFICOS

ARTIGOS

Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

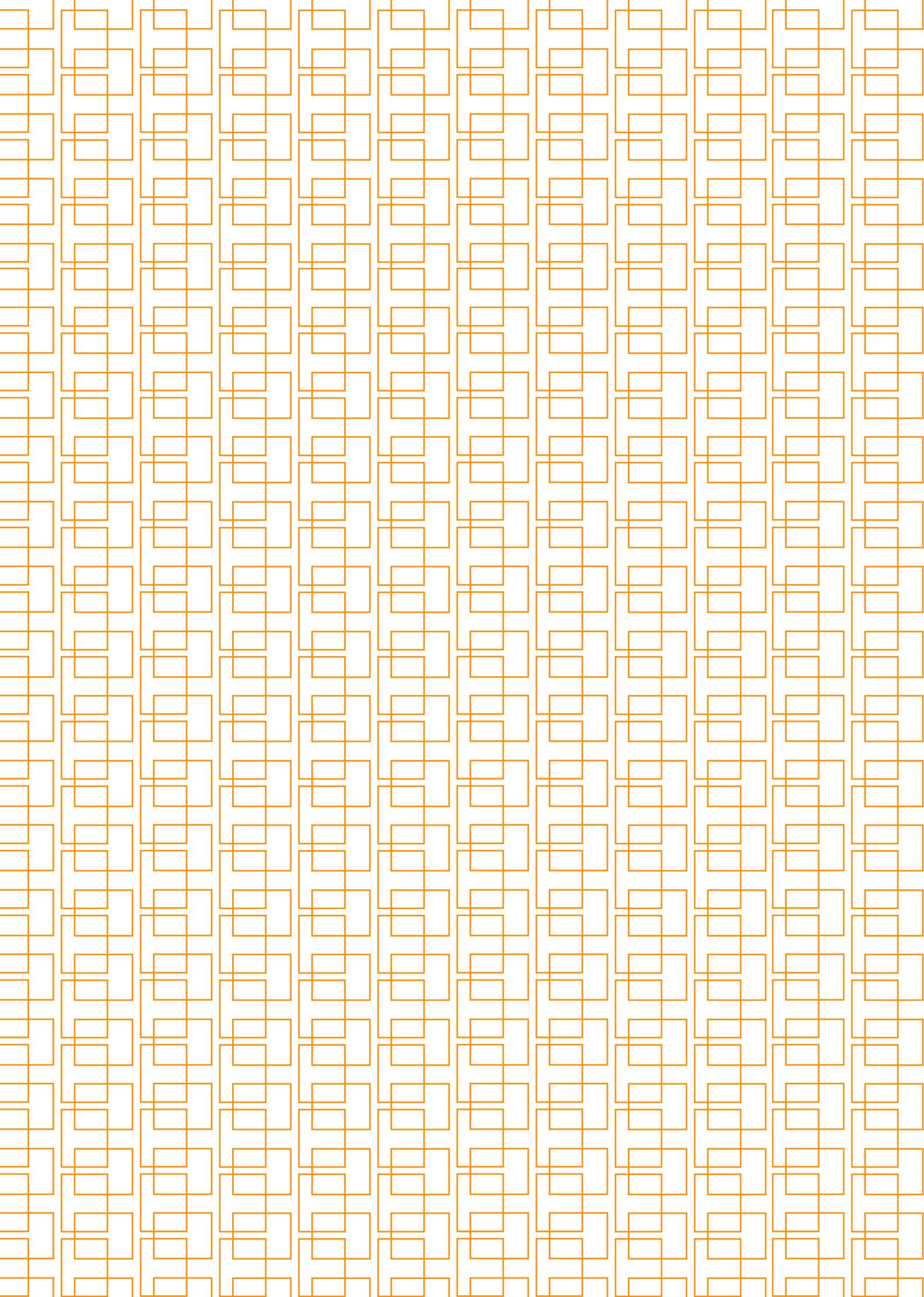
Eixo 2: Estudos do corpo

Eixo 3: Experiência de docência em dança



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança





V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

COREOGRAFIA “ÔNIX”: PROCESSO DE CRIAÇÃO, REMONTAGEM E RECRIAÇÃO

Daniel Silva Aires (UFRGS)¹

Mônica Dantas (UFRGS)²

RESUMO: O presente estudo investiga o processo de criação da coreografia “ÔNIX” (2009) de Daniel Aires, bem como os desdobramentos ocorridos com sua estruturação até sua última remontagem em 2015. A partir da visão deste coreógrafo gaúcho e das condutas utilizadas em seu processo criativo é possível estabelecer vínculos estruturais com as proposições iluminadas por Cecília Salles e Nestor García Canclini. Tem como embasamento teórico e metodológico a cultura visual, a *crítica genética* como forma de delinear os procedimentos para a recriação em dança e a *hibridação*, a fim de compreender esses procedimentos e como a participação dos intérpretes são mediados pelo coreógrafo, tornando-se (ou não) homogêneos no objeto artístico

1 Daniel Silva Aires: Bailarino/Coreógrafo, Bacharel em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especializando em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). daniel_aires@hotmail.com.

2 Mônica Dantas: Professora Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Cursos de Graduação em Dança, Especialização em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Mestrado/Doutorado. Pós-doutorado na Coventry University (Reino Unido). modantas67@gmail.com.



final. Justifica-se por valorizar os processos de criação em dança que se instrumentalizam em procedimentos de remontagem/recriação na constituição do acervo coreográfico regional. A pesquisa demonstra que os participantes, ao oferecerem - rico e múltiplo - material corporal, interferem na caligrafia do coreógrafo a partir de sua proposta e em diferentes dosagens, na criação, remontagem e recriação.

PALAVRAS CHAVE: Dança - Recriação - Hibridação - Crítica Genética - Cultura Visual.

Introdução

O presente estudo busca investigar os processos de criação/remontagem/recriação da coreografia "Ônix" (2009). Trata-se de uma obra em dança contemporânea, executada inicialmente por cinco bailarinos (três mulheres e dois homens, entre esses o coreógrafo). Tem como embasamento teórico e metodológico a crítica genética como forma de delinear os procedimentos para a criação em dança contemporânea, e a hibridação, a fim de compreender como os participantes – bem como seus distintos corpos – entrecruzam e interferem na caligrafia do coreógrafo, se/quando se tornam (ou não) homogêneos no objeto artístico final.

Para entender a possível relação dialógica entre a crítica genética e hibridação, investigaremos as anotações do coreógrafo, seus rascunhos coreográficos, apontamentos e rabiscos do processo inicial para a primeira versão da obra aqui apontada. Os dados aqui expostos foram coletados das anotações e vivências experienciadas pelo coreógrafo durante seis anos, período no qual a obra pode ser revista por três vezes.

A principal questão a ser respondida com o presente estudo é: de que maneiras os intérpretes criadores e os registros das obras iniciais colaboraram e interferiram na recriação em dança contemporânea, dando ênfase ao processo, de que maneira os registros materiais (vídeos, fotos, anotações, etc.) e imateriais (vivências experimentadas pelos bailarinos) criam procedimentos/conduas que se relacionam com a crítica genética?

Crítica Genética e Hibridação

A crítica genética inicialmente se detinha à descoberta de linhas de procedimentos para a criação artística literária, hoje, para

além dos registros da palavra, estende-se a outros processos e formas de se expor e apresentar no mundo, relacionando-se com a dança e [...] considerando a evolução dos recursos informacionais tecnológicos [...] bem como, [...] trazer o frescor das vivências experimentadas nos corpos por meio de uma investigação calcada no processo de criação (TAVARES, 2014). Salles (2008) nos indica que a crítica genética tem como objetivo investigar os processos de criação das obras de arte, através de seus variados registros, contemplando a “memória de uma criação e, assim, dar um tratamento metodológico que possibilite um maior conhecimento sobre esse percurso”.

Os estudos geneticistas em Salles (2008) nos mostram ainda que é necessário repensar o “papel do crítico quando ele é parte das redes de criação”. Portanto, justifica que parte desta pesquisa se dê no âmbito de analisar os relatos de experiência do autor (que está imerso em seu próprio processo criativo).

É possível observar que na contemporaneidade a valoração antes dada ao objeto artístico finalizado é substituída pelo processo criativo que os constitui. Contudo, obviamente, ainda admite-se a análise de obras finalizadas, sobretudo se essas deixam rastros de seus procedimentos de criação. Esses rastros são a força motriz para os discursos geneticistas, onde “o crítico genético pretende tornar o percurso da criação mais claro, ao revelar o sistema responsável pela geração da obra” (SALLES, 2008).

Para o contexto das (re)criações em dança é possível entender esse “sistema” como a junção da pesquisa do coreógrafo (anotações, experimentos, percepções, rascunhos, etc.), o conjunto de registros da obra original (vídeos, fotos, textos críticos, relatos, percepções, etc.) e os corpos dos bailarinos (carregados de suas vivências, linguagens específicas, recursos interpretativos, corporais, técnicos, etc.). Os elementos que compõe esse “sistema”, resumidamente apontados aqui, nos revela múltiplas possibilidades de cruzamentos para a obra a ser (re)criada.

Ao coreógrafo cabe o papel de mediador, ao intervir/arbitrar nas decisões de como esses elementos, entrecruzados, podem ser melhor aproveitados em sua proposta coreográfica, ou seja, em sua caligrafia. Observadas as disparidades componentes destes sistemas, nos interessa compreender se esses elementos tendem a hibridarem-se ou a mestiçarem-se no processo de (re)criação.

A hibridação é um termo recorrente para definir misturas e combinações multiculturais. Canclini (2015) nos indica que hibridação não pode ser considerada como simples fusão de diferentes culturas “sem dar suficiente peso às contradições e ao que não se deixa hibridar”. O autor aponta ainda para uma rede de conceitos que direcionam para tipos de cruzamentos como “contradição, mestiçagem, sincretismo, transculturação e crioulização” para definir misturas de crenças, raças, etnias e culturas, nos mostrando que para além das terminologias clássicas é preciso entender os processos de hibridação “Assim é possível reconhecer o que contém de desgarre e o que não chega a fundir-se”.

Cattani (2012) considera as classificações de hibridez e mestiçagem como opostas no uso de diferentes elementos ao discorrer sobre seus usos na arte contemporânea. Por hibridação a autora entende os cruzamentos que dialogam entre si, de maneira que não se opõe, mas se completam. Mestiços por sua vez, são os cruzamentos que “não levaram à fusão de opostos, mas à tensão permanente no próprio campo de expressão, gerando constantemente novos e complexos sentidos”.

Louppe (2000) aplica esses conceitos ao escopo da dança categorizando os cruzamentos como mestiços: aqueles que não acometem os corpos a modificações internas, de modo que se percebe seu cruzamento apenas no sentido maior ou “superficial”, “enriquece-o pela acumulação de outras heranças genéticas ou culturais”. Híbridas seriam as danças que ao fundir outras linguagens ou técnicas, modificam sua estrutura “não sendo mais possível identificá-la enquanto uma técnica ou estilo específico de dança”. Portanto, os objetos artísticos que se caracterizam como híbridos, estão diretamente ligados ao conceito de ineditismo, característica fundamental da arte moderna.

Criação Coreográfica e rastros genéticos

A obra coreográfica “Ônix”, estreada em 2009, foi composta para o Ballet Ivone Freire - da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul -. Essa escola trabalha ao longo de seus mais de 50 anos de história, principalmente com o Ballet (considerando a passagem de alguns professores com um histórico de criações coreográficas em dança moderna). No referido ano, o autor pode ministrar aulas de

dança moderna/contemporânea – preferencialmente - às alunas que faziam aula no nível avançado de ballet e que tinham interesse de participar da criação de uma coreografia resultante do processo das aulas.

O quórum para as aulas consistia em 5 bailarinas clássicas (dentre essas, apenas três participaram da coreografia), um homem iniciante no ballet, além do próprio professor/coreógrafo. Nesse primeiro momento os participantes apresentaram uma adequação favorável às propostas durante as aulas bem como nas condutas de laboratórios de criação. Uma vez que as aulas preparavam os corpos, e de certa forma “equalizavam” as diferentes características de cada corpo, era a aposta na unicidade que movia o propositor. A coreografia “Ônix” participou no ano de 2009 do festival “Vem Dançar” na cidade de Porto Alegre – RS – e também do Espetáculo de final de ano da (referida) escola.

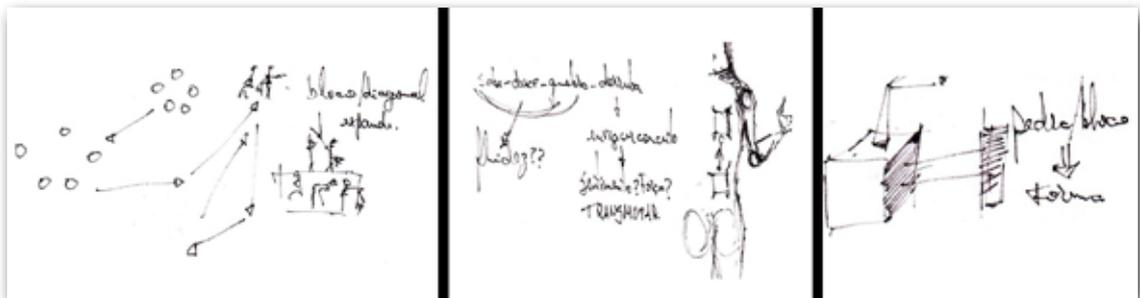


Imagem 1 – Fragmentos das anotações do coreógrafo quanto ao processo de criação de “Ônix” (2009)

As imagens acima deflagram rastros da gênese do processo de criação. É possível compreender esboços de deslocamentos, formas e figuras da cena. Esse padrão parece demonstrar a supremacia do geométrico, deflagrando uma coreografia fechada, onde a execução e reprodução de passos parece satisfazer-se em si mesma. Para Salles (2008) “a obra é, portanto, precedida por um complexo processo, feito de ajustes, pesquisas, esboços, planos”; desses esboços ou rastros encarregam as pretensões do coreógrafo quanto a caligrafia de sua obra. Com esse propósito, segundo Salles (2008):

[...] A Crítica Genética analisa os documentos do processos criativos para compreender, no próprio movimento da criação, os procedimentos de produção, e, assim, o processo que presidiu o desenvolvimento da obra. O crítico genético pretende tornar o

percurso da criação mais claro, ao revelar o sistema responsável pela geração da obra (SALLES, 2009. p. 28)

Após seis anos, em 2015, e de ter ingressado na Pós Graduação – Especialização em Dança UFRGS – o coreógrafo teve a oportunidade de participar do IV ANDA (Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança), onde inscreveu a Coreografia “Ônix” (imagem 2) na mostra de trabalhos artísticos. Nesse momento propôs a retomada dessa coreografia a quatro amigos: dentre eles dois acadêmicos de Graduação em Dança, uma educadora física e uma artista visual, além do coreógrafo; ambos os bailarinos com diferentes vivências em dança (tempo de experiência e estilos) de modo que além do coreógrafo, nenhum deles havia participado da versão original de 2009.



Imagem 2 – Remontagem da Coreografia “ÔNIX” (ANDA-2015).

Fotos: Bianca R. Durlo

(Re)criação em dança

A dança em um contexto histórico tem reservado escopos de manutenção de seus repertórios. Louppe (2012) nos diz que a notação Favier é utilizada para registrar a obra *Le mariage de la grosse Cathos* na Corte de Luís XIV, posteriormente superada pela notação Feuillet que se generaliza na Europa ao final do séc. XVII, ambas configuram-se como os primeiros sistemas de notação de dança, conservando seus parâmetros – espaciais, temporais e dinâmicos – e, sobretudo, conferindo às obras e seus respectivos criadores, seu valor autoral. As grandes companhias de Ballet ainda hoje revivem o acervo dos ballets de repertório, onde os sistemas de notação, os depoimentos pessoais de bailarinos e mestres de ballet dão o norte para a remontagem das

obras, bem como os registros em fotografia e vídeo. Em um primeiro momento a questão permeava o universo dos coreógrafos como mestres, ou gênios criadores, repercutindo discussões de originalidade e identidade. Ainda hoje apenas um reservado número de entidades é autorizado a adaptar ou remontar as obras do repertório clássico. Esse fazer relaciona-se com o conceito de 'remontagem' definido por Dantas (2012) no qual o propósito de preservar as obras relevantes historicamente busca a restauração das características originais da obra.

Louppe (2012) aponta para o conceito de *remake* apropriado por alguns artistas modernos como Mats Ek, Andy de Groat, Maguy Marin e Angelin Preljocaj – que consiste no uso de temas utilizados em *ballets* consagrados como Giselle, O Lago dos Cisnes, Bayadère, configurando a concepção de obras completamente diferentes. Para esse contexto o termo 'recriação' torna-se mais coerente, pois [...] postula uma relação menos restritiva e mais aberta com a obra original (DANTAS 2012). Outros artistas a adotarem procedimentos de recriação são Annabelle Gamson, recriando solos de Isadora Duncan em 1970 e posteriormente de Mary Wigman, bem como o grupo francês Quatour Albrecht Knust, que nos anos 2000 e 2001 dedicam-se a releitura de projetos desenvolvidos por artistas da dança pós-moderna (BANNES, 1987 *apud* DANTAS 2012).

Bourriaud (2009) nos esclarece que de modo geral a produção de arte dos anos 1980 [...] criticava as noções de autor ou de assinatura, mas sem as abolir. Mostra-nos ainda que a partir dos anos 1990, o cruzamento de obras ou linguagens já existentes configura a prática de [...] inscrever a obra de arte numa rede de signos e significações [...] selecionando objetos culturais e inserindo-os em contextos definidos. Transpondo essa noção para o campo da dança, em específico para a recriação em dança, propomos que um acervo de danças contemporâneas atue como esse objeto deflagrado por Bourriaud (2009), sendo possível [...] pensar que as obras [...] ou a própria dança [...] propõem enredos e que a arte é uma forma de uso do mundo, uma negociação infinita entre pontos de vista.

Neste fluxo, entendemos que a dança e as relações que ela cria com o mundo, materializa, de uma ou outra forma, seu posicionamento quanto ao tempo e o espaço nos quais está inserida. Sendo assim, competem à recriação em dança os procedimentos

relacionais entre o acervo das danças contemporâneas (ou seja, nossa herança coreográfica) e o meio que o cerca.

Relatos e registros documentais apontam para construções (obra e processo) em dança contemporânea desde 1974 no Rio Grande do Sul (DANTAS, 2012). São décadas recentes, mas que despontam para o interesse tanto de “artistas quanto de pesquisadores no âmbito da academia” de revisitar as danças que povoam “nossa herança coreográfica”.

Entendemos a (re)criação em dança como forma de dar voz, ou ainda, dar corpo à memória da dança pois deflagram:

[...] procedimentos técnicos, criativos e pedagógicos (ou seja, a poética) que sustentam os processos de realização dessas obras e que se multiplicam e se potencializam em cada pessoa que participa de um ou de todos os momentos destes processos. (DANTAS, 2012. p. 8)

Reconhecemos nesta perspectiva, como nos aponta Dantas (2012), que a (re)criação em dança só é possível com a participação ativa “daqueles que se dedicam a sua reconstrução”. A intervenção entre os que chamamos de intérpretes criadores, se cruza com os traços dos registros das obras em questão deflagrando ações poéticas. Para Dantas (2012) a ação poética “se dá no jogo entre o que já existe e serve de inspiração para a criação e a recriação coreográfica e o que os artistas de dança desejam e perseguem em cada criação”.

É sabido que em grande parte dos casos de recriação em dança contemporânea, os bailarinos acabam interferindo ativamente no processo e consecutivamente no objeto final, ou seja, atuando como intérpretes criadores, mediados pelo coreógrafo.

No campo da dança e das práticas cênicas o corpo é entendido como lugar interferido e consecutivamente interferidor, constituído/constituente de seu meio. Seguindo essa premissa conceitual, caminharemos para uma confluência com a idéia de DANTAS (2012) quando propõe que “dançar ainda é uma das melhores maneiras de celebrar a dança e sua memória”. Por essa perspectiva, apontaremos para a recriação como instrumento metodológico capaz de satisfazer e carnificar a memória da dança em um fazer transacionista, como nos ensina Eco (1976):

[...] o processo de conhecimento é, justamente, um processo de transação, uma fatigante: diante do estímulo original o sujeito intervém carregando para a percepção atual a memória de suas percepções passadas, e é só assim que participa da formação da experiência em processo [...] (ECO, 1976. p. 72)

Eco (1976) nos aponta para as idas e vindas de nosso contato com um referencial estético específico (nesta pesquisa visitado através da coreografia “Ônix”). Neste trânsito as possibilidades interpretativas e de relacionamento com o referencial, geram um efeito dominó, de refino da percepção, onde a leitura deste acervo se aprofunda, resignificando-o. Por outro lado, atentamos para a quebra desse caminho de aprimoramentos, uma vez que se perca o estímulo para tais referenciais. Conforme Eco (1976) [...] ao invés de serem um produto espontâneo da memória excitada, constituem-se como esquemas, resumos de lembranças anteriormente carregadas [...] resolve-se dentro de um esquema convencional em que nossa sensibilidade, demasiadamente solicitada, deseja repousar.

Na segunda metade do ano de 2015 - e no desejo de que a coreografia “Ônix” permanecesse viva - o coreógrafo inscreveu a referida obra no mostra artística do evento acadêmico II SEDANCE (Seminário de Dança, Contemporaneidade e Educação), onde se propôs auto-desafios em termos conceituais e estruturais da coreografia de forma a lacerar os padrões que faziam-na tão finalizada. O primeiro desafio foi compor uma nova caligrafia a partir de três corpos, diferente da primeira e segunda versões onde cinco bailarinos dividiam a cena. O segundo e mais proveitoso desafio consistia no fato de que um dos participantes era um corpo dançante com recentíssima experiência em dança. A segunda bailarina havia participado da segunda versão e o terceiro participante - o coreógrafo.

Diferente do processo inicial de 2009, a versão “Ônix: e por que não?” deflagra influências aproveitadas de um eixo compositivo que parte dos sentidos, de significações, sentimentos. O próprio título alterado levou em consideração um poema sugerido pela organização de um evento chamado “Eu conto a minha História”, onde artistas são convidados a confrontar sua obra com relatos de pacientes que tiveram câncer de mama.

Os participantes de “Ônix: e porque não?” tiveram acesso aos vídeos da primeira e segunda versão de “Ônix” e relataram suas percepções quanto à coreografia:



Imagem 3: Anotações dos bailarinos quanto às suas percepções em relação aos vídeos da coreografia “Ônix” (2009/2015)

Nas imagens é possível inferir que a percepção do bailarino com vivências curtas prende-se a aspectos predominantemente formais, enquanto a bailarina (participante da versão anterior) demonstra além desses, sua relação com aspectos subjetivos da sensação, da maneira como se relaciona com a obra. Essas “interpretações” ou “relações” díspares com a obra propuseram que a caligrafia do coreógrafo se tornasse híbrida uma vez que instigava que os intérpretes abandonassem o “lugar” de “reprodutores ou tarefeiros” do movimento. Para Canclini (2015) “às vezes, os “grupos de apoio” (intérpretes, atores, editores, operadores de câmera) desenvolvem seus próprios interesses e padrões de gosto, de modo que adquirem lugares protagônicos na realização e transmissão das obras”.

Na construção das novas partituras de movimento coube ao coreógrafo propor aos intérpretes-criadores a escolha de alguns momentos da coreografia inicial que lhe atribuíam algum gosto ou sentido. A partir dessa escolha, deveriam desmembrar, desconstruir ou manter esta célula coreográfica, de modo que se a mantivessem, deveriam ao menos reconfigurar a imagem ou a partir disso propor novas tramas.

O lugar da “gestão” do coreógrafo com essa experiência consistiu em estar atento às observações apontadas na fase inicial, abraçando a nova configuração de sua caligrafia, para esse

entremeio de tantas falas que se entrecruzam era preciso ouvir. Pereira (2010) esclarece com exatidão este processo de escutas:

[...] o que o coreógrafo diretor mais precisa afinar no seu ofício é o sentido da escuta, acertar, errar, experimentar, observar e ouvir sempre o que está acontecendo nas entrelinhas dos ensaios, nas reações, ou não reações corporais dos intérpretes (PEREIRA, 2010. p. 140).

Considerações Finais

Percebe-se ao analisar os processos poéticos que constituem a (re)criação, que a predisposição do coreógrafo e suas proposições ao visitar suas próprias obras serão fatores decisivos para que esses processos sejam entendidos como mestiços ou híbridos.

Quando um coreógrafo busca corpos com históricos semelhantes, principalmente quanto à sua técnica, ou ainda, quando expõe os bailarinos a longos períodos de aulas ou laboratórios, é propenso que se busque por uma (re)criação com elementos híbridos, ou seja, com ações poéticas híbridas, onde os cruzamentos se equalizam e dialogam para um resultado homogêneo.

Por outro lado, um coreógrafo que busca por confrontações, ou por padrões cenicamente dicotômicos, adota condutas de valorização das diferenças, resignificando sua obra a partir de procedimentos poéticos mestiços.

Em ambos os casos consagram-se os discursos de memória, de tornar obras e procedimentos reinventáveis e consecutivamente vivos, partilháveis do novo tempo em que se instauram, negando ou reiterando as mudanças das condições históricas e sobretudo contemplando as transformações da corporeidade que o gera. Atentamos para o instrumento metodológico que se mostra: a recriação – permite a aproximação e experiência teórico/prática dos traços/procedimentos de criação em dança dos últimos quarenta anos. Esse confronto de fazeres possibilita que novas relações surjam, dessa vez, distanciada, segundo Charréu (2015), da simples abordagem de cunho factual, descritivo e contextualizado, de seu valor de obra. Estamos de acordo com a abordagem histórica da dança contemporânea tratada como enfoque radicalmente questionador e problematizador.

Charréu (2015) em seu texto *Sobre a necessidade permanente*

de (re)definir um campo de estudo quando nos referimos à cultura visual sob uma perspectiva pedagógica, diferencia “fenômenos (aparatos) visuais de eventos (ou acontecimentos) da cultura visual”. O primeiro é definido como [...] tudo aquilo que nós escolhemos para nos relacionarmos com algo por meios que requerem, claro, o uso da visão [...] configura [...] alguns artefatos, que na tradição ocidental do olhar, detinham - hierarquicamente - certa posição de relevo. Já os “eventos da cultura visual”, [...] denotam uma série de interações complexas que têm lugar ‘entre o que vê’ e ‘o que é visto’.

Aproximar a dança e cultura visual, ou ainda, a recriação em dança como instrumento metodológico, vinculado a estratégias da cultura visual, propõe um aprofundado manuseio das condutas de pesquisa e educação. Fugiremos então de uma proposição vaga ou generalizada do termo cultura visual em dança.

Normalmente, as abordagens históricas das danças modernas, pós-modernas e contemporâneas são estudadas restritamente em seus aspectos: formais, iconográficos/iconológicos, formalistas e compositivos. Entendemos a importância desse padrão tradicional, entretanto, a recriação em dança oferece um maior/melhor aproveitamento, um refino crítico/poético da nossa - herança coreográfica - quando a aproximamo-la da cultura visual, que para Charréu (2015) refere-se à:

[...] métodos de interpretação e investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista trazido por Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, entre outros, e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas, dos estudos dos media, entre outras áreas que ainda estão manifestando apreciável pujança na atualidade (CHARRÉU, 2015. p. 168).

Neste contexto, a recriação em dança cumpre a perspectiva performativa da cultura visual, onde o intérprete atua como autor/ (co)autor, apropriado do acervo que constitui uma determinada herança coreográfica, negando a qualidade de simples reproduzidor do mesmo. A recriação, enquanto instrumento metodológico possibilita a releitura das obras, das motivações para determinado conjunto de obras, ou mesmo dos procedimentos de criação coreográfica.

Quando discorremos sob a luz da dança contemporânea, precisamos que o tempo em que se inserem os procedimentos seminais da mesma, não está cronologicamente distanciado do nosso fazer,

nos parece então, instigante que bebamos dessas fontes como forma de 'abraçar' ou negar com propriedade aquilo que nos antecede, que segundo Charréu (2015)

[...] só será possível se conhecermos o território para onde 'não' queremos ir regressivamente [...] para permitir que se exercitem outras possibilidades [...] educacionais [...] e [...] outras formas de nos constituirmos sujeitos (CHARRÉU, 2015, p. 172).

O corpo, lugar de tomadas de decisões, lugar da memória dançada é também lugar educativo, pedagógico. Quando nos colocamos dispostos a vivenciar a nossa herança coreográfica através da recriação, estamos propondo que o corpo seja lugar de intercâmbios de afetos entre memória, individualidade, coletividade, meio, media, ambiente e tantos outros fatores que competem à nossa visão/percepção de mundo. Coloca o corpo como propositor/potencializador de outras possibilidades de entendimento e compreensão, permitindo que sejam gerados discursos abertos sobre nossa herança, "não tendenciosos", tampouco "unívocos". (ECO, 1976. p.280)

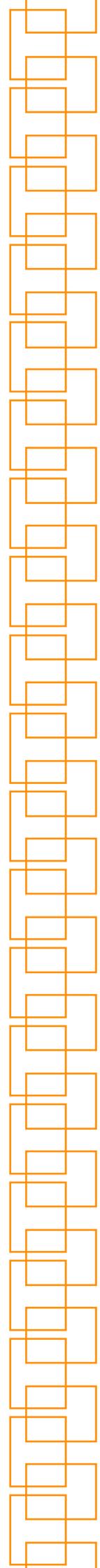
Referências

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós Produção**: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

CATTANI, Icleia Borsa. Cruzamentos e tensões: Mestiçagens na arte contemporânea no Brasil e no Canadá. **Interfaces BrasilCanadá**, v. 6, n. 1 e 2, p. p. 109-130, 2012.

CHARRÉU, Leonardo. Sobre a necessidade permanente de (re)definir um campo de estudo quando nos referimos à cultura visual sob uma perspectiva pedagógica in OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). **Arte, Educação e Cultura**. 2ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 165-179.



DANTAS, Mônica Fagundes. Desejos de Memória: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul. **Cena**, n.11, 2012.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. 1ª edição portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no processo criativo de ES-BOÇO**: Espetáculo cênico com alunos do Instituto de Arte da UNICAMP. São Paulo: Annablume, 2010.

TAVARES, Luciano Correa. O espetáculo Bundaflor, Bundamor: um estudo de fontes de informação sob o ponto de vista da crítica genética. 2014.

SALLES, Cecilia Almeida. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

CARTOGRAFAR CORPOS DANÇANTES: PESQUISA/CRIAÇÃO ARTÍSTICA/ACADÊMICA

Wagner Ferraz (UFRGS)¹

RESUMO: Este texto trata da pesquisa e da criação no campo da dança por meio de experimentações com a cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A cartografia pode ser tomada como modo de pesquisa/criação, para pensar uma metodologia, onde essas se dão no mesmo plano. Entendendo que pensar *com* vem a ser um modo de operar cartográfico, onde pesquisar e criar são iminentes a vida acadêmica e a vida artística. Com isso surge a questão: Como pesquisar/criar em dança tomando o próprio processo de pesquisa e de criação como condições para esses fazeres? Para isso busca-se apresentar questões acerca das experimentações realizadas através de oficinas que tiveram como intuito cartografar corpos. Metodologicamente

¹ Dançante, professor, pesquisador, performer e gestor cultural. Doutorando no PPG em Educação e Ciências (UFRGS), Mestre em Educação (UFRGS), Pós-Graduado em Educação Especial (UNISINOS) e em Gestão Cultural (SENAC), Graduado em Tecnologia Dança (ULBRA) e acadêmico da Licenciatura em Dança (UFRGS). Atua como professor em cursos de Pós-Graduação e como professor do Curso de Graduação Tecnológica em Dança da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: ferrazwagner@gmail.com



articula-se apontamentos com apoio referencial de textos dos citados autores e comentadores tratando da cartografia, para assim traçar linhas para problematizar possibilidades de cartografar corpos como modo de pesquisar/criar em dança, constituindo corpos dançantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia – Corpos Dançantes – Pesquisa – Criação.

Traçando rotas

Este texto traça apontamentos acerca de três oficinas realizadas, com o intuito de pensar o ato de pesquisar/criar² através dos temas corpo e cartografia no campo da dança. Essas oficinas foram realizadas como atividades dos Estudos do Corpo³, um projeto que está no 5º ano de trabalho consecutivo e que acontece por meio de encontros semanais, onde os participantes estudam e realizam experimentações acerca do tema corpo: realizam performances, trazem suas produções artísticas para discussão, problematizam sua prática docente e de pesquisa, escrevem textos⁴...

Participam dos encontros artistas da dança, das artes visuais, da performance, estudantes de licenciaturas, professores e profissionais dos campos da dança, pedagogia, matemática, biologia, educação física, comunicação entre outras. Os encontros estão abertos para interessados de outras áreas que queiram participar. Destaca-se que o tema corpo é tomado como um tema transdisciplinar atravessando diversos campos de conhecimento.

Adota-se como perspectiva de estudo as filosofias da diferença no encontro com as artes, educação e demais articulações que os participantes queiram realizar. Na referida perspectiva, discute-se uma diferença em si e não uma diferença que se dá por um dualismo, por comparação, não se trata de uma diferença da tradição filosófica de Sócrates e Platão, em que se prioriza a essencialidade produzindo identidades. Mas sim, trata-se de uma diferença em potência,

2 A prática da pesquisa e criação são apresentadas ligadas por uma barra para indicar que são processos cruzados, pensando que ao se pesquisar se cria algo e no processo de criação se está pesquisando.

3 www.estudosdocorpo.weebly.com

4 Já foram publicados dois livros que se deram com o trabalho dos participantes dos Estudos do Corpo e com convidados, são eles: Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação. Organização: Wagner Ferraz e Camila Mozzini, Editora INDEPIn (2013) e Experimentações Performáticas. Organização: Wagner Ferraz, Editora INDEPIn (2013). Ambos podem ser encontrados em www.canto.art.br.

singularidade, devir, multiplicidade, criação...

As atividades de estudos são realizadas em formato de seminários e/ou cursos, totalizando 11 realizados e 01 em andamento, sendo este último intitulado *Cartografar Corpos*, tema em questão nesta comunicação, e que vem como desdobramento dos estudos realizados no ano de 2015⁵. Desde o citado ano, essas atividades são realizadas como ação de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), sob a coordenação da Prof^a Dr^a Daniele Noal Gai e pelo autor deste texto.

Além das encontros e ações regulares semestrais – pesquisa/ criação/formação - também são realizadas atividades extras como as três oficinas mencionadas no início desta seção, direcionadas para artistas e estudantes de dança, oficinas essas que dispararam a escrita deste texto. Apresenta-se a seguir, informações gerais sobre as oficinas.

- Oficina 01: *Cartografar Corpos* – realizada no dia 05 de fevereiro de 2016, com a duração de 03 horas, na CANTO 400, projeto do NECITRA (Núcleo de Estudos e Experimentações com Circo e Transversalidades), na sala 400 da Usina do Gasômetro na cidade de Porto Alegre/RS, onde se experimentou a produção de linhas intensivas para a constituição de um corpo em movimento. A proposta se deu toda por experimentações que sempre se desdobravam em outras, mantendo o fluxo contínuo de realização de atividades. As atividades foram realizadas ora individualmente e ora em um único grande grupo, lançando possibilidades de se compor com as proposições.

- Oficina 02: *Cartografar Corpos e Movimentos* – realizada no dia 08 de março de 2016, com a duração de 03 horas, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria, na cidade de Santa Maria/RS, como aula inaugural do semestre, onde se experimentou a produção de variações de movimentos com base em um plano de composição estabelecido que foi variando com o decorrer da oficina. A proposta, também, se deu toda por experimentações que sempre se desdobravam em outras mantendo o fluxo contínuo de realização de atividades, sendo todas essas realizadas em grupos, onde cada grupo produzia algo singular.

- Oficina 03: *Cartografar Corpos Dançantes* – realizada no

⁵ Desde 2015 os *Estudos do Corpo* têm se dedicado a pensar a cartografia, mas o autor deste texto já estuda este tema desde 2011.

dia 14 de março de 2016, com a duração de 03 horas, no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas, na cidade de Pelotas/RS, como parte das atividades realizadas na semana de início de semestre. Se experimentou a produção de variação de movimentos com base em um plano de composição estabelecido, que foi sendo desfeito no decorrer do trabalho. A proposta, também, se deu toda por experimentações que sempre se desdobravam em outras, mantendo o fluxo contínuo de realização de atividades, sendo essas realizadas em grupos. Esses grupos recebiam, algumas vezes, pistas semelhantes e em outras vezes pistas diferenciadas, o que deu condições de traçar diferentes caminhos/paisagens em suas produções dançantes/performáticas.

Nas três oficinas se fez uso da criação e realização de movimentos, da leitura de pequenos trechos de textos indicados, de discussão, da escrita de acompanhamento do processo, não sendo uma escrita descritiva, mas uma escrita que se dava disparada por questões que eram lançadas acerca do que estava sendo realizado, e com isso os participantes traçavam linhas de escrita com o que os afetava durante o processo. Se escrevia palavras, frases, pequenos parágrafos, se traçava esquemas e esboços... A escrita reverberava na produção de movimento e os movimentos reverberavam na escrita, desse modo não se sabia onde iniciava um e onde terminava o outro. O que interessava era pensar *com* (FERRAZ, 2014a) o que se realizava.

Assim como a proposta das oficinas era pensar e criar *com* o próprio trabalho que se realizava, tomando as oficinas como processo de pesquisa e criação, a proposta deste texto vem ao encontro disso, propondo escrever o que se pensa *com* a realização dessas atividades. Não serão apresentadas outras descrições do que foi realizado nas oficinas, mas sim o que se pensa *com* essas, problematizando o ato de pesquisar/criar como processo acadêmico e artístico. Mas antes disso, se faz necessário apresentar uma breve noção acerca da cartografia, para assim produzir imagens que possam dar condições para pensar/pesquisar *com* as citadas oficinas e condições para se pensar *com* este texto.

A cartografia como modo processual de pesquisar/criar

A noção de cartografia aqui utilizada, se difere da noção

desenvolvida no campo da geografia, onde a cartografia é a disciplina que produz, dissemina e estuda mapas. Aqui, a cartografia, é buscada na perspectiva das filosofias da diferença, tomada do trabalho de Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde é tratada como método rizomático na introdução da obra *Mil platôs* (1980). Para isso, conta-se com pesquisadores/comentadores, destes autores e deste tema, que serão posteriormente apresentados.

Além da expressão cartografia, encontramos produções que descrevem esse fazer/pesquisar/criar como método cartográfico e método da cartografia, para indicar que se está falando de um modo de pesquisar/criar, por isso se toma aqui a noção de método como referência. Porém na cartografia “não se trata relação sujeito x objeto” (FERRAZ, 2014a, p. 129) onde um sujeito do conhecimento se debruça sobre o objeto e tem condições de chegar a(s) verdade(s) do mesmo. Pois “enquanto a ciência clássica representa objetos, a cartografia acompanha processos e o faz porque a noção de metodologia convocada é não teleológica” (ROCHA, 2012, p. 03). Então, pensar método com a cartografia vem a ser pensar modos de pesquisar em movimento.

A cartografia (...) visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisa de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KATRUP, 2012, p. 32).

Diversos pesquisadores se utilizam desse modo de pesquisar/criar, mas ainda encontramos poucas produções no campo da dança, porém é possível destacar como referência o trabalho de Thereza Rocha, Professora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará/UFC, que também trabalhou com este método em sua pesquisa de doutorado intitulada “POR UMA ESCRITA DE PROCESSO: conversas de dança do espetáculo 3 Mulheres e um Café/uma conferência dançada com o pensamento em Pina Bausch”

(UNIRIO, 2012). A autora destaca que para Suely Rolnik⁶, pensando com Deleuze e Guattari, podemos entender que “uma cartografia compõe a paisagem que descreve ao mesmo tempo em que é por ela composta” (ROCHA, 2012a, p. 01). Com isso Rocha assume, em sua tese, “uma escrita que enfatiza, ao invés de escamotear, o caráter ficcional de todo e qualquer texto quando tecido na experiência do (i)mundo (do) vivido” (ROCHA, 2012, p. 01).

Cartografar vem a ser um modo de pesquisar/criar, ou melhor, modos de pesquisar/criar, modos de “pesquisar e pensar ‘com’” (FERRAZ, 2014a, p. 23). Assim como existem muitos campos a serem cartografados, existem muitas cartografias, o que indica a necessidade de uma proposta metodológica estratégica em cada situação ou contexto a ser pesquisado, nessa perspectiva é importante atentar que “método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos” (FILHO e TETI, 2014, p. 46), mas trata-se de estratégias flexíveis para o pesquisar/criar.

Essas estratégias flexíveis podem ser feitas de linhas como em um rizoma. Diferentemente de um mapa fixo com pontos bem definidos que indicam sempre o mesmo, um mapa cartográfico, uma paisagem possível em movimento é feita de linhas que são fluxos em constante constituição. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 17). Linhas que neste texto são tomadas como constituidoras de um corpo.

Para Costa, Angeli e Fonseca (2012) cartografar vem a ser dar corpo a um acontecimento se relacionando com este através da ciência, da arte e da filosofia, por meio do ato de escrever, filmar, fotografar, dançar, encenar, pintar, e assim, pensar com o que acontece. “A linguagem ajudando a dizer daquilo que lhe ultrapassa, traçados sempre provisórios e frágeis de um ‘sempre em processo’, o inacabado de *um como*. Investiga-se como, produz com” (p. 46). Precisa-se querer o acontecimento, para cartografar, precisa-se querer o lançar dos dados, estar aberto à afirmação do acaso,

⁶ Professora da PUC-SP e autora de diversos trabalhos publicados acerca do tema cartografia, destacando-se: *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do Desejo* da Editora Sulinas (2006) e *Micropolítica: Cartografias do Desejo* em co-autoria com Félix Guattari da Editora Vozes (primeira edição - 1986).

aberto ao que faz problema no mesmo. E assim, como uma Fita de Moebius (como o infinito - ∞) pensar um movimento infinito que sempre possibilita pensar *com* o que se realiza, um infinito de possibilidades para pesquisar/criar *com*...

Pesquisar, criar e pensar “com”

O pesquisar, criar e pensar *com*⁷, tem sido tratado pelo autor deste texto em outros de seus trabalhos, destacando o livro organizado intitulado *Experimentações Performáticas*⁸ que carrega na capa a frase “pesquisar e criar *com*...”. O livro é composto por textos escritos e imagéticos de diversos artistas e professores/pesquisadores, alguns atuantes na vida acadêmica, outros na vida artística e outros transitando pelos dois campos. A proposta deste livro foi lançada aos autores como convite para compor um texto que fosse produzido a partir e *com* as reverberações de uma performance que já tivesse sido realizada, não se tratando da performance em si, mas do que se poderia produzir *com* a performance. No livro encontramos o texto *Pesquisar e Pensar com: entre criação artística e criação acadêmica* (FERRAZ, 2014), onde é apresentado o que vem a ser essa noção de pensar *com*.

O pesquisar/criar/pensar é tratado *com* a filosofia de Gilles Deleuze, destacando o trabalho *com* a cartografia, já lançando anteriormente, e a noção de intercessores que Deleuze traz em seu livro *Conversações*. “Os intercessores são elementos entre o que se possa vir a pensar *com* estes e o que o se possa vir a produzir a partir desses mesmos” (FERRAZ, 2014a, p. 23). Por isso produzir intercessores é da ordem das possibilidades, vem a ser criar possibilidades de movimentos, dar espaço ao devir, para que assim se possa ir “pensando ‘com’, criando ‘com’, pesquisando ‘com’... No encontro com aquilo que pode disparar outras imagens de pensamento, se produz os intercessores e, é *com* eles que se pensa/cria” (FERRAZ, 2014a, p. 23).

Nessa proposta se pesquisa/cria/pensa *com*, e não sobre alguma coisa, nem em alguma coisa⁹. *Com* os intercessores se produz,

7 Lembrando que esta seção se desenvolve a partir das reverberações das oficinas já apresentadas, do que se pensa *com* essas oficinas.

8 Experimentações Performáticas. Organização Wagner Ferraz, Editora INDEPIn, 2014.

9 Não se trata de ser contra os modos de pesquisar sobre e/ou em alguma

não se fica preso a eles, muitas vezes eles nem são percebidos pelos outros, mas “será ‘com’ ele(s) que pensaremos/criaremos, e também com a materialidade que se produz com esse(s), quando se produz uma materialidade é claro, podendo ser essa materialidade artística, escrita, visualidades...” (FERRAZ, 2014a, p. 27).

O *com*, efetivamente, pode ser entendido como uma estratégia cartográfica, onde se acompanha o que se faz para com isso produzir desdobramentos, pesquisar e criar *com* o que se faz/fez. Então podemos pensar que se trata de pesquisar o próprio processo, a própria pesquisa que vem a ser criadora, algo que se dá como no meio de uma neblina, não se vê o começo nem o fim, apenas se sente o meio, se sente o que se está vivendo/fazendo/pesquisando/criando, por isso se faz necessário tatear.

Cartografar corpos em movimentos de diferentes ordens e/ou dançantes vem a ser uma proposta de se jogar na experimentação do que não se sabe, algo que se dá em ato. Desse modo, essa experimentação acaba produzindo experiências, saberes, e assim se pesquisa cria *com* o que não se sabe e com o que já se torna um saber, é um movimento de vai e vem, de zigue zague, de tatear o próprio processo em que se está imerso. Assim se dá o pesquisar e criar *com* a cartografia, não se sabe onde inicia um e onde termina o outro, é um processo onde o corpo se produz no próprio fazer, e que tantas vezes se dá em um *ainda não sei*, mas que coloca em movimento de variação, em que muitas vezes se precisa olhar para o que está se dando através do exercício cartográfico. Como a imagem de um mergulho: quando se mergulha, quando se está imerso, tantas vezes não se consegue ver muito ao redor, as imagens ficam turvas, podendo se ver só o que está bem próximo a pele. É um processo, onde precisa-se avançar sem nem saber ao certo para onde e como estamos indo, o que pode nos atingir, o que pode se aproximar, o que pode nos afetar. A dúvida é certa, e para buscar rotas, saídas, pistas de localização, tantas vezes precisa-se voltar a superfície e olhar ao redor, para depois voltar a mergulhar, voltar ao que não se sabe, ao que não fica claro aos olhos e aos outros sentidos... trata-se de experimentação.

área de conhecimento, mas se faz esse recorte para poder tratar do pesquisar/criar/pensar *com*. Inclusive o *sobre* e *em* são operacionalizados em alguns momentos deste texto.

A possibilidade de cartografar corpos vem dessas pistas já lançadas aqui, e da possibilidade de educar e criar corpos (FERRAZ, 2014b), pois todo o processo de experimentação afeta o corpo de alguma forma, produz algo no próprio corpo, produz corpo, educa corpo e cria corpo. Cartografar corpos vem a ser a experimentação/ produção de uma paisagem móvel dos corpos que se torna, dos corpos que se vem a ser, daquilo que se dá no encontro dos corpos. E o que é muito caro nisso tudo é o movimento que se dá em e entre um corpo que se torna e um corpo que se vem a ser.

E o que a dança tem a ver com isso? Se a dança se dá “com o corpo, pelo corpo e no corpo” (FERRAZ e BELLO, 2013, 255), acompanhar o processo de educar um corpo no acontecimento de se tornar, no encontro com outros corpos é um modo de entender a pesquisa e criação num plano de imanência. Pesquisar e criar como possibilidades de constituição de si, de movimento, de produção de saberes, de vida, de dança... Destituindo hierarquias que colocam a pesquisa, estritamente, como algo do mundo universitário e a criação, somente, como do campo das artes, e aqui destacando no campo dança. Para isso pensar que se a arte da dança está nas universidades, podemos criar modos de pesquisar e de criar que não neguem a importância e relevância da pesquisa acadêmica e nem da criação artística, mas que uma possa ser intercessora da outra, que uma possa pensar *com* a outra, que uma não seja complementação da outra, mas ambas sejam condição de produção acadêmica/artística, tomando a pesquisa e criação como condições do fazer em e *com* dança. Seja a criação de uma coreografia/espetáculo, de uma aula, de um texto... O que interessa é pensar uma produção atravessada pelas possibilidades de experimentação que não negam e não dispensam os modos já conhecidos e legitimados de pesquisa. Mas que pensem *com* esses para produzir de outro modo quando se considerar necessário. Buscando produzir, assim, uma pesquisa/ criação artística/acadêmica constituidora de corpos dançantes.

Referências

COSTA, Luis Artur; ANGELI, Andréa do Amparo Carotta de; FONSECA, Tania Mara Galli. Cartografar. In.: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). Pesquisar na Diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FERRAZ, Wagner. Pesquisar e pensar "com": entre criação artística e criação acadêmica. In: Wagner Ferraz. (Org.). Experimentações Performáticas. 1ed.Porto Alegre: INDEPIn, 2014a, v. 1, p. 20-30.

FERRAZ, Wagner. Corpo a Dançar: Entre educação e criação de corpos. Porto Alegre, 2014b. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106500>. Acesso: 18/03/2016.

FERRAZ, Wagner; BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Estudar o Corpo: do que (não) se trata. In.: FERRAZ, Wagner e MOZZINI, Camila. Estudos do Corpo: Encontros com Artes e Educação. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>. Acesso: 18/03/2016.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROCHA, Thereza (Thereza Cristina Rocha Cardoso). Escrita de processo/ Escrita de dança. Anais do VII Congresso da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutação – Porto Alegre – Out. 2012. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pesquisadanca/THEREZA%20ROCHA%20-%20ESCRITA%20DE%20PROCESSO%20ESCRITA%20DE%20DANCA.pdf>>. Acesso em: 23/03/2016.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

MEMÓRIAS E NARRATIVAS: PROTAGONIS- TAS DO *BALLET* CLÁSSICO NA CIDADE DE RIO GRANDE/RS

Vanessa Rocha De Oliveira¹

Viviane Adriana Saballa²

RESUMO: Este trabalho é um estudo acerca das memórias das protagonistas do *ballet* clássico na cidade de Rio Grande/RS. Como justificativa, utilizamos a importância de acessar memórias de pessoas significativas para a história do *ballet* na cidade. O objetivo principal é tecer as tramas de memórias que compõem a tessitura histórica do *ballet*, através dos sujeitos. Os objetivos específicos são investigar quem foram os precursores do *ballet*, compreender como a rede de atuação destas pessoas foi construída e produzir registro sobre o assunto. A metodologia é de caráter qualitativo, com enfoque narrativo-biográfico considerando histórias e relatos de vida, ancorado na

¹ Bailarina e Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. E-mail: vanessardo@gmail.com.

² Professora Adjunta do Centro de Artes/UFPel – Curso de Dança-Licenciatura. Graduada e Licenciada em História/PUCRS. Mestre e Doutora em História/UFRGS. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa Dança e Educação. E-mail: vivianesaballa@gmail.com.



História Oral. Nas considerações finais destacamos que histórias de vida e profissionais estão intrinsecamente atreladas, como se havendo uma fusão, que se desenvolveu em um cenário de intenso trabalho e comprometimento pessoal de cada protagonista.

PALAVRAS-CHAVE: História – Memória - *Ballet* Clássico - Rio Grande.

A presente pesquisa, fruto do Trabalho de Conclusão de Curso de Dança, sob o mesmo título, do Centro de Artes/UFPel é um estudo acerca das memórias das protagonistas do *ballet* clássico na cidade de Rio Grande/RS. Assim, o objetivo principal foi tecer as tramas de memórias que compuseram a tessitura histórica do *ballet* na cidade de Rio Grande através dos sujeitos envolvidos. Ou seja, entender como essas pessoas colaboraram para a construção da história do *ballet*, bem como compreender como isso se deu. Os objetivos específicos, que se agregaram ao principal e auxiliaram no desenvolvimento do estudo foram investigar quem foram os precursores da dança clássica no município, bem como buscar compreender como a rede de atuação destas pessoas foi construída e produzir registro sistematizado sobre o assunto. O problema de pesquisa se constituiu a partir da busca da resposta de quais foram os caminhos, descaminhos e impulsos que compuseram a história do *ballet* na cidade de Rio Grande.

Deste modo, justificamos o interesse em desenvolver esse estudo por acreditar ser importante acessar memórias de pessoas reconhecidas como construtoras de momentos significativos do *ballet* no município. Também utilizamos, enquanto justificativa, a necessidade de valorização (reconhecimento) dos sujeitos que colaboraram com a produção histórica e desenvolvimento da prática da dança clássica nesta cidade. Da mesma forma, consideramos a produção de registro de diferentes olhares sobre o *ballet* clássico, na possibilidade de narrativa de diferenciados caminhos que hoje formam a história deste gênero de dança em Rio Grande. Entendemos a importância da possibilidade de estímulo para que outros acadêmicos também se debruçarem a olhar sobre as histórias da dança em suas cidades e não apenas dançá-las, em movimentos. Por fim, atentamos para a perspectiva de um olhar ao ensino e pedagogias para a aprendizagem da dança, no caso aqui o *ballet*. Destacamos, do mesmo modo,

em tratando de “âncoradouros de nossa exist4ncia” - as mem4rias - como outra justificativa, a minha pr4pria trajet4ria junto ao universo do *ballet* como raz4o motivadora deste trabalho.

Para tanto, foi utilizada a metodologia de car4ter qualitativo, com enfoque narrativo-biogr4fico considerando hist4rias e relatos de vida, ancorado na Hist4ria Oral. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas. Para a produ4o deste estudo foram desenvolvidos os seguintes passos metodol4gicos: coleta, leituras, fichamentos e an4lise bibliogr4fica; ap4s, partimos para coleta e an4lise das fontes documentais-imag4ticas (*prospectos* e encartes de espet4culos, fotografias e jornais); posteriormente, foram elaboradas quest4es referentes 4s entrevistas, ao mesmo tempo listamos nomes de poss4veis depoentes. Ap4s feito registro e transcri4o dos depoimentos coletados, foram analisadas as entrevistas.

No tocante 4 parte constituinte da monografia, informamos que o primeiro cap4tulo foi dedicado 4 discuss4o te4rico-conceitual sobre mem4ria, buscando entender como autores especializados desenvolvem suas id4ias acerca da tem4tica. Para tanto, utilizamos BERGSON (1979); IZQUIERDO (1989); BOSI (1994); LE GOFF (1996), no di4logo com os entendimentos de mem4ria individual e coletiva de POLLAK (1992); HALBWACHS (2003, 2006) e CANDAU (2012) A fim de compreender o panorama da Hist4ria da dan4a, na sequ4ncia, foi realizado um hist4rico sobre o *ballet*, nos contextos internacional e nacional onde utilizamos o aporte bibliogr4fico baseado em autores que s4o refer4ncias no tema, como PORTINARI (1989), CAMINADA (1999); BOURCIER (2006); FARO (2004), entre outros. No entendimento da necessidade de compreender o contexto da cidade de Rio Grande, optamos por fazer um apanhado hist4rico-cultural que envolveu a cidade at4 os dias atuais, tratando principalmente de aspectos econ4micos, culturais e art4sticos examinados, em parte, via sociabilidade.

O pr4ximo momento foi a escrita do principal cap4tulo, onde elencamos os sujeitos que influenciaram e ainda s4o influ4ncia na dan4a cl4ssica no munic4pio. Foi nesse instante que demos destaque 4s protagonistas do *ballet* em Rio Grande. S4o elas: Beatriz Duarte, Eug4nia Klinger e Heloisa Bertoli fundadoras da *Academia Ensaio*. As quais, atrav4s desse espa4o de arte, puderam ensinar o *ballet*, bem como adquiriram experi4ncia que, para algumas delas, viabilizaram

novos rumos profissionais, entre os quais a possibilidade de fazer história em locais já consolidados, como a *Escola de Belas Artes Heitor de Lemos*. As outras duas bailarinas, Doris Ramis e Denise Costa, seguiram no anseio de suas vontades, também inaugurando suas próprias escolas. A partir de suas narrativas, construímos as tramas de memórias dessas pessoas, que através de suas vivências e experiências escreveram parte da história do *ballet* clássico, possibilitando que permanecessem vivas as memórias de um passado que perdura até à atualidade. Assim,

a memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa [...] (CANDAU, 2012, p.16).

Para obtermos a compreensão de como, se deu a trajetória do *ballet* na cidade de Rio Grande, a partir desse momento, daremos voz a fragmentos dessas narrativas, histórias de vidas contadas por cinco personagens principais, bailarinas.



Figura 01: Eugênia Tereza Campani Klinger

Fonte: Arquivo pessoal de Eugênia Tereza Campani Klinger

Mais conhecida pelos seus alunos como “Tia Eugênia” (Fig.01) a bailarina, professora, coreógrafa e proprietária da *Academia En-*

saio iniciou no mundo do *ballet* sob influência da música, a qual era presente em sua vida por intermédio de seu pai e seu irmão, ambos instrumentistas que tocavam gaita e violino.

A música foi trazendo à ela o desejo de dançar. Estando as duas artes intimamente interligadas, Eugenia crê provir daí seu amor pela dança. Sendo Saldanha Marinho sua cidade natal, situada no noroeste do Rio Grande do Sul, nasceu no dia 25 de novembro de 1953, chegou na cidade de Rio Grande com apenas cinco anos, onde começou a fazer *ballet*. A bailarina narra as dificuldades de dançar em uma cidade do interior, devido à rotatividade dos professores. Em seu percurso como aluna, muitos foram os professores que teve, hoje lembra com clareza que eles, em sua maioria permaneciam ministrando aulas de *ballet* por períodos curtos e depois iam embora.

A mesma conquistou seu espaço na cidade, destacou-se por difundir o *ballet* clássico no município, e tornou-se uma referência na dança. A bailarina conta que busca “limpar” os movimentos de seus alunos para uma bela execução, para as crianças, utiliza de livros, vídeos, e músicas para ensinar a técnica clássica. Eugênia atualmente continua com a *Academia Ensaio* e ainda atua como professora. Nessa retrospectiva de parte da vida da depoente, vimos o quanto a sua história de vida, ao vir à tona, abarca momentos profundos de reflexões. Eugênia demonstrou o quanto as lembranças estão intimamente ligadas ao seu envolvimento com o *ballet*, acabando por entrelaçar-se com sua vida inteira.



Figura 02: Beatriz Batezat Duarte

Fonte: Arquivo pessoal de Beatriz Batezat Duarte

Outro nome expressivo em relação ao *ballet* clássico na cidade do Rio Grande é o de Beatriz Batezat Duarte (Fig.02). Natural do município e nascida no dia 28 de novembro de 1956, Bia assim como é conhecida pela maioria das pessoas - conta que seu interesse pela dança começou quando criança na Escola particular *Santa Joana D'Arc*, hoje chamada *Bom Jesus*, onde tinha aulas com a professora Auzenda Sequeira. Beatriz era muito ligada às artes desde a infância, conta também fazia teatro e integrava o coral da escola. Porém, foi no início de 1969, aos doze anos, que iniciou seus estudos na dança clássica, tendo a *Escola de Belas Artes Heitor de Lemos* como primeira opção, já que a mesma oferecia o curso de *ballet*, o qual mais tarde, por intermédio de Bia viria se tornar sistematizado, ou seja, com início, meio e fim, totalizando doze anos de estudo da técnica clássica. Assim, ao acompanharmos esta jornada, foi possível perceber que Beatriz Batezat Duarte dedicou sua vida ao estudo e ao ensinamento do *ballet* de modo que através de suas memórias pôde evidenciar parte de seu conhecimento ao longo desses anos, ou seja, através de seus relatos, ficou ainda mais evidente o seu envolvimento com a arte da dança. Seu depoimento nos prova que a "memória ativa é um recurso importante para a transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades" (DELGADO, 2010, p.17), que aqui acessamos. Diferentes tempos foram processados através das memórias de nossa depoente, vimos nesse percurso que Beatriz foi protagonista de um dos principais momentos da dança na cidade, onde o *ballet*, de fato se consolidou com a inauguração da *Academia Ensaio*. Ela também criou o corpo de baile do Teatro Municipal de Rio Grande que, mesmo não tendo durado por longos anos, fez parte do percurso histórico da dança clássica na cidade. Um de seus principais feitos, foi quando tornou-se professora e, um tempo depois, assumiu a direção da Escola de Belas Artes Heitor de Lemos, trazendo a tona inúmeras remontagens de *ballets* de repertório, tornando a Escola uma referência no ensino da dança clássica. Assim, diferenciados *ballets* foram dançados, expostos a diversificadas circunstâncias que acabaram tornando-se parte integrante da história da Dança na cidade de Rio Grande, mais em específico, História do *ballet* clássico.



Figura 03: Heloisa Helena das Neves Bertoli

Fonte: Arquivo pessoal de Heloisa Helena das Neves Bertoli

Dando continuidade à trajetória da dança clássica através de suas protagonistas, destacamos a rio-grandina Heloisa Helena das Neves Bertoli (Fig.03), ou então, "Tia Helô". Nascida em 04 de maio de 1956, a bailarina iniciou sua história no *ballet* aos oito anos de idade, segundo ela, "não foi muito novinha", mas foi quando ficou sabendo que havia uma escola de dança na cidade. E então, por influência de sua mãe e suas amigas, acabou por começar seus estudos na dança com o professor Jean Dubois. Helô conta, que ele ficou por volta de quatro anos na cidade (entre 1963 até 1967) e relata que as aulas aconteciam em "uma sala alugada na Marechal Floriano, mas não era o Caixeral³ ainda era a casa da Margarida Rache, era a garagem da casa da Margarida Rache (risos)". Heloisa, com o passar dos anos, começou a traçar novos caminhos.

³ O Clube Caixeral foi aberto em 1895. Esse localizava-se em um prédio com luxuosa fachada no estilo eclético, aberto ao público no dia três de maio do referente ano. Nele aconteciam festa da sociedade riograndina.

Hoje a bailarina tomou novos rumos e, atualmente, é professora de sapateado na cidade de Porto Alegre. Sua atuação profissional certamente deixou marcas em Rio Grande, tendo em vista que por longos anos colaborou através de sua dança e de seu *Studio* para que o *ballet* se desenvolvesse no município, de modo que além de aperfeiçoar-se na dança, também foi responsável por trazer pessoas importantes, como Dicléia Ferreira de Souza para ensinar a técnica clássica aos seus alunos. Por conta disso, é possível assegurar que, a partir do sonho que tinha inicialmente que era justamente ter a sua própria Escola e pôr em prática todo seu conhecimento, promoveu experiências das mais diversas formas, uma vez que tomou consciência do que queria fazer de verdade. Assim, “o mundo já possui o sonho de um tempo. Para vivê-lo de fato, deve agora possuir consciência nele” (DEBOARD, 1997, p.110). E Helô, o fez!



Figura 04: Doris Ramis

Fonte: Arquivo pessoal de Doris Ramis

Outro nome de destaque para a dança clássica no município é, o de Doris Ramis (Fig.04), natural de Rio Grande, nasceu no dia 12 de junho de 1966. Conhecida por ser proprietária da *Academia Art e Manhas*, em entrevista realizada, Doris menciona que seu interesse pela dança se deu desde quando nasceu, pois não se lembra de um despertar diferente, ou seja, não se recorda de nenhum outro momento em que a dança tenha mudado de sentido no decorrer de sua vida. Logo começou a participar de grupos, já que não havia uma escola efetiva. Doris, logo que descobriu a chegada de um professor francês de *ballet* na cidade, o Jean Dubois, que ministrava aulas no prédio da Banda Rossini, foi levada por seus pais em busca de conhecimento, com apenas cinco anos de idade. Com o passar dos anos, a dança para Doris vai muito além de movimentos, nesse sentido, a bailarina professora:

Eu acho que, como alguém já disse, eu tô copiando. A dança escolhe as pessoas, quando é um amor maior assim a dança nos escolhe e a resposta ela é impiedosa, por que a dança ela escolhe mas não facilita. Ela é impiedosa conosco, mas dependendo da atitude da intensidade dessa resposta a dança preserva, a dança salva, a dança ocupa na cabeça de qualquer pessoa um espaço no cérebro que é incapaz de ser ocupado por uma doença, que é incapaz de ser ocupado por uma deficiência. Só os artistas segundo médicos e livros apurados, só os artistas, só quem trabalha com arte, só o bailarino tem esse espaço reservado. Pra te dar um exemplo prático assim, numa crise depressiva todos vamos para o fundo do poço, o bailarino tem um espaço no cérebro que não afunda nunca que é o reservado a arte então nós temos, nós somos especiais (Informação verbal).

É com essa reflexão, de alguém que se doou para a dança, que finalizamos fragmentos da trajetória de mais esta protagonista, tendo em vista que Dóris é uma referência na cidade, visto tudo o que fez, ou seja, buscou aperfeiçoar-se em curso de diversas modalidades, em especial o *ballet*, trouxe profissionais da área, também para ministrarem cursos, fez montagens de espetáculos de *ballet* na cidade, fomentando o interesse à este gênero de dança, levou o nome do município para fora do País em festivais, enfim, Doris marca sua trajetória na dança, por esses e outros tantos feitos.



Figura 05: Denise Prado Costa

Fonte: Arquivo pessoal de Denise Prado Costa

Denise Prado Costa (Fig.05), conhecida por todos como *Dena*. Natural do município nasceu no dia 12 de março de 1969. É também destaque como uma de nossas protagonistas do *ballet*.

Sua história na dança começou aos cinco anos de idade por indicação médica, já que havia sido diagnosticado um problema estrutural em seu joelho. Denise relata que sua mãe a levou para um local conhecido como "Banda Rossini", onde aconteciam as aulas e onde começou seus estudos com Marilda Pomar, professora da época. Logo mais tarde, por volta da década de 1970, Dicléia Ferreira de Souza⁴ veio para Rio Grande, foi quando Dena passou a ter aulas com ela até meados dos anos oitenta, quando fechou sua escola e ficou somente com a sede que existia concomitantemente na cidade de Pelotas.

Ao rememorar estes momentos pode-se perceber uma certa ansiedade por parte da depoente ao relatar sua história. Cabe salientar que voltar ao passado, abrir "gavetas" das memórias e descortinar o passado, faz emergir uma gama de sentimentos. Assim pode-se afirmar que:

⁴ Dicléia Ferreira de Souza é um exemplo para a dança clássica, a bailarina fundou na cidade do Rio Grande uma extensão da sua escola, a qual finha e ainda tem sede na cidade de Pelotas.

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações [...].

A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p.46).

Nesse sentido é importante destacar, o quando nossa protagonista se envolveu com as lembranças do passado, em seu depoimento. Ao tentar expor suas memórias e ao relatar esses momentos, embarga sua voz.

No decorrer de sua história, Dena narra momentos de alegrias, dificuldades, superações. Ela destaca períodos de viagens, festivais, concursos e relata de suas idas e vindas a Pelotas, lembrando das dificuldades de conciliar os estudos com essas viagens. Outro momento marcante em sua trajetória foi quando precisou parar de dançar, após sua segunda cirurgia no joelho. Mesmo assim, deu aulas, por mais de trinta anos. Ao evocar esses momentos de sua vida, na atualidade re-edita realidades vividas, assevera a lembrança como uma "imagem construída pelos materiais que estão, agora, à [...] disposição, no conjunto de representações que povoam a [...] consciência atual" (BOSI, 1994, p. 55). Por conta disso, é importante ao resgatar suas mais remotas lembranças e daqueles que estiveram a sua volta, Dena certamente percebeu que tem e terá sempre muitas pessoas a recorrer, visto que, durante toda a construção de sua carreira, essas pessoas foram participantes ativos de suas lembranças e momentos vividos, os acompanhando na sua trajetória e fazendo parte de sua história através da dança.

Atualmente Dena trabalha com mulheres da maturidade, um grupo de senhoras que busca através da dança dar um sentido às suas vidas, recuperar-se de doenças e/ou apenas dançar. São aulas de ritmos e alongamentos que acontecem no prédio da Praça Sarai-va, na cidade de Rio Grande. Pelas memórias compartilhadas, podemos fazer inferência de que Denise faz parte de um grupo que tem o *ballet* como paixão, de modo a espalhar - pela cidade - sua arte.

Diante dos depoimentos dos nossos sujeitos de pesquisa, percebemos a recorrência de alguns nomes da dança clássica consideradas referências primárias, que além de se destacarem no cenário local também serviram de influência às nossas protagonistas pelos

contatos formativos estabelecidos. Como exemplo, podemos destacar: Auzenda Siqueira que foi a segunda professora de *ballet* na cidade e também responsável pela iniciação na dança de algumas das nossas depoentes; Jean Dubois, professor francês que veio a colaborar com seus ensinamentos; Dicléia Ferreira de Souza, que também inaugurou a sua escola com o desejo de ensinar a arte do *ballet* clássico e Walter Arias, aluno de Dicléia, trazido por uma de nossas depoentes para o aprimoramento da técnica clássica.

Almejando entender os percursos tomados pelas protagonistas, o que sinaliza parte do próprio caminho deste gênero de dança, o *ballet*, podemos afirmar que a maioria, começou na dança quando criança, influenciada pela família ou amigos dando continuidade à esse percurso no decorrer de suas trajetórias, também depois de adultas.

Seus percursos também se compuseram de descaminhos, presentes em suas narrativas. No entendimento de que descaminhos englobam dificuldades, obstáculos, desafios, decepções e aspectos negativos surgidos em seus percursos. Destacamos algumas atribuições que são comuns aos bailarinos, que além de assumirem a condição de serem professores (como no caso de nossas depoentes) assumem tarefas outras como: participar na montagem de cenário, confecção de figurinos, edição de músicas, etc. Esse tamanho envolvimento de funções a desenvolver, segundo afirmativas fez com que se sentissem sobrecarregadas a ponto de, anos mais tarde, algumas delas virem a desistir dos palcos, optando somente pelos bastidores.

Frente ao exposto, podemos afirmar que objetivo principal dessa pesquisa foi atingido, visto que através de personagens conseguimos tecer as tramas de memória que compuseram a tessitura histórica do *ballet* clássico na cidade através de suas memórias relatadas. Da mesma forma, os objetivos específicos foram alcançados, pois investigamos quem foram as precursoras da dança clássica no município, pudemos entender como a rede de atuação entre elas foi construída e, através da monografia, produzimos o registro sistematizado das informações acessadas. Agregado a isso, também destacamos a possibilidade de dar ênfase a essas mulheres bailarinas que se dedicaram à arte rio-grandina.

Nosso estudo, em certa medida, também acabou por confirmar a tradição já existente acerca das formas de percepção em re-

lação ao corpo do bailarino, cuja expectativa é de que seja esguio, longilíneo e verticalizado. Mas também houve espaço para um olhar sensível para as pluralidades corporais no *ballet* clássico. Como características imprescindíveis para a aprendizagem deste gênero de dança, foram pontuadas disciplina, rigor e organização como fundamentais para a relação de ensino se dar efetivamente. Quanto aos recursos didáticos apresentados pelas depoentes, foi possível averiguar a busca por diferenciadas proposições que abarcavam desde uso de bibliografias, jogos, música até apresentação de vídeos cujos conteúdos eram concernentes à História da Dança, prática de *ballet* e clássicos de repertórios. Observamos, através da presente pesquisa, que os impulsos motivadores para a escrita de novas páginas da história do *ballet* na cidade foram capitaneados, em grande parte, através de iniciativas pessoais. Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou ofertar sua contribuição para História, prática e ensino de Dança, com a plena consciência de que todo o conhecimento é inacabado.

Referências

BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

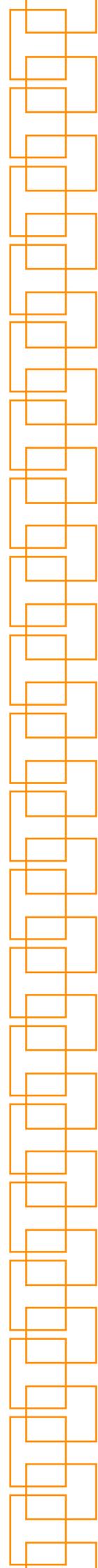
CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CANDAU, J. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FARO, A. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2003.



IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos Avançados**, v.3, n.6, p.89-112, 1989.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>>.
Acesso em: 29 out. 2014.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n.10, 1992.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

VESTIDO DE CENA

Lisete Arnizaut de Vargas – UFRGS¹

Thiago Rieth – UFRGS²

Andressa Laís Nunes Pereira – UFRGS³

RESUMO: Esta pesquisa versa sobre o processo criativo de uma cena coreográfica a partir do figurino. Trabalhamos com um vestido branco que foi doado ao acervo cenográfico do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Desconhecemos a história deste vestido que acreditamos que poderia ser de debutante ou de noiva, quem utilizou, quem desenhou ou qualquer outra informação sobre ele. A partir disso iniciamos o trabalho pelas emoções que este figurino trouxe aos artistas pesquisadores e discorremos sobre a fantasia que este provocou. Temos estudado a importância do figurino como elemento constituinte da cena e como um instrumento ritual do ator/bailarino para compor com as regras da encenação e interagir com o conjunto do espetáculo. Buscamos referências em autores que pesquisam o traje de cena, trabalhamos com a pesquisa teórica embasando o estudo

1 Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, Especialista em Moda, Mídia e Inovação, professora da Licenciatura em Dança da UFRGS, pesquisadora em pedagogia da dança e figurino de dança, produtora cultural e diretora do Ballet da UFRGS. E-mail: lisete.vargas@ufrgs.br.

2 Acadêmico da Licenciatura em Dança UFRGS. E-mail: thiago_rieth@hotmail.com.

3 Acadêmica da Licenciatura em Dança UFRGS. E-mail: andressa_seila@hotmail.com.

e a criação coreográfica, em uma experimentação poética significativa à proposta de partir da veste para a cena.

PALAVRAS-CHAVE: Figurino de dança – Cenografia - Coreografia.

Para iniciar...

Neste trabalho discorremos sobre o processo criativo de uma performance coreográfica de dança contemporânea a partir de um figurino. A pesquisa foi desenvolvida sobre um vestido branco que foi doado ao acervo cenográfico do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

Sabemos que um figurino performático, ou como neste trabalho também chamamos de traje de cena, junta questões da arte, da moda e da inovação na construção de uma veste que comunica uma ideia e afeta a subjetividade do espectador.

Ao falarmos em Dança Contemporânea vimos que esta tem por característica a experimentação tanto de diferentes propostas de movimentação como também a abertura a propostas inovadoras de figurinos e uso de diversos recursos. Na cena contemporânea a coreografia tem-se mesclado muito com o teatro e com a performance artística, como uma interferência interdisciplinar que pode reunir diferentes modalidades e vanguardas das artes.

Iniciamos o trabalho pelas emoções que este figurino trouxe aos artistas/pesquisadores e discorremos sobre a fantasia que este provocou, pelo que poderia ter significado à pessoa que o usou e que marcas poderia ter deixado. Desconhecemos a história deste vestido que acreditamos que poderia ser de uma debutante ou de uma noiva, também desconhecemos quem utilizou, quem desenhou e não temos qualquer outra informação sobre ele.

Temos estudado a importância do figurino como elemento constituinte da cena, pois este não pretende ser apenas uma roupa e sim um instrumento ritual do ator/bailarino para compor com as regras da encenação e interagir com o conjunto do espetáculo, sendo a ligação entre o corpo do artista e a pele do personagem.

Buscamos referências em autores que pesquisam o traje de cena, trabalhamos com a pesquisa teórica embasando o estudo e a criação coreográfica, em uma experimentação poética significativa à proposta de partir da veste para a cena.

Nada é desinteressante...

Ao iniciarmos nossa pesquisa reconhecemos que o traje usado em cena é a veste da produção e deve ser o mais apropriado possível ao contexto. Roubine (1998) afirma que o bom figurino é aquele que respeita as regras da encenação proposta e interage com o conjunto do espetáculo, não sendo este uma peça alheia à realidade da produção em todos os sentidos, desde o econômico até as opções estéticas a serem seguidas. Cada processo tem suas particularidades, cada espetáculo possui características e demandas diferentes.

O figurino pode ser compreendido como traje de cena. Sua composição pode se dar com roupas e acessórios do cotidiano ou com vestimentas produzidas especificamente para personagens, intérpretes, bailarinos, apresentadores e outros. É criado, projetado, elaborado e/ou escolhido pelo figurinista, que se baseia em roteiro, características de personagem e definições de direção, de coreógrafos, de produtores e de artistas em geral, sempre considerando todas as possibilidades e limitações do orçamento financeiro disponível. (SOUZA& FERRAZ, 2013, p. 21).

O figurino transforma a cena e corrobora na cenografia. Para Viana (2007) o termo cenografia em sua origem etimológica significa desenho da cena. Para este autor o traje de cena é composto principalmente por seis elementos: cor, forma, volume, textura, movimento e origem. Quanto mais rico e intenso for processo criativo na concepção visual de um espetáculo, mais interessante e adequado será seu resultado. É preciso entender as características particulares do espetáculo e aí sim desenvolver em equipe um processo criativo.

Em uma pesquisa ao acervo de figurinos do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, e mais precisamente ao baú de figurinos do Ballet da UFRGS, com a proposta de vestir o espetáculo de seus cinco anos, duas artistas/pesquisadoras encontraram um vestido branco. Surpreenderam-se com a beleza e o encantamento que aquele vestido possuía e viram-se instigadas a criar uma performance coreográfica e “reviver” o tal vestido.

La Motte afirma que o figurino, além de um elemento comunicador, é um elemento comportamental absolutamente indispensável. O simbolismo é a raiz da criação dos figurinos, que se tornam metáforas da personalidade de seus personagens, sendo que as roupas

refletem suas ações e condições, mesmo aquelas que atuam como pano de fundo e que estabelecem um mundo povoado pelos personagens principais (in PEREIRA, 2010).

O vestido branco, de corpo ajustado, sem mangas, possui delicadas alças, corte na cintura e saia bastante volumosa confeccionada em tule e bordada em relevo em tons pastel. Poderia ser um vestido de debutante ou até mesmo de uma noiva.



Figura 01: O vestido. Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Segundo Valese (2003) a criação do figurino é um processo artístico, onde arte e design, e seus diversos aspectos, se reúnem para produzir um elemento comunicador. Pensar a arte e o design é pensar, também, nas transformações, nos processos, na recepção e nas interpretações possíveis, a partir de sua comunicabilidade. Neste caso o figurino não está em função da cena, mas a cena será criada a partir do figurino.

O vestido estava ali guardado como que esperando sua redescoberta e sua volta ao mundo vivo. Não temos nenhuma referência sobre este vestido. Quem desenhou, quem confeccionou, quem usou, em que ocasião usou, nada disso sabemos.

Esta falta de informação levou os artistas/pesquisadores a imaginarem como havia sido a vida desta veste. Preferimos Imaginar que foi usado por uma debutante. Logo criamos a cena do "debut" desta menina mulher. Como teria se adornado? Como teria se enfeitado para usar este vestido por primeira vez? Teria sido usado com jóias, coque, sapatos de salto alto? Todas as respostas foram remontadas na cena, onde principalmente se pensou em como esta jovem "habi-

tou" seu vestido.

"As roupas recebem a marca humana" (STALLYBRASS, 2004, p. 14), sim sem dúvida elas marcam a nossa presença na vida, no grupo, e ainda seguem pontuando nossa presença mesmo na ausência. Certamente, pois não é fácil, é quase impossível nos desfazermos de lembranças e de presenças se continuamos preservando pertences.

Usamos esta referência de Stallybrass por acreditarmos na personalidade deste vestido. Esta pessoa que usou e deixou suas marcas na veste, o tem apenas como passado, pode ainda recordar dele ou não, mas aqui ela segue presente nas formas do corpo que seguiram habitando o vestido.

"A roupa, tende pois, a estar poderosamente associada com a memória, ou para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória. Quando a pessoa está ausente, ou morre, a roupa absorve sua presença ausente". (STALLYBRASS, 2004, p. 18).

Escolhemos uma das artistas/pesquisadoras como bailarina intérprete desta cena. Foi necessário experimentar este vestido na artista e dar um tempo de reconhecimento de um ao outro antes de iniciar qualquer outra etapa da pesquisa. Foi necessário que esta bailarina sentisse o tecido na pele, seu toque, sua fluidez, seu cheiro de guardado, seu peso e suas medidas para começar a se movimentar.

Estava justo demais e mais longo do que poderia ser para esta intérprete dançar. Sentimos que a verdadeira dona do vestido era uma mulher esguia, magra, alta e quiçá de exuberante porte e beleza. Nossa bailarina, embora sendo uma jovem muito bela, não é a pessoa que viveu naquele vestido. Foi necessário adequar a peça para que pudesse ser usado e dançado por nossa bailarina.



Figura 02: Diferentes corpos. Fonte: Arquivo dos pesquisadores

“Na dança, deve-se pensar, principalmente, num figurino que exige uma série de técnicas para não atrapalhar, de maneira nenhuma, o movimento do corpo”. (MUNIZ, 2004, pág. 217). A liberdade que conferimos à bailarina para improvisar e criar também contou com a possibilidade de alterar o figurino a partir desta movimentação. Aumentamos o corpete, utilizamos uma saia de armação bastante volumosa para subir o comprimento e ainda tivemos que elaborar coreograficamente os movimentos que lhe caberiam.

Pensamos em uma cena de câmara íntima onde o vestido seria o centro de toda a performance. Queríamos que esta mulher que imaginamos tivesse um momento a sós com o vestido, onde pudesse “vestir as sensações” por ele provocadas. Que deslizesse pelo quarto como se estivesse em um salão de baile e se entregasse a este momento tão seu e provavelmente tão desejado.

Trazendo para o palco, optamos que ao abrir a cena o vestido branco tivesse todo o destaque. A iluminação aqui compõe a atmosfera, sendo protagonista do momento. O vestido aparece iluminado, flutuando pelo palco como que em um cabide e desliza pela cena. Ela está dentro do vestido, mas este é a armadura desta mulher que cumpre um rito de passagem. Esta jovem apenas “porta” esta peça tão enigmática.

Afirma Davallon (1999, pp. 29-30) que imagem é produção cultural, uma vez que aquele que observa tem liberdade para dar significações a ela, passando da visão à compreensão. Também Aumont compartilha deste pensamento, afirmando que “o espectador é também um sujeito com afetos, pulsões e emoções, que intervêm consideravelmente na sua relação com a imagem” (1993, p. 114).

“O visível é impregnado de invisível, e de tal modo que para compreender plenamente as relações visíveis é preciso ir até a relação entre o visível e o invisível” (MERLEAU PONTY, 1992, p. 269). Este jogo de cena, esta instabilidade, o movimento da bailarina na veste, é que assume a importância do trabalho e que passa a ser o centro. Então o figurino de acessório passou a ser o foco.

Segundo Aragão (2012) o olhar não é neutro: participa, se emociona, agrada, desagrade, afeta e é afetado. Explica esta autora que o olhar feito do visível e do invisível retém imagens fragmentadas, lembranças que guarda na memória: “Vemos as coisas mesmas,

o mundo é aquilo que vemos”, então, uma imagem é a representação e também algo que substitui, que “torna presente qualquer coisa ausente” (NOVAES, 2005, p. 20).

No desenvolver da performance a jovem mulher lentamente começa a aparecer dentro deste vestido. Pouco a pouco vai mostrando seu corpo ainda envolto naquela magia. Inicia o ritual de adorno, colocando as jóias e arrumando o penteado. Ao colocar os sapatos assume a cena e movimenta-se como brincante, deslizando pelo espaço.

Neste momento os artistas/pesquisadores buscam experimentar as possibilidades de movimentação pelo espaço que poderiam ter sido vividas por aquela jovem e buscam adequá-las ao vestido “que está agora vestido” e impregnado na bailarina. Provavelmente movimentos contidos, formatados e esperados para uma jovem que estréia no salão de baile.

Como poderemos criar movimentos e cenas coreográficas com esta nova medida de veste e calçado? O comprimento excessivo do vestido e seu corpete tão justo faz com que a bailarina meça seus movimentos e que busque adequar sua interpretação ao figurino. Existe aqui o cuidado de reviver uma cena com a essência original, transfigurada em uma performance ressignificada pela bailarina, através de sua movimentação e pela atmosfera cenográfica criada.

Este momento foi bastante fértil nas possibilidades criadoras dos artistas/ pesquisadores. Partimos de uma série de indagações sobre a vida desta mulher. E se estivesse hoje dançando e relembando sua vida? Pensando nos caminhos que seguiu? O que o destino lhe reservou? Amou? Casou? Foi feliz? Como se realizou? Como se vê hoje? Como se sentiria na cena do quarto? Lembraria daquele momento? Daquele vestido? Estará morta?

Perceber seria como a fusão do sentir com a constatação do sentimento de tomar consciência de algo e configurá-lo de imediato, envolvendo os sentidos somados à introspecção mental. Como uma reação do corpo a algo que nos afeta não apenas no plano dos sentidos, mas no plano mental, a sensação seria o reconhecimento de diversas qualidades e seus efeitos sobre nós. (ARAGÃO, 2012, p. 76).



Figura 03: Vestido performático. Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Para Gianni Ratto (Muniz, 2004) o figurino é cenografia. “Refere-se ao figurino como resultado de um estudo verticalizado da personagem dentro de uma determinada situação de existência e cujo resultado visual deste estudo é o próprio traje como a pele de uma personagem que ainda não existia como escritura teatral” (PEREIRA, 2012).

Do ponto de vista da direção, para o diretor Gabriel Villela, o traje liga o homem ao seu pensamento e à sua evolução. Afirma que no traje de cena está impresso um arquétipo e que este chega ao público, pelo sentido da visão, antes mesmo que a palavra (...). Seu processo de direção está diretamente ligado ao processo de criação de figurino através de uma investigação epidérmica do corpo do ator e da pele da personagem. (PEREIRA, 2012).

A coreografia que nasceu destes questionamentos e do estímulo criativo que nos proporcionou este figurino é poesia em movimento. Um vestido guardado por muitos anos e revivido pela imaginação mostra o significado que tem um vestido branco no universo feminino, provocando toda esta fantasia e disparando a criação.

Para seguir...

Propomos um trabalho onde o ponto de partida foi o figurino, na contramão da maioria dos espetáculos, onde quase sempre é ao final que buscam vestir a cena adequando todos os elementos. Encontrar sentido em algo guardado e quase desinteressante, a partir da imaginação e da fantasia dos artistas, foi uma experiência

instigante de valorização de significados passados e talvez efêmeros.

Em um mundo extremamente dinâmico, onde o valor do novo, do moderno, das novas tecnologias atropela as emoções, julga como obsoletos o passado, o antigo e o afetivo, nossa imaginação ainda vê nestes guardados uma inspiração para o fazer artístico e a sustentabilidade da sensibilidade.

Criamos a cena, montamos a coreografia, inventamos e sentimos diferentes histórias, demos vida ao vestido, demos um corpo performático a ele, iludimos espectadores, acreditamos que este vestido agora existe outra vez, mas ainda não sabemos, e já não nos importa saber, por que e por quem ele sempre existiu.

Terminamos com a clareza do quanto se faz importante o traje de cena, ou como costumamos denominar o “figurino” na realização de um espetáculo ou de uma performance. Repetimos sempre que na dança nada seria mais importante do que a proposta inicial da ação que é o movimento sentido e transfigurado que brota do corpo, mas que o figurino também contribui, enriquece e contextualiza a cena, transportando o espectador ao espaço que se quer representar, podendo participar visualmente deste momento, no clima da representação e da fantasia que é a essência da arte.

Referências

ARAGÃO, Vera. O olhar do espectador: o visível e o invisível na construção da imagem no Ballet. *European Review of Artistic Studies*. Vol. 3, N 4. Rio de Janeiro, 2012.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. São Paulo: Papirus, 1993.

LA MOTTE, Richard. *Costume design: the business and art of creating costumes for film and television*. Michigan: McNughton & Gunn, Estados Unidos, 2. Ed., 2010.

LURIE, Alison. *A Linguagem das Roupas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Tradução: José Arthur Giannotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MUNIZ, Rosane. Vestindo os Nus- O Figurino em Cena. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2004.

NOVAES, Adauto. O olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

_____. Muito além do espetáculo. São Paulo: SENAC São Paulo, 2005.

PEREIRA, Dalmir. Ensaio Sobre Traje de Cena in Anais do 8º Colóquio Internacional de Moda. Rio de Janeiro, 2012.

ROUBINE, Jean-Jacques. Linguagem da Encenação Teatral. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SABINO, Marco. Dicionário da Moda. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

SOUZA, Anderson Luiz de; FERRAZ, Wagner. O Trabalho do Figurinista. Projeto, Pesquisa e Criação. Porto Alegre: INDEPIn, 2013.

STALLYBRASS, Peter: O Casaco de Marx: Roupas, Memória e Dor. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

VALESE, Adriana et al. Faces do Design. São Paulo: Editora Rosari, 2003.

VARGAS, Lisete Arnizaut. Figurino e Fantasia in Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Salvador Bahia, 2014.

_____. Figurino e Fantasia: traje de Cena in Anais do 10º Colóquio Internacional de Moda. UFCE Fortaleza, 2014.

VIANA, F. P. O Figurino Teatral e as Renovações do Século XX. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

VIANA, F. P., MUNIZ, R. Os Figurinos de Les Éphémères, Sala Preta – Revista de Artes Cênicas, Núm. 7, pág. 117-122, Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

O BALÉ COMO FERRAMENTA EM PROCESSO CRIATIVO

Bibiana Machado Marques (UFSM)¹

Sílvia Susana Wolff (UFSM)²

RESUMO: As ricas vivências proporcionadas pelo projeto de pesquisa intitulado **O Permeiar do Balé na Contemporaneidade**, realizado durante 2013 e 2014, apontou para uma demanda das pesquisadoras por um aprofundamento técnico, estético e poético dos temas abordados. Em 2015, inicia-se o projeto **Poéticas do Balé na Contemporaneidade**, com o intuito de dar continuidade à pesquisa realizada anteriormente para aprofundar as investigações sobre a técnica do *ballet* e seus desdobramentos poéticos. Propomos um estudo da prática desta técnica em nível avançado, aliado a reflexões críticas com relação ao modo como essa técnica vem sendo utilizada na contemporaneidade, partindo do pressuposto de que qualquer técnica de dança implica uma visão crítica sobre o lugar ocupado por técnicas na atualidade. Relacionando conteúdos específicos e outras experiências corporais com a dança e a cena, a pesquisa tem por objetivo investigar possibilidades de associação de práticas criativas em dan-

¹ Graduanda do 7º semestre do curso de Dança Bacharelado da UFSM e integrante da Companhia Atemporânea de Dança em Santa Maria – RS. bibianamarques@hotmail.com

² Mestre em Artes / NYU, doutora em Artes / UNICAMP, professora adjunta e vice-coordenadora do curso de Dança Bacharelado da UFSM. silviawolff@uol.com



ça contemporânea à técnica clássica, questionando como esta serviria de recurso para um processo criativo, de forma a transcender a técnica. Estudamos os princípios de movimentos da dança clássica e sua execução em nível avançado a partir de abordagens somáticas. Temos como referência os autores Jaqueline Greene Haas, Marcia Strazzacapa, Jussara Miller, Sylvie Fortin, Susan Foster e Marcel Mauss.

PALAVRAS-CHAVE: Estética. Poética. Balé. Contemporaneidade. Processo Criativo. Dança.

Introdução

Este projeto vem sendo desenvolvido, desde abril de 2015 a partir de outra pesquisa, intitulada **O Permear do Balé na Contemporaneidade**, realizada durante os anos de 2013 e 2014, com origem em pesquisa de doutorado de uma das autoras (2007-2010). O projeto O Permear do Balé na Contemporaneidade foi desenvolvido junto ao Curso de extensão "Técnica de *Ballet*³ na Contemporaneidade", ministrado pela orientadora e professora Silvia Susana Wolff, na época responsável pelas disciplinas Fundamentos da Dança Clássica I e II. Frente a uma demanda dos alunos do curso de dança da UFSM por um aprofundamento de seus estudos na técnica do *ballet*, assim como por abordagens somáticas e atualizadas da técnica, no curso de extensão foi oferecido o ensino do *ballet* e uma compreensão da técnica como recurso de preparação corporal e investigativa na contemporaneidade, estabelecendo relações entre conteúdos específicos (contexto histórico cultural) e outras experiências corporais com a dança e a cena. O curso foi direcionado para bailarinos clássicos e contemporâneos com ou sem base de *ballet*, assim como a alunos iniciantes na dança clássica propondo uma adaptação desta técnica às necessidades do versátil bailarino/indivíduo contemporâneo. Baseadas nas ideias de Klauss Vianna, pesquisador somático brasileiro e estudioso do *ballet*, buscávamos um novo caminho para chegar ao código do balé, já que consideramos que, nas aulas de dança,

"O aluno torna-se pesquisador do corpo, não um reproduzidor de

³ Termo francês derivado do italiano *ballare*, que significa bailar. No decorrer deste texto, refere-se à técnica de dança clássica. Os termos *Ballet* e Dança Clássica serão aqui utilizados como sinônimos. Será utilizado também o termo balé, visto que este já é reconhecido no Brasil como sinônimo de *ballet* e Dança Clássica.

movimentos, mas um criador, um estudioso, um dançarino, um ser humano em autoconhecimento, e tudo isto se reúne em um único núcleo: o corpo-a-corpo com o próprio corpo." (MILLER, 2007, p. 16).

Ao final da pesquisa **O Permeiar do na Contemporaneidade**, percebemos que a riqueza das vivências oportunizadas pelo projeto, assim como dos dados coletados, proporcionou aos participantes e a nós, propositoras dessa pesquisa, um desejo ainda maior por um aprofundamento prático do *ballet* e, principalmente, por desdobramentos poéticos. Além disso, temos interesse na continuidade de uma prática em nível mais avançado e aprofundado da técnica do *ballet*, bem como em análises críticas acerca das possibilidades poéticas e criativas desta técnica. Por tanto, a partir dessas demandas, investimos no projeto de pesquisa **Poéticas do Balé na Contemporaneidade**

O ballet como técnica na contemporaneidade

O *ballet* originou-se na corte francesa dos séculos XVI e XVII (FOSTER, 1996). Desde então, esta técnica vem atravessando séculos e países a ponto de, na contemporaneidade, ser ainda utilizada por grande parte das companhias profissionais de dança mundialmente, sejam elas estatais, municipais ou independentes. Frequentemente, tais companhias têm o *ballet* como a principal técnica que instrumentaliza e mantém as habilidades corporais de seus elencos, ao mesmo tempo em que sua produção coreográfica enveredou por caminhos da contemporaneidade. Desse modo, coreógrafos da atualidade, ao trabalharem com essas companhias, vêm ao encontro de bailarinos com distintas formações e experiências, mas que em sua maioria possuem o *ballet* como base de sua técnica corporal.

No caso específico da atuação do bailarino com formação clássica na contemporaneidade,

"É comum observar o bailarino chegar com movimentos 'cristalizados' em certos padrões e modelos de dança, o que dificulta o trabalho de escuta do corpo: você trabalha técnicas específicas e são essas mesmas técnicas que o levam a adquirir couraças que impedem seu reconhecimento interior, já o leigo, muitas vezes, chega com um 'frescor de movimento', de aprendiz do corpo, que é favorável a esse trabalho." (VIANNA, apud MILLER, 2007, p. 59).

Apesar do olhar crítico de Klauss Vianna, é interessante contrapor que os conteúdos e princípios que norteiam a técnica do *ballet* a tornam uma ferramenta valiosa na formação de bailarinos. O conhecimento desta técnica, em teoria e na prática, muito pode contribuir para a compreensão acerca da evolução da dança teatral do ocidente, visto que muitos dos movimentos surgidos ao longo de sua história vieram dialogar com, contestando ou não, seus princípios e regras. Assim, é possível compreender sua importante presença na contemporaneidade e buscar formas de adequação de sua prática ao momento sócio-histórico e cultural contemporâneo.

É interessante perceber que, dependendo da abordagem adotada, nem sempre esta técnica cerceará as possibilidades de atuação do artista cênico contemporâneo. Para o não bailarino, ou artista cênico em geral, o *ballet* pode trazer uma série de benefícios do ponto de vista do condicionamento físico e expressividade, entre outros. Neste sentido, é importante que se compreenda que “as técnicas corporais são condicionadas por fatores sócio-culturais.” (STRAZZACAPPA 2012, p. 31).

Assim, é preciso olhar para as técnicas não só como instrumentos para formar o corpo para a prática da dança, mas, principalmente, compreender e analisar criticamente a filosofia de dança que cada técnica propõe (WOLFF, 2010). “No caso do *ballet*, é interessante perceber que dentre uma série de abordagens e escolas distintas, estão todas baseadas nos mesmos princípios de movimento inicialmente presentes na concepção da técnica” (LAWSON, 1980, p. vii), o que justifica o estudo destes princípios e regras para sua compreensão.

É relevante, ainda, ressaltar a importância da área da Educação Somática para qualquer prática corporal e artística na atualidade. Rudolf Laban, um importante estudioso do movimento, já apresentava um pensamento somático e suas propostas são utilizadas até hoje em diferentes contextos de prática da dança. Isabel Marques, uma estudiosa deste assunto no Brasil, atenta para a relevância da criação na contemporaneidade afirmando que

“a criação artística em si, a arte, seus signos e componentes fazem parte do universo simbólico dos sujeitos e participam de uma imensa teia de relações imaginárias que se ramificam nos cotidianos em suas dinâmicas sociais. A arte e seus universos de me-

táforas e símbolos criam realidades imaginárias que permeiam e influenciam diretamente as vivências cotidianas, vividas, concretas. Não podemos separar os mundos vividos, percebidos e imaginados, mas considerá-los como campos das tramas do mundo e que, atravessados em nossos corpos, se descortinam nos corpos que dançamos". (MARQUES, 2010, p. 182).

Neste sentido, a associação do estudo do *ballet* a processos de criação contemporânea é fundamental, inclusive para não bailarinos, levando em consideração os atravessamentos que este contato possibilita. Marques (2010) coloca ainda que Laban propunha uma técnica de dança livre diretamente ligada ao domínio do movimento individual, ao conhecimento dos impulsos dos fluxos de tempos e espaços do corpo que dança. Para Laban, esse enfoque levava o 'dançante' a adquirir outro tipo de habilidade: uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas; uma habilidade que permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um. A técnica, como proposta por Laban, corrobora a visão de Rodrigues (1996, p. 23) no sentido de que "a questão não é refutar as técnicas e as linguagens oficializadas, mas reavaliar sua imperativa utilização em detrimento dos demais aspectos do corpo." Neste projeto, propomos uma pesquisa da técnica do *ballet* de modo a atender aos conceitos aqui mencionados.

Sobre a dança na contemporaneidade, se torna pertinente mencionar as ideias de Rodrigues (1997) que coloca que o bailarino contemporâneo não é mais um mero executor de obras pré-estabelecidas, mas criador, pesquisador e intérprete de suas obras de forma a expressar suas ideias e sentimentos frente ao contexto ao seu redor. Sugerimos que a arte na educação pode promover a educação do sensível, tão necessária ao artista contemporâneo e que, de acordo com Duarte Junior, importante estudioso da arte-educação, é muitas vezes relegada a um segundo plano *na educação* atual. Corroborando as ideias propostas de Duarte Junior, Rodrigues atenta para a importância do uso da improvisação em processos de criação em dança contemporânea como forma de permitir ao bailarino entrar em contato com seus sentimentos e encontrar maneiras de se expressar livremente através de movimentos independentes de estilos e modelos provenientes de técnicas específicas de dança. É estimulando o sensível de alunos de dança que podemos aproximar sua atuação a uma prática contemporânea, visto que

“São atributos do bailarino pesquisador intérprete a condição de estar liberto de estilos e técnicas, porém sem destituí-los. A instrumentalização do corpo deve criar condições para que o bailarino seja um organismo vivo, pronto a responder aos conteúdos emergentes da realidade pessoal e da realidade que o cerca.” (RODRIGUES, 1997, p. 21).

Para tanto, buscando garantir que a instrumentalização, ou seja, a técnica, seja compreendida de modo consciente e que, a partir dela, em aulas de *ballet*, possamos construir um corpo aberto ao contexto que o cerca e ao seu instinto criativo, eu Bibiana Machado Marques, estudante do sétimo semestre da graduação em Dança Bacharelado pela UFSM, e Sílvia Susana Wolff, professora do mesmo, propomos o projeto de pesquisa **Poéticas do Balé na Contemporaneidade**. Neste novo momento, realizaremos um estudo acerca das possibilidades de associação de práticas de criação em dança contemporânea à prática do *ballet*. Além disto, propomos um aprofundamento desta técnica em nível avançado, incluindo o uso da sapatilha de pontas e uma abordagem anátomo-cinesiológica dos movimentos executados. Acreditamos que a prática do *ballet*, a partir de uma abordagem biomecânica, oferece uma possibilidade de entendimento aprofundado sobre os princípios de movimento encontrados. Além disso, apresentamos uma série de desdobramentos que relacionam a pesquisa sobre o *ballet* a uma prática em um contexto profissional, tanto educativo, quanto criativo na contemporaneidade. O estudo de qualquer técnica de dança na era atual implica uma visão crítica sobre o lugar ocupado por técnicas na atualidade.

Processos de um corpo adormecido que se expande

Depois de ter pesquisado diferentes caminhos corporais no curso de extensão Técnica de *Ballet* na Contemporaneidade, o qual, como já mencionamos anteriormente, oferecia uma compreensão do *ballet* como recurso de preparação corporal e investigativa na contemporaneidade e propunha uma adaptação dessa técnica, hoje eu posso dizer que possuo um entendimento de corpo que dispõe da técnica e faz com que ela se adapte ao meu corpo, e não ao contrário.

Sinto, verdadeiramente, que a técnica do *ballet* é minha principal ferramenta e a partir dela me expresso, sem estar aprisionada

em seus códigos. Atualmente sou graduanda do sétimo semestre do curso de Dança Bacharelado, entretanto desde o segundo semestre estou envolvida com a orientadora na trajetória desta pesquisa sobre a técnica e a poética do balé na contemporaneidade. Considero-me bailarina, pesquisadora e intérprete nesse processo, longo e contínuo, renovador e transformador. Estudei o *ballet* desde criança em escolas informais de dança, onde meu contato com essa técnica fora na forma padronizada: repetição e imitação. Na universidade tive meu primeiro contato com a diversidade de pensamentos e abordagens somáticas, as quais aprendo e aprecio cada vez mais. Atualmente, o balé aliado a essas filosofias de dança é onde eu encontro sentido na minha prática de dança.

Foi através da busca pela poética do balé, neste último viés da pesquisa, que tomei consciência de que havia conseguido transformar meu corpo, antes muito cristalizado e ausente, em um corpo presente e disponível, que faz verdadeiramente da técnica uma ferramenta criativa e expressiva. Ressalto que essa percepção ocorreu muito recentemente, quando começamos as práticas de processos criativos do *ballet* neste ano. E essa percepção de um corpo disponível tem grande importância neste momento, já que o principal desejo é justamente a criação. Assim como considera Klauss Vianna,

“Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada novo. Se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for.” (VIANNA, apud MILLER, 2007, p. 55).

Seja para aprender novos conhecimentos, seja para criar movimentos a partir da técnica do ballet, preciso estar presente. Portanto, com a consciência corporal que o balé somático me proporcionou, construo, junto com a orientadora, uma nova etapa da pesquisa, em que um dos objetivos é estudar o vocabulário e os princípios de movimentos da dança clássica e sua execução em nível avançado para encontrar caminhos para realizar esses movimentos avançados da técnica de uma forma mais orgânica e consciente, sem correr o risco de lesão.

Com relação à prevenção de lesões e traumatismos, nos preocupamos que cada participante descubra seus limites para não realizar os movimentos do código de forma exaustiva e repetitiva, através

de um “refinamento sensorial”, pois sabe-se que as lesões “estão associados a um trabalho corporal repetitivo executado sob um alinhamento que provoca um stress exagerado sobre os tecidos moles que envolvem as estruturas ósseo-articulares” (FORTIN, 1999, p. 56). Através de um trabalho de propriocepção, observação da amplitude articular vai se estabelecendo um corpo mais preparado ao trabalho avançado do *ballet*, que suporta os nuances de intensidades.

Consideramos movimentos avançados aqueles que normalmente são realizados com uma velocidade maior, ou com amplitude de movimento, flexibilidade e, portanto, complexidade de coordenação motora maior. Também consideramos uma prática avançada a utilização de sapatilhas de ponta. Por isso, estamos concentrando nossas atenções ao estudo da anatomia, a cinesiologia e a biomecânica de cada sequência de movimentos, tanto de exercícios realizados na barra quanto no centro, buscando entender o princípio da força de determinado movimento, quais cadeias musculares estão envolvidas, e, inclusive, que outros exercícios de fortalecimento podem contribuir para essa cadeia muscular, para que, se torne mais orgânico realizar tal movimento. Utilizamos como base desses estudos as contribuições de Jacqui Greene Haas, estudiosa da área de preparação física e pilates.

Em busca de uma poética através do balé

A criação a partir do balé clássico, para mim sempre foi muito misteriosa, já que, quando criança e adolescente bailarina, não fui estimulada para a criação e expressão de sentimentos nas aulas de *ballet*. Entretanto, na sala de casa, saciava meu desejo criativo e expressivo, movimentando-me livremente e sem usar passos do *ballet*. Na minha cabeça infantil, essas duas coisas estavam completamente separadas: tinha meus momentos de criação, e os momentos em que brincava de repetir as sequências aprendidas nas aulas de *ballet*. Entretanto, naquela época, não tinha consciência de que conseguia liberar, tão espontaneamente, meus impulsos de movimento. E muito menos entendia que a técnica era um dos meios de expressão.

Provavelmente de forma inconsciente, esse desejo pela exploração de movimentos, desde tão pequena, também me ajudou a tomar a decisão de me tornar uma profissional da dança. No decorrer do curso, as aulas de processos criativos em dança sempre fizeram

meus olhos brilharem. Entretanto, em minhas criações, na maioria delas, o princípio de movimento era a improvisação, a partir de uma escuta corporal. Nunca utilizava o código do *ballet* para me expressar. Isso porque, como disse, eu nunca havia criado uma coreografia de *ballet*, nem sido estimulada a isso. Era como se não existisse poética no *ballet*.

Na universidade, aos poucos fui aprendendo a fazer meu trabalho de costureira, mesclando, costurando aqui e ali, fazendo pontes entre meu desejo e minhas técnicas corporais. Passei a entender que eu poderia ser a engenheira dessa ponte entre o *ballet* e processos criativos contemporâneos.

Portanto, é com este projeto de pesquisa que, atualmente, posso dar vazão ao desejo de pesquisar possíveis escapes poéticos dentro de uma técnica que, por muito tempo, me enrijeceu e lapidou. Mediante muito estudo de movimento juntamente com abordagens somáticas eu tento não ser mais escrava da técnica, mas sim transcendê-la.

E como começar uma improvisação a partir do *ballet*? Ainda não temos a resposta para essa pergunta. Ademais, não esperamos encontrar uma única resposta: provavelmente eu encontrarei ao final dessa pesquisa um caminho **possível**, que terá sido, talvez, o mais potente para minha produção em dança. Ou seja, não significa que encontraremos um único resultado. Portanto, essa pesquisa deve servir como inspiração para outros bailarinos pesquisadores que também anseiam por esses escapes poéticos do *ballet*.

Caminhos para poesia em movimento

Para esta pesquisa, definimos que a proposta do projeto poderia ser aprofundada em encontros semanais de duas horas cada. Realizamos os exercícios de barra e de centro, sempre permeadas pelo questionamento de “como me sinto ao fazer essas sequências de movimentos?”. Em seguida nos dedicamos ao processo criativo a partir da improvisação, sendo esse um momento de muita reflexão das tentativas em busca de possíveis caminhos. Momento de desistências, desânimos e descobertas.

Adotamos também a análise de leituras e vídeos que incentivem a escrita de textos e a produção de obras coreográficas. As práticas propostas são realizadas através de uma relação com refe-

rencial teórico sobre os temas pertinentes e sobre as abordagens escolhidas. Utilizamos também a escrita de diários de processo, considerando que esse material faz parte dos resultados da pesquisa. Deste modo, as práticas são acompanhadas de uma reflexão crítica intensa, de forma a construir em uma escrita corporal e textual resultados que apontem para novas possibilidades poéticas aliadas ao balé.

Por enquanto, com os encontros já realizados neste semestre em que nos propomos a chegar ao processo criativo, explorei a improvisação com movimentos que me dão prazer de dançar, sequências de movimentos que gosto, como uma valsa, um *alegro*, passos do código que gosto. A partir disso, procuro manter-me disponível para que surjam movimentos novos que não pertencem ao código do *ballet*. É como se eles fizessem “a ponte” entre a técnica e “o que quero expressar”.

Identifiquei algumas possibilidades de iniciar uma composição de movimentos: posso começar criando diferentes formas corporais e movimentos a partir de passos codificados ou usando passos do código, porém permitindo que a união deles seja a favor da expressão do meu sentimento, construindo certa individualidade dentro de algo codificado.

Nesse processo de pensar como iniciar o processo criativo, percebi que, para além de mudar a forma de criação, preciso também entender que há diferentes formas de se pensar uma coreografia de *ballet* na contemporaneidade. Como nos explica MILLER:

“Quando falamos em dança contemporânea, estamos falando de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade, ou seja, trata-se de uma dança que tem transitoriedade e se transforma com o tempo. Portanto devemos vê-la por vários ângulos e enfoques.” (MILLER, 2012, p. 29).

É pensando nessa transitoriedade da dança que acredito poder encontrar novos caminhos para o *ballet*. Nesta pesquisa não encaramos mais a técnica como algo estanque, e sim como um processo de investigação. Também compreendemos que exista essa possibilidade da técnica se adaptar ao bailarino/indivíduo contemporâneo. Portanto, também podemos pensar que o processo criativo dessa técnica também pode ser transitório, bem como o seu “resultado final”, a própria obra coreográfica do *ballet*. Eu busco compreender agora até que ponto podemos pensar que essa adaptação do

balé não se torna dança contemporânea.

Partindo do pressuposto de que o público cria com o artista ao entrar em contato com a obra, com sua interpretação a partir de suas experiências de vida, em uma obra coreográfica de ballet não é diferente. Preciso então me conectar a esse conjunto de representações e me expressar transcendendo a técnica.

Para além dessas reflexões que acabo de expressar, ainda existem outros questionamentos que surgiram em decorrência das leituras, análises de vídeos e, principalmente, das práticas em laboratório: Por que fazer esse passo? O que ele quer dizer? Como posso apropriar-me dessa sequência de passos codificados? Como posso me expressar a partir dela? É mais importante expressar ou executar o movimento perfeitamente?

Entretanto, esses questionamentos ainda não foram solucionados. Eles surgem em cada dia de laboratório de pesquisa em nossos corpos, tornando essa pesquisa cada vez mais instigante e desafiadora. Percebo que a pesquisa gera ainda muitos tópicos importantes para se discutir, os quais desejo aprofundar-me ao longo da trajetória da pesquisa. Pretendo levar boa parte dessas inquietações para meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde continuarei pesquisando o processo de criação a partir do *ballet*.

Referências:

FOSTER, Susan Leigh. **Choreography and narrative: balé's staging of story and desire**. Indiana: Indiana University Press, 1996.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?**. São Paulo: Summus, 2012.

LAWSON. Joan. **The Principles of Classical Dance**. New York: Alfred A Knopf, 1980.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança – arte e ensino**. São Paulo-Digitexto, 2010.

JUNIOR, João Francisco Duarte. *O sentido dos sentidos: A Educação*

do Sensível. Curitiba: Criar, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações.** Campinas: Papirus, 2012. pp.25 – 60.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino, pesquisador intérprete.** Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

WOLFF, S.S. **Momento de transição: em busca de uma nova eu dança,** 2010, 107 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo 2010.

HAAS, Jacqui Greene. **Anatomia da dança.** [tradução Paulo Laino Cândido]. Barueri, SP: Manole, 2011.

FORTIN, Sylvie. **Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança.** Caderno do GIPE-CIT UFBA. Salvador, 1999.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

TRACES DU CHAT NOIR: DANÇA / FILOSOFIA

Bruno Parisoto (UERGS)¹

Cibele Sastre (UFRGS)²

RESUMO: Este texto é uma (re)invenção de um trabalho de conclusão de curso, intitulado: *La Voix du Chat Noir: Pesquisa, Somática & Poética*. Este trabalho visou, através de uma pesquisa em dança, pensar um plano de potência entre somática, pesquisa e poética, a fim de refletir sobre a prática-pesquisa. O processo iniciou com um *entusiasmo de pesquisa*: compreender os espaços da voz do bailarino na cena contemporânea de dança e na universidade. Seu contexto é imerso nas discussões do corpo possibilitadas pelas produções em dança a partir do século XX, e em referenciais filosóficos, dos quais destaco: Deleuze, Nietzsche e *malditos afins* (CORAZZA, 2002). Propôs-se, assim, uma breve (re)visitação de questões epistemológicas relevantes à prática-pesquisa no ambiente universitário, frente a problemáticas como validação, pensamento em movimento e poética enquanto

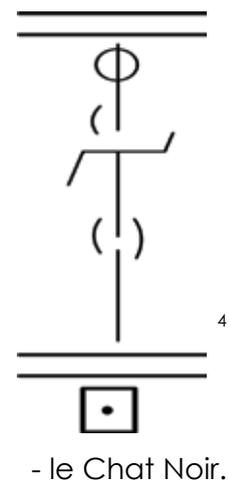
1 Graduando em Dança: Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, integrante do grupo de pesquisa ARTDIFE: Arte, Educação e Diferença (UERGS/CNPQ). E-mail: bruno-parisoto@uergs.edu.br

2 Professora adjunta do Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (atual) Professora adjunta do Curso de Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (anterior). CMA – Analista Laban/Bartenieff de movimento pelo LIMS/NY – Bolsa MinC. Integrante do GEPRACO – Grupo de Pesquisa em Práticas Corporais. E-mail: cibsastre@gmail.com

conhecimento. O trabalho contou com uma composição artística. Por fim, considera-se o termo pesquisa somático-poética, uma proposição de pesquisa *menor*(GALLO, 2013), de poetização de algo chamado “eu”, em um contexto de multiplicidade e intensa criação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Somático-Poética. Prática-Pesquisa. Epistemologias. Dança/Voz.

As páginas que aqui seguem são fragmentos vivos de um rizoma³, as palavras tomam, portanto, um lugar de presença, tal quais as imagens. Este texto não é possível sem quem o lê, sem a entrega de quem produz em suas palavras sentidos, que em outros contextos talvez não existiriam. Apresento uma estrutura de blocos, separados por três asteriscos, onde cada um constitui uma reflexão sem, necessariamente, fazer relação ao parágrafo que segue. A lógica aqui é outra, não posta pelas necessidades de coesão e coerência ditadas por livros de gramática, mas por escolhas internas a um processo de criação. A palavra é tão corpo quanto a mão.



3 [...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído $(n-1)$. [...] Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (DELEUZE, 2011, p.43).

4 *Motif* (sistema vertical de escrita do movimento criado por Rudolf Laban, Ann Hutchinson-Guest e Valerie Preston-Dunlop) intitulado *La Voix du Chat Noir* – vestígios do processo de criação.

Em uma espécie de introdução do trabalho de conclusão de curso⁵(*La Voix du Chat Noir: Somática, Pesquisa & Poética*), que possibilita este texto, apresento uma sequência de “cartas para algo chamado ‘eu’”. Estas presentificam uma série de problemáticas e entusiasmos⁶ moventes que deram origem ao trabalho supracitado. Aproveito este espaço para compartilhar uma destas cartas.

Caro Bruno,

Hoje tive novas ideias, **decidi que o problema está no espaço**. Que **as relações às quais me proponho entre música-dança dizem respeito à voz**. A voz cria espaço? Molda espaço? Desenha espaço? O espaço e a voz são invisíveis? A voz tem forma? Atente: em momento algum considero a voz algo separado do corpo, portanto, **corpo-voz**. Destas perguntas, um problema emerge: **qual é o espaço da voz de um bailarino na universidade? Vejo a palavra espaço enquanto um lugar em movimento e, portanto, em constante (re)invenção, já a voz está aqui apresentada enquanto poética, voz de um bailarino** (que não é separado da palavra pensador) sob a forma de movimento ou, ainda, em palavras e, por fim, a ideia de **academia/universidade enquanto uma instituição validadora do conhecimento**. A filosofia, a arte, a ciência, se possuem algo em comum, neste inferno de necessidades da ABNT & CIA., é uma **vontade** de inventar, mas, de fato, não falam da mesma coisa (ou talvez falem, mas não da mesma **forma/fôrma**). Se algum dia me disseram: - *mas isso não é uma pesquisa científica!* Hoje, claramente respondo: - *sem dúvidas!Sou artista!* Enfim, minha questão é esta, **meu espaço é a dança**. Repito: **não faço pesquisa científica**. Revoltoso e no abismo, despeço-me.
Boa semana.

Constantemente venho me perguntando: seria a universidade um espaço exclusivo da ciência enquanto produção de conhecimento? A Arte só pode ter espaço neste ambiente quando submetida aos discursos científicos? A universidade é um espaço de conhecimento ou, exclusivamente, de ciência? Assim como um matemático trabalha suas funções, um filósofo seus conceitos, não poderia um bailarino trabalhar suas danças? Qual a distância, em relação à validade-co-

5 Trabalho apresentado e defendido no curso de Graduação em Dança: Licenciatura (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), no período de 2015/2.

6 “an enthusiasm of practice” (HASEMAN, 2006).

nhecimento, entre a escrita e o movimento? São destas questões que constituo minha primeira posição: não faço pesquisa científica, faço dança e dança é conhecimento.

A proposta é de fluxos de (re)invenção, dos quais destaco: a modernidade e a torção pós-moderna, o pós-positivismo, o pós-estruturalismo e a articulação somática-conhecimento. Estes fluxos que, brevemente, buscarei trazer apontamentos constituem ou, pelo menos, possibilitam reflexões quanto a produção de conhecimento em dança, de uma teoria da dança (e não sobre dança). René Descartes (1595-1650) é um filósofo-potência para as discussões sobre conhecimento, principalmente no que diz respeito à idealização de um produto final, à imagem do perfeito grego, do paraíso cristão, etc. Seu reforço às segmentações corpo e mente (que já são proposições platônicas), e produção de um método conduzido pela razão reverberam nas produções científicas até a contemporaneidade.

O conhecimento seguro da verdadeira metafísica e da verdadeira física permite deduzir os princípios e o conteúdo de uma moral matematicamente certa. Conduzir os seus pensamentos e regular as suas acções como convém para ser feliz, eis o objecto próprio da moralidade. Ora, a única maneira segura de agir como é necessário para ser feliz, é agir de acordo com a razão (GILSON, 1979, p.23).

Há muito tempo que o corpo se põe em uma hierarquia de inferioridade em relação a mente. Não bastando a desvalorização do sensível e a dominação da razão, a modernidade vai se preocupar na construção de métodos universais (pautados na ideia de que uma mesma fórmula serve para todos) visando chegar no Ideal (a verdade, o bom, o correto). Tais métodos são pautadas em fases lineares e evolutivas, ora testadas de maneira empírica, ora constituídas sob uma lógica de conduzir a razão ao futuro, que é necessariamente melhor do que o agora. Poderíamos considerar a modernidade um período de produção de verdades, ditadas pela razão, em direção a esperança, isto é, a ideia de um mundo perfeito.

Será necessária uma dobra nas verdades absolutas para que um novo contexto de produção seja possível. Jean-François Lyotard (1924-1998) dará o nome a este contexto de pós-modernidade, pau-

tado, principalmente, na questão: “O que vale o seu “o que vale”?” (LYOTARD, 1988, p.100), isto é, na constituição de uma verdade, devemos nos questionar em relação ao que faz desta verdade “mais” válida que outra. A pós-modernidade estará, portanto, imersa num ambiente de multiplicidades. Temos, assim, uma crise das ideias de verdade, de certeza e de utopias. A pós-modernidade não é a não-modernidade, mas uma torção, uma dobra⁷.

Alguns conceitos de Friedrich Nietzsche (1844-1900) foram propulsores para todos os pensamentos tratados nesta pesquisa. Cabe, portanto, apresentar alguns. A começar pelo conceito de *niilismo*, que segundo a etimologia da palavra – prefixo *niil* faz menção ao *nada* e *ismo* a um *sistema* – pode ser compreendido enquanto um sistema que considera as crenças e os valores infundados, logo um niilista seria àquele que não acredita em verdades transcendentais ao próprio homem. Ora, para Nietzsche (2011), esta palavra tratado oposto, ele vai considerar niilista àquele que pauta a vida em verdades superiores, transcendentais à própria vida, por exemplo, as ideias de Platão (mundo das ideias), Aristóteles (cosmo), Cristãos (Deus), etc. Resumindo, niilista, para Nietzsche, é aquele que pauta a vida em valores, princípios que transcendem a ele próprio. É, portanto, um negador da vida. “Há mais ídolos do que realidades no mundo” (NIETZSCHE, 2012b, p.15-16). Agora, Nietzsche em momento algum pretende propor novas verdades, tanto que, conforme indica o título de seu livro, o autor anuncia o *Crepúsculo dos ídolos* (2012b). Ídolos seriam os princípios que regem a vida – a verdade. Desta ideia já podemos trazer uma segunda máxima nietzschiana: “Deus está morto” (NIETZSCHE, 2012a, p.126). Ora, se Deus existe ele não pode morrer! A afirmação de Nietzsche não se refere ao Deus em si, mas a estrutura de pensamento religiosa, onde algo (Deus) que transcende ao homem dita os princípios que regem a vida. Em que consiste o mundo da vida então? Em energia, aquela que quando está em corpos vivos mostra-se vontade de potência⁸. E o que a vontade de potência busca? Mais potência. Ela consegue? Em parte, porque vai de encontro a energias contrárias (forças reativas). Visto que a vontade é de cons-

7 DELEUZE, G. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papyrus Editora, 1991.

8 NIETZSCHE, F. **Vontade de potência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

tante busca por potência e esta busca esbarra em forças reativas,- que diminuem nossa potência, como amar esta vida? Ora, devemos amar a vida como ela é⁹, e não uma ideia que temos da vida. Não se trata de tolerar o mundo. A vida boa é, portanto, uma reconciliação com o real. Viver o instante. Viver pensando no passado (que ainda assim acontece no presente) seria viver na nostalgia, na saudade, é um escape. E viver no futuro seria outro escape do aqui e agora, para a esperança ou o temor.

Desconstruir os ídolos para amar o mundo como ele é. O ídolo é a verdade. É o niilismo. A verdade é uma ilusão. A verdade é uma *muleta metafísica*¹⁰. *Übermensch*¹¹: vive sem muletas metafísicas. Só assim pode-se alcançar o que vem a se chamar *eterno retorno* (NIETZSCHE, 2011): triagem dos momentos de vida que merecem ser vividos. Onde fazer esta triagem? Na vida (esta se trata de forças vitais, desejos, pulsões, etc.). Agora, é diferente pensar em momentos que se quer viver, e momentos que se quer viver infinitas vezes (ou ainda, viver querendo que aquele instante não acabe nunca). É preciso questionar, portanto, a todo o momento, meu eterno retorno.

Seraient les sciences béquilles de la danse? – le Chat Noir.

Herança (algumas, de várias) nietzschiana¹²:

- 1) Pluralismo (de escrita, de conceitos).
- 2) Perspectivismo (suspeita de crenças, concepções).
- 3) Experimentalismo (não há receitas, apenas hipóteses em ação).

⁹ *Amor Fati*, para Nietzsche, refere-se a relação do humano com o presente, isto é, de amor a vida como ela é, e não como poderia ser ou foi. Amar mostra-se, portanto, como um afeto presente, proporcionado pela relação humano-mundo. A percepção seria a interpretação, feita pelo corpo, dos nossos afetos. Desta forma, podemos pensar o amor enquanto alegrias e tristezas – relações com o mundo que aumentam e diminuem a vontade de potência. Quando estes afetos são condicionados por um pensamento – pela fantasia – promovem outro tipo de percepção: o temor-esperança. Reforço, portanto, a intensidade do discurso nietzschiano no que se refere ao presente.

¹⁰ Metafísica enquanto lugar onde o homem (um corpo fraco) apoia a própria vida para lidar com ela. Ideia compartilhada de vídeo-aula do Dr. Clóvis de Barros Filho. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KI20SoJDKog>>. Acesso em: 25 out. 2015.

¹¹ A tradução de “*Übermensch*” é feita por alguns autores como superhomem e outros como além do homem.

¹² Construídas a partir da palestra da Dra. Scarlett Marton. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVMjJWekolk>>. Acesso em: 27 out. 2015.

As torções estabelecidas pela pós-modernidade, por Nietzsche, por Lyotard, e tantos outros, reverberam, certamente, nas relações humano-mundo e, portando, na tomada de posição (escolhas) de um pesquisador. Consideremos que na pesquisa positivista, isto é, anterior às abordagens destes pós-modernos supracitados,

Nós aprendemos que a boa ciência é objetiva, livre de valores, e sujeita a verificação por outros. Nós aprendemos como definir termos operacionalmente então nós poderíamos quantificar aquilo que nós queríamos estudar, como desenvolver e testar uma hipótese, como selecionar uma amostra e generalizar nossas descobertas para população à qual estas foram desenhadas, e como evitar o máximo de erros e viés possível. Este tipo de pesquisa é usada para responder algumas questões importantes, particularmente relacionadas a aspectos fisiológicos do treinamento em dança; por exemplo, questões como por que práticas tradicionais de dança são altamente correlacionadas com lesões de dança (GREEN; STINSON, 1999, n.91. tradução do autor)¹³.

Todavia, o contexto de multiplicidades possibilitado pelas performances (ações) pós-modernas proporcionam outros estados para o pesquisador, cada qual com diferentes metodologias, posicionamentos ético-políticos, etc. Lather (1999) aborda alguns posicionamentos, dos quais destaco: o pesquisador interpretativo, o pesquisador emancipador e o pesquisador desconstrutivista. O pesquisador interpretativo quando imerso a questões educacionais, por exemplo, irá se caracterizar, praticamente, como um etnógrafo, isto é, irá trabalhar a partir da observação e análise. São ferramentas muito usuais a este tipo de pesquisa a entrevista, coleta de dados, e pode-se caracterizar tanto como de caráter quantitativo ou qualitativo. É necessário que este pesquisador tome uma espécie de identidade como, por exemplo, observador, observador-participante (em virtude, principalmente, de questões éticas): "Na pesquisa interpretativa, todas as interpretações que possam ser aporte são válidas." (GREEN; STINSON, 1999, p.104)¹⁴. Os pesquisadores emancipadores, assim como os inter-

13 "We learned that good science is objective, value-free, and subject to verification by others. We learned how to operationally define terms so we could quantify that which we wanted to study, how to develop and test a hypothesis, how to select a sample and generalize our findings to the population from which it was drawn, and how to avoid as much error and bias as possible. Such research is used to answer some important questions, particularly related to physiological aspects of dance training; for example, questions like what traditional dance practices are highly correlated with dance injuries" (GREEN; STINSON in FRALEIGH; HANSTEIN, 1999, p.91).

14 "In interpretative research, all interpretations that can be supported are val-

pretativos, trabalham com a observação, todavia seu foco está, principalmente, alerta a questões sociais e políticas, como gênero, raça, classe social, etc. Visam, com o produto e com o processo, promover uma *melhora*¹⁵ nos participantes ou mesmo na sociedade. É, portanto, produtor de conhecimentos que se põem em resistência aos sistemas de discursos dominantes. Por fim, e conforme me posiciono nesta pesquisa, o pesquisador desconstrutivista não age segundo um método exclusivo e não tem, necessariamente, a intenção de proporcionar uma melhora ou, ainda, estabelecer uma interpretação sobre algo. Sua pesquisa diz respeito a, segundo Green e Stinson (1999), “mais uma maneira de pensar, muitas vezes corporificada através de uma forma literária, que reflete o pensamento pós-moderno. [...] o pesquisador desconstrutivista busca maneiras de exibir múltiplas realidades” (GREEN; STINSON, 1999, p.108-109. tradução do autor)¹⁶. A partir destas três sínteses de maneiras de pesquisar pós-positivistas podemos analisar que

A maior parte das diferenças entre pesquisa positivista e pós-positivista tem a ver com dois conceitos principais: ontologia, ou como nós olhamos para realidade, e epistemologia, ou como nós sabemos. Geralmente, positivistas tendem a afirmar que realidade é encontrada – que há uma verdade real ou grande verdade que nós podemos conhecer. Pós-positivistas, por outro lado, tendem a acreditar que realidade é socialmente construída – que nós construímos a realidade de acordo com como nós estamos posicionados no mundo, e que esta maneira como nós vemos a realidade e a verdade é relacionada com a perspectiva a qual nós estamos olhando (GREEN; STINSON, 1999, p.93. tradução do autor)¹⁷.

ued” (GREEN; STINSON, 1999, p.104).

15 O termo *melhora* propõe, muitas vezes, uma relação de progressão e evolução. É importante deixar claro que os pesquisadores emancipadores trabalham com os contextos de cada cultura e não com uma análise hierárquica entre pesquisador-objeto como, por exemplo, a de caráter etnocêntrico. De fato, vem sendo questão de muitas pesquisas o posicionamento dito “neutro”. Não cabe aqui um aprofundamento nesta questão, todavia, percebe-se, no pesquisador emancipador que apresento no texto, um posicionamento ativo e ético em relação às lógicas de cada cultura. Desta forma, o termo *melhora* é relativo e deve ser sempre questionado e analisado conforme o contexto em que se insere.

16 “Deconstructivist research is not really a method but more a way of thinking, often embodied through a literary form, that reflects postmodern thought. [...] the deconstructivist researcher seeks ways to display multiple realities” (GREEN; STINSON, 1999, p.108-109).

17 “Most of the differences between positivism and postpositivism research have to do with two main concepts: ontology, or how we look at reality, and epistemology, or how we know. Generally, positivists tend to claim that reality is found – that there is a real truth or big truth that we can know. Postpositivists, on the other hand, tend to believe that reality is socially constructed – that we construct reality according to how

Convidado por Franz Kafka, em *Um Artista da Fome* (2012), escolho por não me alimentar do que é dado para comer. Assim traçam-se as primeiras linhas no caos do que venho a chamar de pesquisa somático-poética: pesquisa labiríntica, pós-moderna, pós-positivista, pesquisa-rizoma, pesquisa menor¹⁸. Resta trazer este contexto ao campo de produção de conhecimento artístico, em especial de dança. Para tanto, acredito que os conceitos de amor fati e eterno retorno, criados por Nietzsche, podem auxiliar a pensar esta articulação, principalmente no que diz respeito a um estado de presença (ponto necessário a uma criação-pesquisa em dança) e que aqui tratarei como um soma *hipersensível*¹⁹. Este soma hipersensível é atento ao aqui e agora (a vida – à qual Nietzsche dá valor em oposição às posições niilistas), que quando se permite a amar o próprio estado (amar a vida como ela é – amor fati), ou ainda, jogar e performar, coloca-se em um estado-*eternoretorno* (viver o momento como se pudesse repetir infinitas vezes, isto é, se alimentando não do que é dado para comer, mas daquilo que aumenta a vontade de potência). Um estado de jogo. Este estado investigativo é o plano de imanência da dança²⁰, onde se produz a teoria da dança.

A Arte não quer dizer nada, não pode ser reduzida a comunicação. Caso quisesse não precisaria fazer arte para isso, a arte não é uma forma de ornamentar a linguagem, de fazer um discurso “bo-

we are positioned in the world, and that how we see reality and truth is related to the perspective from which we are looking” (GREENE; STINSON, 1999, p.93).

18 “Se a educação [pesquisa] maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação [pesquisa] menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula [de ensaio], expressa nas ações cotidianas de cada um. [...] o professor-profeta [pesquisador-profeta] é o legislador, que enxerga um mundo novo e constroi leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante [pesquisador militante], por sua vez, está na sala de aula [de ensaio], agindo nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo” (GALLO, 2013, p.65 – colchetes do autor).

19 Abrir o corpo é torna-lo hipersensível, despertar nele todos os seus poderes de hiperpercepção, e transformá-lo em máquina de pensar – quer dizer, reativá-lo enquanto corpo paradoxal, o que todos os regimes de poder sobre o corpo procuram apagar, esforçando-se por produzir o corpo unitário, sensato, finalizado das práticas e das representações sociais que lhes são necessárias. “Escutar a própria época” é procurar zonas de turbulência, zonas de caos, onde os movimentos sutis, ainda inclassificáveis, tomam origem. É procurar penetrar nessas zonas de risco e desposar o seu movimento – e devir, e criar (GIL, 2002, p.159-160).

20 “[...] Para construir um tal plano dançado, requerem-se pelo menos duas condições: a) que o pensamento e o corpo façam um só no movimento (a “fusão” de que Cunningham fala); b) que o movimento do corpo seja infinito, o que implica que possa agenciar-se com outros corpo dançantes” (GIL, 2002, p.99).

nito". Arte propõe outra forma de estabelecer relação, e, logo, outro tipo de compreensão que não é da ordem do entender ou não, mas do sentir (não enquanto emoção exclusivamente, muitos discursos artísticos também se voltam a um romantismo exacerbado, mas sentir enquanto uma alteração da percepção cotidiana, uma modificação no estado daquele que vê). Susan Foster vem a chamar esta relação (jogo) de *empatia cinestésica*, que é quando

O corpo do espectador, apesar de estar tranquilamente em seu assento, sente o que o corpo dançante está sentindo – os momentos de tensão ou expansividade, flutuação ou impulso que compõe o movimento do dançarino. Então, já que tais sensações musculares são inextricavelmente conectados à emoção, o espectador também sente as intenções do coreógrafo (FOSTER, 2010, p.72).

O curso de Graduação em Dança: Licenciatura (UERGS) propõe aos estudantes, no componente Trabalho de Conclusão de Curso (8º semestre), a elaboração de uma pesquisa em arte que, segundo Sílvio Zamboni (2012), caracteriza-se por um problema definido, a existência de referencial teórico, hipóteses ou expectativas, observação, procedimentos de trabalho, resultados multi-interpretativos e uma interpretação pessoal. Todavia, apresento (e apresentei no meu trabalho de conclusão de curso, mencionado no início deste texto) outra possibilidade de pesquisa (que vem adentrando o contexto universitário): a prática-pesquisa²¹. A diferença entre ambas (pesquisa em arte e prática-pesquisa) é bastante significativa, primeiro porque o problema da prática-pesquisa não é nem definido ou não definido, mas ele emerge com a própria pesquisa (não há uma projeção). Haverá o que Brad Haseman (2006) chama de "*um entusiasmo de pesquisa*"²²(tradução do autor). Segundo, visto a prática-pesquisa estar articulada num contexto pós-moderno, na vida, no eterno retorno (NIETZSCHE, 2011) e não no projeto, no Ideal, nas narrativas modernas (conforme apresentado anteriormente), ela não apresenta hipóteses e seus objetivos emergem em prática. Terceiro, seus "resultados", conforme a perspectiva do pesquisador desconstrutivista, são dinâmicos e, portanto, verdades transitórias – afinal "O que vale o seu "o que

21 "*practice-as-research*" (HASEMAN, 2006).

22 "*an enthusiasm of practice*" (HASEMAN, 2006).

vale"?" (LYOTARD, 1988, p.100). Por fim, o referencial teórico não é tratado somente como leituras ou consistência conceitual, mas como consistência prática. Cabe aqui uma afirmação classificadora: prática-pesquisa não é pesquisa em arte. Ela estabelece seus parâmetros, sempre móveis, na prática, conforme as lógicas e necessidades internas da criação, tendo sempre em consideração um posicionamento presente, no aqui e agora, logo, um corpo hipersensível como apresentado anteriormente. Aproximando este contexto de pesquisa à dança, Laurance Louppe (2012) em uma leitura sobre a dança contemporânea, propõe que

A poética procura circunscrever o que, numa obra de arte, nos pode tocar, estimular a nossa sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra. O seu objecto não é somente a observação do campo onde o sentir domina o conjunto das experiências, mas as próprias transformações desse campo. O seu objecto, como o da própria arte, engloba simultaneamente o saber, o afectivo e a acção. Contudo, a poética tem uma missão ainda mais singular: ela não diz somente o que uma obra de arte nos faz, ela ensina-nos como o faz. Por outras palavras, revela-nos o caminho seguido pelo artista para chegar ao limiar onde o acto artístico se oferece à percepção, o ponto onde a nossa consciência a descobre e começa a vibrar com ela. Mas o trajecto da obra não termina aqui: transforma-se e enriquece-se através dos retornos e das ressonâncias, porque a poética inclui a percepção no seu próprio processo (LOUPPE, 2012, p.27).

A dança contemporânea enquanto questionamentos, dúvidas, modos de organização que se estabelecem em prática, processo criativo dinâmico e múltiplo, transbordamento de referências poéticas e, logo, corporais, enquanto uma espécie de poética da suspeita, da "transvaloração dos valores"²³ submetidos ao corpo, é, por excelência, uma prática-pesquisa.

Segundo Deleuze (2010), podemos perceber o conceitocomo constituído de componentes. O conceito remete a problema(s), a outros conceitos. O conceito é diferença, devir. O conceito não é discursivo. Os conceitos existem em um plano de imanência²⁴. Agora,

23 Pensamento nietzschiano retirado da palestra de Scarlett Marton. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVMjJWekolk>>. Acesso em: 27 out. 2015.

24 "O plano de imanência é essencialmente um campo onde se produzem,

dança se constitui em um plano de composição (porque dança não propõe conceitos²⁵, mas afectos e perceptos²⁶). Todavia, “asensação não é menos cérebro que o conceito” (DELEUZE, 2010, p.249). Desta forma, penso que os conceitos e teorias (escritas) devem servir ao artista enquanto potência de criação e não, exclusivamente, de fundamentação e validação de sua prática, caso contrário estaríamos fazendo nada mais que uma pesquisa em arte ou, ainda, sobre arte.

La voix du danseur à l'université est comme le pas du chat noir... un
problème
– le Chat Noir

Trago, por fim, a proposta de *pesquisa somático-poética*²⁷: uma forma-devir de arte-pesquisa (palavras inseparáveis), que surge de um entusiasmo de pesquisa. Os objetivos emergem junto à prática, são transformados com a prática, traça-se um plano de composição, componentes emergem em prática. Não há separação entre corporeamente, forma-conteúdo não se segmentam. O pensamento se dá em movimento, em estado de presença enquanto entrega ao aqui-e- agora. O fluxo é composicional, co-autor do movimento. A pesquisa é somático-poética enquanto pesquisa-improvisação onde a única regra pré-estabelecida é o fluxo.

O que flui, o que contém o fluxo é também fruto do contágio ci-

circulam e se entrecrocavam os conceitos. Ele é sucessivamente definido como uma atmosfera [...], como informe e fractal, como horizonte e reservatório, como um meio indivisível ou impartilhável” (PRADO JÚNIOR apud GALLO, 2013, p.44).

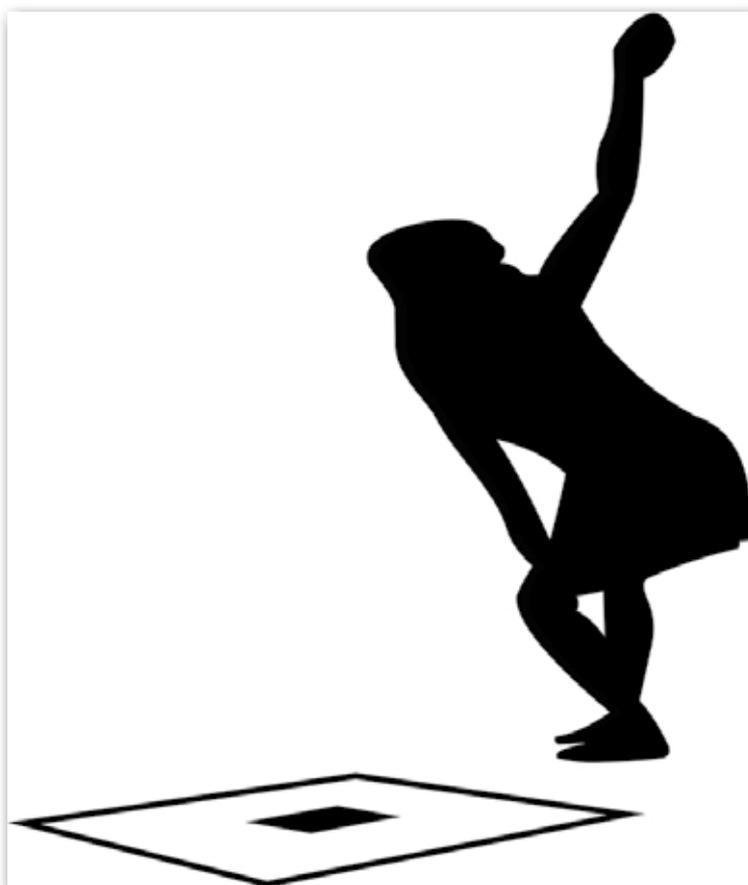
25 “A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano de imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes” (DELEUZE, 2010, p.45).

26 “Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE, 2010, p.193-194).

27 Termo criado no trabalho de conclusão de curso mencionado no início deste texto. Sua invenção é traçada por uma prática artística intitulada: *La Voix du Chat Noir*. A Pesquisa Somático-Performativa (FERNANDES, 2014) seria uma opção, todavia sua constituição leva em conta outros referenciais, como os Estudos da Performance. Desta forma, de maneira transitória, opto pela substituição do termo Performativa por Poética, visando problematizar questões específicas à Arte e suas dinâmicas de validação no ambiente universitário, junto as filosofias de Nietzsche e Deleuze.

nestésico que podemos trazer à luz das ações que se produzem a partir desse fluxo. Quando trazido à tona num *instante intenso*, o fluxo do pensamento no corpo, ou do corpo em pensamento, produz conhecimento através das conectividades (SASTRE, 2015, p.210).

Resta-nos como produto a dança e seus vestígios (*danses tracées*²⁸). A consistência e validação dessa dança são constituídas por inteligência somática. Pesquisa somático-poética torna-se arma de guerra do artista, maquinaria-infernal de composição. A pesquisa somático-poética é, portanto, antes de tudo, uma poetização de si, uma (de) formação dos chãos planos e lineares na busca da perda de equilíbrio, e de territórios inventados, onde um passo a frente pode levar a um abismo onde não existe mais frente-atrás, onde os conceitos que existem perdem suas consistências.



L'esthétique d'un problème
– le Chat Noir

28 LOUPPE, L. (org.). **Danses Tracées**: dessins et notation des choreographiques. Paris: Disvoir, 1994.

Referências

CORAZZA, S. M. **Para uma filosofia do inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, G. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Campinas: Papirus Editora, 1991.

DELEUZE, G. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 1979.

FERNANDES, C. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **Art Research Journal**, Natal, v.1, n.2, p.76-95, jul./dez. 2014.

FOSTER, S. Empatia Cinestésica e Política da Compaixão. **Cadernos do GIPE-CIT**, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade – UFBA, Salvador, v.13, n.25, 2010, p.71-78.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GIL, J. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2002.

GILSON, E. Introdução. In: DESCARTES, R. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 1979.

GREEN, J; STINSON, S. W. Postpositivism Research in Dance. In: FRALEIGH, S. H; HANSTEIN, P. **Researching Dance**: evolving modes of inquiry. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999, p.91-123.

HASEMAN, B. Manifesto for Performative Research. **Media International Australia Incorporating Culture and Policy**, Brisbane, n.118, p.98-106,

2006. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

KAFKA, F. **A metamorfose; Um artista da fome; Carta ao pai.** São Paulo: Martin Claret, 2012.

LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea.** Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LOUPPE, L. (org.). **Danses Tracées:** dessins et notation des choreographiques. Paris: Disvoir, 1994.

LYOTARD, J. **O pós-moderno.** Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1988.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos.** São Paulo: L&PM Editores, 2012b.

NIETZSCHE, F. **Vontade de potência.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

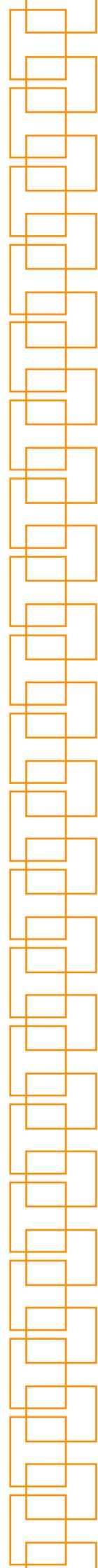
PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SASTRE, C. **Entre o performar e o aprender:** práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em Movimento. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZAMBONI, S. **A Pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Referências Audiovisuais

DA SILVA, J. M. **O pensamento pós-moderno e a falência da modernidade.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bUBAXx8Np3g>>. Acesso em: 27 out. 2015.



MARTON, S. **Friedrich Nietzsche**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NVMjJWekolk>>. Acesso em: 27 out. 2015.

FILHO, C. B. **Nietzsche e a Filosofia do Martelo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KI20SoJDKog>>. Acesso em: 25 out. 2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

SISTEMA LABAN/BARTENIEFF, BAMBOLÊ E FEMININO: CAMINHOS POSSÍVEIS NA CRIAÇÃO EM PERFORMANCES DE DANÇA

Camila Matzenauer dos Santos (UFSM)¹

Gisela Reis Biancalana (UFSM)²

Sílvia Wolff (UFSM)³

RESUMO: O trabalho "Sistema Laban/Bartenieff, Bambolê e Feminino: Caminhos Possíveis na Criação em Dança" traz um relato acerca do início do desenvolvimento de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Dança Bacharelado na Universidade Federal de Santa Maria, no qual será abordada a temática do Feminino a partir do

1 Camila Matzenauer dos Santos é acadêmica do sétimo semestre do curso de Dança Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria - RS. Atualmente integra o grupo de pesquisa Performances: arte e cultura e atua como bailarina, coreógrafa e diretora na Atemporânea Cia de Dança. E-mail: camilamatz@hotmail.com.

2 Gisela Biancalana Reis é professora no Curso de Dança Bacharelado/UFSM, atua no Programa de Pós Graduação em Artes (PPGART/UFSM) e também é líder do grupo de pesquisas Performances: arte e cultura, vinculado ao CNPQ. Realizou pós doutorado na Universidade de Montfort, cidade de Leicester, Inglaterra onde investigou processos criadores em conjunto. E-mail: giselabiancalana@gmail.com.

3 Sílvia Wolff UFSM Possui Doutorado em Artes pela UNICAMPe mestrado em Artes/Dança pela NEW YORK UNIVERSITY (2005). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Processos de composição coreográfica, execução da dança e videodança. Atualmente é professora no Curso de Dança Bacharelado/UFSM e coordena o grupo de pesquisa Balé na contemporaneidade sob a perspectiva da Educação Somática. E-mail: silviawolff@uol.com.br.

estudo do Sistema Laban/Bartenieff aliado a exploração do elemento cênico bambolê. No presente artigo, busca-se compreender o motivo da escolha destes assuntos a partir do resgate das experiências vividas em Dança ao longo da graduação e antes dela, bem como descrever o começo do desenvolvimento da pesquisa e a construção de suas práticas. Neste contexto, a temática abordada também será mote para criação de performances desenvolvidas a partir do vínculo com o grupo de pesquisas Performances: arte e cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Processo Criativo. Bambolê. Performance

Como nascem os desejos de uma pesquisa

Compreendo meu Trabalho de Conclusão de Curso como um espaço para rever minhas experiências ao longo da graduação em Dança Bacharelado (e antes dela), pensar nos meus desejos de pesquisa, questionamentos... Buscar entender de onde eles vem, porque e como começam a se somar criando novos caminhos. Trabalhar a temática do feminino através do bambolê e Sistema Laban/Bartenieff, pelo menos, três desses desejos.

Meu interesse pela temática do feminino começa, de forma mais clara, no quarto semestre da graduação, durante uma aula de Dramaturgia do Movimento, ofertada pelo curso de Artes Cênicas, da qual participei como ouvinte, pois na época possuía uma pesquisa de Iniciação Científica intitulada "Dança e Teatro: O Corpo em Cena", orientada pela professora Heloísa Gravina, cujo objetivo era investigar as relações entre Dança e Teatro e o potencial criativo da relação entre ambos.

Durante a aula, a professora Adriana Dalforno dava algumas indicações aos alunos. A primeira delas, foi que caminhássemos pelo espaço recordando algumas movimentações anteriores (no meu caso, referentes a um outro processo coreográfico). Os movimentos que eu fazia tinham sentido por si só e foram crescendo, modificando-se, tomando uma dimensão maior: eu dançava água. Com a sensibilidade e atenção que tem com os alunos, a professora seguia com suas indicações. "Não controle o movimento", disse ela a mim. E assim o fiz, dançava com fluidez, sentia-me líquida, eu era uma correnteza forte e veloz. Em meio ao processo de criação, o corpo lembra a família, a infância, os cabelos brancos, os olhos azuis e a água. Dancei até ficar encharcada e sentia que bebia água. Boca, língua, saliva e garganta, dançavam comigo e eu bebia mais. Sentia escorrer na pele e vi meu reflexo em uma poça. Minha avó Olanda estava presente ali.

Essa primeira experiência foi muito intensa e importante para mim, portanto decidi dar continuidade a ela e ao longo das experimentações seguintes, senti que dançava minhas lembranças. Eu dançava as mulheres da minha família, seus gestos, carinhos, histórias... Percebi que os movimentos que nasciam durante os laboratórios de criação resgatavam minha ancestralidade feminina: o afago das mãos enrugadas, as costas que se envergam com a velhice, as mãos que procuram os óculos, o colo para dormir, o beijo de boa noite, o sinal da cruz na testa que traz proteção, o jeito menina de balançar o vestido e disfarçar quando “apronta”, o ventre que abriga vida, dor e poesia...

Assim nasceu o solo “Landa”, um pequeno trabalho coreográfico que dá visibilidade e protagonismo as mulheres através um processo meu de autoconhecimento, um processo extremamente sensível, delicado e algumas vezes doloroso, sobretudo por lidar com memórias pessoais minhas, exteriorizando-as, compartilhando-as com os outros. Por acreditar que o respeito comigo mesma deve fazer parte da minha dança, optei por deixar a pesquisa sobre minha ancestralidade feminina em segundo plano para retomá-la em outro momento...

A temática do feminino surge novamente quase um ano depois, enquanto eu e as demais formandas do curso, Amanda Silveira e Bibiana Machado Marques, buscávamos um assunto em comum que relacionasse nossas pesquisas, tendo em vista que no último semestre do curso levaremos para cena um trabalho artístico nosso como um dos resultados de nossas pesquisas individuais de TCC. Penso que este seja o momento de retomar minhas inquietações, escritas e movimentos, minha ancestralidade feminina através da dança.

Já o Sistema Laban/Bartenieff aparece em diferentes momentos ao longo do curso de Dança, sendo mais aprofundado durante as disciplinas de Exercícios Técnicos IV e V, com a professora Heloísa Gravina. Relendo trabalhos escritos durante estas disciplinas percebo a importância dessa técnica em minha formação: o contato maior com o chão, o início de uma consciência maior da região do quadril e também a exploração de seus movimentos, a busca por sair da minha movimentação habitual, a exploração da mudança do nível alto ao baixo, e vice-versa, de modo mais orgânico através da espiral – reduzindo muitos esforços desnecessários...

Durante a disciplina de Exercícios Técnicos VI, ministrada pela professora Sílvia Wolff, cuja proposta era que os alunos desenvolvessem uma abordagem crítica ao uso de técnicas de dança aplicando-as em projetos de criação individuais, encontro um espaço para estudar o bambolê, uma possibilidade de trazê-lo para dentro da graduação. Passo a pensar nos movimentos mais habituais que faço com o bambolê e quais as necessidades do meu corpo, como “prepará-lo” tecnicamente? Muitas vezes já havia feito relações entre o Sistema Laban/Bartenieff e o bambolê, sobretudo pela movimentação espiralada que surgia tanto enquanto eu estou trabalhando comum, quanto com o outro... A conscientização da região do quadril e coluna lombar; exploração dos conceitos *homólogo* – divisão entre parte superior e inferior do corpo em relação a cintura – ; *homolateral* – divisão entre lados (metades) do corpo a partir da coluna– e *cinesfera*, termo que se refere ao “espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso” (FERNANDES, 2006, P.182), o trabalho de exploração das conexões ósseas – “linhas imaginárias entre diferentes Marcos Ósseos, conectando áreas do corpo, simultaneamente concedendo suporte (estabilidade) e facilitando o movimento do corpo no espaço (mobilidade) ”(FERNANDES, 2006, p.63). Todos estes elementos citados levam em consideração as necessidades corporais exigidas pelos movimentos executados com este elemento, fazendo-me acreditar que o Sistema Laban/Bartenieff pode ser muito adequado como preparação corporal para a dança com bambolês.

Além destes três elementos, que estão mais definidos, um trabalho de consciência e escuta do corpo, através abordagens somáticas em Dança, como a Técnica de Klauss Vianna, por exemplo, permeiam minha pesquisa, tendo em vista minha preferência por este tipo de abordagem e o quanto ela esteve presente durante a graduação, tanto em disciplinas e projetos de extensão, como também em minha pesquisa de Iniciação Científica, citada no início do artigo. Do mesmo modo o ballet, talvez de um forma um pouco mais sutil, tendo em vista que minha experiência em dança antes da graduação se deu principalmente através desta técnica, que ainda é muito presente no meu corpo, sendo possível, inclusive, relacioná-la com minha atual investigação do movimento do quadril, colocando-a em contraste com a estabilidade e “rigidez” que são exigidas nesta re-

gião do corpo pelo balé.

Caminhos da pesquisa

“Deito na posição semi supina. Repouso as duas mãos sobre o umbigo, começo a me conectar com minha respiração. Ansiedade, pressa, um tanto de porquê a responder, se eu dou conta, se é isso mesmo, e se fosse outra coisa? Todo esses pensamentos fazem parte da minha prática. Lidar com eles, também. Tento sempre voltar para o umbigo e retomar a atenção para a respiração. Percebo o ar entrando e saindo, como se pudesse visualizar todo seu trajeto pelo corpo. Percebo também o movimento do ventre. Estar comigo torna-se uma de minhas tarefas em todas as aulas. E estar comigo também é estar com as outras [colegas], portanto as práticas delas passam a ser minhas também e a fala delas tem um tanto de mim.”

Este pequeno trecho foi escrito por mim em meu diário de processo durante uma aula de Laboratório De Técnica, Criação, Composição E Performance Em Dança I, nesta disciplina há três encontros semanais que reservamos, cada uma de nós da turma, para nossas respectivas práticas, a princípio individuais, que ocorrem simultaneamente dentro da sala de aula. De modo a respeitar e valorizar a pesquisa de cada aluna, não nos é imposto nenhum tipo de prática, cada uma de nós cria a sua de acordo com suas necessidades e objetivos, usando a sala de aula também como um espaço de encontro, trocas e diálogo entre alunas, com suas pesquisas, e professora – sempre expomos dúvidas, descobertas, compartilhamos e discutimos leituras, sejam as que fazem parte de disciplina ou sugerindo outras. Permitindo-nos que uma pesquisa afete a outra.

Mas afinal, como relacionar o bambolê com o feminino e por que essa escolha? Busco a resposta através do corpo: a movimentação do quadril, a força do ventre, a espiral, os movimentos circulares, o bambolê desenhando e ampliando essas imagens no espaço... O círculo e a espiral me remetem ao tempo não linear, a ciclos, sagrado, memórias que me atravessam, o ser atemporal, ter todas as idades ao mesmo tempo: “ser jovem enquanto velha e velha enquanto jovem”, uma referência ao livro “A Ciranda das Mulheres Sábias: ser jovem enquanto velha e velha enquanto jovem”, que junto com “Mulheres que Correm com Lobos”, também de Clarisse EstésPinkola e “Dance e recrie o mundo: A Força Criativa do Ventre”, de Lucy Penna, têm

vido grandes referências para a abordagem dessa temática, sendo que os dois primeiros me auxiliam desde que passei a me interessar mais pela questão do feminino, trazendo possíveis conexões para esses elementos que vou encontrando dentro da minha dança.

Pensando na construção de uma obra coreográfica através da pesquisa, começo a traçar alguns objetivos como: a experimentação de diferentes configurações estéticas a partir da investigação de possibilidades de movimentos com o bambolê (tendo o Sistema Laban/Bartenieff agora não apenas como uma preparação, mas permitindo que ambas as técnicas se somem e afetem mutuamente); visitar escritas feitas ao longo do curso, bem como movimentações antigas – sobretudo aquelas referentes a minha ancestralidade feminina; explorar do movimentos de espiral e variações de níveis, ritmos, velocidades e encontrar formas de explorar a poética do feminino na dança.

Tenho elaborado minha metodologia através do uso do Sistema Laban/Bartenieff, mais especificamente dos seus exercícios básicos, desenvolvendo um trabalho de consciência corporal e escuta do ventre, que unem a técnica de Klauss Vianna, princípios do trabalho de consciência visceral, inspirados pela leitura do livro de Lucy Penna, e, novamente, o Sistema Laban/Bartenieff, visto que “todos os exercícios de Bartenieff baseiam-se na respiração abdominal”, ou seja, inspirando-se profundamente até a região do abdômen” (FERNANDES, 2006, p.53) estimulando os músculos profundos do abdômen e da pélvis, que estão envolvidos também no uso do bambolê, de modo a explorar a temática do feminino, baseando-se tanto nas minhas leituras, quanto em minhas memórias. Até o momento tenho preferido trabalhar com o silêncio, sem o uso de músicas, permitindo que o corpo determine seu próprio ritmo evitando, a priori, influências externas. Além disso, como citei anteriormente, ao longo de todo o processo escreverei em um diário de processo, que funciona como instrumento de reflexão através das diferentes temporalidades da pesquisa.

O feminino como percurso de pesquisa no corpo-arte

Surge a perspectiva de ampliar o processo criativo do Trabalho de Conclusão de Curso para experiências calcadas na Performance Arte e desenvolvidas no Grupo de Pesquisas denominado Performan-

ces: arte e cultura, vinculado ao CNPQ, do qual faço parte, levando em conta que o trabalho do corpo-arte também é fundamental para as relações sociais e experiências coletivas em arte que remontam à comunhão com o público, com o mito e com o ritual, presentes entre os antepassados.

A escolha de expandir a pesquisa, ampara-se no surgimento da Performance enquanto linguagem artística, com seus precedentes oriundos da vanguardas do início do século XX, quando foram adotadas posturas de questionamento do universo artístico instituído. Neste sentido, são muitas as transformações ocorridas na escolha e manipulação das fontes temáticas, nas abordagens técnico-expressivas, nos procedimentos de criação, na postura hierarquizada do encenador e do coreógrafo, enfim, nas buscas dos artistas e suas relações com o público.

Aqui, através das formas de atuação a serem concebidas, buscarei uma relação mais próxima com o público implicando, algumas vezes, na participação do receptor para a construção dos sentidos. A coprodução passará a ser mais destacada que a recepção emocional ou cognitiva, na qual compartilhar parece ser um verbo mais adequado à relação com o público, do que contemplar.

Outro aspecto relevante é que meu trabalho pode tornar-se instigante com a mudança de foco proposta, ou seja, o desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso em Performances. Construirei o conteúdo temático com base no Feminino pela vivência em campo, bem como na busca em fontes diversas o mote para as criações, permitindo-me trabalhar este tema por novos vieses.

O termo Performance é usado, ainda, no sentido de ampliar os horizontes das linguagens puras, tais como, o teatro, dança, artes visuais, não se restringindo à manutenção de uma fronteira rígida entre elas. O termo adotado também advém de uma tentativa de não rotular o resultado antecipadamente, buscando absorver linguagens diversas, sendo esta uma das características da cena contemporânea, a pluralidade. Mesmo que o resultado não venha a ser exatamente o que se entende por coreografia, a dança será a pista que fornecerá o meio técnico-expressivo para a apreensão do universo pesquisado permanecendo como minha fonte primeira do produto artístico. Desta forma, as obras híbridas apresentar-se-ão em consonância com muitos pressupostos da cena contemporânea.

Buscarei contemplar, ainda, outros sentidos não enfatizados usualmente como, olfato, tato e paladar, a fim de alargar as possibilidades de fruição. Os cheiros, os gostos e as texturas, ao lado da visualidade e da sonoridade, assim como a possibilidade de interação, visam propiciar uma fruição mais próxima e mais ampla do universo proposto à medida que proporcionará experiências diversificadas.

A utilização de multimeios poderá apresentar-se como uma possibilidade a ser explorada, acompanhando o desenvolvimento tecnológico dos tempos atuais. Acredito que os significados mais profundos das obras não se remetem, apenas, às ideias transmitidas pela ação ou pelo movimento do performer, mas também, às imagens e sons. As imagens podem revirar-se em sentidos diversos, jogando com a ação, complementando-a e, mesmo, opondo-se a ela. A utilização da tecnologia, telões com vídeo e slides, assim como o uso de gravações sonoras, entre outras possibilidades, podem ampliar a visão do espectador, tornando-a multifocal e proporcionando que ele faça suas próprias escolhas. As combinações entre ação, som e imagem, muitas vezes colocadas simultaneamente, geram significados que transcendem a compreensão racional, proporcionando leituras diversas de acordo com a percepção do espectador. O espectador terá que mover-se ou optar por um campo audiovisual. As experimentações vocais, por exemplo, aliadas às vozes em *off* e músicas gravadas, podem compor um ambiente sonoro.

Num mundo fortemente dominado pelas imagens e audiovisuais, viabilizados pela tecnologia e pelos meios de comunicação de massa, o receptor é facilmente penetrado, modificando as antigas estruturas cronológicas transmissoras do narrar. Os trabalhos artísticos contemporâneos, muitas vezes, apresentam-se fragmentados, não apenas pela utilização de recursos mediáticos, mas ainda, no que se refere ao espaço físico, e também, no tempo sem o compromisso de obedecer a uma estrutura de efeito causal.

Finalmente, procuro conceber não apenas o que compete a função de performer, mas também, o conteúdo, a elaboração do treinamento e da preparação corporal, a forma das Performances e o espaço/tempo cênicos para meu trabalho, atuando como sujeito criador da obra de arte. Para o ator e para o bailarino, a possibilidade de ser um artista criador é recente. Historicamente, eles foram objetos na mão do encenador ou do coreógrafo. Por mais que exista

uma margem de criação para os atores e bailarinos, eles ainda não criavam uma obra de arte, mas por outro lado, eram chamados de artistas, um grande paradoxo.

Na contemporaneidade, ator e bailarino almejam mais, requisitam para si a criação da obra. Sendo assim, a minha pesquisa busca alterar a recorrente relação artista/criação, apontada no parágrafo anterior. Desta forma, emerge uma tentativa de alcançar uma coerência entre processo e resultado e, ainda, a autonomia no processo formativo como artista-aluna. Minha autonomia na condução dos procedimentos expostos procura revelar o desenvolvimento de um trabalho criador que possa surgir das minhas necessidades e interesses próprios de expressão e comunicação. Esta proposta visa exalar suas intencionalidades, uma vez que a elaboração do trabalho exige, ao mesmo tempo, a superação de limites pessoais, o desenvolvimento de uma técnica coerente para preparação corporal e laboratórios de criação em busca do Trabalho Final de Curso e das Performances a serem realizadas ao longo do ano. Neste contexto, será fundamental desembaraçar-me de convenções antigas, especialmente, quando se encontra, na pesquisa universitária, um espaço propício.

Considerações acerca do processo

Em face dos meus relatos, reconheço que trata-se de uma pesquisa ainda em fase inicial, e que, ao longo do seu amadurecimento – com maior aprofundamento em leituras e mais tempo em laboratório de criação – as ideias tomarão forma e alguns caminhos de tornarão mais nítidos.

Finalizo essa escrita lembrando que a pesquisa não ocorre de forma linear, não acontece em etapas sequencialmente, como ChirstineGreiner coloca: “processos de pesquisa não são, afinal, radicalmente distintos dos modos de ser de outros fenômenos vivos. São complexos e imprevisíveis.” (GREINER, p.81, 2010). Portanto possíveis “erros”, mudanças de direção da pesquisa ou imprevistos não devem ser encarados como problemas, mas sim como formas de trazer novas possibilidades e perspectivas para a pesquisa, enriquecendo o trabalho, de modo a valorizar minhas experiências enquanto aluna.

Referências:

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na Formação e Pesquisa em Artes Cênicas**. 2ª edição - São Paulo: Annablume, 2006.

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

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A Ciranda das Mulheres Sábias: ser jovem enquanto velha e velha enquanto jovem**. Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com lobos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FERNANDES, Ciane. Mexendo as cadeiras: em que o Sistema Laban/Bartenieff pode ser bom para tudo? In: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org). **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiência: multiplicidade, complexidade, maleabilidade corporal**. Juiz de Fora: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas (CBDCCR), 2005. p. 203-235.

PENNA, Lucy. **Dance e Recrie o Mundo: A Força Criativa do Ventre**. São Paulo: Summus, 1992.

GREINER, Christine. **O que pode (ser) um processo? CARTOGRAFIA: rumos Itaú cultural DANÇA – 2009-2010**. São Paulo, 2010.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: SP: Autores Associados, 1998.

COHEN, Renato. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

A DANÇA PERFORMATIVA DE UM CORPO EM CRISE: DOR SENSÍVEL CRIA CORPO

Carini Pereira (UERGS)

Cibele Sastre (UERGS)

RESUMO: Esta é uma pesquisa performativa que aborda alguns aspectos relacionados à dor. Parte da pergunta: de que forma o sofrimento e a dor sustentam o estado do corpo em crise na performance? Tem por objetivos, explorar processos de criação em dança e performance, escutar e questionar a dor do corpo e, deste modo, realizar uma obra coreográfica. Ao longo do processo foram levantadas perguntas que indicaram caminhos à pesquisa. A investigação coreográfica contou com a criação de um duo, apresentado em meio ao processo - uma composição que reúne desenhos produzidos pelo pai da autora no corpo nu de sua mãe; experimentos performativos sadomasoquistas em festas noturnas e experimentos que provocassem dor física que geraram a obra *dor sensível cria corpo*. O texto foi elaborado sobre diários de criação e referenciais de dança e performance sob a inspiração metodológica ligada à auto-etnografia, incluindo uma narrativa autobiográfica. Referências de trabalhos artísticos de dança e artes visuais alimentaram a defesa de uma relação entre arte e vida, precisamente os trabalhos de Sophie Calle, Marina Abramovick, Frida Kahlo, bem como os *poetas da gravidade* Steve Paxton e Trisha Brown, e ainda, Alejandro Ahmed, do Grupo Cena 11, de Florianópolis.



lis, que questiona o corpo em crise em seu trabalho. Neste lugar sensível e por vezes indescritível, cria-se um estado paralelo de atenção onde os sentidos despertam-se para o que acontece na hora.

PALAVRAS-CHAVE: Dor. Corpo. Criação.

Este artigo é fragmento da pesquisa realizada para conclusão de curso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul no ano de 2015. A pesquisa partiu de uma questão pessoal: a dor relativa ao término de um relacionamento. Delineou-se a partir do questionamento feito a respeito de como transformar esta, e outras dores pessoais, em pesquisa. A partir da reflexão sobre o tema, fui identificando que a motivação desta pesquisa acompanhou todos os meus processos de criação na graduação desde minha entrada em 2010. E, mais do que isto, o sofrimento causado pela separação abriu espaço para que eu pudesse descobrir uma nova forma de operar (na criação) e pensar o corpo na dança e na performance. Entrar em questionamento pelas causas que modificaram minha movimentação, fez-me descobrir uma nova forma de pensar arte, manifestar-me artisticamente, reconhecer-me como artista e posicionar politicamente. Esses questionamentos abriram espaço para levar a arte da dança para lugares não reconhecidos. A dor e o sofrimento, para mim, foram um leque para a experimentação, transformando minha forma de dançar e sentir dança neste momento, disparando mudanças de paradigmas criados ao longo de uma vida.

Em tom de relato autobiográfico, descrevo trechos dessa trajetória e de uma visão de mundo que dispara a dor-tema desse artigo.

Minha história na dança foi muito rica em experiências artísticas, contudo, elas foram delineadas a partir de processos da aprendizagem pela cópia do modelo (professor ou coreógrafo) onde os estudantes repetem o que o professor demonstra. Tive a oportunidade de praticar estilos diferentes com professores do qual tinha grande admiração pela forma de se mover tecnicamente. Isso fez com que meu olhar se ampliasse para a observação na aprendizagem, mas ainda não me sentia apropriada de ferramentas para experimentações que acontecem a partir da entrada no curso.

Com o objetivo de questionar a dor, iniciei um processo de criação que investiga procedimentos e experimentos que dialogam

com a arte da performance e a coreografia. Para isso, algumas questões foram norteadoras: Para que serve meu corpo de artista? De que forma me aproximo da presentificação na ação? Quando penso, já estou dançando? Por que o corpo é visto como produto e objeto de desejo? Como mover-se na gravidade? Como cair? De que forma sustentar a performance superando a dor física?

Após apresentar minha trajetória de uma vida intensa com diferentes propostas de dança, apresento o tema da dor, que acompanha o processo desta graduação em dança e como fui operando com ela na criação. Para isso, relato oito experimentos feitos em diferentes ambientes que proporcionam diferentes relações com a produção da dor realizados para essa investigação, apresentando ao final, a composição escolhida para a apresentação artística dessa pesquisa. Chegar neste momento do processo me coloca em crise por perceber o infinito de possibilidades geradas a partir da reflexão da teoria e da prática com o tema. Percebi que minha contradição, (experimentar e não experimentar) significava curiosidade em me descobrir. Vi na performance a possibilidade de dançar sozinha expressando meus sentimentos e emoções, pensando na sutileza e também na agressão psicológica que me fiz. O trabalho artístico final desenhou-se a partir de momentos encontrados na investigação, como: dançar no banheiro, dialogar com o público, experimentar a gravidade em queda. A necessidade de experimentar ações não ensaiadas no ato da apresentação também completa o que venho problematizando. Compartilho com minha mãe a experiência de dançar nua a obra final apresentando esse momento como o prólogo da minha dor. O trabalho é solo, porém não o finalizo sozinha.

Quero trabalhar com a temática da dor porque passei por alguns anos de sofrimento e tortura psicológica feita por mim mesma, culpando-me por algo que fiz, principalmente por ter feito outra pessoa sofrer. Não tinha consciência do que significava uma relação a dois (afetiva), pois nunca tive, até então, a intenção de ter um relacionamento duradouro, não acreditava no sexo oposto. Para mim as coisas eram efêmeras e relacionamentos acabavam, pois, os homens eram *em sua fórmula original* mentirosos. Por que naquele momento e justamente para mim, um seria diferente, sincero e honesto? Eu agia com pensamentos extremamente “masculinos” (pela visão machista em que somos criados) e “egoístas” (ainda no sentido machista de

pensar no próprio prazer). Poderia até me dizer “revolucionária” para o pensamento de uma menina que foi se tornando mulher.

Viver intensamente era o lema de vida. Nunca tive problemas com sexo (feminino/masculino). Desde muito nova enxergava as pessoas como pessoas, se a empatia do contato, a troca de energia da pele com a pele, o amor em sua forma mais honesta na troca de carinho acontecia, deixava rolar de forma mais íntima um beijo (caso fosse recíproco e consensual). Beijos para mim significavam simplesmente afeto, carinho e não sexo. Não tive a experiência de ter relações sexuais com mulheres, mas sempre gostei de beijar na boca, e o gênero não era imposição. Penso que as pessoas deveriam se cumprimentar com “selinhos” de afeto, isso amenizaria a violência que tanto vivenciamos/sentimos por aí. Para mim o corpo e principalmente o contato deveria ser desoprimido. Não estou querendo dizer e nem fazer menção a uma liberdade para libertinagem. As pessoas se aproximam e se afastam por atração, por terem interesses em comum, por verem umas nas outras oportunidades: oportunidade de amizade, de carinho, de crescimento pessoal, profissional, etc.

Mas, por ser assim, independente de apego, fiz uma pessoa muito especial para mim, sofrer. Entrei em um relacionamento onde só uma parte pensava nos dois. Onde só uma parte queria constituir família, onde só uma parte demonstrava amor. Falo isso mentindo. Eu também tinha minha forma de amar. Não era a forma “correta” (na expectativa da outra pessoa), mas era a forma honesta com meus sentimentos. Deixava acontecer o que acontecesse sem ter a consciência do efeito no outro. Omitia o beijo dado na noite anterior e conseguia beijar de olhos fechados no dia seguinte. Não enxergava que isso não era saudável para uma relação, *pois, o que me garantia que ele não fazia a mesma coisa para mim?* Pensava da seguinte forma: o que os olhos não vêem e os ouvidos não escutam, o coração não sente (por mais amor que eu tivesse pela pessoa). Tinha uma visão pessimista das relações e principalmente via o mundo feminino de uma forma tão iludida, que aquilo não servia para mim.

Enganei-me! Ver o outro sofrer foi a pior sensação que tive como pessoa. Senti-me o pior dos seres, aquele que não tem compaixão, razão, aquele que é mentiroso, que não sabe amar. Aquele que não tem corpo, que é vazio, que carrega carne morta emanando fraqueza. Fui me despertando para o corpo que estava em mim. Para

todas as sensações que este sofrimento me causava, para a forma como eu estava pensando e querendo dançar. A dança se tornava minha válvula de escape dentre todas as formas de me curar. Para mim, era quase uma doença estar fixada na ideia de encontrar respostas para minhas dores emocionais e não era no divã, me tratando com um profissional da área que eu acharia as respostas para minhas angústias, a questão era interna. “Ela, a angústia, estava ligada às vivências de frustração e impotência relativas ao próprio desejo” (POIAN, 2001, p. 10).

Não tinha calma e ao mesmo tempo não queria a calma. Estava realmente interessada em descobrir o que este corpo poderia propor. Tinha a impressão de olhar de fora para o que eu estava me tornando. Vivia entre uma imagem e outra, entre uma frase que ainda ecoava em minha mente de um gesto não esquecido. Como poderia dançar se carregava as lembranças no passo? Schechner (2013), através de uma citação de Laster (2012), evoca Grotowski que ajuda com essa questão:

“As lembranças são sempre reações físicas. A nossa pele é aquilo que não esquece. Os nossos olhos são aquilo que não esquece. O que ouvimos ainda ressoa dentro de nós. [...] Não, isso não quer dizer que o corpo lembra. O próprio corpo é a memória. O que tem de ser feito é o desbloqueio da memória corporal”. (SCHECHNER, 2013, p.58)

Estar em crise constantemente desencadeou a questão desta pesquisa: **De que forma o sofrimento e a dor sustentam o estado do corpo em crise na performance?** Partindo do entendimento que toda dor é subjetiva, especulo uma possível resposta, dobrando meu olhar para outros artistas como, por exemplo, Alejandro Ahmed, do Grupo Cena 11 de Florianópolis que questiona o estado do corpo em crise em seu trabalho. Em julho de 2015, pude ter contato com o pesquisador no Festival Dançaponto em Porto Alegre e conversar sobre questões do corpo que despertam meu mover. O trabalho do Grupo Cena 11 hoje está voltado para: coerência – emergência – ritual (CARDERNO DE ANOTAÇÕES, 2015). A pesquisa que o grupo desenvolve está voltada para a energia cinética que os corpos em movimento possuem. Pensando na gravidade indo para o chão; pensado na cabeça como iniciador do movimento. O que passa entre, o que age

na escolha de um movimento para o outro (o que vem junto no movimento). Pensam o que o corpo pode levar para a dança e não a dança para o corpo (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2015). Para Ahmed, dançar é estar em crise, “a crise tornou-se um constante estado de pergunta no qual as respostas são construídas na prática da dança que está sendo questionada” (COLLAÇO e AHMED 2006, p. 106 apud XAVIER 2011, p. 191). A dança questionada por mim no momento é aquela que está vinculada a noção de performance. Vejo a performance como dança porque em mim, ela é dança, mas este não é um entendimento comum. Performance pelo olhar das artes visuais não é dança e estar convergindo e dialogando com duas linguagens me influencia a investigar este corpo que sou eu. Vi na performance em colaboração com a dança contemporânea a possibilidade de dançar sozinha e manifestar artisticamente minhas questões pessoais. Por que nem toda dança permite a manifestação pessoal do intérprete, a vinculação do esquema de hierarquias verticais coreógrafo-bailarino a que a dança está amplamente associada, nem sempre permite que as questões pessoais do bailarino o permitam criador, autor do discurso que ele próprio dança. Essa segunda possibilidade está associada à performance, que por sua vez está vinculada inicialmente as artes visuais.

A dança contemporânea colocou em crise o corpo e seus modos de representação nos cruzamentos de dispositivos performáticos e desdobramentos coreográficos. O novo cruzamento com a prática da performance propiciou modos de investigação singulares. (MEYER, 2013, p. 54).

De que forma sustento este corpo em crise para buscar a presentificação na performance? Existe esta possibilidade? Mas, como descrever algo que está para acontecer? Ciane Fernandes (2008) levanta a questão da escrita com a dança, como um processo antigo e de dependência, já que o movimento expressa o que não se pode dizer em palavras e a palavra não dá conta de garantir um total significado do gesto. Ela diz que este é um problema ontológico dividido entre as duas linguagens, então pergunta: se performance é um evento que ocorre no tempo, que escapa a apreensão, então como poderia um texto controlá-la e fixá-la? (FERNANDES, 2008, p. 1). Meus problemas dão voltas em torno de como experimentar a vida direta-

mente, como apresenta Linda Hartley:

Para mim, o sentir corporal é o caminho mais direto para vivenciar o momento, tal como ele é, de forma elementar, sem elaboração. Quando me voltei aos meus sentidos e prestei atenção às impressões que adentravam à minha consciência através da passagem dos meus órgãos sensitivos, tornei-me presente aqui e agora. (HARTLEY, 2012, p. 94).

Estava movida a fazer performances que ressignificassem a minha dor, o modo como me sentia através da representação em todas elas. A fraqueza me levava para o chão; as imagens permaneciam na cabeça; o peito afundava como quem busca procurar respostas - que foram respondidas superficialmente ao longo desses anos após o fracasso da relação. O que meu corpo poderia propor como arte sem ser visto - somente - como objeto de desejo no momento presente? "*Performance* é uma ilusão da ilusão e, como tal, deve ser considerada mais "cheia de verdade", mais "real" que uma experiência comum", diz Schechner (2012, p. 19).

Questionar meu corpo em crise me fez perceber o modo como estava me tratando. Como mulher, passei a me sentir agredida. Pensar em tantas mulheres que passam por diversas situações, em que não tem a oportunidade de escapar das agressões que lhes acontecem, deslocou meu sentido de dor.

Meus experimentos surgiram a partir de imagens que pudessem provocar a dor em mim, geradas pelo que, internamente, me faria confrontar diretamente, o sentido desta pesquisa. Senti a necessidade de experimentar o corpo em queda. Corpo que poderia não se sustentar mais e cair. Cair das escadas e experimentar como este corpo - em um espaço que não é plano, não é sensível, é duro - poderia cair (poeticamente deslizando; se adaptando a novos vincos; pedras; sujeiras). De que forma eu operaria em contato com este espaço?

Outra vontade de experimentação neste estado de corpo em crise está na força capilar, que chamo aqui de "resistência-cabelo". Em 2007 trabalhei em um Cassino em Macau/China, tive contato com uma colega, Carini Torres que era de uma família tradicional de circo. O número que ela fazia era o de "força capilar", era erguida por um cabo de aço preso em seu cabelo erguendo-a conforme corria em círculo. Aquilo sempre me chamou atenção pela força da gravidade

exercida e pela dor que eu não saberia como suportar. Ela era linda, se movimentava sorrindo sem que percebêssemos a dor e a força que estava fazendo. Passei então a experimentar essa força através de ações que envolviam a minha própria força ao puxar os cabelos em oposição a minha cabeça, e pude experimentar também, meu cabelo envolvido em uma barra de ferro com o corpo “suspenso”.

Um dos desejos de experimento se materializou no mundo das ideias e ganhou forma artística coreográfica no VII Salão de Dança de Caxias. Desde o início desta pesquisa, para falar de “certa” dor, tinha o interesse de dançar com minha mãe e trazer para o processo final, desenhos que recebo do meu pai. Digo que meu pai é um “artista enrustido”, ele gosta de desenhar e esculpir, está sempre juntando material para criar algo. Os desenhos que ele faz têm sempre um olho com uma lágrima escorrendo. Meu pai e eu temos segredos que não posso revelar neste trabalho e levá-lo para a cena desta forma, fazia todo sentido para mim. Este trabalho recebeu o nome em Caxias de “O que causa em mim”, mas nos registros do caderno de anotações, me referia a ele como “Solo Cris”, e então foi “rebatizado” assim, sendo referenciado como o prólogo da minha dor.

Para isso a metodologia utilizada é a auto-etnográfica a partir da minha autobiografia, que dialoga com a busca pessoal de escrita, sendo necessário escrever na primeira pessoa para compreender a relação própria e próxima do processo de pesquisa, criando minhas próprias ferramentas, assim como em analisar quais significações são dadas ao fenômeno do trabalho a partir da reflexão sobre a prática e a escrita. Desenvolver uma autonomia própria de empoderamento na intenção de me colocar firmemente diante questões vistas por uma minoria: a proteção do corpo feminino, autonomia da mulher diante seu corpo, sua liberdade. O método da auto-etnografia,

não tem por objetivo a representação dos fatos, mas principalmente a evocação e a comunicação de uma nova consciência da experiência, eles definem o caráter de resistência e de *empowerment* que pode oferecer uma narrativa se afirmando sobre a base da experiência sensível e singular. (FORTIN, 2009, p. 83).

Partindo deste entendimento, a pesquisa acontece no ato da ação performativa em locais diferentes (festa, escada, corredor, banheiro, sala, rua) sendo registrados no caderno de anotações para

servir “não somente para a compreensão de seu processo criador, mas também para obter uma reflexão mais vasta que poderá contribuir com os conhecimentos gerais sobre a auto poética” como define Fortin (2009, p. 82).

Em arte, poéticas são as referências de que se serve o artista, consciente ou inconscientemente, para realizar suas obras. São as idéias, as compreensões, os entendimentos que se tem acerca da arte – da dança, no nosso caso específico – que de certo modo orientam a concepção e a realização das obras coreográficas. Assim, as poéticas têm um caráter histórico e operativo. Histórico, dentre outros motivos, porque as poéticas postulam, além de uma visão de arte, uma visão de mundo e se inscrevem no contexto mais amplo dos acontecimentos de uma época. Operativo porque trazem indicações e princípios de modos de formar, de técnicas a utilizar, de modelos em que se inspirar e de atitudes a se observar. (DANTAS, 1999, p. 42).

Trago Dantas para especificar o sentido de poética atravessado nestes processos, adquiridos por mim, visto que, me aproprio das observações diárias, dos ritos cotidianos, das memórias e músicas para compor e pensar as performances e a criação coreográfica.

Registrar em vídeos as ações para posteriormente analisar e ressignificar a ação da experiência, sobre o estado corporal que antecede a ação e o que dele emergiu para a gravação e pode ser percebido.

“A coleta de dados sobre seu processo criador permite ver a parte visível de sua prática efetivamente, mas, também, ver a parte invisível, as intuições, os pensamentos, os valores, as emoções que afloram na prática artística e que nascem do relato simples ao gesto” (FORTIN, 2009, p. 84).

A pesquisa performativa permite que eu vague entre minhas descobertas e encontre nelas algo que não havia identificado/percebido. “É justamente a arte enquanto pesquisa que instaura um campo sensorial de experiência e liberdade identitária” (FERNANDES, 2014, p. 78). E é esta liberdade identitária que resume o que o campo da dança vem se apropriando, sendo imprevisível e fundamental, portanto, única em sua descoberta enquanto pesquisa.

O que me garante com domínio é uma geração privilegiada. Ter a formação acadêmica na própria área, e não buscar em áreas

afins garantia de qualidade “técnica” para firmar o comprometimento e a responsabilidade que tanto necessita a licenciatura em dança (nosso trabalho). Somos *soma*, formados a partir de teorias significativas próprias. Falar em dança, com dança, para dança, é também falar de si, para dentro e para fora, externalizando o que há de mais puro e singelo, o gesto, o movimento autêntico de cada um.

Não existem dicotomias entre fazer e pensar, corpo e mente, real e simbólico. Na graduação em dança, tudo está em constante diálogo o tempo inteiro e o tempo oposto - nem todos os estudantes de dança chegam na graduação com esse entendimento - fazendo ainda, uma separação entre ambos e encontrar esse processo *com*, é o que valoriza ainda mais a prática artística para além da sala de aula, podendo então, eu como futura professora compreender o diálogo entre estudante e seus sentimentos/entendimentos de mundo, para a partir disto gerar conhecimento e colaborar para o futuro cidadão e da comunidade escolar.

Chegar neste momento do processo coloca-me ainda mais em crise por perceber o infinito de possibilidades geradas a partir da reflexão da teoria e da prática com o tema. Percebo que minha contradição significa curiosidade em descobrir o corpo em crise. E meu corpo tem estado constantemente em crise no trabalho cotidiano, nas relações entre pessoas, na dança que não se apresenta, na dança que se apresenta. Este corpo, relacionado à motivação delicada, ampliou meu olhar para o que acontecia dentro; para o que me fazia parar; não experimentar fisicamente e sim visualizar mentalmente e acreditar neste procedimento como prática de corpo. *Mas como sentir a dor no corpo, nos ossos se não houver a prática? A dor psíquica (emocional) pode ser mais forte que a dor física?* Dualidade que permeia meus pensamentos para ainda colocá-los em questão.

Ao praticar percebo a abertura de ramificações para o novo e é a partir deste lugar que o processo estabelece a continuidade da investigação. Neste lugar sensível e por vezes indescritível, cria-se um estado paralelo de atenção onde os sentidos despertam-se para o que acontece na hora. O corpo responde internamente através da energia que faz o caminho de ir e vir correndo com o sangue e entra em um determinado transe onde a ação congela o tempo anterior, fazendo-se permanente ali. Em contato direto com o público este lugar encontra-se ainda mais suscetível ao fragmento de tempo

que responde a ação. Acredito que a expectativa por vezes gerada anteriormente da ação, manifesta-se na surpresa da superação do momento presente, não se “compara” a nada. É no fragmento de tempo vazio que outras possibilidades aparecem de forma gritante no experimento. Estas reflexões somente foram possíveis devido a escolha pelo método de pesquisa, que como a própria pesquisa, pode identificar através da prática. As palavras de Ciane Fernandes (2014) traduzem o que venho percebendo neste campo/lugar da dança. Vejo a pesquisa performativa como um portal, tenho um olhar poético e romântico sobre, acreditando nestas possibilidades. A transformação inicia em pequenos grupos, em pequenas comunidades e vejo a escola como o lugar oportuno para essas reflexões.

Cabe ao artista-pesquisador contemporâneo valorizar o “discurso alternativo”, pessoal e experiencial, integrando-o no contexto acadêmico. Isto não significa criar mais um discurso hegemônico, mas sim em fomentar um fluxo relacional conectivo entre experiência, discurso e contexto que atravessa vida, arte e pesquisa. (FERNANDES, 2014, p. 84)

Assim, houve a alteração que permeava meu fazer artístico inicialmente. Aos poucos transformou a construção do meu corpo e o modo do corpo operar na relação com o outro e sozinha para/na criação. Com este trabalho de conclusão eu transformo meu fazer artístico; amplio possibilidades de criação; torno-me autora dos meus trabalhos/processos, mesmo que seja apenas um começo. Finalizo esta etapa do processo que permanece em andamento vendo possíveis aprofundamentos na pesquisa, entrando em contato com artistas até então desconhecidos por mim. Ciente das lacunas que aqui ficam abertas para a entrega deste trabalho, igualmente agradeço. O caminho da pesquisa performativa e da escrita em um processo de dança é novo no meu fazer artístico e ao mesmo tempo instigador/desbravador pela importância singular que tem no exercício da profissão. Grata!

Referências

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

FORTIN, Sylvie – **Contribuições possíveis da etnografia e auto-etnografia para a pesquisa na prática artística.** Revista Cena 7 – 2006.

FERNANDES, Ciane. **Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa.** Salvador: UFBA; Professor Associado III. Performer e coreógrafa. Disponível em: [Erro! A referência de hiperlink não é válida.](#) - acessado em 16/06/15.

FERNANDES, Ciane. **Entre Escrita Performativa e Performance Escritiva: O Local da Pesquisa em Artes Cênicas com Encenação.** In V Congresso da ABRACE. UFMG, Outubro 2008.

FERNANDES, Ciane. **Pesquisa Somático- Performativa. Sintonia, sensibilidade, integração.** Cidade: ARJ, 2014.

HARTLEY, Linda. **Uma pesquisa sobre a experiência direta: Movimento Autêntico e os cinco skandhas** in Mal-estar na cultura: visões caleidoscópicas da vida contemporânea/ organizado por Enéias Tavares; kathrin Rosenfeld; Sinara Robin – Porto Alegre : Paiol/ Departamento de Difusão Cultura, 2012. 268p.

MEYER, Sandra. **Performatividades em dança: atos que reposicionam corpos, que reinventam mundos.** In E por falar em... CORPO PERFORMATICO fazeres e dizeres na dança / Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2013. 283p. Vários Autores.

POIAN, Carmem Da. **A psicanálise, o Sujeito e o Vazio Contemporâneo.** Formas do Vazio: desafios ao sujeito contemporâneo / Carmem Da Poian (org.) – São Paulo : Via Lettera Editora e Livraria, 2001. 160 p.; 21cm.

SCHECHNER, Richard. **Dossiê Antropologia e Performance** in. Periódico – Revista de Antropologia da USP, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – vol. 56(2), julho-dezembro de 2013, São Paulo, SP.

XAVIER, Jussara Janning. **Percepção física: ação de comportamento para a dança.** In O Averso do avesso do corpo – educação somáti-

ca como práxis / Organizadores: Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho
– Joinville : Nova Letra, 2011. 256 p. Vários autores.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

2º ATO: OS HOMENS ENTRAM NA DANÇA DE PORTO ALEGRE-RS

Carolina Duarte Diogo Carlos (UFRGS)¹

RESUMO: Estudo exploratório que objetiva contribuir com bibliografia adicional para a história da dança no estado do Rio Grande do Sul. Relata a trajetória de bailarinos do sexo masculino que alcançaram reconhecimento na arte da dança em período em que eram estigmatizados por escolherem o balé clássico como atividade. Para isso, foram selecionados três profissionais: João Luiz Rolla, Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso. O primeiro estudou e seguiu seu trabalho como formador de bailarinos em Porto Alegre, onde manteve escola de dança. Os dois últimos complementaram seus estudos e, também dançaram em companhias européias. Esse resgate foi possível com a colaboração de Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso, através de entrevistas e do fornecimento de imagens e documentos de seus acervos pessoais. Para referir a trajetória de João Luiz Rolla, a base foi bibliográfica e no seu material, disponível no Centro de Memória de Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS- CHAVE: Balé, Porto Alegre- RS. História da dança. Homens na dança.

¹ Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aluna do curso Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: carolina_diogo@hotmail.com

O homem dança desde a antiguidade. Imagens fazem registro desta arte mesmo antes do uso da palavra pronunciada. Para Vargas (2007), através do registro de desenhos de figuras humanas encontrados nas paredes e tetos de cavernas, historiadores puderam perceber que, já na antiguidade, o homem dançava. Ele dançava para manifestar o que lhe tinha significado: nascimentos, casamentos, falecimentos, colheita e, também, para manifestar o sagrado. Sua dança era em forma de ritual. A manifestação primitiva era feita em grupo e não estava submetida a regras nem a disciplina.

Podemos, a partir desses relatos, dizer que a dança é a arte mais antiga que o homem experimentou.

Muito tempo passou e a evolução das artes é constante. Hoje, com a facilidade dos meios de comunicação, bem como a quantidade de produções acadêmicas e literárias é viável buscarmos informações sobre a arte produzida em diversos lugares.

É considerável o número de publicações acerca da evolução da dança mundial. Estas destacam seus precursores e o avanço das técnicas em diversas modalidades. Grande parte da produção teórica é da Europa e Estados Unidos da América. Porém, no Brasil observo a carência de produção sobre esta arte e, principalmente sobre seus artistas.

O balé² como manifestação artística surge na Itália renascentista. Tem como princípios básicos a postura ereta, a verticalidade corporal, a simetria e o uso do *endehors*³

A primeira apresentação de balé realizada em solo nacional ocorreu em 1813, no Real Teatro de São João, Rio de Janeiro- RJ.

Em Porto Alegre, a primeira manifestação de bailado culto ocorreu na década de 20. Com coreografia de Mina Black e direção cênica de Nenê Bercht, o espetáculo teatro-coreográfico Conto de Fadas teve como intérpretes atores de grupo Troupe Regional e foi apresentado no Teatro São Pedro.

Para Cunha e Franck (2004), assim inicia o movimento que,

2 O termo original em francês "Ballet" aparece neste texto reservado a nomes de espetáculos, companhias de dança e trechos de textos de referência.

3 Do idioma francês. Tradução: para fora. Indica rotação externa da articulação coxofemoral..

anos mais tarde, tornaria a capital gaúcha a cidade com maior número de escolas de dança do país.

Mina Black e Nenê Bercht também foram as responsáveis pela criação e direção do Instituto de Cultura Physica, o primeiro esboço de escola de dança em Porto Alegre. No Instituto, eram ensinadas artes do corpo como RitmicaDalcrosiana, Plástica Animada e Ginástica Acrobática. Entre as alunas do Instituto, estavam duas figuras de grande importância na ascensão da dança em Porto Alegre: Lya Bastian Meyer e Tony SeitzPetzhold.

Lya fundou a primeira escola de dança na cidade, a Escola de Bailados Clássicos Lya Bastian Meyer, inaugurada em 1931. No ano de 1937, após prestar assistência no Instituto de Cultura Physica, Tony herda o local e o transforma na Escola de Bailados Clássicos Tony Petzhold.

Lya e Tony, além de pioneiras da dança não apenas na cidade de Porto Alegre, mas em todo o Rio Grande do Sul. Formaram e impulsionaram profissionais da dança que alcançaram reconhecimento.

Inicialmente monografia de conclusão de curso, este estudo tinha por objeto a trajetória de João Luiz Rolla, bailarino e professor de dança. Porém, deparei-me com a questão: Como eram vistos os homens que escolhiam o balé naquele momento histórico? Então foi necessário ampliar o espectro da pesquisa e, buscar diferentes personagens para comparar suas trajetórias e verificar quais eram suas possibilidades profissionais como bailarino.

Para isso, foi utilizado o material de João Luiz Rolla disponível no Centro de Memória do Esporte (CEME) da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Dentre estes programas de espetáculos, fotografias e manuscritos. Também foram coletados depoimentos voluntários de ex-alunos. Para a contar a história profissional de Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso foi possível a colaboração destes, por meio de entrevista concedida especialmente para a realização deste estudo, bem como a disponibilidade de material impresso, como recortes de jornal, fotos, programas de espetáculo. As entrevistas foram transcritas e alguns trechos estão dispostos no decorrer do texto.

Aproximadamente sessenta anos depois dos primeiros homens entrarem na cena da dança em Porto Alegre- RS, bailarinos ainda

são minoria nas escolas de dança. Por isto, proponho através desta pesquisa, destacar os bailarinos pioneiros da capital gaúcha, responsáveis por modificar paradigmas da época e por encorajarem outros a se dedicarem à dança. Antônio Brigone, SouvarineLouniev, Carlos Moraes, Sólón de Almeida, Tony Abbott, são alguns dos que temos registros. João Luiz Rolla, Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso foram selecionados para a pesquisa pelo destaque alcançado e pela viabilização da pesquisa, de acordo com a disponibilidade de informações.

Ao que se tem notícia, o primeiro homem a profissionalizar-se na dança foi João Luiz Rolla (1912 – 1999), no ano de 1939. Neste período estava com 27 anos e era atleta de 110 metros com barreira no Sport Clube Internacional.

Foi convidado por Tony Petzhold para fazer parte de sua escola, que, assim como as demais da época contava com poucos rapazes para os *pas de deux*⁴. No mesmo ano, já era o primeiro príncipe da Escola de Tony, na sua primeira montagem do espetáculo A Bela Adormecida.

É importante salientar que no período entre 1930 e 1960 o ensino da dança era predominantemente de Balé Clássico e destinado as moças. Havia certa repressão em relação a homens bailarinos, pois este tipo de atividade não demonstrava o «machismo» que os pais impunham aos seus filhos homens (MEIRELES e MANTELLI, 1989).

A dança, em Porto Alegre, era um mundo quase exclusivamente povoado por mulheres e, mesmo assim, rodeado de preconceitos, onde fazer da dança uma direção de vida era quase uma Utopia. Um bailarino, um homem usando malhas e dançando, era, então, no mínimo, um ser exótico na nossa provinciana Capital. (MALHEIROS apud MEIRELES e MANTELLI, 1989)

Segundo relatos de profissionais que dançaram com ele, Rolla era aluno aplicado nas aulas de balé. Fazia todas as aulas que podia para compensar o fato de ter começado relativamente tarde. Mais do que isso, Rolla tinha o desejo de ser profissional da dança. Isto fez com que ele procurasse complementar sua formação no Rio de Janeiro- RJ, em Buenos Aires- AR e Montevidéo- UR.

4 Do francês. Tradução: passo de dois. Variação coreográfica clássica para dois bailarinos.

Após doze anos de estudos e assistência na Escola de Bailados Clássicos Tony Petzhold, onde foi partner de Beatriz Consuelo, Taís Virmond, Elenora Olios e, da própria Tony, sentia-se preparado para ter o seu próprio espaço. Em 1951 inaugurou a Escola de Dança João Luiz Rolla, em Porto Alegre. O lugar era pequeno e a procura foi bastante grande desde o início dos trabalhos.

João Luiz Rolla foi pioneiro não só como bailarino, mas também como professor, tendo sido o primeiro homem a ter escola de dança no Rio Grande do Sul. Também foi primeiro montar um Balé Moderno em Porto Alegre- RS. Grand Canyon Suíte (1958) foi um espetáculo considerado inovador por apresentar projeções no palco e figurinos mais modernos do que o usual. Foi também a sua escola a primeira a oferecer aulas de Jazz⁵ na cidade. Na imagem abaixo, o professor Rolla ajusta os figurinos de uma aluna.



João Luiz Rolla com aluna e mães de alunas. (Acervo do CEME)

Em 1964 a Escola de Dança João Luiz Rolla transfere-se para o Auditório Araújo Vianna⁶ onde esteve até 1984. Assim, estabeleceu convênio com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com o com-

⁵ Estilo coreográfico de origem norte americana. Tem raízes essencialmente populares e na cultura negra, assim como o estilo musical de mesmo nome.

⁶ Situado na Avenida Osvaldo Aranha, 685 - Parque Farroupilha, Porto Alegre.

promisso de participar dos *Ballets* incluídos nas temporadas líricas do Teatro São Pedro. (CUNHA e FRANCK 2004)

Com um público total de aproximadamente 14 mil pessoas, Rolla coreografa e dirige, em 1969, o espetáculo Uma Experiência pelas Fronteiras Sem Fim da Dança. Inspirado na trilha sonora do Filme 2001: uma odisséia no espaço, de Stanley Kubrick, criou um espetáculo reconhecido por seus pares, pelo público e pela crítica. (GOELNER e KILPP 2007)

Para o jornal Correio do Povo (s/d), Aldo Obino escreveu sobre o espetáculo: [...] João Luiz Rolla comemora seu triênio de culto à dança da melhor forma: maturidade e criatividade coreográfica e maestria de dança autêntica, contando com um quadro de assessores, no final, devidamente aplaudidos [...] (OBINO, s/d)

Após sua escola ter sido retirada do Auditório Araújo Vianna em 1986, Rolla permaneceu ensinando dança e coreografando em outras escolas e grupos da capital. Por essa época formou o Ballet de Câmara de Porto Alegre e o Grupo Regina Guimarães.

Recebeu o título de Cidadão Emérito de Porto Alegre no ano de 1988. Em 1989, Rolla encerra suas atividades como professor, devido a problemas de saúde e à idade já avançada. Faleceu na capital aos 86 anos, em maio de 1999.

Diferente de João Luiz Rolla, o interesse de Rony Leal por artes surgiu cedo. Ele morava com a família atrás do antigo Cine Teatro Colombo⁷ costumava espiar e ouvir a música dos espetáculos.

Os estudos em dança iniciaram no ano de 1954, também na Escola de Bailados Clássicos Tony Petzhold, onde esteve até 1956. Rony tinha então dezoito anos e trabalhava em um banco durante o dia. As noites eram reservadas para as aulas de balé.

Fez aulas também com Lya Bastian Meyer, entre 1956 e 1957.

Em 1957 vai para o Rio de Janeiro- RJ aprimorar sua técnica. Assim como Antônio Carlos Cardoso, Jane Blauth e Carlos Moraes. Foi estagiário na companhia do Teatro Municipal do Rio de Janeiro onde teve aulas com Eugênia Feodorova. Dançava em espetáculos e fazia shows em casas noturnas para manter-se, assim como grande parte dos que escolhiam a dança como profissão naquela época.

No ano de 1960, Rony assiste no Rio de Janeiro- RJ espetáculo

7 **Situado na** Avenida Cristóvão Colombo, 772 - Floresta, Porto Alegre

da companhia francesa Grand Ballet du Marquis de Cuevas. Ousado, pediu para ter aulas com os bailarinos da companhia e, ao final da temporada foi convidado pela mestra de *ballet* da companhia, Bronislava Nijinska, para fazer parte da montagem do espetáculo *A Bela Adormecida*, porém a companhia não poderia levá-lo para a França. Sem condições para arcar com os gastos da viagem, Rony vai ao Palácio Itamaraty, ainda situado no Rio de Janeiro- RJ, solicitar auxílio. Então em uma vaga de última hora, de navio que transportava café, ele embarca para a Europa. Chegou na França trinta e sete dias depois e o corpo de baile já estava completo. Foi então convidado para ser estagiário na companhia e aceitou.

Após a temporada francesa, em 1961, Rony Leal segue para a Holanda e dança por um ano e meio no Amsterdã Ballet.

Depois deste período, volta para a França, onde teve a oportunidade de trabalhar com Rudolf Noureiev, na L'Ópera de Marseille. Rony comenta que foi um período muito proveitoso, pela grande quantidade de ensaios e espetáculos.

Em reportagem do jornal Folha da tarde, (s/d), foi publicado:

[...] ao sair daqui, com vontade firme de vencer com seu talento, Rony levava uma promessa para consigo e para os amigos. Já dançou com ex- conjunto Marquês de Cuevas. Já foi solista do Ballet de Amsterdã. Agora integra, figurando entre os melhores, o Ballet de Marcelha [...] seu nome já figura em separado e em letras luminosas nos cartazes do ballet francês.

Em 1966 dança com Roland Petit, na L'Ópera de Marseille. Saindo desta companhia, Rony vai dançar no Theatre d'Art du Ballet, fundado por Anna Galina, em Paris. Nesta, teve grande oportunidade profissional, dançando todo repertório do Michel Fokine e trabalhando com Lorca Massine. Nesta época realizou ensaio fotográfico às margens do Rio Sena, em Paris. Destas Rony destaca a imagem abaixo.



Rony Leal às margens do Rio Sena, Paris, 1968. (Acervo pessoal)

Na década de 70, participou como bailarino e coreógrafo em diversos programas da televisão francesa.

O retorno ao Brasil acontece em 1980. Rony Leal estava de volta a Porto Alegre- RS. Mas, descontente com as oportunidades oferecidas na capital gaúcha, parte para o Estado de São Paulo, ministrando aulas na cidade de Santos até sua volta definitiva à Porto Alegre- RS. Na década de 90 ministrou oficinas de Balé Clássico no Centro de Desenvolvimento da Dança, vinculado ao Instituto de Artes Cênicas da Secretaria de Cultura do Rio Grande do Sul.

Trabalhou como produtor cultural independente e ministrou cursos até ser contratado pelo governo estadual como coordenador do núcleo dança da Casa de Cultura Mário Quintana entre os anos de 2007 e 2010. Atualmente participa de diversos eventos de dança. [De que fonte saíram as informações sobre Rony Leal? Não indique as fontes]

Para Antônio Carlos Cardoso o estudo da dança surgiu como complemento da formação em teatro, no ano de 1958. Depois de uma rápida passagem pela Escola de Bailados Clássicos Tony Pet-

zhold, onde, assim como Rolla, participou da montagem de A Bela Adormecida, inicia sua formação de três anos com Marina Fedossejeva. Como exceção a maioria dos bailarinos da época, pode contar com o apoio da família, especialmente de seu cunhado, que incentivou sua profissionalização. Nesta imagem, Antônio Carlos Cardoso no início de sua trajetória, em ensaio.



Antônio Carlos Cardoso, em ensaio de 1958. (Acervo pessoal)

Seguindo o caminho de outros bailarinos promissores como Jane Blauth e Rony Leal, procurou aprimorar-se no Rio de Janeiro- RJ, centro cultural do país naquele momento, onde estava localizada a única companhia de dança profissional da época, no Teatro Municipal. Em 1960, Antônio Carlos fez audição iniciou sua carreira no Teatro Municipal do Rio de Janeiro como estagiário, onde foi aluno de Tatiana Leskova e Eugênia Feodorova.

Para complementar o que ganhava como estagiário no Teatro Municipal, fazia shows em casas noturnas e dançava no palco programas de televisão. Antônio Carlos Cardoso relata em entrevista sua rotina no Rio de Janeiro- RJ:

“Eu ficava das 9 às 14 horas no Teatro Municipal, saíamos dali pegávamos um taxi e íamos para a televisão: uma cantora na frente os bailarinos atrás. Essas coisas todo mundo via, mas a gente tinha que fazer, dava o dinheiro, e de noite era no Teatro Carlos Machado, e às vezes a gente ainda pegava uma aula de profissionais com a Tatiana (Leskova), de graça, é claro. Depois dávamos

uma descansada e já íamos para o Copacabana Palace."

No ano de 1965 participou da audição para o Ballet Nacional de Marseille e foi contratado para uma turnê. Seguindo caminho na Europa, partiu para a Alemanha e dançou no Ballet da Ópera Stadttheater Bonn e depois na Badisches Staatstheater.

De volta ao Brasil, em 1967, Antônio Carlos desembarca em São Paulo- SP, e volta a dançar em programas de televisão. Por esta época também inicia trabalho como coreógrafo.

Novamente na Europa, desta vez para a Bélgica, no Real Ballet de Flandres, teve possibilidade de atuar também como coreógrafo. Nesse período, de 1972 a 1974, estudou Dança Moderna e fez parte de montagem coreográfica de Hans Von Maden.

Volta para São Paulo- SP em 1974 e assume a direção artística do Corpo de Baile Municipal (atual Balé da Cidade de São Paulo) no Teatro Municipal de São Paulo. Neste cargo ficou até 1980.

Antônio Carlos recebeu prêmio Governador do Estado de São Paulo por serviços prestados à dança no ano de 1979.

Convidado para criar o Balé do Teatro Castro Alves (Salvador-BA) em 1981, Cardoso foi responsável pelo início da carreira internacional da companhia.

Quando a diretoria do Teatro Castro Alves anunciou a criação de um balé oficial da Bahia, uma expectativa tomou conta do mundo artístico local. A grande questão era saber quem, afinal, seria escolhido para dirigir a companhia. E a decisão de convidar Antônio Carlos Cardoso parece que agradou a todos. Afinal, além de um respeitável currículo profissional, Cardoso foi o responsável pela ascensão do Corpo de Baile Municipal de São Paulo, que dirigiu de 1974 até dezembro do ano passado, transformando-o na mais respeitável companhia de dança do país [...] (KATZ, 1981)

Na direção deste grupo ficou entre 1981 e 2005, com algumas interrupções, períodos em que trabalhou na Suíça (École de danse de Genève), na Alemanha (Ballet da Ópera de Berlim) e em Portugal (Companhia de Dança de Lisboa e Balé Nacional de Portugal).

É em Salvador que inicia seus estudos em fotografia, no ano de 1998, atividade que manteve paralelamente ao trabalho na companhia, fotografando, principalmente seus bailarinos. Como fotogra-

fo, Antônio Carlos participou de exposições fotográficas no Brasil e exterior, incluindo a publicação de suas fotografias na revista alemã Ballettanz, nas edições de janeiro e novembro de 2003.

Em 2005, retornou a Porto Alegre. Porém em 2008, a convite de Marilena Ansaldi e José Luiz Paes Nunes, assumiu a coordenação de dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo.

Atualmente é fotógrafo de arte e ministra oficinas e cursos em diversos grupos de dança de Porto Alegre.

Com inícios semelhantes e trajetórias diferenciadas, João Luiz Rolla, Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso quebraram paradigmas da época que relacionavam o refinamento do gesto dos bailarinos do sexo masculino à delicadeza feminina.

Passados mais de sessenta anos desde que João Luiz Rolla iniciou sua trajetória como profissional da dança, ainda persistem pré-conceitos acerca de homens bailarinos, principalmente quando o estilo escolhido é o Balé Clássico.

Além disso, as oportunidades profissionais são restritas e em número significativamente menor do que para bailarinas do sexo feminino. Possivelmente no futuro o número de homens ocupando a função de intérpretes, coreógrafos e diretores de grupos e companhias irá equipare-se ao de mulheres nestas funções.

É importante mantermos vivas as personalidades da dança na cidade de Porto Alegre- RS, destacando principalmente suas contribuições. Hoje o acesso facilitado à informação nos permite dar atenção aos precursores dos mais diversos seguimentos de arte.

João Luiz Rolla, Rony Leal e Antônio Carlos Cardoso construíram carreiras sólidas e respeitáveis em dança. Alcançaram reconhecimento de seus pares, do público e da crítica, contribuindo para a profissionalização gerações futuras. Suas trajetórias merecem atenção, respeito e aplausos.

Assim como as personalidades deste estudo, diversos outros profissionais colaboraram para a ascensão da dança em Porto Alegre e, futuramente, merecem ter suas trajetórias eternizadas através de produção acadêmica.

Referências

CUNHA, Morgada; FRANCK, Cecy. **Dança:nossos artífices**. Porto Alegre, Ed. Movimento, 2004.

GOELLNER, Silvana; KILPP, Cecília. **Fragmentos da memória da dança no RS: João Luiz Rolla**. efdeportes.com- Revista Digital, Buenos Aires - Ano 12 - Nº 115, 2007. Acesso em 12/05/2009.

KATZ, Helena. **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 1981.

MEIRELES, Rudy.; MANTELLI, Gladis. **Trajetória de uma Sapatilha: 50 Anos de Dança de João Luiz Rolla**. Porto Alegre Ed. RGM Artes, 1989.

OBINO, Aldo. **Jornal Correio do Povo**. Porto Alegre, s/d.

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. **Escola em Dança: Movimento, Expressão e Arte**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 88 p. (Coleção Educação e Arte).

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

DESDOBRAMENTOS DA MONTAGEM DO ESPETÁCULO “APENAS MULHER...” – GRUPO BAILA CASSINO

Rebeca San Martins (UFPel)¹

Maria Eduarda Sayão (UFPel)²

Daniela Llopart Castro (UFPel)³

Maiara Cristina Moraes Gonçalves (UFPel)⁴

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo abordar os desdobramentos que ocorreram após a estreia do espetáculo “Apenas Mulher...” pelo Baila Cassino – Grupo de Dança Livre, sendo o mesmo vinculado ao projeto de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade

1 Acadêmica do 7º semestre do curso de Dança Licenciatura - UFPel, bolsista do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade (2015/2016), bolsista do PIBID (2013/2014), bolsista de Graduação (2014). Email: becasanmartins@gmail.com.

2 Acadêmica do 5º semestre do curso de Dança Licenciatura - UFPel, bolsista do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade, bolsista do PIBID (2014/2015). Email: eduardasayao@gmail.com.

3 Graduada em Dança. Colaboradora do Projeto de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade – UFPel. Professora substituta do Curso de Dança – UFPel (2014-2015). Diretora Adjunta do Grupo Baila Cassino. Email: maiara.mgoncalves@gmail.com.

4 Professora Adjunta do Curso de Dança – UFPel. Mestre em Ciências do Movimento Humano. Coordenadora do projeto de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade - UFPel. Diretora do Grupo Baila Cassino. Email: danielallopcastro@gmail.com.

dade. A obra artística é baseada em questões sobre as mulheres brasileiras e sua construção deu-se através de processos colaborativos de criação. A partir da primeira apresentação do espetáculo, foram analisadas ações que surgiram nas remontagens desta obra. Isto permite mostrar o potencial de cada uma das bailarinas, ao mesmo tempo em que as tornam confiantes das movimentações executadas, possibilitando adaptarem-se as diversas mudanças de espaços onde as apresentações acontecem e contribuindo, assim, para uma maior experiência enquanto artistas da dança. Acreditamos também que a circulação do espetáculo está sendo marcante para o grupo, pois retrata um momento de descoberta de novas possibilidades, conhecimentos, vivências e desafios.

PALAVRAS CHAVES: Grupo Baila Cassino, Espetáculo de Dança, Composição Coreográfica, Maturidade.

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões sobre os desdobramentos da montagem do novo espetáculo do Baila Cassino: Grupo de Dança Livre, o qual é vinculado ao projeto de extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. O referente espetáculo com a temática “Mulheres” esteve em processo de criação desde agosto de 2014, com maior intensidade em 2015. Esta obra artística se diferenciou das demais realizadas pelo grupo, pelo uso de métodos colaborativos nas composições coreográficas, além de levar para cena um olhar contemporâneo.

A metodologia utilizada para a montagem do presente espetáculo baseou-se na construção coletiva, no qual as bailarinas contribuíram, em alguns momentos, efetivamente na criação de movimentos para as coreografias. Bezerra e Porpino, 2007 (apud MURTA, 2013, p. 10) relatam em seu texto que esta nova visão de dança consiste em problematizar, desestabilizar e desconstruir os velhos conceitos, criando novos sentidos, sendo assim, a contribuição das bailarinas nas composições possibilitou ao grupo vislumbrar novas formas de criação. O trabalho, que se alicerçou no conceito de criação coletiva, foi uma proposta audaciosa, no sentido de ser desafiador e estabelecer um momento de inovação e novas descobertas para as integrantes do grupo. Por serem composições diferenciadas daquelas que as bailarinas estavam acostumadas a exercer, este processo tornou-se bastante peculiar e repleto de novos conhecimentos. Corrêa e Hoffman

(2014) abordam em seu texto “que a composição coreográfica é elemento essencial ao ensino da dança e à construção de conhecimentos estéticos e técnicos relacionados às artes da cena”, possibilitar às bailarinas a oportunidade de criar trouxe a elas uma segurança maior ao desenvolver as performances em cena.

Neste sentido, estes momentos de experimentar novas possibilidades de mover-se e desenvolver a dança, certamente são de suma importância para o crescimento das bailarinas. Diferente dos demais trabalhos produzidos pelo grupo, o espetáculo utilizou para a criação das coreografias apenas músicas brasileiras e teve uma preocupação e atenção com o sentido que a letra comunicava. As diretoras procuraram não realizar um trabalho literal e/ou figurativo, ou seja, seguir exatamente a movimentação com base no que a letra relatava, porém, era necessário que os movimentos tivessem uma ligação com o que a intenção da música queria transmitir.

METODOLOGIA: caminhos percorridos na montagem e circulação

Este é um estudo qualitativo que está fundamentado nas ações realizadas com o Grupo Baila Cassino para a criação das composições coreográficas do espetáculo que o grupo produziu, abordando, também, os desdobramentos do mesmo após sua estreia. Para tanto, será descrito o modo em que essas coreografias foram construídas, assim como os métodos utilizados para chegar aos resultados desejados. No decorrer da escrita também será relatada a participação do grupo, com o presente espetáculo, em diversos eventos, como a realização de inúmeras adaptações que necessitaram ser realizadas no desenrolar deste processo.

Durante a criação do espetáculo, o trabalho foi parcialmente colaborativo, ou seja, as bailarinas passaram por um processo de experimentação, seleção de movimentos e reflexão (figura 1). Dessa forma elas vivenciaram improvisações, que partiram de um tema gerador proposto pelas professoras. Em seguida escolheu-se das movimentações executadas e, logo após, foi conversado e refletido sobre as mesmas, para que pudessem ser inseridas nas coreografias. Está ordem não necessariamente precisou ser seguida em todos os momentos, no decorrer do processo também foram percorridos outros caminhos para se chegar a algum resultado. Soter (2012, p.93) afirma que, para a composição em dança diversos são os caminhos possíveis, a

escolha do artista está diretamente relacionada às suas possibilidades, crenças, posturas e circunstâncias da sua vida, os movimentos falam por si só, cada corpo trás em sua movimentação uma história.

Quando falamos em criação nas artes – aqui mais especificamente em dança -, o termo “criação” pode carregar sentidos diversos. É possível que signifique apenas a peça mais recente de um determinado artista, mas pode do mesmo modo arrastar consigo outras idéias, por exemplo, de “originalidade” (o que é criado agora e, portanto, ainda não existia), de “autoria” (o criador seria o autor daquilo que colocou no mundo pela primeira vez) e de “criatividade”. (2012, p. 91).



Figura 1: Processos criativos durante a montagem do espetáculo
“Apenas Mulher...”

Vale salientar que para dar início ao trabalho de composição, utilizou-se como forma de pesquisa a autobiografia de cada uma das integrantes do grupo, para que a partir desses relatos pudéssemos realizar a escolha das músicas e iniciar o processo de investigação e criação das movimentações.

No período de pós estreia, utilizou-se, primeiramente, como critério metodológico a apreciação dos vídeos do espetáculo. Para que, assim, as diretoras, juntamente com as bailarinas do grupo, realizassem uma análise do que era preciso modificar e melhorar, tanto na estética das coreografias, como também nos figurinos e cenário. Após este momento, houve períodos de ensaios para colocar em cena as mudanças que tinham sido realizadas. Vale salientar que este processo foi fundamental para que o espetáculo amadurecesse e tivesse um resultado ainda mais satisfatório.

Em seguida, o grupo foi convidado para diversos eventos, na

cidade local, municípios vizinhos e até mesmo no exterior. Para isso, tiveram que ser feitas diversas modificações. Como mudança de personagens, adaptações coreográficas e até mesmo no próprio cenário. Essas mudanças, inúmeras vezes, foram geradas pelo fato da participação em espaços alternativos, assim como no tempo de duração estipulado para a apresentação do mesmo. Devido a isso, houve inúmeras transformações que foram ocorrendo durante o início da circulação do espetáculo “Apenas Mulher...”, transformações que possibilitaram um grande amadurecimento do trabalho, assim como proporcionaram experiências e sensações diversificadas para o elenco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: o espetáculo “Apenas mulher...” em cena

Abordamos aqui um pouco da proposta das coreografias que foram levadas para cena e a maneira que as mesmas foram compostas, ou seja, o modo de composição coreográfica que foi trabalhado para chegar aos resultados desejados. Será um breve relato, proporcionando uma compreensão sobre o que trata o espetáculo e a forma em que o mesmo foi pensado. Logo após, ressaltaremos os desdobramentos do espetáculo “Apenas Mulher...” após sua estreia. Sendo assim será abordado o rumo que a obra tomou ao longo deste primeiro momento, constituindo a circulação por diferentes eventos, cidades e até mesmo países.

Foram criadas onze coreografias com características diferentes uma das outras, pois cada uma trouxe para cena trajetórias de distintas mulheres. Dessa forma, baseando-se em temáticas referentes à vida da mulher brasileira, representamos um pouco de nosso imenso país na obra apresentada. Os diferentes momentos que essas mulheres passam durante a vida, sendo eles repletos de sentimentos como alegria, dor e paixão (figura 2). Trouxemos para a cena a vida sofrida das mulheres que vivem e sobrevivem com a escassez de água. Neste mesmo viés, porém em outra cena, abordamos também, a mulher que dia após dia trabalha para se sustentar, muitas possuem ofícios cansativos, porém dignos, e mesmo com todas as adversidades da rotina conseguem transparecer a alegria de viver, a beleza e a vaidade. A espiritualidade que, também, se encontra presente na vida das mulheres brasileiras foi para a cena. Não poderíamos deixar de abordar a mulher romântica, carente e que ama. E também a mulher

avassaladora que enfrenta tudo para conquistar aquilo que almeja. A mulher que é mãe, é amante, é guerreira. Por fim, busca-se retratar uma mulher decidida, com atitude e opinião formada sem se importar com os julgamentos que a sociedade faz.



Figura 2: Ensaio da coreografia "Trio".

Na forma de composição coreográfica levamos para cena alguns momentos de improvisação, onde as bailarinas tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos através do que foi proposto. O autor Silva e Schwartz (1999, p.169) dizem sobre a utilização da expressividade das bailarinas na dança:

"O movimento expressivo representa uma forma assumida pelo corpo ao existir e, também, pelo sentir e mover-se, através de emoções interiores. Então, corpo e mundo existem e se comunicam através das diversas maneiras e formas propostas pelo movimento expressivo no espaço rítmico, sendo assim, o espaço existente no corpo entre si mesmo e o mundo pode ser preenchido pela expressividade." (Silva e Schwartz, 1999, p.169).

E também, cenas que surgiram através das experimentações e foram se transformando em proposta. Algumas coreografias possuíam movimentações inspiradas nas danças afro-brasileiras, balé clássico, jazz e dança contemporânea. Uma das coreografias possuiu características de comicidade, onde suas movimentações surgiram de experimentações baseadas nas ações cotidianas das próprias bailarinas. Vale salientar que em algumas propostas são utilizados objetos cênicos e o figurino em alguns momentos é peça fundamental para complementar a concepção.

As propostas coreográficas foram bem aceitas pelas bailarinas, no sentido destas se mostrarem dispostas ao novo, porém em algumas ocasiões as mesmas encontraram dificuldades na criação das

movimentações. Em sua maioria isto se dá pelo fato dessas bailarinas possuírem um repertório de movimento pouco vasto, tornando os momentos de improvisação desafiadores. Sendo assim, foram utilizadas algumas formas de trabalho que auxiliam nessas horas, como por exemplo, a utilização das teorias de Rudolf Laban. Guimarães (2006) diz que o treinamento corporal exercido por Laban era voltado para as questões de estrutura de movimento, fazendo com que o aluno tivesse consciência das relações entre o seu próprio corpo e o espaço, assim como as diferenças rítmicas, fluências e ações básicas de movimento, com essas experimentações as movimentações tornaram-se substanciais e as bailarinas mais confiantes em suas improvisações. Vale salientar que as diretoras utilizaram desta técnica mencionada não apenas para o treinamento das bailarinas, mas sim utilizando os resultados alcançados para a composição coreográfica.

É importante relatarmos também a participação incansável das bailarinas no que tange pensar junto sobre o trabalho a ser realizado, a pesquisa de músicas, elementos cênicos e figurinos. Como relata a diretora do grupo:

Ao iniciar uma coreografia, às vezes apenas com uma música, ou uma ideia de figurino, ou ainda um filme a ser transposto para o palco, é difícil saber como se dará o produto final a que nos propomos. E é nisso que se dá a magia! Quando iniciamos o processo de montagem, o grupo se envolve profundamente com diferentes tarefas e a construção vai acontecendo a partir de contribuições diversas das bailarinas. A criatividade aflora e o espetáculo surge em meio à conversas, ideias, reflexões, sugestões, discordâncias, aceitação, etc... cada uma constituindo-se integrante ativa do Grupo Baila Cassino. (CASTRO, 2015, p.19).

Certamente esses momentos foram extremamente importantes para as bailarinas, pois proporcionam um período de maior envolvimento, a partir de contribuições que foram fundamentais para realização do espetáculo.

Desdobramentos do espetáculo “Apenas Mulher:

Com este trabalho, o grupo está organizado para que no presente ano de 2016, circule pelos eventos que envolvem arte e cultura, seja na cidade em que o projeto pertence, nos demais municípios, estados ou até mesmo no exterior. Desta forma, citaremos os eventos que esta montagem já transitou e até mesmo aqueles que ainda

acontecerão, relatando as adaptações que foram necessárias para que o trabalho pudesse ser realizado nestes distintos locais.

Após a estreia do espetáculo, o primeiro evento em que o grupo foi convidado a participar, foi a Bienal Internacional de Arte e Cidadania, organizada pela Universidade Federal de Pelotas. O espetáculo foi apresentado no auditório do Centro de Artes e obteve uma estrutura preparada para a realização do mesmo. Porém, sofreu algumas adaptações, devido à falta de bailarinas que compunham o elenco. Neste sentido, foi preciso realizar mudanças, como por exemplo, nas interpretações de determinados personagens, assim como as adequações em relação aos lugares de algumas coreografias. Um dos grandes desafios era a falta de rotunda no palco, o que impossibilitava a passagem de um lado ao outro sem que o espectador visualizasse estes trajetos. Tiveram, assim, que ser realizadas mudanças no que tange as entradas e saídas das bailarinas no decorrer do espetáculo.

Logo em seguida, o grupo Baila Cassino, foi convidado para realizar a abertura da I Mostra Competitiva de Dança no Shopping Partage, na cidade de Rio Grande. Para este evento, o grupo levou apenas alguns fragmentos do espetáculo e teve que se adaptar ao pequeno palco que foi oferecido pelo evento, assim como, com a iluminação e cenário. Vale mencionar a participação em um evento realizado na cidade de Pelotas, denominado AMASETE, em prol da reabertura do Teatro Sete de Abril. Foram levadas duas coreografias, sendo elas apresentadas na rua. Neste evento não havia nenhuma estrutura de luz ou palco apropriado e as pessoas circulavam em volta. Foi uma experiência importantíssima e proporcionou uma vivência incrível para cada integrante do grupo, pois fez com que as mesmas amadurecem enquanto bailarinas e vivenciassem novas maneiras de estar em cena. Outro local que o grupo esteve presente e que foi extremamente gratificante consistiu na apresentação em um pensionato de idosos, na cidade de Rio Grande (figura 4). Momento impar e emocionante para os espectadores presentes, como também, para as bailarinas.



Figura 3: Apresentação no Pensionato “Meu Terceiro Lar”

Vale salientar que esses momentos são marcantes, o acolhimento no final de cada apresentação, os aplausos e sorrisos agradecidos é a melhor recompensa e o grupo se sente revigorado após ocasiões como estas. São nestas ocasiões que percebemos o quanto vale a pena a presença do grupo nos eventos e o quanto elas são capazes de alcançar cada espectador com sua energia e força de vontade ao entrar em cena, seja, no palco italiano, na rua ou em outros espaços.

Já no ano de 2016, o trabalho foi apresentado novamente na Universidade Federal de Pelotas (figura 4). Porém desta vez convidado pela Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, para participar da Abertura do Ciclo Anual de Palestras da UFPel. O público presente neste evento era bem diversificado, não sendo específico da área artística. Mais uma vez o grupo teve que se adequar e reorganizar o elenco. Com um número reduzido de bailarinas e estrutura de cenário adaptada, as bailarinas pisaram no palco com toda a garra, vigor e objetivo de levar a arte da dança na maturidade para todos que estavam presentes naquele local. O trabalho foi um sucesso, surpreendendo e emocionando a plateia com cada gesto que era realizado no palco. O grupo se encontra mais disposto a enfrentar os desafios que os cruza, pois a cada momento como este é possível perceber que todo o trabalho durante esses procedimentos de inúmeras adaptações do espetáculo, sempre vale a pena no final, proporcionado a elas mais autonomia, liberdade e superação de si mesmas.



Figura 4: “Apenas Mulher” no Ciclo de Palestras da UFPel.

Após estes locais que o grupo circulou durante este pequeno período de tempo pós estreia, as bailarinas e diretoras se organizam para realizar o espetáculo na cidade de Montevideu – Uruguai. A convite da Universidad Abierta (Uni3) elas apresentarão a montagem completa de “Apenas Mulher...” para os alunos desta instituição. Na sequência, uma das coreografias, adaptada ao espaço público aberto, acontecerá como *performance* no Mercado del Puerto, mostrando um pouco do trabalho brasileiro que vem sendo feito com a maturidade.

Neste sentido é importante ressaltar que as mudanças, reconstruções e novas maneiras de pensar a obra permanecem no decorrer do tempo. Assim como os ensaios, pois os mesmos possuem o intuito de aprimorar a qualidade dos movimentos, da expressão, trazendo, ainda, mais verdade para cena.

Considerações Finais

A construção do Espetáculo “Apenas Mulher...” foi de extrema importância, tanto na vida das bailarinas, como também para os professores e bolsistas do projeto. Juntos, todos adquiriram um grande aprendizado e venceram os desafios que o novo proporcionou. É de extrema importância mencionar também o potencial que o trabalho possui para a formação de plateia, e o quanto a circulação do espetáculo é essencial para alcançar diferentes públicos e oportunizar que a arte alcance a população de diferentes localidades.

O processo de pós-estreia deste espetáculo foi árduo, tanto para as bailarinas, como para as diretoras do grupo. Foram momen-

tos de muita fruição dos vídeos do espetáculo em questão, que proporcionaram novas percepções sobre o mesmo e diversas mudanças. Esses inúmeros desafios fizeram com que o grupo se sentisse mais confiante e obtivesse um amadurecimento a cada instante que se deparava com o novo. Neste sentido, acreditamos que estas novas experiências estão sendo marcantes para o grupo, pois está retratando um novo momento, repleto de estímulos e superações. Além de propiciar novas descobertas, conhecimentos e diferentes vivências. O trabalho está dando oportunidades diversificadas mostrando o potencial que cada uma das bailarinas possui. Salientando, também, que para desafiar-se ao novo não importa o tempo de vida das integrantes, mas sim o anseio e desejo de concretizar as iniciativas propostas.

Referências

CASTRO, Daniela. Introdução. In: ANDRADE, Glecy Therezinha Freitas. **Dançar faz bem: Baila Cassino grupo de dança livre**. Rio Grande: Casaletras, 2014.

CORRÊA, Josiane; HOFFMAN, Carmen. A composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança. **Revista Informe C3**, n.16.p.102-111, 2014.

MURTA, Flor. **Concepções de dança contemporânea: Uma breve revisão**. Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2013, p.1-19. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-05.pdf>>. Acesso em: 2, agosto, 2015.

GUIMARÃES, Maria. Rudolf Laban: Uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

SOTER, Silvia. A criação em dança. Disponível em: <<http://www.universidadedasquebradas.pacc.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/03/A-criacao-em-danca.pdf>> Acesso em: 31 de março de 2016.

SILVA, Maria Graziela; SCHWARTZ, Gisele Maria. A expressividade na dança: Visão do profissional. **Revista Motriz**. Vol. 5. n.2. p.168-177, 1999.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

A VIAGEM: UM PROCESSO CRIATIVO NA UNIVERSIDADE A PARTIR DA DANÇA MODERNA

Greici Juliana Neckel Garcia (UERGS)¹

Sílvia da Silvia Lopes (UERGS)²

RESUMO: O moderno dentro da contemporaneidade, é o que os recém alunos-artistas do 2º semestre do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs, trouxeram nest(A) viagem, retratando história, técnicas e intenções de artistas modernistas da dança. Durante o semestre 2015-2, foram realizadas aulas práticas e teóricas a partir das quais, foram selecionados alguns artistas modernistas da dança que inspiraram esses alunos no processo criativo "A viagem". Os alunos foram separados em grupos a fim de aprofundar os conhecimentos referentes ao artista escolhido e criarem partituras coreográficas a partir desse estudo. Verificou-se a identificação dos temas de estudos com a vivência dos grupos de alunos participantes deste

1 Greici Juliana N. Garcia. Graduanda em Dança: Licenciatura pela Uergs; Atuou no Programa Mais Educação.

E-mail: greicijuju@yahoo.com.br.

2 Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS; Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro; Licenciada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre. Professora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs. Membro do Grupo de pesquisa Gepraco da Uergs. E-mail: silvia-lobes@uergs.edu.br.



processo. A possibilidade de relacionar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no componente curricular com questões atuais, defendidas pelos alunos-artistas, dá sentido ao processo criativo e à obra. O envolvimento desses alunos nos estudos teóricos, nas práticas corporais, no processo criativo, na produção e na apresentação, assim como a ruína do armazém da Estação Cultura, como espaço cênico escolhido, possibilitou uma entrega deles a ess(A) viagem. E assim, acredita-se ter promovido uma inserção no mundo da dança, despertando sentimentos e sensações que alimentam o artista e conhecimentos que promovem uma compreensão do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Danças Modernas – Processo Criativo – História da Dança – Formação em Dança

Abrindo caminhos

A intenção de viajar pode ser buscar um refúgio, conhecer lugares novos ou realizar uma satisfação pessoal. E quando se trata da viagem em um processo criativo em dança, podemos ampliar os nossos conhecimentos e a nossa cultura.

A *viagem* é uma coreografia criada no componente curricular de Técnicas Corporais II, no Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade em Montenegro.

A ementa do componente curricular de Técnicas Corporais II orienta que sejam trabalhados os

fundamentos técnicos da dança, aplicação dos princípios do movimento, desenvolvimento das habilidades corporais, físicas e artísticas, relação entre criação, técnica e contexto histórico cultural, desenvolvimento de viés crítico sobre a técnica, fundamentos da modernidade na dança. (Plano de Curso, 2006, p. 37).

Durante o curto tempo de uma noite por semana, com quatro horas aulas, os alunos-artistas do 2º semestre do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs embarcaram, junto com a professora nesta *viagem*. Usaremos o termo aluno-artista, pois, segundo o Plano de Curso (2006, p. 06), tal graduação visa a formar professores-artistas. A formação do professor-artista visa não dicotomizar “o fazer pedagógico e o fazer artístico”. Neste sentido, durante o processo criativo relatado aqui, os alunos-artistas fizeram

arte enquanto aprenderam os seus ofícios.

Este artigo trata, então, de um relato de experiência sobre um processo criativo em dança, que foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre os aspectos históricos das danças modernas e debates em aula sobre as relações feitas a partir desses conhecimentos com as práticas de técnicas corporais. Refletiu-se sobre as origens dos princípios técnicos e sobre as motivações que os artistas modernistas tinham para criar. Procurou-se trabalhar com os alunos em formação de maneira a engajá-los no processo criativo.

Como os alunos-artistas interpretaram a linha de pensamento que os modernistas seguiam? E quais relações eles estabeleceram com as suas experiências anteriores?

A manipulação do objeto de conhecimento investe-se de *subjetividade*, permite que o aluno se identifique como co-ator da experiência, que estabeleça diálogos, efetue escolhas, reflita sobre elas, discrimine aspectos, engaje-se nas descobertas (GERALDI, 2003, p. 200).

Além das escolhas quanto à linguagem corporal e quanto às motivações para a criação, o relato de experiência do processo criativo de “A viagem”, também esmiuçar as escolhas feitas no que se refere aos elementos da linguagem visual: iluminação, elementos cênicos, cenário e figurinos, entendendo esses elementos, como essenciais para o processo.

Viajando pelas danças modernas e pela estação cultura

O nascimento da dança moderna se deu no final do século XIX a partir das teorias de François Delsarte e Émile Jaques-Dalcroze, conforme vai nos apresentando Bourcier (2001). A relação que Delsarte percebe entre a voz, o gesto e a emoção trazem consequências imediatas sobre a dança: “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, e a expressão é obtida pela contração e relaxamento dos músculos [...]” (2001, p. 245) Dalcroze, por sua vez, desenvolveu uma abordagem de movimento através da música: A rítmica de Dalcroze. Para ele,

o gesto em si mesmo nada é, todo o seu valor está no sentimento que o anima, e a dança mais rica em combinações técnicas de

atitudes corporais nunca deixará de ser apenas um divertimento sem valor nem alcance, se seu objetivo não for pintar em movimentos as emoções humanas (BOUCIER, 2001, p. 292).

Porém, Isadora Duncan foi considerada a pioneira da dança moderna. Para ela, "a dança é um resultado de um movimento interno" (2001, p. 247). Isadora fez aulas de ballet clássico e logo recusou os padrões rígidos desta técnica.

Assim, a dança moderna surgiu como uma ruptura nos padrões rigorosos do academicismo, pesquisando-se novos caminhos pela arte para a expressão humana através do movimento corporal.

Deve-se esclarecer aqui o porquê do termo *danças modernas*. Justifica-se o seu uso, pois, depois de Isadora Duncan surgiram várias gerações de artistas modernistas que foram estruturando diferentes técnicas a partir dos seus princípios básicos.

Louppe vai situar o nascimento da dança contemporânea junto com o nascimento da dança moderna, que "abrange o século XX, período em que se multiplicam as propostas estéticas e as soluções performativas entre as quais se tece uma relação de partilha de traços e valores [...]" (2004, p. 09).

Assim, o moderno dentro da contemporaneidade, é o que os recém alunos-artistas do Curso de Dança da Uergs trouxeram nesta viagem que foi inspirada em Isadora Duncan, Ted Shawn, Ruth Saint Denis, Loie Fuller e Mary Wigman. Louppe afirma que

de geração em geração, o campo das técnicas da dança e das práticas da composição e os pensamentos implícitos são redescobertos e experimentados, e, frequentemente, é a partir da consciência do passado que as grandes rupturas estéticas e ideológicas se realizam e que o presente se constroi (2004, p. 10).

Assim, foi a partir do estudo do passado que foram introduzidos em aula os princípios da dança moderna e trabalhados exercícios formulados a partir desses modernistas, cada um com suas especificidades, porém, dando também atenção às questões metodológicas do ensino-aprendizagem da dança. Durante os debates sobre a teoria, verificava-se emergir as emoções de uma época em que a arte acontecia em meio a uma sociedade cinzenta, marcada pela guerra. Mas amantes da dança e de seus corpos que falam através dela, trouxeram para nossa história o início de

movimentos das futuras criações artísticas.

Logo no início do segundo mês de trabalho todos foram à Estação Cultura a fim de escolherem um espaço para a apresentação da coreografia, já que foi na época do modernismo que os artistas começaram a explorar outros espaços para dançarem. Foi unânime a decisão de usar a *Ruína do armazém*. Segundo a diretora do Patrimônio Histórico Cultural que é órgão do departamento de Cultura da SMEC, em Montenegro, Sr^a Maria Izabel Vargas da Silva, era naquele espaço que os trens descarregavam as suas mercadorias. Por isso, existe próximo a uma das paredes o corredor do trem, que fica em um nível abaixo da parte central. Como o nome nos revela, as paredes estão em ruínas e não existem portas ou janelas, mas apenas os espaços a que se destinavam, que são grandes. No chão, ainda há vestígios de um contra piso de cimento onde, em vários locais, foram nascendo vegetação e até arbustos e árvores.

Em 1974, conforme um ferroviário que trabalhava lá nesta época, ocorreu a última viagem de trem a Montenegro. E em junho de 1983 a Estação foi tombada pelo patrimônio histórico. Hoje, muitas manifestações artísticas acontecem lá, assim como a apresentação de *A viagem*, que foi realizada no dia 30 de novembro de 2015, às 21 horas.

Do processo criativo à cena: déjà vu

Para a criação das partituras coreográficas d(*A*) *viagem* foi pedido que, em grupos, os alunos-artistas escolhessem um modernista e pesquisassem sobre as suas motivações para criar.

Logo no início, já transferimos os ensaios para o local escolhido, pois certamente, ele iria influenciar na criação das partituras coreográficas, assim como aconteceu. Na medida em que o processo ia evoluindo, tínhamos a sensação de sermos transportados para um tempo no passado.

Na apresentação, o público adentrou no espaço cênico e foi orientado a permanecer no centro dele, sob as estrelas, no chão bruto, e a movimentar-se orientados pelas cenas, na medida em que elas aconteciam.

A imagem a seguir retrata um momento da coreografia que foi inspirado em Isadora Duncan.



A coreografia iniciava-se com uma movimentação apenas a partir da respiração e seguia com música ao vivo ao som de instrumentos de percussão tocados pelos demais alunos-artistas, além de Letícia e Matheus, alunos convidados. A criação da percussão foi orientada pelo professor do Curso de música, que ministrou o componente curricular de Elementos da linguagem musical para a dança, Edu.



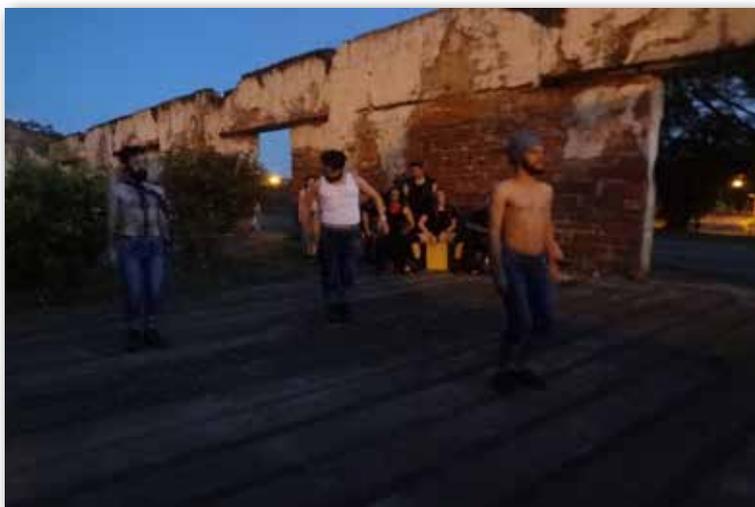
Isadora Ducan trouxe a natureza e a inspiração grega para sua dança, ela apenas desejava dançar a sua vida.

Fazer gestos naturais, andar, correr, saltar, mover seus braços naturalmente belos, reencontrar o ritmo dos movimentos inatos do homem, perdidos há anos, escutar as pulsações da terra, obedecer a 'lei da gravitação', feita 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. Quanto aos temas de suas danças, inspiram-se na contemplação da natureza, será 'onda, nuvem, vento, árvore (BOURCIER, 2001, p. 248).

Essa modernista foi escolhida pelos alunos Laura, Renata, Marina, Maiara Fernandes e Felipe que exploraram a sua movimentação a partir da respiração e dos elementos da natureza procurando executá-la com leveza. Mesmo naquele espaço cênico aberto, ouvia-se perfeitamente a respiração deles que também dava o ritmo da movimentação.

Os figurinos eram com tecidos esvoaçantes, pois, como afirma Bourcier, Isadora dançava com túnicas inspiradas nas imagens dos vasos gregos. Usaram, também, adesivos de pontos brilhantes no rosto que davam certa sutileza e efeito etéreo aos alunos-artistas que dançaram entre as árvores e desapareceram no meio da noite.

Da porta próxima à cena de Duncan surgiram Maicon, Ben Hur e Israel, que dançaram com inspiração em Ted Shawn. Esse modernista defendeu o destaque para os homens na dança. "Em 1916, Shawn passa a compor balés para serem dançados por homens [...] e, em *Opus 10*, de Chopin (os cinco estudos), confia a parte melódica do solista a um homem, enquanto as mulheres dançam o 'contínuo'." (BOURCIER, 2001, p. 260). Verifica-se que, desde aquela época já se lutava contra o preconceito com o homem que dança. O autor afirma que Shawn buscava "[...] destruir o tabu inconsciente, que acarreta uma discriminação sexual na dança".



Assim como Ted Shawn, Ruth Saint-Denis também era considerada a criadora da dança atual, na época. Inspirada na ideia de Isadora Duncan, ela dançava sua vida interior, mas Ruth foi além. Segundo Bourcier (2001, p. 258), para ela, “[...] a origem e a justificativa da dança estão na religião ou, mais exatamente, na emoção religiosa”. Grace, Greici, Mayara de Amorim e Isabela buscaram o contato com o seu Deus, independente de suas religiões. E, a partir do objetivo de alcançar o divino, dançaram louvando e agradecendo Aquele no qual acreditam que permite toda a vida acontecer.

Ruth Saint-Denis se retira cada vez mais para uma vida de meditação: cria balés religiosos, dançados nas igrejas [...]. Faz a animação de grupos religiosos formados por participantes vindos de todas as fés, para quem a dança é elemento e resultado de sua vida interior [...] (BOURCIER, 2001, p. 258).

As meninas adentraram na cena através de diferentes portas interpretando, cada uma ao seu tempo, pequenos solos que teve um efeito muito bonito, iluminado pela luz contra projetada pela lua e o céu azul escuro. Elas dançaram se embrenhando junto ao público que se movimentava compondo a cena.



Dentro do espaço cênico estavam distribuídas nos quatro cantos, tochas que constituíam o cenário e iluminavam a cena

mantendo um clima de época. Desde o início, Marluce transitava pelo espaço com mais duas tochas compondo e ligando as cenas. Dava, também, pistas ao público presente, sobre a sequência da obra.

As quatro meninas terminaram com uma movimentação em frente de uma malha branca, presa em uma das portas e, quando se dispersaram, surgiu uma luz que revelava imagens difusas.

Para esta cena, a inspiração partiu de uma modernista que não se destacou pela sua dança, e sim pelos efeitos de luz que ela mesma criou nos palcos. Loie Fuller

[...] foi a primeira a utilizar os jogos de luzes associados a movimentos de tecidos para produzir efeitos espetaculares. Seu mérito foi ter utilizado a luz para criar no palco um espaço fora do real. Sua lição seria amplamente seguida pelos coreógrafos e cenógrafos contemporâneos (2001, p. 253).

Diferente de Fuller, Dathiele e Vanessa usaram a sombra chinesa. Explorando a sua ideia de criar um espaço fora do real, trabalharam movimentações partidas da imagem de uma árvore que representava uma Deusa da mitologia. Elas dançavam uma em frente da outra de tal forma que as suas sombras causassem esse efeito.

Buscaram representar um imaginário feminino que elas possuem, a partir da exploração da sensualidade das danças orientais. Revelaram a fragilidade, força e feminilidade da mulher.





Ao som da música da banda Coco Rosie, com a música Smokey Taboo, que é forte e envolvente, as meninas exploraram também as quedas e recuperações, de Doris Humphrey, fazendo uma alusão aos preconceitos sofridos por elas e outras mulheres. Mostram um ideal que não é real... mas como gostariam de serem vistas.

Continuando com essa energia forte, chegamos a Mary Wigman. Esse grupo explorou o desespero e a revolta da existência de um expressionismo violento da arte germânica. Todo o grupo dançou com figurinos pretos. Eis que Larissa e Maiara Baumgarten se movimentaram presas uma a outra com cordas e amordaçadas, numa cena impactante de ira, movimentando-se entre o público.





Eram conduzidas por Marluce, que portava as duas tochas. Larissa foi empurrada para o “buraco negro” (espaço em nível mais baixo, onde chegavam os trens) e contracenava com Maurício em um jogo de equilíbrio/desequilíbrio.

Na parede atrás deles, encontrava-se a Victória, presa a correntes sendo ameaçada por Marluce com o fogo que expelia medo e terror.



Para finalizar esta cena trágica, Caroline e Manuela dançavam a partir da intenção de afogar uma a outra, em um balde d'água, explorando movimentações com fortes contrações do centro do tronco que, segundo Bourcier (2001, p. 299) caracteriza o plano técnico de Wigman. O autor associa a sua movimentação a "uma preparação ao transe que comanda a atitude ora escorregada em contato com o chão, ora projetada e vibrante no espaço". As alunas-artistas estavam entregues a sua interpretação, deixando escorrer em seus rostos a maquiagem negra e respingando água no público.



O destino trágico do homem e da humanidade é o tema das grandes composições de Wigman. Não busca o brilho e a leveza, mas, ao contrário, a concentração e o poder da expressão.

Sua atitude característica no palco é o contato íntimo com o chão até a reptação: esmagamento ou retomada de contato com a terra mãe. Quando de pé, a cabeça e os ombros tombam, o que, desde Delsarte, denota a expressão do terror, da solidão. Se ergue os braços, não é com o objetivo de se abrir para acolher de braços abertos, mas para se opor, para lutar (BOURCIER, 2001, p. 298).

Nesta cena, os alunos buscaram inspiração também no sofrimento da sociedade contemporânea e nas suas próprias angústias, experimentando a sensação, quase real, de ser manipulado

e castigado por existir. Mas como Wigman mostrava, é preciso lutar.

Na cena final, novamente ao som de percussão todos dançam juntos interpretando uma movimentação improvisada a partir de temas de movimentos ligados ao modernista escolhido. Dançam aproximando-se em um grupo e saltam dando um grito de desejo pela liberdade.

Chegando ao destino da noss(A) viagem

Houve um grande número de pessoas assistindo esse trabalho, o que também trouxe muita energia aos alunos-artistas. Acreditamos que a coreografia *A viagem* trouxe, ao espectador, assim como para nós, uma possibilidade de descoberta do passado a partir das vivências no presente.

Infelizmente não tivemos registros fotográficos da apresentação, o que nos impediu de registrar a presença do público que acabou por compor a obra. Suas reações demonstravam estar participando da viagem conosco.

Para os alunos-artistas do Curso de Dança da Uergs, tal experiência vivida, solidificou todo o conhecimento adquirido durante um semestre, com o entendimento de que o trabalho técnico, articulado ao processo criativo tornou os conteúdos apreendidos muito mais significativos. Técnica, criação e reflexão fundamentaram este trabalho e promoveram o início de uma formação integral dos alunos que se dedicam à dança.

Quanto ao desenvolvimento técnico, Fortin (2004, p. 162) afirma que “as inscrições corporais de sua arte[a dança] se impregnam em sua identidade e os acompanham em sua vida de todos os dias [...]”, construindo um fazer em arte e transformando os fazeres pedagógicos em dança.

Segundo Geraldini (2003, p. 200), “o aprendizado e domínio técnico-corporal da dança, quando investido de um trabalho criativo, pode ser bastante eficaz se for capaz de gerar reflexão[...]”. Este processo gerou muita reflexão e, acredita-se que tenha aberto caminhos para que a nossa formação siga sólida. A autora, também afirma que “o ato criativo não é fundador apenas da arte e da cultura: ele funda a própria vida, na medida em que restabelece e transforma relações, ideias, conceitos e atitudes.”

Para uma turma de primeiro ano, foi uma experiência

significativa que será levada, não somente para a futura profissão de professor-artista, mas também para a vida, abrindo possibilidades de sempre ousar, experimentar, vivenciar o que o corpo, o local, as músicas ou o silêncio pode propor.

Todos os envolvidos com a obra ficaram admirados e extasiados com a sua própria entrega ao nosso trabalho artístico e com os resultados obtidos.

Os seus sentidos estavam aguçados. E, sabe-se que é “[...] por meio desses canais sensoriais [que] a nossa compreensão do mundo é ativada, a nossa consciência crítica é fortemente despertada, tanto ou senão mais do que pelas vias discursivas da comunicação denotativa” (LOUPPE, 2004, p. 37).

Esperamos que os canais sensoriais dos alunos-artistas, futuros professores-artistas de dança se mantenham abertos.

Agradecemos a companhia de todos nest(A) viagem!



Direção coreográfica: SÍLVIA DA SILVA LOPES

Alunos-artistas que participaram do processo: BEN HUR DE ALMEIDA BARROS, CAROLINE MEURER DOS SANTOS, DATHIELLE SCHMITT SEVERO, FELIPE SCHER DIAS DA SILVA, GRACE BOEIRA VIEGAS, GREICI JULIANA NECKEL GARCIA, ISABELLA DE OLIVEIRA ALMEIDA, ISRAEL SULIVAN

RODRIGUES DO AMARAL, LARISSA CANELHAS, LAURA REIS SARAIVA SCHAFFER, MAIARA BAUMGARTEN, MAIARA DE AMORIM, MAIARA FERNANDES DE LIMA, MAICON FREITAS DE ABREU, MANUELA MACHADO GUIDINI MARINA DA ROCHA SOBROSA, MARLUCE DA SILVA FONSECA, MAURICIO DA ROSA CRUZ, VANESSA BERNARDO FRANK e VITORIA LUARA DA SILVA.

Monitora e fotógrafa: CAMILA PASA

Professor responsável pela percussão: EDUARDO GUEDES PACHECO

Percussão: MATHEUS FERREIRA DA ROCHA, LETÍCIA SCNEIDER e demais alunos-artistas.

Iluminação: ROBERTO CARLOS RIBEIRO DA SILVA.

Produção: PEDRO PAULO DA SILVA, NEUSA TERESINHA DE ARAÚJO SILVA e equipe.

Referências:

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. – 2º Ed. – São Paulo : Martins Fontes. 2001. Cap. 10.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. v. 4.

FUNDARTE/UERGS. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Área de Educação. Graduação em Dança - Licenciatura, **Plano de Curso**. Montenegro, 2006.

GERALDI, Sílvia. **Processo criativo em Dança no Ensino Superior**. Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE VII). Florianópolis, 2003.

LOUPPE, Laurence. **A Dança como visão do mundo: da Grande Modernidade à É poca actual**. – 3ª Ed. – 2004.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

PESQUISANDO A PESQUISA: BRUTA FLOR PROCESSO DE CRIAÇÃO EM PESQUISA

DEFFACI, Kátia Salib (UERGS)¹

LOPES, Sílvia S. (UERGS)²

SASTRE, Cibele (UFRGS)³

RESUMO: Este texto apresenta as ações da Linha de Pesquisa Poéticas do Corpo em Movimento do Grupo de Pesquisa em Práticas Corporais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Integrantes da linha de pesquisa iniciam um projeto de prática-pesquisa a partir

¹ Doutoranda em na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Docente do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. E-mail: katia-deffaci@uergs.edu.br

² Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS; Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro; Licenciada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre. Professora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs. Membro do Grupo de pesquisa Gepraco da Uergs. E-mail: silvia-lobes@uergs.edu.br Fone: (51) 9775 4997

³ Doutora em Educação, mestre e bacharel em Artes Cênicas sempre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. CMA - Analista de Movimento Laban/Bartenieff certificada pelo Laban/Bartenieff Instituto of Movement Studies – New York, com bolsa do Ministério da Cultura do Brasil. Especialista em Consciência Corporal – Dança Faculdade de Artes do Paraná – FAP-PR (atual UNESPAR). Atualmente é docente no Curso de Licenciatura e especialização em Dança da UFRGS. E-mail: cibsastre@gmail.com

de uma investigação compartilhada dos modos individuais de operar com as perguntas que alimentam a criação em dança dos pesquisadores envolvidos e a escrita dos procedimentos artísticos. O compartilhamento das questões individuais de pesquisa deu-se por meio da criação de um fragmento coreográfico intitulado Bruta Flor. Aqui, relata-se o processo que fez emergir a obra Bruta Flor que envolve não só um processo de criação compartilhado mas ações de extensão que estendem o corpo da pesquisa e das pesquisadoras a outros contextos de fluxo constante entre o dentro e o fora do corpo, da pesquisa e da criação. Como relato de uma investigação em andamento cujo principal objetivo é pesquisar a pesquisa, não há o que concluir, neste momento, senão expor corpos em texto em estado de pergunta que ganham liberdade na amplitude do querer.

PALAVRAS-CHAVE: Dança – prática-pesquisa – processo de criação

Este texto apresenta o começo de um projeto de prática-pesquisa compartilhado a partir de problemas de pesquisa individuais para criação em dança. O projeto emerge no Grupo de Pesquisa em Práticas Corporais, GEPRACO a partir da Linha Poéticas do Corpo em Movimento. O compartilhamento das questões individuais deu-se por meio da criação de um fragmento coreográfico intitulado Bruta Flor. Assim, Bruta Flor torna-se metáfora de um projeto de prática-pesquisa (FERNANDES, 2015) em andamento que dispara questões de pesquisa e de registro de prática-pesquisa no meio acadêmico. O fragmento coreográfico foi apresentado em eventos artísticos e científicos e suas apresentações tornam-se, também elas, questões de pesquisa. A realização de um debate por meio da prática sobre processos de criação em dança como procedimento de pesquisa adere ao campo que vem sendo chamado de Pesquisa Performativa por Brad Haseman (2006), para lidar com tantos modos de produzir pesquisa como/através da/com/na prática, no âmbito acadêmico. O texto que segue é um relato dos experimentos realizados e das questões que emergem e que aguardam o segundo momento da pesquisa em que os modos de registro estarão sendo problematizados. O relato inclui uma atividade de extensão realizada na UERGS em 2015 com professores-artistas convidados em eixos correlatos aos problemas de pesquisa de cada integrante de Bruta Flor. O projeto Encontros com quem faz Arte e Educação Performativa em Dança contemplou Criação em Dança na Escola; A Dança e a Educação Somática como

prática-pesquisa e os estudos interculturais de danças afrobrasileiras contemporâneas. Articulação entre extensão e pesquisa, que não se restringe a, mas encontra correlações nas divisões entre teoria e prática são os grandes temas subliminares à proposta que será relatada.

Prática e pesquisa – o começo

A articulação entre prática e teorias de dança e de pesquisa em dança é a proposta de trabalho da Linha de pesquisa Poéticas do Corpo em Movimento do GEPRACO/UERGS. Bruta Flor começa com a discussão de textos a partir da proposição de Laurence Louppe de uma poética para a dança contemporânea, e da idéia de prática-pesquisa vinculada à proposição de pesquisa performativa feita por Brad Haseman e da interlocução de Ciane Fernandes ao texto dele, além de trechos da tese Entre o Performar e o Aprender. Um primeiro encontro para a prática já reservou surpresas positivas às pesquisadoras: ao relatar o que cada uma executou para seu aquecimento, solicitado para fins de pesquisa a partir da pergunta – como posso aquecer o corpo em cinco minutos para uma prática de criação em dança? - percebemos um modo muito particular, não só nos movimentos de cada integrante, mas em cada narrativa. Entre descrições de ação (partes do corpo, zonas espaciais percorridas, tratamento do tempo, conectividades acessadas, presença), descrições de motivações (dores, cansaço, busca de harmonização do corpo) e metáforas (jogos, receitas, diversão), fomos identificando em cada uma de nós os modos como nos relacionamos com o material de criação e sua descrição. A partir disso, buscando aproveitar parte do material de movimento usado para o aquecimento individual, cada uma foi convidada a produzir uma sequência muito breve que pudesse sintetizar, naquele momento, o que vínhamos desenhando como questão de pesquisa. Dentre as três, uma em fase recente de finalização da pesquisa de doutorado e duas em fase de estruturação de seus projetos de doutoramento. Destas pequenas sequências surgem muitas ideias coreográficas que imediatamente instalam-se no ambiente a partir da possibilidade de uso de diferentes objetos que ajudem a representar e até mesmo narrar as questões singulares, afinado com os processos de descrição de seus aquecimentos: narrativas, metáforas, presença. Palavras

poéticas foram fundamentais nesse processo, que foram chamadas de conexões poéticas de dentro e fora: impulso; querer – querer – bruta flor do querer – copo vazio – vaso vazio, entre outras.

Dentre as narrativas, surge uma receita de rosca de polvilho de avó: um desenho de solo de deslocamentos com as diferentes propostas de movimento. A prática coreográfica antecipa os problemas de pesquisa já em pesquisa. A metáfora do corpo antecede a teoria, mas não a produção de sentido. Deste primeiro encontro conclui-se que não há texto sem corpo em proposições de pesquisa que envolvem um processo de criação.

A busca pelo empoderamento do corpo como discurso e pesquisa é eixo forte na constituição das pesquisas em arte desenvolvidas nos cursos de artes da UERGS, sobretudo teatro e dança, vinculando os saberes da educação e da prática artística à formação de um professor-artista. Ao afinar a proposta do corpo como discurso à alternativa de pesquisa performativa que Haseman propõe às já instituídas pesquisa qualitativa e quantitativa na academia, criam-se novas relações de poder em relação aos saberes do corpo que estão anunciados em proposições como Bruta Flor. Essa proposição compõe o que pesquisadores vinculados aos Estudos da Performance chamam de *virada performativa*, que junto à virada linguística, criam um conjunto de “produtivas viradas no pensamento crítico do século XX” (DOYLE, apud SASTRE, 2015), que segundo Denzin incluem a mais conhecida virada linguística de Saussure, a virada pictórica na filosofia, a virada narrativa relativa a narrativas pessoais e cultura oral; a virada cultural e a virada performativa que inclui estudos do comportamento ligados a gênero e diferenças (DENZIN, 2003). Esse conjunto de viradas é associado por Denzin, a “movimentos simultâneos dos estudos culturais e da performance de tornar a pedagogia crítica e as teorias feministas e marxistas como projetos etnográficos” (2003, p 27-28). A poética corporal da dança vinculada aos estudos da performance como prática performativa empodera-se no argumento de que “o performativo é pedagógico e o pedagógico é político” (DENZIN, apud SASTRE, 2015).

Transitando entre estruturas e interpretações da macro e micro esfera social aqui representadas pelos Estudos da Performance e pelas práticas performativas/pedagógicas no curso de dança da UERGS através de seus professores, a dramaturgia corporal que se produz em

Bruta Flor foi compartilhada em sala de aula através de ensaios para apreciação de alunos. Sem que estes tenham tido informação sobre a obra, ouvimos suas observações que fizeram parte do caderninho de ensaio. Eles produziram leituras vinculadas ao componente curricular de improvisação e análise de movimento, a partir do qual puderam fazer algumas leituras de movimento de cada uma das professoras-artistas associando qualidades expressivas pessoais às qualidades de movimento coreográfico. Essa associação é rica no contexto em que a obra está sendo criada, pois foi exatamente esta a proposição de composição: o ponto de partida ser o motor pessoal em relação às indagações de pesquisa.



Foto 1 – Bruta Flor – Mostra de dança inverno.



Figura 2- Bruta Flor Mostra de dança Inverno 2015.



Figura 3 – Bruta Flor – Mostra de Dança Inverno 2015.



Figura 4- Bruta Flor – Mostra de Dança Inverno.

Oportunidades de apresentação deste fragmento em construção desafiaram Bruta Flor, que foi criada e apresentada em pouco mais de um mês de trabalho. A apresentação foi um desafio desejado para que a primeira forma coreográfica fosse desenhada e o grupo pudesse contar com um material de movimento sobre o que seguir investigando. A apresentação na Mostra de Dança Inverno do Centro de Dança da Secretaria de Cultura de Porto Alegre trouxe surpresas e novas condições: o desenho de luz começou a interpelar as questões de movimento, a escolha musical exigiu um exercício de aceitação e uma busca rápida em um universo possível para as

propostas. Mas na apresentação, a música falhou. A coreografia seguiu seu curso sem música, desafiando a conectividade das pesquisadoras bailarinas e seus objetos de estudo. "O final programado sofreu modificação, modificando sentido e dramaturgia de modo a colocar de forma intensa todos os conceitos em suspensão: não houve BO (sic) e nós caímos no chão de mãos dadas ao descermos do banco." (SASTRE, 2015) (anotações diário de pesquisa) O movimento foi afetado, a coreografia foi afetada. As tensões entre forma coreográfica definida e espaços de jogo e improvisação começaram a ser objeto de jogo, pergunta de pesquisa e estudo.

Para uma segunda apresentação, uma das participantes não poderia estar presente. O Seminário Integrado de Extensão Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual do RS é um evento itinerante em uma Universidade que ainda visa constituir seus espaços acadêmicos em suas diferentes unidades de ensino espalhadas em multi-campi pelo Estado. A estrutura física oferecida pela Mostra de dança inverno estaria longe daquela que o V SIEPEX poderia oferecer. Ainda assim, a proposta que se configurou foi uma participação em vídeo da imagem projetada da integrante ausente em jogo com a movimentação já configurada. A avaliação desta proposta foi contundente: aquilo que se desenhou quase que de imediato no processo de criação foi fruto de um processo que visava condições de palco para a apresentação, e um "pacote" de noções de uso de caixa preta e de coreografia, sobretudo por ser constituído por momentos de jogo em roda entrelaçada entre as integrantes, a música e a luz. E a pergunta que emerge torna-se nova questão: e por que não desconstruir o recém construído em fragmentos performativos capazes de operar em espaços alternativos em congruência como proposta de pesquisa, mas com momentos singulares em conexão poética dentro e fora? Eis o estado da arte da pesquisa que se apresenta. Mas é também importante mostrar o quanto o projeto de extensão produzido após as duas apresentações também alimentou os questionamentos individuais e as articulações entre criação e educação.

Problemas de pesquisa individuais para criação em dança: uma das três

Na percepção inicial, quando o nome Bruta Flor ainda não existia, registro que o início consiste em olhar para um espaço vazio,

já que nada há lá e nada ainda foi feito e resta encarar a vertigem do abismo de todas as possibilidades, já que nenhuma foi escolhida. Tudo cabe no vazio, até que o menor dos movimentos aconteça e então é tarde: nunca mais haverá esse momento do nada, algo foi feito. Existir nesse momento inicial instável de tensionamento faz com que a preocupação se restrinja a somente estar presente, aqui e agora, no jogo dos corpos, tempo e espaço. Despedir do que nunca existiu era a mais difícil das minhas tarefas.

Após primeiros contatos lidava com o meu desejo de mover o corpo. Minhas perguntas eram “o que eu quero?” e “do que eu gosto?”. Minhas questões de pesquisa envolviam mover o corpo de forma a dar continuidade a algo que era uma sensação, portanto no tempo presente e do drama (eu gosto assim) mas também um desejo, portanto no tempo porvir e lírico (eu quero assim); sem perder nem um nem outro.

Na fronteira entre tudo que meu corpo improvisa no espaço-tempo do ensaio e tudo aquilo que ainda poderia fazer mas não o fiz, os momentos moviam minhas perguntas. Às vezes não me movo porque quero, e então descarto e paro o que faço. Às vezes não gosto de me mover de certa forma, e então volto para algo que mova novamente o gostar. “Bruta flor do querer”.

Em um momento das improvisações, meu corpo deitado e meus pés no ar tornaram-se apoio ao corpo da Cibele. Algo naquela estrutura dinâmica de corpos apoiados resolvia minhas duas perguntas em uma: eu gosto dos meus desejos, eu desejo o que eu gosto. Gosto da força de ser suporte, gosto de impulsionar, quero mover-me assim. O corpo do outro apoiado inaugura um lugar, um território, uma paisagem: existe uma estrutura em que me movo porque gosto/quero. Existe uma estrutura que conta que meu corpo já esteve ou poderá estar ali, borrando o tempo presente e o porvir, o dramático e o lírico.

A estrutura dos corpos reedita-se no objeto de um cubo preto de madeira. Mas um cubo é qualquer coisa, é nada/é tudo, e o vazio já não havia. Então talvez uma cadeira? Pergunta nova, semi-pergunta. Mas a cadeira é muita coisa e a cadeira eu não quero. Meu desejo, meu querer, é menor, menos coisa. Assim, quero um banquinho. Pronto, gosto de mover ali e quero me mover ali.

Encontros com quem faz Arte e Educação performativa em dança: um fora que é dentro

Num momento de desejo de articulação com outros pares e projetos, os campos de estudo tornaram-se pontuais: educação somática e presença; dança e educação; danças brasileiras e presença. Para cada um destes campos, foi proposta uma atividade no projeto de extensão Encontros com quem faz arte e educação performativa em dança: uma oficina de contato improvisação e *body-mind centering*, BMC® com Luciana Hoppe; debates sobre criação em dança nas escolas com Alexandra Castilhos Moojen e Susana França e Daqui pra lá de lá pra Cá – danças afro-brasileiras contemporâneas com Mano Amaro. Todas as convidadas são egressas do Curso de Graduação em Dança – Licenciatura da UERGS, atuantes nas áreas para as quais foram chamadas. Mano Amaro é um bailarino, coreógrafo e professor gaúcho que há quase 20 anos mudou-se para a Bélgica onde reside atualmente. Sua trajetória passa pela formação artística não formal num circuito de danças afro-brasileiras e dança contemporânea no RS, que o levou a questionamentos fundamentais no ensino e na prática destas danças e ao trânsito entre a cultura popular e a dança cênica também produzindo questionamentos relacionados às danças de caráter religioso dentro da cultura afro-brasileira, retomando indagações afinadas com as do método Bailarino Pesquisador Intérprete - BPI, proposto por Graziela Rodrigues no Brasil.

Ampliar a discussão com pessoas convidadas e compartilhá-las com alunos da graduação mostra-se um meio de fazer as perguntas voltarem ao corpo das pesquisadoras: o que a prática e minha vivência dilata em meu corpo como ação? Que traços de movimento, que linhas espaciais, que objetos, que figuras me representam, aqui, agora? Dito de outro modo, por que uma oficina de *Body-Mind Centering* (BMC), por exemplo, seria relevante no contexto da prática pesquisa ou das poéticas da dança contemporânea? Mesmo parecendo muito evidente para os iniciados na questão, é importante apresentar o caminho que se desenha entre uma prática que é relevante dentro do contexto da Educação Somática e o modo como esta prática produz presença, dispõe o corpo ao movimento e à criação, e realiza no trânsito entre a cinestesia e a sinestesia uma relação entre o dentro e o fora do corpo, e o dentro e o fora da relação que se estabelece

com outros corpos.

Quinta feira, 29/10/15: prazer, confiança, entrega, diz o registro das primeiras impressões da prática realizada com Hoppe na oficina ministrada no palco da UERGS em Montenegro. Ali,

trabalhamos a respiração, a relação dentro-fora sob a ótica da entrada do ar nos pulmões, na traquéia, na árvore dos brônquios e a relação com o movimento do diafragma... com o movimento espinhal. Trabalhamos o fluxo que através das transferências de peso sutis para diferentes partes do corpo, abria-o. Tudo re-acomoda. [...] o contato com o corpo do outro produz fluxos de movimento inesperados e desejados. Bruta flor do querer. (SASTRE, 2015, s.p.).

Bruta flor do querer (um caminho de inconclusões)

Tanto a prática artística quanto a produção textual modulam-se no fazer. O caráter formativo do texto-palavra e do texto-corpo requer entusiasmo pelo percurso que se costura na artesanaria das relações, dos compartilhamentos de ternuras e tensões. O percurso desta pesquisa realiza, no corpo deste texto, certos *quereres*, mantendo bruta a flor que se desdobra da semente. Como diz a poesia de Caetano Veloso inspiradora de toda esta prática e *onde pisas o chão minha alma voa e ganha liberdade na amplidão*.

Referências

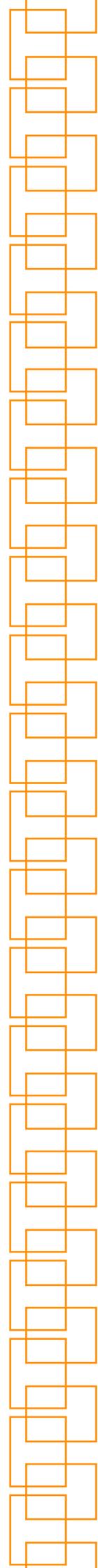
DEFFACI, Kátia S. Diário de pesquisa, 2015. n.p.

DENZIN, Norman K. Performance Ethnography: critical pedagogy and the politics of culture. Thousand Oaks: Sage, 2003.

FERNANDES, Ciane. Sobre Corpos Vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. Encontro Teatro, Goiânia, n. 3, n.p., 2015. No prelo.

HASEMAN, Brad C. Manifesto for Performative Research. Media International Australia Incorporating Culture and Policy, Brisbane, n. 118, p. 98-106, 2006. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

KERSHAW, Baz. Practice as Research: an introduction. In: ALLEGUE,



Ludivine et al. (Org.). *Practice-as-Research in Performance and Screen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 1-16.

LOPES, Sílvia. *Anotações no diário de pesquisa*. 2015.

LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

SASTRE, Cibele. *Diário de pesquisa*, 2015. n.p.

SASTRE, Cibele. *Entre o performar e o aprender. Práticas performativas, Dança Improvisação e Análise Laban/Bartenieff em movimento*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2015. 262f.

VELOSO, Caetano. *O Quereres*. Do Album **Velô**. Polygram, 1984.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

CRIAÇÃO EM MOVIMNETO: MARCAS, CORPO EM PROCESSO

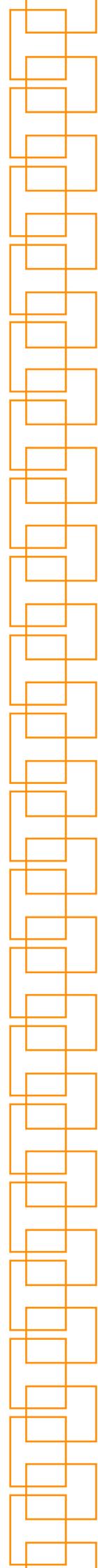
Júnior Mendes (UFC)¹

RESUMO: O presente artigo se apresenta como um “não artigo”, termo proposto por Ferracini, Trotta e Braga (2013), o qual permanece como tensor da pesquisa em artes por ser um “artigo de artista”. Uma escrita híbrida que problematiza a entidade textual “artigo científico”. Expõe procedimentos, rudimentos, sensações, esboços, imagens, experimentações. Trata-se de uma criação em estado de processo. Uma dança que vai se fazendo e o corpo nela tornando-se estudo de caso em consonância com o Ateliê de Composição Coreográfica e Processos Criativos em Dança – Vila das Artes – CE (2013-2014). Ambiente no qual rompe o equilíbrio da atual figura do corpo, artista criador, que percebe seus contornos tremidos e recria a si por exigência das marcas sofridas pelos fluxos constituinte desse ambiente. Como Rolnik (1993), fala-se de marcas e do desassossego que produzem.

PALAVRAS CHAVES: Criação - Dança - Corpo - Processo .

¹ Artista do corpo: Dança/Performance. Pesquisador e poeta. Técnico em Dança (IACC/SENAC/SECULT). Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Ceará. Concluiu o Ateliê de Composição Coreográfica e Processos Criativos em Dança (VILA DAS ARTES/INSTITUTO DE CULTURA E ARTE – ICA – UFC). Como pesquisador atua nos seguintes temas: Processo de criação e seus modos de invenção; Dança e filosofia; Corpo e filosofia; Corpo e cidade. E-mail: juniormendes843@gmail.com.





Começo uma escrita de uma experiência conturbada e atravessada por questões de um processo criativo. Rastros e memórias transformam-se em letras, palavras em trajeto, em constituição dessa escrita que se faz desconfortavelmente-confortável. Torno-me estudo de caso de um processo em dança. Tento conduzir à cena não apenas uma sequência de passos, mas uma pesquisa cinética que se institui no tempo, em um tempo que chamo de contemporaneidade, no qual a arte da dança não apenas torna possível modos distintos de mover, por meio do corpo, mas também possibilita a invenção de fazeres.

Estou reexistindo, pois como diz Rolnik (1993), ao longo de nossa existência, a cada uma das dimensões de que ela vai se compondo, vivemos mergulhados em toda espécie de ambiente não só humano. O ambiente é constituído por planos visíveis e invisíveis. No plano visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros. No invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições geram, a partir de um certo limiar – estados inéditos – inteiramente estranhos em relação aquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. Trata-se de um rompimento da nossa figura vigente. Tremem-se os contornos. Cada vez que isso acontece o corpo vive uma violência. É desestabilizado, exigido a recriar a si a partir desses estados. Produzir outra existência, nesse sentido, um outro modo de organizar o pensamento, de organizar os seus fazeres.

Sem urgência invento-me nessa composição em dança que vai se fazendo em relação com o plano visível e também pelos fluxos do invisível que compõe o ambiente do Ateliê de Composição Coreográfica e Processos Criativos em Dança. Lugar no qual vou deixando de ser e me tornando outro – em cada instante que sofro marcas – sendo elas “[...] exatamente os estados inéditos que se produzem no corpo, a partir das composições que vamos vivendo” (ROLNIK, 1993, p. 2).

É bem difícil ser preciso em um processo de criação, pois se trata de uma *estética do vento*. Daquilo que nos transpassa e volta a

transpassar, pede nossa atenção, deixa seu frescor (sensação²). Esta escrita de/em processo se inventa como possibilidade de dar ao visível os encontros e desencontros, os saberes e não saberes, os achados e os perdidos que estão em constante confluência nessa criação que ainda não compreendo. O que compreendo, talvez, é que criação é um movimento de coisas “[...] Convivência de mundos possíveis [...] diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto [...] criações em permanente processo” (SALLES, 1998, p. 26). Um cruzamento, entrecruzamento de possíveis, de mundos que norteiam-desnorream o artista que tenta criar, efetivar sua criação. Seu próprio mundo dentro de um conjunto infinito de possibilidades que estão em constante movimento.

Durante o movimento dessas letras que constituem esse texto vou me apropriando do conceito de marcas de Rolnik (1993). Como tentativa de dar nome aos fluxos que me atravessam nesse processo que me torno outro e se transforma em cada instante – em cada movimento do vento que vai e vem sem pertencer a um lugar fixo. Se fixar não é da natureza de um processo.

“A criação artística é marcada por sua dinamicidade [...] um ambiente que se caracteriza pela flexibilidade, não fixidez, mobilidade e plasticidade” (SALLES, 2008, p. 19). Não estou fixo, estou passando como essa criação por mim, como o vento que sopra com sua brisa sutilmente grosseira.

Sombras de marcas

Escrevi um projeto, para o Ateliê, que fazia ressoar uma vontade de pesquisar movimentos sinuosos (tortuosos, recurvados), de encontrar uma corporeidade ondulante. Tal ideia surge em uma das aulas de Composição coreográfica³ do curso de Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC). É pedido que pensemos em uma imagem, alguma – que servisse de disparador para a composição – tenho essa memória. Logo após o pedido veio-me a imagem de O Grito⁴, onde é notório os traços sinuosos que dão forma a pintura –

2 “Sensação é vibração” (DELEUZE, 2007, p. 51).

3 Ministrada pelo professor Paulo Caldas no primeiro semestre de 2013. O professor Paulo Caldas foi um dos idealizadores do Ateliê de Composição Coreográfica. Ele foi orientador neste processo de criação. A Prof^a. Dr^a. Deisimer Gorczewski orientou o processo de escrita deste artigo “não-artigo”.

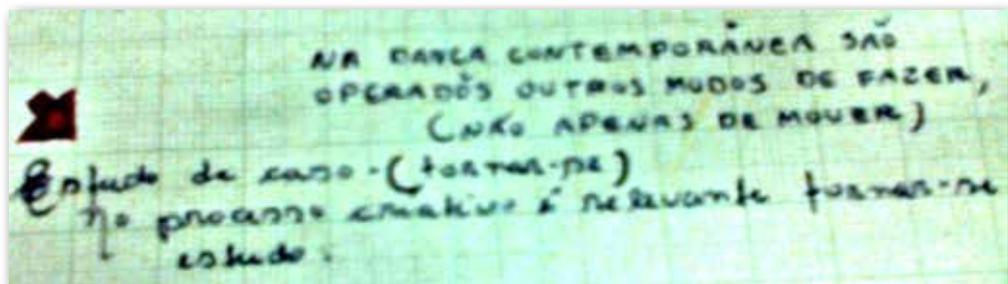
4 Obra do pintor expressionista norueguês Edvard Munch, 1893. Óleo, guache, caseína, têmpera e pastel sobre o cartão. 91 cm x 73,5 cm. Galeria Nacional de Oslo

não sei o motivo de tal imagem repousar sobre mim.

Começo a investigar. Início um trabalho de improvisação, seguido por um trabalho coreográfico. O regime de composição coreográfica, ou seja, o conjunto de regras que delimitam o corpo que dança, é problematizado nesse processo. Na criação de uma dança faz-se necessário atenção para as matérias que se movem: corpo, espaço, tempo. Sinalizo, nenhum desses elementos de especificidade preexistem, são inventados e maestrados em distintos projetos de composição. Cada dança inaugura em seu processo de criação seu próprio modo de fazer.

Rudimentos do processo experimental

Limito para possibilitar. Um parâmetro: restrição como princípio de experimentação. Restrinjo o espaço na tentativa de experienciar outras possibilidades de relação com ele e recolher, dessa experiência, materiais possíveis de serem conduzidos numa composição: estados de corpo e fragmentos cinéticos. Penso a restrição, nessa investigação, como esforço composicional. Este esforço "reconhece, lança e lança sentidos, supõe camadas sucessivas de tratamentos dramático" (CALDAS, 2010, p. 13).



Trecho de anotação⁵

Inauguro a pesquisa de movimentos sinuosos no nível baixo do espaço (chão). Insisto nesse nível espacial. O que é possível inventar

(Noruega).

5 Todos os esboços, imagens que se seguem, são recortes do caderno de anotações usado durante o processo no Ateliê.

nesse lugar? “Inventar vem do latim *invenire*⁶, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos” (STENGERS, 1983 apud KASTRUP, 2012, p. 141). É nesse lugar da invenção que me deixo. Que não opera subitamente, de modo instantâneo “[...] invenção implica em uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis” (KASTRUP, 2012, p. 141). Para Kastrup (2012) a invenção é uma prática de tateio, de experimentação e de conexão entre fragmentos. Trata-se de uma manufatura, corporatura.

Começo uma escavação. Materiais são encontrados, surgem do experimento arqueológico. Noto algumas chaves de movimento (aquilo que é possível ser desdobrado), que surgem da escavação feita num espaço restrito, sobretudo infinito

Uma marca no escuro

Há um rio. Escorre um fio de líquido desconhecido para margem. É no escuro que corre o fio. O rio vai se abrindo, se desmanchando, desfazendo. Estou no escuro confabulando sobre o rio. Ele desliza rasteiro por diferentes caminhos no correr da fala. Na ausência de luz o projeto primeiro de uma dança vai se transformando. Começa a traçar outros percursos possíveis, impossíveis no princípio. O rio desemboca. O que está na margem?

No Ateliê, no módulo ofertado pela professora Thereza Rocha⁷ é proposto um exercício. É pedido que apresentemos o nosso projeto para os colegas de olhos fechados. Percebo-me desestabilizado – é estranho. Sinto o choro se aproximar das janelas dos olhos. Estou confabulando no escuro sobre o meu rio (projeto de dança). A ausência de luz me desconforta.

A exigência de outros modos de ser e de fazer adivinda das marcas.

Encontro-me desnordeado em meio a uma fumaça levemente acinzentada de informações que não consigo descrever, mas invisivelmente fazem parte de mim. O corpo nessa experiência de criação está inteiramente machucado, repleto de marcas que sem

⁶ Tal etimologia indica o sentido do termo, tal como ele é particularmente utilizado no campo da psicologia cognitiva.

⁷ É Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UNIRIO, Mestre em Comunicação pela ECO/UFRJ. Pesquisadora em Dança e professora dos cursos de bacharelado e licenciatura em Dança do ICA/UFC. É coatora do livro *Diálogo/Dança*.

pausa vibram. Como procederei a partir de disto?

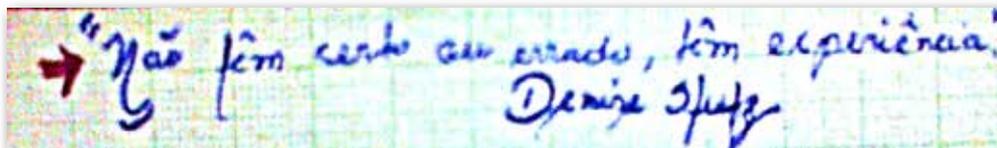
Vou sentindo uma curiosa necessidade de partilha. Por consequência convido uma colega da universidade que estuda dança junto comigo para fazer parte do processo. Tratava-se de um trabalho solo, agora já não mais .

Quais os modos que tenho operado nessa poética? Sinto perturbado o conhecimento de mundo que me era familiar antes de me lançar neste processo de dança que me processa “[...] me faz repensar os meus parâmetros [...] minhas posições” (REY, 2002 apud FERRACINI, TROTTA, BRAGA, 2013, p. 195).

Marcas que se transformam em afetos

Estou com medo de errar. Estou sem saber o que fazer. Tento tornar visível a obra, mas me perco em sua névoa. Como concluirei? Respiro. Ouço “[...] a incompletude traz consigo também valor dinâmico [...] gera busca que se materializa [...] na construção de uma obra específica” (SALLES, 2008, p. 21).

Conversando com Denise Stutz⁸, no Ateliê, sobre as possíveis questões que atravessam o processo e também sobre os medos que recorrem. Ela por um instante sopra algumas palavras ao vento e eu as recolho. Ela diz:



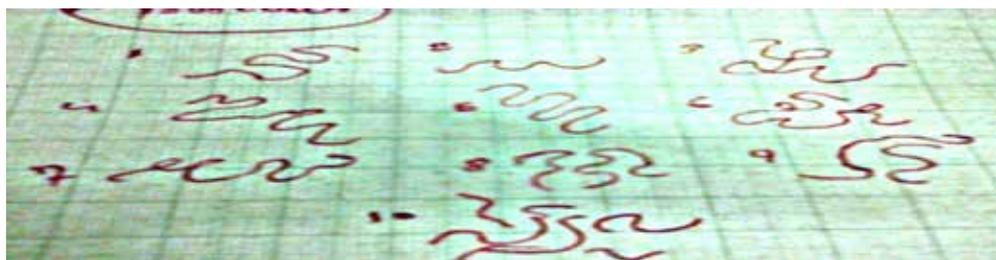
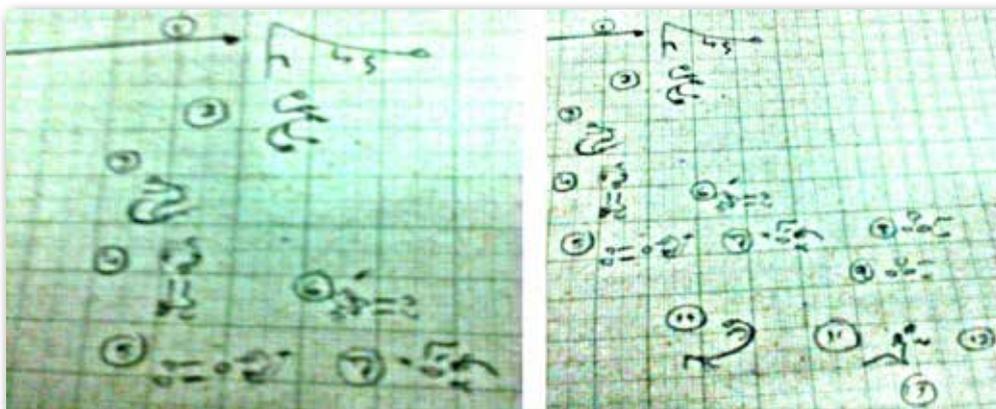
É preciso no processo de investigação-criação estar poroso e sensível ao “vento”, dar ouvidos às marcas “[...] que ao nos afetarem podem provocar em nós o aparecimento de uma ou várias marcas inusitadas [...] reavivar algumas [...] que já estavam ali a nos desassossegarem...” (ROLNIK, 1993, p. 6).

⁸ Denise Stutz em 1975, junto com outros 10 bailarinos, fundou o Grupo Corpo, onde permaneceu até 1986. Em 1990 passa a integrar a Lia Rodrigues Cia de Dança como bailarina, depois como professora e assistente de direção. Em 2003 trabalha com Cristina Moura e Gustavo Ciríaco e começa desenvolver seu próprio trabalho.

Cecília Almeida Sales (1998) já dizia que o trabalho do criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir. Acredito que para algo existir precisa se tornar matéria dentro do campo da investigação-criação, até porque não é possível manusear o que não é tangível. É preciso “pôr a mão na massa”, mediar, fazer triagem, agenciamento de materiais. É um trabalho de manufatura, corpofatura, volto a dizer.

O fazer em si por si

Depois de mover bastante, investigar movimento, tatear, cavar. Começo a desenhar alguns trechos dos materiais cinéticos encontrados. Talvez na tentativa de entender o que se passa no corpo. Cada forma/figura/desenho é um recorte de movimento qualquer que faz o corpo.



Vou desenhando também algumas formas sinuosas quaisquer para usá-las em exercício. Elas servem como disparador para a composição. O que me interessa são as sensações produzidas pelas formas, a resposta do corpo em relação com elas. O que pode/faz um corpo afetado por uma abstração sinuosa?

Uma experimentação ética/estética/política

Trabalho com laranjas, laranjas fazendo parte do chão. Sendo chão. O objetivo é se afetar, se desequilibrar, se emperrar e em sucessivo colher matérias dessa experimentação; que surge a partir da pergunta ético-política para o plano de composição da dança contemporânea, feita por Lepecki (2010). “Que chão é este em que danço? Em que chão quero dançar?” (p. 15).

Movido por tais questões caminho em pensamento, em ação na elaboração de um plano de composição para além da intencionalidade coreográfica. No qual o chão da dança não se afirme, apenas, como um transitar codificado de um corpo-hieroglifo movendo-se no espaço branco da folha/chão⁹.

“[...] Quando a palavra coreografia surge, ela vem para agenciar não apenas escrita e movimento, não apenas corpo e signo, mas papel e chão” (LEPECKI, 2010, p. 14). Isso porque nesse plano de composição, o dançarino move-se como se o chão se tratasse de uma página em branco.



Coloco as laranjas sobre o chão, procedimento para distensionar o intencional, o coreográfico. O chão nessa investigação é estritamente relevante. É lugar de restrição, de princípio compositivo, é onde essa dança é manufaturada, cavada em território fértil.

O silêncio perene das marcas

“Considero que essa escrita [...] do desassossego que a move e a faz criar um mundo...” (ROLNIK, 1993, p. 10), não se restringe a essas folhas sujas de gotas de suor.

⁹ Lepecki (2010) definiu assim o conceito de coreografia.

Experimento junto ao Ateliê uma grande quantidade de fluxos. Tais fluxos marcam minha figura vigente, exigem outra imagem de mim, de ser, de fazer. Eu, artista que escreve em simultâneo com sua criação, uma dança que vai buscando sua completude. Sigo atravessado pelo frescor do vento, sofrendo atualizações.

Este texto de corpo, de dança, é feito de marcas; por vista disso lateja, reverbera, produz proliferações em silêncio.

Referências

CALDAS, Paulo. **Notas sobre a Restrição**. In: BARDAWIL, Andrea (Org.). *Tecido Afetivo: por uma dramaturgia do encontro*. Fortaleza: Cia. da Arte Andanças, 2010. p. 13-15.

FERRACINI, Renato, BRAGA, Bya, TROTTA, Rosyane. **Pesquisa em Artes Cênicas**. In: ISAACSSON, Marta; SPRITZER, Mirna; SILVA, Suzane Weber (Orgs.). *Tempos de Memória: vestígios, ressonâncias e mutações*. Porto Alegre: ABRACE, CNPq e Editora AGE, 2013, v.1, p. 191-202.

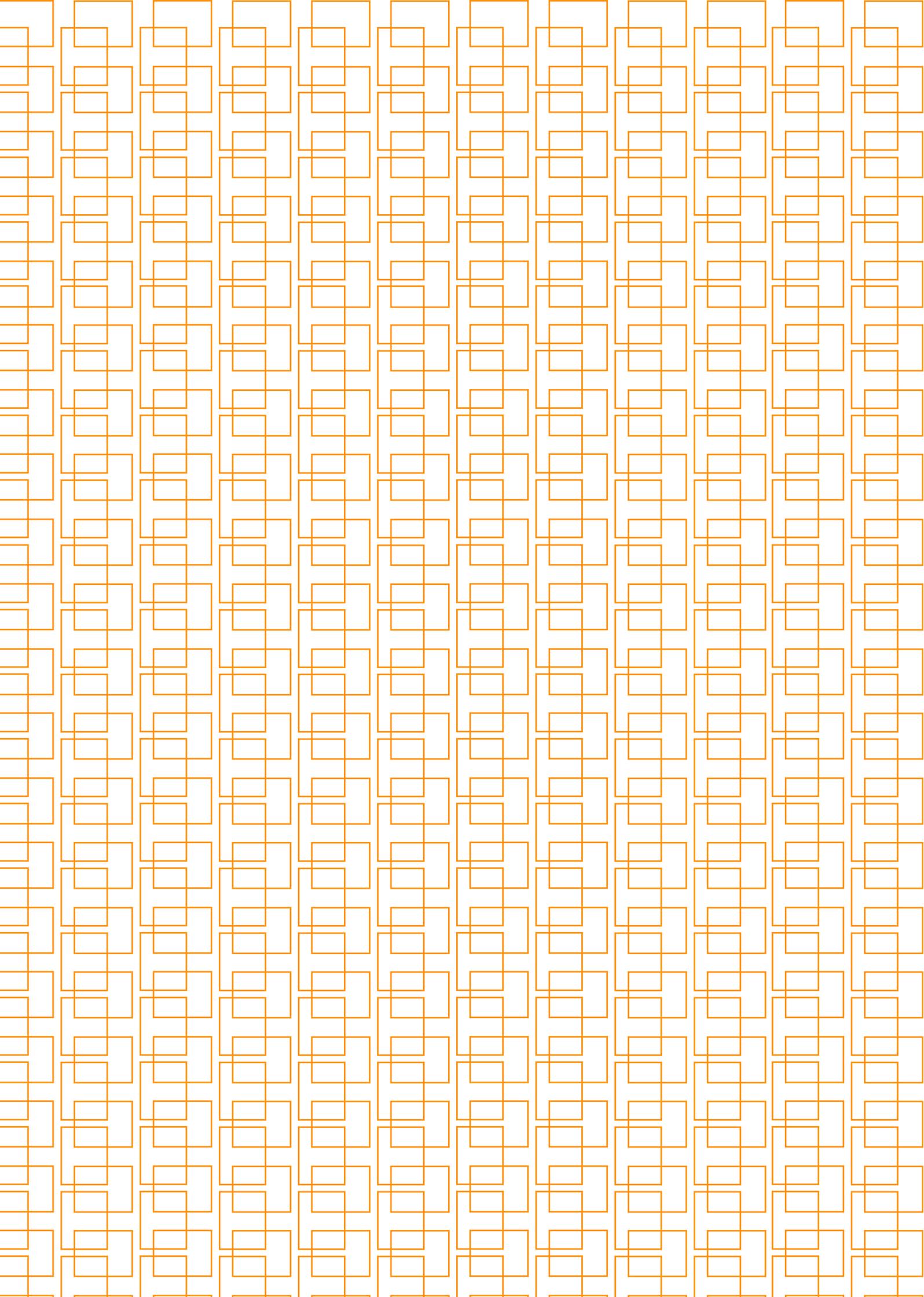
LEPECKI, André. **Planos de composição**. In: GREINER, Cristine; ESPIRITO SANTO, Cristina; SOBRAL, Sonia (Orgs.). *Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança: Criações e conexões*. São Paulo: Itaú Cultura, 2010. p 13-20.

ROLNIK, Suely. **Pensamento corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. Caderno de Subjetividade, v.1 n. 2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

KASTRUP, Virgínia. **Inventar**. In: NASCIMENTO, Maria L; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: Um abecedário*. Porto Alegre: Salina, 2012, p. 141-143.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: Construção da obra de Arte**. São Paulo: Horizonte, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **O Gesto Inacabado: Processo de Criação Artística**. São Paulo: FAPESP e Annablume, 1998.



Eixo 2: Estudos do Corpo



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 2: Estudos do Corpo

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O MÉTODO PILATES E A TÉCNICA DE BALLET EM VARIÁVEIS CORPORAIS: UM RELATO DE CASO

Fellipe Santos Resende (UFRGS)¹

RESUMO: O presente relato de caso trata-se de uma investigação aplicada a um bailarino, propondo uma análise comparativa entre o método Pilates e a técnica de ballet, verificando o efeito agudo dos mesmos nas variáveis mobilidade lombar e flexibilidade da cadeia muscular posterior, e ainda elucidando as possíveis percepções reverberadas no corpo 'sujeito'. A metodologia conta com aplicação do teste de Schöber Modificado e o teste dedo-chão realizados prévia e posteriormente a cada aula, além de questionário previamente estruturado e aplicado ao fim do processo. Os resultados indicaram

¹ Fisioterapeuta pela Universidade Federal de Goiás (UFG); bailarino; pós-graduando em Dança *lato sensu*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Instrutor de Pilates pela Mundo Físio Cursos e Pós-Graduações (Goiania – GO). E-mail: fellipe.resende@gmail.com.

como efeito agudo o aumento da flexibilidade nas aulas de Pilates e ballet. A mobilidade lombar não apresentou alterações após ambas as aulas. Tal proposta, combinando filosofias embora distintas, pode oferecer uma rica e potencial forma de trabalho corporal para quaisquer ações que o bailarino contemporâneo se proponha, dentro e fora de cena.

PALAVRAS CHAVE: Pilates; Ballet; Mobilidade; Flexibilidade; Dança.

Introdução

O bailarino contemporâneo tem buscado ampliar sua trajetória de arte, quantitativa ou qualitativamente. Não estando preso a um único caminho, se propõe a uma pluralidade de trabalhos corporais, e conjuga práticas, pensamentos e saberes. A depender de qual perspectiva carrega em seu fazer artístico, e em que ótica e circunstância pretende sustentar seu trabalho – seja imbuído num contexto cênico explícito ou não – pode lançar mão de diversos procedimentos formativos (via técnicas, métodos ou abordagens). Consagrados ou não, midiaticizados em maior ou menor grau, nota-se que estes trabalhos, quando somados e entrecruzados, estabelecem *links* e formam, inevitavelmente, uma rede particular carregada de estímulos, norteamentos e proposições ao corpo receptor-propositor.

Investigar de maneira mais próxima uma dessas realidades, examinando determinados aspectos que se circunscrevem em uma rede de procedimentos específica – como se é proposto em um estudo de caso – ao passo que não assimila generalidades de toda uma comunidade, pode trazer significantes detalhes que subsidiariam materiais de pesquisa, medidas diagnósticas, e em algum nível uma compreensão ou aguçamento – ainda que parcial – de toda uma lógica particular de comportamento corporal meio aos procedimentos em que se submete/é submetido.

O presente relato de caso trata-se de uma investigação aplicada a um bailarino, propondo uma análise comparativa entre o método Pilates e a técnica de ballet, verificando o efeito agudo dos mesmos nas variáveis mobilidade lombar e flexibilidade da cadeia muscular posterior, e ainda elucidando as possíveis percepções reverberadas no corpo 'sujeito'.

Método Pilates

O método Pilates foi criado pelo alemão Joseph Pilates (1880-1967), no início da década de 1920-1930 com base em princípios da cultura oriental, sobretudo relacionados às noções de concentração, equilíbrio, percepção, controle corporal e flexibilidade, e da cultura ocidental, destacando a ênfase relativa à força e ao tônus muscular (MUSCOLINO; CIPRIANI, 2004; CRAIG, 2005).

Possuindo uma ordem metodológica própria na orientação de procedimentos e exercícios, pode ser aplicado a diversas populações, estando integrado em uma abordagem somática, uma proposta de condicionamento físico, ou um programa terapêutico de reabilitação e/ou prevenção e promoção de saúde. Conta com seis princípios específicos, os quais compreendem: centro de força (*power house*), concentração, controle motor, precisão, respiração e fluidez de movimento (GALLAGHER; KRYZANOWSKA, 2000; BORGES, 2004; KOLYNIK; CAVALCANTI; AOKI, 2004).

Alguns estudos, mediante investigação de benefícios do método, apontaram melhorias associadas à flexibilidade e amplitude de movimentos (SEGAL; HEIN; BASFORD, 2004; ARAÚJO *et al.*, 2012).

Ballet

O ballet, por sua vez, é uma forma de dança e arte tradicional que utiliza um conjunto de posturas para expressar emoções e intenções do artista, e que desde 1760 trabalha com as mesmas posições, as quais obedecem a limites biomecânicos e a tradições rigorosas (DAPRATI; LOSA; HAGGARD, 2009).

Durante a prática de ballet são realizados exercícios de aquecimento, alongamento, equilíbrio, saltos e giros com sapatilhas de meia-ponta ou de ponta, buscando o sincronismo e a técnica perfeita que resultam em uma excelente qualidade corporal (SIMÕES; ANJOS, 2010). A maioria dos movimentos é realizada em rotação lateral de quadril, joelho e pé (postura de *en dehors*), o que exige maior estabilidade das articulações para a excelência do desempenho do bailarino (KHAN *et al.*, 1995; COPLAN, 2002).

Dentre os componentes necessários a serem desenvolvidos para a prática eficaz estão: dimensão morfológica, como composição corporal; dimensão funcional motora, composta por função cardiorrespiratória e função musculoesquelética, além das capacidades

de força, resistência muscular e flexibilidade (BOUCHARD; SHEPHARD; STEPHENS, 1994).

Considerando algumas valências físicas

A palavra flexibilidade pode ser compreendida a partir de diferentes conceitos, e por isso, defini-la não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve vários aspectos de diferentes áreas, podendo representar algumas situações conflitantes quando considerada no âmbito clínico, desportivo ou pedagógico (BADARO; DA SILVA; BECHE, 2007). Araújo (1983) e Dantas (1999), a saber, definem flexibilidade como a qualidade física responsável pela execução de movimentos voluntários de amplitudes máximas dentro dos limites morfológicos, dependente tanto da elasticidade muscular quanto da mobilidade articular. Badaro, Da Silva e Beche (2007) consideram que ela pode ser classificada em geral ou específica, ativa ou passiva, e ainda em estática ou dinâmica. A flexibilidade do tipo ativa – abordada nesta pesquisa – corresponde à maior amplitude de movimento (ADM) possível de uma articulação, obtida sem assistência, ou seja, pela contração dos músculos agonistas (BARBANTI, 1996); a forma controlada refere-se ao tipo observável quando tais músculos agonistas realizam o movimento de forma lenta, até chegar a maior amplitude na qual seja possível realizar uma contração isométrica (DANTAS, 1999).

As cadeias musculares – conjuntos de musculaturas de mesma direção e sentido, geralmente poliarticulares, que trabalham como um só músculo – representam os circuitos contínuos por meio dos quais se propagam as forças organizadoras do corpo humano, buscando equilíbrio e economia energética para a realização das atividades do cotidiano, e tendo como prioridade a ausência da dor (BUSQUET, 2001; MARQUES, 2005). Dentre as cinco cadeias musculares descritas por Souchard (1986) [figura 01] – respiratória (A), posterior (B), ântero-medial da coxa (C), anterior do braço (D) e ântero-medial do ombro (E) – destaca-se aqui a cadeia muscular posterior, que por sua vez é composta pelos músculos paravertebrais, glúteo máximo, isquiotibiais, poplíteo, tríceps sural e músculos plantares (SOUCHARD, 1986; TANAKA, FARAH 1997).

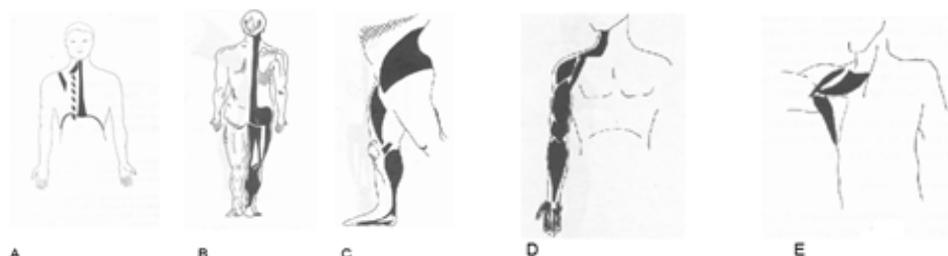


Figura 01. Constituição esquemática das 05 cadeias musculares.

Fonte: SOUCHARD (1986).

Embora se saiba que certo grau de flexibilidade parece ser fundamental para a saúde (REILY, 1981 *apud* ARAÚJO, 2000), estão muito pouco claramente estabelecidos quais são os níveis ótimos de flexibilidade, para a saúde de um indivíduo, e como esses níveis variam em função de idade, gênero, raça e padrão de atividade física regular (ARAÚJO, 2000).

A mobilidade de uma articulação, por sua vez, depende diretamente das estruturas que a compõem e circundam: ossos, cápsula articular, tendões, ligamentos, músculos, gordura e pele (PRENTICE; VOIGHT, 2003).

Na avaliação funcional da coluna vários métodos de quantificação são usados – mensuração com fita métrica, goniometria, uso de inclinômetro e análise radiográfica (ENSINK *et al.*, 1996; PERRET *et al.*, 2001). A necessidade de testes de diagnóstico válidos, de fácil acesso, que sejam simples, rápidos, baratos e minimamente invasivos (LITTLEWOOD; MAY, 2007), é contemplada, por exemplo, pela significativa aplicabilidade do teste de Schöber modificado (PERRET *et al.*, 2001; MACEDO *et al.*, 2009; MELO FILHO; EDUARDO; MOSER, 2014). Na avaliação da flexibilidade, por sua vez, os testes geralmente são caracterizados por movimentos que aumentam a distância entre origem e inserção muscular, literalmente alongando o músculo em questão com o objetivo de testá-lo (KENDALL; MCCREARY; PROVANCE, 1995); nesse sentido, o teste dedo-chão tem contemplado tal função semiológica (KIPPERS; PARKER, 1987; MAGNUSSON *et al.*, 1997; SALVADOR; DIAS; ZIRBES, 2005; MELO FILHO, EDUARDO; MOSER, 2014). Ambos os testes (de Schöber modificado, e dedo-chão) se configuram como testes lineares, uma vez que se caracterizam por expressar seus resultados em uma escala de distância, tipicamente em centímetros

(BADARO; DA SILVA; BECHE, 2007).

Métodos propostos

O estudo contou com a aplicação de uma aula de Pilates e uma de ballet clássico a um bailarino, em dias diferentes, com 24 horas de intervalo, e ambas com duração de 60 minutos.

O sujeito em questão (D.S.A.) tem 27 anos, 1,77 m de altura, e 68 kg (IMC: 21,7 – normal; conforme classificação da Organização Mundial da Saúde/*World Health Organization* (2000)). Na anamnese² realizada previamente a as aulas foram coletadas as seguintes informações e dados: D.S.A. é bailarino, artista visual, e pós-graduando em Dança; não relatou nenhum sintoma ou histórico de moléstias ou lesões prévias nem atuais; à inspeção e palpação não foram encontrados sinais clínicos que interferissem na continuidade do corrente estudo; é portador de Diabetes tipo 1 controlada (desde os 05 anos de idade), tabagista regularmente, etilista ocasionalmente; pratica atividades físicas regularmente (treinamento circense); sua trajetória na dança ocorre já há 16 anos e consta de formação completa em ballet (pelo Ballet Ivone Freire, de Santa Maria/RS), além de cursos com profissionais de diferentes estilos e regiões do país.

A estrutura de cada aula, e demais detalhes pertinentes seguem esquematizados abaixo:

- Aula de Pilates: foi realizada no espaço cedido de um studio de Pilates da cidade de Porto Alegre/RS; seguindo a metodologia básica e os respectivos 06 princípios, foi composta por elementos do 'Pilates solo' e 'Pilates aparelhos', e contou com exercícios diversos que de maneira geral trabalharam: neutralização da pelve e alinhamento articular, alongamento axial da coluna vertebral, conscientização e ampliação do ciclo respiratório, força e ativação de musculatura constituinte do *power house*, sequenciamento de vértebras, mobilidade e segmentação de movimentos de tronco, alongamento ativo de cadeias musculares posterior, respiratória, ântero-medial da coxa, anterior do braço e ântero-medial do ombro, torções de tronco e conceito de espirais para alongamento de musculatura lateral de tronco, coordenação motora envolvendo membros contrários, e

² Termo equivalente a entrevista, 'interrogatório' com o paciente, cujo objetivo é colher informações acerca do mesmo.

conjugação de acessórios como bola (65 cm) e molas de resistência leve e moderada. Foram padronizadas 05 repetições para exercícios unilaterais, e 10 repetições para exercícios de tronco, ou de membros superiores e/ou inferiores em conjunto. A fase inspiratória configurou-se como momento de preparação do exercício e a expiratória como momento de realização do movimento/esforço. Os aparelhos usados foram Wall Unit, Wunda Chair e Reformer da marca PhysioPilates® (figura 2).



Figura 2. Exercícios realizados no Wall Unit, Wunda Chair e Reformer, respectivamente.

O planejamento dos exercícios foi organizado previamente pelo autor-instrutor, e a aula conduzida pelo mesmo; foram dados feedbacks táteis e comandos verbais, correspondendo ao conceito de mapa gestual abordado por Débora Bolsanello:

O mapa gestual é composto dos comandos que o professor dá em aula. Uma mesma sequência de movimentos pode ser realizada de diversas maneiras porque cada um [...] executa os exercícios a partir de uma interpretação própria; [...] o aluno não copia o modelo do professor porque a referência dele é o sentir o próprio corpo e o processo do aprendizado é mais importante do que seu objetivo. O papel do professor é o de instigar a curiosidade do aluno, o desejo de encontrar uma forma de executar um movimento da maneira mais econômica possível, respeitando a organização das estruturas, calcada em sua biomecânica. [...] o aluno faz suas descobertas e chega a suas próprias conclusões, através de seu próprio sentir. A interpretação do mapa gestual que o aluno faz varia segundo a habilidade do educador em enriquecer a descrição do exercício com imagens. O educador orienta o aluno na clarificação de suas conexões corporais e o guia a variar sua maneira de executar um movimento. (BOLSA-NELLO, 2012. P. 03-04)

- Aula de ballet: foi realizada no espaço de aulas práticas do Centro Natatório da ESEFID/UFRGS; estruturada entre exercícios de

barra e centro (figura 3).



Figura 3. Exercícios realizados na barra (à esquerda), e no centro (à direita)

A barra foi composta por exercícios tais como: *tendu*, *plié*, *rond jambe*, *jeté*, *fondue*, *grand battement*; o centro, por sua vez constou de: adágio, pequenos saltos, valsa com pirueta, grandes saltos, e reverência. Todos os exercícios foram demonstrados previamente e direcionados conforme ritmo da trilha musical de escolha da professora responsável. De maneira geral os movimentos propostos pelos exercícios de ballet – trabalhados em linhas e eixos específicos da técnica – perpassam uma significativa atividade de tronco e conjugação de movimentos advindos das extremidades (membros superiores e inferiores – com evidente predomínio de plantiflexão de tornozelo, flexo-extensão de quadris e joelhos, e rotação externa de MMII), além de exploração de percepção e musicalidade, diferentes velocidades e direções, lateralidade, ativação de musculaturas axiais para busca e manutenção da verticalidade, equilíbrio, força muscular, coordenação motora envolvendo movimentos específicos em membros distintos (superiores e inferiores, contra ou homolateralmente), e contemplam o componente aeróbico, presente na técnica, exigindo adequado condicionamento cardiorrespiratório e adaptações fisiológicas sistêmicas rápidas. O planejamento da aula em questão foi previamente organizado pela professora Verônica Prokopp (bailarina, artista visual e professora de ballet e jazz; gentil colaboradora da pesquisa).

Realizando os testes

Os movimentos abordados na realização dos testes foram demonstrados e orientados previamente. De modo a padronizar a abor-

dagem nos dias de aplicação das aulas, o sujeito, com vestimenta confortável e adequada para a ocasião, teve inicialmente a região lombossacral desnudada para exame físico via palpação (antes e após cada aula). Para a avaliação da mobilidade lombar foi realizado o teste de Schöber modificado (REZVANI *et al.*, 2012), um eficiente indicador da mobilidade e amplitude de movimento da coluna lombar. Após palpação local e identificação das estruturas anatômicas, o teste consistiu na marcação dermatográfica de um ponto numa linha imaginária entre as duas espinhas ílicas póstero-superiores (EIPS) – geralmente corresponde ao espaço intervertebral das vértebras lombares L4 e L5 – , um ponto situado 10 cm acima e outro 05 cm abaixo (totalizando três pontos).

O sujeito em posição ortostática, posicionado então sobre um caixote de madeira, com os pés paralelos na largura dos quadris, realizou uma flexão de tronco na sua amplitude máxima, mantendo os joelhos em completa extensão, e o pescoço e membros superiores relaxados (com exceção dos dedos que deviam permanecer estendidos e aduzidos) [figura 4].



Figura 4. Flexão de tronco sobre caixote de madeira para coleta de dados referentes as variáveis mobilidade lombar e flexibilidade da cadeia muscular posterior.

Houve posterior medição e registro da distância entre os pontos superior e inferior em relação ao ponto intermediário marcado inicialmente. A diferença (em centímetros, com precisão de milímetros)

entre a distância inicial e as novas medidas configurou-se como medida indicativa da mobilidade da coluna lombar. Concomitantemente, valendo-se de uma única flexão de tronco realizada e mantida, ocorreu a avaliação da flexibilidade da cadeia posterior, mediante aplicação do teste dedo-chão. A distância entre o terceiro dedo de cada mão e o chão configurou-se com medida indicativa da valência física em questão.

A coleta de dados foi obtida por um único examinador (neste caso, o autor). Ao fim de cada aula e do registro das medidas em ficha preparada previamente, as marcas dermatográficas foram removidas com lenços umedecidos neutros.

Ao término do processo de aplicação das duas aulas, ou seja, no segundo dia, foram trazidas ainda, algumas perguntas ao sujeito, na forma de questionário.

Resultados e discussão

Tendo sido coletados os dados dos períodos pré e pós aulas de Pilates e ballet (tabelas 02 e 03) obteve-se então os seguintes dados e materiais discriminados abaixo:

Tabela 02. Registro das variáveis avaliadas em situações pré e pós aula do método Pilates.

	Pré-aula do método Pilates	Pós-aula do método Pilates
<i>Mobilidade lombar</i>	L5-10 cm acima: 14 cm L5-05 cm abaixo: 8,5 cm	L5-10 cm acima: 14 cm L5-05 cm abaixo: 8,5 cm
<i>Flexibilidade da cadeia muscular posterior</i>	MSD: - 11,5 cm MSE: - 11,5 cm	MSD: - 14 cm MSE: - 14 cm

***L5-10 cm acima:** distância equivalente entre o ponto intermediário traçado no espaço intervertebral das vértebras L4-L5 e o ponto traçado 10 centímetros acima / **L5-05 cm abaixo:** distância equivalente entre o ponto intermediário traçado no espaço intervertebral das vértebras L4-L5 e o ponto traçado 05 centímetros abaixo / **MSD:** membro superior direito (distância entre o dedo médio direito e o chão) / **MSE:** membro superior esquerdo (distância entre o dedo médio esquerdo e o chão) / (-) indicativo de alcance abaixo da linha da caixa.

Tabela 03. Registro das variáveis avaliadas em situações pré e pós-aula da técnica de ballet.

	Pré-aula de ballet	Pós-aula de ballet
<i>Mobilidade lombar</i>	L5-10 cm acima: 14 cm L5-05 cm abaixo: 8,5 cm	L5-10 cm acima: 14 cm L5-05 cm abaixo: 8,5 cm
<i>Flexibilidade da cadeia muscular posterior</i>	MSD: - 11,5 cm MSE: - 11,5 cm	MSD: - 12 cm MSE: - 12 cm

A última tabela (04) ilustra o formato do questionário utilizado na metodologia proposta neste estudo de caso:

Tabela 04. Questionário previamente elaborado pelo autor e respectivas respostas de D.S.A..

<p>Questão 01) Ao avaliar todo o processo de aplicação das aulas você notou alguma disparidade entre as sensações evocadas em uma e outra? Se sim, quais?</p>
<p><i>“Nas duas aulas me senti aquecido, porém na aula de ballet senti que o uso da força muscular foi muito mais intensa”.</i></p>
<p>Questão 02) No que se refere aos termos mobilidade da coluna lombar e flexibilidade da cadeia muscular posterior, você acredita (ou sentiu) que houve alguma diferença corporal nos estados pré e pós-aula? Se sim, quais?</p>
<p><i>“Após as duas aulas me senti “acordado”. Com o Pilates senti a minha lombar mais móvel, pois os movimentos de torção não existem no ballet. Acredito que os exercícios de torção, bem como a respiração “regrada” liberam mais espaço entre as vértebras e isso contribui para um melhor aproveitamento da coluna como um todo. No sentido da flexibilidade acredito que o Pilates não me exigiu tanta força, de modo que a minha musculatura parecia mais solta”.</i></p>
<p>Questão 03) Na sua opinião, alguma das aulas se mostrou mais ou menos eficaz -produtiva no sentido de preparo corporal? Se sim, qual, e por quê?</p>
<p><i>“Senti as duas produtivas, porém, se eu dispusesse apenas de uma hora para me preparar para uma apresentação de ballet clássico, optaria ainda pela aula de ballet, pois essa me coloca em um padrão verticalizado, que diretamente se colocaria a minha disposição para a apresentação. Por outro lado, se esta mesma única hora antecedesse a uma apresentação de dança moderna ou contemporânea provavelmente eu optaria pela aula de Pilates, uma vez que a respiração e as torções me colocariam em uma configuração que melhor contribui para um padrão expressivo que parte do centro vital. Acho importante ressaltar que a expressividade na dança clássica se encontra nas extremidades, enquanto nas danças modernas-contemporâneas a expressividade encontra-se no centro”.</i></p>
<p>Questão 04) Numa proposta de preparo do corpo para a cena, você acha que as aulas abordadas no estudo poderiam agregar ou subtrair ao bailarino? Por quê?</p>

“Acredito que as duas aulas contribuem sim. Mas cada uma delas corresponde a ganhos mais ou menos específicos, bem como o que cada cena exige. No contexto da dança é necessário entender que o entendimento da palavra técnica está hoje subordinado ao que se deseja para-com determinado tipo de cena. A técnica ou o tipo de aula aplicada como preparo para a cena precisa ser entendido como um conjunto de mecanismos que vão desenvolver o corpo para algo específico, de modo que a finalidade da técnica não se encerra nela mesma, pelo contrário, mostra-se como ferramenta para fins de expressividades na cena”.

O sujeito abordado apresentou melhorias na flexibilidade da cadeia muscular posterior, sendo mais evidente no período pós-aula do método Pilates do que no período pós-aula da técnica de ballet. Em relação a variável mobilidade lombar não houve alteração em nenhuma das situações, estando as medidas em ambas as aulas sem qualquer aumento ou diminuição.

Teoriza-se que a aula do método Pilates direciona assumidamente e em maior número de exercícios a proposta de aumento da flexibilidade muscular (pois tal objetivo é geralmente acessado mais vezes – diferença quantitativa), ao passo que a aula de ballet, embora traga em seu arcabouço técnico exercícios que se configuram como estimulantes do aumento da flexibilidade (ex.: adágios), não trabalhe com predominância e foco em tal objetivo (exceto em sequências propositivas em que sejam conduzidos alongamentos específicos para tal).

O número de repetições de movimentos que favorecem o aumento da flexibilidade da cadeia muscular posterior (ex.: flexão de tronco com joelhos estendidos), pode ser proposital e notadamente maior nas séries de uma aula de Pilates, e por esse motivo pode contrastar com o teor de uma sequência de adágio numa aula de ballet, por exemplo, visto que a mesma não sustentaria as posturas estimulantes de um aumento significativo de flexibilidade da cadeia muscular posterior por um período longo suficiente ou por um número de repetições alto o suficiente pra obtenção deste resultado em curtos períodos. Em suma, bailarinos que procuram o método Pilates visando aumento da flexibilidade tendem a conseguir um aproveitamento maior no mesmo, pois se consegue direcionar a aula para este objetivo específico. Um bailarino que almeja o aumento da flexibilidade valendo-se apenas de aulas de ballet não encontraria em sua estrutura um direcionamento específico para tal ganho, embora o

mesmo ocorresse em alguma medida (em um prazo maior) conforme uma frequência adequada de prática fosse estabelecida.

Tal raciocínio também poderia ser aplicado ao aumento da variável mobilidade lombar, embora se deva considerar que os componentes envolvidos no aumento da mesma não são exatamente os mesmos que definem um aumento da flexibilidade. Ainda que exista uma relação muito íntima entre os sistemas componentes do aparelho locomotor, é válido lembrar que tecidos viscoelásticos e miofasciais (presentes nas estruturas musculares) tendem a responder em menor tempo a estímulos e condições ideais de procedimentos direcionados (ex.: exercícios de flexibilidade) quando comparados a estruturas puramente articulares, dada suas diferentes naturezas composicionais e especificidades celulares e teciduais.

Ao ser realizado busca na literatura, encontrou-se um estudo apontando a eficácia do ballet clássico na flexibilidade da cadeia muscular posterior (SILVA; BONORINO, 2008), e também estudos que abordaram a temática do método Pilates e verificaram a influência da aplicação do mesmo – indicando melhorias – na mobilidade lombar, (BARBOSA, Ano de publicação desconhecido) e na flexibilidade da cadeia muscular posterior (BERTOLLA *et. al*, 2007). No entanto, não foram encontrados estudos que observassem efeitos imediatos nas variáveis em questão, que utilizassem análise comparativa entre o método Pilates e a técnica do ballet clássico, ou que ainda utilizassem um dos dois e correlacionassem com algum método ou técnica paralelo.

Acredita-se que pelo fato de esta pesquisa avaliar situações muito específicas e considerar apenas os efeitos agudos em uma abordagem rápida, não propondo um cronograma mais extenso de aulas nem verificando efeitos a médio e ou longo prazo com o mesmo indivíduo ou um segundo sujeito em condições diferentes, acabe por dificultar uma melhor discussão de dados e/ou problematização mais ampla dos materiais coletados.

O conjunto dessa proposta na construção-manutenção-adição ao corpo do bailarino – pode potencializar seu fazer artístico e apontar direcionamentos benéficos a sua trajetória; e como nos menciona Albuquerque (2006): uma vez que o intérprete esteja entrando em contato com a respiração, com as possibilidades de movimentação e articulação das estruturas corporais de maneira geral,

estará organizando as atitudes internas relacionadas com o espaço, fluência, peso e tempo para a criação do movimento e da criação artística.

Considerações finais

Os resultados obtidos ao término da aplicação das referidas aulas, embora não sejam estatisticamente significantes, são válidos clinicamente, e indicam que mesmo a curto prazo (efeito agudo), os exercícios de Pilates e de ballet clássico, podem contribuir para o aumento do nível de flexibilidade da cadeia muscular posterior, e para uma aparente manutenção da mobilidade lombar, além de configurar-se como potencial forma de trabalho corporal para quaisquer ações que o bailarino contemporâneo se proponha, dentro e fora de cena.

Referências

ALBUQUERQUE, I.C.L. A utilização da técnica de Pilates no treinamento do dançarino / intérprete contemporâneo: a (in) formação de um corpo cênico. **Diálogos possíveis**. Ano 5, n.1 (jan./jun. 2006).

ARAÚJO, C.G.S. Existe relação entre flexibilidade e somatotipo? Uma nova metodologia para um problema antigo. **Revista Medicina do Esporte**. 7(3/4): 7, 1983.

ARAUJO, M. E. A.; SILVA, E. B.; MELLO, D. B.; CADER, S. A.; SALGADO, A.S.I.;

DANTAS, E. H. M. The effectiveness of the Pilates method: reducing the degree of non-structural scoliosis, and improving flexibility and pain in female college students. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, v. 16, n. 2, p. 191-198, apr., 2012.

ARAÚJO, C.G.S. Correlação entre diferentes métodos lineares e dimensionais de avaliação da mobilidade articular. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.** Brasília v, v. 8, n. 2, 2000.

BADARO, A.F.V; DA SILVA, A.H.; BECHE, D. Flexibilidade versus alongamento: esclarecendo as diferenças. **Saúde (Santa Maria)**, v. 33, n. 1,

p. 32-36, 2007.

BARBOSA, F. Trabalho da mobilidade da coluna vertebral para o praticante avançado de fitness com a técnica de Pilates. Ano de publicação desconhecido;

BARBANTI, V.J. **Treinamento físico**: bases científicas. 3ª ed, São Paulo: CLR Balieiro, 1996.

BERTOLLA, F.; BARONI, B. M.; JUNIOR, E. C. P. L.; OLTRAMARI, J. D. Effects of a training program using the Pilates method in flexibility of sub-20 indoor soccer athletes. **Rev Bras Med Esporte** _ Vol. 13, Nº 4 – Jul/Ago, 2007

BOLSANELLO, Débora Pereira. A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 9, p. 1-17, 2012.

BORGES, J. **Princípios básicos do método Pilates**. Curitiba: Módulo, 2004.

BOUCHARD, C.; SHEPHARD, R.J.; STEPHENS, T.E. Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement. In: **International Consensus Symposium on Physical Activity, Fitness, and Health, 2nd, May, 1992, Toronto, ON, Canada**. Human Kinetics Publishers, 1994.

BUSQUET, L. **Las cadenas musculares**: las algias. Barcelona: Paidotribo; 2001.

COPLAN, J.A. Ballet dancer's turnout and its relationship to self-reported injury. **J Orthop Sports PhysTher**. 32 (11):579-84, 2002.

CRAIG, C. **Pilates com a bola**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

DANTAS, E.H.M. **Flexibilidade**: alongamento e flexionamento. 4ª ed, Rio de Janeiro: Shape, 1999.

DAPRATI, E.; LOSA, M.; HAGGARD, P. A dance to the music of time:

aesthetically-relevant changes in body posture in performing. **Art PloS One**. 4(3): 5023, 2009.

ENSINK, F.B.; SAUR, P.M.; FRESE, K.; SEEGER, D.; HILDEBRANDT, J. Lumbar range of motion: influence of time of day and individual factors on measurements. **Spine**. 21(11):1339-43, 1996.

GALLAGHER, S.; KRYZANOWSKA, R. **O método Pilates de condicionamento físico**. São Paulo: Competition, 2000.

KENDALL, F.P.; MCCREARY, E.K.; PROVANCE, P.G. **Músculos**: Provas e funções. 4ª ed. São Paulo: Manole; 1995.

KIPPERS, V.; PARKER A.W. Toe-touch test. A measure of its validity. **Phys Ther**. 67 (11):1680-4, 1987.

KHAN, K.; BROWN, J.; WAY, S.; VASS, N.; CRICHTON, K.; ALEXANDER, R. et al. Overuse injuries in classical ballet. **Sports Med**. 19(5): 341-57, 1995.

KOLYNIK, I. E. G.; CAVALCANTI, S. M. B.; AOKI, M. S. Avaliação isocinética da musculatura envolvida na flexão e extensão do tronco: efeito do método Pilates. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 10, n. 6, p.487-490, nov/dec., 2004.

LITTLEWOOD, C.; MAY, S. Measurement of range of movement in the lumbar spine: What methods are valid? A systematic review. **Physiotherapy**. 93:201-11, 2007.

MACEDO, C. D. S. G.; SOUZA, P. R. D.; ALVES, P. M.; CARDOSO, J. R. Estudo da validade e confiabilidade intra e interobservador da versão modificada do teste de Schöber modificado em indivíduos com lombalgia. **Fisioter Pesq**, v. 16, n. 3, p. 233-8, 2009.

MAGNUSSON, S.P.; SIMONSEN, E.B.; AAGAARD, P.; BOESEN, J.; JOHANNSEN, F.; KJAER, M. Determinants of musculoskeletal flexibility: viscoelastic properties, cross-sectional area, EMG and stretch tolerance. **Scand J Med Sci Sports**.7:195-202, 1997.

- MARQUES, A.P. **Cadeias musculares**. 2a ed. São Paulo: Manole; 2005.
- MELO FILHO, J.; EDUARDO, F.M.C.; MOSER, A.D.L. Isokinetic performance, functionality, and pain level before and after lumbar and pelvic stabilization exercise in individuals with chronic low back pain. **Fisioterapia em Movimento**, v. 27, n. 3, p. 447-455, 2014.
- MUSCOLINO, J. E.; CIPRIANI, S. Pilates and the "Powerhouse" – I. **Journal of Bodywork and Movement Therapies**, v.8, n. 1, p. 15-24, jan., 2004.
- PERRET, C.; POIRAUDEAU, S.; FERMANIAN, J.; COLAU, M.M.L.; BENHAMOU, M.A.M.; REVEL, M. Validity, reliability, and responsiveness of the fingertip-to-floor test. **Arch. Phys. Med. Rehabil.** 82: 1566-70, 2001.
- PRENTICE, W.E; VOIGHT, M.L. **Técnicas em Reabilitação Musculoesquelética**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- REZVANI, A.; ERGIN, O.; KARACAN, I.; ONCU, M. Validity and reliability of the metric measurements in the assessment of lumbar spine motion in patients with ankylosing spondylitis. **Spine**. v. 37, n. 19, p. E1189-E1196, 2012.
- SALVADOR, J.P.; DIAS, Q. F.; ZIRBES, M.C.G.M. Hidrocinesioterapia no tratamento de mulheres com fibromialgia: estudo de caso. **Fisioterapia e pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 27-36, 2005.
- SEGAL, N. A.; HEIN, J.; BASFORD, J. R. The effects of Pilates training on flexibility and body composition: na observational study. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, v. 85, n. 12, p. 1977-1981, dec., 2004.
- SILVA, A. H.; BONORINO, K. C. IMC e flexibilidade de bailarinas de dança contemporânea e ballet clássico. **Fit Perf J**;7(1); 48-51, 2008.
- SIMÕES, R.D.; ANJOS, A.F.P. O ballet clássico e as implicações anatômicas e biomecânicas de sua pratica para os pés e tornozelos. **Rev Fac Educ Fís.** 8(2):117-32, 2010.

SOUCHARD, P. E. **Reeducação postural global**: método do campo fechado. São Paulo : Ícone, 1986.

TANAKA, C.; FARAH, E. **Anatomia funcional das cadeias musculares**. São Paulo : Ícone, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Obesity**: preventing and managing the global epidemic. Report of a World Health Organization Consultation. Geneva: World Health Organization, p. 256, 2000.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 2: Estudos do Corpo

DIÁLOGOS ENTREDANÇA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO SOBRE ARTE E CÊNCIA

Juliana Martini Camazzola (UCS)¹

RESUMO: O texto resulta da reflexão de uma experiência acadêmica no ensino superior desenvolvida no Curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul - o Grupo Articulações, o qual tem seu interesse voltado à prática e teorização da Dança Contemporânea. O objetivo deste estudo está vinculado à discussão acerca da importância de promover o diálogo e entrecruzamento entre Arte e Ciência no ambiente acadêmico. Parte-se da premissa fenomenológica que trata o corpo como via de percepção e formação humana - corpo-sujeito, contrapondo-se ao dualismo cartesiano que trata o corpo como máquina, objeto. O trabalho ainda defende a experiência em Dança Contemporânea como transcendente do biológico e do massificado, agindo contra os clichês corporais atuais, gerando uma

¹ Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Mestrado em Educação. Graduada em Bacharelado (2013) e Licenciatura (2014) em Educação Física pela mesma universidade. E-mail: jmcamazzola@hotmail.com.

subjetividade-corpo. Após realização de entrevista com cinco egressos do grupo, concluiu-se que houve grande influência na formação pessoal e profissional dos mesmos, destacando-se aspectos como: utilização dos corpos com maior liberdade, avanço relacionado à questões de afetividade, comunicação verbal e criticidade; além da diversificação e diferenciação de atuação no mercado de trabalho. Assim, refletir sobre estes processos significa abordar a Dança Contemporânea como formadora do sujeito, sendo capaz de inaugurar modos específicos de subjetivação no qual o indivíduo inaugura novas potências de agir, nova vitalidade e força de existir.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo - Dança Contemporânea – Fenomenologia - Educação Física.

O corpo é território de trocas, de diálogos, de cruzamentos, é lugar de movimento. Não cabe mais pensar o corpo como receptáculo, como objeto, como zona de inércia. Saber o corpo como o próprio meio de formação humana implica em pensar em práticas que hoje sejam capazes de proporcionar novos pertencimentos, novas potencialidades e novos olhares acerca do ser humano, do Outro e do mundo.

Em meio a uma sociedade fortemente marcada pelo capitalismo e revoluções tecnológicas, o corpo reflete padronizações, repressões e preconceitos. Existe um forte distanciamento do homem com sua corporeidade, assim como Assumpção alerta: "Percebemos o pouco conhecimento que o homem atual detém sobre si próprio, atuando quase como máquina que (re) produz para (sobre/sub) viver e (sobre/sub) vive para (re) produzir, esquecendo-se da condição de Ser humano" (2003, p. 2).

O empobrecimento das experiências humanas parece ter afetado também a área da Educação Física. O ensino ainda é pautado no esporte convencional e em práticas corporais que se conformam à lógica da academia de ginástica. Marcados por uma formação tecnicista, acadêmicos e profissionais da área acabam por reproduzir com maior facilidade as habilidades físicas e capacidades motoras, sendo que seus potenciais expressivos e sensíveis ficam adormecidos e inalcançáveis dentro de suas práticas cotidianas.

Torna-se necessário repensar a formação dos acadêmicos da área para que se evite a reprodução de gestos meramente instituídos e decodificados e que se elimine a ideia de tratar o corpo como

simples objeto de intervenção, o que reproduz a inferioridade do corpo sustentada pelo *cogito* cartesiano, no qual a essência humana é apenas o pensar². Para isso, é preciso propor experiências que formulem novos modos de percepção e novas maneiras do sujeito ser e interagir com o mundo; seja com os objetos, com as pessoas, com os acontecimentos ou com a Natureza.

O Grupo Articulações, assim como nos traz Nora (2011), surge como uma dessas possibilidades de alargamento do entendimento de corpo no ambiente da Educação Física. Por meio da experiência estética e sensível, do exercício da consciência corporal e da valorização das potencialidades individuais, busca-se a produção de novos vocabulários e novas organizações do movimento humano.

Utiliza-se como pano de fundo deste trabalho relatos coletados anteriormente em uma monografia desenvolvida pela autora na graduação em Bacharelado em Educação Física³. Faz-se, aqui, uma síntese dos elementos coletados através de entrevista semiestruturada e que servem de alavanca para o tema em questão. Vale ressaltar que foram sujeitos dessa pesquisa cinco egressos do curso de Educação Física, que participaram do Grupo Articulações e que estavam de acordo com os seguintes critérios de inclusão: a) Ter participado do grupo por um período mínimo de um ano; b) Ter feito parte da primeira formação do grupo; c) Não ser mais participante do grupo; d) Estar atuando na área da Educação Física no período em que se desenvolveu a pesquisa.

Os pressupostos teóricos estão alicerçados em referências advindas da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), visto que seu pensamento tem muito a contribuir para as reflexões acerca do sujeito que é corpo, deslocando a ideia de um conhecimento advindo apenas de uma consciência dita pura e distanciada da matéria,

2 René Descartes (1596-1650) foi um filósofo, físico e matemático francês conhecido pela elaboração da *dúvida metódica* que, segundo ele, só poderia ser praticada por um *ser pensante*, sendo por meio do pensamento, que ele acredita na sua própria existência. Resulta disso o *cogito* cartesiano "Penso, logo existo", no qual o pensar só é possível através da *res cogitans* (mente, alma, espírito), enquanto que a *res extensa* (o corpo e os sentidos) são fonte de erro e ilusões, dificultando o acesso ao conhecimento verdadeiro. Temos aqui, a separação entre corpo e alma, a dualidade cartesiana.

3 CAMAZZOLA, J. M.; BONONE, C. G.; BELLINI, M. A. B. C. A influência do Grupo Articulações na formação de estudantes de Educação Física: Acadêmicos/bailarinos compondo novos repertórios no contexto do ensino superior. In: Gislaine Sachett; Valéria Heydrich. (Org.). *Págs. de Dança*. 1ed. Caxias do Sul: Quatrilho Editorial, 2014, v. 1, p. 119-137.

para o conhecimento advindo da mundanidade.

Abordando o sujeito como unidade e o corpo como *abertura* para o mundo, Merleau-Ponty traz para a constituição do sujeito o papel dos sentimentos, das experiências e das relações entre os seres, sendo o ponto de partida não mais o dicotômico, mas um todo integrado, onde os afetos ocorrem por uma via de mão dupla.

Refletir sobre o Grupo Articulações, abordá-lo como fenômeno formativo, analisando suas diversas manifestações no âmbito da Educação Física, poderá contribuir sobremaneira para uma nova visão de formação pessoal e profissional dos estudantes em nível acadêmico. Este processo permite, ainda, o diálogo entre Corpo, Ciência e Arte, propondo novas maneiras de perceber o mundo, de compreender e incorporar a multiplicidade com a qual se constrói o conhecimento.

Sobre o Grupo Articulações

Segundo Sigrid Nora⁴ (2011), uma das idealizadoras do Articulações e coordenadora do Grupo no período de realização desta pesquisa, a proposta surgiu como uma possibilidade de articulação entre as práticas corporais artísticas e a Educação Física, entre Arte e Ciência, constituindo uma possibilidade de combate a um ideário meramente teórico, ao pensamento cartesiano cuja concepção de corpo centra-se no corpo-objeto (máquina) e na fragmentação do saber lógico e sensível. A Educação Física ainda estaria voltada para práticas corporais comandadas pelo controle, rendimento e desempenho, possuindo uma abordagem de corpo amordaçada ao ser meramente biológico. E o Grupo, trazendo a Arte, mais especificamente a Dança Contemporânea, teria o intuito de buscar um realinhamento entre corpo, mente e ambiente, abrindo espaço para novos entendimentos dentro da área.

Assim, foi criado em Março de 2009, na Universidade de Caxias do Sul (RS), no programa Ciências e Artes do Corpo, uma experiência pioneira: o Grupo Articulações. Um grupo com pretensão, não de constituir-se enquanto grupo profissional de dança, mas como espaço de experimentação e de abertura para novas vivências dentro da

4 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP (2005). Pós-Doutoranda em História/Políticas da Escrita da Imagem e da Memória pela UFSC (2011). Na UCS (RS) é docente nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, corpo, arte e cultura.

formação de alguns acadêmicos dos cursos de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul - UCS (RS).

O primeiro elenco do Grupo foi formado por acadêmicos dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura em Educação Física escolhidos a partir de aula prática ministrada por dois dos quatro jurados e posterior entrevista. Ao todo, foram dez selecionados⁵, sendo cinco mulheres e cinco homens, com idades entre 18 e 27 anos. Os critérios que determinaram a escolha dos inscritos seguiram, para além do desempenho físico demonstrado, aspectos voltados ao desejo de ampliar os horizontes do pensar e do fazer. Mesmo não sendo um pré-requisito para integrar o Grupo, todos os selecionados não apresentavam experiência anterior na área da dança.

Após a primeira formação (Março de 2009), alguns integrantes deixaram o Grupo, ou por concluírem seus estudos na Instituição ou por motivação profissional, sendo que a seleção de novos integrantes para as vagas em aberto era realizada por interessados convidados a participar das aulas do Grupo e mediante entrevista com os mesmos.

Também integraram a equipe do programa profissionais especializados como coreógrafos, professores de dança, instrutores de preparação física, técnicos em produção, teóricos, dramaturgistas, atores, etc., além de participações especiais de artistas, mestres do saber popular e demais eventuais convidados.

A manutenção do corpo docente e os custos relativos à criação e produção de obras, espetáculos, encontros, debates, oficinas e demais ações desenvolvidas são responsabilidade da coordenação do programa, mediante a elaboração de projetos cujos recursos são provenientes de patrocínios obtidos através da renúncia fiscal via Leis de Incentivo nas suas diferentes naturezas e instâncias (NORA, 2011).

Com encontros diários nos dois primeiros anos de atividades, e após, passando a três encontros semanais, das 13h30min às 16h30min nas dependências da UCS, os integrantes tiveram contato com estudos voltados para a prática e teorização da Dança Contemporânea, além de perpassarem pela dança de salão, balé, artes marciais, filosofia e história da arte, composição coreográfica, *contact-improvisation*, teatro e noções musicais, vivências nunca antes propostas

⁵ A autora deste artigo foi uma das selecionadas, sendo importante destacar que sua pesquisa se desenvolveu enquanto observadora-participante do Grupo ArticulAções.

dentro de uma grade curricular dos cursos de Educação Física da Instituição.

Toda esta complexidade de elementos foi capaz de permitir que os sujeitos do grupo passassem por um processo de redescobrimto de sua corporeidade. Isso porque, segundo Assumpção (2003), a Dança busca a 'liberdade' de expressão corporal, o movimento emancipatório e uma comunicação que se efetive no reconhecimento do indivíduo como sujeito no processo de construção e transformação da realidade. Esse indivíduo passa a perceber em seu corpo novas sensações, novos afetos, novos movimentos, novas formas de linguagem, aprendendo a expressar suas próprias experiências, possibilidades e respeitando seu corpo-pensamento.

Do *fer* para o *ser* corpo

Nosso contato com o mundo se dá através do corpo. Nele repousa nossa capacidade primeira de relação e apreensão do real: são os sentidos que nos fornecem os elementos iniciais de aproximação com os objetos, com o meio e com os outros. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível, como objeto único e exclusivo de nossa experiência. Novos elementos são incorporados ao nosso ser, fundindo-se a tudo aquilo que já trazemos em nossa bagagem existencial. Esse processo é individual e intransferível, resultando em novos saberes que, agregando-se ao corpo de quem o possui, tornam-se qualidade sua feito um alimento à sua existência.

O pensamento de Maurice Merleau-Ponty nos ajuda a defender estes elementos, pois, para ele, não podemos mais analisar o corpo e o movimento humano apenas frente a seu aspecto biológico e fisiológico. Somos corpos-sujeitos e a função primeira de nossa movimentação pelo tempo e espaço é nossa via de percepção viva e nossa troca incessante com o meio em que estamos inseridos, sendo também, instrumento de nossa formação humana.

Contrariando a posição cartesiana, as ideias fenomenológicas de Merleau-Ponty surgem para superar esta visão dualista mente e corpo, sensível e inteligível, consciência e mundo, sujeito e objeto. Para ele não estamos fora do mundo, ambos, mundo e sujeito são inseparáveis, inaugurando assim, um novo modo de conceber o corpo e suas relações com a formação humana. A célebre frase: "[...]

eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 207) representa a compreensão do Corpo Próprio. É o corpo que nos faz ser essencialmente singulares, gerando o modo próprio de cada indivíduo ser-no-mundo.

O verdadeiro objeto da fenomenologia é a essência que se mostra na existência e experiência estreitamente ligada ao mundo, é o enraizamento da consciência no corpo. Já que, para Merleau-Ponty (1999, p. 3):

[...] eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

Analisando o corpo como o corpo-sujeito merleau-pontyano, e não mais como aquele corpo fragmentado, possibilita-se o entendimento de que não há um conhecimento que entre pela mente e outro pelo corpo; tudo passa pela experiência corpórea. O sujeito está inteiramente no mundo, sendo impossível conceber qualquer coisa que seja desconectada de suas vivências e experiências com o meio, com as coisas, com os outros.

O autor argumenta:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de um sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um novo mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 203).

A atividade de pensar não é apenas uma faculdade da razão, mas também elaboração originária do próprio corpo. A intenção merleau-pontiana é promover o encontro entre fisiológico e psíquico através de um meio comum que os reintegre à existência. Segundo Merleau-Ponty, o ser humano não é um psiquismo unido a um organismo, mas é antes este vaivém da existência que ora se deixa

ser corporal, ora se dirige aos atos pessoais.

Ao libertar o pensamento das amarras positivistas e racionalistas, devolvemos ao corpo sua capacidade de pensar, chegando à uma razão não apenas inteligível, mas corpórea e sensível. Pensar não é uma percepção imaterial de uma mente ou espírito, e sim um processo fisiológico do corpo. “A cognição é encarnada, é do corpo” (KATZ, 2003, p. 266).

Considerar o corpo como próprio produtor de pensamento, é incluir as artes, de forma gerla, em um patamar de elaboração de conhecimento e de abertura para uma formação humana diferenciada. Em relação à experiência da Dança Contemporânea, podemos afirmar que ela apresenta ao corpo novas e outras informações, informações estas que desestabilizam, inquietam e acabam resultando em um novo sujeito corpóreo. Nossas experiências se transformam em corpo. E por isso nos apropriamos da afirmação de Helena Katz (2005), a qual diz que a Dança é o pensamento do corpo. Afinal, quando o corpo dança, ele elabora novas teorias sobre seu próprio fazer e pensar, modos pelos quais os indivíduos são levados a se constituírem como sujeitos singularizadores, gerando uma subjetividade-corpo.

Diálogos entre Arte e Ciência no contexto da Educação Física

Neste momento se fará uma exposição de alguns elementos que emergiram da participação no ArticulAções, destacados pelos próprios ex-integrantes do grupo, e devidamente aprofundados no trabalho de conclusão de curso da autora. Estes elementos permitem construir um novo olhar diante de práticas corpóreas artísticas dentro do universo da Educação Física, destacando-as como fortes meios de formação sensível e inteligível dos sujeitos.

Ao longo dos relatos coletados destacam-se diversas modificações a nível pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos. Dentre elas, o rompimento com a barreira das práticas convencionais e o “se permitir” conhecer novas formas de entender e pensar o corpo, rompendo com barreiras limitadoras e possibilitando reestruturações significativas na vida do indivíduo. As vivências permitiram o acesso mais livre à expressividade e corporeidade, ajudando a superar a inibição e os bloqueios de pensamentos e de movimentos.

Nora (2007, p. 188) indaga: “Onde está a liberdade de um corpo que carrega a história de todos os corpos, com todas as restrições

e hábitos da história de quatro e meio bilhões de anos?”. A autora diz que as restrições, além de serem selecionadas por trajetórias biológicas evolutivas, podem ser identificadas também nas trajetórias culturais. Porém, destaca que este determinismo impresso nos corpos não fecha a possibilidade de diálogo com a produção do novo.

A Dança, enquanto possibilidade individual age ‘contra’ a alienação da pessoa, intervindo na ‘desincorporação’ da estereotipia de formas de movimento e de formas de ser e conviver, permitindo a realização de movimentos desatrelados dos padrões já existentes (SARAIVA KUNZ, 2003).

As modificações se estenderam para aspectos de relacionamento social dos integrantes, os quais destacaram grandes modificações a nível afetivo e comunicativo. Em relato, eles afirmaram ter cultivado uma maior facilidade de demonstração afetiva diante de suas relações pessoais e profissionais, incluindo ainda, uma maior facilidade de expor seus pensamentos e opiniões diante de um grande grupo em situações cotidianas diversas. Alguns integrantes atribuíram estas mudanças ao convívio em grupo, com pessoas distintas, permitindo uma maior aceitação e compreensão de si e do Outro.

A capacidade de ser sensível é inerente a todos e está ligada também ao corpo, mas é preciso que se ofereçam as condições nos espaços da Educação Física, a fim de que estas possam contribuir para um melhor conhecimento de si e dos outros, para uma maior abertura para o toque, para o carinho e para o abraço (MELO, SILVA, SPINELLI, 2009). Elementos esses que devem fazer parte da atuação deste profissional e que podem representar um dos grandes diferenciais dentro da sua área de atuação.

Outros aspectos citados foram a disciplina - o respeito às aulas, horários e atividades, e a busca pela superação de limites através das aulas do grupo, os quais geraram mudanças comportamentais significativas. Segundo Saraiva et al. (2009), tanto a disciplina quanto o respeito devem sim ser trabalhados nas aulas de Educação Física e de Dança, pois a ausência de seriedade nestes ensinamentos tende a acentuar a visão de que esses campos de saber são supérfluos.

Após a prática junto ao Grupo, alguns integrantes também conseguiram ampliar sua percepção sobre as possibilidades da Dan-

ça ocorrer em seus locais de trabalho⁶. Este aspecto foi notado nas entrevistas quando perguntados se já haviam utilizado ferramentas técnicas e/ou dinâmicas realizadas no Grupo dentro de sua área de atuação. Observou-se maior facilidade em instruir posturas e realizar correções, ampliação do repertório de alongamentos e até mesmo o desenvolvimento de um cuidado voltado às sensações geradas na execução de práticas físicas de seus alunos; estes aspectos permitiram aos indivíduos a diversificação e diferenciação de sua atuação no mercado de trabalho.

Destaca aqui um ponto que se manifesta de forma significativa na atuação do profissional de Educação Física e que aflora a concepção fenomenológica que norteia seu fazer como profissionais-pesquisadores. É o fato de que todo conhecimento é inaugurado pela percepção e pela presença em um mundo repleto de sentidos e, dessa forma, o conhecimento advindo do mundo vivido e os conhecimentos produzidos em espaços educativos institucionalizados não se excluem, mas se entrelaçam na ação de compreender e dar novos sentidos, mesmo para o que já se conhece (MERLEAU-PONTY, 1999).

Além disso, os participantes da pesquisa afirmaram ter criado uma visão mais crítica após o ingresso no Grupo, o que se estendeu para as mais diferentes esferas de suas vidas. Isso é algo que deve ser trabalhado ao longo da passagem acadêmica: a formação integral do indivíduo como agente transformador de sua realidade e construtor de seus próprios conhecimentos, sendo este capaz de fazer suas próprias escolhas e não somente sendo mero receptor e reproduzidor de informações prontas.

As práticas corporais que buscam desprenderem-se de um fim unicamente utilitarista possibilitam experienciar outras dimensões pouco exploradas dentro da Educação Física, como as emoções, as relações com o Outro, com os elementos da natureza, tornando-se ainda mais importante como colaboração que esta área pode prestar como contribuição social. Soares e Madureira (2005) afirmam que a Educação Física ocupa uma posição de grande responsabilidade,

⁶ No período em que se desenvolveu a pesquisa, dos cinco entrevistados, três atuavam na área da musculação, um na área da natação e um na área da ginástica, contemplando principalmente os públicos adolescente, adulto e idoso.

regendo e orientando os usos e abusos do corpo, devendo esta configurar uma resistência contra o esvaziamento de sentido das práticas corporais e o desejo, sempre perigoso, dos pensamentos únicos que desfiguram a experiência subjetiva e sensível.

O corpo, em Dança, é um corpo que experiência outras necessidades, outras possibilidades de movimentos como um exercício de especulação, resultado do seu relacionamento com o novo, o diferente, surpreendente, o desconhecido. O corpo se modifica, se transforma, altera seus hábitos, estabelecendo outras relações, elaborando novas associações e padrões de organização. É uma linguagem que caminha junto com o processo de produção do conhecimento e a vida em sociedade, resultando na formação de pessoas capazes de observar criticamente o contexto sociocultural em que vivem e, assim, sendo capazes de transformar suas realidades para melhores (GARIBA, FRANZONI, 2007; MESQUITA, PEREIRA, 2010; TRIDAPALLI, 2009).

Diante desses elementos, percebe-se que todas as modificações possíveis através do grupo foram desencadeadas a partir de um novo olhar lançado sobre o corpo (próprio ou do Outro). As vivências proporcionadas pelo Grupo Articulações constituíram um conjunto rico de elementos para possibilitar experiências inovadoras, tratando de aspectos corporais, tendo clareza que estes abrangem também cognição, relações, cultura, atualidade, interdisciplinaridade e possibilidades todas. O resultado foi a criação de novas estéticas, de corpos polivalentes e versáteis, imersos em um processo de libertação e expressão totais, o oposto do cotidiano atual, que tem seu cenário repleto de movimentos e gestos codificados pela realidade capitalista e tecnológica.

Considerações finais

Nasce da compreensão de que o corpo é, originalmente, aquele que é experienciado em sua imensidão de complexos processos, e não aquele que é unicamente explicado como um conjunto de ossos e músculos, uma nova orientação para se estudar a formação humana. Torna-se urgente que os sujeitos sejam capazes de romper com modos de relação e subjetividades manipuladas: modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se fala, enfim, como se vive.

É preciso estar ciente de que a visão de Educação Física

que se pauta, muitas vezes até mesmo por parte de acadêmicos e profissionais da área, é a de que ela é responsável por alimentar pura e unicamente a formação e o uso do corpo de forma mecânica e controlada, contribuindo para a criação de amarras que restringem as possibilidades de ir além do óbvio e alimentam padrões de movimentos vazios de significações e reflexões.

Corpos são diferentes, únicos, singulares e devem ser trabalhados dentro de suas necessidades e potencialidades. Constatou-se, através dos depoimentos dos ex-integrantes, a ocorrência de diversas modificações a nível pessoal e profissional ao longo das vivências no Grupo Articulações. A proposta de conexão entre Arte e Ciência teria expandido as possibilidades de formação na área e formulou novas maneiras de construção de um corpo pensante, afetivo e social, proporcionando novos elementos pouco explorados nas demais disciplinas do curso.

A Arte na educação tem por objetivo ajudar na relação corporal com a totalidade da existência. Entende-se que o seu ensino possui diversidade de elementos a ser desenvolvida, sendo uma forma significativa de conhecimento para a formação do ser humano, daí a necessidade de desenvolvê-la nas aulas de Educação Física. De forma alguma se pode ignorar o papel social, cultural e político do corpo na sociedade, portanto, da Dança Contemporânea como produção do conhecimento.

A Dança Contemporânea, como a Arte de maneira geral, ainda é colocada em um plano inferior e não é devidamente valorizada, encontrando resistências também dentro das graduações em Educação Física. Talvez isso ocorra por sermos herdeiros de uma cultura científica que busca na racionalidade universal o acesso ao conhecimento. Torna-se fundamental desconstruir estas noções refletindo sobre a importância de projetos na área da Educação Física que pensem a Ciência e a Arte, o sensível e o inteligível, não como oposição, mas como complementaridade na formação humana.

Referências

ASSUMPÇÃO, Andréa C. R. O Balé Clássico e a Dança Contemporânea na Formação Humana: caminhos de emancipação. **Pensar a Prática**: revista de pós-graduação da Faculdade de Educação Física/UFG, Goiânia, v. 6, p. 1-19, jul. 2003. Disponível em: <http://www.>

revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/52/51. Acesso em: 10 maio 2015.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007. Disponível em: seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/3553/1952. Acesso em: 25 abr. 2015.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005. 273 p.

KATZ, Helena. A dança, pensamento do corpo. In: NOVAES, Adauto. **O Homem-máquina**: a ciência manipula o corpo. São Paulo: Cia. das Letras, 2003. 370 p.

MELO, Cristiane Ker de.; SILVA, Fabiano Weber da; SPINELLI, Rafael Matiuda. Maquete ambiental: a escola como lugar e os sonhos de educadores(as). In: **Práticas corporais no contexto contemporâneo**: (in)tensas experiências/organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva. –Florianópolis : Copiart, 2009. Pgs 27-54. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisContextoContemporaneo.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

MESQUITA, Talitha, PEREIRA, Carina. **Projeto EducARTE: uma tentativa de introdução da Dança como instrumento de Educação na rede municipal de Campinas – SP**. Joinville – SC: Ed. Letradágua, Seminários de Dança 3, 2010.

NORA, Sigrid. **Húmus II**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

NORA, Sigrid. **Um lugar para o corpo [POÉTICO] sensível na Educação Física da UCS (RS)**. In: **DO CORPO**: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/>

index.php/docorpo/article/viewFile/1307/932. Acesso em: 29 de maio de 2015.

SARAIVA, Maria do Carmo et al. Dança e Formação para o Lazer: investigando conteúdos e metodologias. In: **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências / organizadores José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva.** – Florianópolis: Copiart, 2009. Disponível em: Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/sndel/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticas-CorporaisContextoContemporaneo.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2015.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética.** 2003. 451f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SOARES, C. L., MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Revista Movimento**, V. 11, N. 2, P.75-88, Porto Alegre, maio-agosto/2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20028/000494263.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 abril 2015.

TRIDAPALLI, Gladis. De aproximações e possibilidades: a investigação como uma possível estratégia de aprendizado do corpo que dança. **ANAIS: VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte.** Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2009.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 2: Estudos do Corpo

A DANÇA COMO UMA PRÁTICA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Juliana Neves de Freitas (ULBRA)¹

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andréa Bittencourt de Souza²

RESUMO: O tema deste artigo aborda a utilização da prática da dança como condutora e facilitadora do processo de inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Este artigo pretende analisar como a dança pode colaborar na inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, a partir da análise dos relatos realizados, no decorrer das aulas ministradas no Programa PIBID/ Dança da ULBRA, no período entre 2014 e 2015. O acompanhamento e a observação sistemática a duas crianças com deficiência nessas aulas inspiraram a escrita desse texto, devido aos avanços observados nesse processo. Para ampliar as reflexões contei com o apoio e informações da equipe diretiva da escola e dos professores titulares frente às mudanças comportamentais observadas. Constatei então que a

¹ Graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) Campus Canoas; Licenciada em Dança pela mesma universidade; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - Dança ULBRA/ Canoas 2014/ 2016. E-mail: jundefreitas@gmail.com.

²Doutora em Educação pela UFRGS; Professora Adjunta da Universidade Luterana do Brasil(ULBRA) Campus Canoas nos cursos de Educação Física e Dança, Pesquisadora no campo de Estudos Culturais em Educação. E-mail: andreabittsouza@gmail.com.

prática da dança possibilitou o desenvolvimento das crianças quanto aos seguintes aspectos: criatividade, musicalidade, socialização, auto reconhecimento corporal, além do desenvolvimento integral, enquanto indivíduos. Percebeu-se também que os benefícios dessa prática se estenderam não somente a esses alunos, mas a toda turma, às suas famílias e à escola, de um modo geral, revelando a potência da dança enquanto uma prática que favorece a inclusão e a aceitação das diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Dança - Inclusão - PIBID - Arte-educação.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo aborda utilização da prática da dança como condutora e facilitadora do processo de inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar do ensino; por meio do relato das vivências, a mim oportunizadas, como aluna do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Luterana do Brasil, *Campus Canoas*, entre maio de 2014 e novembro de 2015, período em que participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio do Subprojeto Dança do referido Programa, as práticas arte/educativas foram realizadas em uma escola municipal, localizada no Bairro Mathias Velho, município de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul.

Desde que iniciei minha atividade, no PIBID, dentro do contexto escolar, com turmas do terceiro e do sexto ano do ensino fundamental, desenvolvi uma proposta pedagógica para as aulas de dança, voltada ao processo de inclusão e de superação das dificuldades de ordem pedagógica e sociológica, evidenciadas pelos alunos, visto que, nas turmas em que trabalhei, haviam também alunos com deficiência (PCDs²).

Saliento que o trabalho realizado com essas turmas não se restringiu a um estilo de dança específico e, sim, à Dança Criativa ou Dança Escolar, que pode ser compreendida como a união de várias linguagens e expressões, permitindo que seja a florada a vivência dos alunos, oportunizando-lhes a exploração e o reconhecimento do próprio corpo, como meio de comunicação interpessoal, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais “A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão da sua capacida-

2 PCD sigla utilizada para a definição de pessoas com deficiência.

de de movimento mediante um maior entendimento de como o seu corpo funciona".(BRASIL, 2000 p. 67).

O propósito da dança, no âmbito escolar, é justamente, possibilitar ao aluno diferentes vivências e formas de observação, de criação e de percepção de tudo o que está a sua volta e que faz parte do seu cotidiano, para que possa construir sua personalidade e desenvolver seu modo de ser, pensar e agir no meio em que está inserido. A atividade visa torná-lo mais sensível com um olhar mais atento e sensível, permitindo um melhor relacionamento consigo mesmo, com sua família e com a sociedade.

Este artigo pretende analisar como a dança pode colaborar na inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar, a partir da análise dos relatos realizados, no decorrer das aulas ministradas no Programa PIBID/ Dança. O acompanhamento e a observação sistemática a duas crianças com deficiência nessas aulas inspiraram a escrita desse texto, devido aos avanços observados nesse processo. Para ampliar as reflexões contei com o apoio e informações da equipe diretiva da escola e dos professores titulares frente às mudanças comportamentais observadas.

Para dar início a essa escrita trago algumas considerações a respeito do processo de inclusão.

2 COMO INICIOU O PROCESSO DE INCLUSÃO:

Em 20 de dezembro de 1993, a Organização das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiência e a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram a resolução nº 48/06. Essa estabeleceu Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Neste documento, constam 22 (vinte e duas) regras que indicam os requisitos e as medidas de implementação da igualdade de participação das pessoas com deficiência, na sociedade. (ONU, 1993).

Em outro documento, denominado Declaração de Salamanca, criado em 1994 pela ONU, são abordados os princípios, as políticas e as práticas da Educação Especial, apresentando os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Esta Declaração é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social e que vem consolidando a Educação Inclusiva. (ONU, 1994)³

A partir de 1981, com a instituição do AIPD - Ano Internacional da Pessoa portadora de Deficiência, pela ONU (AMOEDO, 2001), oficialmente iniciou-se uma ampliação gradativa em prol da melhora da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Em 1996, com a publicação das Normas para Equiparação de Oportunidades, a Arte e a Cultura passam a ser consideradas importantes fatores para a inclusão social desse público. Diz o manual que os países membros devem garantir que as pessoas com deficiência sejam incluídas em atividades culturais e possam participar delas numa base igualitária.

Apesar dessas prerrogativas instituídas nesses documentos, ainda nos dias de hoje, pessoas são excluídas do meio social, em razão de características físicas que possuem, tais como: a cor da pele, a cor dos olhos, a altura, o peso, as condições de locomoção, de sociabilidade e dentre outros.

Quando falamos em inclusão, estamos defendendo a ideia de agregar pessoas com características diferentes em um mesmo local e/ou ambiente, seja ele qual for; tendo em vista realizar uma prática de alinhamento, de integração ou de interação interpessoal para tentar manter dentro do mesmo padrão diversas personalidades, gostos e características. Conforme Veiga Neto (2001, p.113 apud LAROSSA, J.; SKLIAR, C.,2001)

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja a cerca desse outro.

Ao pensarmos em inclusão escolar, podemos dizer que para o professor agrega-se, então, uma missão bem maior do que as diversas tarefas que tem de cumprir, ao longo do ano letivo, pois além de ensinar e sanar as dificuldades daqueles alunos vistos como normais, ele tem de encaixar "exceções" que fogem do contexto com o qual ele está acostumado a lidar.

Sendo assim, surge o primeiro questionamento: como deve ser realizada a inclusão no ambiente escolar? Sem pretender responder a esse questionamento me apropriado do que Beyer (2005) comenta: a fórmula ideal não existe, a inclusão não se dá de forma isolada. Ela precisa de parcerias para ser e acontecer.

Estas parcerias englobam profissionais qualificados, mas tam-

bém sensíveis para perceber as reais necessidades destes alunos. A realização de atividades que incentivem o relacionamento interpessoal e a troca de experiências, pode ser a ferramenta ideal para que o processo de inclusão se inicie. Proporcionar a prática de atividades que incluam este aluno ao convívio dos demais colegas pode ser o primeiro passo.

Mas, o que seria uma prática inclusiva? Podemos dizer que uma prática inclusiva é aquela que possibilita a participação de todos, sem restrições, onde a característica individual de seus participantes se transforma em estímulo e instrumento para a realização e a vivência desta prática.

A arte da dança nos traz a possibilidade de se pensar a questão da inclusão, conforme o ponto de vista de Diehl; Bittencourt; Pereira (2001, p.57), quando afirmam que

[...] a dança *não só pode, como deve ser executada por todas as pessoas, independentemente de idade, gênero e capacidades. A dança pode ser um instrumento para melhorar não só as habilidades motoras como também o contato social, possivelmente influenciando a qualidade de vida de pessoas com deficiência.*

A prática da dança possibilita vivenciar novas experiências, viabilizando a integração entre as pessoas, independentemente de suas particularidades, oportunizando a exploração do próprio corpo, libertando-as de ideias e conceitos que normatizam e engessam ações e pensamentos.

As diferenças presentes em cada indivíduo sejam elas físicas, motoras ou intelectuais, quando dinamizadas pela dança, tornam-se ferramentas que geram inúmeras possibilidades de interação com o outro e de criação de movimentos, permitindo a exploração e a adequação destes movimentos, muitas vezes, criado pelo próprio aluno praticante desta atividade.

3 A DANÇA ESCOLAR E O PROCESSO DE INCLUSÃO:

Os relatos, a seguir, descrevem as ações realizadas por mim, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), relacionadas às práticas arte/educativas, no âmbito da Dança Criativa ou Dança Escolar, desenvolvidas durante a realização do Subprojeto Dança do Curso de Licenciatura em Dança

da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), *Campus Canoas*, junto à uma escola do município de Canoas, localizada no Bairro Mathias Velho, no Estado do Rio Grande do Sul o qual se estendeu do segundo semestre de 2014 ao segundo semestre de 2015.

A proposta pedagógica da atividade enfatizou o processo de inclusão, no ambiente escolar, de alunos portadores de deficiência (PCDs), utilizando a prática da dança como condutora e facilitadora deste processo.

Descrevo a seguir, inspirada em estudos de caso, o processo de inclusão dos alunos.

3.1 Primeiro Caso: Uma princesa que só observava...

No dia 20 de agosto de 2014, em reunião com a diretora da Escola, minhas colegas e eu recebemos da diretora a relação das turmas com as quais iríamos realizar a prática docente dentro do programa PIBID/ Dança. Seria o início do processo de inserção da dança naquele ambiente escolar. Ao pensar na dança no contexto escolar, devemos ter como prioridade os processos pedagógicos, em que o processo e o produto são fundamentais para se compreender a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de expressão dos alunos. Não perdendo de vista a humanização, a inclusão, a ludicidade, os princípios artísticos e as diversas estéticas.

Segundo Laban (1990), a dança na educação tem por objetivo ajudar o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência. Por isso, na escola, não se deve procurar a perfeição ou a execução de danças sensacionais, mas a possibilidade de conhecimento que a atividade criativa da dança traz ao aluno.

Durante a reunião ficou definido que eu ficaria com a turma 52, quinto ano, realizando as atividades dentro do período de Educação Física, em conjunto com o professor titular. O objetivo principal seria integrar uma aluna cadeirante na prática da dança.

No primeiro dia de aula, em conversa com o professor titular, conheci o histórico da aluna, que carinhosamente chamarei de Tamy³: uma menina de 11 anos com paralisia cerebral. Sua deficiência afetou seu aspecto físico, membros superiores, inferiores e o sistema nervoso. Desloca-se de cadeira de rodas e reage com espasmos musculares a determinados estímulos.

O professor titular relatou que a única forma que encontrou

para integrá-la às atividades práticas da Disciplina de Educação Física foi inserindo o tema paraolimpíadas às suas aulas. Assim, os alunos realizariam pesquisas sobre a história e as regras dos jogos e vivenciariam a prática em meio às dificuldades de cada jogador. Perguntei ao professor se Tamy participava das atividades práticas.

- Sim! Respondeu. Participa: apenas olhando....

Neste momento analiso se realmente estaria ocorrendo a inclusão ou participação desta aluna, visto que o fato de apenas observar a atividade não configura participar. Alguns autores abordam a participação de pessoas com deficiência em atividades práticas, como a dança ou até mesmo em esportes, justificando, que todos nós enquanto indivíduos possuímos necessidade de nos movimentar. No caso de pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, a necessidade de movimentar-se no espaço, explorando seu corpo, suas possibilidades e limites torna-se essencial para a aquisição da auto confiança e da capacidade de relacionar-se com o meio em que vive.

Strazzacappa e Morandi (2001, p.1) entendem que

A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão?

Sendo assim, minha meta, a partir deste dia, foi a de integrar, realmente, esta aluna com tantas limitações, na prática de uma atividade, não somente com colegas mas também com o seu professor.

Desta forma, em todas as quintas feiras do segundo semestre de 2014, durante 50 (cinquenta) minutos, realizava uma aula integradora: uma prática de dança que possibilitasse a integração de todos os alunos, como por exemplo uma disputa de dança através da criação de simples movimentos: escovar os dentes, lavar a louça, fazer caretas...

Em conversa com os colegas, questionei se Tamy realizava movimentos com os membros superiores (cabeça, ombros e braços). Fui informada que a maior dificuldade para ela era mover os ombros e os braços. Sendo assim, iniciei o planejamento de atividades que, em primeiro lugar, oportunizasse o convívio com os colegas. Fazíamos alongamento e movimentos de volta à calma em duplas onde um deveria realizar o movimento em seu colega, tocando e movendo

seus membros em ritmo lento sempre com bastante cuidado e atenção. Somente na cabeça e no pescoço eram realizados movimentos individuais com os colegas apenas se olhando e copiando os movimentos uns dos outros. Surgiram os primeiros sorrisos de Tamy e de seu professor e as primeiras disputas sobre quem seria a sua dupla.

Na aula seguinte, propus uma gincana em que as tarefas das equipes eram copiar movimentos de imagens pré-selecionadas por mim (algumas delas somente podiam ser realizadas com alunos sentados em uma cadeira), ou criar sequências de movimentos somente com a cabeça, respeitando o ritmo da música e, posteriormente, ensinar esta sequência à equipe adversária.

O principal objetivo desta atividade era o de promover a integração entre todos os colegas, possibilitando que participassem da atividade, e respeitando a forma com que cada colega desempenhava sua tarefa.

Neste sentido, a dança, como instrumento agregador, pode servir como um meio para promover e proporcionar melhoria na qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais e/ou com necessidades diferenciadas, porque ela promove a pluralidade cultural, possibilitando a integração entre os indivíduos bem como o respeito às diferenças e às individualidades de cada um.

Neste contexto, começaram a surgir os primeiros comentários do professor sobre a diferença que havia percebido no comportamento de Tamy: seu entusiasmo e alegria ao participar das aulas. Sua expressão havia mudado, como também o comportamento da turma, em geral: alunos mais participativos, unidos e conseguindo realizar tarefas que solicitassem o auto gerenciamento.

Desta forma, no segundo semestre do ano de 2014, foram realizadas atividades simples, mas que proporcionaram uma mudança de comportamento coletiva: em uma aluna portadora de deficiência, em seus colegas, na bolsista do programa PIBID e no professor titular.

Fica evidente que a prática da dança, além de promover, a socialização e o conhecimento do novo e do diferente possibilita a percepção e o aprendizado por meio do fazer- sentir- perceber, levando o indivíduo a uma ligação direta com o próprio corpo conforme explicitado nos PCNs, relacionados à dança:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança

a compreensão da sua capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como o seu corpo funciona. (BRASIL, 2000, p. 67)

A prática da dança, além de promover a livre expressão, possibilita a experimentação, a socialização e o conhecimento do novo, do diferente.

3.2 Segundo Caso: Um príncipe que tem medo de dançar:

Março de 2015, em reunião na escola, para divisão e organização das turmas do primeiro semestre de 2015, optei por trabalhar com uma turma de terceiro ano.

Ao conversar com a professora titular, recebi o histórico de cada aluno mas, um, em especial, chamou minha atenção: quieto, de cabeça baixa, mas olhando-me fixamente, desviando o olhar e baixando a cabeça, quando eu o encarava. 09 anos, diagnosticado como autista, hiperativo e com retardo mental. Logo, na primeira aula, realizamos os primeiros contatos, por meio da roda de apresentação e, em seguida, a brincadeira da estátua, que possibilita que cada um dance livremente os mais variados tipos de música, enquanto são observados.

Conforme Ângela Ferreira comenta em seu texto, *Dança Criativa – Uma Perspectiva do Ensino e da Criação*, a dança criativa serve como uma excelente forma de auto conhecimento. Através dela desenvolvemos nossas habilidades e aprendemos a lidar com elas no meio em que vivemos:

O ensino da dança pode ser um lugar onde o aluno faz conexões entre o pessoal e o social, desenvolve sua percepção, suas habilidades imaginativas e sensuais, encontra sua própria voz, valida seus sentimentos e compaixão; e se torna poderoso enquanto co-criador do seu mundo. (FERREIRA, 2008, p.104).

Vitinho apresenta-se rapidamente, falando muito baixo. No momento da atividade, ele pula, corre, caminha, mas só faz isso com músicas aceleradas, muito rápidas; nas músicas lentas fica parado, disperso do grupo, ou senta-se no chão. Quando opta por participar da atividade sempre o faz muito próximo de algum colega.

As aulas prosseguem até que surge o pedido da professora titular para auxiliá-la, criando uma coreografia para a gincana da festa

junina. A coreografia deveria conter três estilos diferentes de músicas e todos os alunos sem exceção deveriam dançar.

Optei por realizar duas coreografias diferentes: uma para meninas e outra para meninos em que fariam passos simples com várias repetições. Já a terceira música seria um pouco mais elaborada: um sertanejo onde dançariam somente três meninos e três meninas. A escolha de quem participaria desta última coreografia ocorreu após vários “testes de comportamento” durante os ensaios.

Logo nos primeiros ensaios, Vitinho questiona se participará da música dos meninos e fica empolgado, ao saber que sim, porém, pede para ficar ao lado de Rique, seu amigo, durante a dança.

Vitinho se sai muito bem, improvisando, em alguns momentos, mas sempre atento aos movimentos de Rique.

Em seguida, começamos o ensaio do sertanejo. Vitinho é um dos selecionados. Ao ser questionado se desejava dançar, ele diz que quer dançar, mas tem medo, chora e diz que prefere ficar só olhando. Relato o ocorrido para a professora titular, que conversa com ele e com sua mãe, ao longo da semana. No encontro seguinte, fico sabendo que ele tem receio de dançar sozinho.

Os primeiros pares se formam e opto em escolher a menina mais tímida da sala, que fala baixo, é quieta e sempre muito obediente: Kika. Ao conversar com ela, logo aceita dançar com o colega Vitinho, porém sem muito entusiasmo.

Neste momento me afasto e permito que os dois colegas se relacionem livremente, pois a partir da troca de experiências e do compartilhamento de vivências corporais de cada indivíduo, desde que, respeitadas a individualidade e as limitações de cada um, é que é promovido um diálogo com o mundo, o que oportuniza a criação de um estilo próprio de ser e de estar, favorecendo o olhar crítico e reflexivo acerca da diversidade existente na sociedade em que vivemos.

Vitinho e Kika se dão bem, dançando. A mãe de Vitinho comenta para a professora titular que ele tem chegado em casa animado e, quando ouve uma música parecida, no rádio, convida-a para dançar, repetindo os passos que aprendeu nos ensaios. Kika mostra-se, aos poucos, cada vez mais segura, animada e confiante. Afinal de contas, ela é a ajudante do Vinícius; e, com toda a paciência, ensaia com ele os passos, na hora do recreio.

A professora titular assiste ao último ensaio e só aí entende porque Vitinho e Kika demonstraram tanta mudança em seu comportamento, em sala de aula.

Vitinho supera o receio de dançar sem o colega Rique, porém continua movimentando-se somente quando as músicas são aceleradas. No dia da apresentação, segundo relato da professora titular, ele é o mais concentrado e a dupla Kika e Vitinho apresentam-se lindamente.

Neste contexto, aproprio-me da fala de Meitler, defendendo o pensamento que quando dançamos, oportunizamos ao corpo novas experiências, proporcionando-lhe o acesso a uma linguagem própria, que é inerente ao ser humano e que está presente em cada um de nós, independentemente de nossas características físicas, intelectuais ou pessoais. Como resultado, promovemos um diálogo com o mundo e com as pessoas que nos cercam. (MEITLER, P.2003)

Após as férias escolares, peço à diretora Silvia para continuar com a mesma turma, pois quero dar continuidade aos trabalhos que venho desenvolvendo.

Já nas primeiras aulas, opto por utilizar somente músicas lentas e instrumentais. São planejadas e realizadas atividades de relaxamento e de concentração. Algumas vezes, durante as aulas, é solicitado aos alunos que se desloquem pela sala, imitando o movimento de alguns animais, sempre mantendo atenção ao ritmo da música. Vitinho executa tranquilamente as atividades. Porém, a maior surpresa ocorreu no mês de outubro, quando, em uma das aulas, foi realizada uma gincana. Os alunos, divididos em duas equipes, deveriam: realizar as tarefas, ora em duplas, em trios e individualmente; criar movimentos com partes isoladas do corpo; criar sequências de movimentos e repeti-las em sincronia com seu colega ou, simplesmente, dançar livremente, no ritmo da música.

Vitinho executa as duas primeiras tarefas, pedindo auxílio aos colegas, demonstrando um pouco de insegurança, mas animado por participar.

A atividade prossegue até que solicito a Vitinho que dance, no ritmo da música, sozinho, da maneira como quiser. No primeiro momento, ele se assusta, mas Rique, seu amigo, ajuda-o a levantar-se e o incentiva. Coloco a música e Vitinho, lentamente, começa com um leve balanço corporal para os lados, até que, aos poucos, vai se

soltando. Mais uma conquista obtida!

As atividades com esta turma continuam, porém os principais objetivos, em relação à inclusão de alguém tão especial foram atingidos. Mais uma vez, contando com o auxílio de seus colegas, da família e do professor titular durante todo o processo.

A partir dessa experiência trago a perspectiva de Isabel Marques, a qual defende a ideia da inserção da dança, no ambiente escolar e a integração desta prática com realidades tão diferentes dentro de um mesmo local. A sala de aula de Dança constitui-se em um instrumento pedagógico extraordinário para a exploração de corpos com características específicas, para promover o processo criativo, a participação coletiva e a autonomia, tendo como base as emoções e a sensibilidade de cada um, pois a dança é desenvolvida a partir das sensações, percepções e emoções de quem a vivencia. (MARQUES, 2003)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O ambiente escolar, atualmente, vem passando por diversas transformações, quanto aos métodos e às técnicas de ensino e abordagens teórico-metodológicas, tornando-se um espaço de conhecimento que visa integrar as diversas áreas do currículo e dos diferentes níveis da educação básica.

Sabe-se que a construção do conhecimento exige um caminho metodológico de ação- reflexão- ação por parte do professor e a arte, por sua vez, possibilita uma compreensão do mundo de forma mais flexível, sensível e significativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000) destacam a arte como parte da cultura humana, integrada à religião, ao trabalho e ao lazer.

O processo de inclusão, no ambiente regular de ensino, insere-se no conjunto do processo político, econômico, social e educacional, que é garantido pela legislação educacional brasileira.

Sabemos que este processo vai muito além do ato de agregar uma pessoa em um ambiente, mas, sim, estende-se à interação entre professores, alunos, colegas, comunidade escolar e sociedade, em geral.

É preciso oportunizar a todos os envolvidos, neste processo, a possibilidade de acolhimento e principalmente de integração, fo-

mentando o convívio e a troca de experiências; incentivando o indivíduo a pensar, sentir e agir, bem como a desenvolver suas capacidades criativas e espontâneas.

Fazer da prática da dança uma aliada, neste processo de inclusão, pode contribuir de maneira prazerosa para o alcance dos objetivos pretendidos, sendo ela o fio condutor das energias que possibilitam o expressar e transmitir sentimentos, sensações e emoções.

Constatai então que a prática da dança possibilitou o desenvolvimento das crianças quanto aos seguintes aspectos: criatividade, musicalidade, socialização, auto reconhecimento corporal, além do desenvolvimento integral, enquanto indivíduos. Percebeu-se também que os benefícios dessa prática se estenderam não somente a esses alunos, mas a toda turma, às suas famílias e à escola, de um modo geral, revelando a potência da dança enquanto uma prática que favorece a inclusão e a aceitação das diferenças.

Com base na realidade relatada, temos, na dança, um dos melhores meios para promover experiências de diálogo com o corpo: o nosso próprio e do semelhante, despertando, assim, sentimentos, sensações e emoções que irão contribuir, positivamente, para a superação de dificuldades de origem física, de natureza emocional ou outras, evidenciadas, no ambiente escolar.

Referências:

AMOEDO, H. **Dança e diferença: duas visões, dançando com a diferença, a dança inclusiva.** IN: SOTER; PEREIRA. Lições de dança 3. Rio de Janeiro: Universidade, 2001. 241p.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.** Resolução 48/96. Dezembro de 1993. Acessível em: http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/nor_equ.php

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Brasília, DF, 2000.

FERREIRA, Ângela. Dança Criativa, uma perspectiva do ensino e da

criação. In: CALAZANS; CASTILHO; GOMES (coord). **Dança e Educação em Movimento**. 1ª.edição.São Paulo: Cortez, 2003.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação Especial X Dança: um diálogo possível**. Campo Grande: UCDB, 2002.

DIEHL, R. M; BITTENCOURT, R. P.; PEREIRA, C. C. **Aprendizagem da dança para adolescentes com Síndrome de Down**: resumo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 2001, Curitiba. **Anais**. Curitiba: SOBAMA, 2001.

HAAS, A. N.; GARCIA, Â. **Ritmo e Dança**. Canoas: ULBRA, 2006.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LAROSSA, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

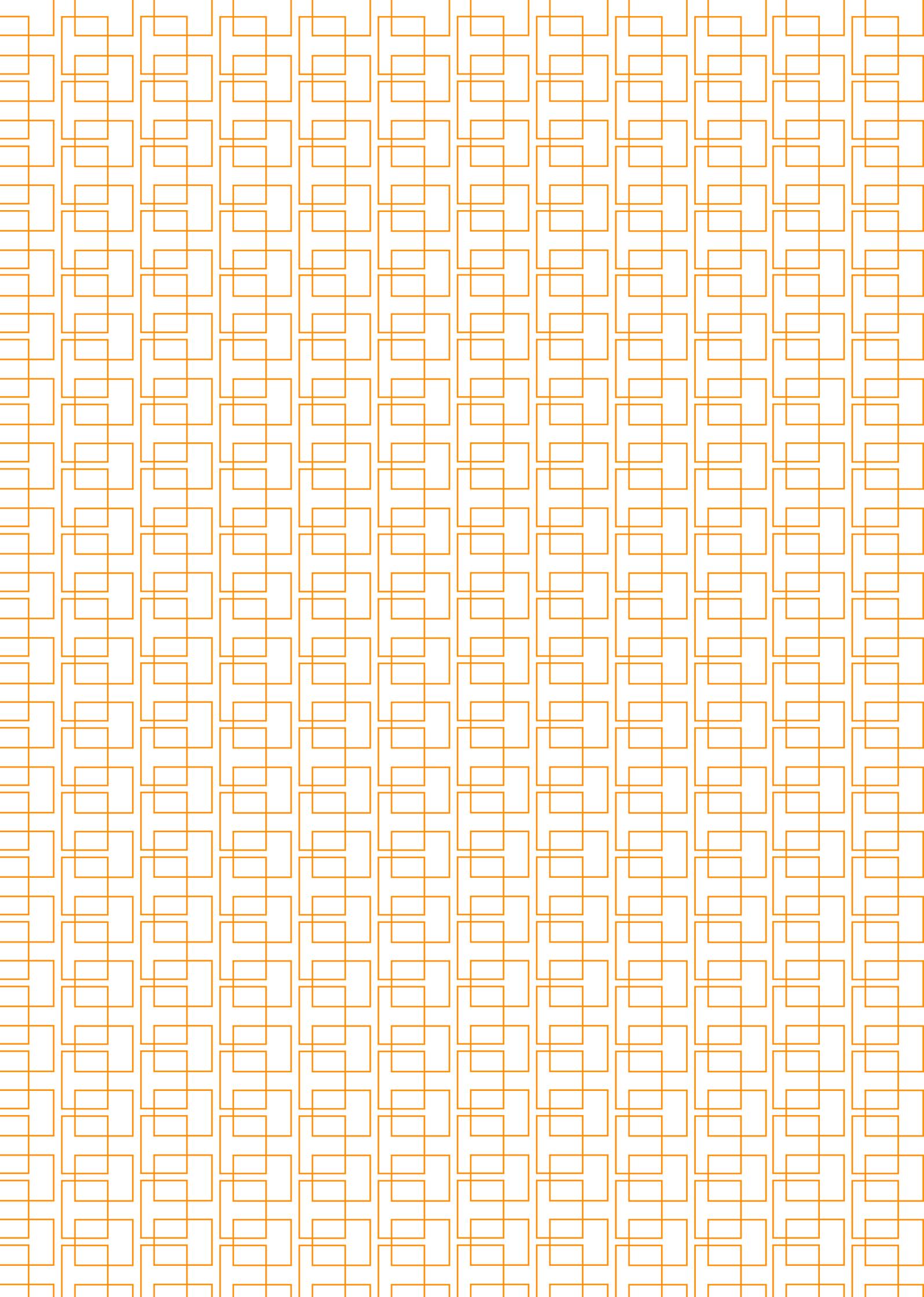
MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 1ª.edição.São Paulo:Cortez,2003.

MEITLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Art-med, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Junho1994. Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

ROSA, S. P. S.; DELOU, C. M. C; OLIVEIRA, E. S. G. de. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESDE, 2008.

STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. 1. ed. Campinas: Papirus, 2006.



Eixo 3: Experiência de docência em dança



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE MICRO-RUPTURAS NO SILENCIAMENTO DOS CORPOS ESCOLARES

Catia Fernandes de Carvalho (UFPel)¹

Raquel Silveira Rita Dias (UFPel/ Anhanguera)²

RESUMO: Esse trabalho trata-se de uma escrita ensaística que se propõe a pensar na escola como produtora de *corpos escolares* e refletir sobre o papel da dança nesse panorama. A partir de pesquisa bibliográfica, assumimos como objetivo desse texto problematizar a relação entre escola-corpo-dança, lançando perguntas que nos façam pensar a nossa atuação como professores(as) de dança. Entendendo a dança como uma prática que pode desestabilizar com os silenciamentos de corpos que acontece mediante poderes disciplinares. Algumas questões norteadoras: Será que o corpo ficou do lado de fora da escola? Será que escola tem produzido o silenciamento

¹ Licenciada em Educação Física- UFPel; Especialista em Educação Física Escolar- FURG; Mestre em Educação em Ciências - UFRGS, na linha: corpo, gênero e sexualidade a partir dos estudos culturais; Técnica Coreógrafa do Centro de Artes da UFPel; Atuou como professora convidada da Especialização em Educação Física Escolar da Faculdade Anhanguera. Email: catiadaca@gmail.com.

² Licenciada em Educação Física-UFPel; Especialista em Educação-FaE/UFPel; Mestre em Educação-UFPel, na linha: formação de professores; Professora do Curso de Educação Física da Faculdade Anhanguera; Professora da Especialização em Educação Física Escolar da Faculdade Anhanguera; Doutoranda do PPG Educação em Ciências - FURG. Email: raquel.moreira@anahnguera.com.

dos corpos (na estrutura física, nos tempos, nas práticas de escolares)? Como a escola poderia ser construída pensando na educação de corpos expressivos e brincantes? Que processos possibilitariam uma dança-educação comprometida com a formação de corpos sociais cidadãos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem?

PALAVRAS CHAVE: ESCOLA. CORPO. DANÇA

Pensando sobre os corpos...

Como objeto histórico, o corpo passa por transformações, é palavra polissêmica significada pela gestão social. Os conhecimentos que cada sociedade constrói criam as bases culturais com intermináveis modos de lidar com o corpo, seja pela filosofia, pela antropologia, pela medicina, pela psicologia, pela religião, pelas artes, pela educação. Local que abriga vida (num sentido antropológico, superando a visão biologizante) nossas vontades, identidades, experiências, sendo composição que nos constitui enquanto seres culturais situados historicamente. Fazemos parte de redes sócio-corporais que não escapam aos modos de significação.

Nesse enredo, a cultura vai atribuindo sentidos a nós mesmos, gerenciando os nossos modos de ser, fazer, sentir, pensar e o processo como nos subjetivamos. A cultura é aqui entendida como um *“campo de luta e contestação em que se produzem tanto os sentidos quanto os sujeitos que constituem os diferentes grupos sociais em sua singularidade” (SILVA, 2001).*

Os corpos estarão sempre num devir em relação a essas forças, como efeitos da cultura produzida pelos grupos sociais a partir de diferentes interesses e condições existenciais. Eles têm forma, cor, textura, peso, cheiro, som, é materialidade que nos coloca em cena no mundo. Presenças marcantes e expressivas que produzem significados, espaços, fronteiras, relações, fazem acontecer e acontecem. Os corpos são processos sempre em mutação, jamais estarão prontos. São produções, invenções, fabricações incessantes que circulam por todos os lados. Eles variam em relação aos tempos, espaços, grupos pelos quais circula, é o alvo principal da educação e da constituição de uma sociedade.

Memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro

das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser fabricado ao longo do tempo. Seria, portanto, empobrecedor analisá-lo como algo já pronto e constituído para, em seguida, privilegiar suas representações ou o imaginário da época onde ele está submerso (Sant'anna, 1995, p.12)

O corpo não pode ser visto como uma entidade absoluta e natural, mas é produção que se dá na trama histórica. Nessa perspectiva, quando iremos falar do corpo da criança que se torna aluno é para pensarmos no modo como ele é produzido. A partir dessa perspectiva, os corpos escolares estão imersos em redes de relações sociais e de poder, produzindo significados. Poderes não tão localizáveis (Foucault, 2007), mas que estão dispersos, emergem nas práticas sociais, produzem e constituem sujeitos.

Assim, o corpo traz marcas do poder disciplinar, ele é docilizado no detalhe pela cultura de nosso tempo e seus diferentes processos educativos pelos quais são acionados discursos, representações, linguagens, hierarquias e diferenciações que constituem os sujeitos. primeiro das relações de poder, um poder que atua diretamente sobre o corpo. Para Foucault "(...) *nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder.* (1998, p.147). Segundo esse autor, "o poder encontra-se exposto no próprio corpo", investimentos que não são tão localizáveis, funcionando por diferentes estratégias e práticas. Trata-se uma atenção positiva para o governo dos corpos, muitas vezes de forma sutil e eficaz sem que nem percebamos como esse poder atua, uma batalha infindável com efeitos diretos sobre a constituição dos sujeitos. São diversos "lugares pedagógicos" que educam o corpo e que dizem sobre nós, pedagogias que vão além da escola e da família, se dão por mecanismos sociais que engendram seus próprios discursos e saberes, atribuindo ao corpo suas marcas.

O corpo na escola... Um corpo escolar?

Como um convite para pensar sobre o corpo na escola, apresentamos uma história que afeta o nosso olhar de educadoras: Quando a Escola é de Vidro, da autora Ruth Rocha.



(Ilustração de Walter Ono)

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Uma vez um colega meu disse para a professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Mas, uma vez, veio para a minha escola um menino que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então, o Firuli, ele se chamava Firuli, começou assistir às aulas sem estar dentro do vidro. E os professores não gostavam nada disso... Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguiu enfiar dentro do vidro já tinham dois fora. Os professores das outras classes levaram cada aluno para ver o que estava acontecendo... Na pressa de sair, começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo. E que, de agora em diante, ia ser assim: Nada de vidro... E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as escolas experimentais. (Rocha, 1986).

Que corpos serão produzidos a partir dos "vidros"? Que sujeitos iremos formar numa escola de vidro? Com essa metáfora fomos

provocadas a pensar sobre presença-ausente do corpo na escola.

Nesse jogo de idéias, queremos gerar a seguinte discussão: não há como dizer que o corpo não está na escola, ele existe enquanto materialidade. Embora ele seja presença visível e operador de muitos símbolos e significados, pensamos na sua ausência produzida pelo sistema escolar a partir de práticas onde há produção do esquecimento, do adestramento, do disciplinamento e silenciamento do corpo.

Num processo de separação entre corpo e mente, o corpo na escola assume um papel secundário. São inúmeras disciplinas e teorias educacionais que pouco pensam no corpo em seu aspecto histórico e cultural, passando a percebê-lo como um dado biológico e local de adestramento, punição e imobilidade. Será que o corpo ficou do lado de fora da escola?

Chegamos na escola e a possibilidade de movimento e de comunicação com o corpo parecem apartadas do espaço escolar. A linguagem corporal é negada, como se a escrita e a oralidade fossem as únicas possibilidades de comunicação. Seguindo este pensar, o autor VIGARELLO (1978, p.10) nos diz que „O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos dados à sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos na forma de brasões“.

Entendemos que o corpo conta sua história, a partir dos seus gestos, de suas falas, do modo de se movimentar, de estar no mundo, desta forma demarcando sua existência. Mas chegamos na escola o nosso tempo de pensar e lembrar que somos corpo fica reduzido ou extremamente disciplinado por práticas, que remetem a sua presença-ausente.

Há nesse panorama um grande paradoxo, num primeiro momento podemos pensar que o corpo está sendo esquecido nos processos de ensino-aprendizagem. Mas ao mesmo tempo ele é o alvo de toda educação, pois é preciso educar o corpo da criança para que ela se torne um sujeito escolarizado. Desde que entramos na escola nossos corpos são produzidos por ritmos, práticas, significados, estratégias e interesses de uma determinada cultura escolar.

Assim, há mil formas de se construir uma criança que se torna aluno. Formas muitas vezes minuciosas e repetitivas que nos educam

e deixam micro-marcas no nosso modo de ser um corpo-sujeito, que dizem sobre a nossa existência e a nossa maneira de se conduzir. Para tanto, LOURO (2000, p.60) , nos fala de uma *pedagogia ativa*:

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram- e ainda estão- preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, contruir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Nesse sentido, as instituições escolares passaram/ passam por uma série de processos, muitas vezes bastante lentos e profundos que definiam/definem modos de educar corpos correspondendo a determinados momentos históricos. Assim, são produzidos conhecimentos escolarizados e escolarizáveis que não são nada neutros, são acionados no interior de cada escola, fazendo até mesmo a separação entre a cultura da criança que se contrói na casa e na rua e aquela cultura que é produzida pela escola. O modo de escrita e de leitura, de pegar o lápis, de sentar, de falar, da postura e do gesto, o modo de brincar, de se comportar enquanto menino, de se comportar enquanto menina, entre outros, são construídos no cotidiano escolar por diversas práticas pedagógicas historicamente criadas. Práticas que consolidam o processo de produção de uma corporeidade escolar.

A dança como possibilidade de micro-rupturas no silenciamento dos corpos escolares.

Abrimos aqui a possibilidade da presença da dança na escola como prática impulsionadora de micro- rupturas com os processos tradicionais que produzem o corpo escolar. Se argumentamos ao longo do texto que a escola produz um corpo a partir dos interesses da cultura escolar disciplinando-o, seria no mínimo uma proposta de ruptura pensarmos a dança fora dos modelos tradicionais de educação que silenciam corpos. Considerando, para tanto, as práticas da dança no contexto escolar baseadas em uma proposta lúdica que estimule um corpo presente.

Entendemos que a forma como vamos ensinar a dança na escola está relacionada aos conceitos e experiências que tivemos

com essa prática ao longo de nossa trajetória como professoras, e para além disso está relacionada ao modo como fomos escolarizadas. Nós professoras, muitas vezes esquecemos que nossos corpos também passaram por processos disciplinares. Isabel Marques nos destaca um paradoxo em relação ao que acreditamos, aos nossos discursos e ao que efetivamente fazemos ao longo do dia na nossa atuação docente:

o desejo de grande parte do professorado, admitamos, é que suas crianças „sosseguem“; uma das maiores queixas que se ouve em relação aos alunos da educação infantil é que não param quietos. Se os professores anseiam por menos movimento/ agitação em sala de aula, porque ao proporem danças para os alunos, se frustram enormemente quando eles não se movem. (2012, p.25).

O corpo da criança que se torna aluno a partir de variadas práticas que colocam em funcionamento o processo de escolarização, é educado a partir da negação do movimento. Ou seja, o corpo é produzido para a imobilidade e para responder ao modelo produtivo da sociedade moderna, despontencializando suas possibilidades expressivas. Assim, quando imerso na aula de dança há uma produção de estranhamento, um conflito entre o corpo adestrado e o corpo expressivo.

Assim, apontamos como perspectiva a dança lúdica e expressiva que estimula e reconhece o corpo sensível, explorando possibilidades de movimento enquanto a criança se percebe como corpo que possui uma história. Trata-se de processos pedagógicos encaminhados numa perspectiva mais brincante, como um jogo de múltiplas experimentações orientados pela professora que precisa a todo tempo ser leitora das linguagens corporais. Segundo Marques (2012):

É primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite, que incentiva relações - e não imposições. A ludicidade nas propostas de dança permite que vínculos sejam recriados, ou seja, que experiências sejam possibilitadas, descobertas, incentivadas, recombinações realizadas. Estaríamos, assim, propondo que na escola trabalhemos com e eduquemos *corpos cênicos lúdicos*. A dança que é brincadeira faz com que a brincadeira vire dança.(p.35).

Ao contrário da abordagem acima, o que percebemos hoje na maioria das escolas é uma prática pedagógica da dança focada em repertórios prontos a serem apresentados a curto prazo, abrindo mão da dança enquanto processo criativo e expressivo. Nesse contexto, as experiências e conhecimentos prévios de cada um são desconsiderados e o que vemos são reproduções de sequências vazias de sentido para aquele que dança.

Isabel Marques nos mobiliza a pensarmos outras possibilidades de construção da dança na escola, numa perspectiva de prática impregnada de sentidos e de relações, só assim a dança pode ser produzida enquanto conhecimento e linguagem artística. A autora propõe que nosso trabalho com a dança atentemos para as seguintes relações:

- Quem/ com quem se move?
- O que se move?
- Onde se move?
- Por que se move?

Partindo dessas questões, a autora demarca que dançar não é só movimento, é relação. São essas relações que produzem sentidos e que superam a lógica produtivista e estável da dança enquanto reprodução de passos. Portanto, nas palavras de Marques (2012, p.28), dependendo de como for ensinada, a dança pode abrir espaços para que os corpos se relacionem consigo mesmo, entre si e com o mundo. Aparece aí a desestabilização do ensino tradicional de dança para um outro território que possibilita o emaranhado de redes de relação e de vínculos, a partir desse potencial transformador é que as linguagens artísticas são criadas. É nesse território de relações e de trocas em que o corpo produz a dança e é produzido por ela.

De tal modo, para a construção da dança lúdica na escola, pressupomos alguns modos de fuga ao disciplinamento e silenciamento do corpo, dando abertura para o corpo expressivo que interage e se comunica, e ao mesmo a ruptura com os sistemas tradicionais da dança que colocam a técnica em primeiro lugar e pensam o corpo como produto a ser formatado, impedindo-os de serem corpos cênicos³, expressivos, brincantes e criativos.

³ Para Marques no/com o corpo cênico, a linguagem é construída, desconstruída, criada, recriada. O corpo cênico tem potencial criador, criativo e

Ainda numa abordagem um tanto ensaística, como professoras de dança nos importa aqui problematizarmos não qual dança está na escola, mas como ela está presente e o modo ela conduz processos que produzem corpos. Ou seja a dança produz e educa corpos na escola, ela não é uma prática neutra. Se somos produzidos ao longo do processo escolar por uma série de práticas que nos capturam e docilizam, também podemos escapar a elas. Entendemos que a dança, dependendo do modo como for construída pode criar espaços de expressão desse corpo que foi silenciado ao longo do processo de escolarização.

E assim, podemos nós educadores que vamos educar corpos, olharmos para nossas histórias de vida e entender como nós fomos produzidos por essa instituição em que passamos uma boa parte de nossa existência. Busquem na memória de vocês como o seus corpos foram tratados na escola. Será que escola tem produzido o silenciamento dos corpo (na estrutura física, nos tempos, nas práticas de escolares)? Como a escola poderia ser construída pensando na educação de corpos expressivos e brincantes? Que processos possibilitariam uma dança-educação comprometida com a formação de “corpos sociais cidadãos brincantes que soubessem estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem“?

Desejamos uma escola onde onde não sufoquem os nossos movimentos, onde o corpo tenha espaço e tempo para que seja produtor de saberes, afetos, linguagens, interações. Falar sobre o corpo é uma questão existencial, uma questão que parte do vivido, do palpável, do protagonismo em diferentes situações que estão a nos constituir como sujeitos. Desta forma acreditamos que é possível pensar e viver na escola como uma experiência no sentido apontado por Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automático da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão,

construtor da linguagem artística, ele compõe e transforma as relações estéticas.

escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Uma experiência de viver corpos dançantes e brincantes na escola, onde o movimento corporal não tenha que estar disciplinado as normas e regulações dos espaços e tempos escolares. Ao longo da rotina escolar diária produzimos espaços e tempos de silenciamento dos corpos e ao mesmo tempo desejamos em que estes corpos possam ser dançantes como se houvesse possibilidade de desconstruir as amarras dos corpos escolarizados.

Referências

FARIA, Luciano Mendes. **Cultura e Prática Escolares: escrita, aluno e corporeidade**. Cadernos de Pesquisa n.103, p. 136-149, mar.1998.

FOUCAULT, Michel. **Poder-Corpo**. In: **Microfísica do poder**. RJ: Graal, 13ª ed., 1998, p.145-152.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo**. IN: LOURO, Guacira (org).Corpo, Gênero e Sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação.Jan-Fev-Mar-Abr n 19.2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**.In: Educação e Realidade. Porto Alegre. V. 25 nº 2 jul/ dez. 2000.

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? : dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: summus, 2012.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. In: Este admirável mundo novo. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.



SANT'ANNA, Denise. Apresentação. In: **Políticas do corpo**. SANT'ANNA, Denise (org.). São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

VIGARELLO, Georges. **Lês corps redressé**. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

TRAÇANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A DANÇA EM MEIO À CIDADE

Débora Souto Allemand (UFPe1)

Carmen Anita Hoffmann (UFPe2)

RESUMO: O presente texto refere-se ao relato da experiência de docência em dança no ensino não-formal, junto ao projeto de extensão *caminhos da dança na rua*, do Curso de Dança-licenciatura, da UFPe, realizado em 2015. Surgiu de inquietações e desejos acerca da relação poética das pessoas entre si e com o espaço público – arquitetônico e urbano –, que remontam da trajetória dança-arquitetura. O momento de vida proporcionou o encontro e compartilhamento de duas arquitetas-bailarinas ou bailarinas-arquitetas, ambas com interesse na interdisciplinaridade das áreas. O tema central do trabalho propôs diálogos entre a cena de dança e o cotidiano da cidade para participantes chamados a partir de

1 Arquiteta e urbanista pela UFPe/ Licenciada em dança pela UFPe/ mestranda em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal de Pelotas/ bolsista CAPES. Trabalha com intervenções urbanas, relacionando dança e cidade. Membro do grupo de pesquisa Cidade+Contemporaneidade. E-mail: deborallemand@hotmail.com.

2 Professora Curso de Dança-licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPe/ arquiteta e urbanista/ Doutora em História - PUCRS. Líder do grupo de pesquisa Observatório de Culturas Populares e membro do Grupo Dança e Educação/ UFPe. Coordenadora da Câmara de Extensão do Centro de Artes e coordenadora adjunta do NUFOLK - UFPe. Subsecretária da IOV Pelotas. E-mail: carminhalese@yahoo.com.br.



divulgação nas redes sociais. Como aporte teórico foram utilizados os autores: Jacques (2002), Silva (2005), Spolin (2005), Strazzacappa (2012) e Freitas (2011). O projeto desenvolveu-se em 15 encontros em forma de aulas, que foram mescladas entre “espaços seguros” (sala de aula) e “espaços de risco” (cidade), com experimentações de técnicas de conscientização corporal, buscando a relação dos participantes entre si, e com o espaço público, quanto à sua fisicalidade e características sociais, refletindo em diferentes poéticas.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade - Dança - Arte de Rua.

Desde 1950 muitos movimentos de arte lutam pelo seu espaço na cidade. Alguns grupos modernistas e pós-modernistas discutiram sobre a democratização da arte e passaram a utilizar espaços alternativos ao teatro de palco italiano, entendendo que ir para a rua era também uma forma de fazer política. Situacionismo, *happening*, *performance* e *Judson Church* foram alguns desses grupos. Propunham uma fusão entre as artes, rompiam com a arte tradicional e não desvinculavam a arte da vida. Isso gerava uma mudança aos que caminhavam na rua: de pedestres a espectadores emancipados, o que provocou novas formas de estar na cidade (SILVA, 2005).

As intervenções urbanas³ buscam, então, transformar o ambiente e têm função pública e política. Diluem as fronteiras entre as linguagens da arte, entre artista e espectador e, entre espaço cênico e espaço da plateia. A arte transforma os que a experimentam, modifica valores da sociedade e potencializa uma nova forma de enxergar um “mesmo” espaço. Além disso, a cidade é lugar de múltiplos estímulos e, por isto, de grande potência para a criação artística, abrindo possibilidades de diferentes sensações e movimentos e produzindo diferentes formas de pensar com a dança (RIBEIRO, 2014).

A ginga e a dança parecem diluir os espaços, transformando o espaço em movimento, pois temporalizam o espaço. A arte do tempo, a música, e a arte do espaço, a arquitetura,

3 Intervenções Urbanas, Arte de Rua ou Arte Urbana são as “manifestações de arte realizadas diretamente no espaço da cidade”. Assim, todas as manifestações artísticas na urbe – grafite, *performance*, *happening*, dança, teatro – são consideradas intervenções, já que modificam a paisagem e a relação entre os cidadãos (JAHN; LAMAS, 2012, p. 79).

se casam na dança, arte do movimento (JACQUES, 2002, p. 61).

O grupo formado, ainda que com o mesmo objetivo de “experimentar a rua”, tinha diferentes vertentes: alguns queriam movimentos mais artísticos, plásticos, estéticos e outros queriam movimentos com maior cunho político, que discutissem sobre o espaço e a sociedade, ainda que os movimentos estéticos não excluam a vertente política. E a rua foi e é capaz de unir esses dissensos e todos se colocaram abertos para experimentar o que era sugerido pela professora-propositora das oficinas, Débora Allemand. Os participantes tinham liberdade também para propor sobre o que queriam falar, onde queriam ir e davam um retorno sobre o trabalho, pensando sobre o que havia sido feito e sobre como tinha sido a experiência para eles.

Segundo Simson, Park e Fernandes (2001), a educação não-formal fundamenta-se principalmente no compromisso com uma temática importante para o grupo, mais do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições e torna-se mais do que uma obrigação, pois o grupo tem uma relação prazerosa com o aprender. Esse foi um grande ganho do estágio em espaço não-formal, onde os alunos estavam realmente interessados naquela temática e gostavam de sugerir e conversar sobre o trabalho (figura 1), diferente do espaço formal da escola, onde os alunos estão naquele lugar “por obrigação”. A maturidade do grupo formado também influenciou significativamente no retorno dado pelos alunos em relação aos estágios realizados na escola.



Figura 1: Grupo conversando ao final de uma aula na Praça Coronel Pedro Osório.

Foto: Karen Rodrigues, 2015.

Foram atividades de experimentação em conjunto, onde era o próprio contato com a cidade, a partir da dança, que guiava o caminho que o projeto seguia. Era o processo e a resposta que a cidade dava aos corpos que definia os próximos passos. Isso fez com que se desvendasse e se inventasse uma Pelotas que surgiu a partir do contato do corpo dos bailarinos com o corpo da Arquitetura, onde um transformou o outro constantemente, atingindo, com isso, os transeuntes⁴ que passavam pela rua.

Em todas as ações, foram trabalhadas improvisações individuais e empíricas, sem sistematizar como ensinar alguém a se relacionar com o espaço. Então, no início do trabalho, foram buscadas referências metodológicas práticas de como poderia se iniciar o experimento com os participantes, mesmo sabendo que cada grupo que se forma e cada espaço é único. Por isso, durante o andamento do projeto, o próprio grupo e a rua deram “sinais” para a continuidade, unindo os desejos do grupo e atentando ao que os espaços utilizados sugeriam.

Então, o projeto passou por um momento de caracterização dos objetivos propostos e, depois, junto ao grupo, se buscou entender o motivo de as pessoas estarem participando do mesmo e quais especificidades elas procuravam nas relações entre corpo, dança, movimento, arte e rua. Nesta etapa, já se estabeleceu um espaço de aprendizado que foi criado na troca dos desejos dos participantes do grupo, entendendo que estes se retroalimentam e transformam-se a partir do conjunto, inventando espaços entre corpo e rua, dança e arquitetura, eu e o outro.

Assim, os objetivos do projeto foram: Experimentar movimentos corporais que surgissem a partir do espaço urbano e, para tanto apropriar-se dos espaços públicos não utilizados; relacionar a produção artística com o ambiente cotidiano, mostrando outras formas de movimento e buscando aproximar o público do artista; difundir e divulgar a dança, possibilitando experiências sensíveis aos que passam na cidade; e experimentar espaços com diferentes características, possibilitando uma gama maior de movimentos corporais.

⁴ Aqueles que estão de passagem na cidade, que transitam de um lugar a outro.

1. Os Corpos os Espaços

Os espaços de experimentação foram definidos em conjunto com o grupo de participantes, onde no primeiro encontro foram sugeridos alguns lugares e discutiu-se sobre os objetivos de utilizar um ou outro local da cidade. No entanto, os espaços das aulas posteriores foram definidos de acordo com a disponibilidade e vontade do grupo a partir do que foi acontecendo nos encontros anteriores. Então, foram utilizados espaços públicos abertos na maioria do projeto e, principalmente em casos de chuva, foram aproveitadas salas de aula e prédios da Universidade.

As aulas em geral foram divertidas e o grupo teve um entrosamento grande, permitindo um cuidado com o outro, já que a rua é um local de exposição muito grande e de difícil concentração. Nos encontros em que iam poucos participantes, notou-se uma maior dificuldade em realizar algumas atividades, já que sempre tinham olhares estranhos para o que era feito. Mas quando o grupo era maior, se sentia mais conforto e segurança para experimentar corporalmente.

Foram trabalhados principalmente jogos que tinham como ênfase a concentração dos bailarinos e a percepção corporal dos estímulos que a rua produzia em cada um. Alguns exercícios eram voltados mais para a concentração e comunicação entre o grupo, como o "Zip, Zap, Zum"⁵. Esse jogo foi interessante para começar o trabalho, pois foi divertido e fez com que as pessoas se olhassem nos olhos e treinassem a rapidez de atenção.

2. Metodologia e Abordagem Docente

As aulas foram mescladas entre "espaços seguros" (sala de aula) e "espaços de risco" (cidade), nomenclatura utilizada por Freitas (2011). A proposta caminhou numa ideia de proporcionar a experimentação de um tipo de técnica, para possibilitar que os participantes pudessem criar diferentes movimentações e, ao mesmo tempo, experimentar os espaços da rua, percebendo qual seria o tipo de preparação corporal necessária para o tipo de movimentação que estava sendo realizada.

⁵ Zip zap zum é um jogo onde os colegas ficam dispostos em círculo e devem prestar atenção uns aos outros. O jogo tem o objetivo de "passar e pegar" a energia da roda com as mãos fechadas, como na brincadeira do "passa-anel", se comunicando somente com o olhar.

Os espaços de sala de aula, com piso mais liso, limpo e adequado para práticas de dança contemporânea, onde se tem muita relação com o chão, possibilitaram uma breve experimentação das técnicas mais voltadas à educação somática⁶, respeitando e conhecendo os limites de cada um e atentando-se para as formas de organização do corpo em relação ao espaço e aos outros. Visou-se trabalhar com alavancas corporais, respiração, trabalho de queda e recuperação, contato e improvisação, atenção aos estímulos etc. Esse tipo de técnica foi a que mais se adequou ao projeto naquela ocasião, por possibilitar a consciência corporal dos participantes.

Já o espaço da cidade era um lugar “desconhecido” e, para conhecê-lo, era necessária uma observação atenta sobre ele e as pessoas e atividades que nele vivem e acontecem. Um lugar de experimentação, de abertura para que o movimento surgisse a partir da relação do corpo no espaço e não com ideias de movimentos prévios àquele local. Um lugar desconhecido, um lugar que muda constantemente e, por isso, a única “preparação” era estar ciente de que era preciso mudar o que se estava fazendo a qualquer momento.

Assim, a ideia era que as aulas de técnica preparariam os participantes para realizar movimentos na rua com maior segurança e possibilitariam que eles conhecessem diferentes formas de movimento e possibilidades corporais. Porém, muitos não compareceram nas aulas que foram dentro da sala de aula, ainda que o trabalho tenha sido sempre relacionando corpo e espaço, já mostrando a característica do grupo, que gostava de estar em contato com a rua.

Mas os que participaram da maioria das aulas no “espaço seguro” comentaram que eram importantes as técnicas de solo que foram propostas, principalmente para conhecer o limite dos corpos e, assim, poder arriscar outras movimentações sabendo como cair ou como reagir em um momento imprevisível.

Ainda assim, o tipo de técnica que foi trabalhada deve ser aprofundada e readequada, principalmente porque propunha movimentos do corpo em contato com o chão, coisa que no trabalho

⁶ A educação somática vem sendo utilizada por alguns artistas da dança para o tratamento e prevenção de traumas e lesões. Ela é usada também por ser uma técnica capaz de possibilitar a ampliação das capacidades expressivas dos praticantes, desenvolvendo a qualidade da presença cênica e trazendo a consciência do movimento. O principal objetivo da educação somática é fazer emergir formas e posturas mais eficazes, ou seja, máximo de aproveitamento com o mínimo de esforço (STRAZZACAPPA, 2012).

na rua aconteceu muito pouco. Para se fazer essa relação visível e ter a técnica mais inconsciente nos participantes no momento das experimentações na rua, é necessária a continuidade e um tempo maior de execução. Então, as movimentações trabalhadas surgiram principalmente do repertório que cada aluno já tinha.

Foram sugeridas algumas estratégias, como a utilização de cangas, esteiras ou aproveitamento da grama, para colocar em prática e realizar os exercícios de chão na Praça Coronel Pedro Osório, mas os alunos se sentiram desconfortáveis tanto na grama como no ladrilho hidráulico⁷. A partir disso, buscou-se trabalhar com o chão dentro da sala de aula e na rua utilizar o nível alto (figura 2).



Figura 2: Espaço de risco e espaço seguro. Foto: Arquivo do grupo, 2015.

Iniciou-se, então, com observações da rua, realizando anotações e fazendo fotografias e vídeos do que mais chamava a atenção de cada um. Realizou-se uma caminhada lenta, que surgiu a partir da experiência do grupo ...AVOA! Núcleo Artístico⁸ e teve o objetivo de proporcionar uma atenção mais apurada para o espaço e para o corpo, já que possibilitou aos participantes prestar atenção a cada parte do corpo que tinha de ser ativada no movimento. O exercício *viewpoints*⁹ também auxiliou o grupo na atenção ao que

⁷ Ladrilho hidráulico é o tipo de pavimentação que é utilizada na Praça Coronel Pedro Osório.

⁸ O ...AVOA! é um grupo de São Paulo e tem como foco a dança criada para acontecer em espaços públicos e alternativos (NÚCLEO AVOA, 2015). O grupo tem sido estudo de caso da autora Débora Allemandem sua dissertação de mestrado.

⁹ Viewpoints é uma técnica de improvisação e composição criada por Anne Bogart e Tina Landau. "A base dessa técnica é a decomposição da percepção, análise e construção de significados, em cena, pelo movimento – portanto, pela relação do corpo com o espaço e com o tempo - a partir de nove perspectivas: tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, forma, gesto, arquitetura, relação espacial e topografia" (FERREIRA; FALKEMBACH, 2012, p. 71).

acontecia no seu entorno, estimulando o movimento a partir do outro e do espaço (figura 3).



Figura 3: Realização do exercício *Viewpoints*. Foto: Geovana de Carvalho, 2015.

Com isso, a proposta era produzir movimentos inovadores para cada um, buscando não realizar movimentos viciados e sim, produzir movimento a partir da relação do corpo com o espaço, de fora para dentro, auxiliando na transformação do lugar comum de movimento. Assim, muitos dos exercícios propiciaram perceber que vivemos em sociedade e que o movimento do outro influencia no “meu” corpo direta ou indiretamente.

O cotidiano esteve muito presente nos exercícios, já que se estava em espaços onde passavam pessoas a todo o tempo e, muitas vezes, se realizavam paradas para conversar com algum conhecido ou para falar com alguém que tenha perguntado o que estava acontecendo. E, por isso, a ideia era justamente criar uma concentração que não se fechasse em si mesmo, mas sim uma concentração que se adequasse a responder aos estímulos do entorno ao mesmo tempo em que se seguia em estado de *performance*.

Então, durante todo o projeto foram trabalhados jogos¹⁰, onde eram dadas tarefas no início das aulas. Isto permitiu uma abertura para que os participantes pudessem experimentar ações diferentes e

¹⁰ No jogo, cria-se um ambiente no qual as pessoas sintam-se livres para experimentar, a partir de uma atividade que faça a espontaneidade acontecer. Essa experiência acontece através do envolvimento do grupo no próprio jogo, que é capaz de desenvolver técnicas e habilidades próprias para o jogo através do ato de jogar. Durante o jogo, o jogador é livre para inventar soluções para qualquer problema que o jogo apresente, desde que seja para atingir o objetivo e que obedeça as regras estipuladas anteriormente. Os jogadores tornam-se ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances ao responderem aos diversos acontecimentos acidentais simultaneamente (SPOLIN, 2005).

que eles pudessem ser tocados pelo que lhes causava experiência¹¹ naquele espaço-tempo. Já que a ideia principal sempre foi experimentar movimentos que a rua proporcionasse. No início havia mais intervenções da proponente durante as experimentações, atentando para o espaço e dando dicas de movimentos a partir do espaço. Depois, o jogo passou a ficar mais aberto, entendendo que as experimentações anteriores também permitiram aos alunos uma maior atenção ao espaço.

Performando, encenando

Foram propostas algumas formas de conexão entre o grupo, já que, muitas vezes, dependendo do local, era difícil enxergar os colegas e manter uma ligação de concentração do objetivo do jogo. Uma das formas encontradas foi a utilização de figurinos coloridos, possibilitando que, mesmo com distância, um enxergasse o outro. Outras vezes, um elemento no espaço fazia com que todos se reunissem em torno daquilo, como um banco ou um balão que passava de mão em mão. E a partir do uso dos figurinos no espaço da rua, surgiram ideias que relacionavam o figurino com o espaço, onde o tecido era o motivador para a criação do movimento (figura 4).



Figura 4: Figurino como mote para criação do movimento na rua.

Foto: Débora Allemand, 2015.

A ideia de que na rua sempre se está “apresentando” algo não apontou para um produto final e sim em experimentações, que seriam

¹¹ A experiência é corporal, é visceral, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

assistidas por algumas pessoas dependendo do lugar onde se estivesse. Os encontros que foram no bairro Porto, próximo à Universidade, exigiam mais registro de vídeo e foto, já que poucas pessoas viam o que estava acontecendo, para que o material registrado pudesse vir a ser editado mais tarde. Nos espaços mais centrais da cidade, onde se tinha um público maior, as câmeras muitas vezes “denunciavam” que algo artístico estava acontecendo, já condicionando as pessoas a pensar de certa forma ou confortando-os com aquele evento.

O figurino foi um elemento que trouxe um novo enfoque aos experimentos do grupo, já que chamava a atenção das pessoas que passavam pelos locais. O uso dos figurinos na Praça Coronel Pedro Osório num dia em que estava ocorrendo a Feira do Livro, por exemplo, transformou os *performers* em possíveis personagens dos livros. Ainda com o uso de figurinos, os participantes vestiam um personagem, que estava sendo apreciado pelas pessoas do entorno (figura 5).



Figura 5: Performances na Praça e em frente ao bar “Papuera”, Pelotas.

Foto: Arquivo do grupo, 2015.

Uma Pelotas inventada/lida pelo corpo

No Porto de Pelotas, vimos “vidros quebrados, pichação, lugares abandonados” (Geovana de Carvalho)¹², lugares que são barreiras, que não se comunicam com o espaço público (figura 6). E o que isso diz sobre a cidade? A arte, mesmo sem querer, entra como uma “ampliadora” das características e relações que acontecem no espaço urbano. A proposta era pensar em fazer arte *com* a cidade e não *na* cidade, por isso, muitas das ações realizadas trouxeram à

12

Escrita de uma participante ao final do projeto.

tona características do espaço onde estavam inseridas.



Figura 6: Paredes, muros e barreiras no Porto de Pelotas.

Foto: Geovana Carvalho, 2015.

Mas não foi só isso. Descobrimos também uma Pelotas de contrastes. Uma das leituras do espaço foi de Helena Lessa, sobre os espaços experimentados nas aulas:

Ao mesmo tempo em que vejo pessoas correndo sem olhar para os lados (e para a frente e para trás), ou olhando apenas para o celular e tropeçando nas calçadas, percebo também pessoas curiosas que sentam no banco da praça e observam a cidade. Esses contrastes, pelo que percebi até então, estão muito relacionados com os lugares frequentados. No calçadão, a correria é evidente, mas na praça percebi muita gente curiosa com as nossas atividades.¹³

Além disso, percebeu-se uma cidade do individualismo, da falta de alteridade e relação com o diferente: “Cada um com sua luz esquivando-se pelas arestas frias, protegendo a si mesmo da ordem em desuso que os ronda” (Sarah Leão)¹⁴. As pessoas, na sua rotina

¹³ Na linha de raciocínio de Halbwachs (2013) é que se optou por citar depoimentos dos participantes no decorrer do texto do projeto e estes constam em itálico para diferenciar das citações bibliográficas. Ele defende a ideia da memória tratar-se de um “vestígio”, um fato documentado e, no caso aqui, através de depoimentos orais de alguns de seus protagonistas mais significativos. Daí que a escolha pela oralidade entra como elemento-chave no desenvolvimento do registro, uma vez que a diversidade de seus protagonistas resulta em diferentes vestígios de memória, acompanhando a diversidade das experiências vividas nas diferentes situações, caracterizando as interpelações discursivas individuais e coletivas do grupo.

¹⁴

Escrita de uma participante ao final do projeto.

inalterada, cada vez menos olham para o lado, estão impregnadas do trabalho e

se mostram indignadas com o fazer artístico, por este não ter caráter produtivo. Revelam, assim, o incômodo com sua própria situação de sujeitado pelo sistema no momento em que verbalmente propõe a aguda agressividade com os artistas, que lhes parecem “vagabundos” (ILDEFONSO, 2012, p. 83).

Assim, a arte de rua deve ter o cuidado em não afastar as pessoas. Ela tem de ser uma maneira de atentar para o espaço, não rompendo com o que as pessoas estão acostumadas e não fazendo com que as pessoas se sintam oprimidas e sim que fiquem curiosas com o que está acontecendo. Uma das formas de aproximação do público foi a realização de ações engraçadas e lúdicas (figura 7). Estas proporcionaram às pessoas que passavam “entrarem no jogo” e interajam com os participantes.



Figura 7: Ações lúdicas a partir do movimento dos cachorros na rua.

Foto: Arquivo do grupo, 2015.

“É quando o passo vira dança que o espaço em movimento pode ser apreendido. A compreensão desse tipo de espaço se faz através do corpo, através da ginga, uma vez que o próprio espaço é gingado” (JACQUES, 2002, p. 63). A autora fala da favela, um lugar diverso do traçado xadrez da cidade de Pelotas, mas, através das falas do grupo, é possível compreender que os espaços por onde passamos também têm movimento, tanto é que cada um encontrou e inventou uma Pelotas diferente. Mas o espaço só se abre ao movimento para quem o percorre com todos os sentidos, para quem está aberto à transformação corporal pelo espaço:

Só não pode cair no v~ao o cheiro das folhas no ch~ao, a textura das paredes descascadas, o sabor das ruas molhadas. Somos seres galopantes, fragmentos de saberes. Troca o toque e reutiliza o gesto em cada encaixe. Em cada fresta de corpo desocupado. Pode se preencher com o vento ou com o fato (Sarah Le~ao).¹⁵

Ent~ao, a cidade proporciona sensa~oes que n~ao s~o passam pelo corpo como o constituem. Como descrever o sol que toca nossa pele quando estamos de olhos vendados? Como descrever o vento, que nos desestabiliza e influencia diretamente no nosso corpo? Podemos ir at~e o limite, deixar o vento nos empurrar at~e cairmos no ch~ao, podemos tirar uma perna do ch~ao e brincar com o desequil~brio ou n~ao, contra~imos o abd~omen e vamos em frente, enfrentamos.

As aulas na rua ou na sala nos fazem ter discuss~oes sobre essa Pelotas muitas vezes esquecida, abandonada, mas que respira arte, cultura e muitos movimentos. Eu sempre soube dessa parte, mas poder sentir, tocar e estar na rua est~a fazendo com que minhas mem~orias corporais se aflorem e eu tenha cada vez mais curiosidade de conhecer outros cantos e ventos dela (Karen Rodrigues).¹⁶

Considera~oes

Durante todo o tempo, se pensava que o mais importante era produzir movimentos que tivessem rela~ao com o espa~o. Esse espa~o por vezes ~e f~sico e por vezes ~e uma rela~ao que acontece na cidade, podem ser as pessoas que passam na rua ou as atividades que est~ao acontecendo ali. A comunidade foi envolvida direta e indiretamente no processo de experimenta~ao na rua. Muitos questionavam o que estava acontecendo, outros at~e "entravam na dan~a" e conversavam corporalmente com os participantes do projeto de extens~ao e alguns somente observavam os caminhos que a dan~a tomava.

As pr~aticas, de certa forma, foram divertidas, o que pode ter incentivado os alunos a seguirem acompanhando o grupo. E o espa~o da rua, onde ~e poss~vel unir os diferentes, e a metodologia de jogos proporcionou que o grupo tivesse diferentes objetivos e ainda assim

¹⁵ Escrita de uma participante ao final do projeto.
¹⁶ Escrita de uma participante ao final do projeto.

permanecesse unido. Alguns alunos tinham a característica mais de experimentar o corpo em movimento e outros tinham a pretensão principal de discutir questões sociais a partir do corpo na rua.

Inicialmente, ficava no ar a questão: “Como preparar anteriormente uma aula que depende do espaço-tempo? Pensar em uma aula ao mesmo tempo organizada com objetivos e também aberta ao desconhecido?”. Que foi respondida ao longo do tempo do projeto através da escolha da metodologia adotada: jogos. Uma metodologia que guia o trabalho, ao mesmo tempo em que fica aberta ao acaso, que permite explorar a sensibilidade do professor em relação aos sinais que o grupo emite nas aulas. A mesma sensibilidade que nos proporciona apreender os sinais que o espaço provoca no nosso corpo, nos deixando num estado de atenção e presença corporal.

Os encontros, que inicialmente foram divididos em “espaços seguros” e “espaços de risco”, mostraram-se mais intensos no espaço urbano, já que nas aulas dentro da sala de aula poucos participantes compareciam, mostrando também a característica do grupo que foi formado, que tinha uma necessidade grande de interação com as pessoas na rua. Além disso, a técnica utilizada nos “espaços seguros” tinha maior contato com o chão e acabava não sendo aplicada diretamente na rua, podendo ter sido repensada durante o processo. No entanto, as aulas que foram dadas no espaço da sala de aula também proporcionaram aos alunos um maior conhecimento corporal, alongamento e força.

Pode-se pensar que a arte na rua nem sempre aproxima o público do artista, nem sempre forma público, embora estabeleça uma relação diferenciada com os transeuntes da cidade, dialogando de maneira diversa da relação artista-público do teatro. A dança na rua tem que ter um cuidado muito maior para não afastar as pessoas, não criar uma barreira que rompe com o cotidiano das pessoas e sim criar uma linha de fuga a partir daquilo que elas estão acostumadas. Foi possível perceber que as ações engraçadas e lúdicas proporcionaram às pessoas que passavam se aproximarem mais da proposta.

Na maior parte dos encontros, buscaram-se locais onde fosse possível se relacionar com mais pessoas. Locais mais centrais, mais povoados. Talvez por uma necessidade de divulgar a dança, talvez

por uma necessidade de se relacionar com o espaço vivo da cidade, o espaço que se modifica a cada momento em que uma pessoa diferente passa. É preciso considerar que as transformações do espaço urbano se revelam, também, através de relações humanas. O trabalho permitiu reencontrar um sentimento compartilhado de comunidade resultante do elo entre os participantes, os transeuntes e os diferentes espaços urbanos, fortalecendo uma apropriação diferente... poética.

E, por fim, o projeto *Caminhos da Dança na Rua* proporcionou o fortalecimento de antigos e a criação de novos laços de trabalho com pessoas que discutem e fazem arte na rua. Algumas pessoas do grupo seguem encontrando-se para a realização de algumas intervenções em espaços e eventos de rua da cidade, firmando parcerias inclusive com músicos da cidade. Enfim, o projeto concretizado serviu como uma "semente", capaz de brotar futuros trabalhos e pesquisas de dança na rua.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

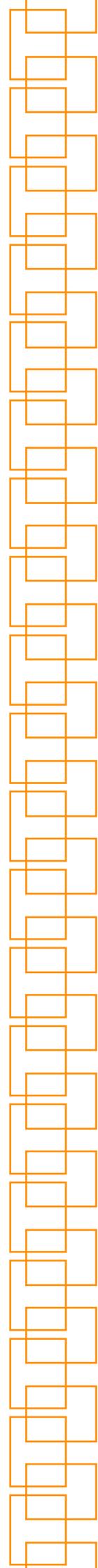
FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. Teatro e Dança nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREITAS, Vanilto Alves de. Para Uma Cidade Habitar Um Corpo: Proposições de Uso do Espaço Urbano e seus Acréscimos na Formação do Artista Cênico. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2011.

HALBAWACHS, Maurice. A memória coletiva. 2ª Ed. São Paulo: Centauro, 2013.

ILDEFONSO, Élder Sereni. Estudos Cênicos Híbridos E O Corpo Em [Des]Territorialização No Processo De Urbanização. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2012.

JACQUES, Paola Berenstein. Quando o Passo vira Dança. In: VARELLA,



Drauzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola. Maré, Vida na Favela. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

JAHN, Alena Rizi; LAMAS, Nadja de Carvalho. O espaço como lugar: a arte urbana na cidade de Joinville. In: Jahn e Lamas (orgs.). Arte e cultura: passos, espaços e territórios. Joinville, SC: Editora UNIVILLE, 2012.

NÚCLEO AVOA. Disponível em <<http://nucleoavoa.com/>>. Acesso em: 05/12/15.

RIBEIRO, Tiago Nogueira. Dança e Intervenção Urbana: A contribuição do regime dos editais para a espetacularização da arte e da cidade contemporânea. In: Redobra, Salvador, EDUFBA, nº 14, ano 5, 2014.

SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e pós-modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações. Campinas, SP: Papirus, 2012.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

ENSINO E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Jefferson Ferreira Brandão (UFRGS)¹

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

RESUMO: Este texto relata a experiência de uma criação coreográfica realizada com três alunas da Cia de Arte Jefferson Brandão. Descreve o processo coreográfico e, a partir disso, discute aspectos da docência que repercutem diretamente na criação coreográfica. Estes aspectos envolvem atenção nos alunos e a relação que se estabelece entre bailarinos e professor, a criação conjunta e a avaliação constante por parte do professor. Toda a descrição e apontamentos estão em diálogo constante com o conhecimento sistematizado em dança. Por fim, aponta a importância que um professor e a dança pode ter na vida dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Criação - Dança - Coreografia - Educação

¹ Jefferson cursa atualmente a Especialização de Dança na UFRGS e é Licenciado em Dança pela UFRGS. É bailarino e atua como Professor, Diretor e Coreógrafo na Cia. de Arte Jefferson Brandão e como professor de Dança e Teatro no Colégio Concórdia Porto Alegre. E-mail: jeffersonk@hotmail.com.

² Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

Da sala de aula para o palco: um processo de criação.

Como bailarino e coreógrafo, acredito estar sempre rodeado de questões que trazem motivações a criar e pesquisar. Já há nove anos trabalho como professor de dança e, hoje tenho uma escola a Cia de Arte Jefferson Brandão, com mais de 100 alunos que fazem aula comigo. A dança se tornou minha vida, e aos poucos fui constituindo uma metodologia própria de ensino, através de vivências, estudos e reflexões, busco sempre aprofundar alguns aspectos e sistematizar a forma como essas metodologias influenciam na criação artística. Dentre os estilos de dança presentes no cotidiano das alunas, destaco o Jazz³, técnica que foi base para esta criação, com alunas adolescentes de 13 anos, no segundo semestre de 2015.

Cada vez que me coloco diante de uma nova proposta de coreografia sinto sempre como se fosse a primeira vez, é um novo desafio, mesmo com toda a experiência adquirida durante os anos de trabalho. Gosto de me sentir assim, desafiado com uma proposta e apaixonado pela obra mesmo sendo ela somente uma motivação. Acredito que todas as composições levam muito de nós e também absorvem um pouco de cada bailarino constituindo assim um trabalho coletivo.

O início de minhas composições coreográficas sempre é de forma diversificada, variando pelo tema proposto e também pela finalidade da obra. Busco sempre envolver os alunos desde o início do processo coreográfico, na maioria das vezes a motivação inicial parte deles, com a sugestão de uma música, filme ou até mesmo de algum passo que eles gostam ou que viram em algum lugar. Assim, mesmo que eu esteja no papel de professor coreógrafo, todos participam durante o processo coreográfico, e isso acontece com todas as turmas desde os alunos menores a partir dos quatro anos aos adultos.

Corpos que dançam em sala de aula são os mesmos corpos que atravessam ruas, passam fome, apaixonam-se, envelhecem. Portanto, os saberes da dança a serem trabalhados em sala de aula

³ O jazz dance é híbrido, nascido de uma multiplicidade de formas de espetáculos anteriores, é caracterizado pelo swing, por movimentos sincopados e pela polirritmia, que é a combinação dos movimentos do corpo em vários ritmos ao mesmo tempo. (BENVEGNU, 2015)

estão necessariamente atrelados a suas corporalidades (MARQUES, 2010, p. 140).

Penso que ao entrar em sala de aula o professor deve se despir dos preconceitos e estar disposto a perceber, ouvir e compreender os anseios de seus alunos. No caso da dança é necessário reconhecer nos alunos– bailarinos⁴ suas expectativas, suas vontades e perceber o que os move a dançar, sem ignorar suas vivências e o meio sociocultural onde estão inseridos. Marques (2010), em seu livro *Linguagem da Dança, arte e ensino* apresenta o conceito do tripé das relações, onde estão presentes arte, ensino e sociedade, todos com o mesmo valor e na mesma medida, acredito ser necessário ver a dança a partir dessas relações, onde nenhuma deve ser priorizada, mas que seja possível construir a dança pensando nesse tripé. Valorizando os alunos enquanto colaboradores do processo artístico e de ensino e aprendizagem.

Não tenho a pretensão de aprofundar aqui sobre o tripé de relações, mas vejo-o com base de suma importância dentro da sala de aula e permeando os processos coreográficos. Vivemos em um momento onde o acesso a informações é constante, nossas salas de aula/dança estão repletas de aparelhos eletrônicos onde os alunos parecem ter o mundo em suas mãos. As notícias da atualidade, as postagens em redes sociais, os acontecimentos mais diversos se fazem presentes na vida dos alunos, e assim, penso ser importante refletir também sobre esses fatos trazidos por eles.

Para esse trabalho trago a experiência com três alunas que já estão comigo a bastante tempo, Beatriz Lima (13 anos), Mariana Antonette (13 anos) e Tamiris Lima (13 anos), devidamente autorizadas pelos responsáveis a participar desse relato, por isso as identifico. Elas tem quatro horas de aula semanalmente sendo 2h de ensaio. A rotina de aula é composta por aquecimento, alongamento, criação coreográfica e ensaios para espetáculos e festivais competitivos.

O educador-artista precisa sentir-se criador, intérprete e espectador, a ele cabe recriar seu próprio discurso, expressá-lo com clareza, promover e conduzir as discussões entre os educandos e mostrar-se aberto a ouvir e perceber esses educandos (BARRETO,

4 Quando me refiro a alunos-bailarinos, falo dos meus alunos que embora não sendo profissionais, são atuantes como intérpretes-criadores.

Concordo com o pensamento da autora e penso ser importante aceitar a sugestão das alunas e conduzir as discussões propostas. Assim ao questionar as meninas sobre nossa próxima coreografia recebi de imediato a sugestão de uma música para coreografar, combinamos então que durante a semana antes da nossa próxima aula poderíamos nos comunicar com postagens através de um grupo que temos em uma rede social e que através da música cada uma deveria destacar duas ou mais palavras que achasse interessante.

Um dos meios mais úteis que encontrei para me manter atualizado junto aos meus alunos foi através da criação de grupos privados em redes sociais, e também pelo uso de aplicativos de mensagens. Dessa forma, eles podem compartilhar comigo músicas, fotos e vídeos, o que na maioria das vezes servem como inspiração para nossas criações. Além de ser um meio de desenvolver a capacidade de apreciação artística mesmo que através dos vídeos, também amplia o senso crítico através dos comentários feitos sobre o que estão vendo. Comentários esses que já não são mais apenas uma questão de gosto pessoal, mas que envolvem conceitos técnicos de dança. Assim trago para meu processo coreográfico a Abordagem Triangular⁵ pensado o fazer, apreciar e contextualizar a arte/dança.

Nossa primeira tarefa para a coreografia foi criar uma sequência de movimentos motivada pelas palavras destacadas por elas, reconheço como uma das características fortes em nossas criações a tendência a usar movimentações do Jazz, e friso que não é a intenção nessa coreografia aprofundar o uso dessa técnica. Optei por iniciar a coreografia de forma mais tradicional como as alunas já estão acostumadas, nesse caso propus uma sequência de movimentos e assim que executamos a mesma na música, passamos para o processo coletivo de criação, onde cada uma fez as suas sugestões de movimento, baseado nos aspectos discutidos a partir das palavras destacadas da letra da música, e assim vamos construindo a coreografia.

5 A Abordagem Triangular foi sistematizada entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP sob a supervisão de Ana Mae Barbosa, então diretora do museu. (MARQUES 2010)

A criação de uma coreografia é a criação de formas corporais. Formas realizadas pelo corpo e para o corpo. Neste sentido, não importa se existe a figura do coreógrafo que cria para os bailarinos, ou se o bailarino é o próprio coreógrafo. Cada nova obra é sempre um novo processo de formatividade. São novas formas que vão sendo moldadas e elaboradas nos corpos e pelos corpos (DANTAS, 1999. p.101).

Vejo que mesmo as alunas-bailarinas resgatando em suas memórias coreográficas algum movimento, esse a cada coreografia ganha uma nova forma no corpo, seja na alteração de velocidade, intensidade, ou na intencionalidade em que é executado/dançado. São essas formas corporais, imagens que aos poucos começam a constituir a obra coreográfica. Como tratamos aqui de um processo colaborativo e considero minhas alunas intérpretes-criadoras, meu papel enquanto coreógrafo deve ser de orientar a junção e o moldar dessas formas corporais criadas.

Acredito que para ensinar e pensar uma prática em dança é preciso ter vivenciado essa mesma, e é a partir das minhas vivências com as aulas de análise do movimento durante a graduação que constitui formas de trabalho e metodologias para a utilização de alguns conceitos. Junto com meus alunos posso experimentar formas diferentes de trilhar por alguns caminhos já conhecidos, transformando-os e possibilitando uma construção mútua de conhecimento.

Ainda que dominar a arte da dança não garanta ser capaz de transmiti-la, é sobre a experiência vivida, a prática cotidiana no corpo do dançarino, que a capacidade de ensinar vai ser construída. (SOTER, 2006, p.115).

Iniciei então experimentações através das teorias de Laban pelos estudos de Bartenieff⁶, que apresenta a arquitetura corporal dividindo o corpo de formas isoladas, assim instigando a movimentação de partes separadas, e também a representação de corpo através da figura oito.

As estruturas corporais relacionam-se num desenho de figura oito,

⁶ Irmgard Bartenieff (1900-1981) foi aluna de Rudolf Von Laban e pioneira na disseminação de seus métodos e pesquisa sobre o movimento nos Estados Unidos. Especializou-se na área de terapia corporal, onde construiu uma sólida carreira atrelada a seu conhecimento em dança e na Labanotação.

ligamentos e músculos amarrando-se tridimensionalmente ao redor de ossos, líquidos circundando partes mais sólidas em curvas infinitas de vasos (língua, sangue, líquido sinovial, e etc.) (FERNANDES, 2002, p.29).

Apresentei alguns conceitos às minhas alunas através dessas divisões do corpo em homólogo – parte superior e inferior, homolateral – lado direito e esquerdo, contralateral – braço direito e perna esquerda ou braço esquerdo e perna direita, irradiação central - movimentos que partem do centro do corpo e cabeça-cauda – movimentação que envolve toda a coluna. Para melhor compreensão utilizei das figuras que representam essas divisões. Assim pedi que elas organizassem essas figuras sequencialmente da forma que achassem melhor, logo então o grupo deveria criar uma partitura de movimentos seguindo as figuras com as partes do corpo representadas através de cada uma. Prontamente elas começaram a se mover e logo pude perceber a busca por movimentos prontos que pudessem se encaixar em cada figura, assim intervi e pedi que elas pensassem em se mover de acordo com as figuras sem buscar referências em movimentos comuns, mas sim explorarem suas possibilidades corporais.

Essa reação de colocar movimentos prontos dentro de uma proposta de criação me fez pensar sobre as memórias corporais, e o repertório de minhas alunas, não penso que isso seja ruim, mas nesse caso a intenção é explorar as possibilidades corporais de movimento. “Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado.” (SALLES, 2004 p.100). Por isso decidi utilizar as figuras, um caminho desconhecido por elas até então, e uma forma mais concreta para se improvisar, sem que a movimentação seja apenas uma reprodução de movimento, lembrar e trazer suas experiências corporais é importante, mas aqui a intenção é reconstruir como afirma a autora, pensar o movimento de agora, permitir através das vivências passadas a criação do novo.

Em um dos ensaios fui convidado pelas minhas alunas a me retirar da sala, pois segundo elas se sentiriam mais a vontade em criar sozinhas, sentiam-se pressionadas pelo meu olhar. Estranhei esse pedido, pois como temos bastante abertura para diálogo durante as aulas, não esperava que elas fossem se sentir assim. Respeitei o pedido delas e sai da sala deixando um tempo estipulado para que elas me apresentassem a sequência de movimentos. Mesmo ficando de fora,

em alguns momentos observei de longe o processo delas, foi muito interessante ver a forma como se moviam buscando por movimentos a partir das figuras, e também o olhar estético sobre o movimento.

Através dos momentos de criação foi visível a intenção das meninas em apropriar-se da letra da música e deixar transparecer em seus movimentos os sentimentos provocados pela letra. Conseguimos estabelecer diálogos interessantes sobre a temática da coreografia que seguiu a inspiração dada pela letra da música e acabou trazendo um universo presente no cotidiano delas. Finalizei esse processo com a certeza que toda dança está repleta de ações educativas, “toda a dança promove transformação” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 43). É necessário, porém, estar sempre refletindo e renovando as escolhas dos processos educativos e criativos.

Percebo que as relações entre minhas vivências como professor de dança e coreógrafo estão atreladas, não existindo o coreógrafo sem que o professor esteja presente e vice versa. Vejo a importância de estar sempre buscando formas diferenciadas de pensar a criação em dança e suas possibilidades educativas, sem deixar de reconhecer a dança enquanto arte.

A minha prática docente em dança: atenção nos alunos e a relação que estabeleço entre eles

O primeiro elemento definidor de uma metodologia para o ensino da dança é o conceito de corpo subjacente tanto à prática artística quanto a educacional do professor. Como o professor vê, percebe, trabalha, pensa o seu corpo e os corpos dos outros? O corpo é 'o instrumento da dança'? Ou o corpo é o dançarino? Esse corpo executa movimentos ou é capaz de criar, de pensar, de escolher? (MARQUES, 2003 p.143).

Quando estamos diante do desafio de planejar uma aula e organizar uma metodologia de ensino penso, essa necessidade de estar atento aos corpos que estarão disponíveis para o trabalho, e principalmente de que forma quero motivar esses alunos, quais os meus objetivos. Esse já é o principal foco do trabalho, a atenção nos alunos e a relação que estabeleço com os mesmos. De acordo com as relações que se estabelecem durante as aulas, percebo aspectos que influenciam diretamente na composição coreográfica, e assim identifico que o processo de sala de aula, as conversas, os desabafos

e todos os fatos que vem para a mesma são referências para a criação, e mesmo não sendo a temática escolhida para a coreografia estão presentes durante a composição.

A arte do movimento faz parte da educação quando se compreende que a dança é a arte básica do ser humano. Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior. (STRAZZACAPPA, 2006 p.72)

Entendo a dança como elemento fundamental dentro dos ambientes educacionais. Durante o período em que trabalhei no ensino formal sempre busquei ampliar o espaço da dança dentro da escola, afim de que a mesma a reconhecesse enquanto disciplina assim como as demais. Hoje trabalhando em um espaço não formal de ensino, ainda entendo que a todo o momento mais do que ensinar dança estou educando pela dança. Assim acredito que um processo coreográfico não deixa de ser também um processo educativo, e as escolhas metodológicas para a composição de uma coreografia estão diretamente ligadas propósitos educacionais a serem desenvolvidos.

Tratando dos meios e caminhos utilizados para a criação coreográfica, percebo que a cada trabalho surgem novas questões a serem refletidas e também que esses meios e caminhos, vão depender da turma que estou trabalhando. Em alguns casos é uma turma mais agitada e o momento de criação, além de construir conhecimento em dança, poderá servir como meio de trabalhar a concentração e atenção dessa turma, assim como no caso contrário uma composição coreográfica pode usar de caminhos metodológicos a fim de desafiar a turma, desenvolvendo maior autonomia e desenvoltura para a cena. Acredito que aspectos como as vivências dos alunos, suas inquietações e tantas outras questões trazidas para a sala de aula permeiam nossas criações, estando assim a prática de criação junto a formação educativa do aluno.

Compor uma obra de arte pode ser entendido como a tentativa de organização das sensações e impressões causadas por algo que nos toca. Essa organização é a concretização estética da obra, seja ela um quadro, uma cena, uma música, uma coreografia, etc. (SALVADOR, 2013, p. 87).

Percebo a necessidade dos alunos em organizar as coisas, talvez uma questão nata do ser humano de organizar as suas impressões e sensações sobre as experiências vividas, e sua relação com o mundo. Através da minha prática docente vejo que hoje identifico com mais facilidade as questões trazidas pelos alunos.

Relação Aluno/Professor: Um processo colaborativo em Dança

Desde que entrei em uma sala de aula no papel de professor busquei sempre encontrar um meio de me aproximar das turmas, de forma amigável, acredito que o fato de estar trabalhando com arte possibilita uma proximidade maior com os alunos. Penso ser de suma importância para iniciar essa relação professor aluno, a forma como vemos o aluno, é preciso identificar principalmente sua bagagem sociocultural e não pensar o aluno como uma página em branco.

Gosto de pensar que cada aluno que recebo na minha Cia. de Arte traz uma mala de conhecimentos, e que esses devem ser compartilhados com o grupo e servem como compartilhamento e construção de aprendizados. Dessa forma me vejo como ouvinte dos meus alunos e busco estar atento a tudo que eles pretendem compartilhar ao início de cada aula. E é através desse processo de diálogo que conseguimos estabelecer uma relação que vai além de professor/aluno, para um vínculo de amizade e confiança, o que acredito ser o diferencial em minha relação com os alunos.

É preciso ter claro como e em quais momentos ensinar e aprender se referem à vida social em que se inserem o professor e seus alunos. Assim, na relação pedagógica estabelecida em sala de aula, professor e alunos realizam o processo de estudar a realidade que os cerca, compreendendo e elucidando sua própria forma de ser, pensar e agir dentro dela, bem como identificando novas possibilidades de pensamento e ação (GUARNIERI, 2000. p.47).

Vejo que a educação e em especial a dança, que é o que trato aqui não deve estar longe da realidade dos alunos, mas sim buscando sempre articular suas vivências cotidianas e possibilitar um caminho de expressão para seus anseios. Enquanto professor penso que ensinar e aprender são duas palavras que se fundem em uma só no momento em que me encontro em sala de aula junto com meus alunos. Essa relação pedagógica que se estabelece vem como uma

proposta de construção de conhecimentos através da dança que é um ato criativo e expressivo do ser humano.

Fazer, não para vender. Realizar, não para possuir. Dedicar-se, não por um pagamento. Construir, não pela utilidade. Esforçar-se não para vencer. Conhecer, não para competir. Unir-se aos outros, não pelo retorno individual, mas pela construção de algo maior que as individualidades e de posse socialmente coletiva. Esses são alguns valores presentes no fazer/fruir/pensar da arte e que podem e devem estar presentes no ensino da Arte. Ensinar arte não pode se desvincular do fazer/pensar arte (MARQUES, 2012, p. 33).

É refletindo sobre esse fazer/pensar a arte que trato a dança junto a meus alunos, estando em um espaço não formal⁷ de ensino da Dança. Identifico uma motivação maior em comum entre os alunos, dançar é mais do que uma simples atividade física para eles, o envolvimento dos alunos com a arte faz toda a diferença na sua formação enquanto cidadão. Sinto-me privilegiado em receber crianças e adolescentes que buscam o contato com a dança, e ao mesmo tempo me vejo desafiado em construir conhecimentos pela arte. A dança nas suas mais diversas possibilidades educativas é o que busco para meu trabalho, desenvolvendo assim inúmeras habilidades junto aos meus alunos, em especial as alunas adolescentes, faixa-etária predominante na minha Cia. de Arte. Desenvolver a união, a capacidade de trabalhar em um grupo, onde os valores pessoais se equivalem e todos possuem a mesma importância, é um objetivo almejado para que todas as alunas trabalhem em prol do mesmo resultado.

Aos poucos vamos estabelecendo relações e constituindo laços que se fortalecem a cada dia. Através de valores trazidos por cada aluno vamos agregando princípios em nosso convívio. Penso nos meus grupos como uma extensão da família de cada um, e busco harmonizar as diferenças e assim construir um ambiente agradável para o convívio e a produção artística.

Reflexão/avaliação constante sobre a prática docente

Quando penso em como iniciei na carreira docente em dan-

⁷ Quando me refiro a espaço não formal, falo do ambiente de ensino da dança que não regulamentado pelas normas do MEC.

ça logo me vem em mente às formulas e receitas prontas que tentei levar para a sala de aula, sem pensar em uma forma de trabalhar a partir das particularidades de cada aluno. Aos poucos fui refletindo sobre a minha maneira de trabalhar com a dança, buscando desenvolver minha percepção sobre as necessidades e vontades de cada aluno, podendo assim propor uma aula diferenciada engajando todos os alunos de forma que se sentissem a vontade e incluídos no trabalho de forma participativa.

Reflexão implica um esforço de coerência e lucidez em relação à ação, num esforço de investigação em busca de melhoria na própria prática, expectativa essa que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz (GUARNIERI, 2000. p.51).

Refletir sobre a minha prática enquanto professor é até hoje o que me motiva inovar e buscar atualizações dentro das minhas possibilidades de trabalho. No caso dos professores de dança muitos nos servem como espelho e é comum querer seguir a risca seus métodos de trabalho. Muitas vezes acabamos por esse motivo comprando pacotes prontos de ensino sem pensar e refletir sobre a prática pedagógica.

Ao optarmos por seguir uma fórmula pronta, mesmo que essa seja de sucesso ou uma forma tradicional de ensino, precisamos nos dar conta de que podemos desenvolver nossa forma de ensinar mesmo que utilizando de uma base mais tradicional. Seguir a risca uma receita quando o público não é o mesmo nem sempre é garantia de sucesso. Penso assim que a partir de todas nossas vivências é possível construir uma boa base de conhecimentos e assim selecionar o que é útil para a nossa prática, e através de recortes construir uma metodologia própria.

Procuro sempre me questionar sobre o que pretendo ensinar através da dança, quais os princípios a serem observados durante os processos coreográficos. Como falei anteriormente gosto de estabelecer uma relação harmônica em sala de aula, baseada na confiança e na amizade, construindo assim laços de afetividade e respeito com os alunos. Tenho um propósito maior de que a simples pretensão de ensinar a dança, mas sim de compartilhar e proporcionar experiências aos meus alunos. Que eles possam ao final de cada aula sair

com um novo elemento na sua bagagem, ampliando seu repertório cultural e social. Assim penso a ser de suma importância e reflexão sobre minha prática docente como um processo constante de análise, e renovação, buscando me manter atualizado junto aos alunos e inserido no seu meio a fim de me relacionar com mais propriedade sobre seus anseios e interesses.

Para finalizar

Ao pensarmos sobre a prática docente podemos nos remeter de imediato aos nossos professores, os atuais e todos que tivemos contato, alguns lembramos mais, outros talvez tenham sido esquecidos, mas e qual motivo faz lembrar-nos de alguns e, no entanto acabar deixando no esquecimento certos professores? Acredito que quando um professor faz a diferença, sua lembrança virá em mente num determinado momento de nossas vidas, mesmo que não seja algo relacionado a uma especificidade de conhecimentos adquiridos, mas muitas vezes pelas lições de vida e sua influência em nossa formação e constituição enquanto cidadão.

Percebo que o professor está em constante formação através de suas experiências e principalmente pelo convívio com os alunos, um professor não pode se deixar abater pela rotina cotidiana da repetição, mas buscar atualizações e inovar sempre. É preciso lembrar que são vários alunos com pensamentos diferentes dialogando com um único professor no momento da aula, e este deve estar aberto para receber as informações trazidas pelos alunos e assim dialogar com seus pensamentos construindo um conhecimento mútuo.

Referências

BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola/Débora Barreto – 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005

BENVEGNU, Marcela. De onde vem o Jazz Dance. Disponível em: <http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/De%20onde%20vem%20o%20jazz%20dance.htm> acesso em 23/07/2015.

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento / Mônica Dantas. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: o sistema Laban / Barteneff na formação e pesquisa em artes cênicas. – São Paulo : Annablume, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola. São Paulo. Editora Cortez. 4. Ed. 2003.

MARQUES, Isabel A. Linguagem da dança: arte e ensino / Isabel A. Marques - 1. ed. – São Paulo : Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. Arte em Questões/ Isabel A. Marques e Fábio Brazil – 1.ed – São Paulo : Digitexto, 2012.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação / Gabriela Di Donato Salvador. Guarapuava : Unicentro, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística / 2ª edição – São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SOTER, SILVIA. A Educação Somática e o Ensino da Dança. Lições de dança 1./coordenação Roberto Pereira e Silvia Soter. – 2ª Edição – Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de cimento. In: Ferreira Sueli (Org). O Ensino da Artes: Construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

DANÇA EM CORTEJO: REFLEXÕES ACERCA DE APRENDIZAGENS E FAZERES DE ARTISTAS BRINCANTES

Laura Bauermann¹

Jair Felipe Bonatto Umann (UFRGS)²

RESUMO: O presente artigo foi organizado a partir da experiência em um Festival de Dança na cidade alemã *Schieder-Schwalenberg*. O episódio relatado constituiu parte das ações de 2014 do Projeto de Extensão Universitária Grupo de Brincantes do Paralelo 30, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo objetivou refletir sobre o envolvimento dos brincantes nas cenas que aconteceram ao longo do festival e articular tais momentos com as possibilidades de criação e aprendizagem que se abrem a partir da atenção e disponibilidade do grupo. Estão articuladas também à narrativa, algumas questões acerca da dança popular como um fazer

¹ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, estuda aprendizagens de dança refletindo sobre as possibilidades de aprender em meio às festas populares. Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Integra o Grupo de Brincantes do Paralelo 30. E-mail: laubauermann@gmail.com. Fone: 51 81125538.

² Professor do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação (PUCRS). Especialista em Psicologia Transpessoal (UNIPAZ – SUL). Graduado em Educação Física (UFRGS). Diretor e coreógrafo do Grupo de Brincantes do Paralelo 30. Email: felipeumann@gmail.com. Fone: 51 84048599.

complexo; bem como alguns apontamentos a respeito dos espaços para aprendizagem que se configuram ao longo do processo. A articulação com a noção de brincante ainda fomenta reconhecer espaços nos quais as danças tradicionais acontecem em corpos ativos, autorais e em movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Brincantes, Aprendizagem, Experiência, Complexidade, Dança popular.

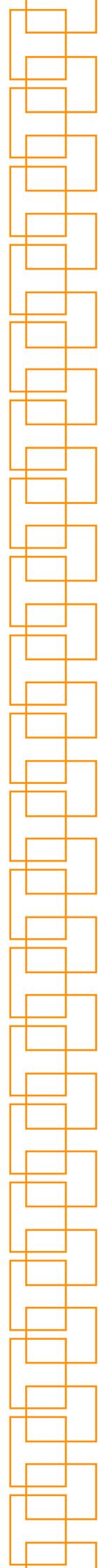
A preparação dos fazeres: do grupo, do corpo, do texto

Era o último dia do festival folclórico da pequena cidade alemã Schieder-Schwalenberg. Estávamos preparando-nos para mais um cortejo pelas ruas da cidade. Durante os dias anteriores já tínhamos experimentado junto ao público do festival diferentes manifestações brasileiras: celebramos um casamento caipira, dançamos xote, ciranda, cantamos cantos de trabalho e cantamos aos orixás, jogamos capoeira, maculelê e jongo. E, para este último dia de intervenções, tínhamos reservado algumas rezas de procissão, xaxado e baião. Sob tais temas fazíamos as primeiras interações com os moradores da região e os outros artistas que aos poucos chegavam ao Marktplatz³. (Notas de Campo – Agosto de 2014)

Em agosto de 2014, o Grupo de Brincantes do Paralelo 30⁴ - projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - integrou o festival folclórico *Trachtenfest* da cidade alemã *Schieder-Schwalenberg*. O festival teve duração de quatro dias e contou com a participação de grupos oriundos de diferentes países (Itália, Indonésia, Islândia, China, Grécia, entre outros) que atuaram em apresentações artísticas em palco, festas, cortejos pela cidade e outros espaços de convivência entre participantes. Dentre tantas formas distintas de atuação durante o festival escolhemos enfatizar

3 *Maktplaz*, em alemão, literalmente: "lugar do mercado", era um espaço aberto localizado no centro da parte antiga da cidade, onde circulava a vida comercial da cidade num tempo antigo, próximo a locais importantes como a casa onde são realizados os casamentos e outras solenidades importantes para a cidade. Era o espaço onde nos encontrávamos à tarde com os outros grupos que participavam do festival e com o público.

4 Este projeto objetiva oferecer um espaço de estudo das manifestações populares brasileiras por meio de pesquisa, produção e apresentação de temas da cultura popular, como danças, músicas, poesias, dentre outros. O Grupo propõe um espaço de experiência artística e docente em dança. Mais do que uma companhia de dança, é um coletivo de pessoas, ideias, fazeres e manifestações que apontam para uma alternativa de vivências da cultura popular brasileira.



determinados acontecimentos para compor este artigo. Assim, percorremos com maior detalhamento, principalmente, as histórias e memórias do último cortejo dos grupos participantes pelas ruas da cidade do *Trachtenfest*. Também, para tanto, nos dedicamos a refletir sobre os espaços de aprendizagem possibilitados pela experiência desse cortejo.

No desenvolvimento deste estudo, as narrativas e descrições do cortejo e de outros instantes da nossa participação no festival funcionam como referências para tornar os acontecimentos de dança ocorridos no tempo do festival presentes no texto. Os relatos foram recolhidos ao aguçar a percepção sensível dos nossos corpos engajados na experiência de cortejar. Desde o princípio do festival o Grupo de Brincantes do Paralelo 30 se propôs a elaborar registros acerca das experiências do festival. Cada integrante organizou individualmente seus registros. Não houve uma definição da forma de tais registros, a proposta consistiu apenas em produzir, durante o tempo do festival, algo que fizesse recordar a experiência. Dessa proposta, emergiram registros em formato de, por exemplo: poesia, diário e notas soltas. Para realizar esta pesquisa, o material de registro utilizado foi parte dos escritos que emergiram desta atividade. Assumimos tais escritos como relatos de sensações que permaneceram no corpo após o momento do cortejo.

Percebemos, com o estudo dessa experiência de cortejo, a multiplicidade das aprendizagens e espaços de criação que aconteceram enquanto a dança foi constituindo-se. Aproximamos os conhecimentos, sensações e impressões que ficaram no corpo de algumas referências teóricas que nos permitiram abordar a aprendizagem como algo integrado ao espaço e tempo próprios do acontecimento da dança que estudamos. Para trazer ao texto a noção de aprendizagem como algo que acontece inerente às ações dos sujeitos e, com o intuito de tornar visível essa noção de aprendizagem para situações de dança, pesquisamos as seguintes abordagens teóricas: a) a perspectiva do fazer dos brincantes das festas da cultura popular (BARROSO, 2013; MARQUES, 2008 e 2012; NÓBREGA, 2014); b) festas e celebrações como espaços potentes para aprendizagem que envolve a sensibilidade dos sujeitos (GADAMER, 1996); c) o caráter complexo dos acontecimentos, que torna visível o tecido de interações e relações inerente aos fenômenos culturais

(MORIN, 2007) e; d) a aprendizagem como algo integrado à prática e que se desenvolve à medida que os sujeitos percebem e participam em situações de vida (GOMES et. al., 2012; LAVE, 2013).

A fim de entender o que a postura do brincante na cultura popular oferece-nos para pensar uma perspectiva de aprendente⁵ em experiências de dança popular, esclarecemos a noção de brincante que perpassa o texto: de maneira bem geral, o brincante é “participante do folguedo folclórico, ou auto popular, ou de qualquer folia, como o carnaval” (HOUISS; 2009, p. 513). O termo é utilizado de forma cotidiana entre os próprios participantes de algumas manifestações culturais brasileiras, tais como maracatus, congadas, bois, frevo, entre outras. Neste contexto, ouve-se dizer que alguém é brincante, ao invés de dizer que é músico ou bailarino.

Neste artigo, o fazer brincante traduz certa postura frente às celebrações da cultura popular brasileira. A forma como entendemos que o brincante atua nas manifestações inspira-nos a criar a nossa atuação artística. Acreditamos que ser brincante é envolver-se com o festejo, é brincar a manifestação cultural considerando a sua complexidade. Por isso, entendemos que seu fazer não está exclusivamente ligado a um fazer artístico específico, mas aos elementos que constituem cada festa, folguedo, reza, folia, ou festejo. O termo brincante neste sentido, faz referência a uma certa qualidade de envolvimento nesses festejos populares: os brincantes possuem os saberes das festa populares incorporados (BARROSO, 2013), criam danças como meio de participação da festa e não de representar uma cultura. Tanto o termo *brincante* quanto a expressão *artistas populares* (NOBREGA, 2014) têm a finalidade de recolocar a dimensão de autores aos sujeitos envolvidos nas manifestações culturais.

“A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.” (MORIN, 2007, p.13) Entre “o uno e o múltiplo” a cena é criada pela interação de seus constituintes e ao mesmo tempo ela é cada um deles. Assim, considerando a complexidade que envolveu as celebrações do

⁵ Destacamos o termo aprendente no texto como recurso para diferenciar da noção de aprendiz que, de forma recorrente, está ligada a uma ação de ensino.

festival em testemunho com o público convidado a compô-la, fomos tecendo juntos, e como fios da trama: dança, música, olhares e texto. Por que: “Num segundo momento a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” (MORIN, 2007, p. 13)

Dessa relação entre os elementos que constituem nosso mundo de situações é que Jean Lave (2013) acredita emergir a aprendizagem. Para a autora “Não é o caso que o mundo consista de novatos, que chegam desacompanhados em espaços de problemas despovoados” (Ibid., p. 237). Mas sim, que a participação em práticas cotidianas e sociais “[...] pode ser compreendida como um processo de mudar a compreensão na prática, ou seja, de aprendizagem.” (Ibid., p. 237).

Assim, para fins desse estudo, consideramos os cortejos em *Schieder-Schwalenberg* como celebrações daquela comunidade do festival, situações complexas de relações em comunidade, portanto, potentes para perceber aprendizagem à medida que podemos perceber como vamos modificando nossa atuação e sentindo com maior intensidade as interações entre sujeitos, espaço, música e movimento durante o cortejo.

Entendemos aqui, a dança popular a partir das interações dos brincantes com o espaço, com o público, com a música, com os outros brincantes (ou seja, com a complexidade que envolve dançar) e, por este caminho, a dança popular dialoga com suas referências históricas tão vivas e com os improvisos e imprevistos de cada vez que a dança acontece. Para tanto, concebemos o momento da dança não como algo a ser repetido conforme sua origem, mas voltado à ação do brincante como um potente criador de cultura, um inventor efetivamente autor, que se move inclusive no sentido do que é tradicional, mas também do que é, até então, impensado. Conforme Roberta Ramos Marques (2012, p. 233):

o debate crítico acerca dessa dança [popular] se aprofundou e não gira mais em torno do que vem a ser o “autêntico”, e sim a propósito de quais são as possibilidades do “autêntico”, uma vez que não temos acesso às origens, a não ser pelas representações do presente

Refletimos a partir da noção de que não acessamos a origem das manifestações culturais como algo 'objetificável', senão que conhecemos versões de suas histórias, mitos, memórias e outras expressões de corpos que, por exemplo, dançam também a partir dessas histórias. Estes elementos também tecem aquele *complexus* que evocamos anteriormente, estão também tramados juntos no momento da festa. Dessa forma, todos estes fazeres culturais acontecem e são percebidos no presente e, tal como sugere a Roberta Ramos Marques, relacionamos as aprendizagens que acontecem a cada vez que dançamos como Grupo de Brincantes do Paralelo 30, também a uma criação cultural, que se incorpora em alguma medida à nossa história como grupo.

Os aspectos que vamos destacar desta experiência não emergem das conversas (num sentido discursivo e verbal) que conseguimos realizar com os sujeitos que conhecemos durante o festival, mas sim do engajamento do corpo nas performances e do que conseguimos aprender a partir desse conjunto de práticas culturais e artísticas na qual nos engajamos e na qual, estes outros sujeitos estavam engajados também. Assim, o relato passa por questões em que “[...] envolver-se na prática é a condição fundamental para que se possa aprender” (GOMES et. al., 2012, p. 13).

A postura de “aprendente” que entendemos para os brincantes ao longo das cenas está relacionada com a condição de seres criadores. E é, também, um aspecto importante para acompanhar o argumento do texto: por entender que as atuações durante os festivais estavam em aberto (umas mais que as outras, como veremos adiante), estivemos sempre disponíveis a aprender o que estava para acontecer no momento seguinte; só assim foi possível viver o momento seguinte, participar do festival, enfim.

As condições de uma situação aberta, imprevisível e improgramável para os acontecimentos festivos de dança popular que indicamos até aqui, podem ser elucidadas pelo que Hans-George Gadamer (1996) destaca quando escreve sobre a festa como experiência. O autor apresenta a celebração como acontecimento que possui um tempo não cumulativo e não programável, que coloca a experiência como espaço presente “Al celebrar una fiesta, la fiesta está siempre y en todo momento ahí” (GADAMER, 1996, p. 102). Ainda, Gadamer coloca a festa tal qual uma experiência com

configuração estética, que envolve o sujeito na sua dimensão sensível, e como atividade de necessária congregação, na qual um sentido comum para sua realização e isto confere à experiência. Forma-se assim, necessariamente uma comunidade que compartilha o sentido da celebração.

Entendemos assim, que a festa é sempre um espaço de uma intenção que une a todos e impede que os envolvidos na festa dividam-se em vivências individuais, um espaço que existe como um todo, congregado. Justamente, esta condição é a que torna os acontecimentos descritos adiante interessantes, somente por essa abertura em cada ato, foi possível criar outros entendimentos artísticos sobre o nosso fazer, bem como sobre a relação com os outros grupos presentes na cidade.

“Eu disse camarada que eu vinha, na sua aldeia camarada eu vinha...”⁶

No mês de agosto de 2014, moraram em Schwalenberg (uma pequena cidade alemã) grupos de Brasileiros, Islandeses, Chineses, Indonésios, Italianos, Austríacos, Gregos, assim como alemães de diversas regiões; sendo os alemães naturais da cidade os verdadeiros donos das casas e responsáveis pelo funcionamento da cidade... As pessoas frequentavam o mesmo local para fazer as refeições durante o dia. À tarde iam à mesma praça para tocar, dançar e conversar. À noite havia apresentações artísticas de cada grupo, jantar e festa. Todos compravam e bebiam cerveja alemã, os brasileiros vendiam saias, colares e instrumentos musicais, os indonésios vendiam artigos decorativos, os islandeses distribuía balas. Todos os grupos andavam bem trajados, com vestimentas adequadas a cada ocasião. Nessa cidade, com um pouco de atenção, era possível ouvir músicas distintas, ver danças diversas, aprender diferentes movimentos, sons e palavras. (Notas de Campo – Agosto de 2014)

A cidade era mais do que o local no qual estávamos hospedados apenas para cumprir o programa de atrações no palco do festival. O festival acontecia além dos momentos do palco, derramava-se pelas ruas da cidade naquele tempo. A cidade estava toda envolvida na experiência. Em pouco tempo sabíamos os caminhos para sair e voltar para casa, ir aos principais pontos da cidade, sabíamos mais

⁶ Verso de domínio público.

ou menos 'de vista' quem morava nas casas vizinhas, a arquitetura e a paisagem já eram familiares; e tudo isto constituía o festival e, portanto, as performances, os cortejos, as danças.

Toda essa sensação produziu uma relação no mínimo interessante com o público do festival: de uma impressionante intimidade e correspondência de olhares. Porque o festival envolveu o espaço inteiro de *Schieder-Schwalenberg*, não só um teatro, provocou certo deslocamento nos parâmetros comuns entre palco, cena e espectador. Em muitos momentos não foi possível definir o público certo, localizá-lo em um espaço delimitado. Estávamos rodeados por pessoas que eram também público e também artistas, também participantes do festival e também convidados, éramos observados de dentro das casas e sempre que foi possível esticamos os olhares para dentro das janelas. As cenas estavam espalhadas durante toda a estadia na cidade, e também no palco.

Assim, durante o *Trachtenfest*, a partir dos fazeres individuais de cada brincante que se relacionava no sentido de viver a experiência com o espaço e com os participantes do festival oriundos de diferentes nacionalidades surgiram, por exemplo, não só a possibilidade de aprender uma dança de outro país, mas de dançar junto com movimentos que partiram de lugares diferentes. Entendemos então que as relações não se estabeleceram como trocas de bens culturais, mas de forma a compor e dar vida à celebração que acontecia naquele tempo.

E assim percebemos na cidade uma dinâmica própria, uma intenção de sempre estar acontecendo algo que não podia passar despercebido. Por isso fica a sensação de um tempo estendido, inteiro: com cheiro, gosto, textura, temperatura, umidade, forma. Ocupado pela nossa vida dedicada àquele espaço junto com os outros seres que também ali estavam, fazendo o que quer que fosse; vivendo também naquele tempo. Em alguns espaços potentes de experiência sentíamos as informações do ambiente tão espetaculares que todos eram espectadores do espaço.

Dessas muitas interações que compuseram o tempo do *Trachtenfest*, dois momentos pareceram grandes oportunidades de aprendizagem a partir da complexidade das experiências vividas: a preparação para o cortejo e o andar do cortejo pela cidade. Nos quais esteve evidente a instauração de uma experiência em que o

espaço ao diálogo estava aberto para uma interação entre nós e as ruas, as casas, as flores, os sons... entre os diferentes sujeitos que participavam engajados em movimentarem-se juntos. Foram dois acontecimentos de percepção inteira em Schwalenberg.

15.30 Uhr - Platzkonzert auf dem Marktplatz... Ou: à tarde, no meio da cidade, num lugar que eles chamavam de Marktplatz

Nada mais que uma reunião de pessoas antes da festa, fazendo o seu aquecimento. O espaço era uma rua alargada de paralelepípedos rodeada de casas de uma tradicional arquitetura alemã (a qual estamos acostumados a imaginar e a conhecer pelos livros de história) com flores pequenas e coloridas à frente das janelas de madeira. Neste espaço, aos poucos uns e outros iniciavam uma música, em seguida alguns juntavam-se para dançar, e logo estava formada a cena; a qual se dissipava normalmente pelo cansaço de quem propunha ou porque um som mais forte chegava para tomar o espaço, ouvidos e olhares para si. A ordem por parte do festival era estar no Marktplatz e propor alguma manifestação artística: e lá estávamos todos, vestidos para dançar, tocar, conversar ou observar. (Notas de Campo – Agosto de 2014)

O espaço no meio da cidade, onde antigamente ocorriam as feiras de trocas, era delimitado pelos caminhos que dali partiam aos outros cantos da cidade, inclusive ao palco do festival. Ali nos encontrávamos todas as tardes, e foi onde ficou mais claro que “[...] *participar* na prática acaba sendo a maior oportunidade de presenciar manifestações [...] reorientar seus comportamentos em função dos princípios partilhados pelo grupo” (GOMES et. al. 2012, p. 14).

Nesse espaço o que delimitava nossas ações era um tempo extenso sem cronograma, e as atividades iam acontecendo a partir do envolvimento dos participantes em tocar e dançar juntos. Sobretudo, é interessante perceber como as ações dos brincantes se reorientavam de acordo com as propostas. Acreditamos que, a postura individual em favor de que as atividades do grupo ali formado continuassem indica a disponibilidade dos participantes em partilhar o festival no sentido de formar uma comunidade.

Como já apontamos, o Marktplatz era apenas o espaço de aquecimento, a cena seguinte logo começaria. Desde este centro de

partilhas e encontros no qual nos encontrávamos, cada dia de festival seguia um cortejo de todos por um dos caminhos que irradiavam por *Schwalenberg*. Parece-nos importante destacar que frente à imprevisibilidade natural do momento *Marktplatz*, o cortejo parecia-nos uma atuação bastante precisa. Porém havia muitas coisas para dar atenção durante esta cena.

Lá foi o Paralelo 30... descendo e subindo em Schwalenberg.

Do Marktplatz, partíamos para o desfile, deveríamos partir precisamente do ponto seis. Então íamos todos para uma pequena rua radial e nos posicionávamos próximos ao número seis que estava escrito no calçamento da rua, e assim que o grupo em frente ao nosso começava a se mover, saíamos atrás deles para fazer o percurso do cortejo. (Notas de Campo – Agosto de 2014)

Era como se saíssemos da “coxia da cidade⁷” para realizar o cortejo, saudar os participantes do festival, a cidade e seus moradores (os dois últimos também participantes do festival). Dentre nossas atuações no festival, os cortejos foram maneiras muito ricas e intensas de ocupar a cidade enquanto artistas, esse foi um espaço de improvisos, de muito riso, potente para que construíssemos enquanto grupo e brincantes.

As instruções eram as seguintes: deveríamos andar no fluxo e tocar algumas canções. E assim o fizemos, meio sem jeito, medindo as possibilidades de movimento, volume, de comunicação com as pessoas que olhavam o cortejo e com os outros grupos. No primeiro dia, movimentar-nos pelas ruas foi como descobrir as possibilidades do caminho à medida que íamos situando-nos no espaço. Até que pudéssemos fazer parte das ruas e dos olhares atentos que vinham das janelas.

Fomos aprendendo, ao longo dos três dias, o que era para ser feito naquele espaço, mas fizemos algo que nos parecia coerente no primeiro dia: seguimos o fluxo; no dia seguinte com um pouco mais

⁷ Segundo a definição do verbete *coxia*, no dicionário HOUAISS (2009): “nos teatros, corredor em torno do palco, não visível ao público; bastidores.” Como o espaço da cena do cortejo acontecia nas ruas principais da cidade, a pequena rua em que nos posicionávamos funcionava como um espaço de bastidores, não visível ao público.

de confiança já tínhamos a sensação de interferir na dinâmica do cortejo; e, no terceiro dia sim, no terceiro dia estávamos autorizados!

O que mudou do primeiro para o terceiro dia? Várias coisas... No terceiro dia já sabíamos o percurso (mais ou menos), mas de fato, conhecíamos melhor a cidade, as ruas e as casas. Já conhecíamos, o chão também pelo tato do pé, o corpo já tinha aprendido um jeito de fazer o percurso com qualidade, tocando e dançando. Sem achar-se em um esforço físico difícil de suportar, encontrando formas de tornar viável brincar no percurso. Era sim um grande esforço subir a última grande rua em direção ao palco (lugar que terminava o desfile e iniciavam-se as apresentações), mas no terceiro dia era um esforço muito mais fácil, com o corpo empreendido e certo de como fazer.

Além do conhecimento do espaço, a esta altura do festival já conhecíamos muitos dos moradores, pelo menos de vista. Saber destas pessoas, e saber que estas já sabiam de nós, produzia um olhar correspondido durante o desfile. O público, que também já nos conhecia, sabia da nossa dança, da nossa música, da nossa forma de estar na cidade, no palco, na festa. Éramos, então, a comunidade tecida pela complexidade dos momentos do *Trachtenfest*, e podíamos assim, celebrar cada acontecimento seguinte.

Por isso a nossa intenção neste momento não era mais de conquistar o público, como quem diz: "olha, trouxe coisas muito interessantes de onde vim para contribuir com a festa". Agora, o que o cortejo dizia era mais como um agradecimento por um bom acontecimento, como dizer: "a festa está ótima, fomos muito bem recebidos, preparamos uma cena muito especial para hoje, e teremos saudades". E claro, o acréscimo da sensação de futura saudade tornava as impressões da música, do movimento e dos olhares mais presentes no corpo.

E por último, resta destacar que, o que tornou o terceiro dia de cortejo mais marcante no corpo foi a instrução do festival para aquele dia, que diferente dos outros, não era que saíssemos do ponto seis e mantivéssemos o fluxo do coletivo. Mas sim, que: a partir da festa instalada no *Marketplatz*, fizéssemos o percurso como sentíssemos melhor. E assim o desfile foi acontecendo conforme foi acontecendo, o que coloca a atenção redobrada nas escolhas. Saímos tocando depois de ter feito uma roda de danças (e os outros grupos, bem como os habitantes da cidade vieram em seguida), tocamos durante

todo o trajeto, por uma hora talvez (podendo ser duas horas ou trinta minutos, não importa muito). Importa a intensidade do cortejo, a intensidade dos corpos engajados dos brincantes que fez o desfile ter sentido naquele momento. Ressignificado pela música que não parou, pelas pessoas que caminharam junto, que responderam à cena engajadas também.

Há inúmeras razões para isso, e a primeira é a mais pessoal. O ser humano é basicamente criativo e recriador e os artistas populares que lidam com o canto, a dança, o artesanato modificam continuamente aquilo que um dia aprenderam a fazer. Essas são as regras humanas da criação e do amor: fazer de novo, refazer, inovar, recuperar, retomar o antigo e a tradição, de novo inovar, incorporar o velho no novo e transformar um com o poder do outro, "é sempre igual", dizia um dançador de jongo de São Luís do Paraitinga, "mas é sempre diferente" (BRANDÃO, 1984, p.39).

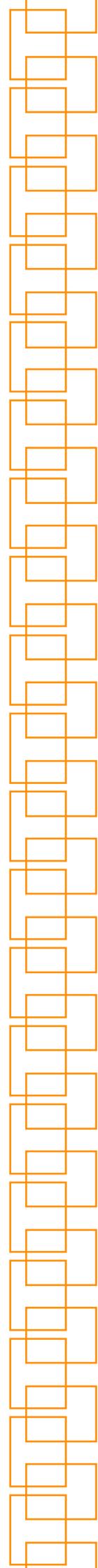
Enfim, as aprendizagens aconteceram, influenciadas pela história, pelo ambiente, pela intenção da criação, pela atenção ao entorno e ao movimento de resposta, ao que deseja-se opor, e ao que deseja-se repetir; cada criação é uma criação de possibilidades que interfere na pensabilidade⁸ dos corpos. O brincante atua junto ao potencial criador da arte tecido à trama da cultura, e assim, brinca com as possibilidades imprevistas nos espaços dessa trama.

Um espaço que propõe-se a colocar as danças tradicionais em corpos ativos, autorais e responsáveis pelo seu movimento propicia que as danças se criem a cada novo fazer e sejam aprendidas inerentes à essa prática.

Com os pés no chão de casa.

De volta com essa história nos nossos corpos aprendemos sobre a nossa dança, e por meio das reflexões sobre o que aprendemos percebemos algumas mudanças que implicaram nas nossas decisões também corporais a fim de manter a dança acontecendo. Trabalhar a nossa percepção enquanto brincantes no momento da dança,

⁸ A arte tem como privilégio a condição de acordar o corpo de seu adormecimento resultante dos processos de codificação e fazer emergir novos campos de pensabilidade. Pela possibilidade de quebra do mecanismo sensório motor, se torna viável instaurar linhas de fuga, propícios à captação de novos horizontes. De modo a podermos vislumbrar o vazio, o deserto através do qual o pensamento terá que atravessar para poder pensar o impensável (BORGES, 2013, p.437).



num esforço de dilatar esses instantes de aprendizagem e entendê-los como um espaço de criação, passa a configurar o espaço que estava aberto - a todos os envolvidos - e dependente das ações e decisões dos participantes.

Para pensarmos a aprendizagem envolvida no acontecimento do cortejo olhamos para a cultura enquanto acontece. Não como um conjunto de representações, mas como saberes que tomam forma no fazer do corpo, não aderimos à noção de que a coisa está separada da situação em que acontece e podemos perceber como as expressões culturais são corporificadas e ressignificadas a cada dança.

De longe, agora, o momento do cortejo e a estada em *Schwalenberg* parece como um algo colorido. Um colorido com textura, formado por muito pontos diferentes: instrumentos, roupas, tecidos, sapatos, peles, sons, flores, formas, rostos, vozes, palavras, sotaques, movimentos, entre outras infinitas informações e histórias que provinham dos componentes das festas.

As palavras e acontecimentos escolhidos para compor o texto não representam nem buscam representar a participação do Grupo de Brincantes do Paralelo 30 na cidade alemã. Antes, são possibilidades de imaginar as situações e relacioná-las com o que percebemos de nossos fazeres, são possibilidades de aprender a criar com o que seguimos fazendo e pensando depois da festa em *Schwalenberg*.

Assim como o corpo que dança é capaz de recriar as narrativas inventadas para um coletivo, de promover um rearranjo de possibilidades, em virtude da sua condição de atento ao mundo. Cria-se na escrita todo um contexto visível, onde as criações artísticas são percebidas pelos próprios artistas que a escrevem, na qual é possível perceber aprendizagem como a produção de novas possibilidades de criação. É como se os fios fossem aparecendo à nossa disposição, e de acordo com o espaço ainda disponível no tecido, vamos percebendo alguma nova trama se formando, os novos fios vão entrando ou simplesmente torcendo, de forma que a textura vai ganhando novas nuances, cores, tramados.

Referências:

BARROSO, Oswald. **Teatro como encantamento: bois e reisados de caretas**. Fortaleza: Armazém da cultura, 2013.

BORGES, Hélia. **Sobre corpo e captura ou do modo como nos tornamos sujeitos**. In: Anais [do] 2º Seminário Interseções: corpo e memória. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1984.

GADAMER, Hans-Georg. **La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta**. Barcelona: Paidós. 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

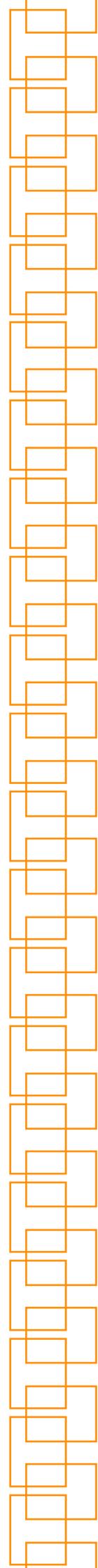
GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L.; BERGO, Renata S.; SILVA, Rogério C. **Learning and culture; learning [the] culture in Brazil**. AAA/CAE - Annual Meeting. Organised by Letty Lincoln. San Francisco – November, 2012.

Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARQUES, Roberta Ramos. **Deslocamentos Armoriais**: da afirmação épica do popular na “Nação Castanha” de Ariano Suassuna ao corpo-história do Grupo Grial (primeira parte). Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

MARQUES, Roberta Ramos. **Deslocamentos Armoriais**: reflexões sobre política, literatura e dança armoriais. Recife: Editora Universitaria da



UFPE. Olinda: Editora Associação Reviva, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓBREGA, Antônio. **Sobre cultura popular brasileira**. [24/11/2014]. Entrevistadores: Rinaldo Gama, Ana Francisca Ponzio, Fernanda Reis, Patricia Palumbo, Júlio Maria. São Paulo: TV Cultura.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

RELAÇÕES EM DANÇA: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS

Letícia Lupinacci (UFPel)¹

Josiane Franken Corrêa (UFPel)²

RESUMO: O presente artigo elabora-se a partir de um recorte revisado da pesquisa de conclusão de curso intitulada “A que horas você vem? Investigação sobre um processo criativo em dança”. Busca discutir a conexão entre arte e educação em processos de criação colaborativos e em um primeiro momento, aborda-se os processos históricos da dança através do diálogo dos estudos das autoras: Silva (2005) e Marques (2007). Já, no segundo momento do texto, aponta-se a categoria de análise da pesquisa de conclusão de curso que tratou das relações artístico-pedagógicas estabelecidas entre diretor e intérpretes-criadores na construção de um trabalho artístico em Dança. Tal discussão é baseada pelos estudos dos autores: Brandão (1995), Freire (1967; 1987) e Marques (2012). Desta forma, através des-

¹ Professora de dança. Graduada em Dança – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2014). E-mail: le_lupinacci@hotmail.com.

² Professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011/2012). Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura Plena pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Formação Docente, Dança na Escola, Dança Contemporânea e Improvisação. E-mail: josianefranken@gmail.com.



te estudo consideramos que o ato pedagógico ultrapassa os espaços apresentados como formais de ensino, se estabelecendo em ambientes que permitem o diálogo, a comunicação e a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Processos criativos. Dança. Colaboratividade. Educação.

Introdução

A presente pesquisa trata-se de um recorte revisado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada "A que horas você vem? Investigação sobre um processo criativo em dança", defendida por mim na finalização do Curso de Dança – Licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob orientação da professora Josiane Franken Corrêa. Paralelamente à pesquisa científica e escrita do TCC em questão produziu-se um espetáculo de dança contemporânea chamado "A que horas você vem?"; esta composição caracterizou-se como a pesquisa de campo do trabalho, emergindo desta prática as categorias de análise mencionadas mais adiante.

Esta pesquisa apresentou como temática a composição coreográfica colaborativa e almejou estudar os atravessamentos que poderiam influenciar em um processo de criação que se pretendeu colaborativo. Deste mesmo modo, o estudo buscou também, investigar as transformações suscitadas pelos artistas da dança pós-moderna nos processos metodológicos de criação, refletir sobre os processos de criação artística em dança e analisar a relação dos integrantes da pesquisa de campo com a proposta do processo de composição coreográfica colaborativa.

Para a viabilização da pesquisa, foi organizado um grupo focal que pudesse vivenciar empiricamente uma composição coreográfica colaborativa. Dessa forma, foram coletados dados através de observação participante, registro dos encontros do grupo no diário de processo (diário de campo) e fotografias, além da utilização de questionários respondidos pelos integrantes da pesquisa. Também realizamos a pesquisa bibliográfica dos temas que atravessaram o trabalho, em diálogo com a experiência prática desenvolvida.

Desta forma, o trabalho apresentou como resultado três categorias de análise que foram separadas para melhor compreensão, porém, uma vez que visualizamos o processo colaborativo a partir

da rede de possibilidades, como aponta Salles (2006), acreditamos que todas as categorias estão intimamente ligadas e em constante diálogo. A primeira categoria de análise destacou a importância da criação de um ambiente cooperativo para a efetivação do processo de criação colaborativo; a segunda categoria enfatizou as relações artístico-pedagógicas estabelecidas entre as figuras do diretor e dos intérpretes-criadores e, por fim a terceira categoria de análise apontou a influência do acaso em um processo de criação artística.

Para este momento, recortei duas partes significativas do meu Trabalho de Conclusão de Curso para tratar aqui da conexão entre arte e educação, especificamente no que se refere à composição coreográfica colaborativa. Desse modo, a partir de uma revisão de literatura, na primeira parte do texto aponto algumas transformações, que ao longo da história, modificaram o pensamento artístico e pedagógico no período pós-moderno, influenciando diretamente o fazer dança na atualidade. Esta parte do texto estabelece um diálogo com as autoras Silva (2005) e Marques (2007).

Já na segunda parte do texto, elegi a categoria de análise oriunda da pesquisa de campo que aborda as relações artístico-pedagógicas, pois acredito que esta categoria permitiu-me enxergar uma possibilidade não dicotômica entre teoria e prática, sendo que a produção de dança pareceu-me potencialmente construtora de conhecimentos e de teorizações. Trata-se também de compreender que as ações pedagógicas ultrapassam os espaços considerados formais de ensino (escolas, academias de dança, etc.) e acontecem em diferentes ambientes nos quais se estabelecem relações de ensino e aprendizagem.

Entretanto, antes de expormos nossas discussões justifico o fato do nosso texto brincar com as conjugações verbais; passando do plural para o singular e vice e versa: este trabalho é fruto de diversas mãos. Minhas que escrevem e que conduziram a pesquisa prática do TCC, mas também de minha orientadora, dos intérpretes-criadores e dos autores nos quais esta pesquisa se baseou. Pensar a colaboratividade é também percebê-la nas atividades mais singulares e delicadas das ações humanas. É senti-la em nosso cotidiano e perceber o quanto somos atravessados uns pelos outros.

Processos democráticos na dança

No início do século XX a dança passou por inúmeras transformações. Com a dança moderna de Isadora Duncan (1877-1927), Dóris Humprey (1895-1958), Ruth St Dennis (1879-1968), e tantos outros nomes da época, a estrutura artística da dança se transforma profundamente. Era o início das danças que já não pretendiam ter uma narrativa linear como os movimentos anteriores.

No início dos anos 1940, no contexto norte-americano, surgem outros modos de criar, de ver e de sentir a dança. Com o coreógrafo Merce Cunningham (1919-2009), a movimentação passou a gerar novas possibilidades de execução. Cunningham “afastava-se do drama e começava a trabalhar com manipulações do movimento sem compromisso com o enredo, com a caracterização de personagens ou com a dramaticidade” (SILVA, 2005 p. 105). O coreógrafo é considerado, por muitos historiadores, o marco da dança pós-moderna, pelas suas propostas inovadoras de criação.

Silva (2005, p. 108) aponta sobre as obras de Merce Cunningham: “Com obras abertas, suas coreografias provocavam inúmeras e diversas leituras. Como não havia muitas vezes um foco específico, mesmo espacialmente a plateia poderia fazer conexões interessantes”.

As produções artísticas do pós-modernismo carregavam conceitos que questionavam a ideologia anterior. Neste sentido passa-se a utilizar de outros espaços para as apresentações, suprimindo o tradicional palco italiano, e, as narrativas são substituídas por uma estrutura fragmentada (SILVA, 2005). Com esses acontecimentos, modifica-se também a estrutura de criação. Os processos criativos lineares e pessoais, coreografias prontas, são substituídos pelo uso da experimentação e improvisação.

Como Silva (2005, p. 109) aponta:

Estabeleceu-se então uma imensa variedade de estilos e principalmente de métodos de criação. A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas a partir de scores previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livre associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; de manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática.

Com tantas transformações a dança começa a desenvolver-se em outro sentido: negando as narrativas e os virtuosismos, ela procura negar também os estereótipos e as ideias pré-concebidas (ideal de beleza, de corpo, de leveza, das bailarinas como figuras de seres etéreos e delicados, entre tantos outros). Torna-se democrática, a partir da nossa percepção, pois, trabalhando com movimentações cotidianas e temas livres, abrange novas percepções de dança e amplia sua singularidade.

Dentre tantas modificações que a dança apresenta no período pós-moderno, destacamos as improvisações. Elas são utilizadas em diversos âmbitos da dança pós-moderna e contemporânea. Muitos coreógrafos a utilizam como ferramenta para a criação de espetáculos e ela também se faz presente em metodologias de aulas de dança na escola entre tantas outras abordagens de ensino e aprendizagem da dança.

Em meio a tantas transformações do século XX, modifica-se também a postura do coreógrafo, que, para além de coreografar sequências pré-determinadas, começa a dirigir as criações. Neste momento, a figura do diretor vai além; ele se torna, em termos gerais, um tutor da criação, um provocador e também, um criador da cena. Acreditamos que esta postura de provocador do diretor também é uma postura pedagógica e que as relações entre diretor-bailarino, coreógrafo-bailarino são também imbricadas por relações de ensino e aprendizagem. Isto porque, através da experiência criativa é possível a construção de conhecimento, assim como em outros momentos da vida, que não estão ligados ao contexto escolar.

Dessa forma, podemos pensar que o ensino de dança e sua prática pedagógica ultrapassam os muros da escola, se fazendo presentes em momentos e situações distintas e principalmente, quando há relações e construção de conhecimento. Assim como a autora aponta, podemos criar paralelos entre as relações que ocorrem nos processos de criação e do contato com o público com as relações pedagógicas que acontecem em processos formais de ensino (MARQUES, 2007). O que temos em comum nessas relações é a construção do conhecimento e sua transformação.

Assim, Marques (2007 p. 112) aponta:

São estas relações educacionais implícitas em processos artísticos contemporâneos que poderiam balizar hoje nossas reflexões sobre o ensino da dança. Estou aqui, obviamente, desconsiderando a tendência "re" presente hoje no mundo da dança como discutimos anteriormente. Não estaríamos mais, portanto, colocando o professor "contra" o artista e vice-versa, mas compreendendo mais profundamente, o papel, a função e a atuação do *artista-docente*.

Entre tantas as transformações aqui já apontadas, desde o pensamento pós-moderno, à criação em dança através de improvisações e experimentações e as modificações que esses acontecimentos geraram no ensino de dança e na prática do diretor, além das posturas do espectador de dança, podemos considerar que a arte contemporânea muitas vezes, se aproxima da dialogicidade que Paulo Freire propõe em suas obras (MARQUES, 2007). Constrói-se conhecimento dentro e fora da sala de aula e o conhecimento em dança, criando, assistindo, lendo e vivendo a dança, em diversos sentidos e possibilidades. O pensamento pós-moderno transforma, através de sua dialogicidade, a educação e a criação em dança, o fazer artístico, social e político.

O Tudo é uma coisa só: relações artístico-pedagógicas

Algumas escolhas precisaram ser feitas para que os caminhos metodológicos fossem se concretizando e, a primeira delas foi o grupo a ser pesquisado. Para o processo criativo de uma composição coreográfica colaborativa, escolhi trabalhar com um grupo criado por mim e mais três colegas: Carlos Prado, que trabalhou na produção do experimento prático; Flávio de Lima e Jaíne Ladeira que se propuseram a serem os intérpretes-criadores colaboradores da pesquisa. Seus nomes reais são expostos, pois, com o consentimento dos integrantes, não houve a necessidade de abordá-los como sujeitos numerados (sujeito 1, sujeito 2, etc.) ou nominá-los de modo fictício. Cabe ressaltar aqui que eu assumi a figura de diretora do trabalho prático e que em alguns momentos foi necessário que eu realizasse algumas escolhas do trabalho.

Justificamos a escolha de trabalhar com estas pessoas através de diversos fatores. O primeiro deles, e para nós mais importante, é o fato de os intérpretes-criadores escolhidos já terem vivências com a dança e com a criação e experimentação em dança. Trabalhar

com pessoas com certa experiência em processos criativos, a nosso ver, potencializaria o trabalho que, se fosse realizado com pessoas que não tem tal vivência, demandaria mais tempo, tanto de pesquisa quanto de laboratório de criação e que, no contexto de um pesquisa de TCC e de nossas expectativas em relação a ela, não teríamos como abarcar tamanha demanda.

Ainda pensando nos motivos que me fizeram escolhê-los, também não posso excluir o fato de termos sido colegas na Graduação, e a partir dessa aproximação, termos construído uma relação de amizade. Essa característica estabelece uma relação de envolvimento com o processo e permitiu com que eles compreendessem o que esta pesquisa significava para mim. Talvez até mesmo por esta afinidade, é que pude contar com eles durante todas as etapas da pesquisa. Isso não exclui a possibilidade de se fazer um trabalho colaborativo em um contexto que se mostre desconhecido, porém, naquele momento, cremos que seria a possibilidade mais coerente, conforme já comentado. E, mesmo com esta aproximação dos intérpretes-criadores, não sabíamos no que o processo artístico poderia resultar ou quais descobertas poderíamos encontrar.

E, neste sentido, ao longo da pesquisa prática fomos percebendo como as ações pedagógicas direcionam o processo criativo. Ao realizar o planejamento dos ensaios, as propostas de improvisações e ao dialogar com os intérpretes-criadores essa percepção foi se aguçando e provocando a criação de uma maneira diferente, já que ao perceber as ações pedagógicas, modificamos nossas posturas e, modificando-as, transformamos a criação.

Discorrendo sobre as transformações pós-modernas do ensino e da prática artística da dança, encontramos o termo *artista-docente* (MARQUES, 2007), que reconhece as ações pedagógicas do diretor e do coreógrafo no processo da construção cênica. Nós acreditamos que as abordagens pedagógicas e relações de ensino-aprendizagem ultrapassam o ambiente escolar e formal de ensino e se fazem presentes em espaços onde há a construção de conhecimento, como é o caso da experiência criativa.

Para Brandão (1995) a educação também ultrapassa os ambientes formais de ensino e acontece em diversos âmbitos; educação para a formação dos seres humanos, para as relações com a natureza e com as pessoas. Para o trabalho e também em seus primórdios,

para a alimentação e sobrevivência. O autor, ao expandir o ato pedagógico também à família e a outras instituições nas quais há relações e construção de saberes, separa a escolarização da educação, que é muito mais abrangente e, reintegrando, ultrapassa os limites da escola e da universidade.

Segundo o autor:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos vida com educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, p. 3, 1995).

Neste sentido, podemos afirmar que as relações que se estabelecem entre diretor-intérpretes são relações pedagógicas, em que o diretor assume o papel de mediador entre o intérprete e o conhecimento que se está construindo.

Durante o processo da pesquisa, foram criadas relações entre a arte que se produzia e a postura pedagógica empenhada por mim como diretora do trabalho. Com influências pós-modernas, o trabalho artístico que criamos buscou incluir e praticar algumas características oriundas do pensamento pós-moderno às composições em dança. Neste sentido, podemos utilizar como exemplo o uso de improvisações e trabalhos que dialogam com as experiências dos intérpretes-criadores que, para além de executantes tornaram-se criadores da composição coreográfica.

Quando questionados sobre as características metodológicas do processo os integrantes descreveram a liberdade de diálogo e o uso das improvisações. Jaíne apontou o uso da metodologia de *viewpoints*³ para a criação, além do uso de jogos para o estabelecimento de um ambiente que unisse ela e o Flávio em cena. O Flávio, além de apresentar o *viewpoints*, debateu sobre o papel de intérpretes-criadores que eles assumiram, motivo pelo qual utilizamos esse

3 O *viewpoints* é um procedimento de improvisação baseado na variação do tempo e do espaço e busca a relação dos intérpretes-criadores durante a criação: conectados e sintonizados, os intérpretes-criadores percebem-se no espaço e apresentam o movimento como resposta corporal aos estímulos existentes no ambiente em que a improvisação acontece. Surgiu no início da década de 1980, nos Estados Unidos, com as bailarinas e coreógrafas Mary Overlie e Aileen Passloff. Influenciadas pelas vivências no Judson Dance Theater. Ao longo do tempo a técnica foi sendo aperfeiçoado por alguns diretores teatrais, dentre eles, Anne Bogart.

termo ao longo da pesquisa. Para ele, quando propomos a improvisação e trabalhamos em um ambiente colaborativo, para além de bailarinos, eles se tornam intérpretes criadores do processo:

(...) Estruturação de um espaço aberto para a introdução de várias propostas, contudo, destaco o processo colaborativo de criação onde os envolvidos contribuem da maneira que querem e/ou conseguem. Utilização da improvisação através do viewpoints. Dançarinos como intérpretes-criadores estabelecendo uma relação dialética de trabalho entre direção e dançarinos (Flávio de Lima. Questionário respondido em 18/10/2014).

Nesta mesma direção, ao abordar o trabalho do coreógrafo pós-moderno Robert Dunn⁴, Marques (2012) aponta que ao não estruturar de modo rígido suas aulas e oficinas, Dunn interessava-se “em criar oportunidades de aprendizado nas quais um “espaço de nada”- um vazio - fosse possível, ou seja, espaços nos quais as coisas pudessem aparecer e crescer da maneira que fossem” (MARQUES, 2012, p. 188). Esta forma de criação coreográfica propõe criações diferenciadas, que ampliam as possibilidades de relações de movimentos e de inter-relações na dança. Segundo a autora, ao desenvolver tal metodologia de trabalho criativo, o coreógrafo trabalhou com conceitos educacionais que não se faziam presentes na dança até então: o processo criativo amparado pelo imprevisto e pelo acaso que faziam com que a criação acontecesse no instante da relação professor-aluno (MARQUES, 2012).

Tomando como exemplo a pesquisa prática, relacionando com os fazeres de Dunn, pudemos perceber a grandiosidade do ato pedagógico, que transpassa os espaços considerados formais de ensino (escolas, academias de dança, etc.) e se constitui nas diversas relações, como professor-aluno, coreógrafo-bailarino, diretor-ator, entre tantas outras. No fazer artístico da pesquisa sentimos essa experiência a cada encontro. Ao planejar os ensaios, definia-se a metodologia de improvisação a ser seguida, a cena a ser desenvolvida, os objetos cênicos que participariam ou não daquele momento, enfim,

4 Robert Dunn (1928-1996, Estados Unidos) era músico acompanhante de John Cage no estúdio de Merce Cunningham. Em 1960 foi convidado por Cunningham a ministrar *workshops* de composição coreográfica para os alunos do estúdio. Tais *workshops* influenciaram profundamente o rumo da dança nos Estados Unidos e no mundo (MARQUES, 2012).

todos os conteúdos e objetivos que se pretendia alcançar com cada encontro. Entretanto, esse planejamento estava aberto a modificações, ao acaso e a imprevisibilidade – assim como o planejamento de uma aula – já que, trabalhando com a criação colaborativa recebemos informações e influências dos criadores e do ambiente.

Em um determinado ensaio ouve a necessidade de dialogar com a dispersão dos intérpretes-criadores com os objetos a serem utilizados em cena; ao mesmo tempo precisei lidar com minha ansiedade pela criação e pelo desenvolvimento do trabalho. Nessas ações e negociações sentimos a necessidade de diálogo e de mediação das posturas: os intérpretes-criadores que precisavam se concentrar e eu, enquanto diretora, que precisava conter minha ansiedade. Nesta relação dialógica e grupal, em que as negociações de interesses são realizadas, podemos enxergar as relações pedagógicas. Para Paulo Freire (1967; 1987) os ambientes educacionais propõe ações pedagógicas mediadas pelo diálogo. Segundo ele:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967 p. 107).

Assim, podemos crer que a educação é, ou poderia ser um ato sensível. Para além de ambientes escolarizados - como já apontado - a educação acontece mediada pela sensibilidade que pré-dispõe o diálogo e relações dialógicas. Da mesma forma, como refletimos na categoria anterior, o diálogo acontece quando há confiança no outro e, em uma proposta colaborativa, relações horizontais, de escuta e de fala que permite que nos enxerguemos no outro e em nossas diferenças. Desse modo, as relações dialógicas em uma ação colaborativa permitem a percepção do outro e das diferenças e individualidades. E, neste sentido, potencializa-se o que é característica individual para o coletivo. Aí, pode haver comunicação, dialogicidade e educação.

Nesse sentido, sobre sua participação Flávio descreveu em seu questionário a escolha de diferentes pessoas, com diferentes vivên-

cias para participarem do projeto. Ele destaca que esse fator, aliado ao fato de que essas pessoas têm várias ideias, necessita do uso do diálogo. Além disso, ele também destacou dificuldade de lidar com o tema, por se achar imaturo diante da complexidade que o trabalho buscou apresentar. No entanto, ele afirma ter tido um crescimento e aprendizado individual que, para ele, influenciam no grupo e nas construções de saberes colaborativos. Conforme relata no seguinte trecho:

(...) contudo esse processo se constitui como momento de aprendizagem individual e humano que logicamente se torna coletivo e artístico, pois quando amadurecemos individualmente isso reflete nos grupos e nas atividades que estamos envolvidos (Flávio de Lima. Questionário respondido em 18/10/2014).

Em meu diário de processo está apontado que no início da pesquisa prática, ao propor as improvisações e direcionamentos dos ensaios, sentia a necessidade de deixá-los livres criando, apontando um direcionamento inicial e, ao perceber que através dele a criação surgia não intervia mais. Isso me motivou a questionar sempre as formas de improvisação, porque a busca por proporcionar a liberdade criativa aos intérpretes-criadores poderia resultar em experimentalismo não planejado, que alguns autores apontam acontecer em trabalhos onde não há direcionamento. Por outro lado, acreditava que o grande número de intervenções de minha parte levaria a uma quantidade excessiva de informações ao grupo, causando confusão e, em minha opinião, prendendo-os aos meus desejos para a cena, sem a autonomia de escolha e de relações com os materiais já propostos. Podemos afirmar que essas ações e preocupações com as improvisações são, como já discutimos, atitudes pedagógicas.

Entretanto, Jaíne apontou no questionário ter dificuldade com essa liberdade, já que ela se via muito dispersa e com dificuldades de dialogar com a proposta da composição. Nesse sentido, ela aponta diversos bloqueios criativos que foram sanados quando, trocando minha metodologia de ensaio, passei a propor jogos que buscavam a interação dos intérpretes-criadores.

Assim, Jaíne discorre:

Acredito que para mim potencializaria muito mais o trabalho com uma preparação corporal realmente voltada para o contexto da

cena que alguns exercícios de improvisação colocados. Já te falei do quanto gosto de jogos e acho que funcionou muito quando você propôs o jogo da blablação/energia (Jáinne Ladeira. Questionário respondido em 18/10/2014).

Outro fator que demonstra com clareza as ações pedagógicas da criação artística é o direcionamento do aquecimento e do alongamento; da preparação física para a criação, que passou a ocorrer efetivamente após algumas conversas com os intérpretes-criadores. Ao longo dos ensaios, desenvolvemos a necessidade de direcionar a preparação física pelos seguintes motivos: era necessário aproveitar o tempo de ensaio, que era curto, e, neste sentido, as propostas direcionadas permitiam que os intérpretes-criadores se preparassem já concentrados, de maneira que a atenção ao que eu queria propor fosse potencializada desde o início dos encontros. Outro motivo para o trabalho direcionado é o resultado estético que queríamos alcançar. Para trabalharmos alguns elementos na cena, como giros e saltos, fez-se necessário uma preparação física para alcançarmos resultados técnicos. Aulas de giros, saltos, treinamentos, abdominais e tantos outros trabalhos que permitem que tal resultado seja alcançado.

Sobre os trabalhos técnicos, Mauss (2003 *apud* STRAZZACAPPA, 2012) aponta que as técnicas do corpo são normas, modos de fazer algo que é, assim como Strazzacappa (2012) discorre, aprendido desde a infância. A técnica, assim como a cultura, é tradição. Através da reprodução, da comunicação, aprendemos e gradualmente transformamos as técnicas, para enfim, encontrar novos modos de fazer. Na dança, entendemos a técnica como um modo de execução do movimento e nesse sentido, para esse trabalho específico e experimental, criamos nossas metodologias e modos de preparar o nosso corpo para a movimentação que vínhamos desenvolvendo e criando. Dessa forma, o modo de fazer – técnica – está também relacionado com a postura docente em face desse aspecto.

Assim, podemos considerar o diálogo e a negociação como fundamentais em uma postura pedagógica colaborativa, e que as ações educacionais presentes na criação artística propõe a reflexão, a criticidade e a escuta do outro. E, nessa escuta, há a percepção e valorização das identidades e individualidades que se somam para o coletivo. A postura colaborativa é um tipo de postura pedagógica,

dentre tantas posturas possíveis em um processo criativo. Acreditamos que os recortes de materiais coreográficos, as improvisações propostas, os aquecimentos direcionados e a postura dialógica, entre os envolvidos no processo, permitiu a fluidez da criação, a experiência relacional e o acesso ao acaso, pois o corpo e o espaço estão, a todo momento, abertos a interferências múltiplas.

Considerações finais

Ao revisar as escritas a respeito das relações entre arte e educação em contextos considerados não formais de ensino de dança, podemos reafirmar as singularidades do ato educativo e também, ampliar a ação pedagógica para instituições e ambientes onde há a construção de saberes.

Para além, podemos notar como algumas metodologias de trabalho adotadas ao longo do processo criativo permitiu a elaboração de um ambiente no qual o ensino e a aprendizagem aconteciam mutuamente. Neste sentido, os trabalhos realizados a partir das improvisações caracterizando e justificando o termo intérpretes-criadores utilizado ao longo do trabalho; e a liberdade de diálogo que se estabeleceu durante o processo permitindo que construíssemos saberes e em comunhão, refletindo sobre eles. Assim há a valorização do conhecimento empírico, dos saberes que cada integrante possui, da relação e articulação entre eles, e assim como Freire (1987) aponta, há a comunicação.

As relações que se sucederam permitiram com que nós, ao buscarmos articular teoria e prática, juntamente com a ação-reflexão (FREIRE, 1987), encontrássemos um novo modo de construir conhecimento e de viver a dança. Ao vivenciarmos, de fato, o que líamos e ao encontrar nos discursos dos autores o que acontecia nas salas de ensaio, pudemos compreender o ato criativo de um novo modo. E assim, através da criação construímos conhecimentos. Viver a dança, nesse sentido, permitiu com que a aprendizagem ocorresse a partir experiência. Realizar uma pesquisa de campo da prática artística foi, para nós, construir conhecimento vivo, imbricado por vivências que dialogam com as leituras e estudos teóricos. Foi desenvolver e questionar esse conhecimento sentindo, brincando, amando e assim, talvez, realizar uma micro-transformação individual e grupal.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33 ed. Coleção Primeiros Passos: 2003. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. Um pouco de história. In: _____. **Dançando na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 171-204.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

STRAZZACAPPA, Márcia. Das técnicas corporais ao conceito de educação somática. In: _____. **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações**. Campinas: Papirus, 2012.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 3: Experiência de docência em dança

ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA DANÇA NA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ramon de Oliveira Granado (UFPel)¹

Robson Bordignon Pólvora (UFPel)²

Josiane Franken Corrêa (UFPel)³

RESUMO: Este estudo traz informações para entendermos melhor o processo que a área da Dança passou e tem passado para conquistar seu espaço no contexto escolar. Com o objetivo de apontar os principais caminhos legais e acadêmicos percorridos para fazer legítimo seu espaço de atuação dentro do ensino formal da Educação Básica, dividimos a pesquisa em quatro momentos: 1) Os caminhos legais percorridos; 2) Antes das leis; 3) O curso de licenciatura e 4) O PIBID no contexto da dança. Utilizamos da pesquisa bibliográfica

1 Graduado em Licenciatura em Educação Física pela UFRRJ (2015). Acadêmico do 3º semestre do Curso de Dança - Licenciatura da UFPel. Monitor de Iniciação Científica do Projeto de pesquisa *Relatos e Registros sobre a História da Dança em Pelotas*. Bolsista do PIBID Dança UFPel. E-mail: r.o.g_20@hotmail.com.

2 Acadêmico do 3º semestre do Curso de Dança/ Licenciatura da UFPel. Bolsista do PIBID Dança UFPel. E-mail: robsonpolvora@gmail.com.

3 Professora Orientadora. Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Coordenadora de área do PIBID Dança UFPel referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: josianefranken@gmail.com.

e documental para, de forma breve, trazer neste trabalho algumas informações possíveis de serem encontradas nas redes de informação digital. E com isso analisamos que, um primeiro espaço de atuação do licenciado em dança na Educação Básica pode ser conquistado ainda durante a graduação através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

PALAVRAS-CHAVE: Dança – Leis – PIBID – Licenciatura.

Introdução

Podemos dizer que a dança sempre foi um grande dilema como profissão, esteja ela em qualquer âmbito, sendo muitas vezes entendida pelo senso comum apenas como uma forma de entretenimento, dentre outras questões duvidosas e equivocadas relacionadas a esta Área de conhecimento.

A partir de aprendizados obtidos no curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e das experiências vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na mesma Universidade, resolvemos realizar esta pesquisa inicial sobre a inserção da Dança na escola e que, por hora, não trata especialmente do pouco conhecimento que as pessoas de modo geral tem sobre a Dança como profissão, mas que procura contribuir para a reflexão sobre a busca por consolidação da Dança como disciplina no currículo escolar.

Perguntas como “Isso dá dinheiro? Mas qual é o seu trabalho realmente? Para que dança na escola?” são recorrentes para aqueles que, como nós, escolheram este campo de atuação. Essas são só algumas das questões que, de certa forma, motivam uma busca por clareza e uma defesa em prol da área como profissão e que, influenciaram a reunião das informações aqui colocadas, pois consideramos que estes questionamentos estão envolvidos nos desafios enfrentados pelos estudantes e profissionais da Dança. Desse modo, este trabalho traz dados para entendermos melhor o processo que a Dança tem feito para legitimar o seu espaço no contexto escolar.

Para tal, realizamos um breve levantamento do que consideramos as principais pautas abordadas em alguns documentos digitais e textos acadêmicos, especialmente no que se refere à

legislação, onde podemos ter uma noção deste processo percorrido pela Dança na educação brasileira. Além disso, refletimos sobre o esforço empenhado por alguns profissionais da área que se dedicam a estudar e a fortalecer o campo, disseminando suas pesquisas e ganhando espaços significativos para a Dança na escola.

Os caminhos legais percorridos

Na década de 70 cria-se no país a primeira lei que introduziria o ensino artístico nas escolas, encontrada no artigo 7º da lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que indica a obrigatoriedade da “[...] inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

Após 25 anos, muda-se a estrutura do ensino artístico na escola através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394 do ano de 1996, artigo 26, §2, que oficializou no país a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica:

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010) (BRASIL, 1996).

Dois anos depois de entrar em vigor a LDB 9394/96 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) contemplando a educação do 1º ao 9º ano⁴, incluindo assim, um livro para a disciplina de Arte. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os parâmetros são as referências básicas elaboradas para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Sendo assim, todo seu conteúdo não é obrigatório a ser cumprido, pois

⁴ A partir da lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ocorreu uma mudança no sistema educacional que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, que modifica a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Com isso a denominação de “séries” passou a chamar-se “anos”. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm.

se trata de um livro didático pedagógico, que ainda, não garante a obrigatoriedade do ensino da Dança nas escolas.

[...] o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1997, p.39).

A palavra "poderá" deixa claro a não imposição do ensino das modalidades citadas. Após isso, somente no ano 2000 houve a publicação dos PCNs para o Ensino Médio que segundo o Ministério da Educação (MEC):

[...] são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (BRASIL, 2000).

Isso se deu através de reformas ocorridas na estruturação curricular do Ensino Médio e neste momento a Dança também aparece inclusa na área da Arte, dentro das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Enquanto a Dança e a Educação Física tentavam amenizar suas divergências sobre áreas e conteúdos para atuação, em 11 de agosto de 2008, a LDB 9394/96 é alterada através da lei 11.769 incluindo o §6º "a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º" do artigo 26. No entanto, havendo um horário garantido no currículo para o ensino de Música dentro do período destinado ao ensino de Artes, a escola ainda pode optar entre Artes Visuais, Dança ou Teatro, conforme o seu contexto e interesse.

No corrente ano de 2016 foi aprovado o Projeto de Lei do Senado nº 337, de 2006 (Projeto de Lei nº 7.032, na Câmara dos Deputados), que altera o § 6º do art. 26 da LDB 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

.....”(NR)

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2016).

Após esta aprovação, o Projeto de Lei (PL) encontra-se em tramitação para sua alteração definitiva na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Antes das Leis

Se pararmos para analisar, teremos a noção de que para chegar ao ponto de criarem uma lei que introduza a disciplina de Arte na escola e a criação de parâmetros que auxiliassem a inserção da Dança como conteúdos a serem aplicados, é possível observar que muitos esforços foram realizados para tal. A dança faz parte das manifestações humanas desde a pré-história e é preciso lembrar que, para além das imposições legais investidas a favor da dança no território escolar, muitos profissionais já atuavam para tornar o ensino de dança no currículo da escola uma prática real.

Neste processo de validação da arte/educação e a Dança na escola podemos citar Ana Mae Barbosa, Isabel Marques e Márcia Strazzacappa, autoras que contribuíram e contribuem para que esta luta continue no Brasil. Esse levantamento parte, principalmente, de trabalhos teóricos que conhecemos dessas estudiosas e, a título de curiosidade, também procuramos os currículos das mesmas na plataforma Lattes⁵.

5 A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em 02 de abr. de 2016.

Nesse momento, é importante ressaltar que a contribuição para a efetivação de políticas públicas para a inserção das Artes na escola de Educação Básica não é esforço somente de acadêmicos(as) que pesquisam sobre o assunto, mas também é resultado da mobilização social, de artistas e políticos apoiadores e especialmente, do engajamento da comunidade escolar em favor desse movimento. Porém, para este trabalho, escolhemos três autoras que temos estudado durante a graduação de Dança – Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas e nos “oferecem” subsídio teórico para tratar do tema nessa primeira investida de pesquisa sobre o assunto. Vale considerar que a plataforma Lattes também não contempla a experiência dessas profissionais durante sua trajetória vivida nas Artes, mas é uma base de dados de livre acesso, que nos possibilitou buscar uma síntese da caminhada das três professoras no esforço por consolidar o ensino de Artes na escola.

Pelo levantamento de informações encontradas até o momento, podemos colocar como a pioneira no país sobre o ensino de arte na escola a Professora Ana Mae Barbosa, pois desenvolveu inúmeros trabalhos relacionados à Arte-Educação, incluindo a criação da Abordagem Triangular e contribuindo imensamente na produção científica dessa área. Segundo o Currículo Lattes:

Ana Mae Barbosa possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais. (CNPQ)

Em seu texto “Arte-Educação no Brasil” (BARBOSA e SALES, 1989) ela descreve que a arte se faz presente obrigatoriamente na escola desde a década de 70 com a inserção da disciplina de Educação Artística nos currículos de 1º e 2º grau (Educação Básica) através da lei na Lei Federal nº 5692, denominada “Diretrizes e Bases da Educação”, não mais vigente hoje, pois foi substituída pela LDB 9394/96 citada mais acima. Ainda segundo a autora, após dois anos

de legalização, foram criados cursos de Licenciatura em Educação Artística em algumas universidades.

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 1989, p.170-171).

Mesmo que ainda não nos moldes que os artistas-educadores idealizavam surgem as primeiras inserções de profissionalização de professores para o ensino de arte, incluindo a dança.

Outro nome importante dentre os pesquisadores para a difusão da dança na prática educacional é Isabel Marques. O Currículo Lattes nos informa que ela:

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1987), mestrado em MA in Dance Studies - Laban Centre For Movement And Dance (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, Rudolf Laban, arte e interatividade, dança, ensino de dança, contemporaneidade, corpo, poesia/dança, dinâmicas sociais. Fundou e dirige o Caleidos Cia. de Dança desde 1996. Com Fábio Brazil, é diretora do Instituto Caleidos, fundado em 2007, voltado para docência, pesquisa e produção das artes do corpo e da palavra. Autora dos livros Ensino de Dança Hoje, Dançando na Escola, Linguagem da Dança: arte e ensino, "Interações: criança, dança, escola" e "Arte em Questões", com Fábio Brazil. Prestou assessorias a projetos de Educação e Arte nas Secretarias de Educação e Cultura em vários estados do Brasil. (CNPQ)

Além das diversas produções acadêmicas que relacionam Dança à Pedagogia, essa pesquisadora contribuiu imensamente na elaboração das diretrizes encontradas nos PCNs de Artes.

No mesmo período em que Marques tracejava seu caminho estudando a dança, podemos citar a Professora e pesquisadora Marcia Strazzacappa que também fez seu nome dentro da área de Arte-Dança.

Doutora em Artes: Estudos Teatrais e Coreográficos (Universidade

Paris 8/França, 2000); Mestre em Educação (UNICAMP, 1994); graduada em Pedagogia (UNICAMP, 1986) e em Dança (UNICAMP, 1990). Foi pesquisadora TPCTA do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas LUME (1986/1995). É docente da Faculdade de Educação e colaboradora do Instituto de Artes e da FCM da UNICAMP. Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte) do qual é coordenadora. Desenvolve pesquisa nos campos da Educação e da Arte, tendo como foco os processos de criação, formação de professores, educação estética e educação somática. Coordenadora do GT Educação e Arte da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) e membro da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas). Dentre suas publicações, destaca o livro intitulado "Educação Somática e Artes Cênicas" (Papyrus, 2012), a organização da obra "Era uma vez uma história contada outra vez" (Librum, 2013), fruto de projeto entre Unicamp, UFRN e UFG e a coletânea "Ensino das Artes: construindo caminhos" (Papyrus, 2012) em sua 12ª edição. (CNPQ)

Strazzacappa desenvolve trabalhos relacionados à profissão do professor de dança e sua área de atuação, Educação Somática e outros temas relacionados às artes da cena e aos estudos do corpo. É autora da obra "Entre a Arte e a Docência" (Strazzacappa e Morandi, 2012), a qual traz pareceres acerca do Arte-Educador e também mostra resultados de pesquisas realizadas nesse campo, agregando novos conhecimentos para os estudos da Dança.

Assim, percebemos a grande participação destas professoras em estudos em prol do ensino de Artes e/ou Dança na Educação Básica brasileira. Além destas estudiosas, outros nomes poderiam ser citados, mas julgamos que num primeiro momento que estas três formariam, de certa forma, um embasamento preliminar para a apropriação dos discursos sobre a Dança na escola em nosso país.

O curso de licenciatura

Anteriormente e paralelamente à criação das leis que envolvem a Arte, de modo geral, despontaram alguns cursos de licenciatura em Dança, que iniciaram a formação dos primeiros professores graduados no Ensino Superior, profissionais que, caso as leis referentes à inserção da dança na escola se efetivassem, poderiam assumir este espaço garantido pela legislação brasileira. Podemos citar aqui as instituições

com currículo ativo⁶ na formação de professores de dança no país: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que segundo dados do MEC teve seu início em 06 de março de 1956 e mantém-se em atividade até os dias atuais. Em seguida encontramos entre as décadas de 80 e 90 na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Anhembi Morumbi (UAM).

A partir dos anos 2000 observamos um aumento considerável de cursos de licenciatura em dança no país, sendo introduzidos na Faculdade Paulista de Artes (FPA), Faculdade Angel Vianna (FAV), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Instituto Federal de Brasília (IFB), Faculdade Tijucussu, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Universidade Sant'Anna (UNISANT'ANNA).

Atualmente, ainda segundo o MEC, no país temos registrados 35 cursos ou em atividade ou em fase de extinção. Nestes, os licenciados em Dança são considerados artistas-educadores:

O Licenciado em Dança é o artista-educador que relaciona teoria e prática pedagógica em seus aspectos críticos, reflexivos e conceituais. Inter-relaciona conteúdos históricos, estéticos, filosóficos, políticos, culturais e sociais em processos educacionais em dança. Domina competências específicas da dança e do ensino e os aplica na aprendizagem significativa da dança e no exercício da cidadania. Desenvolve atividades educacionais

⁶ A escolha de tratar somente dos cursos em atividade se deu pela consulta do site do Ministério da Educação (MEC), onde até o atual momento da pesquisa só se encontram as universidades que mantem currículos ativos, sendo esse um dos passos metodológicos definidos para este trabalho.

na dança em interação com outras linguagens artísticas e atua como agente cultural incentivador de atividades artísticas e de apreciação crítica e estética no meio sócio-político-educacional em que vive. Reflete criticamente sobre os aspectos políticos e culturais da ação educativa e sobre seu papel de educador na sociedade, propondo, inclusive, novas frentes de atuação artístico-educacional (BRASIL, 2016).

Sendo assim este professor poderá atuar na educação formal pública e privada; cursos livres em academias, estúdios, escolas de dança, companhias de dança profissionais, clubes, fundações, empresas, espaços públicos, organizações não-governamentais, projetos de inclusão, dentre tantos outros.

Junto a isso, se pensarmos agora no espaço de atuação “ensino formal” dos licenciados destas Instituições de Ensino Superior (IES) e pensando que mesmo a PL 7.032 sendo decretada definitivamente, ainda será dado 5 anos para sua vigência de fato. Então nos perguntamos: Será que só conquistaremos nosso espaço após este tempo? Haverá número suficiente de professores formados em Dança para todas as escolas do país em 5 anos?

Acreditamos que a promulgação da Lei fortalecerá o pertencimento da Dança no território escolar, mas que esta não é a única forma de inserção da Área na escola. Por isso, no próximo ponto trazemos um exemplo da entrada antecipada de estudantes de Dança – Licenciatura nas instituições de Educação Básica através de um Programa do governo federal que incentiva a aproximação dos universitários de Licenciaturas da realidade escolar. Podemos considerar a existência deste programa de extrema relevância tanto para a experiência dos professores em formação, como para a ocupação do espaço escolar, tão caro (e muitas vezes raro) para quem se dedica a estudar e a trabalhar com processos de ensino e aprendizagem da Dança no espaço formal.

O PIBID no contexto de ensino da dança

Criado no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, inicialmente visava atender às áreas específicas de matemática, biologia, física e química do ensino médio, objetivando suprir o déficit de professores que lecionavam essas disciplinas. Posteriormente, no ano de 2009, o programa foi ampliado para o ensino fundamental, abrangendo também outras

áreas.

Com essa perspectiva, o PIBID se tornou um importante veículo para a inserção da dança no âmbito escolar. Seu papel é de possibilitar, de forma prática, a experiência dos licenciandos em sala de aula, garantindo um aperfeiçoamento na formação do licenciado através de um contato inicial com a realidade escolar. Sendo possível, dessa forma, o conhecimento dos desafios que serão encontrados como professor de escola pública.

Conforme nos informa CONTREIRAS e CURVELO (2012, p.3), a partir da experiência em um projeto desenvolvido pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, no qual, realizou-se uma parceria com duas escolas de ensino público “[...] toda a atividade do PIBID-Dança está pautada na tentativa de (re)inserir o ensino da Dança como área de conhecimento no projeto político pedagógico da Escola Pública”. Isto é, consolidar o ensino de dança como componente curricular obrigatório. Com isso, haveria a possibilidade de troca de valores entre os futuros professores e a escola, o que priorizaria um melhoramento da educação pública e a experiência adquirida pelas vivências em sala de aula.

Sendo o PIBID um instrumento que viabiliza a interação entre licenciando e escola, e oportuniza um diferencial aos mesmos, temos em ZEICHNER (2010, p. 493):

Esses esforços envolvem uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Assim podemos afirmar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, assegura um importante meio de experimentação dos aprendizados adquiridos durante a graduação. Por meio desse programa, temos a escola como um laboratório de práticas pedagógicas de dança que concede ao licenciando a plena condição de atuar em seu campo, já que “[...] constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas”

(ZEICHNER, 1996, apud ZEICHNER, 2010, p.484).

Considerações Parciais

Podemos perceber que o processo legislativo é lento, mas com a luta incessante daqueles que entendem a Dança como um meio de ação artístico-pedagógica de grande importância na Educação, já podemos colher alguns frutos. Analisamos também que alguns autores que discutem e dialogam sobre a dança na educação, não necessariamente tiveram sua graduação em licenciatura em Dança, mas investiram num exercício contínuo de estudo e aperfeiçoamento na Área para suprir esta demanda e nos ajudar a conquistar o espaço que estamos adentrando a cada dia mais, como por exemplo, Isabel Marques.

No que tange aos cursos de Licenciatura em Dança, percebemos que o acesso a uma graduação específica aumentou consideravelmente, mas está longe de suprir a necessidade na relação de número de professores e número de escolas no Brasil, até porque se analisarmos geograficamente a localização dos cursos de graduação em Dança – Licenciatura, ainda estão muito centralizados na região sul e sudeste do país. Este é um dado preocupante, já que há um decreto de lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Dança na Educação Básica e sua adequação em cinco anos.

Ou seja, existe a contradição de que, por um lado, o desejo de muitos professores de Dança irá se tornar realidade e poderemos finalmente ver as escolas com seu espaço na grade curricular reservado para a Dança e, por outro lado, teremos uma situação complicada, pois é provável que outros professores, sem formação específica e muitas vezes pouco preparados, irão assumir esta novidade imposta pela legislação brasileira ou, não haverá quem assuma a disciplina e mais uma vez as escolas ficarão sem o horário da Dança.

Por outro lado, é positivo considerar que com os cursos de graduação já existentes e a atuação dos estudantes universitários através do PIBID de Dança nas Instituições de Ensino Superior a comunidade escolar e a sociedade começam a legitimar o espaço de atuação do Professor de Dança no Ensino Formal.

Constatamos também, que somente 21 das 30 Instituições de Ensino Superior com Licenciatura em Dança encontradas no site

e-MEC⁷, fazem parte do PIBID. Necessitaríamos então, de maiores investimentos e procura pelo programa, já que acreditamos ser um dos grandes passos conquistado por futuros docentes de Dança.

Para concluir, podemos considerar que estes são somente alguns apontamentos de informações encontradas até o momento que giram em torno de da temática tratada neste trabalho e vemos como necessário, a continuidade desta pesquisa, assim como maior aprofundamento e embasamento dos conteúdos pesquisados.

Referências

ARTE NA ESCOLA. **Dançando para ensinar a dançar**. Boletim nº58, julho a agosto, 2010. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/boletim-58.pdf>. Acesso em: 19 de nov de 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. vol. 3, nº.7, São Paulo, Set./Dez, 1989. p.170-189.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa. Arte-educação no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. USP. v.3. nº 7. 1989. p.170-182.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projetos de Lei e Outras Proposições. **PL 7032/2010**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>. Acesso em 21 de nov de 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 19 de nov de 2015 às 15h19min.

_____. JusBrasil. **Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo->

⁷ O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>>. Acessado em: 02 de abr. de 2016.

26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: 19 de nov de 2015 às 15h06min.

_____. Ministério da Educação. e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 de março de 2016 às 22h18min.

_____. Ministério da Educação. **Publicações**: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 19 de nov de 2015 às 22h19min.

_____. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=licenciaturas#danca>. Acesso em 29 de março de 2016 às 23h11min.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 21 de nov de 2015 às 11h50min.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 29 de março de 2016 às 01h08min.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. Senado Federal. Secretaria-Geral da Mesa. **2ª Sessão Legislativa Ordinária da 55ª legislatura**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=177988&tp=1>. Acesso em: 29 de março de 2016 às 02h05min.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Currículo Lattes. **Anna Mae Tavares Bastos Barbosa**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783696U0>. Acesso em: 21 de nov de 2015 às 15h34min.

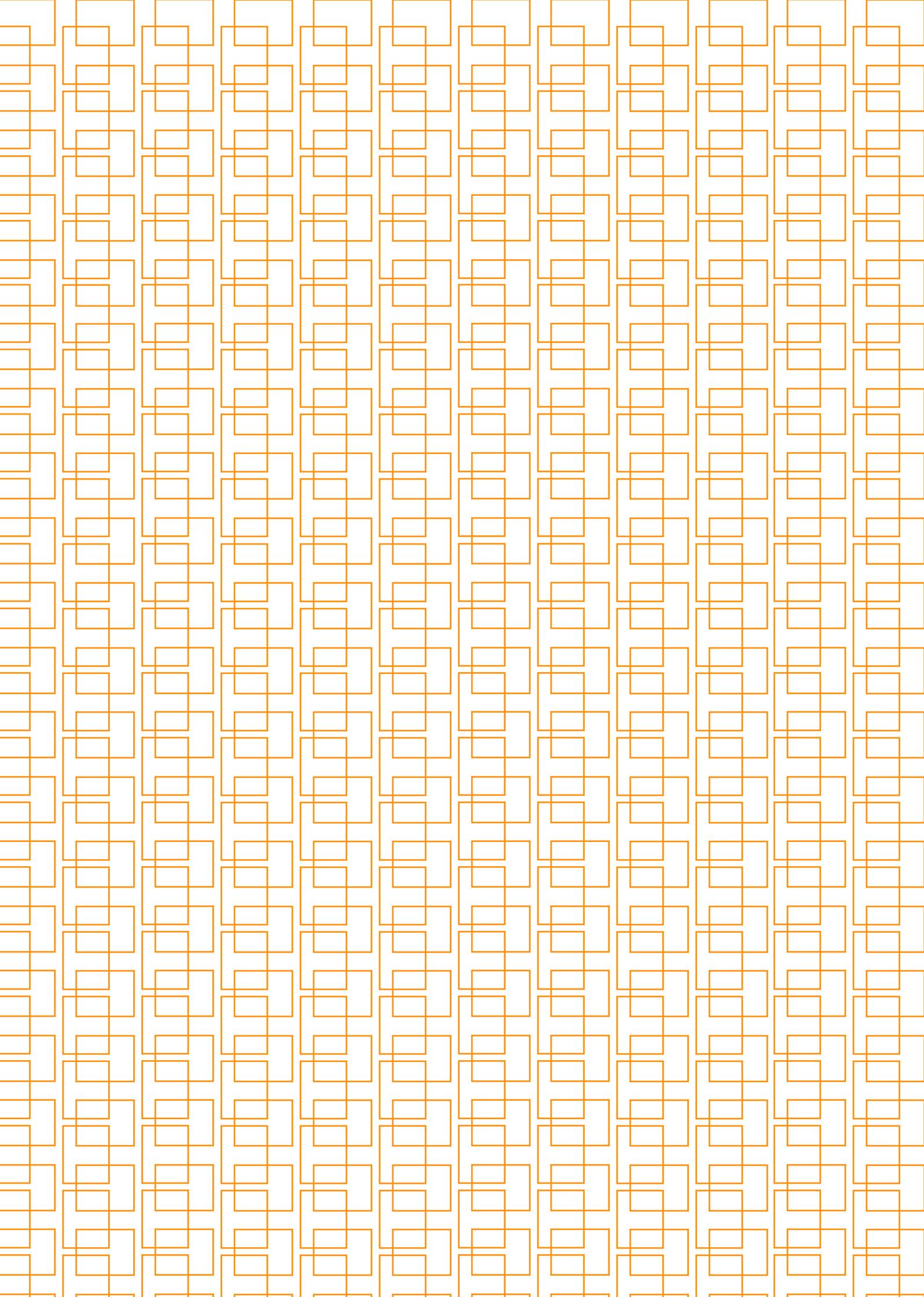
_____. Currículo Lattes. **Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728160Y5>. Acesso em: 21 de nov de 2015 às 16h46min.

_____. Currículo Lattes. **Marcia Maria Strazzacappa Hernandez**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4763251Y4>. Acesso em: 21 de nov de 2015 às 16h52min.

CONTREIRAS, Clarice. CURVELO, Marília. DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o Pibid-Dança em escolas de ensino médio da rede pública estadual de Salvador. Salvador: **Anais Do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – Anda**. Comitê Dança em Mediações Educacionais. Julho/2012. 12p.

STRAZZACAPA, Márcia. MORANDI, Carla. **ENTRE A ARTE E A DOCÊNCIA: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, ed. 4, 2012. 125p.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010



TRABALHOS CIENTÍFICOS

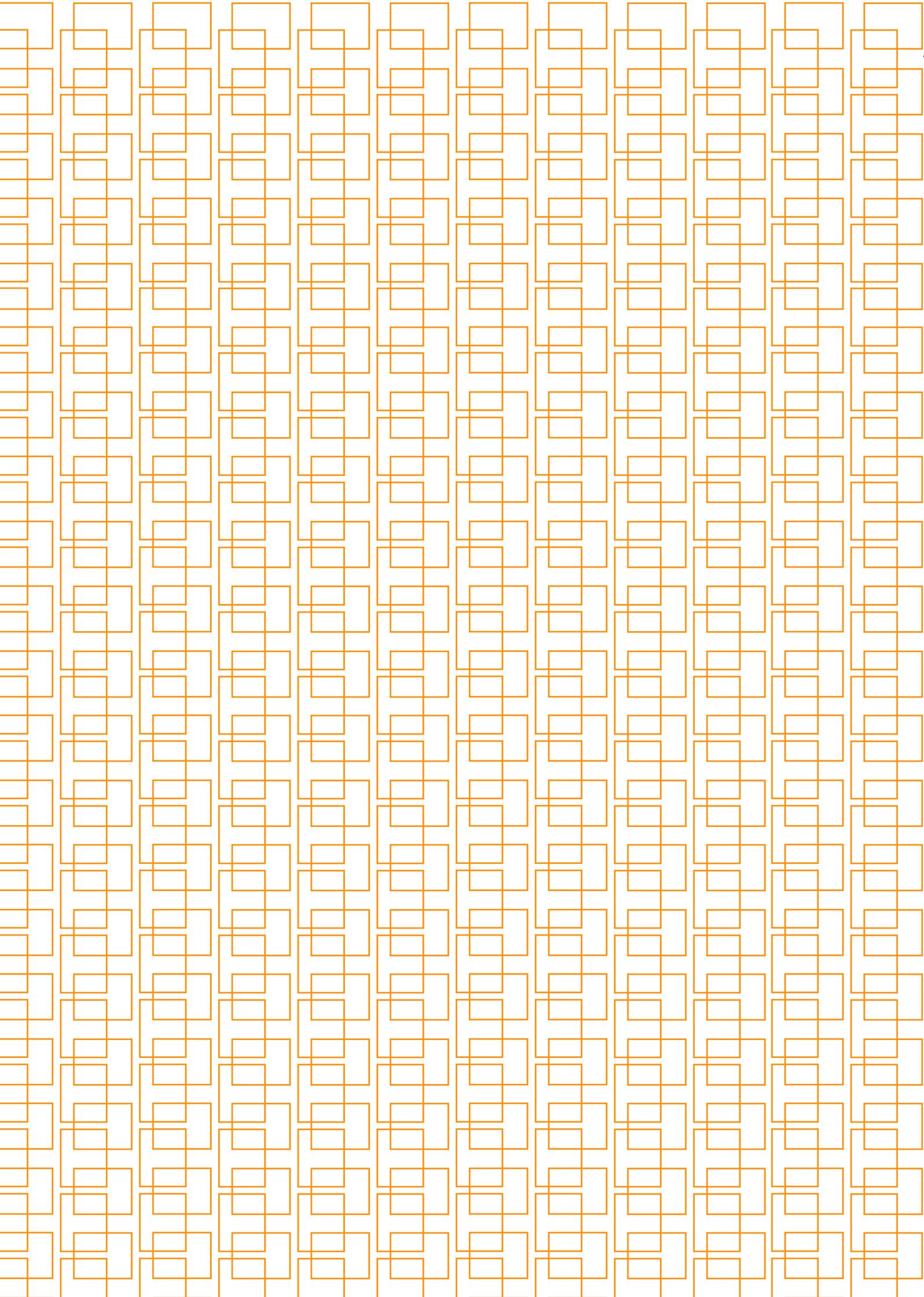
RESUMOS E PÔSTERES

V ENCONTRO

Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Eixo 2: Estudos do corpo

Eixo 3: Experiência de docência em dança



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e Pôsteres

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

INVESTIGANDO A IDENTIDADE NEGRA EM MOVIMENTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO NEGRESSÊNCIA

Amanda Santos Silveira (UFSM)¹

O presente trabalho relata a imersão no projeto “NEGRESSÊNCIA – Mulheres cujos filhos são peixes”, sendo este financiado pela Bolsa de Fomento a Artistas e Produtores Negros da Funarte. No NEGRESSÊNCIA estão sendo realizadas pesquisas etnográficas entre mulheres negras do Rio Grande do Sul, onde são manifestadas histórias de vida, luta e resistência, temas que fazem parte da construção da obra artística final. Essas pesquisas também alicerçam as performances realizadas pelo grupo de 8 bailarinos, durante o processo criativo. Uma das propostas do projeto é entrelaçar os conhecimentos da Dança Moderna Americana com a experiência corporal da cultura negra, sendo

¹ Acadêmica do 7º semestre do curso de Dança – Bacharelado na Universidade Federal de Santa Maria, bolsista do projeto “Dança: Uma estratégia de lazer e saúde” no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, bailarina no projeto “Negressência: Mulheres cujos filhos são peixes”, intérprete-criadora na Atemporânea Cia. de Dança. Email: amanda_sci@hotmail.com.

assim, são elaboradas novas formas de pensar a dança, de preparar o corpo e nascem oportunidades de entrecruzar saberes “da cultura popular” com “a cultura acadêmica”. O caminho que percorro dentro do NEGRESSÊNCIA é o da ancestralidade, buscando me reafirmar e encontrar minhas raízes dentro de mim e das mulheres negras que estão sendo entrevistadas, pois quando conheço suas histórias, tenho a sensação de pertencimento. Estamos ligadas de alguma forma, somos mulheres negras gaúchas que através da arte busco empoderar. Investigo formas de dançar manifestando a minha identidade e questionar diferentes estéticas possíveis para a dança afro, por acreditar que “a arte negra não deveria simplificar identidades, limitando-se a lidar exclusivamente com materiais tradicionais.” (FERRAZ, 2013). Procuro aproveitar os encontros, as performances, as referências, as discussões sobre o corpo negro e processos de criação para crescer enquanto artista. Aproveitar para conhecer mais a história negra e me encontrar enquanto mulher, negra, bailarina, pesquisadora e acadêmica, construindo assim uma pesquisa também entrelaçada às minhas experiências: “antes de qualquer coisa, devo partir do corpo que tenho” (VIANNA, 2005). Os fatores centrais, enquanto processo e produto do projeto são as possibilidades de trabalho com o corpo criativo, com a fertilidade de movimentos através do entendimento das referências negras, tanto pessoais quanto coletivas. Acredito que qualquer pesquisa implica um trânsito ininterrupto entre teoria e prática, desta forma, nasce o desejo de compartilhar minha experiência nos espaços acadêmicos, enegrecendo lugares que até então carecem de iniciativas como a do projeto em questão.

Palavras-chave: Dança – Identidade - Cultura negra - Pesquisa

Referências:

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **Negritudes na diáspora: quantas danças cabem num conceito.** Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Comitê Dança e(m) Política – Maio/ 2013. Disponível em: <http://portalanda.org.br/index.php/anais> Acesso em: Março/2016.

VIANNA, Klauss. **A Dança** – 6. ed. – São Paulo : Summus, 2005.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇAS TRADICIONAIS NO RGS: SAPATEANDO, SARANDEANDO E SEGUINDO O MANUAL

Carmen Anita Hoffmann(UFPEL)
Karen Domingues Rodrigues (UFPEL)¹

O presente trabalho visa analisar e interpretar as frequências percebidas no meio artístico sul-rio-grandense, especialmente na área das danças tradicionais. Para tanto buscou-se apontar, além da revisão das evidências formativas do ideário do gaúcho, as contribuições e preocupações referentes às suas danças tradicionais representativas do sul do Brasil, reconhecidas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG). Nesse sentido, foram estudados alguns autores tais como Guazelli (1998), Golin (1998), Oliven (2006), Côrtes (2006), Biancalana (2014), Ourique, (2014), e Hoffmann (2015). Temos por essas danças alguns conhecimentos que caracterizam a sua poética, pois existem grupos de danças dentro de entidades tradicionalistas – os Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) – que através dos seus protagonistas: o *peão* e a *prenda*, sapateiam e

¹ Cursa o último semestre do Curso de Dança licenciatura na UFPEL; Bolsista de Pesquisa no Projeto Aspectos Históricos da Dança no Rio Grande do Sul; Bailarina na Abambaé CIA de Danças Brasileiras/Pelotas-RS. E-mail: karendrodrigues@gmail.com.

sarandeiam as coreografias que compõem esse universo, cotejados por um figurino alusivo denominado *pilcha*., ao som das músicas e canções temáticas do ambiente rural. Estes passam de geração para geração alguns conteúdos propostos inicialmente pelos folcloristas João Carlos Paixão Côrtes e Luiz Carlos Barbosa Lessa, contidos no Manual de Danças Gaúchas, que detalham e informam como devem ser executadas as danças. Atualmente, o manual foi revisado e reformulado parcialmente e, são realizados grandes certames dessas danças, que devem ser executadas criteriosamente fidedignas ao manual. O maior evento dessa natureza é ENART – Encontro de Arte e Tradição Gaúcha, realizado em diferentes fases e categorias que movimentam milhares de jovens do Rio Grande do Sul

Palavras-chave: Rio Grande do Sul – Dança - Danças Tradicionais – Poéticas

Referências:

BIANCALANA, Gisela Reis. **Danças Tradicionais Riograndenses, Gênero e Memória.** Conceição | *Conception - volume 3/nº 2 - Dez/2014.* Campinas SP: Ed. UNICAMP, 2014.

CÔRTEES, João Carlos Paixão. **Folclore Gaúcho: festas, bailes, música e religiosidade rural.** Porto Alegre: Ed. CORAG, 2006.

GOLIN, Tau. Reflexos entre o gaúcho real e o inventado. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto (Orgs). **Nós, os gaúchos.** 4ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

GUAZELLI, Cesar. O caudilhismo. In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto (Orgs). **Nós, os gaúchos.** 4ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998-2010).** 2015. 218f. Tese de Doutorado em História. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS, Porto Alegre, 2015.

KERN, Arno Alvarez. Chinoca (ou o legado indígena de gaúchos sem memória). In: GONZAGA, Sergius; FISCHER, Luiz Augusto (Orgs). **Nós, os gaúchos.** 4ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

LESSA, Barbosa; CÔRTEES, João Carlos Paixão. **Danças e Andanças da Tradição Gaúcha.** Porto Alegre: Editora Garatuja Ltda, 1975.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo - A diversidade cultural no Brasil-nação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

OURIQUE, Alexandre (Org). **Danças Tradicionais Gaúchas.** 3ª ed. Porto Alegre: Gráfica Calábria, 2010.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DIAGNÓSTICO INICIAL DO MAPEAMENTO DAS DANÇAS POPULARES E FOLGUEDOS MARGINAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Beliza Gonzales Rocha (UFPEL)¹
Sabrina Marques Manzke (UFPEL)²
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)³

O propósito deste trabalho é apresentar um recorte do que está sendo realizado pelo Projeto de Pesquisa Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul, o qual integra do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas Populares da UFPEL

1 Apresentadora e Autora. Bacharel em Teatro com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licencianda em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: beliza.gr@gmail.com

2 Autora. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas; Especialista em Artes – Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. Licencianda em Dança e mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas. Tem como área de estudos manifestações populares, patrimônio imaterial e antropologia da dança. E-mail: bitamarques@gmail.com.

3 Orientador. Professor Doutor em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC) e Licenciado em Dança (UNICRUZ/RS). Coordenador e Professor Adjunto do Curso de Dança - Licenciatura da UFPEL. Coordenador do Núcleo de Folclore da UFPEL e Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas Populares, onde também coordena o projeto Folguedos e Danças Folclóricas marginais do e no Rio Grande do Sul. E-mail: thiagoufpel@gmail.com.

(CNPq). O projeto tem objetivo de mapear, apresentar e descrever as principais características de diversas manifestações populares, com foco nas danças folclóricas e folguedos encontradas no Estado que estão à margem da cultura dominante e excluídas dos processos de comunicação midiáticos do RS. Para tanto, fez-se inicialmente um alinhamento teórico utilizando-se de autores como J. C. Paixão Côrtes, Lilian A. B. Marques, e Clóvis Rocha (danças e folclore do RS) e Prython (dualidade margens-centro). O trabalho realizou um primeiro mapeamento das manifestações consideradas marginais, identificando, até o presente momento, vinte e duas, dentre elas estão Baile do Candombe, Batuque, Bumba-meu-boi, Carnaval, Cavalhadas, Congadas, Embaixadas, Ensaio de Promessa de Quicumbi, Folia do Divino, Maçambiques, Masquê, Quicumbis, Ternos de Reis, de Santos e de Atiradores do Ano Novo, Dança das Jardineiras e de São Gonçalo, Festas de Finados, do Divino Espírito Santo, Juninas, Nossa Senhora dos Navegantes e São Sebastião. A partir de um diagnóstico inicial, percebemos que muitas manifestações continuam presentes dentro de suas comunidades como é o caso do Bumba-meu-Boi de Encruzilhada do Sul, as Cavalhadas de Santo Antonio da Patrulha e ainda, as Congadas e Maçambiques de Osório. Também percebemos que na região litorânea, principalmente nas cidades de Mostardas e Tavares, a presença de diferentes manifestações marginais é marcante. A próxima fase da pesquisa constituir-se-á na escolha de algumas destas manifestações para a sequência da investigação das características já diagnosticadas, e outras novas, que seguido de pesquisa *in loco*, ainda em 2016, possibilitarão o aprofundamento do tema, registro e a caracterização estética e social mais detalhadas dos referidos folguedos e danças folclóricas.

Palavras-chave: Manifestações Populares – Danças Folclóricas – Folguedos – Mapeamento

Referências:

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO. Comissão Nacional de Folclore. VIII Congresso Brasileiro de Folclore. 12 a 16 de dezembro de 1995. Salvador, Bahia: [s.e.], 1995.

CATENACCI, Vivian. Cultura Popular entre a tradição e a transformação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 2, p. 28-35, 2001.

CAVALARI, Rossano Viero. **Dicionário de Cruz Alta: histórico e ilustrado.** Porto Alegre, Martins Livreiro Editor, 2011.

CÔRTEZ, J. C. Paixão. **Folclore Gaúcho: festa, bailes, música e religiosidade rural.** Porto Alegre: CORAG, 2006.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do curso de dança da UNICRUZ: 1998 – 2010.** 2015, 196f. Tese (Doutorado em História) –

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

JESUS, Thiago Silva de Amorim. **Corpo, Ritual, Pelotas e o Carnaval: Uma análise dos desfiles de rua entre 2008 e 2013**. 2013, 367f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2013.

LOBO, Janaina Campos. **Entre Gingas e Cantigas: Etnografia da performance do Ensaio de Promessa de Quicumbi entre os morenos de Tavares, Rio Grande do Sul**. 2010, 158f. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MARQUES, Lilian Argentina B. et al. **Rio Grande do Sul: Aspectos do Folclore**. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2004.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e Ensaio de Promessa: um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil**. 2009, 312f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PRYTHON, Angela. Margens do Mundo: a periferia nas teorias do contemporâneo. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 43 – 50, Agosto, 2003.

ROCHA, Clóvis. **O ABC das Danças Gaúchas de Salão**. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2002.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DIVERSOS CORPOS DANÇANTES: PROCESSO E CRIAÇÃO 2015/02

Carla Vendramin (UFRGS)¹

Lucas Reis (UFRGS)²

O *Diversos Corpos Dançantes* (DCD) é um projeto de extensão do curso de licenciatura em dança ESEFID-UFRGS realizado com um grupo de habilidades mistas (pessoas com e sem deficiência), coordenado pela professora Carla Vendramin. O presente trabalho apresenta o processo do grupo durante o segundo semestre de 2015, mais especificamente em relação ao desenvolvimento do espetáculo que foi apresentado no Theatro São Pedro em Porto Alegre no dia 08 de dezembro. Foi realizada uma observação sobre a metodologia das aulas e como isso foi transplantado para a cena. A pesquisa foi feita com um trabalho de campo, por meio da participação em 34 das aulas do grupo e do registro dessas atividades em um diário de bordo. As atividades feitas envolviam atenção/percepção ao próprio corpo, ao espaço e as

1 Mestre em Coreografia pela Middlesex University - Londres. Professora nos cursos: Licenciatura e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Dança da UFRGS. E-mail: carlavendramin@gmail.com.

2 Estudante de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Dança pela UFRGS – Porto Alegre. Bacharel em Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo pela UNISINOS – São Leopoldo. E-mail: lureis.lrv@gmail.com.

relações “entre”, que desenvolveram as dinâmicas de improvisação que eram construídas pelo grupo. O espetáculo foi resultado de um processo de criação de uma improvisação estruturada de 60 minutos, que possuía algumas coreografias definidas. Além do grupo, o espetáculo envolveu também artistas convidados. O trabalho do grupo DCD contribuiu para uma reflexão sobre o corpo apto a dançar e o processo comunitário de uma construção em dança. A estratégia metodológica utilizada proporcionou que pessoas de variadas idades, habilidades, níveis de experiência em dança e padrões corporais participassem.

Palavras-chave: Habilidades mistas - Dança Inclusiva - Dança Integrada - Dança na Comunidade

Referências:

ALBRIGHT, Ann Cooper. **Choreographing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance** - Editora University Press of New England, 1997

KUPPERS, Petra. **Community Performance: an introduction**. Routledge, London and New York, 2007.

_____. **The Community Performance Reader**. Routledge, London and New York, 2007.

MATOS, Lucia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos dançantes**. Editora EDUFBA ,Salvador, 2012.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. Ideia, João Pessoa, 2011.

VENDRAMIN, Carla. Diversas Danças – Diversos Corpos: Discursos e Práticas da Dança no Singular e no Plural. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v.01, n.03, 2013.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CRIAÇÃO EM DANÇAS TRADICIONAIS GAÚCHAS: PROCESSOS REFLEXIVOS

Autores: Cíntia Duarte Nascimento (UFRGS)¹

Aline Fraga (UFRGS)²

Andressa Ávila (UFRGS)³

Iara Diez (UFRGS)⁴

Luhã Valença (UFRGS)⁵

Priscila Arieli (UFRGS)⁶

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Oliveira da Cunha (UFRGS)⁷

Ressaltando a importância cultural e a descoberta das danças tradicionais gaúchas, os alunos da disciplina de Estudos em Danças

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: ciduarte30@gmail.com

2 Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: alinedanca2014@gmail.com

3 Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: andressah-avila@hotmail.com

4 Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: iara.diez@hotmail.com

5 Graduando do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: luha.valenca@gmail.com

6 Graduada do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: contato@priscilaarieli.com.br

7 Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS E-mail: maluoliveira@ufrgs.br

Populares II, do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, em 2015/1, experimentaram a composição coreográfica a partir de experiências adquiridas nas aulas. Observamos, então, a necessidade de refletir sobre essas experiências de criação e sua importância no processo de formação. Este trabalho de pesquisa tem o objetivo de pensar sobre a criação em danças tradicionais gaúchas, em um curto espaço de tempo, com alunos de diversas áreas da dança, matriculados nessa disciplina. Dividiu-se a turma em dois grupos. A composição era livre, porém baseada nas experiências vivenciadas até então nas aulas anteriores, como história, ciclos das danças, vestimentas, passos, prática de dança, prática de ensino e vídeos. Após a análise qualitativa de depoimentos escritos de forma anônima sobre a experiência, obtivemos os seguintes resultados: uma parcela da turma revelou que a criação se deu de forma descontraída e interessante, salientando que a união e a boa integração são muito importantes no momento da criação. Para a outra parcela, houve dificuldade na criação em grupo, escolha da música e composição dos passos. Relato comum aos grupos foi o pouco tempo para criar e contratempo para marcar encontros fora do horário estipulado de aula, além de trazerem à composição experiências anteriores de cada integrante. Com essa experiência, concluímos que, para a criação em danças tradicionais gaúchas, assim como em muitas danças populares, é necessário um estudo histórico e prático. Para a criação em grupo, o tempo é valioso e cada integrante enriquece a criação com sua trajetória, vivência e experiência. Consideram-se os processos criativos e reflexivos parte importante na formação de professor de dança da educação básica, pois é um momento de imersão e aprofundamento cultural.

Palavras-chave: Criação. Danças Tradicionais Gaúchas.

Referências:

CÔRTEZ, P.; LESSA, B. **Manual de Danças Gaúchas**. 3ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1988. 165 p.

NASSUR, Octávio. **Culinária Coreográfica**: Desmedidas e receitas para iniciantes na Cozinha Cênica. Porto Alegre: Ed. do autor, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Palácio Piratini. Governador do Estado. **Lei nº 12.372 de 16 de novembro de 2005**. Reconhece como integrantes do patrimônio cultural imaterial do Estado, as Danças Tradicionais Gaúchas e respectivas músicas e letras. Disponível em: http://www.mtg.org.br/public/libs/kcfinder/upload/files/LEIS_DECRETOS/lei_dancas_tradicionais.pdf (Acesso em 25 jun.2015)

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

ZEN PERFORMANCE: O ASANA COMO TAREFA

Autor: Clarissa Finger Brittes

Zen Performance consiste numa performance apresentada como parte do meu trabalho de conclusão da Especialização em Dança da PUCRS. Nesta investigação, tomei o *asana* (postura de yoga) como tarefa de movimento e a performance como linguagem para realizar um estudo. Apresento aqui inquietações das minhas diferentes experiências com as possibilidades de presença cênica enquanto uma artista com trânsito pela dança tribal, moderna e contemporânea; pelo carnaval teatralizado, pelo clown e por uma profunda experiência com diversas técnicas e conhecimentos do yoga, tanto como praticante, quanto como professora. Tais investigações desencadearam a problematização para diferentes olhares a respeito da utilização do espaço para realizações de performances. Também apontaram para observar possíveis construções que um *performer-diretor-coreógrafo* pode tomar como ponto de partida, considerando a relação que se estabelece com o público na composição da “cena”. Esses fatores me levaram a aprofundar um estudo que buscou investigar quais caminhos seriam consistentes para constituir um corpo que chamei por fim de *zen*. A fim de colocar em jogo tais fatores realizei uma performance no Parque Harmonia, em 2015, em meio ao acampamento farroupilha. Para além da pesquisa bibliográfica,



essa experiência conferiu substrato para a pesquisa artística. E é assim que reconheço que a investigação se inseriu nas metodologias de Pesquisa em Arte (PASSERON, 1997; REY, 2002); Pesquisa Somático Performativa (FERNANDES, 2014); e Relato autoetnográfico (FORTIN, 2009). Um dos cruzamentos que proponho é do conceito de tarefa, elaborado por Ana Halprin, com a dança e a yoga. Se por um lado os teóricos que tratam das teorias milenares do pensamento oriental se referem a uma prática que estabelece relações do indivíduo com a vida, por outro, os teóricos que pensam o movimento e a presença estabelecem a relação do *performer* com a cena. Entender o *asana* como tarefa, passou por entender a construção do pensamento pós-moderno e contemporâneo para a arte, para a cena e para o corpo. Isso evidenciou o significado deste ritual e suas respectivas capacidades semióticas, simbólicas e etéreas. Ao fim, pude esmiuçar cada costura que me compõe enquanto artista e entender esses múltiplos corpos “presentes” em cena.

Palavras-chave: Yoga – Dança - Tarefa – Performance - Presença. Pensamento Contemporâneo em Dança – Autoetnografia - Pesquisa em Arte.

Referências:

DANTAS, Mônica. A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 13/14, p.13-18, dez. 2007.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. **Art research Journal**, Brasil, v. ½, p. 76-95, 2014.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da Etnografia e da Autoetnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo, Iluminuras, 223p, 2004.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. 2009. Tradução Renato Cohn – São Paulo, Perspectiva, 2011, 145p.

IYENGAR, B.k.s.. **A Árvore do Ioga: A Eterna Sabedoria do Ioga Aplicada À vida Diária**. São Paulo: Globo, 2001. 285 p.

KIRBY, Michael. **On Acting and Not-Acting**. The Drama Review: TDR Vol. 16, No. 1 (Mar., 1972), capítulo 4, pp. 3-15

PASSERON, René. Da estética à poética. **Porto Arte**, Porto Alegre, v.8.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA-TEATRO COM CRIANÇAS DE RUA: UM EXERCÍCIO DE CIDADANIA

Daniela Minello Manzoni (UFSM)¹
Gustavo de Oliveira Duarte (UFSM)²

Este trabalho tem como objetivo promover a dança-teatro como um caminho possível para a valorização de uma política de Direitos Humanos e desenvolvimento social de combate à fome e à erradicação do trabalho infantil com crianças de rua. Almeja-se desta forma a sociabilização do fazer artístico como um meio de construção educativa e social de inclusão. Encontramos amparo em autores como Boal (2005), Brikman (1989), Covre (1991), Fernandes

¹ É Licenciada em Educação Física (1996). É Bacharel em Artes Cênicas- interpretação teatral-UFSM (2009). É Especialista em Psicopedagogia- UNIFRA (2011). É Mestre em Educação-UFSM (2006) e atualmente é Doutoranda em Educação-UFSM. Atua na formação de professores-PNAIC e PROIPE, é Integrante do grupo de pesquisa GEPAEC (Grupo de estudos e pesquisas em arte, educação e cultura) e do grupo de pesquisa FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação. E-mail: danielaminello@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela UFRGS. É Professor e Coordenador do Curso de Dança, Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM). Coordenador do PIBID Dança da UFSM. Atua nas áreas de Pedagogias e Metodologias da Dança, Estágio Profissional, Estudos de Gênero e Sexualidade, Corpo, Cultura e Envelhecimento. Coordenador do GEEDAC (Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura). E-mail: guto.esef@gmail.com.

(2007), Freire (1996), Garaudy (1980), Laban (1990), Marques (2003), Robatto (1994) entre outros para estabelecer este diálogo a partir das interfaces entre arte e educação. Tendo em vista a preocupação com crianças que permanecem nas ruas trabalhando de forma desumana ou, como pedintes, este projeto de extensão do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para a comunidade em geral valoriza a busca por um saber sensível com as artes da cena despertando o potencial expressivo-reflexivo de modo a contribuir na redução da marginalidade e preservando a infância do trabalho infantil.

Palavras chave: Dança – Teatro – Criança – Cidadania.

Referências:

ARANHA, Maria Lucia de Arruda Aranha. **Filosofia da Educação**. 1.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido - e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRICKMAN, L. **A Linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991. Coleção Primeiros Passos.

DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sonia. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Bauru, Edusc, 1999.

DESGRANGES, Flavio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**. Annablume, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2001 (Coleção Àgere).

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. 2. ed. Tradução de Maria da Conceição P. Campos. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1971.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**, São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PEIXOTO, Fernando. **O que é Teatro**. São Paulo: Nova Cultural e Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

ROBATTO, L. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**. Salvador: UFBA, 1994.

SPOLIN, V. **Theater Games for the Classroom: a teacher's handbook**. Evaston: Northwestern University, 1986.

_____. **Improvisation for the Theater: a handbook of teaching and directing techniques**. 3rd. ed. Evaston: Northwestern University, 1999 (1a ed. 1963).

TIBA, I. **Quem ama, educa**. São Paulo. Gente, 2003.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CORPO DEL PUERTO - INVESTIGAÇÃO DO GESTO, DA POÉTICA FLAMENCA E DA IDENTIDADE CORPORAL DA COMPANHIA DE FLAMENCO DEL PUERTO NO ESPETÁCULO LAS CUATRO ESQUINAS

Autora: Daniele L. Zill Heuert (UFRGS)¹

Orientadora: Prof. Dra. Suzi Weber (UFRGS)²

¹ Bailarina, coreógrafa, produtora da COMPANHIA DE FLAMENCO DEL PUERTO (1999). Pesquisadora em arte flamenca dedica-se também como docente no ensino regular de dança e música na ESCOLA DE FLAMENCO DEL PUERTO (2001), da qual também é diretora geral. Premiada como Melhor Espetáculo (2012, 2008, 2007) e Produtora (2012), no Prêmio Açorianos de Dança. Graduada em Fisioterapia (2001), com especializações em Acupuntura Chinesa (2003), Reeducação Postural (2004) e formação em Música (1995), atualmente dedica-se exclusivamente ao flamenco e é mestrandia em Artes Cênicas, no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, do Instituto de Artes da UFRGS. E-mail: danizill@bol.com.br / cia@delpuerto.com.br

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e professora adjunta no Departamento de Arte Dramática (UFRGS). Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montréal (2010), Mestre em Ciências do Movimento Humano (1999) e Bacharel em Interpretação Teatral (1996) pela UFRGS. Bolsista da CAPES na área de dança com pesquisa desenvolvida no Canadá de 2004 a 2010. Coordenadora do curso de graduação em Teatro 2011/2012. Secretária da ABRACE gestão 2011/2012. Atualmente, desenvolve pesquisa nos seguintes temas : processos de criação cênica, praticas artística e corporais de teatro , de dança e de performance com ênfase em improvisação. Atriz e bailarina. E-mail: suzaneweber@yahoo.com.br

Esta pesquisa propõe a investigação acerca do gesto, da poética e do inventário corporal da Companhia de Flamenco Del Puerto no espetáculo LAS CUATRO ESQUINAS, obra que estreou em abril de 2012, seguiu em circulação até janeiro de 2015 e na qual a autora dessa pesquisa atua como bailarina e produtora, em meio a outros colaboradores artistas. A pesquisa estabelece intersecções entre os discursos do corpo dos integrantes do grupo e as especificidades para criação desta obra (especialmente figurinos e adereços). Com o objetivo contextualizar o espetáculo dentro da estética da arte flamenca contemporânea e considerando como seus pilares tradicionais a música instrumental, o canto e a dança propriamente dita, a investigação destaca e relaciona diferentes noções de gesto com a operacionalidade artística entre os integrantes do grupo. Trata-se da interação entre músicos e bailarinos, característica fundamental da arte flamenca. São utilizados, para fins análise, os registros do espetáculo como fotos, vídeos, materiais de consagração, anotações de ensaio, assim como entrevistas e depoimentos do elenco, reafirmando assim o permanente ir e vir entre a reflexão teórica e a prática artística continuada, principal caráter de trabalho desta companhia de dança.

Palavras chave: dança; flamenco; Del Puerto; gesto; poética; discursos do corpo.

Referências

GIL, J. **Movimento total – o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODARD, Hubert. **Gesto e Percepção**. In PEREIRA, R.; SOTER, S. *Lições de Dança*. Rio de Janeiro, Ed. da UniverCidade, s.d., p. 11-35.

LOUPPE, L. **Razões de uma poética**. In *Poéticas da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NUÑEZ, F. **Guia comentado de musica y baile preflamencos**. Barcelona: Ediciones Carena, 2008.

ROQUET, C. **Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo**. *O Percevejo online*, 3, 5, 2011.

SALLES, C. A. **Gesto Inacabado**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

SIQUIERA, D. **Corpo, comunicação e cultura - a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A EXPRESSÃO DANÇA INCLUSIVA EM ARTIGOS ONLINE: UM BREVE PANORAMA

Emilaine Rosales Campos (UFPel) ¹
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel) ²

Trabalho de Conclusão de Curso que buscou apontar como produções acadêmicas, mais especificamente artigos disponíveis online, em língua portuguesa, têm apresentado a expressão Dança Inclusiva. Para tal, percorremos caminho metodológico de cunho exploratório e qualitativo que, através da busca virtual das produções disponíveis, identificou a existência de 38 produções, entre artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses, no intervalo entre 2002 e 2014. O objetivo principal foi analisar a compreensão conceitual da referida expressão nas produções acadêmicas disponíveis online, tendo como objetivos específicos: a) Apresentar um breve panorama da produção disponível online relacionada à expres-

¹ Graduada em Dança Licenciatura – UFPel e Pós Graduanda em Metodologia do Ensino de Arte da Faculdade de Educação São Luís. E-mail: nanyrosales@hotmail.com

² Docente Adjunto II/Centro de Artes – UFPel. E-mail: eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com.

são; b) Indicar e destacar as referências conceituais sobre dança, corpo que dança e educação que se relacionam com a expressão nas produções; e c) Promover reflexões acerca da noção de Dança Inclusiva nas práticas pedagógicas em dança. Após a análise, concentrada nos artigos, percebemos que o crescimento de produções (práticas e teóricas) sobre Dança Inclusiva tem aumentando com o passar dos anos, o que vem favorecendo a discussão sobre o tema na relação com as práticas pedagógicas em dança. Os artigos analisados indicaram múltiplos objetivos nas propostas desta prática: artísticos, terapêuticos e/ou esportivos. Além disso, o estudo apontou que o termo é predominantemente voltado para identificar a prática da dança feita por pessoas com deficiência, apesar da existência de críticas quanto ao seu emprego com este fim, posição que defende a não necessidade de uma caracterização diferente para a prática da dança pelo público em questão.

Palavras-chave: Dança Inclusiva; Conceito; Artigos online

Referências:

ALBUQUERQUE, C.E. *et al.* **Dançaterapia e Paciente Diparético Espástico.** Revista Saúde vol. 35, n.1. Santa Maria, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revistasauade/article/view/6528/3989>>. Acesso em 21 out. 2014.

ANTUNES, A.P. *et al.* Educação Parental e Dança Inclusiva: **Experiências de Promoção e Inclusão.** In: I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2010 ISBN- 978-972-8746-87-2. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/handle/10400.13/103>>. Acesso em 21 out. 2014.

AZEVEDO, P.E.M. **(Im)possibilidades de (Re)construção Cênica:** o (i) limitado e o (im)perfeito trocando uma ideia com o estético e o político. R. FACED, n.16. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4301/3711>>. Acesso em 21 out. 2014.

BRAGA *et al.* **Benefícios da Dança Esporte para Pessoas com Deficiência Física.** Revista Neurociência nº03 Vol.10. 2002. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/02/cefaleia-e-atm.pdf#page=21>>. Acesso em 19 out. 2014.

FORCHETTI, D. **Projeto Arteiros:** Uma Proposta de Dança Inclusiva. In: Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Daniella_Forchetti.pdf>. Acesso em 22 out. 2014.

NUNES, S.M.: **Fazer Dança e Fazer com Dança:** perspectivas estéticas

para os corpos especiais que dançam. Revista Ponto de Vista. Florianópolis. 2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/ponto-devista_0607/04_nunes.pdf>. Acesso em 20 out. 2014.

SASTRE, C. **Um olhar poético sobre a diferença na dança contemporânea em Perspectivas:** Somos todos deficientes? Revista da FUNDARTE. Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/3/4>>. Acesso em 22 out. 2014.

SOUZA, V.L. **Deficiências:** Pensando Espaços entre Dança e Terapia. R. FACED, n.16. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.portal-seer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4365/3714>>. Acesso em 21 out. 2014.

TEIXEIRA, A.C.B. **Deficiência em Cena:** O Corpo Deficiente entre Criações e Subversões. Revista Ensaio Geral, v1, n.1, Edição Especial, Belém, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/154/79>. Acesso em 22 out. 2014.

BOURCIER, P. **História da Dança no Ocidente.** Tradução Marina Appenzeller. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARO, A.J. Pequena História da Dança – 6. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FUX, M. **Dançaterapia** / María Fux [tradução de Beatriz A. Cannabrova]. São Paulo: Summus, 1988.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

SILVA, M.G.B. VALENTE, T.M. **A dança como prática regular de atividade física e sua contribuição para melhor qualidade de vida.** EFDesportes.com, Revista Digital. Ano 15, nº166. Buenos Aires, 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd166/a-danca-como-pratica-regular-de-atividade-fisica.htm>>. Acesso em 12 nov. 2014.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

INTERVENÇÕES EM COMEMORAÇÃO AO DIA INTERNACIONAL DA DANÇA 2015

Israel Sullivan Rodrigues do Amaral (UERGS)¹
Vitória Luara da Silva (UERGS)²
Sílvia da Silva Lopes (UERGS)³

Tal Projeto de Extensão foi organizado pelo colegiado do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs, nas cidades de Montenegro e Porto Alegre. O Dia Internacional da Dança é comemorado no dia 29 de abril e foi instituído pelo CID (Comitê Internacional da Dança) da UNESCO, no ano de 1982, para dar notoriedade a esta arte. O Curso de Dança da Uergs vem buscando essa visibilidade por diferentes motivos. A Dança, como área de conhecimento a ser desenvolvida na escola foi incluída na LDB 9394/96, mas ainda

1 Graduando em Dança: Licenciatura pela Uergs; Atua no Programa Mais Educação.

E-mail: issullivan@gmail.com.

2 Graduada em Dança: Licenciatura pela Uergs; Atuou no Programa Mais Educação.

E-mail: silvavitorialuara@gmail.com.

3 Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS; Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro; Licenciada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre. Professora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Uergs. Membro do Grupo de pesquisa Gepraco da Uergs. E-mail: silvia-lopes@uergs.edu.br.

são poucas as escolas que possuem tal disciplina no currículo, inclusive em Montenegro, que é considerada a Cidade das Artes; a Uergs forma profissionais para atuarem nesta área de conhecimento, mas são poucos os concursos para a Dança; e, a Uergs em Montenegro ainda é confundida com a Fundarte, por causa do convênio entre as duas instituições. Foram nove as ações deste projeto de extensão que aconteceram nos dias 27, 28 e 29 de abril de 2015. Elas aconteceram em diferentes horários e houve uma equipe de organização, composta de um professor e alunos para cada uma delas. Ocorreram as seguintes atividades: "Intervenção em Dança nos ônibus"; "Intervenção em dança nos supermercados"; "Intervenção em Dança na Rodoviária"; "Dança aérea nas praças", "Atividades de Dança do Pibid na E. E. F. José Pedro Steigleder", "Intervenções em Dança no Bar da Unidade de Montenegro", "Intervenções em Dança na Pizzaria Do Cais", em Montenegro, a "Mostra de Dança na Sala 209" e "Saída de campo: Usina do Gasômetro", em Porto Alegre. Através das avaliações realizadas com os graduandos participantes, se considerou muito produtivas as ações, pois se obteve retorno imediato do público (olhares de admiração, aplausos, euforia e interatividade), pela sua proximidade com os futuros professores-artistas durante as intervenções.

Palavras-chave: Intervenções em Dança – Dia Internacional da Dança – Projeto de Extensão

Referências:

Dia Internacional da dança - <http://www.conectedance.com.br/dia-a-dia/dia-internacional-da-danca-e-comemorado-ha-28-anos/>
Acesso em 14-04-2015.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo:** sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

VIANNA, Angel. **Programa de apresentação da Faculdade Angel Vianna.** Rio de Janeiro. 2001.

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

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

O PROCESSO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA EM DANÇA JAZZ: ANÁLISE DA CRIAÇÃO DA OBRA “O CASULO FEITO BICHO DENTRO DORME SEDA” DE CAROLINE DALMOLIN

Jefferson Ferreira Brandão (UFRGS)¹
Flávia Pilla do Vale (UFRGS)²

Esta pesquisa investiga o processo de criação coreográfica em Dança Jazz da coreografia *O casulo feito bicho dentro dorme seda*, da coreógrafa Caroline Dalmolin. A escolha pela técnica de Dança Jazz e pela Artista citada se dão em conjunto pela sua expressiva produção artística e o reconhecimento da qualidade estética e técnica de

¹ Jefferson cursa atualmente a Especialização de Dança na UFRGS e é Licenciado em Dança pela UFRGS. É bailarino e atua como Professor, Diretor e Coreógrafo na Cia. de Arte Jefferson Brandão e como professor de Dança e Teatro no Colégio Concórdia Porto Alegre. E-mail: jeffersonk@hotmail.com.

² Flávia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

seu trabalho. Atualmente Caroline Dalmolin se destaca no cenário artístico da dança, sendo reconhecida pelo seu trabalho coreográfico com a Dança Jazz. A metodologia foi composta de acompanhamento dos ensaios e de entrevistas semi estruturadas com a coreógrafa e bailarinos. Para este trabalho interessa entender o processo de criação em uma técnica fechada em passos, suas aproximações e afastamentos desse conceito, a rigidez e a abertura, e como esta produção escoa em apresentações ou festivais competitivos. Percebe-se a necessidade de abordar a criação em uma técnica tradicional e ao mesmo tempo contemporânea, tendo em vista a grande produção atual nas escolas e grupos/cias. de dança de Porto Alegre. Os processos de criação coreográfica, independentemente das técnicas utilizadas, apresentam-se de múltiplas formas, cada coreógrafo traz suas particularidades para a composição.

Palavras-chave: Dança – Jazz – Criação Coreográfica

Referências

JESUS, Caroline Kummer de; DANTAS, Mônica Fagundes. Propostas coreográficas da dança jazz na cidade de Porto Alegre. Revista Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p.31-43, jul./dez.2012

MENDES, Ana Flávia. Dança imanente: Uma dissecação artística do corpo no processo de criação do Espetáculo Avesso. São Paulo: Escrituras, 2010.

MOLINA, Alexandre. Caleidoscópio de um processo colaborativo em dança – Diálogos possíveis. FSBA, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística / 2ª edição – São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SALVADOR, Gabriela Di Donato. Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação / Gabriela Di Donato Salvador. Guarapuava : Unicentro, 2013.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

QUANTO CUSTA O TEU TRABALHO? – A GRATUIDADE COMO ESTRATÉGIA DE MERCADO

Kyrie Lucas Isnardi (UFRGS)¹

Luciana Paludo (UFRGS)²

Este trabalho, que surge a partir de indagações feitas na disciplina de *Gestão e Projetos em Dança* (curso de licenciatura em dança/UFRGS – 2015), tem como objetivo problematizar a questão da cultura da gratuidade em dança a partir do conceito de *bem simbólico*, proposto por Pierre Bourdieu. Para levantar tal discussão, proponho uma análise do conceito de *bem simbólico*, bem como do conceito de *habitus*, que por sua vez colabora para uma discussão mais aprofundada a respeito das questões mercadológicas que envolvem a gratuidade na dança e, também, do valor de *capital simbólico*. Para dar

1 Gradando do curso de licenciatura em Dança da UFRGS. Bailarino da Porto Alegre Cia de Dança (2013 à abr/2016). Atualmente atua como artista independente, exercendo atividades, também, como produtor e iluminador. E-mail: kyrielucas@hotmail.com.

2 Bacharel e licenciada em Dança (PUC-PR/Fundação Teatro Guaíra); especialista em Linguagem e Comunicação (UNICRUZ); mestre em Artes Visuais (UFRGS); doutora em Educação (UFRGS); professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS; bailarina e coreógrafa. E-mail: lupaludo@terra.com.br.



início à discussão, proponho a reflexão a partir da criação do primeiro trabalho de um artista independente na cidade de Porto Alegre/RS. De maneira geral, artistas independentes, especialmente os que estão entrando no mercado, não possuem nenhuma forma de financiamento, motivo este que os leva, de certa maneira, a buscar verba em editais de financiamento e/ou leis de incentivo à cultura, muitas vezes oferecendo como contrapartida espetáculos gratuitos. Proponho analisar esta situação específica para levantar questões sobre situações que podem servir como forma de investimento, procurando identificar a existência de trocas simbólicas nesta oferta e questionando que benefícios e malefícios este tipo de condição pode trazer como resposta para o mercado da dança. Se explorarmos de forma mais íntima o conceito de *habitus*, é possível compreender os espaços e entendimentos existentes acerca da forma como lidamos com a gratuidade no mercado, sem esquecer que nem sempre que não recolhemos verba estamos trabalhando de forma não lucrativa. Por fim, proponho uma reflexão sobre o meu papel, também, como futuro educador em dança. Questiono de que formas eu poderia abordar esse tema com os alunos, para estabelecer um espaço de compartilhamento de ideias e entendimentos do *capital simbólico*, como um conceito que opera na sociedade. A isso se inclui a perspectiva da escola e dos espaços de ensino de dança não escolares, bem como as instituições que estabelecem seus funcionamentos a partir dessa espécie de capital.

Palavras-chave: Dança – estratégia de mercado – *habitus* – bem simbólico.

Referências:

BOMFIM, Gustavo Amarante et al. **O MERCADO DE BENS SIMBÓLICOS:** Pierre bourdieu. 2003.

Disponível em: <http://www.fmemoria.com.br/teoriaecritica/img/mercado_dos_bens_simb.pdf>.

Acesso em: 30 mar. 2016.

BOURDIEU, Pierre, *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2005.

_____, *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, p.60-70, 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>.

Acesso em: 29 mar. 2016.

SOUZA, Erisvaldo. Bens culturais e simbólicos e a educação em Pierre Bourdieu. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA UEG, 2., 2012, Ipo-

rá. **Anais do II Congresso de Educação da UEG.** Iporá: Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas, 2012. p. 82 - 86.
Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/975/CE_2012_17.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CRIAÇÃO COLABORATIVA EM DANÇA: LABORATÓRIO CÉU

Mariana Rockenback da Silva (UFPel)¹

Josiane Franken Corrêa (UFPel)²

Kelly Souza Silva (UFPel)³

O presente estudo reflete sobre composição coreográfica colaborativa, expondo a relação artístico-pedagógica entre bailarinos e

1 Acadêmica do 7º Semestre do Curso de Dança- Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Monitora bolsista do Projeto de Extensão COREOLAB - Centro de Artes UFPel, no período de março à dezembro de 2014. Monitora bolsista do Projeto de Extensão e Cultura FIFAP - Centro de Artes UFPel, no período de março à dezembro de 2015. Designer de Moda formada pela Universidade Católica de Pelotas. Proprietária do Zimra Studio de Dança atua como professora, coreógrafa, bailarina e figurinista no mesmo. E-mail: marianaa.rockenback@hotmail.com.

2 Professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011/2012). Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação pela Universidade de Caxias do Sul (2010). Graduada em Dança - Licenciatura Plena pela Universidade de Cruz Alta (2008). Desenvolve pesquisa em Artes Cênicas com foco em: Formação Docente, Dança na Escola, Dança Contemporânea e Improvisação. E-mail: josianefranken@gmail.com.

3 Acadêmica do 7º semestre do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPel). Monitora Voluntária de Iniciação Científica do Projeto de pesquisa Relatos e Registros sobre a História da Dança em Pelotas. E - m a i l : kellyssousa@yahoo.com.br.

coreógrafa. A reflexão deu-se a partir de um laboratório de criação desenvolvido na disciplina de Composição Coreográfica II do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, que objetivava possibilitar a criação coreográfica dos acadêmicos. Foram escolhidas tarefas coreográficas, como: "coreografar um quarteto com tempo de quatro minutos com predominância de assimetria e por vezes simetria". A partir dessa "tarefa balizadora", os alunos-coreógrafos poderiam estudar inúmeras possibilidades de composição, ou seja, a tarefa não tinha o objetivo de delimitar a composição, mas sim de agir como propulsor para o processo prático ALVES (2007). Já, na criação de "sensaCéu", a composição coreográfica resultante, a aluna-coreógrafa escolheu também revisitar trabalhos que ela mesma havia criado anteriormente e organizou o seu grupo em função disso: reuniu pessoas que já tinham familiaridade com essas coreografias. De início não foi definido nenhum tema específico, porém, em um determinado ponto do processo, foi necessária a escolha de um fio condutor para que a movimentação tivesse referências deste estímulo BONILLA (2007). Definido o céu como referência, surgiram as possibilidades de suas mutações diárias, ritmos, cores e texturas como estímulos para movimentação. Foram propostos momentos de investigação corporal baseados em observações do céu a partir das figuras formadas pelas nuvens, formações espaciais através de novos olhares em diferentes espaços, intervenção na movimentação entre os bailarinos, a realização de um *brainstorm*, criação e revisitação de células de movimento. Segundo BOGART (2009) a atitude dos participantes de um laboratório de criação é fundamental, sabendo que a mesma pode determinar um resultado negativo ou positivo, de acordo com as expectativas do coreógrafo e do grupo. Desse modo, a partir da experiência realizada, é possível considerar que num processo de composição coreográfica colaborativa é preciso estabelecer relações de negociação e possibilidades de abertura para que todos estejam receptivos e em cooperação no escoar do processo, o que pode atenuar possíveis linhas de tensão e conseqüentemente causar maior fluidez e entrega em cena.

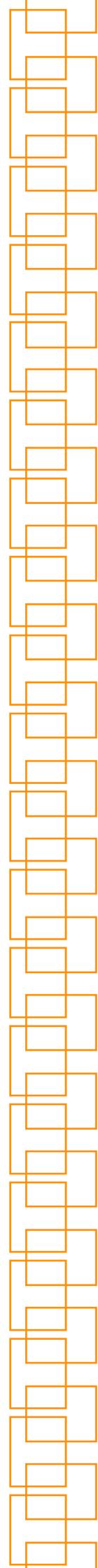
Palavras-chave: Dança – Composição Coreográfica – Processos Colaborativos de Criação.

Referencias:

ALVES, Flávio Soares. **Composição Coreográfica: traços furtivos de dança.** Edição 01, ano 04. 2007.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua.** Campinas-SP, Ed. Papyrus, 2003.

BOGART, Anne. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, v.1, n.12, p.29-40, 2009.



BONILLA, Noel. **A composição coreográfica**: estratégias de fabulação. 2007. Disponível em: <<http://idanca.net/a-composicao-coreografica-estrategias-de-fabulacao/>> Acesso em 20 mar. 2015.

CORREA, Josiane Franken; HOFFMANN, Carmem Anita. A Composição coreográfica nos processos de ensino e aprendizagem em dança. **Informe C3**, v. 05, p. 102-111, 2014.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

NORMATIVAS PARA ELABORAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA NO RS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Denise Ferreira dos Anjos Azevedo (UFPEL)¹
Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)²

Apresenta-se projeto de monografia, desenvolvido na disciplina de Projeto de Pesquisa em Dança I (Dança – Licenciatura/UFPEL). Dá-se continuidade à experiência desenvolvida em Iniciação Científica desde 2014, focada na análise da estrutura de produções acadêmicas do campo das Artes, especialmente da Dança, nos últimos anos. A partir da experiência na IC e de participações em encontros científicos da Dança identificou-se diferenças de organização nas produções de TCC, presenciou-se a frequente discussão sobre produção de trabalhos artísticos de graduação na relação com a necessidade de cumprir protocolos científicos e o interesse em produzir monografia

¹ Graduanda em Licenciatura em Dança, Bolsista de IC pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa/UFPEL. E-mail: denise-anjos@hotmail.com.

² Docente Adjunto II/Centro de Artes – UFPEL.
E-mail: eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com.



final sobre algum aspecto relativo aos TCCs dos Cursos de Graduação em Dança do RS emergiu. A problemática parte da seguinte questão: Como se caracterizam e estão organizadas as normativas que regulamentam a elaboração dos referidos trabalhos, nos cursos superiores em dança deste Estado, no que tange a compreensão conceitual sobre produção científica e produção artística? Busca-se mapear as regras para TCCs nas referidas graduações; descrever as características das normativas; apontar como cada curso articula o formato de trabalho exigido; e analisar o universo conceitual sobre pesquisa científica e artística que pauta tais normativas. Partindo de análise documental e do contato com as coordenações dos Cursos, propõe-se realizar levantamento exploratório capaz de subsidiar descrição analítica das proposições de cada graduação. Vislumbra-se evidenciar panorama parcial de como se está avaliando e entendendo este tipo de produção nos seguintes aspectos: como essas avaliações estão sendo feitas e de que modo as produções estão sendo solicitadas (monografia, artigo, trabalho artístico e etc). Ou seja, quais são os parâmetros conceituais de compreensão e de avaliação sobre trabalhos acadêmicos em Arte. Pretende-se provocar exercício reflexivo sobre estas compreensões, especialmente no que tange aos conceitos de pesquisa "sobre Arte" (REY, 1996) e "em Arte" (REY, 1996; ZAMBONI, 2001). Além disso, acredita-se que o referido estudo irá colaborar com a qualificação dos TCCs vindouros, com a prática da pesquisa dos futuros graduandos bem como com o exercício dos professores no desempenho da função de orientador.

Palavras-chave: Normativas – Trabalhos de Conclusão de Curso – Graduação em Dança

Referências:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/LazinhaSantos/nbr-14724-2011-nova-norma-da-abnt-para-trabalhos-academicos-11337543>> Acesso em 05 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa :** guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em <<http://www.pgcl.uenf.br/2013/download/livrodemetodologiadapesquisa2010.pdf>> Acesso em: 20

nov. 2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Normas UFPel (aprovadas pelo COCEPE em 2006). Disponível em: <<http://prg.ufpel.edu.br/sisbi>> Acesso em: 25 nov. 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO. Curso de Dança- Licenciatura da UFPel. Pelotas, 2013.

REY, Sandra. **Da prática à teoria:** três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. Porto Arte, Porto Alegre, v.7. n.13. p.81-95, nov.1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf> Acesso em: 28 nov. 2015.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte:** um paralelo entre arte e ciência. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

MEMÓRIAS DA ESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE DANÇA DA UFRGS

Cíntia Duarte Nascimento (UFRGS)¹

Orientadora: Mônica Fagundes Dantas (UFRGS)²

A partir de 2009 inicia-se a Licenciatura em Dança na UFRGS. Unindo arte, corpo, movimento, reflexão, socialização, discussão e pesquisas, o curso é transdisciplinar e visa formação de professores da educação básica. O primeiro processo de seleção, através de concurso vestibular, teve 7,73 candidatos para cada uma das 30 vagas oferecidas. Esta comunicação tem por objetivo refletir sobre a estruturação do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Prioriza a utilização de fontes orais, o uso de imagens com os depoimentos de professores, alunos e servidores técnico-administrativos que participaram desse processo, bem como a análise de documentos referentes ao Curso de Dança.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. E-mail: ciduarte30@gmail.com.

² Professor Adjunto UFRGS, Graduação em Dança e PPGAC. E-mail: modantas@gmail.com.

A fim de divulgar essas memórias e os resultados parciais da pesquisa, foi criado um *blog* chamado “Figuras UFRGS da Dança” que reúne informações sobre a graduação, os professores e alunos cujos trechos dos depoimentos são publicados em sucintos vídeos para reflexão dos perfis como agentes transformadores no processo educativo e coletivo, valorizando assim os sujeitos que deixam marcas na história institucional. Apresentam-se, nesse momento, informações decorrentes do exame de documentos relativos à constituição do corpo docente e aos egressos do curso. A Graduação em Dança contava, na sua implantação, com duas professoras com formação na área de dança. Entre 2008 e 2012 foram realizados seis concursos públicos, através dos quais ingressaram dez novos professores para atuarem no quadro docente da Licenciatura em Dança. Ao mesmo tempo, desde 2009, ingressam no Curso 30 alunos por ano. Em 2012, houve a primeira formatura e, desde então, registra-se um total de 26 profissionais graduados em Dança pela UFRGS.

Palavras-chaves: Licenciatura em Dança; UFRGS; Memória.

Referências:

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero, Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, MEC - Secretaria de Educação Fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC - Diretrizes Nacionais para Cursos de Licenciatura; Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores de Dança MEC/SESU, 2004.

IZQUIERDO, Iván; BEVILAQUA, Lia RM; CAMMAROTA, Martín. A arte de esquecer. Estudos avançados, v. 20, n. 58, p. 289-296, 2006.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.

PALUDO, Luciana. O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul. Brasil. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE FOLCLORE DE MARGEM NO RIO GRANDE DO SUL

Sabrina Marques Manzke (UFPEL)¹
Beliza Gonçalves da Rocha (UFPEL)²
Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)³

O presente trabalho remonta a um dos aspectos conceituais centrais do Projeto de Pesquisa "Folguedos e Danças Folclóricas Marginais do e no Rio Grande do Sul" que se concentra em uma investigação científica cujo interesse é mapear, registrar e difundir as expressões folclóricas de folguedos e danças que escapam à cultura dominante, mas que se constituem como linguagens e espaços folclóricos representativos

1 Apresentador. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Católica de Pelotas; Especialista em Artes – Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas. Licencianda em Dança e mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas. Tem como área de estudos manifestações populares, patrimônio imaterial e antropologia da dança. E-mail: bitamarques@gmail.com.

2 Bacharel em Teatro com Habilitação em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licencianda em Dança pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: beliza.gr@gmail.com.

3 Orientador. Professor Doutor em Ciências da Linguagem (UNISUL/SC) e Licenciado em Dança (UNICRUZ/RS). Coordenador e Professor Adjunto do Curso de Dança - Licenciatura da UFPEL. Coordenador do Núcleo de Folclore da UFPEL e Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas Populares, onde também coordena o projeto Folguedos e Danças Folclóricas marginais do e no Rio Grande do Sul. E-mail: thiagoufpel@gmail.com.

da cultura popular do Estado. A ação visa realizar um diagnóstico de produções artísticas folclóricas voltadas, prioritariamente, a danças e folguedos. Para sua realização, está sendo utilizado como método uma pesquisa teórica somada a uma pesquisa etnográfica, articulando, neste processo teórico-metodológico, antropologia/etnografia, dança, folclore, arte e folguedo. Sendo assim, para o aprofundamento teórico destas questões, a abordagem do termo “margem” e sua conceituação é parte da problemática inicial do trabalho, já que “o lugar do periférico na configuração da cultura e na crítica, análise e teoria dessa cultura, portanto, está muito diferenciado em contraste com as disciplinas mais tradicionais” (PRYSTHON, 2003, p.44). A ideia de expressões folclóricas que estão à margem da cultura dominante do estado, e de modo especial a dança, fez com que fosse necessária uma reflexão acerca de dicotomias como centro e margem, lugar e não-lugar (e também o entre-lugar); hegemônico e não hegemônico, e entre outros. Prysthon ainda destaca que “a dualidade margens-centro sempre foi um dos principais componentes da identidade periférica [...] (2003, p. 47-48). Após um amplo processo de reflexão, foi possível assumir a posição teórica que orienta conceitualmente a pesquisa na atualidade, abordando o conceito de margem aliado ao conceito de potência através da visão de Aristóteles, o que vai ao encontro com um dos objetivos deste projeto de dar visibilidade e auxiliar na valorização destas expressões culturais. Considera-se, nesse sentido, que é importante entender a margem como lugar de potência, ou seja, um local que “existe enquanto possibilidade”, onde há criação e acontecimentos; neste caso, o Folclore de Margem no RS, mesmo estando deslocado do centro da cultura dominante, se encontra vivo e em constante movimento.

Palavras-chave: folclore - folguedos – dança - margem

Referências:

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO. Comissão Nacional de Folclore. VIII Congresso Brasileiro de Folclore. 12 a 16 de dezembro de 1995. Salvador, Bahia: [s.e.], 1995.

CÔRTEZ, J. C. Paixão. **Folclore gaúcho: festas, bailes, músicas e religiosidade rural**. Porto Alegre: CORAG, 2006. 426p.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: LTC, 1989.

PRYSTHON, Angela. Margens do mundo: as periferias nas teorias do contemporâneo. **Revista FAMECOS**. n. 21. p. 43-50, 2003.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

O ABSURDO DO CORPO

Daniela Minello Manzoni (UFSM)¹

Eduardo Okamoto (UNICAMP)²

Marcelo De Andrade Pereira (UFSM)³

A presente pesquisa teórico-prática teve como propósito maior desenvolver o trabalho do ator face à criação de um espetáculo

¹ É Licenciada em Educação Física (1996). É Bacharel em Artes Cênicas- interpretação teatral-UFSM (2009). É Especialista em Psicopedagogia- UNIFRA (2011). É Mestre em Educação-UFSM (2006) e atualmente é Doutoranda em Educação-UFSM. Atua na formação de professores-PNAIC e PROIPE, é Integrante do grupo de pesquisa GEPAEC (Grupo de estudos e pesquisas em arte, educação e cultura) e do grupo de pesquisa FLOEMA - Núcleo de estudos em estética e educação. E-mail: danielaminello@yahoo.com.br

² Graduado em Artes Cênicas pela UNICAMP (2001). Mestre (2004) e Doutor (2009) em Artes e Professor- UNICAMP. Atua na dramaturgia de ator; mimesis corpórea/ imitação de corporeidades; treinamento psicofísico. Atuou em espetáculos, workshops, palestras, debates e demonstrações técnicas no Brasil e no exterior: Espanha, Suíça, Alemanha, Marrocos, Kosovo, Escócia e Polônia. Autor do livro Hora de Nossa Hora: o menino de rua e o brinquedo circense (Ed. Hucitec, 2007). E-mail: dudaokamoto@yahoo.com.br

³ É Licenciado em Filosofia-UNIVALE (2000). Mestre em Educação e Filosofia UFRGS (2003 e 2006). Doutor em Educação- UFRGS (2007). Pós-Dout. pela New York University (2014). Prof. Adj. do Dep. de Fund. da Educ. da UFSM. Prof. perm. do PPGE/UFSM. Ed. Ass. da Revista Bras. de Estudos da Presença. Ed. de seção da Rev. Educação UFSM; Sócio da Ass. Nac. de Pós Graduação e Pesq.em Educ. Coord. do GT 24 – Educ. e Artes da ANPEd. Coord. do FLOEMA/UFSM. Pesq. do GETEPE -. E-mail: marcelo.pereira@ufsm.br

teatral solo. Neste processo, foram propostas duas abordagens de trabalho: estudo da peça "As Cadeiras", de Eugène Ionesco, a qual nos oferece personagens ímpares e germinais e o estudo corporal que, inspirado na peça de Ionesco, forneceu subsídios para a criação de personagem e da estrutura do espetáculo como um todo. Esta abordagem esteve amparada inicialmente nos princípios da Dança-Teatro e da Mimesis Corpórea. Desta maneira, não se pretendia encenar o texto propriamente, mas inspirar-se nele para, a partir de uma série de atividades corporais, encontrar uma possível abordagem do "Absurdo do/no corpo". Através da Mimesis Corpórea a essência do observado é salientada de modo a, posteriormente, tentar absorver seu comportamento físico. A necessidade em unir estas concepções, tanto da Mimesis Corpórea quanto a do Teatro do Absurdo fez com que se pudesse realizar uma análise frente ao que poderia ser trabalhado como um produto teatral e não precisamente como um espetáculo de dança – visto que influenciado pela Dança-Teatro; com essa linguagem, procurou-se presentificar não um bailarino dançante no palco, mas um ator que ao se apropriar de uma técnica da dança almejou trazer à cena um corpo mais organizado com movimentos mais precisos; um dos exercícios consistiu, com efeito, no trabalho de repetição do movimento proposto por Pina Bausch. Sendo assim, ao unir as experiências anteriores com dança ao trabalho com Mimesis Corpórea através da linha do Teatro do Absurdo, foi possível uma melhor compreensão do trabalho realizado, porquanto se tenha buscado por meio de estudos de Laban⁴ e Bausch⁵ encontrar uma sincronia frente aos movimentos da cena, auxiliando na repetição dos movimentos corporais, procedimento que o célebre grupo LUME já desenvolve, fazendo-se uso da Mimesis Corpórea, concretizado com estudos de Burnier, Ferracini, Okamoto e tantos outros, conclui-se que o treinamento de ator é facilitado não apenas pela repetição do movimento mas também de uma espécie de disciplina sem a qual não é possível obter uma atmosfera geradora de consciência corporal, de modo a fazer com que o ator possa se entregar totalmente no momento de sua execução e expressividade.

Palavras-chave: Dança – Teatro do absurdo – Corpo – Mimesis Corpórea.

4 ⁴ Rudolf (Jean-Baptiste Attila) Laban, também conhecido como Rudolf von Laban (15 de Dezembro de 1879, Pressburg, Áustria-Hungria (atual Bratislava, Eslováquia) - 1 de Julho de 1958, Weybridge, Inglaterra). Dançarino, coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

5 ⁵ Pina Bausch nasceu em 1940, na cidade de Solingen. Com a sua coreografia, levou a dança para fora de suas velhas formas e, como diretora do Tanztheater da cidade da cidade de Wuppertal, cunhou o novo conceito de dança-teatro.

Referências:

FERNANDES, Ciane. **Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações**. São Paulo: Hucitec, 2000.

BARBA, Eugenio. **Além das Ilhas Flutuantes**. Editora da Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP, São Paulo, Campinas, 1991.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria P. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. Editora Perspectiva, São Paulo, 2001.

ESSLIN, Martin. **O Teatro do Absurdo. Apresentação Paulo Francis**. Trad. Bárbara Heliodoro. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

FERNANDES, C. Professora adjunta da Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, Ph.D. e M.A. pela New York University, e C.M.A. (Certified Movement Analyst) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York. Enfermeira e arte-educadora pela UnB.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do ator**. Campinas, Ed. Unicamp, FAPESP e Imprensa Oficial, 2002.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria C. Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 1985.

IONESCO, Èugene. **O Rinoceronte**. Abril S. A. Cultural e Industrial, São Paulo, 1976.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1971.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LACAN, Jacques. **O seminário livro I - os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

OKAMOTO, Eduardo. **O ator-montador**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2004.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PESSOA, Lenna Osmmudsen. **O Teatro do Absurdo e o Teatro Tragicômico no “Lê Roi Se Muerl” de Ionesco**. Fortaleza, Fundação Waldemar Alcântara, 1994.

RIBEIRO, Antônio Pinto. Por exemplo a cadeira. **Ensaio sobre as artes do corpo**. Lisboa, ed. Cotovia, 1997.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de

Janeiro, ed. Jorge Zahar, 1998.

SILVA, Ignácio Assis (Org) **Corpo e sentido: a escuta dosensível**. São Paulo, Editora da universidade Estadual Paulista, 1996.

SKIFFTHS, Trevor. **Cadernos de Teatro**. Editora do Livro, RJ, 1986.

WETZSTEON, Ross. **Cadernos de Teatro / O Tablado**, nº 96, 1983, Ex. do livro.

YOUNG, Stark. **O Teatro**. Editora Letras e Artes Ltda. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

PERMITA-SE: A CONTRACONDUTA COMO FERRAMENTA DE CRIAÇÃO NA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA EM DANÇA DO VENTRE

Priscila Escobar de Lima (UFRGS)¹
Mônica Fagundes Dantas (UFRGS)²

Este trabalho tem como objetivo compreender como movimentos oriundos do ballet podem integrar e contribuir para uma criação em dança do ventre. Para alcançar tal objetivo criou-se uma coreografia que tem como matriz a dança do ventre e que também usa elementos do ballet. O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa em arte, pois configura-se como um registro de uma prática de

¹ Graduada em Letras (IPA), especialista em Educação Especial Inclusão Escolar (IERGS) e acadêmica do curso de Especialização em Dança (UFRGS). É bailarina de dança do ventre desde 2003 e estudante de ballet desde 2012. Email: sarynho@hotmail.com.

² Pós-Doutora pela Universidade de Coventry (Reino Unido), Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montreal (Canadá), professora adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado/UFRGS. Integra o Coletivo de Artistas da Sala 209 Projeto Usina das Artes Porto Alegre. Email: modantas67@gmail.com.

criação coreográfica. Simultaneamente à produção coreográfica foi produzido um memorial descritivo com anotações referentes a todo o processo de composição. A concepção coreográfica e todo o seu desenvolvimento foi embasado pelo conceito de contraconduta, buscando refletir sobre como o artista pode trilhar rumos diferentes a fim de conseguir compor uma obra que resista ao óbvio, à mesmice, ao tradicional. O intuito foi percorrer o caminho da criação coreográfica na contramão do habitual, transformando o processo para, enfim, transformar o produto. O foco foi contraconduzir o artista em busca de novas possibilidades na criação. O exame do trabalho foi feito com base em todo o processo de composição: registros por escrito do memorial descritivo e vídeos de ensaios e apresentações. O trabalho pretende contribuir para futuras composições em dança, entendendo como diferentes técnicas podem ser absorvidas e digeridas de modo singular, a fim de influenciar e sofrer influência de forma positiva, transformando, enriquecendo e redescobrimo assim os processos de criação do artista em dança.

Palavras-chave: Coreografia – Contraconduta – Dança do Ventre

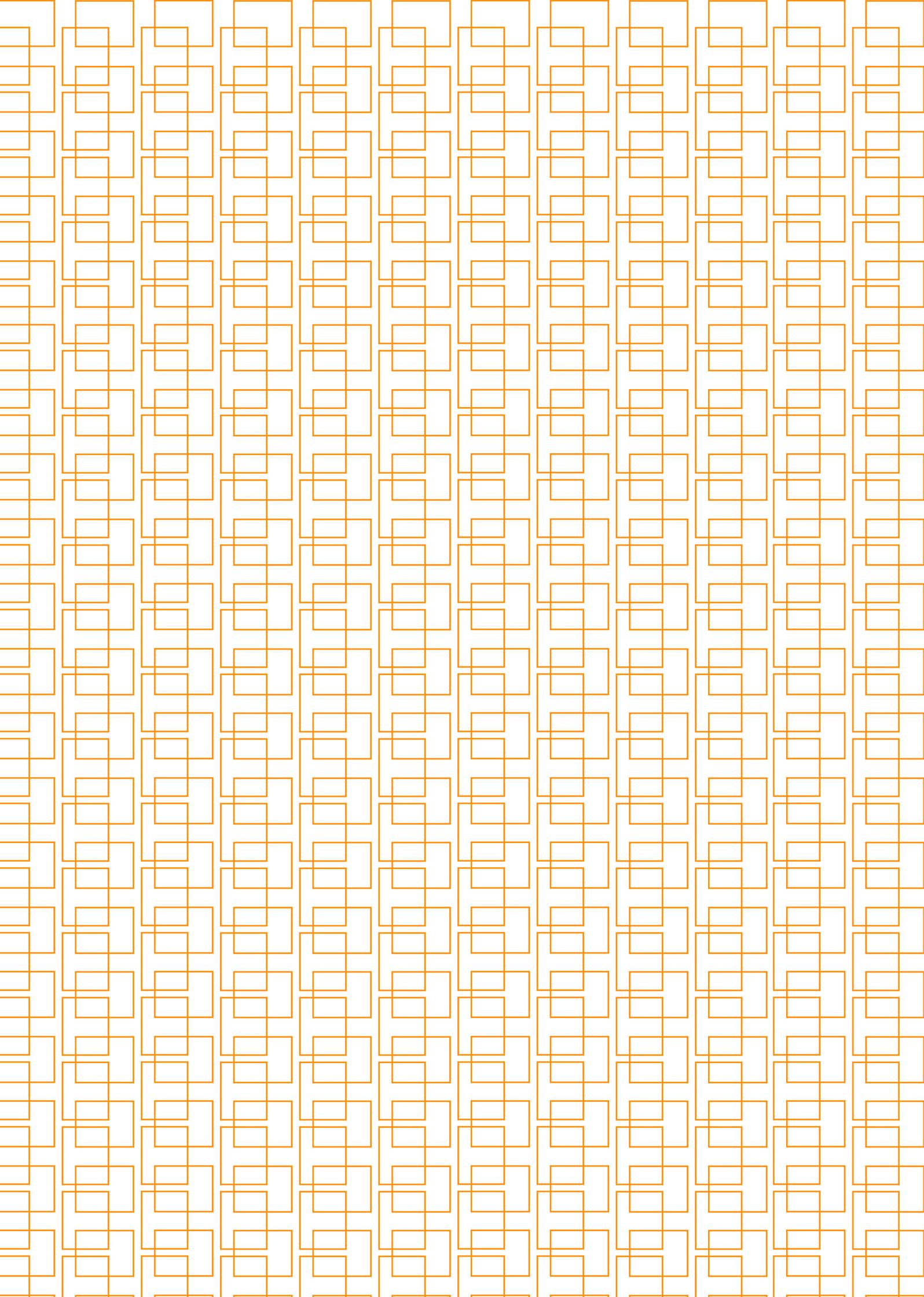
Referências:

DANTAS, Mônica Fagundes. A pesquisa em dança não deve afastar o pesquisador da experiência da dança: reflexões sobre escolhas metodológicas no âmbito da pesquisa em dança. Revista da Fundarte, n. 13/14, janeiro/dezembro, 2007, p. 13.18.

GAYA, Adroaldo. Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Andréa Cristiane Moraes. Raqs el Jaci / Dança de Jaci: hibridação por antropofagia entre a dança do ventre e a poética de Eva Schul. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2014.

VALLE, Flavia Pilla do. Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em dança. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.



Eixo 2: Estudos do Corpo

Resumos e Pôsteres



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A VIVÊNCIA DE CORPOS IDOSOS E FEMININOS EM CENA: CORPOREIDADE E REPRESENTAÇÃO

Amanda Khalil Suleiman Zucco (UCS)¹
Vanessa Bellani Lyra (UCS)²

O presente relato de experiência traz à tona a vivência cênica de mulheres idosas que praticam regularmente as aulas de Dança e Expressão Corporal, atividade que se vincula ao Programa de Extensão UCS Sênior, da Universidade de Caxias do Sul. Em busca de novas vivências corporais, a apresentação cênica intui um espaço que se estabelece a partir da representação do indivíduo naquele espaço e tempo presente. O objetivo do estudo foi identificar a vivência cênica como possibilidade de intervenção pedagógica e educacional para um grupo de dança composto por alunas idosas, apresentando ou-

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física/UCS e Tecnologia em Dança/UCS. Monitora no Projeto de Extensão UCS Sênior/UCS. Vinculada ao Núcleo de Pesquisa Ciências e Artes do Movimento Humano/UCS. E-mail: akszucco@ucs.br

2 Doutora em Ciências do Movimento Humano/UFRGS. Professora nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física/UCS e no curso de Tecnologia em Dança. Coordenadora da Liga de Estudos Socioculturais do Corpo, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Ciências e Artes do Movimento Humano/UCS. Professora do Programa UCS Sênior da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: vblyra@ucs.br

tras possíveis vivências que desabrocham no palco, bem como suas representações que dali emerge. Nos dois primeiros anos adotou-se o processo coreográfico como parte das aulas regulares, ao contrário do último ano. Os ensaios aconteciam uma vez na semana, além do horário de suas aulas regulares, referindo resultados mais positivos do que as primeiras experiências, em termos de organização, disciplina e dedicação. Assim, o processo coreográfico trouxe algumas questões, como a negociação constante de tempos e espaços, a solidariedade entre os membros do grupo, e o trato com a exposição pública. O referencial teórico utilizado foi: representação como conceituado por Goffman (2005), bem como a utilização da compreensão de corporeidade, segundo Merleau-Ponty (2006). As experiências cênicas como papéis a serem desempenhados possibilitam uma importante sensação de desafio e de prazer, acompanhado de uma realização individual. O que faz da representação um momento de diferentes percepções, de modo a pensar que o corpo que está em evidencia emerge outras convicções a partir de um espaço que não passa despercebido.

Palavras-Chave: Mulheres Idosas – Dança - Vivência Cênica.

Referências

GOFFMAN, Erving. Representações. In: **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**; tradução: Maria Célia Santos Raposo. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CONSCIÊNCIA CORPORAL NA DANÇA DO VENTRE: UMA REFLEXÃO SOBRE O CORPO QUE PRÁTICA ESTA ARTE

Cristiani Mendonça de Souza (UFRGS)¹
Cibele Sastre (UFRGS)²

O presente trabalho busca compreender a relação que pode ser estabelecida entre a educação somática e a dança do ventre, visando principalmente a consciência corporal e o despertar do corpo dançante para o ensino e a prática desta dança. Consiste em uma pesquisa bibliográfica sobre a origem dos códigos utilizado na dança

¹ Cristiane Mendonça de Souza é aluna do curso de Especialização em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Dança pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: cmcri_7@hotmail.com

² Cibele Sastre é doutora em Educação, mestre e bacharel em Artes Cênicas sempre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). CMA – Analista Laban de Movimento certificada pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS – New York, com bolsa do Ministério da Cultura do Brasil e especialista em Consciência Corporal – Dança pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP (atual UNESPAR). Atualmente é docente da Licenciatura e Especialização em Dança da UFRGS. E-mail: cib-sastre@gmail.com

do ventre além das abordagens da Educação Somática que atravessam a formação da professora-pesquisadora. A pesquisa também envolve um grupo composto por iniciantes, estas tendo vivências com exercícios de educação somática seguidos de aula de dança do ventre. Os encontros acontecem uma vez na semana e tem seu tempo dividido em uma hora de práticas vivenciadas na Educação Somática e logo após uma hora e meia de dança do ventre. Os resultados ainda estão sendo analisados com base nas experiências vividas e relatos dos participantes, mas já é possível perceber que há uma maior facilidade de compreensão do que é proposto na dança, uma percepção da mobilidade do quadril durante a realização dos movimentos e uma conscientização de sua própria estrutura corporal, todos adquiridos através da relação entre estas duas técnicas que operam como um projeto piloto para uma futura inclusão no ensino da dança do ventre.

Palavras-chave: Dança do Ventre - Educação Somática - Ensino.

Referências

CUNHA, Adriana Miranda. **Reflexões sobre o ensino da Dança do Ventre: Laban e biomecânica como base para sistemas de aprendizagem.** TCC do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas, 2010 - UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina.

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

VIEIRA, Marcílio Souza. Abordagens Somáticas na Dança. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre v.5, nº 1, P. 127-147, Jan/Abr. 2015. Disponível em: [Http://www.seer.ufrgs.br/presenca](http://www.seer.ufrgs.br/presenca)

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CAMELO-LEÃO-CRIANÇA: FAZER-SE OUTRO NA EDUCAÇÃO SOMÁTICA

Fernanda Stroher Barbosa¹

As linhas que transcorrem referem vivências na trajetória no Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria, fortemente conduzida por experiências com a Educação Somática em aproximação com a filosofia. Reflexões produzidas na disciplina Corpo e Intersubjetividade, do curso de Filosofia na mesma instituição, provocaram o atravessamento pelo texto “Assim Falou Zaratustra” e a busca pelo corpo no pensamento do filósofo Friedrich Nietzsche. Será apresentado um texto produzido com o objetivo de promover o encontro entre as experiências vividas na Educação Somática e o pensamento do filósofo, conforme proposto pela disciplina. A metodologia é a Educação Somática e revisão bibliográfica. O caminho percorrido pelo personagem Zaratustra, vivido nas imagens do camelo, do leão e da criança, é utilizado como metáfora para a reflexão dos rumos do aprendiz na Educação Somática, um recriar-se pelo movimento: o

¹ Artista-pesquisadora graduanda em Dança Bacharelado e mestranda em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: fernandastb@hotmail.com

debater-se com valores, memórias e saberes que reorganizam-se no desabitar, na angústia de não se reconhecer, a mais completa confusão ao profetizar de que corpos e danças partimos e desconhecer pra onde vamos. O vazio como provocação da criação na dança e em si. O camelo sobrecarregado e envolto em deserto. O leão desejante e corajoso em fazer-se disponível. A criança como esquecimento, como o recomeço no lúdico. Em Nietzsche e na Educação Somática, a materialização do devir na dança de um corpo que é lugar de conflito de forças, instintos, afetos, sentimentos, impulsos que se encontram em embate e transformação.

Palavras-chave: devir – outro – dança – educação somática

Referência

BARRENECHEA, Miguel Angel de. Nietzsche: Corpo e Subjetividade. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1918/1544>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Porto Alegre: LP&M Clássicos, 2014.

BOLSANELLO, Débora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p.99-106, ago. 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/11n2_08DBB.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

JAZZ X CONDICIONAMENTO FÍSICO: Metodologia aplicada por Isabel Willadino

Fernanda Maria da Silva Tietz (UFRGS)¹
Cláudia Daronch (UFRGS)²

O presente trabalho versa sobre o condicionamento físico de bailarinos de Jazz, buscando compreender como o mesmo é desenvolvido na estrutura metodológica das aulas de Jazz Avançado da professora Isabel Willadino. O condicionamento físico é um conjunto de todos os fatores de performance, mas no presente contexto, está relacionado aos bailarinos de Jazz e suas valências físicas a serem aprimoradas, abrangendo somente os fatores físicos. Já a dança Jazz é uma modalidade que possui técnicas e movimentações que foram adquiridas das danças africanas, norte-americanas e europeias, tendo como principais características movimentos fortes e marcantes. Consiste em uma pesquisa qualitativa, na qual são acompanhadas

1 Fernanda Maria da Silva Tietz é aluna do curso de Especialização em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciada em Educação Física na Universidade Luterana do Brasil. E-mail: fe.tietz@gmail.com.

2 Cláudia Daronch é orientadora do TCC do curso de Especialização em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bacharel e Licenciada em Dança pela PUC-PR. E-mail: clodaronch@hotmail.com.

e vivenciadas algumas das aulas da professora acima citada, assim como seu espetáculo. Além das observações e pesquisa bibliográfica, um questionário foi dirigido aos bailarinos da amostra e uma entrevista semi-estruturada respondida pela professora. Suas aulas são estruturadas através de objetivos anuais e mensais, sendo composta por coreografias de aquecimento, alongamento, barra e diagonal visando parar a dinâmica do movimento o mínimo possível, para assim, beneficiar o condicionamento físico de seus praticantes. Os resultados ainda estão sendo analisados, porém através das observações é possível relatar uma melhora significativa da capacidade cardiorrespiratória, resistência, coordenação motora e técnica do Jazz. Percebe-se também que a forma que as aulas são planejadas e estruturadas desenvolve plenamente as condições físicas que serão exigidas aos bailarinos em um espetáculo, sendo isso de extrema importância.

Palavras-chave: Dança – Condicionamento Físico – Jazz

Referências

FRANKLIN, Erick. Condicionamento físico para dança. Barueri, SP: Manole 2012.

HASS, Jacqui Greene. Anatomia da Dança. Barueri, SP: Manole 2011.
LEAL, Marcia Regina Mendes. Preparação Física na Dança. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A DANÇA E AS MULHERES FREQUENTADORAS DA ASCOMPEL TABLADA

Carvalho, Geovana Silva de (UFPEL)¹

Castro, Daniela Llopart (UFPEL)²

Quando iniciei minha vida na Associação de Moradores de Pelotas – Bairro Cohab Tablada II em 2012 presenciei muitas atividades nela que provocaram meu interesse em compreender melhor as mulheres da maturidade. Isso me levou a pesquisar sobre a visão que suas sócias moradoras têm sobre o conceito de Dança. Dessa forma, estou realizando uma pesquisa diagnóstica que investiga as mulheres acima de 40 anos, frequentadoras do projeto Vida Ativa neste espaço. Será aplicado assim um questionário com dez questões que tem como objetivo mostrar um panorama da realidade das mulheres que

¹ Acadêmica do Curso de Dança Licenciatura da UFPel. Email: geopel432@gmail.com.

² Professora Adjunta do Curso de Dança Licenciatura da UFPel. Coordenadora do Projeto de Extensão Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Diretora do Baila Cassino – Grupo de Dança Livre. E-mail: danielallopcastro@gmail.com.

frequentam a ASCOMPEL em relação à dança. Sabe-se que a partir dos 40 anos existe uma busca por atividades que auxiliem na melhora da qualidade de vida, sendo a dança uma dessas possibilidades. Assim, pretende-se com este estudo, identificar os interesses das mulheres com esta faixa etária, para ampliar o conhecimento no campo da dança, direcionando trabalhos específicos a este público.

Palavras-chave: dança - ASCOMPEL - maturidade

Referências

ANDRADE, Gleyce Therezinha Freitas. **Dançar faz bem:** Baila Cassino grupo de dança livre. Rio Grande: Casalettras, 2014.

LIMA, Marcela dos Santos. **O Corpo que Dança ...Tem prazo de Validade?** Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA - BA, Salvador, v.8, 2006.

MONTEIRO Pedro Paulo, **A Beleza do corpo na Dinâmica ao envelhecer**,. 2ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2008. Coleção viver e envelhecer.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA E FLOW: ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO ESTADO DE FLUIDEZ EM BAILARINOS

Júlia Kahler¹ (UCS)

Rafaela Caporale de Castro² (UCS)

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini³ (UCS)

O presente artigo vem abordar os principais conceitos que envolvem o estado de fluidez, assim como elementos mais subjetivos da arte do movimento, considerando também as mudanças intrínsecas que sua prática constante causa no bailarino, levando a dança a um nível

1 Bacharel em Educação Física na Universidade de Caxias do Sul e Acadêmica do Curso de Design de Interiores na Faculdade América Latina.

2 Acadêmica de Licenciatura em Dança (UFRGS) e de Tecnologia em Dança (UCS). E-mail: rafaela.c.castro@hotmail.com

3 Docente dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Fisioterapia e Tecnologia em Dança da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mabcbellini@ucs.br

que transcenda os estudos sistemáticos até então apresentados por diversos autores. O objetivo geral foi analisar elementos relacionados ao *flow feeling*, baseando-se na experiência de praticantes de dança há no mínimo dez anos. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva qualitativa, não aleatória, com viés transversal. Participaram desta pesquisa 21 bailarinos de ambos os sexos entre 21 e 50 anos de idade, praticantes da dança há, no mínimo, 10 anos. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário aberto que os participantes responderam voluntariamente. Os resultados apontaram que os bailarinos que responderam ao estudo possuem vivência de diversos fatores que caracterizam o estado de *flow*, mesmo não podendo afirmar ou negar que algum deles já experimentou a sensação de fluidez, os elementos analisados possuem uma importante relação com vida dos praticantes de dança. Muitos participantes utilizaram expressões que revelam a dança como algo, muitas vezes, inexplicável ou muito difícil de explicar, como por exemplo: “tudo depende do momento”, “com um algo a mais”, “mistura de sensações”, “sentimento indefinido”, “um bem inescapável”. Através da leitura e análise dos questionários, pode-se observar que os principais elementos relacionados ao *flow feeling* estão presentes de forma significativa e intensa na vida dos bailarinos participantes. A sensação de desconexão com a realidade, a fluidez do movimento em si, a maneira como o corpo reage instantaneamente aos diversos estímulos provenientes da arte de dançar, foram elementos citados das mais diversas formas e em diferentes perguntas.

Palavras-chave: Dança – *Flow* - Treinamento

Referências

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da Felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Finding flow**. New York. Harper Collins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper Perennial, 2008.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA CONTEMPORÂNEA COMO FORMADORA DO SUJEITO CORPÓREO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

Juliana Martini Camazzola (UCS)¹

A presente pesquisa traz alguns elementos desenvolvidos no âmbito do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), tendo como objetivo compreender a relação entre Dança Contemporânea e formação humana, através do conceito de corporeidade presente na obra *Fenomenologia da Percepção* de Maurice Merleau-Ponty. O pensamento merleau-pontyano rompe com a dualidade cartesiana e aborda o corpo não mais como objeto ou máquina, mas como movimento, sensibilidade e expressão criadora, como via de percepção do homem acerca do mundo. Chega-se assim, ao termo *sujeito corpóreo*, uma vez que o entendimento de formação humana nunca

¹ Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – Mestrado em Educação. Graduada em Bacharelado (2013) e Licenciatura (2014) em Educação Física pela mesma universidade. E-mail: jmcamazzola@hotmail.com.

poderá ser analisado separadamente da experiência corpórea - o corpo sou eu mesmo, o corpo é minha realidade, meu espaço-tempo, meu corpo não me pertence, nem eu pertencço ao meu corpo, sou a própria carne que me alimenta. O gesto artístico se torna extensão do eu no mundo, transcendendo o biológico e o massificado. As construções em Dança Contemporânea desestabilizam, inquietam, buscam romper com o linear, o absoluto, o cômodo, desenvolvendo atos de resistência aos clichês corporais no mundo. Suas práticas e técnicas não se limitam, mas se tornam fonte inesgotável de experimentações, explorações e descobertas, é pesquisa feita no e pelo corpo: corpo como discurso, híbrido, desterritorializado, nômade, corpo-pensamento, pensamento-corpo. Através desta pesquisa busca-se contribuir para a diminuição das lacunas existentes nas pesquisas teóricas que relacionam a Dança Contemporânea e o pensamento filosófico. Se faz essencial ressaltar que não se pretende fixar ou coisificar conteúdos, mas simplesmente esboçar seu movimento perpétuo, uma vez que o saber, assim como o corpo, é sempre transitório. Esta escrita se constitui apenas como um fio em meio a trama de tantos da rede que envolve nosso existir.

Palavras-chave: Corpo – Fenomenologia - Dança Contemporânea - Formação.

Referências

DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. São Paulo: Unicamp - Faculdade de Educação, 1999. 225p.

DUARTE JUNIOR, João F. O sentido dos sentidos: a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006. 150 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A fenomenologia da percepção. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1999.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A DANÇA E O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS EFEITOS E AS TRANSFORMAÇÕES ADQUIRIDAS NAS AULAS DA 3ª IDADE

Margareth Pinheiro (UFRGS)¹
Silvana Pereira Maciel (UFRGS)²
Jair Bonatto Umann (UFRGS)³

O estilo de vida mais ativo na 3ª idade tem sido utilizada como estraté-

¹ Margareth Pinheiro é aluna do curso de Especialização em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e com graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). Tem experiência na área da dança na terceira idade. Atualmente leciona no espaço VivaClub Maturidade e Lazer em Porto Alegre. Email: liongareth@gmail.com.

² Silvana Pereira Maciel Possui graduação em Ed. Física - Licenciatura (2015) ULBRA-Gravataí-RS, cursando Pós-graduação em Dança (2016) UFRGS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Dança-teatro, Projetos Artísticos, Sociais e Ensino. Atualmente leciona no CESMAR, dirige os grupos: Dança-Teatro Movimento Cênico e Unidos pela Arte (Marista/PUCRS). E-mail: silmaciel@ymail.com.

³ Jair Felipe Bonatto Umann (Orientador)-Professor Assistente do curso de Licenciatura em Dança na- UFRGS. Mestre em Educação, Licenciado em Educação Física, Especialista em Psicologia Transpessoal. Atua nas áreas de dança, cultura popular e ensino superior. Diretor e coreógrafo do Grupo de Brincantes do Paralelo 30, projeto de extensão que se dedica ao estudo, criação e apresentação de quadros artísticos sob o tema: manifestações da cultura popular. E-mail: felipeumann@gmail.com.

gia de desenvolver melhora nos padrões de saúde e na qualidade de vida. O objetivo do presente artigo visa descobrir quais os benefícios da dança e atividade física em alunas com idade entre 50 a 65 anos que participam duas vezes por semana, regularmente das aulas de dança e atividades físicas, no espaço do VivaClub Maturidade e Lazer. As principais causas de acidentes e de incapacidade na 3ª idade é a queda, que geralmente acontece por anormalidades do equilíbrio, fraqueza muscular, desordens visuais, anormalidades do passo, doença cardiovascular, alteração cognitiva, etc. Fazendo necessário o exercício direcionado pelo educador físico, facilitando o processo de envelhecimento, contribuindo na prevenção das quedas, etc. Estamos chegando à conclusão que é indispensável um profissional de educação física na realização atividades direcionadas ao público idoso, ocasionando uma melhora no bem estar físico/psicológico, nas capacidades funcionais e no convívio social. Portanto, está comprovado que a dança contribui para amenizar os traumas do envelhecer de mulheres idosas, possibilitando-lhes mais alegria, tornando-as mais ativas, melhorando a saúde e o prazer de viver.

Palavras-chave: 3ª Idade, Atividade Física e Qualidade de Vida

Referências

CORAZZA, Maria Alice. **Terceira Idade & Atividade Física**. Editora: Phorte, 2005, 3ª edição.

MARQUES, A. **A prática de atividade física nos idosos: as questões pedagógicas**. *Horizonte*. Portugal, 1996.

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. **Prescrição e benefícios da atividade física na terceira idade**. *Revista Horizonte*, São Paulo, 1993.

RAUCHBACH, R. A. **Atividade física para a terceira idade, analisada e adaptada**. 1ªed. Curitiba: Lovise, 1990.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA PARA PACIENTES COM DOENÇA DE PARKINSON

DA SILVEIRA, Marjoe (UFRGS)¹

SILVA, Anne Plein (UFRGS)²

BASTOS, Kauêh (UFRGS)³

DELABARY, Marcela dos Santos (UFRGS)⁴

HAAS, Aline Nogueira (UFRGS)⁵

Este trabalho apresenta considerações resultantes de um projeto de extensão intitulado "Dança para pacientes com Doença de Parkinson", que está sendo desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura em Dança na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

1 Acadêmica Curso de Licenciatura em Dança UFRGS. E-mail: marjoe.buratto@ufrgs.br.

2 Acadêmica Licenciatura em Dança UFRGS. E-mail: annepleindasilva@gmail.com.

3 Acadêmico Licenciatura em Dança UFRGS. E-mail: k_ueh@hotmail.com.

4 Licenciada em Dança, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marcela_delabary@yahoo.com.br.

5 Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Corpo e Educação. E-mail: alinehaas02@hotmail.com.

Participam do mesmo 6 indivíduos com Doença de Parkinson, que frequentam as aulas de dança duas vezes por semana, com duração de 1 hora. As atividades propostas são planejadas a partir da busca pela melhora qualitativa no quadro físico, psicológico e emocional dos participantes, direcionando as práticas através do aprendizado básico de técnicas de Dança de Salão (Samba e Forró). Optou-se por abordar o conteúdo através de uma aula com atividades cognitivas e criativas, buscando estimular a atenção e a interação com o outro, através do estilo de dança proposto. Os exercícios de aquecimento e alongamento, no início da aula, são utilizados para proporcionar a busca de novas e melhores maneiras de se movimentar no espaço com as possibilidades corporais disponíveis. Viabilizou-se também a progressão de movimentos – do mais simples ao mais complexo, do mais lento ao mais rápido –, para buscar a coordenação motora através de exercícios baseados nas técnicas de dança abordadas, além de incentivar a consciência corporal na busca do relaxamento e da tensão adequada para a realização de cada movimento, bem como se utilizar de diversas repetições com cautela e atenção de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um. Embasados em estudos já realizados na área, e comparando com os resultados já obtidos pelo Projeto, acreditamos que há fortes indícios que apontam que a prática regular de Dança contribui para uma melhora da qualidade de vida dos indivíduos que possuem a Doença de Parkinson.

Palavras-chave: Reabilitação – Dança - Mal de Parkinson.

Referências

HACKNEY, M. E.; BENNETT, C. G. Dance therapy for individuals with Parkinson's disease: improving quality of life. **Journal of Parkinsonism and Restless Legs Syndrome**, v. 4, p. 17-25, 2014.

HACKNEY, Madeleine E.; EARHART, Gammon M. Health-related quality of life and alternative forms of exercise in Parkinson disease. **Parkinsonism & Related Disorders**, [s.l.], v. 15, n. 9, p.644-648, nov. 2009.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

EXPLORANDO DIFERENTES DINÂMICAS DE MOVIMENTO

Tamara Ferreira Soares¹
Tatiana Wonsik Recompenza Joseph²

Esse artigo propõe apontar questões referentes à criação em dança, partindo de uma experiência teórico/prática. A presente proposta apresenta um relato de experiência da disciplina de Exercícios Técnicos II da Universidade Federal de Santa Maria, visando uma investigação dinâmica de explorar movimentos. Aborda e explora questões metodológicas sobre artista criador que trabalha com o corpo, sua multiplicidade de possibilidades e organizador de processos criativos, investigando e improvisando. Evidenciando o estudo dinâmico da criação de uma caixa mágica como uma forma de condução de criação em dança. A argumentação básica se detém a investigar objetos de criação que contém dentro da caixa, com princípios da Dança Moderna, princípios do movimento de Rudolf Laban e imagens das estatuas do renascimento. Com base em experiências e vivências práticas apresenta-se a proposta de pensar dança e produzir

¹ Acadêmica do Curso de Dança, Universidade Federal de Santa Maria.
Email: t.amysoares@hotmail.com.

² Professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Santa Maria.
Email: twonsik@gmail.com.

dança.

Palavras-chave: Criação – Corpo – Dança - Exploração de movimento.

Referências

FAHLBUSCH, H. **DANÇA moderna-contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 1986.

LABAN, Rudolf. **O domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus, 1978.

LEAL, Patrícia Garcia. **As relações entre a respiração e o movimento expressivo no trabalho de chão da técnica de Martha Graham**. Dissertação de Mestrado/Instituto de Artes da Unicamp, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

LAUNAY, Isabelle. **Laban ou a experiência da dança**. Lições de Dança 1. Univercidade Editora.

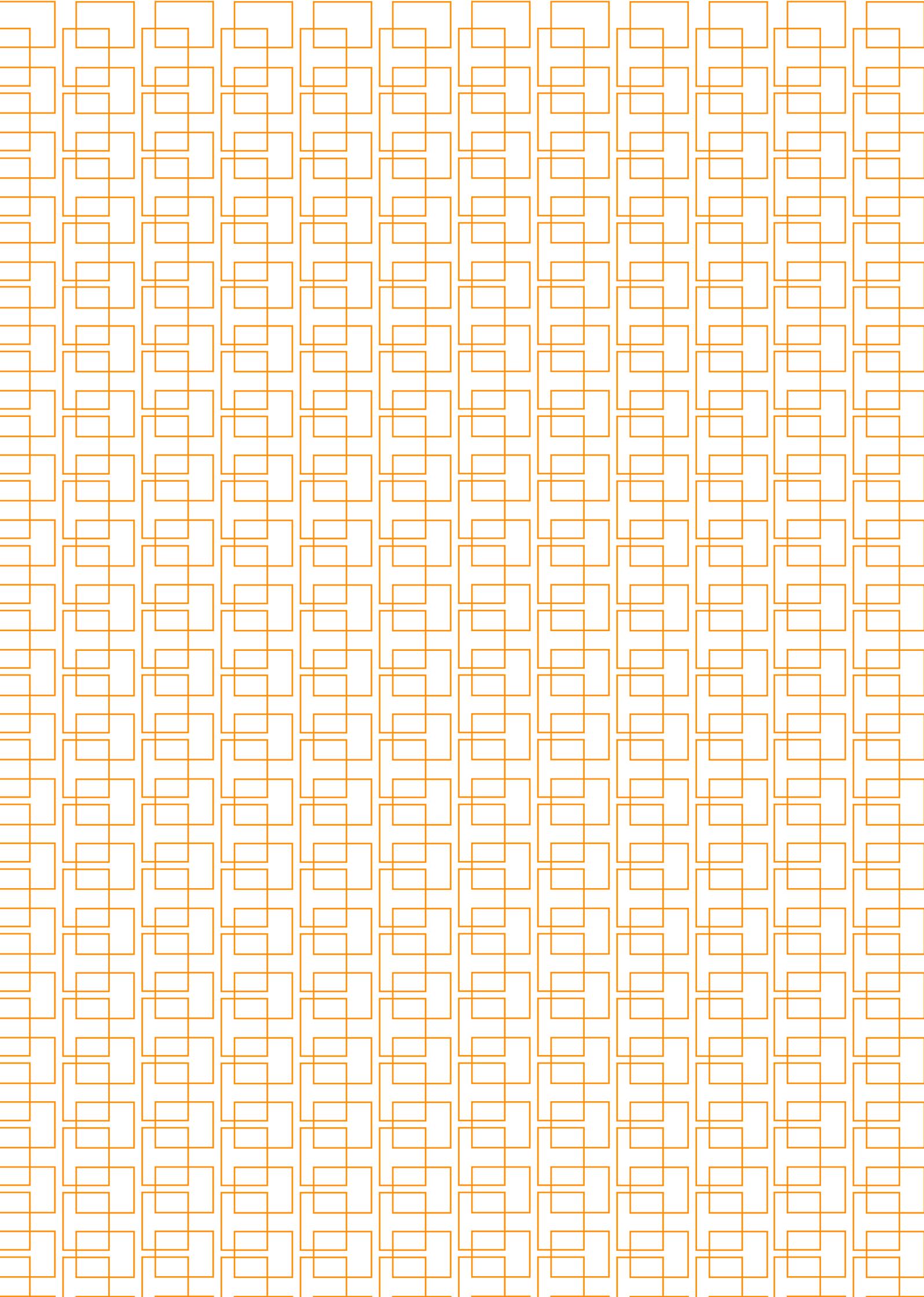
MARQUES, A. Isabel. **Ensino de dança hoje. Textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1985. **(Completo)**

NASSUR, Octávio. **Culinária Coreográfica–desmedidas de receitas para iniciantes na Cozinha Cênica**. Porto Alegre: Ed. Do autor, 2012.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.



Eixo 3: Experiência de docência em dança

Resumos e Pôsteres

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

ARTICULAÇÕES ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA E DANÇA: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS EM DANÇA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Priscila Escobar de Lima¹
Mônica Fagundes Dantas²

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de dança vivenciada em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Guaíba – RS, nas aulas

¹ Graduada em Letras (IPA), especialista em Educação Especial – Inclusão Escolar (IERGS) e acadêmica do curso de Especialização em Dança (UFRGS). É bailarina de dança do ventre desde 2003 e estudante de ballet desde 2012. Email: sarynho@hotmail.com.

² Pós-Doutora pela Universidade de Coventry (Reino Unido), Doutora em Estudos e Práticas Artísticas pela Université du Québec à Montreal (Canadá), professora adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Curso de Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas/Mestrado e Doutorado/UFRGS. Integra o Coletivo de Artistas da Sala 209 – Projeto Usina das Artes – Porto Alegre. Email: modantas67@gmail.com

de Língua Portuguesa. O objetivo foi relacionar as disciplinas de Língua Portuguesa e Dança, estimulando o desenvolvimento expressivo dos alunos de maneira múltipla, tendo em vista um olhar interdisciplinar e livre de preconceitos. A ideia foi associar os conceitos de expressão oral-escrita e expressão corporal, buscando uma visão integral do indivíduo, distante do conceito arcaico e restritivo que vigora na maioria das escolas, o qual divide o ser em corpo e mente e, com isso, áreas/disciplinas que trabalham o corpo e áreas/disciplinas que trabalham a mente. A prática foi desenvolvida em cinco aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Foram realizadas atividades em duplas, em pequenos grupos e também coletivas. Tais atividades envolviam exercícios de interpretação textual, expressão facial, expressão corporal, produção musical e produção coreográfica. Foram produzidos pelos alunos relatos por escrito de todas as atividades que foram registradas, pela professora, através de fotos e vídeos. O cruzamento entre duas áreas aparentemente distintas, Língua Portuguesa e Dança, trouxe benefícios para os alunos, uma vez que foram produzidos trabalhos criativos e autônomos. O trabalho conduziu os alunos a pensarem sobre quem eles são e quem eles querem ser. Expressão corporal aliada à arte da escrita possibilitou um olhar interdisciplinar para disciplinas tantas vezes vistas como antagônicas, possibilitando articulações entre saberes que, juntos, contribuem para eliminar preconceitos e enriquecem a vivência, apreciação e criação em arte dentro da escola pública de ensino regular.

Palavras-chave: Dança – Língua Portuguesa – Docência

Referências:

GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação: Vozes, 1994, p. 35-86.

PALUDO, Luciana. O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre. 2015.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens Somáticas do Corpo na Dança. Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

EXPERIÊNCIAS DA DANÇA EM DIVERSOS DANÇANTES

Carla Vendramin (UFRGS)¹

Gabriela Beirao de Almeida Guaragna (UFRGS)²

Guaraci Oliveira da Silva (ULBRA)³

O presente trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto de extensão Diversos Corpos Dançantes do Curso de Licenciatura em Dança ESEFID-UFRGS, nos anos de 2014 e 2015. O projeto oferece oficinas de dança e pesquisa as poéticas da integração entre diversas pessoas, seus corpos, movimento e suas experiências. As aulas são desenvolvidas através da facilitação de três focos de percepção:

¹ Mestre em Coreografia pela Middlesex University - Londres. Professora nos cursos: Licenciatura e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Dança da UFRGS. Coordenadora do projeto de extensão Diversos Corpos Dançantes. E-mail: carlavendramin@gmail.com

² Estudante no curso de Licenciatura em Dança pela UFRGS – Porto Alegre. Monitora PROEXT no grupo Diversos Corpos Dançantes em 2015. E-mail: gabi_guaragna@hotmail.com.

³ Estudante no curso de Licenciatura em Dança pela ULBRA – Canoas. Graduado em Educação Física pelo IPA. Monitor voluntário no grupo Diversos Corpos Dançantes de 2014 a 2016. E-mail: broder5@bol.com.br.

atenção sobre o corpo, atenção sobre o espaço e atenção sobre as relações "entre" (conexões e dinâmicas que acontecem entre grupo/corpo/espaço). São realizadas propostas de atividades de improvisação e composição coreográfica, e apresentações artísticas feitas na rua, em eventos e teatros de Porto Alegre. O grupo possui uma função educacional importante dentro e fora da universidade. Possibilita que alunos monitores e outros professores experienciem a docência com grupos de habilidades mistas. Promove a formação de bailarinos com deficiência. Amplia conceitos fixos sobre o corpo dançante e o fazer em dança, sua apreciação e leituras possíveis.

Palavras-chave: Habilidades mistas. Dança Inclusiva. Dança Integrada. Dança na Comunidade.

Referências

KUPPERS, Petra. Accessible Education: Aesthetics, body and disability. *Research in Dance Education*, vol. 1, no 2, p. 119-131, 2000.

DERBY, John. Confronting Ableism: Disability Studies Pedagogy in Preservice Art Education. *National Art Education Association Studies: A Journal of Issues and Research*, 102-119, 2016.

1. VENDRAMIN, Carla. *Diversas Danças – Diversos Corpos: Discursos e Práticas da Dança no Singular e no Plural. no Singular e no Plural. v.01, n.03, 2013.*

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

VOCÊ ESCUTA SEUS ALUNOS?

Carolline Rocha Alves (UERGS)¹
Sílvia da Silva Lopes (UERGS)²

O presente relato de experiência trata de uma pesquisa piloto realizada para o componente curricular de Metodologia do Ensino da Dança I. Ele apresenta uma reflexão acerca do processo de planejamento das ações pedagógicas em Dança na Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação básica. Esta pesquisa busca experimentar os efeitos de um planejamento feito a partir da escuta e da observação das crianças, realizada por parte da professora, antes e durante o processo pedagógico. Tal pesquisa utiliza-se da metodologia qualitativa descritiva, cujos instrumentos utilizados foram observações e caderno de campo. Foram realizadas três observações em duas turmas de uma Escola de Educação Infantil, com crianças de idade entre dois e seis anos. Crianças destas duas turmas fazem as aulas de Dança, onde foram aplicados os planos de aula. Foram selecionadas algumas situações onde as crianças expressaram suas

1 Acadêmica do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Fone: (51) 9947-2846 E-mail: lolyta94@gmail.com.

2 Docente orientadora do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Fone: (51) 9775-4997 E-mail: silvia-lopes@uergs.edu.br.

vontades e curiosidades, planejadas ações pedagógicas em dança a partir delas e aplicadas na turma de Dança. Os resultados observados foram registrados em um caderno de campo para análise posterior. Entre as vontades e curiosidades das crianças observadas na etapa inicial desta pesquisa, destacou-se o interesse de estudar diferentes animais, de permanecer menos tempo sentadas e de criarem suas próprias histórias. Tais vontades foram levadas em conta no planejamento das aulas de Dança. No decorrer dessas aulas observou-se um maior interesse das crianças, que também se tornaram mais espontâneas. Percebeu-se que, ao escutá-las pode-se entender o que elas pensam e como agem, conhecendo-as melhor e aos seus interesses. Concluiu-se, também, que o trabalho em Dança com as crianças não pode estar separado de outras questões ligadas a ela, portanto propõe-se que o processo em Dança seja trabalhado partindo do desenvolvimento holístico infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil. Ensino da Dança. Escuta. Planejamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental** -1º e 2º ciclos. Brasília, MEC, 1996, datil (versão julho de 1996).

MÖDINGER, Carlos Roberto et al. **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade?** In Lições de dança 4. Rio de Janeiro. UniverCidade Editora, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva... e no Chão de cimento. In: Ferreira Sueli (Org). **O Ensino da Artes: Construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CADA UM COM SUA DIFERENÇA: A COREOGRAFIA DA SUPERAÇÃO

Silvana Pereira Maciel (UFRGS)¹
Silvia Pereira Maciel (ULBRA)²
Airton Tomazzoni(UFRGS)³

Planejar uma coreografia requer vários passos pensantes antes de sair dançando, poderíamos falar de várias outras, mas escolhemos relatar a Coreografia "Cada um com sua Diferença", do grupo

1 Possui graduação em Educação Física - Licenciatura (2015) ULBRA-Gravataí-RS, cursando Pós-graduação em Dança (2016) UFRGS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Dança-teatro, Projetos Artísticos, Sociais e Ensino. Atualmente leciona no CESMAR, dirige os grupos: Dança-Teatro Movimento Cênico e Unidos pela Arte (Marista/PUCRS). Terá artigo publicado no "Olhares da Dança em Porto Alegre" 2016- projeto Centro Municipal de Dança POA- RS.

2 Possui Tecnólogo em Artes Cênicas (1998) pelo TEPA (Teatro Escola de Porto Alegre), cursando graduação em Pedagogia – Licenciatura- ULBRA– Gravataí, RS. Tem experiência na área de artes Cênicas, com ênfase em Dança-teatro, direção Teatral, Projetos Artísticos, Sociais e Ensino. Atualmente leciona no CESMAR, dirige os grupos: Dança-Teatro Movimento Cênico -CESMAR, Unidos pela Arte – (Marista - PUCRS) e ULBRATI- Gravataí (Universidade Aberta p/ 3ª Idade). E-mail: silviamacie@gmail.com

3 Coreógrafo, jornalista e diretor do Grupo Experimental de Dança da Cidade de Porto Alegre. Doutor em Educação pela UFRGS. Atuou como professor do Curso de Graduação em Dança da UFRGS nos anos de 2003 a 2011. Dirige o [Centro Municipal de Dança](#) da Prefeitura de Porto Alegre e é curador do Festival Internacional Dança. COM – corpo, performance e tecnologia. E-mail: airtontomazzoni@gmail.com

Dança-Teatro Movimento Cênico (CESMAR), por sua elaboração expressar particularidades de diferenças no grupo que acabaram se completando. Recebemos um tema para a criação: "superação", expressar este título em palco, precisaríamos fazer algo que o grupo considerasse inovador, o qual não havíamos feito antes, surgindo uma oportunidade de realmente, nos superarmos. Iniciamos com o processo musical, pois em um grupo de crianças e adolescentes de gostos musicais variados, poderiam surgir contribuições para esta nova composição coreográfica, e não é que apareceu? Em atividades com instrumentos variados, potencializando talentos, oportunizando vivências com musicalidade corporal, flautas, pandeiros e percussão. Após as descobertas dos possíveis ritmos, as educadoras criaram a letra da música, levando a eles, aberta a contribuições, ensaiamos a música, criamos cenas dentro dela. Logo após utilizamos os conhecimentos técnicos para escolha dos passos utilizados a cada momento, sempre aberto a possibilidades de improviso no ensaio para que cada um se sentisse, realmente inserido na coreografia. Mostrando de onde eles vêm, o que gostam de dançar, o que se sentem bem vestindo, o que sentem enquanto dançam, e a superação que é para eles estarem no palco do Teatro São Pedro. Apresentamos em vários palcos de teatros e festivais, e o relato das pessoas do público, da comunidade e da comissão julgadora, se mesclam pela surpresa de ver as "mascotinhas" tocando flauta, a sincronia dos percussionistas, a mistura de dança contemporânea, samba, funk e jazz acontecendo naturalmente, se complementando em uma só história. Cada vez que apresentamos temos a sensação de que sempre é possível, deixar nossos educandos se expressarem através da arte potencializando o protagonista que está dentro de cada um.

Palavras-chave: Dança-teatro, coreografia e superação

Referências:

FERNANDES, Ciane. **Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações**. São Paulo, Annablume, 2007.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição e organização por Lisa Ullmann. São Paulo, Summus editorial, 5ª Edição, 1978.

TOMAZZONI, Airton. **A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade**. 2003.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

POSSIBILIDADES DE RELAÇÕES COM DANÇA NO PIBID

Silvana Greff Claro (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

No segundo semestre do ano de 2015, na E.E.E.F Maria Thereza, ocorreu uma tentativa de interdisciplinaridade com uma turma de estudantes do sétimo ano no período de Artes com as disciplinas de história e matemática. Inicialmente, fiz a observação de algumas aulas nos períodos de Artes, cujo trabalho é voltado para a Dança, devido a professora ser formada nesta área. Durante as observações pude perceber como é o comportamento da turma; quem eram as(os) estudantes mais quietas(os) e as(os) mais agitadas(os); como se dava o andamento das aulas da professora e ainda observava como ela conduzia a aula e as atividades as quais propunha. Durante esse período de observação, consegui conversar também com a professora de matemática e com o professor de história

1 Silvana Greff Claro é acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2014. E-mail: csilvanag@hotmail.com.br.

2 Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

sobre o conteúdo que estavam abordando naquele momento e em qual novo iriam entrar. Com as informações adquiridas, pensei em atividades que interligassem ambos os assuntos, porém sem sucesso, pensei em uma espécie de jogo, envolvendo apenas a disciplina de matemática com o conteúdo de Adição e Subtração de Números Inteiros, tentando uni-lo com o conteúdo de Artes trabalhado anteriormente no início do ano, em que viram sobre Cunningham e a sua técnica de composição em dança com o uso de dados e outros artistas da dança moderna e contemporânea. Com um dado, propus para a primeira aula com a turma, uma espécie de jogo que envolvia criação de movimentos e cálculo. Para essa atividade a turma foi dividida em dois grandes grupos: de um lado da sala ficava o grupo positivo que deveria fazer movimentos focando nos membros superiores e, de outro lado o grupo negativo que deveria fazer movimentos focando nos membros inferiores. Foi utilizado um dado, cartas com sinais das duas operações matemáticas (adição e subtração) e outras duas cartas com o sinal de positivo e negativo (+ e -). Cada grupo por vez jogava o dado, sorteava as cartas e jogava o dado novamente, formando uma conta simples, por exemplo $(-2)+(+4) = -2$, o grupo que dissesse o resultado correto primeiro ganhava os integrantes do grupo perdedor de acordo com o número que saiu no resultado da conta, antes disso o grupo que errou criava um determinado número de movimentos de acordo com a resposta correta e de acordo com o grupo a que pertenciam (positivo/m.superiores ou negativo/m.inferiores). Nesse jogo, percebi alguns problemas devido ao grande número de estudantes, fato que talvez fosse solucionado com mais dados e a turma dividida em mais grupos. A turma comentou durante o ano diversas vezes que gostou muito da proposta, porém, não consegui estabelecer mais relações com a matemática e foquei apenas em história usando do conteúdo do período de Descobrimento do Brasil para abordar a cultura indígena e africana. O PIBID é um programa importante que contribui com a soma de conhecimentos e experiências dentro da escola. A conexão com a professora titular formada em dança favoreceu uma ampliação das diversas possibilidades de se trabalhar a arte como sendo fundamental para sensibilizar o ser humano em seu processo de aprendizagem. O programa abre interessantes possibilidades de se pensar a educação de maneira mais integrada.

Palavras-chave: PIBID – Dança - Educação

Referências:

MELLO, Guiomar Namó de. Referenciais Curriculares da Edu Básica para o século 21. In: RIO GRANDE DO SUL. Referenciais Curriculares. Lições do Rio Grande. 2009.

VALLE, Flavia Pilla do. Dança e Escola: dois exercícios de fazer relações. In: COSTELLA; HOFSTAETTER; STURM; UBERTI (orgs.). Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares. São Leopoldo: Oikos, 2015. p.181-194.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A GRADUAÇÃO COMO COMPONENTE DE APERFEIÇOAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA

Natália Böhm (UFRGS)¹
Dra. Luciana Paludo (UFRGS)²

Este estudo tem por objetivo compreender a motivação de professores de *ballet* clássico da cidade de Canoas RS, em buscar conhecimento acadêmico, além do já adquirido pela própria prática da dança. Procura entender as relações dos conhecimentos adquiridos pelos professores em cursos de graduação nas suas aulas de *ballet* clássico. Por fim almeja-se verificar o lugar que esses conhecimentos acadêmicos ocupam nas práticas dos professores e o diálogo que tecem com os conhecimentos oriundos de escolas livres de dança. Foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas, as quais foram aplicadas a professores selecionados a partir de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Também foi efetuada observação de aulas

1 Natália Böhm – licenciada Educação Física, cursando especialização em dança no Programa de Pós-Graduação da UFRGS. E-mail: natinha.vas@gmail.com.

2 Luciana Paludo – bacharel e licenciada em dança, especialista em linguagem e comunicação, mestre em artes visuais; doutora em Educação. Professora do Curso de Dança da UFRGS. E-mail: lupaludo@terra.com.br

desses mesmos professores. Os dados coletados nas entrevistas já estão em fase de análise, porém, já foi possível verificar que existe uma grande influência dos conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico, principalmente no planejamento das aulas. As três professoras entrevistadas relataram que na graduação encontraram o estímulo necessário para adaptar suas aulas às necessidades e especificidades dos alunos, tornando assim as aulas mais prazerosas e estimulantes. Esses conhecimentos, aliados às experiências dessas professoras antes da graduação, modificaram também suas práticas em sala de aula. Esta pesquisa ainda carece de maiores análises das entrevistas e das observações para encontrar uma possível conclusão. Através dessas análises espera-se compreender as motivações e objetivos que levaram esses professores a buscar o conhecimento acadêmico, bem como, entender de que maneira conduzem suas aulas, a partir desses conhecimentos.

Palavras chaves: graduação; *ballet* clássico; dança; professores; metodologia.

Referências

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 201;

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de ensino de ballet:** uma proposição. Rio de Janeiro: Universidade, 2006;

VIANNA, Klauss. **A dança.** 3. Ed. São Paulo: Summus, 2005.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O Papel do corpo no corpo do ator.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS ESCOLARES: DANÇA NA ESCOLA

Vera Cristina Pereira Fernandes (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

Este trabalho tem por objetivo geral compreender os diferentes entendimentos sobre os modos interdisciplinares de educação a partir de diretores, coordenadores pedagógicos ou professores da Rede Pública de Porto Alegre. Como objetivos específicos procura-se expor desafios e ganhos possíveis da perspectiva interdisciplinar; pesquisar como surgem às ideias do(s) projeto(s) interdisciplinar(es) a partir de exemplo(s); e identificar que tipo de conexão interdisciplinar existe com a dança, se existe, que está presente nesse(s) projeto(s). Envolve uma abordagem qualitativa de entrevistas semiestruturadas em três escolas que trabalham com o Programa Institucional de Bolsas de

¹ Graduada em Pedagogia pela UNILASALLE, Canoas/RS, cursa Pós-Graduação em Dança UFRGS, participou da X Semana Científica do UNILASALLE Ciências Humanas e do Seminário Institucional do PIBID/CAPES/UNILASALLE, DOCÊNCIA: desafios e perspectivas E-mail: veraferprojovem@gmail.com.

² Coordenadora do Curso de Especialização em Dança UFRGS, Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. E-mail: favalle@terra.com.br.

Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS/Dança. As entrevistas foram realizadas e a pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados, que relatam dificuldades de recursos humanos e de disponibilidade de tempo entre outras questões.

Palavras-chave: PIBID - Dança - Educação - Interdisciplinaridade

Referências

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Revista do Centro de Educação e Letras. UNIOESTE Campus, v.10, n.1, p. 9-40, 18, 1º sem. 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cadernos Cedes, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. Pensar a Prática, v. 6, p. 73-86, 2006.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-ARTE. Brasília, 1997.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

PIBID DANÇA 2015/2: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA EM DANÇA NO SÉTIMO ANO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FABÍOLA PINTO DORNELLES

SOUZA, Luciano Pereira de (UFRGS)¹
VALLE, Flavia Pilla do (UFRGS)²

O presente texto tem como objetivo relatar a experiência de docência em dança, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fabíola Pinto Dornelles, em Porto Alegre. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2015, em uma turma de sétimo ano. O primeiro

1 Luciano Pereira de Souza é acadêmico do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2013. E-mail: luciano.ps24@gmail.com.

2 Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

e os meses seguintes destinaram-se às observações e às intervenções respectivamente. O planejamento da professora de dança tinha como foco a composição coreográfica. O bolsista do PIBID passou a assumir a turma durante o laboratório de criação de gestualidade. A questão norteadora do trabalho era: como ressignificar o processo coreográfico dos alunos? Com a finalidade de encontrar respostas para tal, optou-se por alguns procedimentos, como jogos de composição, de improvisação, tarefas, estímulos ao movimento e à escrita do processo num diário de bordo. A cada aula, era possível observar a evolução dos processos coreográficos dos alunos, inclusive dos que apresentavam certa resistência, seja em decorrência de timidez, seja de outras questões pessoais. A estratégia era encorajá-los a utilizar as dificuldades em seu benefício, transformando-as em arte. Na apresentação final, notou-se que alguns alunos descartaram a sua coreografia inteira e improvisaram. Os principais motivos observados foram: insegurança, problemas técnicos e displicência. Apesar dos aspectos negativos, numa análise geral, os alunos souberam lidar muito bem com a ressignificação de suas composições.

Palavras-chave: PIBID – Dança – Coreografia – Educação

Referências

AZEVEDO, Sônia Machado de. O Papel do Corpo no Corpo do Ator. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. Arte da Composição: Teatro do Movimento. Brasília: LGE Editora, 2008.

_____. Teatro do Movimento: Um Método para o Intérprete Criador. 2ª edição. Brasília: LGE Editora, 2007.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DIÁLOGO EM DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Carmen Lucia P. Stodolni (ULBRA)¹
Andréa Bittencourt (ULBRA)²

O presente trabalho foi realizado com o objetivo de relatar as experiências vivenciadas na disciplina de Estágio em Dança III, do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA – Canoas, no primeiro semestre de 2015. Essa importante etapa da graduação proporciona conhecimentos relevantes advindos desse processo. O estágio realizado teve como objetivo principal promover experiências e conhecimentos da Arte/Dança aos alunos, através de atividades pelas quais o corpo, o espaço e o tempo desenvolvessem e explorassem a expressão corporal. A população do estágio consistiu em alunos dos anos finais do ensino fundamental, com faixa etária entre os onze a dezessete anos de idade, de uma escola Estadual, no bairro Aparício Borges, em Porto Alegre, RS. A prática foi realizada durante

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Dança –ULBRA/Canoas, Bolsista em pesquisa no programa de iniciação científica PROBIC/FAPERGS – ULBRA/Canoas. E-mail: carmenpretto9@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UFRGS; professora adjunta da ULBRA nos cursos de Dança e Educação Física; pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação. E-mail: andreabitsouza@gmail.com.

doze semanas, totalizando cinquenta e seis horas de observação, coatuação e atuação. Alguns conteúdos propostos foram analisar os estilos de dança quanto às semelhanças e diferenças entre os passos; observar os conceitos de contraste, transição, clímax e repetição nas sequências dos exercícios; o conhecimento e aplicação das qualidades de movimento do método Laban e a inter-relação entre as linguagens das Artes Visuais e a Dança. Foram pensadas estratégias para que os alunos compreendessem apreciar e dividir experiências uns com os outros, através do uso de recursos como DVDs, Internet, livros e músicas. A partir dessa experiência verificou-se a importância do diálogo para propiciar aos alunos a confiança para explorar movimentos, estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros, como também, uma forma de avaliar o meu próprio processo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular. Dança. Anos finais do ensino fundamental.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** - Introdução Aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

REFERENCIAL CURRICULAR. **Lições do Rio Grande Linguagens Códigos e suas Tecnologias Artes e Educação Física**. Volume 2, 2009.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

O PROCESSO DE CRIAÇÃO CHAIRPARADE DO PIBID/DANÇA

Fernanda dos Santos de Oliveira (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

Esse texto relata a experiência da parceria do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID- UFRGS) com a Secretaria de Educação do RS (SEDUC). O PIBID visa, entre outras questões, aproximar a universidade e a escola. Nesse trabalho, relata-se um planejamento em artes que integra artes visuais e dança a partir do uso de cadeiras. O trabalho das cadeiras acontece durante um mês no segundo trimestre de 2015 na escola E.E.E.F General Daltro Filho, com alunos do

¹ Fernanda dos Santos de Oliveira é acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2014. E-mail: fernanda_fefeso@hotmail.com.

² Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

sexto ano, na cidade de Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. Ele manifesta-se a partir de um assunto trazido em aula pelos alunos: a *CowParade*, que foi um evento de arte urbana no mundo e ocorreu na capital gaúcha em 2010. Ao todo foram 80 vacas, em tamanho real e feitas em fibra de vidro, divulgadas pela cidade. Na presença desse interesse, as professoras convidam os alunos a realizarem um trabalho com cadeiras inspirado na *CowParade: A ChairParade*. Deste modo, estes materiais que estavam sendo descartados pela escola são decorados pelos alunos, instigando também a exploração de movimentos e poses nessas cadeiras. Como podemos nos relacionar com a cadeira de diferentes formas? E se eu fosse um fragmento da cadeira? E se a cadeira se transformasse em outro instrumento para eu interagir? Como gerar uma “foto” com a cadeira? Como gerar uma movimentação com a cadeira? Como o grupo pode relacionar-se com cadeiras? Esse resultado foi levado à uma mostra de artes na escola através da exposição de cadeiras e de materiais visuais e audiovisuais. As movimentações criadas a partir das cadeiras serviram como um laboratório de inspiração para uma apresentação de final de ano da escola.

Palavras-chave: PIBID – Dança – Criação – Educação

Referências

COWPARADE BRASIL. Disponível em <http://www.cowparade.com.br/>. Acesso em 11/08/2015.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Icone, 1990.

VALLE, Flavia Pilla do. Dança e escola: dois exercícios de fazer relações. In: COSTELLA, Roselane. Et al. **Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA DE SALÃO, UMA PRÁTICA EDUCATIVA NA ESCOLA?

Sábata Machado (ULBRA)¹
Andréa Bittencourt de Souza (ULBRA)²

O presente estudo tem como objetivo verificar os aspectos positivos da dança de salão para o ensino da dança na escola. Essa temática tem relação com as minhas vivências tanto na dança de salão como bailarina e professora, assim como as realizadas nos estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Dança - ULBRA. Acredito que a dança de salão pode ser trabalhada nas escolas, quando essa se aproxima dos preceitos da dança-educação, isso é, explorando o desenvolvimento da noção coreológica (espaço, tempo, forma), o relacionamento entre os pares e possibilitando a percepção de diferentes ritmos musicais de forma individual e coletiva. Para desenvolver esse trabalho realizei uma revisão bibliográfica sobre os benefícios da

¹ Sábata Machado é licenciada em Dança pela ULBRA. E-mail: sabata.binha@hotmail.com.

² Andréa Bittencourt de Souza é Doutora em Educação pela UFRGS; professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil nos Cursos de Dança e Educação Física; pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação. E-mail: andrea.bittsouza@gmail.com.

dança de salão e metodologia de ensino, para posteriormente analisar as minhas experiências de estágio, no que se refere ao ensino de alguns elementos da dança de salão, assim como os erros e acertos que decorreram dessa prática. A partir dos autores pesquisados constatei que a prática da dança de salão desenvolve a comunicação entre os participantes, as relações interpessoais, as aptidões e novos interesses, dentre outros benefícios. Nas experiências de estágio percebi que os alunos tinham muitas dificuldades em dançar a dois, pois eram acostumados a danças predominantemente individuais como o hip-hop e o balé clássico, demonstrando certo receio em dançar juntos. Com o passar do tempo e com a afinidade que foram desenvolvendo em aula, foram se soltando e passaram a criar movimentações conjuntamente. Meu maior desafio neste processo de realização dos estágios em dança foi trabalhar o contato corporal entre os alunos. No entanto, com paciência e persistência, os alunos e alunas aprenderam a tocar uns nos outros de forma respeitosa, valorizando as diferenças. Pude concluir que existem vários aspectos positivos da Dança de Salão na escola, já que essa possibilita a vivência em diferentes ritmos musicais, o trabalho em pares e aproximação entre os gêneros masculino e feminino, além de diversos valores sociais.

PALAVRAS CHAVE: Dança de Salão. Dança-educação. Estágios obrigatórios.

Referências

GRANGEIRO, Marcelo. *Ai, pisaram no meu pé!* In: Ed. Scor Tecci, 2014, p. 88- 89.

VERGO, Giovanni. Fatores motivacionais da prática da dança de salão. *Dança: caminhos, reflexões e descobertas*. In: Ed. ULBRA, 2011, p. 57- 60.

RODRIGUES, LISIANE. Fatores motivacionais que levam adultos à prática da dança de salão. *Dança: caminhos, reflexões e descobertas*. In: Ed. ULBRA, 2011, p. 57-60.

KOCHE, Vanilda S. *Artigo Científico*. In: Prática Textual. Ed. Vozes, 2006, p. 127- 132.

CASSARI, Keice. *História da Dança de Salão*. Acessado em 2014, <http://todocomposto.wordpress.com/historia-da-danca-de-salao/>
ALMEIDA, Cleusa. *Um olhar sobre a prática da dança de salão*. Jundiaí, 2005.

NANNI, D. *Dança-educação: princípios, métodos e técnicas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

PIBID ARTES: A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE DANÇA E AS ARTES VISUAIS

Aline Villa (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

O relato de experiência a seguir, trata-se de três aulas de dança, dentro do currículo de artes, para o 8º ano de uma escola estadual na cidade de Porto Alegre ministrada pela bolsista PIBID/CAPES no primeiro semestre de 2015. Articulou-se os conteúdos de artes visuais ministrado pela professora titular com as de dança pela estagiária. As atividades tiveram como objetivo a interdisciplinaridade – compreendida aqui como um exercício de fazer relações – entre artes visuais e dança. Nesse exercício, buscou-se integrar os conteúdos das artes Renascentista e Barroca com o ensino da dança. Em um primeiro momento nas aulas de dança, houve uma abordagem da história da dança nesta época e explicou-se sobre a dança de corte,

¹ Aline Villa é acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2014. aly.villa@hotmail.com.

² Flavia Pilla do Valle é Doutora em educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora da Licenciatura em Dança, coordenadora da Especialização em Dança e coordenadora do PIBID da UFRGS. favalle@terra.com.br.

que consistia em um gênero de espetáculo surgido no fim o séc. XVI na corte francesa e que era dançado pelos membros da família real, pelos nobres e por alguns bailarinos profissionais. Após, foi introduzido uma sequência de movimentos que remetiam as danças da corte, tendo como base um vídeo de dança encontrada na internet. Em uma segunda aula, em articulação com conteúdo de arte Renascentista, Barroca e acrescentando o Rococó, utilizou-se de livros com imagens de pinturas e esculturas desses três movimentos artísticos e foi proposto a reprodução, por parte dos alunos de algumas dessas obras com poses de seus próprios corpos. Além da escolha e da reprodução, foi pedido que buscassem lugares dentro da escola em que mais parecessem com o ambiente retratado nas obras selecionadas. As reproduções foram fotografadas e em uma aula seguinte eram analisadas em justaposição com a fotografia da obra original. Foram discutidos as colocações dos corpos, a retratação das obras e o que chamou ou não a atenção na atividade. Acredita-se que o ensino da dança dentro da escola tem como objetivo trazer vivências de corpo e expressão, dando ao aluno possibilidades de descobrir novas possibilidades de movimentação. O PIBID/Dança da UFRGS aposta em exercícios interdisciplinares, além de acreditar nesta aproximação da escola e universidade como uma proveitosa forma de reflexão e formação.

Palavras-chave: Pibid; Dança; Artes; Interdisciplinaridade.

Referências:

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

GRUPO DE DANÇA ARS LUCE DE AZEITÃO. **Dança Renascentista**. Disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=K_jl5V9Qq3M. Acesso em 11/08/2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA EM AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA REDE PÚBLICA

Ana Paula Silva dos Reis (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

Esta pesquisa pretende relatar uma experiência de docência em dança articulando com os saberes da criação e do ensino de dança na escola. A partir disso, determinados aspectos serão analisados, tais como: o entendimento de criação em dança neste trabalho e os conceitos de metodologias e técnicas de ensino na dança; narrar as escolhas pedagógicas e o desenvolvimento das 20 aulas sobre o assunto; e, por fim, refletir sobre as escolhas docentes, suas mudanças

¹ Ana Paula Silva dos Reis é Licenciada em Dança pela ULBRA. É professora de Educação Artística/Dança na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Theresza da Silveira e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Fabíola Pinto Dornelles e também professora supervisora dos bolsistas PIBID Dança/ UFRGS, sob coordenação de Flavia Pilla do Valle. Atua como produtora cultural de espetáculos e projetos de dança. E-mail: reis.anapaulareis@gmail.com.

² Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

de rumo, e as próprias concepções pedagógicas que subsidiam o fazer.

Em relação a isso, observa-se como uma escolha docente, por exemplo, fazer com que o aluno possa relacionar as teorias e práticas do ensino com as suas experiências sociais partindo de uma concepção pedagógica, a qual tenta valorizar as identidades e ressignificar as vivências dos indivíduos.

A pesquisa é um relato de experiência das aulas, no qual envolve uma turma de 7º ano de uma escola estadual da cidade de Porto Alegre. Envolve observação, anotações no diário de campo, fotos e registros escritos dos alunos. Como resultado se entende metodologia do ensino e processo de criação como conceitos imbricados na aula. As vinte aulas se desenvolveram em partes intituladas: o estudo da poesia, a transposição da poesia para o corpo, a dramatização da gestualidade, o estudo do espaço, a utilização de elementos que podem agregar à cena, ensaios e a apresentação. Todas as partes entremeadas por diálogos e reflexões dos processos. Por fim, esta pesquisa contribui para pensar o fazer docente e a prática da dança na escola.

PALAVRAS-CHAVE: dança – escola – criação – arte - educação

Referências:

GIL, José. **Movimento total**. Local: São Paulo. Editora Iluminuras Ltda., 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Local: São Paulo. Editora Cortez, 1994.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. Local: São Paulo Digitexto Editora, 2012.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Universidade/Sulina, 1999.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CECY FRANCK E O MÉTODO PILATES: CHOREO I

Patrícia Fernandes (UFRGS)¹
Christiane Garcia Macedo (UFRGS)²
Aline Nogueira Haas (orientadora– UFRGS)³

Esse estudo teve como objetivo identificar as relações de Cecy Franck, mestra na técnica de Graham, com o Método Pilates e a importância que seu trabalho teve na inserção do mesmo no Rio Grande do Sul. A investigação, de cunho qualitativo com abordagem teórico-metodológica da história oral, busca a descrição e interpretação das informações coletadas através de entrevistas realizadas com discípulos de Cecy Franck, que tenham seguido carreira na dança e/ou no Método Pilates. Os modelos metodológicos adotados foram propostos pelo Centro de Estudos e Memória do Esporte (CEME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integrando o projeto

1 Especialista no Método Pilates. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS. E-mail da autora: patgatfer@yahoo.com.

2 Doutoranda em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail da coorientadora: chrismacedo@gmail.com.

3 Professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e coordenadora do Curso de Especialização no Método Pilates da UFRGS; Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (GRACE). E-mail da orientadora: alinehaas02@hotmail.com.

“Garimpando Memórias: esporte, educação física, lazer e dança no Brasil”. Observando os desdobramentos das carreiras profissionais dos discípulos de Cecy Franck entrevistados neste estudo, seus depoimentos e as informações já existentes sobre o desenvolvimento do Método Pilates no Brasil, podemos constatar que ela influenciou na difusão desse Método no Estado do Rio Grande do Sul. Destacamos a importância desse estudo por levantar aspectos relacionados à história da dança sulriograndense, pois Cecy Franck foi uma das personalidades marcantes e influentes da Dança Moderna e Contemporânea brasileira.

Palavras-chave: Método Pilates. Dança. Precusores.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.236 p.

CUNHA, Morgada; FRANCK, Cecy. **Dança: Nossos artífices**. Porto Alegre: Editora.Movimento, 2004.

FRANCK, Cecy. **Dança Moderna: Movimentos fundamentais organizados segundo os princípios da Técnica de Martha Graham**. Porto Alegre: Ceme; Ufrgs, 2013. (Coleção Grecco).

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Práticas em história oral: A experiência do Centro de Memória do Esporte (ESEF-UFRGS)**. In: VI Encontro Regional Sul de História Oral: Narrativas, fronteiras e identidades, 6, 2011, Pelotas.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

RECREIO ORIENTADO: AÇÕES DO PIBID/UFPEL NA EMEF FERREIRA VIANNA DE PELOTAS RS

Kelly Souza Silva (UFPEL)¹

Naiane Ribeiro (UFPEL)²

Josiane Franken Corrêa (UFPEL)³

Este estudo levanta questões acerca do trabalho interdisciplinar desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ferreira Vianna junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPEL), na qual em um diagnóstico realizado a

1 Acadêmica do 7º semestre do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPEL). Monitora Voluntária de Iniciação Científica do Projeto de pesquisa *Relatos e Registros sobre a História da Dança em Pelotas*. E-mail: kellyssousa@yahoo.com.br.

2 Acadêmica do 5º semestre do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPEL).

3 Professora Orientadora. Professora do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Dança da UFPEL – Anos Iniciais). E-mail: josianefranken@gmail.com.

partir de observações, das leituras e discussões realizadas pelos bolsistas e coordenadores do PIBID dentro das ações interdisciplinares desenvolvidas dentro da escola, constatou-se a necessidade de realizar intervenções no horário do recreio. A partir desse diagnóstico os bolsistas do PIBID passaram a desenvolver atividades objetivando: resgatar as brincadeiras vivenciadas pelas diferentes gerações da comunidade escolar; integrar as crianças em brincadeiras coletivas e individuais; estimular os laços de amizade e a partilha de brincadeiras; valorizar o diálogo, a conversa e a construção de regras como forma de solucionar problemáticas diagnosticadas, especialmente no que se refere às relações interpessoais das crianças no horário do recreio. Diante disso iniciou-se uma reflexão sobre consequências e possíveis benefícios de intervir no recreio escolar, que é o momento em que as crianças têm a possibilidade de brincar livremente (SOECKIS et al, 2013). Tendo como objetivo dialogar com esse momento onde um grande número de crianças de diversas idades tem que dividir o mesmo espaço e sendo assim nem sempre esse convívio é pacífico. Na tentativa de integrar mais os estudantes buscamos resgatar brinquedos e brincadeiras sem tirar a autonomia vivenciada por eles durante o recreio. Esse trabalho junto ao recreio ainda está em fase exploratória, foram desenvolvidas poucas atividades e, diante disso, foi possível constatar que as experimentações realizadas até o momento trouxeram alguns resultados na relação entre os alunos, que já esperam pelas atividades como um momento diferenciado na rotina escolar. A abordagem no direcionamento das atividades busca uma realização de forma democrática e tenta não tirar a espontaneidade desse momento que agrega um trabalho voltado à corporeidade da criança, algo que é desafiador, levando em consideração que temos no histórico da escola como instituição de ensino uma busca pelo controle do corpo. Desse modo, geralmente as escolas trabalham numa linha que limita as ações corporais e espontâneas, moldando o corpo a atividades repetitivas padronizando desde muito cedo, por isso o desenvolvimento de atividades que ajudem a exploração dessa corporeidade (FIGUEIREDO, 2009) e que trabalhem outros aspectos diagnosticados no contexto desta pesquisa inicial.

Palavras-chave: Educação Básica – Dança – Recreio – Corporeidade

Referências:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenho. Pelotas: Editora Universitária-UFPel. 2009. p. 19 – 32.

SOECKI, Ana Márcia; ANTONELLI, Maria Alda; ROTHERMEL, Lucelia A. Recreio Dirigido Escolar.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA ESCOLA: REEDUCAÇÃO DO MOVIMENTO

Fernando Marques Finamor (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

O presente resumo relata uma atividade desenvolvida com os alunos do 9º ano na E.E.E.F. Maria Theresa da Silveira, através do PIBID do curso de Dança da UFRGS. Após uma aula de observação da turma, foi proposto pela supervisora do PIBID ao bolsista desenvolver práticas e/ou apresentações de conteúdos que os alunos pudessem relacionar com o seu cotidiano, que pudessem experimentar no seu dia a dia. Depois de algumas investigações sobre as alterações posturais comuns a adolescentes em escolas do ensino público fundamental na faixa etária da turma (14-16 anos), através das quais foi possível constatar grande ocorrência de problemas gerados por hábitos posturais inadequados (como a má postura durante as aulas e o uso incorreto da mochila escolar), decidiu-se aplicar, na aula, alguns exercícios

¹ Graduando em Licenciatura em Dança e bolsista do PIBID. E-mail: fminamor@hotmail.com.

² Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

do Método Ivaldo Bertazzo. Uma das técnicas utilizadas no citado método é a da geometria corporal, que preconiza a construção de imagens geométricas sobre as diferentes partes do corpo, através das quais se pretende que o indivíduo incorpore uma imagem da postura, acelerando o controle da mesma. Logo, os exercícios pertencentes a essa técnica foram utilizados para proporcionar um contato básico dos alunos com os conceitos, visando que eles (os alunos) iniciassem um processo de aquisição de consciência e estruturação corporal, e que, posteriormente, eles o incorporem a suas vidas. A turma é composta de 10 alunos, e o trabalho foi desenvolvido em duplas. Afora algumas brincadeiras, normais para a idade, se for levado em consideração que os exercícios exigiam, quase todos, o toque corporal, além de algumas resistências, como o fato de alguns alunos não gostarem de ficar de pés descalços, o resultado foi bastante positivo, com uma boa aceitação por parte da turma e relatos de modificações nas sensações corporais. Através dos exercícios, foi possível que os alunos, pelo menos momentaneamente, adquirissem uma consciência de estrutura no corpo, imaginando que a cintura escapular tem um formato de losango, que é sustentado pelo tronco, com um formato de retângulo, e tudo isso é suportado por um triângulo desenhado na base dos pés. Foram relatadas sensações como “maior leveza ao caminhar” e “impressão de estar mais alto”. Tal resultado estimula a continuação da utilização do método, introduzindo novos exercícios que aprofundem a percepção e a compreensão do corpo.

Palavras-chave: PIBID – Geometria corporal – Ivaldo Bertazzo

Referências:

SANTOS, Camila I. S. *et al.* Ocorrência de desvios posturais em escolares do ensino público fundamental de Jaguariúna, São Paulo. *Revista Paulista de Pediatria*. São Paulo, vol. 27, no. 1, 03/2009. < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822009000100012> Acesso em 02/04/2016.
BERTAZZO, Ivaldo. *Corpo Vivo – Reeducação do Movimento*. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

DANÇA, INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO ENTRE CORPOS

Daiani Fiorini Fernandes¹
Letícia Schneider²
Patrícia Wentz de Moraes³
Kátia Salib⁴

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar uma

¹ Aluna bolsista- PIBID/ Dança- UERGS (2015-2016); Estudante do curso de Graduação em Dança/ Licenciatura- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Bailarina e dançarina profissional. DRT: 047783- 00406; Bolsista do projeto de extensão "Compartilhando Vivências: o corpo e a Dança nos processos de ensino- aprendizagem"/ UERGS, (2014); E-mail: daiani.fiorinifernandes@hotmail.com.

² Aluna bolsista- PIBID/ Dança (UERGS) (2015-2016); Estudante do curso de Graduação em Dança/ Licenciatura UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul); Bolsista do Projeto de extensão "Transeuntes: Mostras e Oficinas" da UERGS, (2014). Professora de Dança nas escolas da Prefeitura Municipal de Harmonia. (2014-2016). E-mail: leticia_2312@hotmail.com.

³ Aluna bolsista- PIBID/ Dança (UERGS); Estagiária da Fundação de Artes de Montenegro; Professora de ballet clássico na ACEFH- Ponto de Cultura Harmonia em Cena; Bailarina no Grupo de Dança da Fundarte- Montenegro- RS; E-mail: patywentz@hotmail.com

⁴ Docente orientador (UERGS); Coordenadora e Professora da Graduação em Dança: Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Coordenadora de subárea Dança-PIBID/UERGS, Unidade de Montenegro; E-mail: ka-tia-deffaci@uergs.edu.br

descrição da oficina de Dança ministrada na escola municipal parceira, José Pedro Steigleder, localizada no município de Montenegro - RS. Os bolsistas do Programa institucional de bolsa de Iniciação a Docência(PIBID)/DANÇA/UERGS, foram convidados a participar do Fórum Estudantil da escola. A programação do Fórum contou com Oficinas e Palestras relacionadas ao campo das Artes e Educação. Ficamos responsáveis por organizar uma Oficina de Dança para os alunos dos Anos finais do ensino fundamental, sexto ao nono ano. O nome escolhido para o evento foi "Humanizando através da Arte". Na Oficina se inscreveram 25 alunos, totalizando o limite de inscritos. Para que a oficina pudesse de fato acontecer, nós pibidianas, fomos orientadas pela coordenadora de área do PIBID, que nos guiou no desenvolvimento da mesma. Durante a semana que antecedeu a Oficina, planejamos o que seria trabalhado. Pensou-se em desenvolver atividades relacionadas ao corpo, espaço e expressão de modo que os alunos pudessem ser integrados uns com os outros e tivessem uma vivência em Dança baseada no compartilhamento de ações do movimento. A ideia foi desenvolver uma atividade baseada nas tarefas cotidianas e as possíveis maneiras de (re) criar essas ações transformando-as em sequências coreográficas. Para complementar, propomos um alongamento, aquecimento e um relaxamento. No alongamento trabalhamos com as articulações distais e proximais, com exercícios de rotação e alongamento dos gastrocnêmios e ísquiotibiais. No aquecimento realizamos uma atividade mais dinâmica com a utilização dos níveis, do tempo e espaço. O relaxamento foi feito em duplas, no qual foram usadas bolinhas de silicone para massagear o colega. Através desta experiência, as Pibidianas que ministraram a Oficina evidenciaram que o contato com a Dança na escola abrange não apenas conteúdos voltados a esta área, como também outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a Música e o Português. Na realização das atividades, relacionamos a música através dos ritmos e diferentes estilos apresentados e a disciplina de português se deu a partir das interpretações feitas pelos próprios alunos que tiveram que ler as tarefas cotidianas que haviam sido entregues a eles. Além destas, outras disciplinas poderiam ser citadas aqui, pois se compreende que muitos elementos são envolvidos quando planejamos uma aula em Arte. A interdisciplinaridade na Dança surge como campo para a criatividade, reflexão e autonomia do aluno. A Dança na escola possibilita o encorajamento por caminhos desconhecidos e instigá-los nessa pesquisa, os fazem (re)conhecer o significado da Dança como uma manifestação artística, a qual busca estabelecer relações na sociedade, coletiva e individual, criando assim novas significações para o aprendizado em Dança.

Palavras-chave: Dança- Educação- Docência- Interdisciplinaridade

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. Belo Horizonte: Revista Paidéia. Ano 07, nº 09, jul/dez, 2010, p. 11-29.

FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In Lições de dança 4. Rio de Janeiro. UniverCidade Editora, 2003.

RIZZI, Maria Christina S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: Barbosa, Ana Mae (Org). Ensino da arte: memória e história. São Paulo; Perspectiva, 2008. P. 335- 348

ROSSINI, Elcio. Tarefas: uma outra perspectiva para o conceito de coreografia. In: TAVARES, Enéias, F.; BIANCALANA, Gisela R.; MAGNO, Mariane. Discursos do Corpo na Arte. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 207-226.

TRADA, Débora [et al]. Linguagem da Dança. Curitiba: Ibpex, 2009. 115p: il. (Metodologia do Ensino de Artes; v. 2).

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CIRANDA E ALFABETIZAÇÃO: A CULTURA POPULAR E A DANÇA NA ESCOLA

Juliana Silveira¹
Letícia Schneider²
Kátia Salib³

Este relato de experiência tem como objetivo mostrar as contribuições do Programa institucional de bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na formação dos futuros professores artistas que vivenciam experiências em Dança na escola enquanto bolsistas do programa. O principal objetivo do PIBID é antecipar o vínculo entre os licenciandos e as salas de aula da rede municipal das respectivas escolas par-

1 Aluna bolsista- PIBID/ Dança- UERGS (2015-2016); Estudante do curso de Graduação em Dança/ Licenciatura- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; E-mail: julianasilveira53@yahoo.com.br.

2 Aluna bolsista- PIBID/ Dança (UERGS) (2015-2016); Estudante do curso de Graduação em Dança/ Licenciatura UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul); Bolsista do Projeto de extensão "Transeuntes: Mostras e Oficinas" da UERGS, (2014). Professora de Dança nas escolas da Prefeitura Municipal de Harmonia. (2014-2016). E-mail: leticia_2312@hotmail.com.

3 Docente orientador (UERGS); Coordenadora e Professora da Graduação em Dança: Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; Coordenadora de subárea Dança-PIBID/UERGS, Unidade de Montenegro; E-mail: katia-deffaci@uergs.edu.br.

ceiras, e no caso deste trabalho, aplicar a experiência da docência a partir do ensino da Dança com o foco no processo de alfabetização. A ideia de trabalhar as Cirandas surgiu pelo interesse mútuo das Pibidianas em estudar, pesquisar e vivenciar mais de perto as possibilidades de trabalhar manifestações populares brasileiras na escola. O interesse pelo mesmo se deu a partir de observações feitas na turma do segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental da escola José Pedro Steigleder, localizada no município de Montenegro. Notamos uma grande necessidade de trabalhar a alfabetização considerando ser algo constante e diário para estas crianças. A sensibilidade em sala de aula e o amor pela educação fizeram com que nós sempre saíssemos da escola com sede de mudar aqueles diferentes espaços que encontramos, experimentando possibilidades de trabalhar a dança na escola em projetos multidisciplinares. Todas as vezes que começamos alguma ação na escola, explicamos o motivo de estarmos ali, de onde somos e o que vamos trabalhar com eles nos nossos encontros. A professora faz questão de nos dar esse espaço, assim, estabelecemos uma conversa amigável e afetuosa com as crianças. Esta intervenção foi dividida em cinco encontros, um dia por semana e sempre nas sextas-feiras pela tarde. Aconteceram no primeiro período da aula e ocorreram durante os meses de novembro e dezembro de 2015 totalizando 23 alunos participantes. O planejamento desta ação se deu a partir de uma adaptação sobre a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Utilizamos para tal, três momentos distintos. O primeiro foi o "fazer", em um segundo momento contextualizamos as Cirandas de modo a explicar de diferentes formas e sua origem, por fim realizamos um momento de apreciação, tanto com as Danças do Nordeste quanto com vídeos dos próprios alunos experienciando as cirandas. Selecionamos três cirandas para trabalhar com a turma e os cinco encontros se deram a partir do canto das cirandas, dança, formação de palavras, ritmo e pulsação, lateralidade, fortalecimento do trabalho em grupo, a união entre os participantes, a história das cirandas e apreciação deles mesmos dançando. Logo após o momento de apreciação, as licenciandas puderam questioná-los a respeito do que viram, sentiram e experimentaram. Os relatos foram os mais diversos. Além disso, no meio do caminho, sem esperarmos, a professora nos convidou para realizar uma apresentação das Cirandas na Hora Cívica. Foi um momento verdadeiramente rico para eles, mas, sobretudo para as Pibidianas. A experiência de trabalhar a dança na escola junto da alfabetização nos permitiu grandes vivências, corporais e emocionais. Observamos, através das práticas, que o ritmo, batida e sons que foram utilizados, como percussão corporal ou mesmo os sons criados pelo chocalho, aconteceram de forma sutil e prazerosa. Descobrimos e nos apropriamos de um lado mais afetuoso das crianças. A sensibilidade delas nos tocou de modo que nós, futuras professoras-artistas, pudéssemos enxergar o mundo da Escola com outros olhos, de modo a ampliar nosso horizonte nesse campo de possibilidades.

Palavras-chave Ciranda- Alfabetização- Multidisciplinaridade- Dança

Referências:

RIZZI, Maria Christina S. L. **Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte**. In: Barbosa, Ana Mae (Org. Ensino da arte: memória e história. São Paulo; Perspectiva, 2008. P. 335- 348

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental -1º e 2º ciclos. Brasília, MEC, 1996, dati (versão julho de 1996).

MARQUES, Isabel. A Dança e a Educação no Mundo Contemporâneo. In: MARQUES, Isabel. **O ensino da dança hoje: textos e contextos**. SP: Cortez. 1999.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.



V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

OS PROCESSOS CRIATIVOS COMO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

Fabiana Andréia Mors (Dança - Licenciatura/UFSM)
Mara Rubia Alves da Silva (Dança - Licenciatura/UFSM)

Embora a Dança seja uma das formas de manifestações mais antigas do ser humano, que seus movimentos tenham sido descritos desde a época das civilizações primitivas, dançar sobre uma cadeira de rodas, passou a ser uma possibilidade apenas no século passado, por volta dos anos oitenta. Conforme Ferreira (2003), ela se deu, ao mesmo tempo, em diversos países, em decorrência dos movimentos históricos tanto da Dança quanto das pessoas com deficiências. Percebemos que a Dança têm sido adaptada para que usuários de cadeira de rodas possam ter seu direito à prática motora garantida, gerando a possibilidade de dançar, contribuindo para mudanças sociais, tanto ampliando a participação destas pessoas na vida comunitária quanto mudando o significado que a cadeira de rodas tem dentro de uma sociedade onde, a princípio, tal cadeira era símbolo de imobilidade e incapacidade (FERREIRA et al, 2002). Através da Dança

em cadeira de rodas (DCR), é possível perceber uma nova proposta estética, que desafia os conceitos do que seja arte e do que significa dança. O corpo que dança numa cadeira de rodas está envolvido numa rede complexa de relações sociais, sua atuação, enquanto linguagem artística instiga a uma revisão de valores, de técnicas corporais e de regras de composição coreográfica. A Dança em Cadeira de rodas (DCR), compreendida como arte, e não somente como repertório/coreografias, tem o potencial de agir sobre o mundo. O jogo articulado entre os signos da Dança é que permite às crianças, jovens e adultos a descoberta de suas próprias possibilidades corporais, em diálogo com as possibilidades do sistema da Dança. Se entendermos esta linguagem em situação escolar, estaremos aprendendo/ensinando nossos alunos a agir sobre o mundo de forma consciente, crítica e ética. Este fato acontece em decorrência do espaço que as pessoas com deficiência vêm ganhando em nossa sociedade, graças a diversos profissionais que atuam nesta área e da luta das próprias pessoas com deficiência por seu reconhecimento e valorização enquanto indivíduos capazes e eficientes, em ambientes não formais e formais como as Universidades, principalmente pelo desenvolvimento de estudos acadêmicos e Projetos de Extensão universitária seja em Instituições públicas ou privadas. Propomos um trabalho que utilize a Dança em suas vertentes educativa e artística, incentivando a criatividade e oportunizando a vivência de diferentes possibilidades de movimentos. Buscamos a descoberta e valorização das potencialidades individuais dos alunos, explorando a Improvisação segundo os Jogos de Spolin (1982), os Jogos que desenvolvam a expressão corporal, a confecção e a manipulação de diversos materiais e os Temas de movimento (Rengel, 2008). Como estratégias metodológicas utilizadas nos encontros, iniciamos a roda de conversa, onde são tratados os objetivos, logo após propomos Jogos de concentração seguidos de Jogos ativos para o aquecimento corporal, o seguinte momento é o desenvolvimento das dramatizações, dos jogos teatrais, dos jogos de improvisação, que iniciam de forma individual, depois em pequenos grupos e são compartilhados no grande grupo, através de cenas dançantes. Para finalizar, é feita a roda novamente onde são discutidos todos os momentos do encontro e feitas sugestões para o próximo.

Palavras-chave: Inclusão - Dança – Movimento.

Referências:

FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo da prática integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível.** Dissertação de Mestrado, 1998.

FERRARI, G. B. **Por Que Dança na Escola?** Disponível em: http://www.fef.ufg.br/texto_pqdanca_na_escola.html, acessado em: 10/04/13.

FERREIRA, E. L., FERREIRA, M. B. R., FORTI, V. A. M. **Interfaces da dança**

para pessoas com deficiência. Campinas: CBDCCR, 2002. p. 109.

_____, et. al., **Dança Artística e Esportiva para Pessoas com Deficiência: Multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal.** Juiz de Fora, MG: CBDCCR. 2005. p. 11-328.

FUX, M. **Dança: experiência de vida.** São Paulo: Summus, 1983.

_____, **Dançaterapia.** São Paulo: Summus Editorial. 1988.

PEREIRA, S. R. C. et al. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento.** Porto Alegre: Revista Kinesis. 2001.

RENGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban.** São Paulo: Annablume. 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: Editora WVA. 1997. p. 41 – 47.

_____, **Inclusão: o paradigma do século 21.** Rio Claro: Revista Inclusão, Ano I, nº. 01 - UNESP, 2005. p.19-23.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

VARGAS, L. A. **A dança na escola.** Santa Cruz do Sul: Revista Cinergis, 2003.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

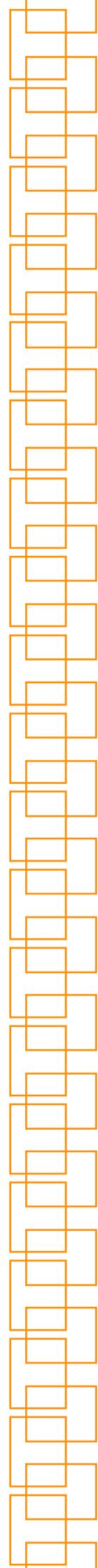
UMA COREOGRAFIA, MUITAS DIFERENÇAS E DESCOBERTAS: ATRAVÉS DA DANÇA-TEATRO

Silvana Pereira Maciel (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

O grupo de Dança-Teatro Movimento Cênico é fruto da união de duas oficinas artísticas do CESMAR (Centro Social Marista de Porto Alegre). Com direção da autora e da professora de teatro Silvia Maciel. Visando um trabalho educacional sobre as diferenças através da arte, vamos sintetizar uma coreografia chamada: "Campeão".

¹ Silvana Pereira Maciel possui graduação em Educação Física - Licenciatura (2015) ULBRA- Gravataí, RS, cursando Pós-graduação em Dança (2016) - UFRGS. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Dança-teatro, Projetos Artísticos, Sociais e Ensino. Atualmente leciona no CESMAR, dirige os grupos: Dança-Teatro Movimento Cênico e Unidos pela Arte – (Marista). Terá artigo publicado no "Olhares da Dança em Porto Alegre" 2016- projeto Centro Municipal de Dança POA-RS, pela ed. Canto & Arte. E-mail: silmaciel@ymail.com.

² Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.



Convidamos quatro educandos para fazer parte do elenco desta montagem. Inserir novos integrantes requer socializá-los, para facilitar o processo de integração, preparamos o grupo psicologicamente e corporalmente para recebe-los, através de exercícios de sensibilização, dinâmicas e atividades adaptadas. Recebemos, após alguns encontros com debates e atividades práticas, os quatro convidados. Com aulas e ensaios com estrutura acessível, foi possível mesclar habilidades, desmitificar mitos, socializar conhecimentos, com trocas de dificuldades e facilidades em comum a todos. Criando uma vontade de mostrar em poucos minutos, dentro de uma coreografia, o quanto é importante se sentir inserido realmente. A coreografia mostra a importância de acreditarmos em nós, em nossos sonhos e que podemos ser campeões, independente das barreiras e dificuldades da vida. Meio a uma dança acessível, com interpretação, precisão, confiança, movimentos leves, destacando protagonismos, diferenças e sincronia de grupo. A Dança-Teatro não é um campo unificado, existem muitas formas diferentes, técnicas variadas, dentro da paisagem cultural atual e ao longo da história. Este trabalho visa uma cultura de dança-teatro acessível com entendimento da diversidade, não apenas na educação de pessoas com deficiência, mas também de uma forma geral, que todos possam estar no palco e na sociedade com dignidade.

Palavras-chave: Dança-Teatro, Educacional, Coreografia e Diferenças,

Referências

FERNANDES, Ciane. Pina Baush e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações. São Paulo: Hucitec, 2000.

FOSTER, S.L. Reading Dancing. Bodies and Subjects in Contemporary American Dance. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1986.

VENDRAMIN, Carla. **O nome da coisa**. Revista Online idanca.net, 2006.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CONTATO IMPROVISÃO E DESDOBRAMENTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DO PIBID DA DANÇA UFRGS

Sabine Borges Silveira (UFRGS)¹

Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

Ana Paula Reis (SEDUC-RS)³

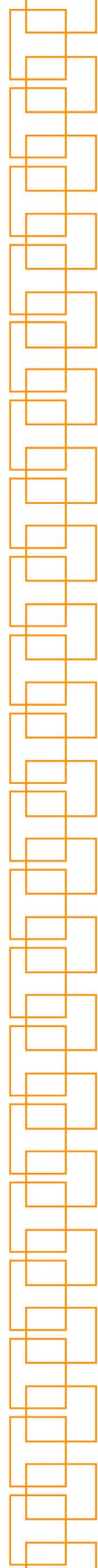
Esse trabalho tem como objetivo fazer um relato de experiências baseado na observação e interação nas aulas de Artes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre – RS. Descreve o trabalho de dança desenvolvido na disciplina de Artes, do oitavo ano do ensino fundamental, que foi realizado nos meses de agosto a outubro de 2015. Um dos focos do trabalho emerge do tema de contato improvisação, desenvolvido pela professora titular. Assim,

1 Graduada do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Dança (UFRGS) e bolsista PIBID/Dança. E-mail: ss.florestal@hotmail.com.

2 Professora do Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Escola de Educação Física (ESEF) – Porto Alegre/RS. Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

3 Professora da Rede Estadual de Ensino do RS, Licenciada em Dança pela ULBRA e Especialista em Dança pela UFRGS (em andamento); E-mail: reis.anapaulareis@gmail.com.





inspirado em outro trabalho realizado pelo PIBID em 2012 e 2013, ampliou-se essa experiência para a turma observada nesse estudo. A partir do diálogo proposto aos alunos, normalmente ao final da aula, interessantes falas dos estudantes tem instigado a continuação do planejamento, bem como suas mudanças de rumo. Com isso, o PIBID tem se mostrado uma importante ferramenta de articulação entre a escola e a universidade além de uma troca profícua entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Dança – Pibid – Escola - Contato improvisação

Referências

ARTEREVISTA, vol. 1: O Contato Improvisação: bases históricas para um processo de criação. Texto de Ítalo Rodrigues Faria. São Paulo: Faculdade Paulista de Artes, 2013.

KNASTER, Mirka. Descubra a sabedoria do seu corpo. São Paulo: Cultrix LTDA, 1996.

TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica. In: BRASIL, Ministério da Educação. Salto para o futuro: O corpo na escola. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2008, p. 8.

ZORDAN, Paola; VALLE, Flavia; PRASS, Luciana; SANTOS, Vera. Caderno Pedagógico de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – PIBID/UFRGS. São Leopoldo: Oikos, 2013.

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

PERCEPÇÃO EM DANÇA: O OLHAR DOS ALUNOS FRENTE ÀS PRÁTICAS DE DANÇA NA ESCOLA

Simone Carvalho (UFRGS)¹
Rubiane Falkenberg Zancan (UFRGS)²

Esta pesquisa visa entender como os alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia no Estado no Rio Grande do Sul percebem a atividade de dança ensinada durante as aulas de artes. O estudo traz uma reflexão sobre como as práticas e escolhas pedagógicas por parte do professor podem influenciar no entendimento sobre a dança desses alunos. Para alcan-

¹ Pós-graduanda em Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Graduada em Dança-Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail: moni_danca@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens, Graduada em Dança-Licenciatura pela Universidade de Cruz Alta. E-mail: rubianezancan@hotmail.com



çar o objetivo foram realizadas três observações de aulas práticas, exame dos memoriais produzidos pelos alunos durante as aulas e entrevistas semiestruturadas em um grupo focal da turma. A análise das informações coletadas será realizada a partir dos temas norteadores propostos aos alunos: Dança na escola, sentimento em relação a aula de dança e tipo de trabalho realizado nas aulas. A partir da interpretação destas análises espera-se reconhecer as percepções destes alunos. Ao entender como os alunos constroem o conhecimento em dança, pretende-se que este trabalho possa contribuir para reflexão sobre ensino de dança nas escolas de ensino regular.

Palavras-chave: Dança – Percepção dos alunos – Ensino de Dança

Referências:

BARRETO, Débora. Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores associados, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria e educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANALONGA, Luciana Cardia de Carvalho. Contextos para a Dança: Arte-Psicologia-Educação. Caminhos do Corpo Sensível. 2010. 224f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa Toledo e FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. Arte na educação escolar. 4 ed, São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel. Ensino da dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, Isabel. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Isabel. Oito razões para ensinar a dança na escola. In: Icle, Gilberto. (Org.). Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012, p 57-72.

MORANDI, Carla. A Dança e a educação do Sensível. In: Strazzacappa, Márcia e Morandi, Carla. Entre a arte e a docência: a Formação do Artista da dança. 4 ed. Campinas: Papirus, 2006. P. 71-124

SATURNINO, Roberto. Projeto de Lei do Senado nº 337. 2006. Disponível em http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;-jsessionid=6F024A5A7BE6775B9C876AB079D941E2.proposicoesWeb1?-codteor=751664&filename=PL+7032/2010 Acesso em 20 de setembro de 2015

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

PIBID DANÇA: AS AÇÕES CORPORAIS COMO FORMA DE ESTIMULAR A CRIATIVIDADE

Aline Fraga (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (UFRGS)²

Este trabalho é um relato de experiências obtidas em aulas, oportunizadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e pelo curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O PIBID oportuniza que alunos de licenciaturas possam vivenciar a prática docente e ter contato com a escola ainda na graduação. As aulas se deram no componente curricular de Artes da Escola Maria Thereza da Silveira na turma do sexto ano, no segundo semestre de 2015. As aulas foram ministradas pela professora responsável pela disciplina de

1 Aline Rosa de Fraga é acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde 2015. E-mail: alinedanca2014@gmail.com.

2 Flavia Pilla do Valle (orientadora) é Doutora em Educação pela UFRGS, Mestre em Dança pela NYU e Especialista em Labanálise pelo LIMS. Atua na área das danças cênicas, da educação e dos estudos socioculturais. É professora e coordenadora da Licenciatura, Especialização e PIBID da Dança/ UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.

artes e pela bolsista PIBID. O objetivo das aulas era desenvolver a criatividade para criar movimentações a partir de ações e estimular a capacidade de memorizar pequenas sequências de movimentos. Esse processo se desenrolou por duas aulas. Em um primeiro momento foi explicado aos alunos que ações são verbos/palavras que sugerem movimento. Distribuiu-se uma ação para cada aluno que realizou um movimento referente a ela, e a turma repetia. Dividiram-se grupos, para criar uma frase de movimento que contenha as ações de cada um, sob a orientação das professoras. Essa frase de movimento foi apresentada para o restante da turma. Na aula seguinte foram refeitas algumas atividades, introduzindo elementos novos como a contagem do tempo e criação de poses no início e no fim da sequência. Algumas sequências foram retomadas e usadas na apresentação de fim de ano da turma. No final do processo pode-se observar que, através do estímulo das ações, os alunos sentiram facilidade para criar movimentos. Através da condução da atividade pelas professoras que proporcionavam diferentes estímulos (visuais, auditivos, imagéticos), pode-se ver a crescente capacidade criativa nos alunos. A experiência de docência oportunizada pelo PIBID é muito enriquecedora para os alunos de licenciatura, pois possibilita o contato com o ambiente escolar e assim colocar logo em prática o que é aprendido na graduação, contribuindo também para a escola que recebe novas práticas docentes.

Palavras-chave: PIBID – Dança – Ações – Educação

Referências:

FERNANDES, Ciane. O corpo em movimento: O sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006.

VALLE, Flavia. Dança 5ª e 6ª séries. In: SEDUC_RS. Lições do Rio Grande. Referenciais Curriculares: artes e educação física. Caderno do Professor. Volume 2.

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol2.pdf . p.35-40.

Acesso em 20/03/2016.

VALLE, Flavia. Dança 5ª e 6ª séries. In: SEDUC-RS. Lições do Rio Grande. Referenciais Curriculares: artes e educação física. Caderno do Aluno. Volume 2.

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_aluno_EF_56.pdf . p.65-66.

Acesso em 20/03/2016.

ZORDAN, Paola; VALLE, Flavia; PRASS, Luciana; SANTOS,. Vera. Cadernos Pedagógicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. São Leopoldo: Oikos, 2013

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

A DANÇA E A TRAMA DOS DISCURSOS: O FEMININO NO BALÉ

Grace Fernandes da Rocha (UFRGS)¹
Flavia Pilla do Valle (orientadora, UFRGS)²

Este trabalho explora as relações entre o balé clássico e os estudos de gênero. Procura-se analisar como é construída em uma aula de balé infantil a noção de gênero. Para tanto formulam-se alguns questionamentos pertinentes ao tema: como o balé corrobora na construção de um padrão de feminilidade? Como e de que forma isso repercute na sociedade em que vivemos? A pesquisa inspira-se no modo de pensar foucaultiano que entende o discurso como uma prática. Os

¹ Grace Fernandes da Rocha é acadêmica do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Tem experiência em dança com ênfase nos estilos Jazz e Ballet. É bolsista BIC/UFRGS junto ao projeto "A Dança e a Trama dos Discursos" sob a coordenação da professora Dra. Flavia Pilla do Valle. E-mail: grace_fernandes_@hotmail.com.

² Flavia Pilla do Valle é coordenadora do projeto de pesquisa "A Dança e a Trama dos Discursos" que tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Brasil. Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Dança (NYU), Especialista em Labanálise (LIMS). É professora da Licenciatura em Dança e coordenadora da Especialização em Dança UFRGS. E-mail: favalle@terra.com.br.



instrumentos da produção de dados envolvem observações e entrevistas a partir de pautas semiestruturadas. O público alvo será composto das professoras titulares e de suas alunas, na faixa etária entre quatro e cinco anos, em duas escolas tradicionais desta modalidade em Porto Alegre. Espera-se neste trabalho, refletir sobre essa prática de dança, que teve origem na renascença, na época contemporânea, no qual outros valores são legitimados. Intenta-se com esta pesquisa, que está em fase inicial, problematizar e pensar as relações existentes nos discursos da dança com os modos de ser no mundo atual.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. GÊNERO. BALÉ.

Referências

BOND, Karen. Como "criaturas selvagens" domaram as distinções de gênero. *Pró-posições*, v.9, 2 (26), 46-53, jun.1998.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 9ª edição. Porto Alegre: Vozes, 2001. 184p.

HANNA, Judith Lynne. *Dança, sexo e gênero*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

SANTOS, Tatiana Mielczarski. *Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. *Pró-posições*, v.9, 2 (26), 55-61, jun.1998.

STINSON, Susan. *Vozes de meninos adolescentes*. *Pró-posições*, v.9, 2 (26), 62-69, jun.1998.do

V ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA DO RS



Eixo 1: Poéticas e pesquisa em dança

Resumos e pôsteres

CORPO E DANÇA: OFICINA DE DANÇA PARA CORPOS DIVERSOS

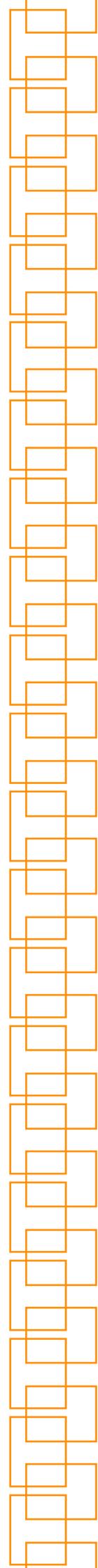
Roberta Giovanaz Spader¹
Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini²

RESUMO: Reconhecendo-se a necessidade de se atualizar estilos de dança que acomodem possibilidades físicas e cognitivas diferentes, novas premissas emergentes apontam para novos conceitos que ditam qual corpo pode dançar (BELLINI, 2000). **Objetivo geral:** realizar oficinas de capacitação em dança para corpos diversos na cidade de Caxias do Sul/RS. **Objetivo específico:** divulgar novas propostas desta área nos municípios da serra gaúcha. **Materiais e Métodos:** Estudo de caso a partir da oferta de oficinas de dança integrada na cidade de Caxias do Sul/RS. As oficinas realizaram-se na Associação L'áqua, tendo comoicineiros convidados os professores Carla Vendramin, Cristian Bernich e Uelinton Canedo. Cada convidado ministrou 8 (oito)

¹ Graduada em Administração de Empresas pela Universidade de Caxias do Sul. Pós Graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva por esta mesma instituição. Graduanda em Tecnologia em Dança pela Universidade de Caxias do Sul/RS. E-mail: betadanca35@gmail.com.

² Docente dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, Fisioterapia e Tecnologia em Dança da Universidade de Caxias do Sul/RS. Integrante do Núcleo de pesquisa Ciências e Artes do Movimento Humano – CNPq. E-mail: mabcbellini@ucs.br.





horas de aula com atividades práticas seguidas por debates com os participantes durante os meses de maio, junho, agosto, setembro e outubro de 2015 após o projeto ser contemplado com o aporte financeiro do FINANCIARTE/2014, de Caxias do Sul/RS. Foram enviados os materiais impressos sobre as atividades para todos os meios de comunicação da cidade. Optou-se por utilizar as mídias sociais para a divulgação dos convites, dos releases, folders e link do site do projeto Corpo e Dança, além da divulgação informal para associações que atendem pessoas com deficiências na cidade. **Considerações finais:** O público participante ficou em torno de 50 pessoas entre a faixa etária de 09 (nove) a 60 (sessenta) anos. Estiveram presentes mais pessoas sem deficiência, querendo aprender como levar essa prática para sua área de atuação, do que as pessoas com deficiência. A emergência de bailarinos inabilitados pode nos dar exemplo de como o corpo físico pode ser reestruturado às possíveis representações culturais de identidade. A pesquisa evidenciou que a dança integrada pode ser um forte elemento educacional possibilitando uma ampla gama de experiências e contribuindo de dessa forma para uma formação específica dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo e dança – Oficina – Pessoas com deficiência

Referências

BELLINI, Magda. Corpo, dança e diferença: a emergência de novos padrões. In: Lições de Dança 3. Rio de Janeiro, UNIVERCIDADE Editora, 2000.

