

Organizadores

Ana Cristina Freire Cardoso
Ana Flávia Mendes
Éder Robson Mendes Jastes
Eleonora Ferreira Leal
Érika Gomes Teixeira
Gabrielly Albuquerque P. S. Brígida

Glaíse de Nazaré R. B. Rodrigues
João Carlos Cunha Dergan
Mariana Marques Kellermann
Mayrla Andrade Ferreira
Renata Duarte de Souza Rodrigues
Rosana Lobo Rosário

**ANAIS DO I ENCONTRO
DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DOS
CURSOS TÉCNICOS EM
DANÇA DA ETDUFPA 2020**



*As experiências em dança no contexto virtual:
memórias, histórias e metodologias*

**BELÉM
UFPA/ICA/PPGARTES
2022**

ANAIS DO I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS EM DANÇA DA ETDUFPA 2020

*As experiências em dança no contexto virtual: memórias,
histórias e metodologias.*

Organizadores:

Profª Ma. Ana Cristina Freire Cardoso
Profª Drª Ana Flávia Mendes
Prof. Dr. Éder Robson Mendes Jastes
Profª Drª Eleonora Ferreira Leal
Profª Drª Érika Gomes Teixeira
Profª Ma. Gabrielly Albuquerque Pereira Santa
Brígida

Pedagoga Esp. Gláise de Nazaré Ramos Bastos
Rodrigues
Prof. Me. João Carlos Cunha Dergan
Profª Drª Mariana Marques Kellermann
Profª Drª Mayrla Andrade Ferreira
Profª Drª Renata Duarte de Souza Rodrigues
Profª Drª Rosana Lobo Rosário

Belém

UFPA/ICA/PPGARTES

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Emmanuel Zagury Tourinho (Reitor)

Gilmar Pereira da Silva (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP)

Maria Iracilda da Cunha Sampaio (Pró-Reitora)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE (ICA)

Adriana Valente Azulay (Diretora-Geral)

Joel Cardoso da Silva (Diretor-Adjunto)

ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA (ETDUFPA)

Iara Regina Souza (Diretora da ETDUFPA)

Ivone Maria Xavier de Amorim Almeida (Vice-Diretora da ETDUFPA)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES (PPGARTES)

José Denis de Oliveira Bezerra (Coordenador)

Alexandre Romariz Sequeira (Vice-Coodenador)

EDITORA PPGARTES*

Maria dos Remédios de Brito (Coordenadora Editorial)

Larissa Lima da Silva (Assistente Editorial)

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof^ª. Dr^ª. Maria dos Remédios de Brito (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Claudia Leão

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Flávia Mendes

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa

(ECA, Universidade de São Paulo; Universidade Anhembi-Morumbi)

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof^ª. Dr^ª. Giselle Guilhon Antunes Camargo

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof. Dr. José Carlos de Paiva

(FBA, Universidade do Porto)

Prof^a. Dr^a. Laura Malosetti Costa

(IA, Universidad Nacional San Martin)

Prof^a. Dr^a. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

(CAC, Universidade Federal de Pernambuco)

Prof. Dr. Orlando Franco Maneschy

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof^a. Dr^a. Rejane Coutinho

(IA, Universidade Estadual Paulista)

Prof^a. Dr^a. Valzeli Figueira Sampaio

(ICA, Universidade Federal do Pará)

Prof^a. Dr^a. Cintia Vieira da Silva

(Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof. Dr. Adrián Esteban Cangi

(Universidade Nacional de Avellaneda da Argentina

e Universidade de Buenos Aires/Argentina)

Prof^a. Dr^a. Verônica Miranda Damasceno

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

FICHA TÉCNICA DESTA EDIÇÃO:

Projeto Gráfico: Rosemarie de Almeida Costa

Editores Eletrônicos: Rosemarie de Almeida Costa

Capa: Rosemarie de Almeida Costa

Revisão Textual: Os organizadores

Ficha Catalográfica: Rosemarie de Almeida Costa

Ilustrações e fotos: dos próprios autores

*A Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pratica a avaliação por pares (preferencialmente externos) e seu eixo editorial refere-se às linhas de pesquisa deste programa.

**ANAIS DO I ENCONTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS
CURSOS TÉCNICOS EM DANÇA DA ETDUFPA 2020. *As experiências em dança
no contexto virtual: memórias, histórias e metodologias.***

Comitê Científico desta Edição

Profª Ma. Ana Cristina Freire Cardoso

Profª Drª Ana Flávia Mendes

Prof. Dr. Éder Robson Mendes Jastes

Profª Drª Érika Gomes Teixeira

Profª Ma. Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida

Profª Dra. Mariana Marques Kellermann

Profª Drª Mayrla Andrade Ferreira

Profª Drª Renata Duarte de Souza Rodrigues

Profª Drª Rosana Lobo Rosário

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da Escola de Teatro e Dança da UFPA - Belém-PA**

- E56a Encontro de Educação Profissional dos Cursos Técnicos em Dança da
 Etdufpa, 1., Belém, 2020.
 Anais...: As experiências em dança no contexto virtual: memórias,
 histórias e metodologias / Organizadores: Ana Cristina Freire Cardoso; Ana
 Flávia Mendes; Éder Robson Mendes Jastes; Eleonora Ferreira Leal; Érika
 Gomes Teixeira; Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida; Gláise de
 Nazaré Ramos Bastos Rodrigues; João Carlos Cunha Dergan; Mariana
 Marques Kellermann; Mayrla Andrade Ferreira; Renata Duarte de Souza
 Rodrigues; Rosana Lobo Rosário -- Belém: UFPA/ICA/PPGARTES, 2022.
 126 p.; Il.;
 Inclui bibliografias.
 ISBN: 978-65-88455-38-8

 1. Dança – Congressos e convenções. 2. Dança na educação. 3. Dança –
 Educação profissional. I. Título.

CDD - 22. ed. 792.07

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726

APRESENTAÇÃO

Este e-book celebra o I Encontro de Educação Profissional dos Cursos Técnicos em Dança, criado e desenvolvido por professores, técnicos administrativos e pedagoga da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA. Em meio a um ano pandêmico, impôs-se a necessidade de realizar um evento acadêmico totalmente virtual, a fim de garantir um espaço para o debate relacionado à pesquisa, ao ensino e à extensão no campo da dança e à interface com outras áreas do conhecimento.

Assim, esta obra coletiva reúne textos de professores, pesquisadores, artistas e alunos, e seu conteúdo expressa as experiências em dança no contexto virtual: memórias, histórias e metodologias, em diálogo com a filosofia, educação e arte. Com intuito de sistematização, foram agrupados em dois blocos: artigos e resumos expandidos, nos quais se percebe, porém, um forte entrelaçamento. Entrelaçamento compreendido como dispositivo que, conforme Deleuze (2015), se refere a um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferentes, sem que estas delimitem ou envolvam sistemas homogêneos por sua própria conta, “[...] mas seguem direções, traçam processos [...] e ora se aproximam ora se afastam uma das outras” (p. 83).

O resultado é uma construção teórica de grande diversidade e riqueza, seja ao nível das temáticas, seja da perspectiva, refletindo não apenas sobre a prática artística da dança, mas também sobre o seu ensino.

O primeiro bloco inicia com um artigo pautado pela historiografia e por um olhar diacrônico cruzado dinamicamente com o sapateado, a narrativa intercultural, intergeracional e a de migração. Intitulado História do Sapateado no Brasil: a história contada a partir das pessoas que a fizeram, sob autoria de Ana Beatriz Magalhães Mattar, nos conduz a pensar a respeito da importância do estudo da história do sapateado, da dança e das artes em instituições de ensino formal ou não formal.

Ana Cristina Freire Cardoso e Jaime Augusto Duarte Amaral apresentam-nos, em Memórias da dança clássica: ballet, pesquisa, história e processos de formação, a análise dos percursos de duas carismáticas artistas e formadoras de dança clássica: a bailarina russa Maria Vakhrusheva e Vera Aragão. Os autores também apontam outros horizontes para futuros estudos em torno da história da dança no Pará e no Brasil.

Erika Gomes Teixeira, autora de *Improvizando diálogos dançantes*, desperta nossa sensibilidade criadora com base no entendimento de que a “improvisação se dá na interação do corpo com seu meio, gerando transformações mútuas”. Assim, ela nos proporciona férteis diálogos para o conhecimento em dança e a experiência artística ancorada na arte e na vida.

Aliando flexibilidade e expressividade, Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida, com *Entre pernas altas e pés descalços: a flexibilidade enquanto ferramenta expressiva na dança moderna de Martha Graham*, explicita de que maneira a flexibilidade nos permite ampliar as possibilidades de comunicação do corpo dançante. A autora destaca que ela pode ser otimizada, tanto por meio da compreensão do corpo como instrumento de trabalho, quanto da potencialização de sua capacidade expressiva, e busca, na técnica de Graham, o farol desta relação.

Mayrla Andrade Ferreira, em *Habitar e criar danças na contemporaneidade*, cria espaços afetivos objetivando produzir outras visibilidades para a cidade que habitamos, notadamente a cidade de Ananindeua, no estado do Pará. Desse modo, ela faz dançar a educação da dança nas memórias e histórias de vida da pesquisadora como habitante-criadora local junto a outras corporeidades ananins.

Em *A resignificação do ensino em tempos de pandemia: o desenvolvimento da disciplina Anatomia do Movimento no Ensino Remoto Emergencial*, Rosana Lobo Rosário, Renata Duarte de Souza Rodrigues e Gláise Rodrigues analisam a paralisação causada pela quarentena imposta pela pandemia, o impacto das tecnologias no desempenho escolar e o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da disciplina Anatomia Humana.

Nesse texto, as autoras sintetizam a metodologia utilizada, afinada com um novo modo de ensinar.

O segundo bloco agrupa os resumos expandidos relacionados a desdobramentos de pesquisas de movimento no campo das artes, formas espetaculares e Educação Somática.

Em *Meu Bioma, Minha Casa - partilhando experiências em dança: modos de criação em dança*, Clene Lisboa da Cruz faz uma leitura das atividades desenvolvidas no

projeto social Arte na Veia, realizado no município de Igarapé-Açu/Pará. Ela defende que “a dança é um campo de conhecimento que deve estar à disposição de todos”.

Educação somática nas aulas de dança: um estudo bibliográfico é fruto da parceria entre Higor Dilan dos Anjos Silva e Rosana Lobo Rosário. Partindo de produção teórica e acadêmica exclusivamente brasileira, os autores observam que, quando aplicada nas aulas de dança, a Educação Somática abre inusitados caminhos de investigação e criação, alterando os modos de fazer dança, além de produzir subsídios epistemológicos no que se refere ao corpo na dança.

Lindemberg Monteiro dos Santos nos convida a entrar numa escrita/dança com perspectivas singulares, em A poética do corpo num tempo/espço poético de Haikai. Talvez o mais estesiológico texto, por sua profundidade imersiva e sua emersiologia que propicia afetos, conhecimentos e experiências da linguagem poética nas artes.

Em A luz como construção para o artista em cena: modos de criação em dança, a autora Luana do Socorro dos Santos Lopes apresenta novas tendências no campo da luz cênica a partir do legado de Loie Fuller, nos proporcionando diálogos para o conhecimento na cenografia, composição coreográfica, interpretação e artes visuais.

O último artigo, sobre ballet adulto, de Thais Karina Souza do Nascimento, estimula reflexões acerca do tema, sua história e suas particularidades, bem como discute o ensino da dança por meio digital em meio à pandemia causada pelo Coronavírus.

Eis aqui uma breve apresentação do livro, resultado do esforço daqueles que trabalharam, colaboraram e participaram do I Encontro de Educação Profissional dos Cursos Técnicos em Dança. Esta obra pontua um profícuo momento de produções acadêmicas realizadas através de novas parcerias, de nossa experiência de vida e de nossa atuação na dança.

Rosana Lobo Rosário

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PARTE 1. ARTIGOS

HISTÓRIA DO SAPATEADO NO BRASIL: A HISTÓRIA CONTADA A PARTIR DAS PESSOAS QUE A FIZERAM.

Ana Beatriz Magalhães Mattar.....11

MEMÓRIAS DA DANÇA CLÁSSICA: BALLET, PESQUISA, HISTÓRIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO.

Ana Cristina Freire Cardoso; Jaime Augusto Duarte Amaral.....23

IMPROVISANDO DIÁLOGOS DANÇANTES

Erika Gomes Teixeira.....33

ENTRE PERNAS ALTAS E PÉS DESCALÇOS: A FLEXIBILIDADE ENQUANTO FERRAMENTA EXPRESSIVA NA DANÇA MODERNA DE MARTHA GRAHAM

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida.....48

HABITAR E CRIAR DANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE

Mayrla Andrade Ferreira.....60

A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA ANATOMIA DO MOVIMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Rosana Lobo Rosário; Renata Duarte de Souza Rodrigues; Gláise Rodrigues...76

PARTE 2. RESUMOS EXPANDIDOS

“MEU BIOMA, MINHA CASA” PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS EM DANÇA

Clene Lisboa da Cruz.....90

EDUCAÇÃO SOMÁTICA NAS AULAS DE DANÇA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Higor Dilan dos Anjos Silva; Rosana Lobo Rosário.....98

A POÉTICA DO CORPO NUM TEMPO/ESPAÇO POÉTICO DE HAICAI

Lindemberg Monteiro dos Santos.....105

A LUZ COMO CONSTRUÇÃO PARA O ARTISTA EM CENA

Luana do Socorro dos Santos Lopes.....112

SOBRE BALLET ADULTO

Thais Karina Souza do Nascimento.....118

PARTE 1: ARTIGOS

História do Sapateado no Brasil: a história contada a partir das pessoas que a fizeram

Ana Beatriz Magalhães Mattar¹

Resumo: O presente ensaio apresenta a pesquisa sobre o gênero de dança sapateado que resultou na publicação de um livro inédito intitulado História do Sapateado no Brasil, de minha autoria. A palavra sapateado é uma tradução do termo original em inglês, *tap dance*, para definir o estilo de dança feito com os sons emitidos pelos pés durante movimentos coordenados entre pontas e calcanhares amplificados por chapinhas de metal presas nas solas dos sapatos. O livro é resultado de um processo de palestras ministradas em diversos festivais de dança pelo Brasil sobre a carreira de profissionais que fizeram com que o movimento do sapateado percorresse o país e fosse reconhecido internacionalmente. A seleção desses profissionais foi feita inicialmente a partir das minhas relações interpessoais, bem como de minhas experiências particulares em situações de trabalho como encontros, festivais, cursos e eventos de dança em geral. Este foi um fator fundamental no desenvolvimento do projeto desta pesquisa que culminou com a publicação de dois volumes do referido livro, divididos pelo recorte temporal que parte de registros do ano de 1930 até o ano 2000.

Palavras Chave: sapateado; *tap dance*; dança; história da dança; festivais de sapateado no Brasil.

Abstract: This essay presents elements about the research for the publication of an unprecedented book that tells the history of the tap dance genre in Brazil, by Bia Mattar. The word *sapateado* is a translation of the original English term, *tap dance*, to define the dance style made with the sounds emitted by the feet during coordinated movements between points and heels amplified by metal plates attached to the soles of the shoes. The book is the result of a process of lectures given at various dance festivals in Brazil, talking about the career of professionals who made the tap dance movement across the country and be recognized internationally. The selection of professionals to be included in the chapters was initially made based on interpersonal relationships with the author and her personal experiences in work situations such as meetings, festivals, courses and dance events in general. It was a fundamental factor in the development of the script for the project that resulted and published in 2 volumes, divided by the time frame that starts from records from the year 1930 to the year 2000.

Keywords: *tap dance; dance; history of dance; tap dance festivals in Brazil.*

Considerações iniciais

A dedicação e o esforço daqueles que construíram uma verdadeira história de conquistas e sucesso merece destaque na literatura nacional. Essa história não é apenas uma história brasileira, mas é também uma narrativa intercultural, intergeracional e de migração². Em seu deslocamento cultural e de observação de sua interseccionalidade no rol dos gêneros de dança

¹ Bia Mattar é bailarina, professora e coreógrafa. Especializada em sapateado, técnica que a promoveu no cenário nacional da dança brasileira. Paulista, iniciou seus estudos em dança na cidade de São Bernardo do Campo na Escola de Ballet Evelyn. É formada em gestão pública e tem ampla atuação no campo das ações de políticas públicas para a dança, participando de diversos movimentos de coletivos, colegiados e conselhos de cultura nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Fundou a primeira escola especializada em sapateado na cidade de Florianópolis em Santa Catarina.

² Utilizarei a definição de migração de Alister Thomson, da Universidade de Sussex, no artigo *Histórias (co) movedoras: História Oral e estudos de migração*, Reino Unido, 2002 “...incluindo tanto migrações internacionais quanto intranacionais e, como a maioria dos estudos de história oral, enxergo a passagem física da migração de um lugar para outro como apenas um evento em uma experiência migratória que abarca velhos e novos mundos e que continua por toda a vida do migrante e pelas gerações subsequentes...”.

como o jazz, a dança clássica e a dança contemporânea, a tradição cultural vai sendo transmitida pela tradição oral, assim como Griôs (do termo *Griots*)³. Para aqueles que cumpriram bravamente a tarefa de apresentar a arte da dança, da dança do sapateado brasileiro, do sapateado americano, do *tap dance* e seu compromisso em perpetuá-lo até os dias de hoje, nada mais relevante do que deixar registrado neste livro, suas memórias, seus ensinamentos, seus saberes e suas histórias.

Como toda história revive cada vez que é contada ou revisitada, está constantemente evoluindo e em movimento, contribuindo como um recurso importante para o entendimento de seu contexto social e histórico. A transmissão oral de experiências vividas é testemunho de seu tempo e não limita sua verbalização à escrita, por isso, a escolha de uma metodologia de entrevistas com as personalidades deste livro foi instrumento fundamental no acúmulo de informações a serem consideradas durante a elaboração dos textos, levando o interlocutor como o próprio contador das histórias, em seu lugar de fala, sendo respeitado na fidelidade das informações.

Um fator importante aconteceu durante o processo e que de certa forma impactou sensivelmente as escolhas metodológicas. Durante o ano de 2020, ano em que foi produzido o livro a História do Sapateado no Brasil e que deu origem a este ensaio, fomos assolados por uma pandemia de proporção mundial, a COVID 19⁴. As palestras e encontros presenciais que fariam parte da contrapartida do projeto sofreram alterações e foram realizadas por meio virtual. No projeto original, esses encontros se dariam em cursos e palestras presenciais pelos eventos de dança do Brasil. Assim, as *lives* substituíram os encontros físicos e as conversas com os convidados foram sendo realizadas de forma *on-line* por meio de aplicativos e plataformas digitais como o *streamyard*, *facebook*, *instagram* e *youtube*. Essa forma de comunicação trouxe alguns aspectos relevantes que afetaram o conteúdo já acumulado de forma textual, fotográfica, audiovisual e documental. Durante esses “bate-papos virtuais” surgiram depoimentos inéditos que os entrevistados inicialmente não haviam citado em entrevistas concedidas na pesquisa por

³ O termo Griô é universalizante, porque ele é um abasileiramento do termo Griot, que por sua vez define um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana. É uma corruptela da palavra “Creole”, ou seja, Crioulo a língua geral dos negros na diáspora africana. Foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griôs gritando em praça pública. Foi utilizado pelos estudantes afrodescendentes que estudavam na língua francesa para sintetizar milhares de definições que abarca. O termo griô tem origem nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas de todas as histórias os saberes e fazeres da tradição, sábios da tradição oral que representam nações, famílias e grupos de um universo cultural fundado na oralidade, onde o livro não tem papel social prioritário, e guardam a história e as ciências das comunidades, das regiões e do país.

⁴ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Infectou milhões de pessoas no mundo inteiro. Devido ao alto contágio e as consequências que poderiam ser fatais na infecção, a Organização Mundial da Saúde – OMS recomendou o distanciamento físico entre as pessoas como forma de evitar o contágio. Neste período, o mundo se voltou ao ambiente tecnológico e digital por meio de redes sociais, aplicativos de reuniões e debates. As artes foram brutalmente impactadas por dependerem deste encontro físico, tivemos que nos adaptar. Fomos os primeiros a parar e provavelmente os últimos a voltarem a fazer eventos, aulas presenciais respeitando os protocolos de segurança epidemiológica.

contato telefônico, e-mail ou mensagens de texto de celulares. Detalhes comentados que nem mesmo tenham sido encontrados em revistas ou matérias em *sites* da internet. Por esse fato, sentindo o processo incompleto, por reiteradas vezes houve a necessidade de prorrogação dos prazos de fechamento e entrega do projeto para impressão na gráfica. No mês em que foi publicado o decreto de calamidade pública (Decreto Legislativo nº6 de 20 de março de 2020) até meados do mês de novembro do mesmo ano, foram muitas as dificuldades em concluir o projeto, ora por conta das restrições impostas pela pandemia, como a dificuldade em contratar empresas e serviços; ora pela incompletude das informações que chegavam à medida que o projeto era divulgado. Sempre havia algum colaborador querendo contar algum fato interessante que tinha conhecimento sobre o sapateado ligado às pessoas ou lugares que de certa maneira, fechavam um bom cerco ao contexto do livro. As pontas da linha do tempo iam se esticando e se encolhendo nesse movimento plástico que é a história.

Esse reordenamento do tempo e do espaço promoveu resultados surpreendentes neste percurso, o primeiro foi a imprevisibilidade (causada pela pandemia) que modificou o padrão do formato textual e visual do projeto. Inicialmente, o livro estava previsto para conter cerca de 80 páginas em um único volume. Com o passar do tempo de execução essa formatação passou a ter 2 volumes e totalizou 251 páginas. Foram catalogados 61 profissionais neste critério de recorte de tempo (1920-2000). Em dados geográficos, 8 Estados, o Distrito Federal e 28 cidades brasileiras, identificam os territórios em que o sapateado se desenvolveu neste período determinado pela pesquisa. Cidade como: Recife em Pernambuco, Salvador na Bahia, Florianópolis em Santa Catarina, Araguari e Uberlândia em Minas Gerais, Porto Alegre no Rio Grande do Sul, Fortaleza no Ceará são referenciadas fora do eixo Rio-São Paulo. Foram mapeados 29 festivais específicos de sapateado pelo Brasil e destes, a maioria se concentra nas cidades do interior do Estado de São Paulo. Cabe ressaltar a relevante contribuição de outros festivais de dança, não específicos de sapateado, por oportunizar a divulgação da técnica, entre eles: o Festival de Dança de Joinville e o Festival Passo de Arte.

Do que foi possível encontrar durante a realização do projeto, certamente não foi medido esforços para sua contemplação no resultado final, mas ainda poderemos levantar mais referências sobre as pessoas, lugares ou ações que, por alguma razão, não constam nesta pesquisa⁵.

⁵ Quando já tinha enviado o arquivo final para a gráfica, todo diagramado, revisado textualmente e com as correções necessárias, fiquei sabendo de atividades do sapateado relevantes na cidade de Belém do Pará. Foi por meio do contato da professora Érika Gomes da Universidade Federal do Pará que fiquei sabendo da atuação das precursoras Clara Pinto, Sônia Massoud, Rosário Martins e Vera Torres nas décadas de 1970 e 1980. Infelizmente, não foi possível contemplá-las neste livro, mas agradeço por sua contribuição com essa relevante informação. De certa forma, tenho um grande alívio em saber que a professora Érika está finalizando uma tese sobre o assunto e em breve estará disponível a todos os interessados. Faço deste depoimento pessoal, o meu sincero pedido de desculpas por falhar na contemplação de outras cidades e pessoas que certamente, mereceriam destaque neste livro.

A história por trás da história

A ideia de escrever um livro sobre a história do sapateado no Brasil era um desejo que de alguma maneira, precisava ser transformado em transpiração, movido por essa inspiração de agradecer e reconhecer todos aqueles que de alguma maneira percorreram as trilhas desbravadoras desta apaixonante e encantadora arte de sapatear. Principalmente, fornecer repositório de pesquisa sobre a importância desses registros para estudantes, professores e pesquisadores das artes em geral.

Diversos profissionais têm artigos, textos e outras produções comprometidas com o compartilhamento de informações que contribuíram para a formação e a difusão do gênero sapateado, ou *tap dance* pelo Brasil. Utilizei referência de colaboradores importantes nestes registros históricos apresentados no livro, principalmente entre as personalidades: Steven Harper (Rio de Janeiro/atualmente morando na França), Valéria Pinheiro (Ceará), Kika Sampaio (São Paulo), Marchina (São Paulo), Amália Machado (Rio de Janeiro), Cíntia Martin (Rio de Janeiro), Christiane Matallo (São Paulo) e mais recentemente pesquisadores como Léo Dias (Porto Alegre/RS), Rafael Silva (Santos/SP), entre outros. Entre as (raras) referências bibliográficas estão os livros “Tap: A Arte do Sapateado” de Amália Machado e Flávio Salles; o livro “Sapateado: os caminhos que se cruzam em São José dos Campos” da jornalista Caroline Bertholini; “A Arte do Sapateado em pequenas dicas”, uma apostila do sapateado de Cíntia Martin e a “Apostilha de Sapateado” de Steven Harper produzida pelo Sindicato dos Profissionais de Dança do Estado do Rio de Janeiro. Destaco a colaboração de Marcelo Batalha, do Rio de Janeiro, responsável pelo blog “Divulgando o Sapateado por aí”, uma verdadeira biblioteca digital sobre o tema com registros datados desde 1998, onde vem publicando eventos e notícias do setor da dança em geral até os dias atuais.

Tentar compreender como chegamos até aqui nesta construção de linguagem artística é imaginar uma composição em que várias camadas de histórias, de vários sujeitos e seus pontos de autorrepresentação vão se sobrepondo e criando um universo de novos subjetivos que representam agora, também o coletivo.

Da minha experiência pessoal no processo de pesquisa parti do estabelecimento de uma listagem de contatos que inicialmente faziam parte de uma lembrança particular, mais especificamente da década de 1980 como estudante de sapateado e a partir de 1990 como professora, coreógrafa e produtora cultural. Desse mapeamento inicial, pude fazer uma linha do tempo entre as diferentes gerações de profissionais que passavam a fazer parte do cenário da dança brasileira. A escolha por finalizar a pesquisa até o ano 2000 foi um critério de limitação temporal para dar conta dentro de outras limitações que são orçamentárias e da própria capacidade de execução da equipe reduzida do projeto. Soma-se ao fato de que a partir do ano

2000 houve um verdadeiro “boom” de sapateadores por todo o País, o que torna a logística metodológica muito mais complexa, mas não menos interessante. Em cada narrativa recebida nas entrevistas realizadas, chegavam mais detalhes sobre pessoas, contextos, experiências pessoais e de toda a comunidade que iam se aproximando da construção de uma linha do tempo e sua difusão espacial por este território imenso que é o território brasileiro. Considero esta tarefa incompleta, mas confiante de que o livro possa ser uma importante fonte de informações e ao declará-lo socialmente, também, poderá sofrer contestações e reparos diante de sua disseminação entre os praticantes desta arte.

A seguir, apresentarei oito histórias de personalidades que fazem parte do livro História do Sapateado no Brasil, considerando-as como os pioneiros da arte do sapateado no Brasil.

O sapateado e suas origens no Brasil – Parte 1

(eixo Rio de Janeiro-São Paulo)

A História do Sapateado no Brasil é um livro que foi publicado no ano de 2020. Resultado da pesquisa sobre os pioneiros no ensino desta técnica, seu desenvolvimento e difusão por diversas regiões brasileiras. Assim como um processo investigativo, partindo de escassas publicações sobre o tema, o método principal escolhido pela autora foi o de entrevistas. Foram selecionados professores, coreógrafos e produtores culturais que se destacaram neste cenário cultural brasileiro e internacional. A publicação distribui em 2 volumes, as narrativas destes profissionais sobre as suas histórias de iniciação na técnica do sapateado, como desenvolveram suas carreiras e quais as principais atuações artísticas que os fizeram ser reconhecidos. Os volumes foram divididos de forma temporal em um recorte que vai de dados encontrados entre 1920 até o ano 2000. A narrativa escolhida foi baseada em falas em terceira pessoa no volume 1 e em primeira pessoa no volume 2 e são apresentadas pela autora a partir das entrevistas sobre as experiências pessoais e coletivas de professores, coreógrafos e produtores culturais. A pesquisa pelos precursores desta arte em diversas regiões brasileiras foi feita por meio de busca ativa em entrevistas, redes sociais, jornais impressos ou virtuais, sites de busca e foi sendo facilitada, em parte, pelo uso das ferramentas da internet. Entretanto, há uma grande escassez em encontrar registros literários, audiovisuais e bibliográficos sobre o tema. Este projeto foi viabilizado financeiramente pelo Prêmio Elisabete Anderle de Incentivo à Cultura da Fundação Catarinense de Cultura e Governo do Estado de Santa Catarina.

É fato representado nesta configuração geográfica que o início desta história se deu no eixo entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e ao longo do tempo foi se espalhando por todo o país.

No Rio de Janeiro, Bob Lester é um registro controverso desta história. Em uma matéria publicada no Jornal A Folha de São Paulo, do jornalista Fábio Brisolla em 14 de fevereiro de 2016, disponível na página do jornal na internet, alguns argumentos contestam sua atuação ao lado de artistas internacionais como Carmem Miranda e Frank Sinatra. Conforme comenta o autor da matéria, Bob Lester não teria nenhuma foto que registrasse a sua participação no Bando da Lua, nem uma imagem ao lado de Carmem Miranda. Em contraposição, diversas matérias jornalísticas, inclusive televisiva, como no famoso “Programa do Jô” do comediante Jô Soares⁶, na TV Globo em que Lester reconta sua história cheia de detalhes, mostra fotos reconhecendo imagens dos músicos do Bando da Lua, vídeos ao lado de Carmem Miranda em filmes de Hollywood e ao final da entrevista cantou, dançou e sapateou. Foram diversas matérias jornalísticas ao longo de sua carreira, mas principalmente no final de sua vida, em que aos 98 anos ainda se apresentava em hotéis, restaurantes e praças públicas. Era sustentado por ajuda de alguns amigos, entre eles Roberto Carlos, estava pobre e muito doente quando morreu aos 102 anos de idade, em 2015. Cheguei a participar e divulgar, um movimento de arrecadação de dinheiro para ajudar na sua recuperação e pagar as contas de hospital e remédios. Diante desses fatos entre reais ou de ficção, decidi manter o registro como assim se apresentava Bob Lester e que o futuro o conteste com provas contundentes.

Gualter Silva nasceu em Minas Gerais e mudou-se ainda jovem para São Paulo, aos 14 anos resolveu ser bailarino. Talentoso e apaixonado pela arte, em 1936, foi contratado pelo grupo “*Black Stars*” que lhe ensinaram os segredos do sapateado. Fazendo uma dupla com sua irmã Ina se apresentaram nos maiores espetáculos artísticos produzidos na época em cassinos famosos da cidade carioca, entre eles: Urca, Quitandinha, Guarujá. Assim como seus contemporâneos bailarinos, foi inspirado pelos filmes hollywoodianos de Fred Astaire e Gene Kelly. Essa relação com o cinema lhe proporcionou oportunidades de participar de produções cinematográficas brasileiras como o filme “Este mundo é um pandeiro” (1947) com Oscarito e Grande Otelo. Gualter foi professor de sapateado em diversas escolas de dança de São Paulo e Rio de Janeiro como Cisne Negro e Ballet Stagium. Além disso, levou esta arte para cidades do interior paulistano contribuindo com sua difusão e ganhando mais adeptos ao sapateado. Conhecido por ser um homem simples era sempre elogiado pelos alunos e proprietários das escolas de dança por que passou.

Em São Paulo, mais precisamente no ano de 1945 Philip Ascott, um imigrante australiano que chegava ao Brasil fugindo da 2ª. Guerra Mundial, teve seu trabalho reconhecido por projetos sociais que desenvolveu no bairro em que morava, mas também por ser professor de sapateado para as moças de famílias da alta sociedade paulistana, como a Família Matarazzo.

⁶ Programa de entrevistas comandado por Jô Soares, que conversa com personalidades da política, das artes ou dos esportes, além de brasileiros anônimos. Disponível em gshow.com.br

Esse interesse decorreu pelo seu sucesso em programas de entretenimento na televisão, como a “Grande Ginkana Kibon” da TV Record e em programas da TV Tupi. O renomado diretor e produtor de televisão, Roberto Talma, foi aluno de Philip Ascott.

Heloaldo Silva era apenas um menino quando se apresentava ao lado de seu professor, Philip Ascott nos programas de televisão e veio a se destacar no cenário brasileiro do sapateado chegando a receber o diploma de reconhecimento de mérito por sua contribuição artística na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, onde desenvolveu seu trabalho como professor e coreógrafo. No ano de 1960, era um jovem estudante da Escola de Bailados da cidade de São Paulo quando começou a se destacar no cenário do sapateado ao encontrar o professor Philip Ascott integrou o quadro dos artistas que se apresentavam sapateando nos programas de televisão da TV Record e TV Tupi entre os anos de 1960 e 1965. Em 1975, Heloaldo passou a morar na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Com sua arte, revolucionou a dança piracicabana e fez história como referência na dança brasileira recebendo diversos prêmios e destaques em eventos culturais e festivais de dança. Foi reconhecido pela Câmara de Vereadores da cidade recebendo o Diploma de Mérito Cultural outorgado a cidadãos que se destacaram em alguma área, neste caso, a dança. Além disso, a sala de ensaios do Teatro Municipal Erotides de Campos foi batizada com seu nome em 2011, ano em que o professor, coreógrafo e sapateador Heloaldo Castello Silva faleceu.

Neste cenário do entretenimento com a chegada dos programas televisivos de competição de dança entre calouros ainda crianças, uma menina de apenas 9 anos se revelou uma grande bailarina e sapateadora. Gioconda Saba nasceu em 1951 na cidade de São Paulo e pelo fato de ainda estar atuando no cenário da dança brasileira talvez, tenha sido um dos momentos mais emocionantes que vivenciei nesta pesquisa. Já quase concluindo o livro e com a divulgação das etapas do projeto previstas pelas contrapartidas realizadas nas redes sociais, em que fazia as entrevistas com os envolvidos do projeto de pesquisa, o professor de sapateado Rafael Silva da cidade de Santos em São Paulo comentou em uma mensagem pelo aplicativo de *Whatsapp* se eu conhecia a história da bailarina e sapateadora Gioconda Saba. Surpresa com a notícia e já despertada pelo meu interesse em não “esquecer” ou “deixar de fora” ninguém que me fosse possível encontrar durante as buscas ativas (mesmo ciente que terei cometido essa falha) comentei que não conhecia. Neste momento, é como se um portal do tempo se abrisse e o encontro com Gioconda foi inspirador, mágico e como se diz em termo metafórico e utilizado na prática do *tap dance* ou sapateado, *the cherry on the top*⁷ (“a cereja do bolo”, em português).

⁷ A “**cherry on top**” means metaphorically that something small and special is added to something else that is also very nice to make it just that much more enriched. It comes from the idea that a bowl of ice cream is wonderful, but even more wonderful if a **cherry** is put on **top**. Tradução: Uma “cereja no topo” significa metaforicamente que algo pequeno e especial é adicionado a algo que também é muito bom para torná-lo ainda mais enriquecido. Parte-se da ideia de que uma tigela de sorvete é maravilhosa, mas ainda mais maravilhosa se colocar uma cereja por cima.

Foi muito importante este encontro para finalmente fechar o projeto do livro sobre a História do Sapateado no Brasil. Tenho certeza, que sem ela, o livro não seria o mesmo. Gioconda conta em detalhes todos aqueles citados momentos da chegada do sapateado na cidade de São Paulo, desde as dificuldades em encontrar sapatos e chapinhas de metal, até as apresentações nos programas de calouros como a Grande Gincana Kibon, da TV Record, já encontrados nas histórias de Philip Ascott, com quem Gioconda também dividiu esses momentos competitivos na televisão brasileira. Em 1960, com apenas 9 anos de idade, recebeu o maior prêmio do programa da TV Record com uma bolsa de estudos de dança em uma escola da Filadélfia, nos Estados Unidos. No entanto, ela não pode usufruir do prêmio, pois seu pai não concordou com a viagem ao exterior. Sentindo-se frustrada, mesmo assim, ela não desistiu da carreira e foi responsável por formar e estimular muitos outros jovens promissores da dança a sapatearem e que atualmente são destaques internacionais na área, como a bailarina, professora, coreógrafa e produtora cultural Christiane Matallo⁸ da cidade de São Paulo. Atualmente, Gioconda Saba mora na cidade de Indaiatuba em São Paulo e continua ativa em suas atividades corporais, dá palestras em festivais sobre sua história no sapateado e tem muitos projetos em mente, como menciona em sua entrevista a mim concedida para o livro História do Sapateado no Brasil.

O sapateado e suas origens no Brasil – Parte 2

(eixo Rio de Janeiro-São Paulo)

As mulheres exerceram um papel de destaque no desenvolvimento do sapateado no Brasil. Pat Thibodeaux pode ser considerada a “matriarca” da técnica do sapateado no Rio de Janeiro. Pat era americana, da cidade de New Orleans nos Estados Unidos. Casou-se com um brasileiro e mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro em 1970 onde começou a ensinar o *tap dance*, o *tap dance* originário da América do Norte, dotado de nomenclatura e uma certa metodologia estruturada, coisa que até então no Brasil era praticado como uma forma de imitação das rotinas improvisadas por dançarinos que necessariamente não eram sapateadores. Stella Antunes, Amália Machado, Maurício Silva, Flávio Salles foram alguns de seus alunos. Sua filha Petinha⁹ (como é chamada carinhosamente pelos amigos) também seguiu os passos da mãe. Com Pat Thibodeaux, inicia-se no país um processo de viagens de estudos a Nova Iorque, nos Estados Unidos, levando um grupo de estudantes para aperfeiçoamento técnico liderados

⁸ Christiane Matallo é graduada em dança pela UNICAMP, musicista, professora, coreógrafa, produtora cultural com destaque no cenário nacional e internacional do *tap dance*. Em 2006, em uma das suas turnês pelos Estados Unidos. Chris Matallo foi considerada a “Carmem Miranda do sapateado” pelo Jornal “The New York Times”. A artista faz parte dos profissionais citados no livro História do Sapateado no Brasil (2020).

⁹ Lamentavelmente, Petinha não consta no livro, por algumas vezes tentei contatá-la para a entrevista mas não foi possível o envio da resposta naquele momento. Quando já estava concluindo a diagramação, o designer me solicitou uma foto com maior qualidade da Pat Thibodeaux. Corri para colegas cariocas solicitando o apoio na comunicação com a Petinha que finalmente foi estabelecida. Consegui a foto da Pat, mas já era tarde para incluir mais um capítulo no livro para Petinha Thibodeaux.

por ela. Pat faleceu em 2005 mas está muito presente nas histórias relatadas pelos profissionais da dança carioca.

Em São Paulo, duas grandes referências do sapateado brasileiro da década de 1970 e 1980 fizeram e até hoje fazem parte da história de milhares de pessoas que praticam esta arte. Ambas foram alunas do professor Gualter Silva por quem tem uma grande carinho e gratidão, conforme entrevistas realizadas. Kika Sampaio e Marchina tiveram papéis importantíssimos no desenvolvimento e divulgação do *tap dance* no Brasil. Enquanto descobriam os caminhos do aperfeiçoamento técnico nos Estados Unidos e na Inglaterra trouxeram na bagagem os ensinamentos do mestre Stanley Kahn, do método Kahnnotation¹⁰ de sapateado. Na década de 1980, cada uma delas seguiu seus caminhos, fundaram suas escolas, suas cias. de dança e projetos fundamentais de ensino do sapateado pelo Brasil por meio de cursos e palestras em escolas e festivais de dança. Marchina possui o seu próprio método de ensino do sapateado, o Método Marchina's¹¹ desde 1988 e o Worktap Teacher, curso exclusivo para formação de professores, licenciando-os para a utilização do Método Marchina's. Kika Sampaio completa 40 anos de uma carreira bem-sucedida no cenário nacional e internacional da dança e sua escola Kika Tap Center¹² é uma referência para inúmeros estudantes de sapateado.

Dia internacional do sapateado no Brasil

Um dia totalmente dedicado à celebração do *tap dance* foi oficializado em 25 de maio de 1989 nos Estados Unidos. A aprovação de uma lei nacional dedicada a este dia foi feita pelo então Presidente George Bush, no entanto, foi fruto de uma ampla ação de artistas do *Tap American Project* – TAP junto ao Congresso Americano pelo reconhecimento desta arte no mundo todo. Assim, foi se espalhando e a data foi sendo comemorada internacionalmente, festejada no dia 25 de maio, data que também se refere ao dia e mês de nascimento de Bill “Bojangles” Robinson. Bojangles marcou a história do *tap dance* pelo seu reconhecimento no entretenimento por sua atuação no cinema como o primeiro negro a contracenar com uma atriz branca e toda sua significância ao histórico processo de segregação racial americana.

A data comemorativa chegou ao Brasil em 1991, na cidade do Rio de Janeiro, em um evento promovido pela Orquestra Brasileira de Sapateado - OBS e coordenado por suas diretoras, Stella Antunes e Amália Machado. Muitos artistas também se envolveram na

¹⁰ O Kahnnotation é um método criado por Stanley Kahn (EUA) em 1951. É utilizado para anotação dos passos de sapateado. Por meio de símbolos, o método oferece um importante recurso de aprendizagem e ensino utilizado por professores e estudantes de sapateado do mundo todo. No Brasil, Kika Sampaio é a detentora dos direitos de uso do método.

¹¹ O Método Marchina's é registrado na Biblioteca Nacional de Direitos Autorais de o ano de 1988.

¹² Com a pandemia do COVID 19, Kika Sampaio fechou as portas do Kika Tap Center dada às condições difíceis de manter as aulas com todos os protocolos de segurança exigindo o distanciamento físico, uso de máscaras e higienização das mãos com frequência. Muitas escolas encerraram suas atividades ou passam por grandes dificuldades financeiras para manterem o espaço até a liberação em condições possíveis de aglomeração.

produção deste grande evento que recebeu o nome de SAPATEATA, fazendo um trocadilho entre a palavra sapateado e passeata. Isto porque, reuniu ao longo da Av. Vieira Souto, uma centena de sapateadores que cantavam e sapateavam em um tipo de desfile tão característico dos desfiles carnavalescos do Rio de Janeiro. O evento foi um sucesso e no ano seguinte se repetiu, agora com proporções de participação para além dos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, além disso, ofereceu algumas aulas de sapateado e este, certamente foi o passo mais importante na divulgação e intercâmbio entre estudantes e professores de sapateado no Brasil.

Em 1994, as mesmas organizadoras da Sapateata, Stella Antunes e Amália Machado, juntamente com outros profissionais que já faziam parte do cenário de formação de sapateadores no Rio de Janeiro e São Paulo, entre eles Steven Harper, Valéria Pinheiro, Cíntia Martin, Maurício Silva, Flávio Salles e Luyz Baldijão, promoveram a 1ª. Semana do Sapateado no Rio de Janeiro, também em comemoração ao Dia do Sapateado. Desta vez, um intercâmbio internacional com o sapateador americano Van Porter foi realizado, estudantes e professores de diversas regiões do país tiveram a oportunidade de aperfeiçoar a técnica em diversas aulas promovidas pela equipe de realizadores, além da tradicional Sapateata, nos mesmos moldes das anteriores. No ano seguinte, o evento foi promovido em sua 2ª. edição, desta vez, a americana Barbara Duffy, além do sapateador Van Porter também vieram ao Brasil e agora já somavam-se ao evento quase a totalidade de participantes de outros estados e não somente dos grandes centros como São Paulo e Rio, isso demonstrou o interesse nacional em aprender e compartilhar mostras coreográficas, troca de informações encontradas em livros, filmes e experiências internacionais.

Em 1996, entra no cenário nacional do sapateado brasileiro, aquele que seria o maior evento internacional já promovido no país. O Tap Encontro, do produtor Cláudio Figueira da cidade do Rio de Janeiro, este evento viria a marcar o calendário do Dia Internacional do Sapateado por 8 anos seguidos. Todas as edições foram marcadas por diversos cursos de sapateado, música ao vivo, mostra coreográfica em teatros, *Jam Sessions* (show de improviso, geralmente realizado em bares ou espaços culturais) e principalmente por trazer ao Brasil renomados nomes do cenário internacional do *tap dance*, especialmente os americanos e europeus, entre eles: Jimmy Slyde, Margaret Morrison, Brenda Bufalino, Dianne Walker, Sam Weber, Gene Medles e muitos outros renomados artistas. Em sua última edição em 2004, o evento foi uma comemoração dedicada totalmente às mulheres do sapateado.

Tanto a Sapateata, a Semana do Sapateado e o Tap Encontro foram eventos marcantes na história do sapateado no Brasil que além de celebrarem a data internacionalmente, contribuíram de forma exponencial no fomento à este gênero de dança, espalhando para diversas cidades do nosso país, os passos, técnicas e estilos diversos, mas acima

de tudo, muitas histórias de dedicação à esta forma de dança conhecida como *tap dance* e traduzida no Brasil como Sapateado.

Conclusão

Alguns dos possíveis fatores para o interesse no *tap dance* ou sapateado americano no Brasil, encontra ressonância na contemporaneidade da história do rádio, da televisão que buscavam entretenimento para os seus telespectadores, mas principalmente, como é muito comentado pelos entrevistados do livro História do Sapateado no Brasil, a grande influência do cinema americano inspirando muitos dos artistas brasileiros a dançarem com a técnica do sapateado americano. Fred Astaire, Gene Kelly, Eleonor Powell, Ginger Rogers eram admirados por sua elegância, virtuosismo e talento artístico.

Certo de que não se olha para o futuro sem reverenciar o passado, levantar informações e dar visibilidade a estes processos pioneiros de diversas pessoas comprometidas com a arte do sapateado é uma forma de contar às gerações futuras que o conhecimento é um processo em constante construção que depende de apoios mútuos e colaborativos, portanto, precisam constar nos currículos de seus praticantes. Viabilizar encontros, atividades de discussões como fóruns, cursos e palestras sobre a história do *tap dance*, devem fazer parte da programação dos festivais de sapateado e eventos culturais em geral. Estudantes de dança que estejam em instituições formais ou não-formais do ensino da dança, devem ser estimulados à pesquisa sobre a história do sapateado, da dança e das artes.

Quando iniciei meus estudos para montar uma palestra sobre a origem do sapateado no Brasil, foi um momento desafiador. Talvez tenha sido importante, para este estudo, ter vivenciado a maioria dos eventos nacionais como a Sapateata em 1991, o Tap Encontro e em festivais como o Floripa Tap, Encontro dos Ritmos, Tap in Rio, Festival de Dança de Joinville, Passo de Arte entre outros, pois pude partilhar histórias com os participantes. O “garimpo” de publicações, pesquisas em sites, revistas, jornais, programas audiovisuais, fotografias forneceram subsídios valiosos de comprovação dos fatos. Mas, com certeza, as entrevistas e a transmissão oral dos mestres do sapateado brasileiro é o maior valor deste trabalho. Me sinto orgulhosa em ser colega de profissão da grande maioria deles. Fui aluna, professora, companheira de júri de festival, dividi o programa de cursos de dança pelo Brasil, ajudei na elaboração de projetos, fui organizadora de encontros de aperfeiçoamento técnico e artístico em que eles eram os meus convidados, mas acima de tudo, fazer parte desta grande rede social de paixão e dedicação pelo sapateado brasileiro é um grande privilégio.

Por isso, esse projeto é um “até logo” ao que pelo futuro virá de histórias encontradas por pessoas curiosas e inquietas sobre o passado do sapateado no Brasil. A contagem para essa

entrada em cena só começa aqui, temos muito trabalho de composição e de resgate por fazer. Cabe aos mais novos priorizar a história de sua arte e mantê-la viva na memória coletiva, reverenciando os mais velhos e agradecendo por tudo o que fizeram e conquistaram.

Em um país que descuida da memória das diversas expressões de arte e sem nenhuma tradição com a categoria de dança, executar esse projeto com coragem e muito trabalho ao lado desses “guerreiros” fazedores da história brasileira do sapateado é motivo de celebração. Vamos celebrar as vicissitudes da vida com ousadia, generosidade, com o coletivo e com muita arte!! Viva a arte!!!

Referências

DESCONHECIDO (Brasil). **Lei Griô Nacional**. 2013. Disponível em:

<http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-griô/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FABIO BRISOLLA (Brasil). Folha de São Paulo (ed.). **Bob Lester e sua trajetória inventada**.

2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/02/1738969-bob-lester-e-sua-trajetoria-inventada.shtml>. Acesso em: 06 dez. 2020.

JÔ SOARES (Brasil). Globo Participação e Comunicações S.A (org.). **Programa do Jô:**

Músico Bob Lester tocou com Carmen Miranda. 2009. Disponível em:

<https://globoplay.globo.com/v/1152750/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

THOMSON, Alistair. Histórias (co) movedoras: História Oral e estudos de migração. **Revista Brasileira de História**: Centro de Educação Continuada da Universidade de Sussex, Inglaterra, v. 22, n. 44, p. 364-365, dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14003.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

Memórias da dança clássica: ballet, pesquisa, história e processos de formação.

Ana Cristina Freire Cardoso

Jaime Augusto Duarte Amaral

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discorrer brevemente sobre a história e as memórias de grandes artistas, professoras e professores de ballet clássico. Um projeto de esforços conjuntos dos autores para contribuir na organização de dados da história da dança no estado do Pará e do Brasil.

Palavras-Chave: ballet; história; memória; dança clássica.

Abstract: This study aims to discuss briefly the history and memories of great artist and teachers of classical ballet. A project of conjutos efforts of the authors to contribute to the organization of data on the history of dance in the state of Pará and Brazil.

Keywords: ballet; history; memory; classical dance.

ENTRÉE

Discorrer sobre as memórias e as histórias da dança clássica no nosso país é um grande desafio, mas como professores de ballet clássico e pesquisadores da área, atuando na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, o desafio nos impulsiona ao aprofundamento de nossas pesquisas, contribuindo, assim, na organização de dados sobre a história da dança clássica no Brasil.

Este estudo se debruça na riqueza das memórias de duas artistas da dança e professoras de ballet clássico. A primeira é a bailarina russa Maria Vakhusheva, que reconta alguns passos da vida de artista na Rússia e seu trabalho como professora na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 1 - Maria Vakhrusheva



Arquivo Pessoal: Maria Vakhrusheva

A segunda é a professora brasileira Vera Aragão, que colabora com o nosso estudo falando sobre suas experiências dançantes e pedagógicas na área da dança. Além de ter sido bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, ela é doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

Figura 2: Vera Aragão

Ballet *O Pássaro de Fogo*

Arquivo Pessoal: Vera Aragão

DÉVELOPPÉ

Para relatar um pouco das memórias dessas duas grandes artistas, é necessário evidenciarmos a compreensão de memória apontada por Chauí (1994):

A memória é uma atualização do passado ou a presentificação do passado, e é também o registro do presente para que permaneça como lembrança. Alguns estudiosos julgaram que a memória seria um fato puramente biológico, isto é, um modo de funcionamento das células do cérebro que registram e gravam percepções, ideias, gestos e palavras (CHAUÍ *apud* SOUZA, 2015, p. 13).

Pelo exposto, entendemos que a memória não é somente o funcionamento das células do cérebro, mas sim um fenômeno das lembranças do vivido, componentes subjetivos que o corpo revela de várias maneiras, sobretudo os corpos de bailarinas profissionais com larga experiência junto às companhias de dança, como é o caso das duas artistas e professoras.

Sendo assim, fizemos entrevistas abertas e semiestruturadas com ambas, e acompanhamos suas participações no I Encontro de Educação Profissional dos Cursos Técnicos em Dança, realizado pela Escola de Teatro e Dança da UFPA – ETDUFPA em 2020.

Durante o encontro, Maria Vakhrusheva ministrou a palestra denominada *Método Vaganova: o que mudou com a relação virtual – Readaptação & Tecnologia* e aula prática de

ballet clássico com o tema *Adaptando-se ao espaço*. Na ocasião, Maria nos revelou que nasceu na cidade de Irkutsk, na Rússia. Seus pais, Ina Alexeevna Karlina e Andrey Valentinovitch Vakhrushev, formavam uma tradicional família russa, e logo matricularam a filha em um estúdio de ballet chamado de “Palácio dos Pioneiros”, onde estudou com a professora Bazarova Nina Nikolaevna.

Conforme nossas pesquisas, esse era e continua sendo um costume de parte das famílias russas. Ainda muito cedo, os pais colocam seus filhos em atividades corporais e culturais, visando um maior desenvolvimento físico e intelectual, e assim aconteceu com Maria.

Ela conta que começou os seus estudos em ballet clássico ainda muito pequena em sua cidade natal. Com o incentivo de sua primeira professora, prestou exames para a Vaganova¹³ Ballet Academy – VBA¹⁴, e para sua grande surpresa foi aprovada nesta renomada escola de ballet, na qual se formou bailarina profissional em 1991, na turma da renomada professora Natalia Dudinskaya¹⁵. Em seguida, entrou para o Theatro Mariinsky¹⁶, companhia na qual dançou vários papéis principais, diversos espetáculos, incluindo os chamados espetáculos de gala, por muitos anos, até 1997.

O Mariinsky Ballet é a companhia residente do Theatro Mariinsky, situada na cidade de São Petersburgo, na Rússia. Foi fundada no século XVIII e é originalmente conhecida como Ballet Imperial Russo, uma das principais empresas de ballet do mundo, que apresenta um corpo de bailarinos com altíssima qualidade técnica e interpretativa.

Além do Theatro Mariinsky, a companhia também se apresentava no Theatro do Ermitage e no Theatro de Verão de Tzarskoie Selo, realizando ainda algumas *tournées* pelo mundo. O nome do teatro foi uma homenagem a Maria de Hesse-Darmstadt, imperatriz Maria Alexandrovna, esposa do czar Alexandre II. Inclusive, há um busto seu no foyer da entrada principal.

Em 1935, a companhia de ballet do Theatro Mariinsky passou a ser chamada de Kirov Ballet, em homenagem a um líder comunista assassinado nesse mesmo ano. Tudo isso

¹³ Bailarina da Escola Imperial Russa que sistematizou o método russo de danças clássicas. Ficou conhecida como “Rainha das Variações”, pois como bailarina não dançava os papéis principais dos bailados daquele período, que eram sempre dançados por outras bailarinas (VAGANOVA *apud* AMARAL, 2012, p. 63).

¹⁴ Nome dado à escola após a morte de Agrippina Vaganova (1879-1951), bailarina e pedagoga russa que se dedicou até o fim de sua carreira ao aperfeiçoamento pedagógico da técnica clássica, deixando inclusive um livro muito importante sobre sua metodologia: *Os Fundamentos da Dança Clássica*, com tradução para o português de Edgar de Brito Chaves Junior (1991), e *Princípios Básicos do Ballet Clássico*, tradução de Ana Silva Silvério (2013), com o título de *Fundamentos da Dança Clássica*.

¹⁵ Natalia Mikhailovna Dudinskaya (Ucrânia, 08 de agosto de 1912 - 29 de janeiro de 2003). *Prima* bailarina russa que dominou o Kirov Ballet dos anos 1930 aos 1950. A mãe de Dudinskaya era Natalia Tagliori, bailarina treinada por Enrico Cecchetti. Treinada por Agrippina Vaganova, Dudinskaya matriculou-se em sua escola em 1931.

¹⁶ Em russo Мариинский театр, é um teatro histórico, de ópera e ballet, localizado na cidade russa de São Petersburgo, à margem do rio Neva, inaugurado em 02 de outubro de 1860, durante a época dos Tzars.

aconteceu durante a “Grande Guerra Mundial” ou “Guerra Patriota”, como é conhecida pelos russos. O Kirov Ballet foi transferido para a cidade de Pern, retornando a São Petersburgo anos depois, e ao Theatro Mariinsky em 1945.

Como já mencionamos, nessa aclamada companhia, Maria chegou a dançar os grandes papéis do repertório clássico, como *Giselle*¹⁷, *Grand Pas de Quatre de Perrot*, com música de Pugnî¹⁸, *Paquita*¹⁹, *O Corsário*²⁰, *Coppélia*²¹, *Don Quixote*²², *La Bayadère*²³, *A Bela Adormecida*²⁴, *O Quebra-Nozes*²⁵, *O Lago dos Cisnes*²⁶, *A Morte dos Cisne*²⁷, *O Espectro da Rosa*²⁸, *A Fonte de Bakhtchisaray*²⁹, *Tchaikovsky Pas de Deux*³⁰, dentre outros.

Diante de um currículo tão extenso, levaríamos muito tempo para sistematizar a pesquisa como gostaríamos, porém, o que ficará aqui nos impulsionará a aprofundar e desdobrar o estudo para a futura publicação de um livro de memórias, conforme vislumbramos no início do trabalho.

Abordar o currículo de Maria Vakhrusheva é afirmar a excelência de sua formação como artista da dança e conseqüentemente como professora de ballet que contribui atualmente com a formação de bailarinas e bailarinos no estado do Rio de Janeiro, e quiçá do Brasil.

¹⁷ Ballet em dois atos, coreografia de J. Coralli e J. Perrot, considerada a obra-prima do ballet romântico. Estreou em Paris, em 28/06/1841.

¹⁸ Estreou em 12/07/1845, em Londres, com coreografia de Jules Perrot e música de Pugnî. Um dos mais famosos *divertissements* da história do ballet, com as quatro famosas bailarinas se apresentando juntas: Marie Taglioni, Carlotta Grisi, Fanny Cerrito e Lucile Grahn.

¹⁹ Ballet em dois atos e três cenas, coreografado por Joseph Maziller, com música de Édouard Deldevez. Teve sua estreia em 01/04/1846, na cidade de Paris. Em 1847, na cidade de São Petersburgo, Marius Petipa fez sua versão com música de Ludwig Minkus, e um *grand pas* foi acrescentado ao ballet.

²⁰ Ballet em três atos e cinco cenas. Coreografia de Joseph Mazilier e Jules Perrot, música de Adolphe Adam, tendo sua estreia em Paris, em 23/01/1856. Mais tarde, com versão de Marius Petipa, teve peças adicionais.

²¹ Coreografia de Saint-León, música de Delibes, estreou em Paris, em 25/05/1870. Narra a história da jovem Swanilda e de seu namorado Franz.

²² Ballet com prólogo e quatro atos. Coreografia e libreto de Marius Petipa e música de Minkus. Estreou em 04/12/1869, na cidade de Moscou. Livre adaptação do texto de Miguel de Cervantes.

²³ Sua estreia foi em São Petersburgo em 04/02/1877. Coreografia de Marius Petipa e música de Ludwig Minkus.

²⁴ A coreografia de Petipa é considerada uma das obras-primas do século XIX, permanecendo até hoje basicamente inalterada. Ballet em três atos e quatro cenas com prólogo. Música magnífica de Tchaikovsky, estreado em 15/01/1890 na cidade de São Petersburgo.

²⁵ Ballet em dois atos e três cenas, coreografia de Lev Ivanov, a partir dos apontamentos de Petipa, e música de Tchaikovsky, com estreia em São Petersburgo em 18/12/1892.

²⁶ Em 04/03/1877 teve sua estreia na cidade de Moscou, com pouco sucesso, sendo logo retirada do repertório do Theatro Bolshoi. Coreografia de Julius Reisinger e música de Tchaikovsky. Anos mais tarde, em 27/10/1895, em São Petersburgo, Petipa e Ivanov refizeram a coreografia, dessa vez alcançando grande sucesso. É um ballet conhecido até os dias atuais.

²⁷ Solo coreografado por Michail Fokine, com música de Saint-Saens, especialmente criado para a bailarina Anna Pavlova. Estreou em 22/12/1907, em São Petersburgo. Talvez seja a mais famosa coreografia solo do século XX, imortalizada por Anna Pavlova.

²⁸ Estreia em 19/04/1911, com Vaslav Nijinsky como o espectro da rosa e Tamara Karsavina como a jovem. Coreografia de Fokine e música de Weber, da peça *Convite à Dança*, conhecida também como *Convite à Valsa*.

²⁹ Ballet em quatro atos, coreografia de Zakharov e música de Asafiev, baseado no poema de Pushkin. Estreia em 28/09/1934, em São Petersburgo e em Moscou no mesmo ano. Exemplo do novo ballet soviético por sua combinação de drama lírico-psicológico com um tema clássico.

³⁰ Um *Pas de Deux* coreografado por George Balanchine em março de 1960 com música de Tchaikovsky, originalmente destinado ao terceiro ato do ballet *O Lago dos Cisnes*.

Figura 3 - *A Morte do Cisne e Giselle*.

Arquivo Pessoal: Maria Vakhrusheva

Com apenas 24 anos de idade, Maria tornou-se professora de ballet, mas só em 2005 concluiu sua formação pedagógica na mesma instituição de ensino, a Vaganova Ballet Academy – VBA, com Bacharelado e Mestrado em Ballet, no período de 2003 a 2008, dedicando-se posteriormente à pedagogia do ensino da dança clássica.

Vakhrusheva integrou o corpo docente da VBA nas matérias de ballet clássico e composição coreográfica, transmitindo a seus alunos os princípios do ballet e os fundamentos técnicos e artísticos dessa arte milenar. Foi a professora responsável por apresentar a eles a didática e o ballet como forma de expressão.

Maria lembra com muita felicidade dos tempos de bailarina no Kirov Ballet. Ela afirma: “às vezes há felicidade, às vezes pena, às vezes cansaço, mas com muita disciplina e trabalho de cada dia encontramos forças para seguir dançando”.

Nesta mesma entrevista via e-mail, perguntamos quais as personagens mais gostou de interpretar. Ela responde com sabedoria e experiência do vivido:

Gostei de todas, cada um é diferente, precisa de trabalho psicológico. Outra coisa que às vezes os espectadores ou os professores acham, que minha apresentação em um papel é melhor ou pior. Também cada apresentação é diferente. (VAKRUSHKEVA, entrevista concedida em 13/11/2020)

Vakhrusheva nos fala com maestria que nunca enjoou de nenhum dos papéis, porque são sua inspiração de vida, e o ballet se tornou a sua própria vida. Diz ela:

As personagens que representei, cada uma é diferente, precisa de trabalho psicológico e interpretativo para uma boa apresentação. Com o Kirov Ballet dancei em vários palcos do mundo, como na França, Inglaterra, Canadá,

Estados Unidos, México, Áustria, Hungria, Israel etc. Isso foi e é a minha vida, minha história. (VAKRUSHKEVA, entrevista concedida em 13/11/2020)

Ainda se referindo aos papéis interpretados, a bailarina salienta que, sejam eles antigos ou novos, continuaria a dançar todos. Contudo, observa a necessidade de muita dedicação diária, e que o trabalho com as emoções deve integrar esse aprendizado. A professora afirma:

Estou vendo que o interesse para o ballet continua. Tem pessoas que gostam mesmo. Tem que estudar e tentar dançar mesmo. Qualquer bailarino tem expressividade, mas tem que saber como passar as emoções ao público. Para isso, tem o papel da escola. Isso também tem como aprender. (VAKRUSHKEVA, entrevista concedida em 13/11/2020)

O breve relato deixa preciosas pistas que estimulam uma pesquisa mais aprofundada e muitos outros encontros com Maria. Os caminhos foram abertos e os passos iniciais foram dados e, com eles, novos frutos e publicações virão sobre a dança clássica no Brasil. Finalizando esse momento, deixamos que a fala de Maria Vakhrusheva alimente nossas reflexões e inspirações para o futuro próximo: “Amem! Amem a dança! Amem a vida! Amem de coração aberto!!!”

Seguimos agora com o segundo ato do *développé*, baseado nas memórias da bailarina e professora Vera Aragão que, no I Encontro de Educação Profissional dos Cursos Técnicos em Dança, ministrou a palestra com o tema *Masterclass: atualizações sobre o ensino do Ballet*.

Vera iniciou seus estudos de dança aos sete anos na escola Ballet Hispano-Brasileiro, de Clotilde Ferreira Gomes, no Rio de Janeiro. A prática da dança espanhola foi uma indicação médica para a melhora do seu quadro asmático. Ela conta:

Minha mãe e o médico discutiam sobre um bom exercício para melhorar minha respiração prejudicada pela asma. Até hoje não sei por que pensaram em dança espanhola, mas gostei. O Ballet Hispano-Brasileiro, de Clotilde Ferreira Gomes³¹, realizava inúmeros espetáculos onde as crianças participavam em quadros especiais juntamente com os adultos. Foram muitos espetáculos! E, ainda criança, dancei inclusive acompanhada pela então famosa orquestra *Cassino de Sevilha*³². (ARAGÃO, entrevista concedida em 21/11/2020)

Após um ano de estudo e afastada a asma temporariamente, a sua professora sugeriu que Vera estudasse ballet clássico, pois só assim teria a base necessária para dominar qualquer linguagem de dança. Ressaltamos que esse pensamento predominou até a década de oitenta no

³¹ Gomes é da cidade de Goitacás, era dançarina de dança moderna da companhia de Martha Graham, e durante suas viagens ela teria entrado em contato com as danças populares espanholas, fundando o Ballet Hispano-Brasileiro (MARTINS, 2018).

³² Em 1954, surgiu o convite do presidente dos Diários Associados, Assis Chateaubriand, para apresentações na extinta TV Tupi, em São Paulo, também fundada por ele. Marcou presença nos festejos do Quarto Centenário de São Paulo. O sucesso foi tanto que agora a Orquestra está sediada no Brasil, renova seu elenco, mas não perde a tradição (KEMBREIS, 2019).

Brasil, mas depois foi se alterando. Vera nos diz que essa premissa permaneceu viva nela desde então.

Contrariada, Vera foi estudar ballet na famosa Academia Leda Iuqui³³, como relata:

as aulas eram cedo demais e só aturava por causa da dança espanhola – o que eu realmente gostava. Com a mudança de turno no colégio minhas aulas de ballet passaram para a tarde, o que se tornou mais animador. Nesta ocasião, assisti pela primeira vez a um ballet completo no Theatro Municipal: *O Lago dos Cisnes*. (ARAGÃO, entrevista concedida em 21/11/2020)

Nossa entrevistada diz não saber traduzir bem os seus sentimentos naquele momento:

Não tenho nítido na lembrança nenhum chamamento interior para o ofício de bailarina, mas alguma coisa aconteceu. Lembro de uma sensação indescritível: o cheiro do teatro. Nada que viesse da plateia, mas o cheiro da “caixa” do teatro, das coxias, que identifico claramente na memória. Naquele momento idealizei aquele lugar como o mundo ao qual eu gostaria de pertencer. Comecei a trabalhar meu sonho. Prestei exame para a Escola de Dança do Theatro Municipal,³⁴ hoje Escola de Dança Maria Olenewa, decisiva na minha carreira. (ARAGÃO, entrevista concedida em 21/11/2020)

Em 1964, Aragão foi apontada pela diretora da EDMO, Madeleine Rosay³⁵, como a melhor aluna, recebendo do Jornal Diário de Notícias o prêmio Estudante do Ano, sendo aprovada em exame para dois níveis acima, o que já evidenciava seu talento e competência.

Ainda aluna da Escola de Dança Maria Olenewa, em 1966 ingressou no *Ballet D’Aldeia*, dirigido por Gerry Matetzky e presidido pelo embaixador Paschoal Carlos Magno³⁶, uma das maiores referências das artes cênicas no Brasil.

Finalmente, em 1967, cursando o último ano da Escola de Dança Maria Olenewa, prestou concurso para o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e foi aprovada em 2º lugar. No final daquele ano também foi convidada a integrar o elenco da Companhia Brasileira de Ballet³⁷, uma iniciativa privada do armador Paulo Ferraz, na época dono do estaleiro Mauá e casado com a bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro Regina Ferraz. Nesta companhia, Vera teve o privilégio de ser coreografada e dirigida pelo bailarino e

³³ Nascida em Pelotas, 1928. Bailarina e professora, começou seus estudos de dança na escola do BTMRJ, com Maria Olenewa, Yuco Lindberg e Vaslav Veltchek, tornando-se solista em 1943. Entrou para o Original Ballet Russe (1944) e desde 1958 dirigia a sua própria escola, vindo a falecer em 2012.

³⁴ A escola foi fundada em 21 de abril de 1927 pela bailarina Maria Olenewa, primeira bailarina da companhia de Anna Pavlova. É a primeira e mais importante instituição de ensino do ballet em nosso país. (theatromunicipal.rj.gov.br)

³⁵ Bailarina, professora e coreógrafa, começou seus estudos na escola BTMRJ em 1932, com Maria Olenewa, estreando na companhia em 1937 e dançando todo o repertório clássico e moderno. Demitiu-se em 1945 e foi estudar em Nova York, no American ballet Theatre - ABT. Voltou ao BTMRJ em 1948 como coreógrafa assistente.

³⁶ Ator, poeta, teatrólogo e diplomata brasileiro que muito contribuiu para a arte em nosso país. Nasceu em 13/01/1906 e faleceu em 24/05/1980.

³⁷ Companhia fundada no Rio de Janeiro em 1967, por Paulo Ferraz, nascido em 1921 e falecido em 1985, que a manteve até sua extinção em 1969. Seu elenco era formado em grande parte por bailarinos egressos do TMRJ e dançava em seu próprio teatro, o República.

coreógrafo norte-americano Arthur Mitchell³⁸, ex-assistente de George Balanchine³⁹ e ex-diretor do Ballet do Harlem, nos Estados Unidos da América - EUA.

Como podemos perceber, além de ter sido bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro - uma das mais importantes companhias de ballet clássico no Brasil, Vera Aragão trabalhou profissionalmente com grandes figuras da dança internacional; uma lista considerável de *maîtres* de ballet, coreógrafos e *regisseurs*. O seu talento, dedicação e a convivência com esses profissionais compuseram uma rica bagagem profissional e foram a base sólida para uma carreira promissora e cheia de êxitos.

Encerrada a carreira de bailarina, aceitou o convite para ministrar aulas de dança na academia onde iniciou seus estudos de ballet, dirigida por Leda Iuqui. Vera ressalta que isso definiu novos rumos em sua vida profissional.

Ao entrar em contato com o método de ensino aplicado na escola, sentiu-se fascinada, interessada em aprender esse novo universo, que é ensinar a dançar. A partir daí, mergulhou nas conversas, discussões sobre temas relevantes como formações de artistas em escolas, conceitos adotados, métodos aplicados etc. Dedicou-se a leituras, estudos e pesquisas, numa longa caminhada que se estende até os dias atuais.

Simultaneamente, trabalhou em várias escolas, tanto em cursos regulares quanto ministrando *workshops*, no Rio de Janeiro e em outras cidades do país. Toda essa trajetória constituiu um grande aprendizado, fornecendo subsídios que a prepararam para o ensino da dança em nível superior.

Vera declara que sempre foi um grande prazer fazer parte de uma companhia como a do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, que absorvia integralmente o tempo dos artistas, fosse durante as temporadas ou não. Explica também que aconteciam eventos como abertura de festivais, reinauguração de teatros e as viagens com a companhia, e que tudo foi muito gratificante e potencializou o seu crescimento.

Depois de uma carreira de sucesso, conforme já mencionamos acima, foi em busca de novos caminhos ou os caminhos se abriram para ela. Por meio de muito estudo e pesquisa, conseguiu uma titulação universitária, algo raro para bailarinas e bailarinos que ocupam todo seu tempo de vida útil dentro de um teatro. Conhecemos muito bem essa realidade, pois é uma

³⁸ Bailarino, diretor e coreógrafo. Estudou na escola do American Ballet Theatre - ABT. Dançou na Broadway, ingressou no New York City Ballet - NYCB em 1956, logo sendo promovido a primeiro bailarino até 1968. Diretor artístico e coreógrafo da Cia. Brasileira de Ballet, no Rio de Janeiro em 1968, para a qual criou *Rhythmtron*, com música de Marlos Nobre, que entraria para o repertório do BTMRJ em 1973.

³⁹ Nasceu em São Petersburgo em 22/01/1904 e faleceu em Nova York em 30/04/1982. Bailarino, coreógrafo e diretor. Ingressou na Escola Imperial de Ballet de São Petersburgo em 1914, e formou-se em 1921. Diaghilev o contratou em 1924 e o promoveu a coreógrafo chefe dos *Ballets Russes* em 1925. A convite de Kirstein, viajou para os EUA com o objetivo de criar uma escola de ballet.

tarefa das mais difíceis para os artistas tornarem-se doutores ou doutoras em dança, como aconteceu com Vera Aragão.

Devemos observar que para lecionar no ensino superior são exigidas outras qualificações, o amparo de outras competências e, por isso, é preciso caminhar por outras veredas. Desse modo, Vera decidiu cursar Pedagogia, quando teve oportunidade de entrar em contato com diversos autores cujo pensamento paradigmático desconhecia. Encantou-se definitivamente pelo conhecimento, a ponto de cursar uma pós-graduação em Educação a Distância no SENAC-RJ e, finalmente, Mestrado e Doutorado, ambos na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Além disso, Aragão obteve um parecer favorável ao reconhecimento por Notório Saber, concedido pela UFF - Universidade Federal Fluminense. O Ministério do Trabalho também reconhece, por decreto, os bailarinos integrantes do Corpo de Baile do Theatro Municipal como profissionais de nível superior.

Com base nas entrevistas e contatos com Vera Aragão, é possível afirmar que tantos anos de dedicação e vivência profissional aprofundam os conhecimentos e enriquecem a experiência de vida. Ela mostra-se incansável, em uma busca constante, e afirma:

Cresce a necessidade de compartilhar o conhecimento cada vez mais e a mais pessoas. Eu não quero morrer sem ter compartilhado ao máximo tudo que aprendi! O Brasil possui bailarinos de alto nível técnico, espalhados aqui e por todo mundo. É preciso aprimorar cada vez mais o ensino do ballet, cuidando para que ele seja praticado apenas por quem domina o ofício. Meu desejo é ajudar àqueles que desejam lecionar a descobrir o prazer e a responsabilidade de ser professor de ballet. (ARAGÃO, entrevista concedida em 21/11/2020)

A professora nos ajuda a compartilhar o conhecimento a respeito da dança e outras atividades de ensino, pois ainda hoje há pessoas que se auto intitulam bailarinas, bailarinos e coreógrafos: “Aqueles que estudaram dança por alguns anos, e atuaram em festas de final de ano nas academias e acreditam ser bailarinos. Bailarino é profissão!” Vera continua:

Você chama um estudante de engenharia ou medicina de doutor? Chama de engenheiro? Não, claro que não! Quem estuda ballet e dança na festa de fim de ano da academia não é bailarino. É preciso valorizar a profissão! E, posteriormente, essa pessoa vai lecionar, o que é um grande perigo para a difusão de conceitos equivocados com os quais convivemos em nosso país. Assim, pensando na formação dos bailarinos, nos professores e na dimensão desta atividade que, além de técnica é, principalmente, humanística. Então, estude, estude muito. Seja humilde. Escute os conselhos de pessoas experientes e com respaldo profissional. Faça autoanálises do seu desempenho constantemente. Quando tiver dúvidas, pergunte a alguém em quem você confia. (ARAGÃO, entrevista concedida em 21/11/2020)

Com essas sábias palavras encerramos este artigo, com a certeza de que outras pesquisas ainda contribuirão com pesquisadores da dança, trazendo respaldo para estudos em diversas instituições de pesquisa do Brasil.

Referências

AMARAL, Jaime Augusto Duarte. **Matintas: O Mito Amazônico na Cena da Dança Contemporânea em Belém do Pará**. Tese (Doutorado em Artes) - UFBA, Salvador – BA, 2012.

CARDOSO, Ana Cristina Freire. **O Passado Sempre Presente: Os Estilos de ballet no Cenário Contemporâneo da Dança em Belém do Pará**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – UFBA, Salvador – Bahia, 2004.

FARO, Antônio José. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

FARO, Antônio José. **A Dança no Brasil e seus construtores**. Rio de Janeiro: Fundacen-Minc, 1988.

FARO, Antônio José. **Dicionário de Balé e Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

Fontes:

Entrevistas abertas e semiestruturadas com as professoras Maria Vakhusheva e Vera Aragão. Por e-mail nos dias 13/11/2020 a 21/11/2020.

Improvizando diálogos dançantes

Erika Gomes Teixeira⁴⁰

UFPA- Universidade Federal do Pará

Resumo: Este artigo trata sobre a improvisação em dança revelada por meio de relatos das apresentações realizadas no IX Seminário de Pesquisa em Dança da ETDUFPA⁴¹, que naquele ano de 2016 homenageou o GCUFPA⁴² e na disciplina Tópicos Especiais em Artes, ministrada pela professora Bia Braga no PPGARTES⁴³/DINTER⁴⁴/UFMG⁴⁵/UFPA, em 29 e 30 de setembro de 2016, respectivamente. A poética encenada teve como inspiração o texto intitulado Grupo Coreográfico da UFPA: um lugar de história-memória e formação, produzido por ex-integrantes: Eleonora Leal, Waldete Brito e por mim, Erika Gomes. A partir de uma escrita no formato de diálogos registramos, na Revista Ensaio Geral de 2012, um pouco de nossas experiências com a improvisação em dança, no âmbito do ensino, pesquisa e criação no GCUFPA, entre os anos de 1980 a 2000.

Palavras-Chave: improvisação; dança; GCUFPA.

Abstract: This article is about the improvisation in dance revealed through reports of the presentations made at the IX Dance Research Seminar of ETDUFPA, which in 2016 honored the GCUFPA and in the discipline Special Topics in Arts, taught by professor Bia Braga at PPGARTES / DINTER / UFMG / UFPA, on September 29 and 30, 2016, respectively. The staged poetics was inspired by the text entitled Grupo Coreográfico da UFPA: a place of history-memory and training, produced by former members: Eleonora Leal, Waldete Brito and me, Erika Gomes. From a writing in the form of dialogues, we recorded, in the Ensaio Geral 2012 Magazine, a little of our experiences with improvisation in dance, in the scope of teaching, research and creation at GCUFPA, between the years 1980 to 2000.

Keywords: improvisation; dance; GCUFPA.

O trabalho trazia à tona possibilidades do uso da improvisação como mote para a construção cênica em dança.

Podemos pensar na relação entre dançarino e movimento improvisado, abrangendo quatro contextos específicos: 1) improvisação como procedimento para o desenvolvimento técnico/ poético do bailarino. 2) improvisação como procedimento pedagógico de ensino da dança. 3) improvisação como procedimento para a composição coreográfica. 4) improvisação como linguagem espetacular (ELIAS, 2015, p. 174).

Na poética em questão, optamos por utilizar a última opção apontada pela autora: a improvisação no aqui e agora da cena. Mariana Muniz também aborda essa temática de maneira semelhante. Para ela, “tanto na parte teatral quanto na dança, a improvisação opera como

⁴⁰ Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará- UEPA, 1996. Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência pela UEPA, 1999. Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará-UFPA, 2011. Doutoranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Professora dos Cursos de Dança da UFPA desde 2008. <http://lattes.cnpq.br/9466840297559561>

⁴¹ ETDUFPA: Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará.

⁴² Grupo Coreográfico da Universidade Federal do Pará: Fundado em 1968 pelos professores Marbo Giannancinni e Eni Corrêa. Sua prática artística tem como princípios o ensino, a pesquisa e a criação (Revista Ensaio Geral, 2012, p. 20). Este grupo, de Belém do Pará, permanece atuante, sob a direção de Eleonora Leal.

⁴³ PPGARTES: Programa de Pós Graduação em Artes

⁴⁴ DINTER: doutorado interinstitucional.

⁴⁵ UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

instrumento de formação, como ferramenta para criação de espetáculos e como espetáculo em si” (MUNIZ, 2004, p. 35).

Na encenação, o jogo começa com as três intérpretes no centro do espaço cênico, ao som da voz de Waldete (gravada em áudio), que inicia sua movimentação acompanhada ao final por Eleonora. Ao iniciar o áudio com a voz de Eleonora, ela continua sua movimentação enquanto Waldete para e eu início minha movimentação correndo em círculos em volta das outras duas intérpretes, só parando no início do áudio com minha voz, momento em que começo a improvisar também. A cena vai se desenrolando ao som dos diálogos das três intérpretes que, por vezes, assumem conjuntamente pequenas células de movimentos coreografados.

Além do contato-improvisação⁴⁶, recurso bastante utilizado na composição cênica, foi possível ver, no espaço, vários desenhos produzidos pelas trajetórias de movimentos, com a utilização de diferentes planos e níveis de apoio dos corpos no chão. Assim, a interação entre as intérpretes permitia organizar a dança de forma que enquanto uma estava no nível baixo, as outras duas se revezavam entre os níveis médio e alto, e isso também era percebido em relação à utilização dos planos dos corpos. Por vezes esse esquema era rompido, levando à realização de pequenas sequências coreográficas. Em relação aos fatores de movimento propostos por Laban, peso, espaço, tempo e fluência, cada intérprete diferenciava-se das demais, enfatizando uma ou outra qualidade desses fatores. Podiam ser notadas ações contrastantes como correr, parar, encolher, expandir, juntar e separar, por exemplo. Contudo, o mais interessante foi perceber como cada intérprete se mostrava por meio do movimento dançado, revelando suas idiossincrasias a partir de uma maneira própria de se colocar em cena, e isso diz respeito a todo um processo de formação e construção do conhecimento⁴⁷, a partir do qual somos estruturados por meio da experiência. Assim, “o que singulariza a dança é o fato dela ser o pensamento do corpo [...] pensamento entendido como o jeito que o movimento encontrou para se apresentar” (KATZ, 2005)⁴⁸.

Algo muito discutido quando se trata de improvisação é a questão da utilização dos repertórios individuais de movimentos, e como isso é acessado durante o ato de improvisar. Sobre esse assunto, Helena Katz nos ilumina com as seguintes contribuições:

⁴⁶ É uma das propostas que emergiu daquelas manifestações inaugurais da década de 70, tendo Steve Paxton e seus colaboradores como os mentores do movimento. Articulando elementos simples, como contato corporal, partilha de peso e fluência, a proposta também se impregnava de princípios ideológicos que questionavam, entre tantas coisas, a valorização de cartilhas estéticas/comportamentais pré-definidas e aprovadas. Para os artistas vanguardistas daquela época, tais métodos distanciavam a arte do mundo real e cotiro-me não somente aos conhecimentos relacionados às técnicas de dança, mas aos de toda ordem, adquiridos durante toda experiência de vida na interação com o outro

⁴⁷ Refiro-me não somente aos conhecimentos relacionados às técnicas de dança, mas aos de toda ordem, adquiridos durante toda experiência de vida na interação com o outro.

⁴⁸ Retirado do texto de apresentação do livro *Um, Dois, Três: a dança é o pensamento do corpo*.

Um grupo de pesquisadores [...] provaram que os mapas corticais somatosensórios se constroem a cada novo dia. A cada novo treinamento, o mapa se altera. Assim, o mapa de quem treina balé diferirá do mapa deste mesmo alguém quando estiver praticando natação. Isso significa que a qualidade do treinamento escolhido implica em um determinado tipo de compromisso neuronal. Aquilo que o manual técnico registra se vincula a um elenco específico de tipologias de movimento. Assim, a cada manual técnico corresponde um determinado repertório de movimentos (KATZ, 2005, p. 165).

A partir desse pensamento, o corpo estará cada vez mais habilitado para um conjunto de atividades quanto mais experiência tiver na realização dessa atividade, ou seja, os mapas corticais irão se construindo no ato do fazer e são reforçados qualitativamente pelo treinamento. Então, o fato de um atleta de ginástica ser excelente não o torna excelente em outra modalidade esportiva se não houver um treinamento específico. Trazendo para o campo da dança, cai por terra a teoria adotada por muitos professores e coreógrafos de que o balé é a base para as outras danças. Podemos até dizer que o balé permite uma aplicabilidade ampla, ou seja, dialoga ou aproxima-se de algumas estéticas, mas não o torna primordial (base) para o aprendizado de todas as estéticas, como diz Katz (2005).

Ainda embasada por esse mesmo pensamento, uma pessoa que nunca tenha tido experiências (de nenhuma ordem) com o balé, jamais apresentará no ato de improvisar, movimentos que remetam a esse gênero de dança, porque “treinar significa construir mapas corticais, assim, deve-se conectar o mais estreitamente possível a ambição estética de um corpo à sua ação de treinamento técnico” (KATZ, 2005, p. 166). Vale ressaltar, no entanto, que essas capacidades são adquiridas por imitação. Assim, ao observar outra pessoa executando um procedimento, o observador já estará iniciando o aprendizado porque grupos de neurônios do córtex frontal pré-motor já disparam impulsos elétricos. Portanto, a observação também constitui uma forma de treinamento para a aquisição de uma habilidade. Fernando Pinto⁴⁹ esclarece que no início do aprendizado, “antes mesmo de mover qualquer músculo – apenas por observar outro indivíduo executar o procedimento -, certo grupo de neurônios do córtex frontal pré-motor já dispara impulsos elétricos. São os chamados neurônios em espelho”. Segundo Pinto, “eles recebem esse nome porque refletem o mesmo processo que ocorre na cabeça do indivíduo que desempenha a ação” (PINTO, 2014, p. 128).

Um estudo realizado com macacos, pela Universidade de Parma (Itália), verificou que “no cérebro de um animal que apenas observa outro buscando amendoins, os mesmos neurônios foram estimulados no córtex pré-motor” (PINTO, 2014, p. 129). Esse processo ocorre de forma semelhante na infância, quando a criança aprende muitas coisas com base na observação e

⁴⁹ Professor livre-docente de Neurocirurgia da Universidade de São Paulo. Doutor em Ciências pela mesma instituição, por onde também é graduado em Medicina.

repetição. Na fase adulta continuamos o aprendizado também por esse mesmo processo. Partindo desse princípio, “nosso corpo pode ser considerado como uma memória no sentido de ser a representação orgânica da história da evolução” (MARTINS, 2002, p. 17). O processo de contágio mútuo entre corpo e meio ambiente provoca uma constante e avassaladora troca de informações, “e todas as informações que já foram trocadas antes interferem no modo de constituição dessa informação que é o corpo” (MARTINS, 2002, p. 17).

No caso da improvisação em dança, por mais que o intérprete-criador tenha tido experiências diversas em várias técnicas corporais, isso não se configura como único fator determinante para ser um bom improvisador, porque a improvisação requer outras competências além de um amplo repertório de movimentos. Para que essas competências surjam no aqui e agora da cena, é necessário que haja treinamento para acessá-las durante o ato de improvisar. Mas que competências são essas? Uma delas diz respeito ao acesso à memória do arquivo de movimentos. Para Pinto (2014, p. 127), “há diferentes dispositivos empregados na aquisição, no armazenamento e no acesso aos diferentes tipos de memória. O aprendizado de habilidades como [...] o dançar, é aquilo que a neurologia classifica como memória para procedimentos”. Segundo Pinto (2014, p. 127), “a circuitaria de neurônios que o cérebro usa para dançar não é a mesma utilizada para memorizar uma determinada data histórica ou um poema, por exemplo – esta é a chamada memória declarativa”. Pinto diz que esse tipo de memória para procedimentos, como o dançar e andar de bicicleta, nunca desaparece, porém se deixarmos de praticá-las com certa frequência precisaremos treiná-las novamente para que os caminhos neurais que acessam aquele conhecimento sejam reconstruídos e assim voltemos a executá-los como se nunca tivéssemos parado.

Na improvisação, “o tempo para a aprendizagem da programação de movimento é substituído por um tempo para a aprendizagem da técnica de usar as informações do corpo em combinações que buscam evitar a repetição” (MARTINS, 2002, p. 39). Porém, improvisar requer muito mais que o acesso à memória de arquivos de movimentos e o ato de evitar a repetição desses movimentos, pois o que também está em jogo, além dessas competências, é a habilidade de reinventar os movimentos do arquivo pessoal porque “improvisar movimentos não é sinônimo de combinar diferentes passos em diferentes ordens, é reinventar o movimento expressivo ‘vazado’ do passo, e neste sentido o improvisador é território ilimitado” (ELIAS, 2015, p. 178). Além de todos esses aspectos, o treinamento para improvisar é considerado importante para a aquisição de outras competências solicitadas no ato da improvisação, que serão discutidas mais adiante.

Para Martins (2002), outra questão a ser considerada no caso da improvisação é o determinismo⁵⁰, já que é um equívoco considerar que a improvisação é “uma fonte de criações e inovações livres de qualquer codificação do corpo”. Martins aponta alguns fatores que emergem do determinismo e influenciam o ato de improvisar:

No caso da improvisação, apesar de não existir um planejamento a obedecer desde o primeiro até o último movimento, o determinismo emerge a partir de vários fatores, tais como: condições anatomofisiológicas do corpo que dança, gramática(s) já existentes no corpo, estilo pessoal do dançarino, e hábitos, inclusive os criados pela repetição da técnica em improvisação (MARTINS, 2002, p. 41).

No entanto, Martins (2002, p.41) considera que “é um determinismo que não fecha a possibilidade do diálogo com o não-determinado pela evolução, está presente em todos os corpos e tem a aptidão de dialogar com a produção do novo”. Assim, se considerarmos todos esses fatores apontados pelo determinismo em relação ao corpo do dançarino, isso já se configura, em certa medida, um limitador da liberdade criativa. Dessa forma, “a questão central é justamente essa: a dosagem de liberdade e a dosagem de determinação que fazem parte da improvisação” (MARTINS, 2002, p. 41).

Ainda a respeito da encenação descrita, no que se refere ao espaço cênico tivemos a oportunidade de utilizá-lo de maneiras diferentes nas duas apresentações. Na primeira, realizada na sala 5 da ETDUFPA, optamos pelo formato de palco italiano, o que, a meu ver, restringiu um pouco a interação com o público. Entendendo aqui interação como a “ação que se estabelece entre duas ou mais coisas; ação recíproca” (OLINTO, 2000). “Influência ou a ação mútua entre coisas e/ou seres. Interagir significa agir afetando e sendo afetado por outros” (HOUAISS, 2001). Assim, mesmo sabendo que o contato físico não é uma necessidade para haver interação, penso que quanto mais distante a obra estiver do público mais difícil poderá ser a interação. Digo poderá por considerar que há um leque maior de possibilidades de interação entre público e intérprete quando o espectador está mais próximo da cena, tendo assim, mais chance de expandir seus sentidos, podendo ampliar, dessa forma, suas percepções, o que influenciará, direta ou indiretamente, o ato de afetar e ser afetado. Já que a percepção “é o final de um processo que tem início na sensação, ou seja, recepção do estímulo, cuja informação será conduzida até o cérebro pelos nervos sensoriais, para que ocorra a decodificação, ou seja, percepção” (ACHATKIN, 2015, p. 202). A partir daí, o passo seguinte é a organização das possíveis respostas que poderão ser de diversas ordens: “motoras, emocionais, hormonais ou

⁵⁰ Determinismo é uma tese ontológica que acredita que podemos ter uma previsibilidade sobre os fatos que irão ocorrer a partir de informações sobre seus estados iniciais. Ou seja, enquanto o processo estocástico é regido por probabilidades, o processo determinista é regido por uma lei precisa, que permite a um observador prever exatamente o que vai acontecer. A presença da lei determinista é característica do Determinismo Ontológico (MARTINS, 2002, p. 40).

outras [...], e que via de regra apoia-se em experiências semelhantes vivenciadas no passado e guardadas na memória. Por isso também, os estudos da percepção ligam-se aos estudos sobre aprendizagem e memória” (ACHATKIN, 2015, p. 202).

Dessa forma, os processos relacionados à bagagem de experiências guardadas na memória poderão influenciar a gradação do ato interativo, bem como a habilidade de ambas as partes (intérprete e público) na manutenção desse jogo. Vale ressaltar, no entanto, que “nada é indiferente em teatro nem mesmo a indiferença do público” (CHACRA, 2005, p.17-18). Tudo isso faz parte do processo interativo que, na maioria das vezes, é imprevisível, considerando a diversidade e a singularidade dos espectadores e intérpretes-criadores em seus vários aspectos. Na improvisação, o vigor da cena é assegurado pelas reações e sensações inesperadas resultantes da interação entre os intérpretes, bem como entre público-intérprete, traduzidas pela imprevisibilidade do momento.

A segunda apresentação aconteceu no auditório do prédio do PPGARTES-UFPA, onde decidimos utilizar o espaço em formato de arena. Assim, além da possibilidade de uma maior interação, foi reforçada a visão tridimensional do espectador em relação à obra, a qual possibilitou uma aproximação muito maior deste, podendo visualizar a cena por vários ângulos. Para Cohen “a possibilidade da tridimensão, que é um dos recursos da arte cênica, e que a aproxima da vida, tem sido muito mal explorada no teatro, que utiliza apenas o recurso da “caixinha” do palco italiano, o qual tende a “chapar” todas as figuras” (COHEN, 2004, p. 120).

É notório que a partir da apresentação no formato de arena, novas possibilidades perceptivas e interativas são estabelecidas, o que, de certa forma, contribui para outras maneiras de subjetivação da obra por parte do espectador. O processo singular de recepção da obra pelo espectador se dá por meio de suas subjetividades, ou seja, a partir de seus conhecimentos, crenças e valores, advindos de suas experiências e histórias de vida na relação com o outro no mundo. Por isso, é comum encontrarmos pessoas que se encantam por uma obra enquanto outras a repudiam. Porém, esses conhecimentos, valores e crenças podem mudar ao longo do tempo, transformando, assim, as subjetividades de cada um. Aqui destaco mais algumas habilidades relacionadas diretamente com a improvisação e que influenciam, sobremaneira, o resultado do ato improvisacional: a percepção, a interação e as subjetividades de cada indivíduo.

O treinamento da percepção por meio da sensibilização do corpo aguça uma atitude de prontidão para a interpretação dos estímulos recebidos pelos sentidos. Isso é algo extremamente importante para organizar com rapidez as possíveis respostas motoras no ato do improviso. Para tanto, se faz necessário que o intérprete-criador esteja aberto e disponível para interagir com o ambiente e consigo mesmo, deixando emergir todo o seu potencial criativo extraído de suas subjetividades e singularidades. A princípio, parece um contrassenso a ideia da necessidade de

treinar para improvisar, já que a ação acontece no aqui e agora da cena, mas o treinamento torna-se imprescindível para o intérprete quando verificamos que as habilidades solicitadas na competência do improviso aprimoram-se com a prática, com o treinamento. Esse processo está diretamente ligado aos processos cognitivos, nos quais “o corpo, ao realizar ações e movimentos na situação de improvisação, pode conhecer, aprender e evoluir na relação que estabelece com o ambiente” (MARTINS, 2002, p. 98). Ou seja, é no fazer do ato improvisacional que o corpo é capaz de elaborar novas informações, fazendo escolhas, selecionando o que constituirá o material da dança improvisada. Na ação de improvisar, o corpo elabora conhecimento. Por isso é necessário treinar para improvisar.

Vale ressaltar que essa análise da poética dançada só foi possível porque contamos com a utilização do registro fílmico.

Ao retornarmos à leitura do texto produzido em 2012, nos deparamos com nossas lembranças daquele tempo em que vivenciamos um rico processo de aprendizagem e compartilhamento de experiências. Waldete Brito traz o seguinte relato:

(...) é importante sentir o movimento enquanto se dança”, dizia Eni Corrêa, e eu, naquela altura, como iniciante na dança não conseguia sentir nada, apenas me movia. Improvisar, então, nem pensar, os laboratórios de improvisação eram para mim um “sofrimento”, pois não conseguia desprender-me de mim mesma (BRITO, 2012, p. 21-22).

O relato acima se aproxima um pouco dos meus sentimentos em relação à improvisação naquele momento, mas vale ressaltar que Waldete refere-se à década de 1980. Hoje, ela é pesquisadora da improvisação em dança, defendeu sua tese de doutorado em 2012 com essa temática. Mas voltando ao início da década de 1990, meu discurso era o seguinte:

Apesar de ter vivenciado, no período escolar, experiências onde havia certo estímulo para a liberdade de criação, quando ingressei no grupo coreográfico, a princípio, sentia um desconforto muito grande quando chegava o momento dos laboratórios de improvisação, pois percebia que agora existia uma preocupação maior em relação ao resultado (TEIXEIRA, 2012, p. 32).

A partir do relato acima abro espaço para outra questão no que se refere ao ato de improvisar: o medo de errar. Penso que esse sentimento também está atrelado aos valores socioculturais que nos permeiam. A sociedade valoriza muito o sucesso, o perfeito, não admite erros, fracassos e derrotas. Tudo isso acaba influenciando diretamente nossas atitudes frente aos desafios da vida, assim como na criação cênica, principalmente na fase adulta.

Por intermédio de Mariana Muniz tive a oportunidade de conhecer as teorias e métodos de improvisação propostos por Keith Johnstone⁵¹, que apesar de voltarem-se para o teatro, também podem ser aplicadas à dança, com o cuidado, apenas, de se levar em conta as especificidades da linguagem aqui discutida. Em seu livro *Impro - Improvisação e o Teatro* (1981), Johnstone apresenta exercícios e técnicas de improvisação que consistem em estimular a criatividade de forma espontânea, partindo sempre do mais simples, das primeiras ideias que vêm à cabeça, deixando o subconsciente atuar mais livremente.

Ao tornar-se professor, Johnstone queria reverter a maneira de ensinar, pois acreditava que o entorpecimento da percepção estava diretamente ligada à educação. Para ele, “em uma educação normal tudo é projetado para suprimir a espontaneidade”⁵² (1981, p.15). No relato abaixo é possível perceber o quanto a escola onde Johnstone estudou foi um ambiente no qual imperava o controle. Essa atitude, certamente, o impactou, gerando uma sensação de tolhimento de suas expressões espontâneas.

Quando cresci, comecei a me sentir desconfortável [...]. eu descobri que tinha alguns defeitos graves na fala, pior do que o de outras pessoas [...]. Eu saí da escola com uma postura pior, com o movimento pior e muito menos espontaneidade do que quando eu entrei. Poderia o ensino ter tido um efeito negativo? [...]. Eu percebi que minha escola tinha me ensinado a não responder (JOHNSTONE, 1981, p. 16-17).⁵³

Johnstone vê a figura do professor como extremamente importante no processo educativo, pois segundo ele “um bom professor pode obter resultados usando qualquer método, e um mau professor pode destruir qualquer método” (JOHNSTONE, 1981, p. 29)⁵⁴. Ao se tornar professor, dizia aos alunos que eles “não deviam tentar controlar o futuro ou ‘vencer’ [...]. É esta decisão de não tentar controlar o futuro que permite que os alunos sejam espontâneos” (JOHNSTONE, 1981, p. 32).⁵⁵

Conforme Mariana Muniz (2015, p. 200), Johnstone baseia seu trabalho em “práticas de desbloqueio da imaginação por meio da aceitação do fracasso e do questionamento do conceito de originalidade”. Vera Achatkin também esboça um pensamento de Keith Johnstone a esse respeito, no qual “a espontaneidade é para ele a fonte primeira da criatividade e da fantasia, e argumenta que, nos adultos, elas encontram-se abafadas, principalmente pelo sistema

⁵¹ Autor, diretor e professor de teatro. Criador pioneiro de práticas de teatro de improvisação. Publicou o livro *IMPRO, Improvisación y el teatro* (IMPRO, Improvisação e o teatro), no qual “aborda a questão do trabalho sobre si mesmo, o desnudamento da personalidade, que segundo ele está escondida pelos meios de defesa que adquirimos ao longo do tempo, e o exercício em grupo, garantindo o processo colaborativo, sempre atento aos detalhes relativos à espontaneidade, principalmente no que se refere aos aspectos culturais e psicológicos que interferem na sua prática” (BELLI, 2015, p. 189).

⁵² Tradução minha.

⁵³ Tradução minha

⁵⁴ Tradução minha

⁵⁵ Tradução minha.

educacional a que fomos submetidos” (ACHATKIN, 2015, p. 200). A “couraça” de proteção que construímos durante a vida para sermos aceitos socialmente, acaba nos distanciando da nossa essência, rouba-nos a espontaneidade e conseqüentemente ofusca nossa criatividade. Para Achatkin (2015, p. 200), Keith Johnstone sugere que valorizemos as coisas do dia a dia, o simples, o que está mais disponível no momento, ao invés de buscarmos o complexo, o genial, tanto em se tratando de processo de criação quanto ao lidarmos com as coisas da vida. Ainda sobre os pensamentos de Johnstone, Achatkin (2015, p. 200) diz que “pessoas inspiradas não são aquelas que buscam a melhor ideia, mas sim aquelas que aceitam humildemente as que vêm à mente e delas tiram proveito”. Refletindo sobre esse pensamento, acredito que para Johnstone o mais importante era que o atuante desse o melhor de si em cena, utilizando-se de seus próprios recursos imanescentes, garantindo, assim, a autenticidade sem se preocupar com o resultado.

Para Gill (2013, p. 119), quando estamos em estado de vigília habitual, o consciente tende a se sobrepor ao inconsciente, controlando o sentido e o comportamento do indivíduo, mas na dança isso acontece de forma inversa. Faz-se necessário que “a espontaneidade, a vida, a fluência do movimento possam jorrar e desabrochar; e a consciência de si constitui sem dúvida um sério entrave ao desenvolvimento do movimento”. Então, podemos entender que, “se nos tornarmos demasiado conscientes do nosso gesto, aumentaremos consideravelmente as probabilidades de o falhar”. Aqui estamos nos referindo à níveis de gradações do consciente e do inconsciente na ação de dançar, contudo devemos compreender que o movimento dançado não é completamente desprovido de consciência. Nesse sentido, Cohen (2004, p. 96) diz que não conseguimos ser completamente espontâneos porque “à medida que existe o pensamento, já existe formalização e uma representação[...], porque sempre que estamos atuando, existe um lado nosso que “fala” e outro que observa”. Segundo ele, isso acontece em todas as situações da vida.

Ao olhar para trás, vejo como tudo era mais simples naquela época em que só tinha a preocupação em fazer, em dançar, desfrutando de todo o prazer que aquela atividade me proporcionava. Já adulta, queria ter o controle absoluto de tudo. Essa atitude, na dança, é incompatível com a espontaneidade e a criação, por isso é muito comum sentirmos dificuldade para improvisar. Percebo agora que, além de todas as competências inerentes ao ato de improvisar, uma delas é fundamental: a coragem de se colocar em cena, desprendendo-se do julgamento alheio e aceitando as conseqüências advindas do inesperado, do acaso, principalmente os erros. Porque quem improvisa está sujeito a erros e acertos, sempre. O importante é ter em mente que se nos decepcionamos ao errar, “essa decepção estará ligada ao que você faz e não ao que você é” (BROWN, 2016, p. 49). Esse pensamento faz toda a

diferença ao decidirmos enfrentar os riscos, pois “quando nossa autoestima não está em jogo, estamos muito mais dispostos a ser corajosos e a correr o risco de mostrar nossos dons e talentos” (BROWN, 2016, p. 49).

É bem comum nos meios de ensino professores criarem expectativas em relação aos alunos, mesmo que tentem disfarçar, o que é muito prejudicial. Mlodinow (2014, p. 156) afirma que ao “classificar crianças como mais inteligentes se provou uma profecia autorrealizável”, assim como o contrário disto também é uma verdade: “marcar uma criança como fraca no aprendizado contribui para fazer com que ela se torne exatamente isso”. Partindo desse princípio, trabalhar a autoestima favorecerá um desprendimento maior do julgamento alheio, fazendo com que levemos em consideração somente as críticas construtivas, desenvolvendo assim o compromisso, a ousadia e a disposição para tentarmos sempre de novo. Isso fortalecerá no indivíduo a coragem de lidar com o risco, liberando dessa forma o potencial criativo e inovador inerente ao ser humano. Então, como treinar o enfrentamento do risco em cena? Arriscando-se, trabalhando a autoestima e fortalecendo a coragem, tentando fazer as melhores escolhas diante do inesperado, por meio do treinamento. Nesse sentido, o treinamento da improvisação em cena irá requerer do intérprete-criador um estado de escuta muito eficaz, “a escuta de si próprio, de seu companheiro e do público é condição *sine qua non* à construção de uma ação dramática” (MUNIZ, 2015, p. 167). Essa escuta ampliada facilitará, ao improvisador, a “aprender a ‘desautomatizar’, a ‘quebrar hábitos’, a desmanchar os movimentos ou organizações de movimentos já instalados, e descobrir novas formas de resolver o problema” (MARTINS, 2002, p. 111). Dessa forma, o improvisador se coloca mais disponível para o jogo. Marina Elias comenta:

Jogar dançando, ou dançar jogando, sugere extrapolar a noção de improvisação como livre combinação de passos codificados, de movimentos já sabidos e experimentados. Sugere relacionar-se com o tempo e o espaço, balizado por alguma estrutura, mas sem saber de fato do que o corpo será capaz naquele instante (ELIAS, 2015, p. 174).

Existem vários jogos de improvisação voltados para a dança com o intuito de ampliar as habilidades do intérprete-criador em sua totalidade, estimulando e sensibilizando o corpo em seus vários aspectos, mas aqui não me deterei a eles. Porém, destaco os procedimentos adotados por Klauss Vianna⁵⁶, por entender que tais procedimentos favorecem o desempenho do improvisador. Em suas aulas propôs “um descondicionamento, mas de técnicas de dança apreendidas por bailarinos, no intuito de que estes encontrem o movimento pessoal, a dança inerente a cada ser humano em sua singularidade” (ALVARENGA, 2009, p. 215). Klauss

⁵⁶ Bailarino, coreógrafo e professor, Klauss Vianna (1928-1992) foi o pioneiro no estudo do movimento e na conceituação de um trabalho corporal capaz de exprimir o universo interior de dançarinos, atores e pessoas em busca de crescimento (VIANNA, 2005).

Vianna não apartava a vida cotidiana da experiência vivida em sala de aula, pelo contrário, acreditava que essa atitude possibilitava ao “praticante um diferente estado de consciência em relação a si mesmo, ao seu corpo, enfim, aos vários aspectos de sua personalidade (no físico, na sua energia vital, nas suas emoções e na mente) diante do mundo” (ALVARENGA, 2009, p. 219). Klauss Vianna acreditava que “as pessoas têm que chegar a um certo nível de entendimento de si mesmas para que depois possam trocar” (VIANNA, 2005, p. 135), pois para ele era fundamental que o bailarino tivesse consciência das possibilidades de seu corpo e percebesse que a “expressão não está necessariamente relacionada com as formas que estamos habituados a ver e produzir. Ao contrário: a origem do movimento expressivo está nas musculaturas mais sutis e profundas [...], essas que dão expressão vital ao corpo” (VIANNA, 2005, p. 137). Em sua “experiência educativa”, como aponta Alvarenga (2009, p. 219), Klauss Vianna buscava uma abordagem que pudesse impactar o ser humano de forma integral, com o intuito de atingir “uma unidade do sensível e do espiritual para o viver harmônico do homem, consigo mesmo e em sociedade.”

Ao se estabelecer o jogo interativo entre os atuantes e entre os atuantes e o público, o inesperado, o risco, o acaso se estabelecem como algo desafiador do instante presente, o que, a meu ver, oportuniza uma construção coletiva e colaborativa da cena, ampliando assim a perspectiva de novas possibilidades de criação cênica. Destaco aqui o pensamento de Pasteur, citado por Barba: “o acaso favorece somente as mentes preparadas” (BARBA, 2010, p. 132).

Analisando o pensamento de Pasteur, entendo que o improvisador só se beneficiará do acaso se ele tiver experiência em improvisar, levando em consideração todas as habilidades inerentes a este fazer, como sugere Paola Rettore, referindo-se ao trabalho da dançarina Dudude Herrmann:

Para Dudude, o improvisador deve ter uma experiência e é através de uma prática de improvisação que ele vai se fazendo, vai elaborando um glossário, várias linhas de fuga, desenvolvendo seu próprio conteúdo, seu motivo, no sentido de saber o que o move. O improvisador vai arquivando um arsenal de códigos corporais para a improvisação, que serão utilizados no encontro com o outro e com as emergências que aparecem no momento da improvisação. Tudo isso mesclado com a vivência e experiência de sua vida, vai fazendo o que Dudude chama de compêndio (RETTORE, 2010, p. 24).

Reforço aqui a ideia de que, por maior que seja a experiência do intérprete no que se refere à construção de seu repertório de movimentos, sempre irá necessitar de treinamento para improvisar. Quanto mais treinar, mais facilmente acessará o repertório com a prontidão reivindicada por esse fazer, possibilitando, inclusive, além de novas organizações, novas formas surgidas a partir da desestruturação do movimento estabelecido, ou, como diz Elias (2015), “movimentos expressivos ‘vasados’ do passo”, provocados por qualquer instabilidade

na interação com o acaso, gerando transformações. Nesse sentido, Martins explica porque é importante para o improvisador dispor de um amplo arquivo de movimentos na busca de maiores possibilidades de “inventar” movimentos novos:

O corpo do bailarino, ao expandir ao limite máximo a técnica que tenha escolhido, bem como ao adquirir outras, além dela, onde aprendeu diferentes acionamentos musculares, técnicas de conscientização e percepção corporal, amplia suas possibilidades combinatórias, e, com elas, a possibilidade de produzir frases menos esperadas. Quando a coleção de exemplos cresce, cresce com ela a chance de surgirem mais e diferentes combinações, e, também, do corpo conseguir “inventar” um movimento novo (MARTINS, 2002, p. 53-54).

Ao fazer uma análise da minha improvisação nas apresentações aqui mencionadas percebi uma excessiva quantidade de giros em cena. Na verdade, para mim, nem foi surpresa ao ver os vídeos, pois sempre que volto a improvisar, depois de um longo período sem treinar, recorro a intermináveis giros. O fato do ato de improvisar exigir do intérprete rapidez de raciocínio e tomada de decisão, reforça a necessidade de treinamento para que tal habilidade seja desenvolvida. A citação abaixo corrobora esse pensamento:

Na rapidez do estado de alerta que o estar em cena do intérprete pede, a imagem de estar sempre correndo atrás de *distrain a mente para capturar a dança* (HERRMANN, 2008), como brinca Dudude, exprime bem o exercício intenso de seleção, de desapego e de pressa para escutar e decidir o caminho a tomar durante uma improvisação (RETTORE, 2010, p. 27).

Na encenação *Improvizando Diálogos Dançantes*, trouxemos também como proposta a improvisação da luz. Nesse caso, a ideia foi a de que a iluminação fosse feita por três voluntários da plateia, que utilizariam lanternas grandes para realizar a criação simultaneamente à execução da dança. E aqui ressalto o pensamento de Ostrower ao evidenciar um importante destaque conferido ao espectador, quando afirma: “nenhuma forma é tão autônoma que constitua uma totalidade isolada. A obra de arte precisa de um espectador para se completar, e com cada espectador ela se completa de maneira diferente” (OSTROWER, 2009, p. 94). Isto posto, além da percepção e construção particular de cada espectador sobre a obra, há uma oportunidade de coautoria mais evidente, já que a cena acontece com o espectador e não apenas para o espectador. A relação cênica com a plateia é transformada a partir de novas possibilidades de diálogos que se estabelecem. As regras se constroem no processo do jogo, a parceria se dá no instante presente do acontecimento. Na ocasião, foi possível perceber que, nas duas apresentações, as pessoas que ficaram responsáveis pela iluminação se deslocaram livremente pelo espaço, por vezes invadindo a cena, com o intuito de obter o melhor ângulo para alcançar o melhor resultado, penso.

Diferentemente dos discursos de Waldete e do meu, em relação aos trabalhos com improvisação realizados no GCUFPA naquele período, Eleonora Leal aponta para uma experiência instigante e prazerosa, como mostra a citação abaixo:

...me sentia impulsionada a participar com todo o fervor das tarefas, algo que não entendia, a princípio, por ser muito tímida, porém com o tempo compreendi que o modo como Eni conduzia as atividades, assemelhava-se como a de uma “parteira” que colabora com sua experiência, paciência e confiança, para ocorrer o nascimento tranquilamente (LEAL, 2012, p. 24).

Concordo com a autora ao ressaltar que a boa condução do trabalho por parte do professor, às vezes, é determinante para que o aluno se sinta encorajado a se atirar nesse universo tão incerto que é improvisar. A esse respeito, Theresa Dudeck (2015, p. 209) relata que Johnstone, na sala de aula, “criou um ambiente de trabalho onde improvisadores podiam experimentar e observar a re-criação e a desestruturação de comportamentos socialmente codificados, usando técnicas de impro⁵⁷ e deixando suas imaginações sem censuras”. Dessa forma, a partir de uma pedagogia muito particular, “Johnstone havia criado um espaço seguro para que os alunos se arriscassem”. A partir do momento em que o improvisador desconsidera toda e qualquer censura sobre si - o que é muito difícil - estará mais disponível, aberto, livre para correr riscos e se colocar presente na ação, lançando mão de suas imanências, com todas as suas possibilidades interativas com o outro, com o espaço e consigo mesmo. Sobre as potencialidades em improvisar, Marina Elias destaca que:

Quem improvisa não é o corpo, nem uma cabeça pensante, nem tão pouco as “sensibilidades” ou o “espontâneo mais profundo” do bailarino. Quem improvisa é a corporeidade com toda a ideia de integração que a palavra pressupõe (ELIAS, 2015, p.174).

A partir dessa reflexão, e entendendo que a improvisação se dá na interação do corpo com seu meio gerando transformações mútuas, compreendemos como pode ser rico o universo da dança improvisada. Nesse contexto, ao voltar minhas lembranças para o período em que estive no GCUFPA, percebo o quanto foi importante essa experiência em minha vida, momentos enriquecedores partilhados por pessoas que nutriam um profundo desejo de dançar, ensinar, pesquisar, e, sobretudo, improvisar na dança, diante dos desafios da vida.

A encenação *Improvando Diálogos Dançantes* finaliza quando as três intérpretes criadoras juntam-se lado a lado no centro do espaço cênico e voltam seus olhares para o público, diante do silêncio.

Referências

⁵⁷ O termo “impro” é uma abreviação de “improvisação”, inicialmente utilizada na Grã-Bretanha. Além disso, a autora prefere utilizá-lo desta forma, pois remete ao trabalho de Johnstone e seu Sistema Impro. “Improv” também é usada, principalmente nos Estados Unidos (DUDECK, 2015, p. 208).

- BARBA, Eugenio. **Queimar a casa: origens de um diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BROWN, Bené. **A Coragem de Ser Imperfeito**. [tradução de Joel Macedo]. RJ: Sextante, 2016.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GILL, José. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2002 (3º imp., 2013)
- JOHNSTONE, Keith. **Impro-Improvisation e o Teatro-Methuen**. Londres: Bloomsbury Publishing PLC, 1981.
- KATZ, Helena Tânia. **Um, Dois, Três: a dança é o pensamento do corpo**. 1.ed. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.
- MLODINOW, Leonard. **Subliminar: como o inconsciente influencia nossas vidas**. [tradução Cláudio Carina]. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- MUNIZ, Mariana de Lima e. **Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VIANNA, Klauss. **A Dança**; em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2005.

Dicionários

- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.
- OLINTO, Antônio. **Minidicionário Antônio Olinto da Língua Portuguesa**. Editora Moderna, 2000.

Revistas:

- BRITO, Waldete. GOMES, Erika. LEAL, Eleonora. **Grupo Coreográfico da UFPA: um lugar de história-memória e formação**. **Revista Ensaio Geral**, Belém: UFPA/ICA/Escola de Teatro e Dança, v.4, n.8, 2012.
- ELIAS, Marina. Improvisação como possibilidade de reinvenção da dança e do dançarino. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v.5, n.10, p.173-182, novembro, 2015.
- ACHATKIN, Vera. Poética no Improviso. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v.5, n.10, p.195-205, novembro, 2015.
- BELLI, Pita. Apontamentos Sobre a Improvisação do Ator - dos primórdios a Keith Johnstone. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v.5, n.10, p. 183-193, novembro, 2015.

DUDECK, Theresa Robbins. A “Era de Ouro” da Loose Moose Theatre Company: a formação e a perpetuação da companhia através da pedagogia de Keith Johnstone. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v.5, n.10, p. 206-213, novembro de 2015.

Teses:

ALVARENGA, Arnaldo Leite de. **Klauss Vianna e o Ensino de Dança**: uma experiência educativa em movimento. 2009. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) - Programa de Pós-Graduação: Educação e Inclusão Social, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte-MG, 2009.

MARTINS, Cleide. **Improvisação Dança Cognição**: os processos de comunicação no corpo, 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

Dissertações:

RETTORE, Paola. **A Improvisação no Processo de Criação e Composição da Dança de Dudu Herrmann**. 2010. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2010.

Entre pernas altas e pés descalços: a flexibilidade enquanto ferramenta expressiva na dança moderna de Martha Graham

Gabrielly Albuquerque Pereira Santa Brígida⁵⁸

Resumo: Este artigo busca explorar a expressividade que a dança moderna possibilita ao dançarino, tendo a flexibilidade como uma ferramenta para ampliar as possibilidades de comunicação do corpo dançante. A técnica de dança moderna de Martha Graham é o farol que seguimos nesta relação, por ter como característica intrínseca uma expressividade crua das dores humanas, além de uma técnica que privilegia a aquisição de maiores amplitudes de movimento, assim apresentamos como pergunta norteadora: A flexibilidade seria relevante para a performance expressiva, assim como é para a técnica? Apreciando a hipótese de que a flexibilidade enquanto facilitadora do acesso a toda uma nova gama de movimentos é importante para aumentar a potência expressiva do artista. Debruçada em uma pesquisa exploratória de caráter descritivo embasada em leituras de autores como Dantas (2007) e Monteiro (2004 e 2012) concluímos que a flexibilidade se mostra como capacidade física relevante para o aumento da expressividade corporal do dançarino, e que a técnica de Martha Graham mostra-se como método eficaz para conciliar a aquisição de virtuosismo técnico e expressivo.

Palavras-Chave: expressividade; dança moderna; Técnica de Graham; flexibilidade.

Abstract: This article seeks to explore the relations between expressiveness and flexibility, understanding the second as a tool to expand the communication possibilities of the dancing body. Martha Graham's modern dance technique is the beacon we follow, in reason of its intrinsic characteristic a raw expressiveness of human pain, added to a technique that favors the acquisition of greater range of motion, so we present as a guiding question: Flexibility would it be relevant for expressive performance, as it is for technique? Appreciating the hypothesis that flexibility provides the access to a whole new range of movements to the artist, so is important to increase his expressive power. Learning over exploratory-descriptive research based on readings by authors such as DANTAS (2007) and MONTEIRO (2004 and 2012) we conclude that flexibility is shown as a relevant physical capacity for increasing the body's expressiveness, and that Martha's technique Graham shows himself as an effective method to reconcile the acquisition of technical and expressive virtuosity

Keywords: expressiveness; modern dance; Graham Technique; flexibility.

A força expressiva moderna

A dança moderna é um gênero nascido do útero de muitas mulheres que encontraram dentro de si a força para questionar padrões estabelecidos e para caminhar com pés descalços sob estradas pedregosas ainda não desbravadas. Isadora, Loie, Ruth... pioneiras que abriram cortinas para a alma do intérprete, que estava cansado de equilibrar uma coroa de realeza na cabeça, ou de voitar como um ser etéreo acima do chão, e queria enraizar-se para se tornar parte da realidade que o cercava, gritando através de seus movimentos os 'ais' de toda uma geração.

⁵⁸ Professora do ensino básico técnico e tecnológico da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, Licenciada em Educação física Pela Universidade do estado do Pará, Especialista em Pedagogia da dança pela FACIMAB, Mestra em Treino desportivo pela Lusófona. Coordenadora do projeto dança Moderna – ETDUFPA, Diretora Artística da Volé Cia de Dança, Dançarina do Auxiliadora Monteiro Dance Company.

A presente pesquisa nasce da observação da dança moderna enquanto gênero potente e relevante para os intérpretes-criadores de diversas vertentes artísticas, em especial aos artistas da dança, que na contemporaneidade mergulham profundamente na pesquisa de movimento enquanto fonte criativa de obras viscerais. Esta busca pelo reflexo da alma humana no movimento dançado já é descrita por Martha Graham, precursora moderna, em 1993, quando afirma: “Acho que a essência da dança é a expressão do homem, paisagem de sua alma. Espero que cada dança que executo revele algo de mim ou alguma coisa maravilhosa que um ser humano possa ser.” (GRAHAM, 1993, p. 13)

De forma a encontrar vazão para esta torrente expressiva, a flexibilidade se apresenta como capacidade física relevante para ampliar as possibilidades de movimento do intérprete, gerando um vocabulário de movimentos cada vez mais coeso, coordenado e fluído. Além de ser uma das principais qualidades físicas relacionadas à saúde e à qualidade de vida, salientando-se que tal aspecto não se apresenta de forma uniforme em todas as articulações nem em todos os movimentos corporais, pois a amplitude pode variar de acordo com o tipo de movimento realizado.

Dantas a define como “Qualidade física responsável pela execução voluntária de um movimento de amplitude angular máxima, por uma articulação ou conjunto de articulações, dentro dos limites morfológicos, sem o risco de provocar lesão.” (DANTAS, 1995, p. 33).

A técnica de Martha Graham é uma metodologia em dança moderna que possui um trabalho corporal diferenciado, recrutando a musculatura mais interna do dançarino, e procurando ‘criar espaço’ intra-articular pelo trabalho diligente de movimentos sutis de cada articulação isolada de forma potente. Se torna evidente aí o controle muscular que o intérprete adquire, assim como o aumento do alcance de movimento.

A expressividade natural buscada nas aulas do método Graham atrelada ao ganho consciente de flexibilidade observada em seus exercícios geraram então os seguintes questionamentos: seria a técnica de dança moderna de Martha Graham método eficaz de ganho de amplitude articular? A flexibilidade seria relevante para a performance expressiva, assim como é para a técnica?

Em busca destas respostas me debrucei em uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (2007, p. 1), para explorar as ligações entre o movimento expressivo do intérprete com a flexibilidade enquanto qualidade física.

O caráter descritivo da pesquisa mostra-se na colocação Antônio Carlos Gil quando diz que “também serão pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 1). Foi realizado por um levantamento bibliográfico de autores como Dantas (2012), que estuda os aspectos biológicos da flexibilidade; aliados a análise da dança moderna enquanto expressão de movimento artístico com Monteiro (2004 e 2012) e Graham (1993) com o objetivo de compreender como a flexibilidade adquirida pela prática da dança moderna pode dar ao intérprete uma maior qualidade comunicativa.

Ao final do estudo concluiu-se que a dança moderna, com foco no método desenvolvido por Martha Graham, possui uma codificação técnica eficaz no auxílio à aquisição de uma maior amplitude articular, e que este ganho de flexibilidade propicia ao dançarino um maior vocabulário de movimento, por conseguinte, uma maior potência expressiva.

Entre a contração e liberação

A dança no início de sua codificação era reservada à nobreza, que exaltava a monarquia através dos ‘*ballets de la Court*’. Com o prosseguimento de sua profissionalização chegou ao ápice de um virtuosismo onírico no período clássico, sempre possuindo como característica temas transcendentais, príncipes, camponesas, fadas, seres mitológicos... figuras que se distanciavam da realidade da sociedade moderna; o fato de deter técnica fechada com um ‘*syllabus*’ específico que não abria muito espaço para a representação da personalidade individual de quem dançava também, contribuiu para a busca de novas formas de expressão.

Por estes motivos surgiram os pioneiros de uma nova forma de fazer a dança, tal como Isadora Duncan que é considerada mãe desta nova maneira de pensar o movimento, pois despiu-se das sapatilhas e dos espartilhos restritivos e começou a dançar de uma forma mais natural, inspirada pela natureza e pelas esculturas e pinturas gregas. Duncan, todavia, não codificou uma técnica, sendo marcada pela espontaneidade.

Com a evolução da forma moderna de pensar o movimento, surgiram outros precursores que foram pouco a pouco criando sistemas de ensino em dança, dentre eles destaque Ruth Saint-Dennis e Ted Shawn, que criaram a *Dennishawn school of dance and it's related arts*, escola que fomentava uma formação artística completa, trabalhando desde a interpretação até a confecção de acessórios cênicos, passando por elementos do Delsartismo e o ensino do ballet com os pés descalços.

Suas obras coreográficas eram inspiradas nos mitos do Egito e da Índia, influenciado pelas inclinações de Saint-Dennis ao orientalismo e a visão de si mesma como uma profeta da dança que buscava a transcendência da experiência da religiosidade pela performance; e com

um forte trabalho de ampliação da dança masculina, impulsionado pelas aspirações de Shawn de revalorizar a dança masculina, mostrando que ser uma arte que pode emanar força e virilidade.

Esta união gerou uma escola com um currículo eclético, que dava aos seus alunos oportunidade de vivenciar um programa variado e enriquecer seu repertório corporal e criativo para a arte em geral. Da *Dennishawn school* saíram grandes personalidades como Doris Humphrei e Charles Weidman, nomes que causaram grande impacto na dança, além de Martha Graham, grande impulsora da dança moderna. Como afirma Gardner.

Graham criou uma nova linguagem para a dança, destacando e liderando quase que um século a dança norte-americana, influenciando uma grande parte dos coreógrafos e bailarinos de todo o mundo.” (citado por MONTEIRO, 2004, p. 16)

Com esta ampliação e intensificação da busca por novas formas de expressão encontramos modificações tanto físicas quanto intelectuais no bailarino. No âmbito das ideias, encontramos agora bailarinos preocupados com os aspectos político-sociais que o envolvem, os temas para dançar agora são a sua cultura, o seu mundo interior, o que acontece ao seu redor. As criações de Martha Graham são um grande exemplo deste novo modo de pensar o movimento. Já no aspecto físico podemos ver a demanda de corpos mais atléticos, com membros potentes e explosivos de modo a poder variar entre padrões de movimentos intensos e suaves, e entre os níveis de execução do movimento; além de permitir a alternância entre rotação interna e externa dos membros inferiores durante os padrões coreográficos.

Graham será a precursora que terá sob si o foco deste artigo, mulher que viveu entre duas grandes tragédias, o crash da bolsa de valores em 1929 e a Guerra Fria em 1939, buscou externar as dores e os anseios de seus contemporâneos, e através de contrações, torções e releases mostrava de forma pura a dor da humanidade, com seus repertórios, sobre os quais fala Maria da Graça em sua dissertação:

Desde a fundação de sua Companhia de Dança em 1926, coreografou mais de duzentos trabalhos explorando os mais diversos temas, como a sensibilidade feminina, a mitologia grega, os antigos rituais, as questões sociais e o folclore norte-americano. Após a segunda Guerra mundial, criou trabalhos baseados nas teorias freudianas e jungianas, centrando o tema na figura feminina. Incorporou um novo tipo de mulher, feminina não em sua fragilidade ou graça, mas em sua força e disposição, revelando aspectos do caráter interno da alma. Dessa forma, os arquétipos de suas heroínas irradiam uma personalidade feminina que luta não só contra um mundo dominado pelo poder masculino, mas principalmente com seus conflitos afetivos internos, numa mistura dialógica entre amor e ódio, felicidade e infelicidade e vida e morte” (GONÇALVES, 2009, p. 9)

De suas obras podemos pontuar “Lamentation” (1930), que mostra a dor humana de forma universal, como aponta em sua autobiografia “é um solo em que uso um longo tubo de tecido para indicar a tragédia que obceca o corpo, a capacidade de se esticar dentro da própria pele, de testemunhar e testar os perímetros e as fronteiras da dor” (GRAHAM, 1993, p. 86).

“Frontiers” (1935), que se inspirou na mudança de sua família de Pittsburg para Santa Bárbara; “Steps in the streets” (1936), que foi uma resposta de Graham a devastação deixada pela guerra, mostrando a realidade das mulheres que ficaram para trás quando os homens foram convocados, e todas as privações que elas tiveram de passar; estes são apenas alguns exemplos de seu extenso repertório, que sempre se preocupou em extravasar as verdades mais profundas do ser, como aponta em sua autobiografia, memórias de sangue: “Ouço muitas vezes a expressão ‘dança da vida’. É um dito que me toca profundamente, pois o instrumento pelo qual a dança fala é o mesmo pelo qual a vida é vivida – o corpo humano.” (GRAHAM, 1993, p. 11)

Na busca de uma forma autêntica e pessoal de se expressar Martha Graham encontrou a pelve como centro de força de onde emanava a energia de movimento para o tronco e os membros, descobrindo na contração e relaxamento uma forma de pulsar sua energia vital, nisto foi inspirada pelas teorias de François Delsarte, como vemos na afirmação de SOUZA:

Outra importante trindade elaborada por Delsarte é a trindade Tensão/Relaxamento-Forma-Equilíbrio, que se refere à plasticidade do movimento dos corpos. O elemento tensão-relaxamento se refere primordialmente aos movimentos ocorridos nos espaços internos do próprio corpo, e não aos movimentos do corpo na perspectiva da ocupação da espacialidade exterior. Entretanto, isso não significa que a relação entre contração e relaxamento corporal não possa causar deslocamentos espaciais. (2012, p. 436)

Com um trabalho envolvendo o estudo de movimento a partir de seu próprio corpo para encontrar novas formas de comunicar, colocou em cena algo que seria revolucionário: as convulsões de uma sociedade que sofre privações, as dores do ser humano em face as dúvidas e as incertezas do destino. Para isto, seu corpo curva-se, torce-se, verga-se sobre si mesmo pela força que vem de seu ventre, usa a terra como mãe que acolhe, aproximando-se dela.

Estas novas figuras formadas por um corpo que se reencontrou com a dor pessoal e universal levaram aos palcos algo que não foi agradável aos olhos de todos, pois ao invés de esconder o esforço que produzia o virtuosismo técnico, desnudava-o, revelando angulações corporais por vezes consideradas contrárias ao considerado esteticamente belo. Graham também menciona em ‘Memórias de Sangue’ observações de seus críticos, quando coloca que “Foi nesse período que estava executando o que os críticos denominavam minhas longas e lanosas danças de revolta e, ao relembra-las, percebo que eram bastante revoltantes. (...) Estava expressando algo dentro de mim que eu não entendia inteiramente” (1993, p. 90)

As mudanças na intencionalidade das coreografias causaram então uma alteração das demandas físicas do intérprete. No *ballet* existe a já falada busca pela verticalidade, com um constante alongamento axial aliado à rotação lateral da cabeça do fêmur na fossa do acetábulo

(*en Dehors*), e uma colocação graciosa e delicada dos membros superiores. Na dança moderna já observamos de uma forma diferenciada a utilização corpórea.

Bailarinos de dança moderna, ou dançarinos modernos, tem como característica um porte mais atlético pela realização de movimentos explosivos, utilizando-se constantemente da queda e recuperação, procurando um contato maior com o solo, apresentando sequências inteiras na posição sentada, ajoelhada ou deitada, enquanto as linhas de mãos e braços apresentam a liberdade de quebrar os formatos arredondados, tendo as mãos ganho a liberdade para usar a expressividade que lhe é peculiar e transmitir também mensagens. “Porque, porém, um braço deveria tentar ser milho, ou a mão ser chuva? A mão é uma coisa maravilhosa demais para tentar ser qualquer outra coisa.” (GRAHAM, 1993, p. 83)

O tronco já não possui mais a obrigatoriedade de estar constantemente alongado, podendo modificar a forma através de contrações, torções e inclinações, assumindo seu papel de centro gerador da energia do movimento; a articulação do quadril ganha mais liberdade, pois, ao invés de manter sempre a rotação externa, o dançarino agora precisa fazer a constante alternância entre as rotações externa e interna (*‘En Dehors’* e *‘En Dedans’*); finalmente, os pés ganham nova intencionalidade podendo ser colocado em flexão plantar ou dorsoflexão durante os encadeamentos coreográficos.

As exigências corporais para do dançarino contemporâneo trazem consigo a demanda de um leque de posturas corporais disponíveis para enriquecer o repertório de movimentos; ele passa a precisar de uma gama diferenciada de arquivos motores para responder às necessidades da nova dança, e para construir esse corpo dialogamos com as técnicas de dança moderna.

Martha Graham (1894-1991) foi a primeira a criar uma técnica sistematizada de dança moderna, apesar de não aprovar este termo, como aponta: “A dança moderna torna-se obsoleta com excessiva rapidez. É por isso que sempre uso a expressão ‘dança contemporânea’ – da sua época” (GRAHAM, 1993, p. 158). Auxiliadora Monteiro em seu livro sobre o método Graham nos mostra o surgimento desta terminologia através de uma citação. Segundo Susan Au, em sua obra *Balé e Modern Dance*.

A terminologia “Dança Moderna” foi inserida no mundo a arte pela primeira vez por volta de 1927, os bailarinos acreditavam que esta arte refletia a atitude e preocupação contemporâneas, e se identificavam com tal dança. (MONTEIRO, 2004, p. 37)

A Técnica Graham é organizada pedagogicamente de exercícios mais simples para mais complexos, com divisões internas de momentos de prática de solo, centro, deslocamentos e saltos. Sua metodologia mostra-se tão rigorosa na disciplina corporal quanto a que já existia no *‘ballet’* clássico pois é extremamente complexa, capaz de preparar o corpo de forma completa

tanto para a realização do passo de dança quanto para a performance expressiva. Por este motivo bailarinos e atores também a praticavam, mesmo que não para dançá-la, mas também, para melhorar seu desempenho cênico.

De acordo com Monteiro (2004), Graham preocupou-se com cada segmento do movimento, estudando a anatomia para desenvolver seus exercícios de acordo com a estrutura corpórea, de modo a aumentar a liberdade de ação muscular e articular sem agressão ao corpo, pois trabalhava internamente fortalecendo suas estruturas. Era dado primordial atenção ao trabalho de respiração, que considerava muito importante para a harmonia da movimentação corporal, a inspiração e a expiração são essenciais para uma maior leveza e naturalidade do movimento, gerando maior eficiência na sua execução.

Segundo Graham, a formação de um bailarino leva pelo menos 10 anos. Durante este período o corpo precisa ser disciplinado para que atinja toda a plasticidade e limpeza das linhas de movimento necessárias para a realização de uma obra artística de qualidade, exortando que uma grande amplitude de movimento faz parte das exigências para a performance. (GRAHAM, 1993)

Seu sistema de treinamento é conhecido por formar performers de um alto nível técnico e expressivo, por sua metodologia organizada de forma pedagógica através de exercícios desenvolvidos por meio de um profundo estudo do corpo e suas possibilidades e limites de movimentação, buscando uma intensidade maior de cada exercício por sua característica visceral, utilizando a musculatura mais interna como propulsora inicial de todo ato, e somente a partir dela vão se recrutando outros grupamentos musculares.

Toda esta dedicação teve como fruto um sistema de ensino que é seguido até hoje por muitas companhias, que têm como objetivo revelar a alma humana, como coloca Gonçalves:

Um corpo artístico, além das transformações sofridas por meio da técnica, deve comunicar. O corpo que dança deverá ser compreendido como um corpo paradoxal, isto é, deverá haver coexistência de um corpo disciplinado com o corpo comunicativo. O corpo disciplinado é aquele que se transforma por meio da técnica – sistema disciplinar – e o comunicativo é o que, repleto de potencialidades criadoras e artísticas, carrega outros tantos corpos virtuais. (GONÇALVES, 2009, p. 11)

Este corpo comunicativo emerge de uma rotina de aulas disciplinada que objetiva permitir ao indivíduo alcançar sua melhor condição técnica e expressiva, Cecy Frank (2013), em seu livro ‘Movimentos Fundamentais Organizados Segundo a Técnica de Martha Graham’ (2013), nos mostra como esta sequência se desenvolve em uma aula. Do nível iniciante ao avançado segue-se a mesma estrutura básica, aumentando a dificuldade da execução de acordo com a progressão da turma.

O desenvolvimento do trabalho básico inicia-se pelo trabalho de solo, destinado a centrar atenção sobre o próprio corpo e principalmente sobre o torso, progredindo para braços e pernas e para a coordenação entre o lado direito e esquerdo, sempre trabalhando a liberação da pelves com movimentos de torção do quadril que ‘liberam’ espaço interno na articulação coxofemoral pela ativação e alongamento dos ligamentos articulares, e recrutamento dos músculos do assoalho pélvico e; após essa fase inicia-se o trabalho de centro, feito em pé sem grande deslocamento, que desenvolve a força das pernas que quando combinada ao trabalho do tronco confere poder ao movimento corporal; por fim passamos ao deslocamento, que é iniciado após a conscientização do centro e ao ganho de confiança na transmissão do peso. Na fase inicial deste trabalho aprende-se a caminhar corretamente, aplicando posteriormente variações e dinâmicas, tanto o deslocamento como o centro terminam com movimentos mais rápidos, principalmente saltitos e grandes saltos. (FRANK, 2013)

Ao observar as sequências supracitadas torna-se perceptível um trabalho constante para a melhoria da amplitude dos movimentos dos membros inferiores, que continuam sendo requisitados nos trabalhos de centro e deslocamento pela realização de exercícios como grandes flexões de pernas, elevação dos membros inferiores estendidos ou em flexão, extensão e abdução, realização de saltos com afastamento látero-lateral ou ântero-posterior das pernas, entre outros inúmeras movimentações que fazem parte de seu repertório.

Flexibilidade: a busca por novas amplitudes

A flexibilidade, definida por Dantas como “Qualidade física responsável pela execução voluntária de um movimento de amplitude angular máxima, por uma articulação ou conjunto de articulações, dentro dos limites morfológicos, sem o risco de provocar lesão.” (1995, p. 33), pode ser desenvolvida durante as aulas de dança de formas variadas: através de um trabalho específico por métodos como treinamento estático, onde movimenta-se o segmento corporal que se pretende alongar lentamente até o ponto máximo de desconforto; treinamento balístico, com a utilização de movimentos ritmados e acelerados no limiar do arco do movimento; ou por meio das aulas próprias de cada técnica, que também trabalham a amplitude articular e o alongamento muscular.

A necessidade de ter membros inferiores ágeis e flexíveis é enfatizada na dança moderna, pois nesta técnica são realizadas mudanças de planos de movimento rapidamente, lançamentos de pernas, saltos, rotações da coxa lateral e medialmente... tudo isto tendo de sempre manter o controle muscular e o equilíbrio do movimento, como afirma Haas (2001), dançarinos modernos necessitam de força e agilidade na articulação dos quadris pois precisam

movimentá-lo em todos os planos enquanto mantêm o equilíbrio e transferem o peso de uma perna para outra.

Conforme nos aponta Caminada (1999), com a evolução humana a dança passou de movimentos espontâneos realizados sem parâmetros específicos para uma arte com preocupação estética, e padrões a serem alcançados. Seus métodos de ensino não são recentes, datando sua sistematização dos séculos XV e XVI com o ballet clássico, a partir deste momento os bailarinos almejavam alcançar padrões de realização de movimentos cada vez mais refinados por meio de uma capacitação disciplinada e precisa, que busca alcançar um corpo bem treinado com músculos fortes e flexíveis.

Mas por quê estudar a flexibilidade? Qual a sua real importância para a expressão artística daquele que busca desnudar sua alma através do corpo? Apesar de reconhecer que o brilhantismo técnico demonstrado pelo alcance de amplitudes extremas de movimento não seja o único caminho para gerar uma performance bela e expressiva, devemos compreender a expressão da dança como uma comunicação entre o emissor (dançarino e coreógrafo), ao destinatário (público), para qualquer comunicação acontecer ela necessita então de um meio de comunicação, este meio pode ser oral, como no canto e na poesia; escrito, como na literatura, ou visual, como nas artes gráficas.

A dança enquanto linguagem utiliza-se de vários meios simultâneos para transmitir sua mensagem, ela é visual, através do movimento, ela usa a audição pela sua conexão com a música, além de ser puramente sinestésica. A dança é uma arte que ocupa o tempo e o espaço de forma simultânea, é uma escrita através do gesto, e como para a escrita caligráfica, a escrita do movimento necessita de um vocabulário para ser expressa de forma compreensível, para que toque o interlocutor.

Este vocabulário é o que a técnica oferece ao dançarino, quanto mais ele se aprofundar nos conhecimentos dos fundamentos da arte, mais vocabulário de movimentos ele irá possuir para compor sua mensagem. A flexibilidade enquanto aptidão física permite o alcance de diversas amplitudes de movimento, conseqüentemente dando novas letras a este alfabeto corporal. Por este motivo um trabalho consciente da flexibilidade aliada ao estudo apaixonado dos gêneros de dança permite ao dançarino aumentar seu alcance expressivo.

Segundo Aubaut, Bittencourt, Bulgarelli, Conceição e Dantas (2006) a flexibilidade, que é uma qualidade física resultante da complacência muscular e envolve a plasticidade de músculos, tendões e ligamentos, é em grande parte responsável pelo sucesso dos bailarinos, por meio da dança, em especial o *ballet* clássico, envolvendo a execução de movimentos de grande amplitude muscular para uma performance virtuosa.

É possível afirmar então que o desenvolvimento de um corpo flexível aumenta o espectro de movimentos possíveis de serem realizados, desenvolvendo, também, a harmonia e coordenação do desempenho do artista. Gulak (2007) afirma que dançar exige um grau de desenvolvimento elevado de diversas capacidades, assemelhando-se às características de ginastas ou patinadores. O ato de saltar, por exemplo, reúne exigências de força, flexibilidade, força explosiva. As grandes poses, por sua vez, com apoio em apenas uma perna, necessitam de uma resistência muscular elevada, coordenação e equilíbrio. ‘*Pirouettes*’ e sequências encadeadas de movimentação variada já exigem uma coordenação motora bem desenvolvida.

Como foi possível observar, a técnica de Martha Graham apresenta um repertório de fundamentos que possibilita alcançar qualidade expressiva em dança, esta precursora foi a primeira a criar um vocabulário tão intrincado e elaborado quanto o clássico, contando com um conhecimento profundo do funcionamento do corpo humano, elaborou exercícios direcionados para cada segmento corporal, de forma a trabalhá-los isoladamente, e como um todo, criando desta forma dançarinos conscientes, fortes e elásticos.

Deste rol de qualidades físicas, a flexibilidade mostrou-se uma característica importantíssima para qualquer gênero de dança, assim como o é para o dia a dia de todos os indivíduos, sendo necessária tanto para atividades cotidianas como pular uma poça d’água quanto para as grandes poses coreográficas.

Ela possui determinações biológicas que são intrínsecas de cada ser humano, possuindo como limitações a tensão muscular, a cápsula articular e a conformação óssea da pessoa, mas em todo caso é extremamente treinável, sofrendo melhoras consideráveis com um trabalho específico.

A flexibilidade, uma das principais variáveis da aptidão física relacionada à saúde e ao desempenho, é definida por Araújo como a amplitude máxima passiva fisiológica de um dado movimento articular. A flexibilidade corporal varia em função da idade, do gênero e do padrão de exercício físico regular. (ARAÚJO, 2005, p. 281)

É possível compreender então que a dança enquanto expressão artística desenvolve papel fundamental na perpetuação da sensibilidade humana, sendo uma janela para os estados internos da alma do performer, que revela em seus movimentos os ideais de toda a sua contemporaneidade. A dança é “Um barômetro que revela as condições atmosféricas da alma a todos que conseguem entendê-lo. Isso poderia chamar-se lei da vida do bailarino.” (GRAHAM, 1993, p. 12). Para conseguir alcançar os objetivos comunicativos o corpo deve, entretanto, ser tratado como um templo da arte, só com dedicação ao fazer, os movimentos se tornarão eloquentes e verdadeiros.

A técnica de Graham como tratada aqui mostra-se um caminho efetivo para buscar o autoconhecimento e o controle de nossos fazeres corporais enquanto intérpretes, encontrando na flexibilidade uma ferramenta para ampliar as possibilidades expressivas do corpo dançante pelo foco na força advinda da pélvis enquanto centro energético do corpo e o trabalho diligente do aumento das possibilidades de movimentos articulares, tendo o quadril protagonismo na propulsão energética da dança *Grahamiana*, o que nos remete a uma articulação importante neste segmento corporal, a coxo-femoral, muito relevante para diversos espectros de movimento de dança; todo dançarino moderno iniciado neste método tem como sua prece pessoal a frase que escuta toda a aula “quadril – cintura - ombro – cabeça”.

Por este e inúmeros outros motivos aqui ilustrados, consideramos a flexibilidade como ferramenta importante para o intérprete de dança que deseja ter um vocabulário de movimento ampliado e diverso, de modo a construir obras de qualidade técnica e expressiva. E pontuo a Técnica de Graham como metodologia rica para a descoberta das potencialidades individuais do intérprete não apenas de Dança Moderna, acreditando verdadeira a hipótese que flexibilidade, enquanto facilitadora do acesso a toda uma nova gama de movimentos, é importante para aumentar a potência expressiva do artista, consideramos também afirmativo o questionamento sobre a eficácia do método de Martha Graham para ganho desta nova potencialidade comunicativa não só para o dançarino moderno, mas de todos os gêneros de dança, de acordo com a literatura levantada.

Por fim, esta pesquisa encontra oportunidade de ampliar a gama de material acerca da dança moderna, a fim de oportunizar à comunidade acadêmica o descortinamento deste gênero, conhecido muitas vezes apenas de forma superficial, indicando a tese de doutorado da minha mestra, prof. Dra. Auxiliadora Monteiro, intitulada ‘Níveis de Flexibilidade, Hidroxiprolina e força muscular abdominal em bailarinas submetidas a técnica de dança moderna de Martha Graham.’, para todos aqueles que desejem se aprofundar nos pormenores fisiológicos da obtenção de amplitude articular da técnica em tela. Encerro com a citação de nossa ancestral inspiradora, Martha Graham: “Cada dança é uma espécie de termômetro, um gráfico do coração, O desejo é algo adorável, e é disso que vem a dança.” (GRAHAM, 1993, p. 13)

Referências

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAMINADA, Eliana. **História da dança**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CARLAIS-GERMAIN, B. **Anatomia para o movimento**. 4ª ed. Barueri: Manole, 2010.

- CASTRO, L. E. V. **Flexibilidade e seu treinamento**. Disponível em: http://www.sanny.com.br/downloads/mat_cientificos/flexibilidade.pdf. Acessado em dezembro de 2020.
- DANTAS, Estélio H. M. **Flexibilidade, alongamento e flexionamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DANTAS, Estélio H. M. **A flexibilidade no treinamento do atleta de alto rendimento**. Disponível em: <http://infortreinoapoioaotreinador.com/index.php/artigos/todas-categorias-2/file/50-a-flexibilidade-no-treinamento-do-atleta-de-alto-rendimento.html>. Acessado em Janeiro de 2021.
- FRANK, Cecy. **Dança Moderna: Movimentos fundamentais organizados segundo os princípios da técnica de Martha Graham**. Porto Alegre: Acervo do Centro de Memória do Esporte, 2013.
- FRAÇÃO, V. B.; VAZ, M. A.; RASSAGON, C. A. P.; MULLER, J. P. Movimento. Efeitos do treinamento na aptidão física da bailarina clássica. **Movimento**, Ano V, nº 11, 1999.
- GIL, Antônio C. **Como Classificar as pesquisas**. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38881088/como_classificar_pesquisas.pdf. Acessado em Janeiro de 2021.
- GONÇALVES, Maria G. G. **Martha Graham: Dança, corpo e comunicação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2009. Orientada por Jorge Antônio e Silva,
- GRAHAM, Martha. **Memórias do Sangue**. Tradução Cláudia Martinelli Gama. São Paulo: Siciliano, 1993.
- MONTEIRO, Maria. A. **Pesquisa em dança- Método Graham**. Belém: GTR, 2004.
- MONTEIRO, Maria. A. **Níveis de Flexibilidade, Hidroxiprolina e força muscular abdominal em bailarinas submetidas a técnica de dança moderna de Martha Graham**. Tese (Doutorado) - Universidade de Trás-os-Montes e Auto Douro, Vila Real, 2012. Orientada por Ana Macara,
- SOUZA, Elisa Teixeira. **François Delsarte e a Dança Moderna: um encontro na expressividade corporal**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/30315>. Acessado em: 20 de Dezembro de 2020.

Habitar e criar danças na contemporaneidade

Mayrla Andrade Ferreira⁵⁹

Resumo: Este artigo é uma trama da experiência sensível de uma invenção poética aqui chamada de habitante-criadora, que se volta para cidade que habitamos no ato de investigar como os saberes e as práticas cotidianas constroem uma experiência em dança na cidade de Ananindeua, no estado do Pará. A investigação, em construção, versa sobre caminhos e encontros de habitantes ananindeuenses, detentores dos saberes e práticas local, em suas invenções cotidianas, que se situam na travessia de contatos partilhados entre a água, terra e mata. O mote inicial deste trajeto está nas memórias e histórias de vida da pesquisadora como habitante-criadora local junto a outras corporeidades ananins, as quais são matéria-prima articuladora para o reconhecimento de diferentes práticas de apropriação da poética-conceito da habitante-criadora nos diversos *espaçostempos* as suas experiências sociais. O objetivo geral está no ato de investigar caminhos que desvelem o processo de construção da habitante-criadora, trazendo práticas recorrentes que servem de reflexão na criação de obras. Trazendo compreensões sobre o habitar e criar, bem como os saberes e as práticas cotidianas constituem a corporeidade do habitante da cidade de Ananindeua/PA. Tal objetivo é pertinente aos estudos do cotidiano que compreendem e enfatizam as práticas comuns desenvolvidas por “sujeitos anônimos do cotidiano”, como profundamente envolvidas nos processos culturais e político-sociais. A singularidade na descrição, sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que elas têm do que fazem, reafirma o pensamento etnográfico realizado nesta pesquisa qualitativa, especialmente das trajetórias relatadas em processos criativos, advindo da partilha sensível das percepções, do afeto, do aprendizado e do registro sensorial nos documentos de processo da investigação. O estudo tem seu eixo de problematização nos *saberes/fazeres* de um coletivo de dança chamado Ribalta Companhia de dança, no qual a pesquisadora é fundadora e diretora artística há dezessete anos, e praticam coletivamente em suas obras, o pensamento do habitante-criador para o desenvolvimento dos seus processos criativos.

Palavras-chave: habitante-criadora; corporeidade; saberes; fazeres; cotidiano; habitantes ananindeuenses.

This article is a plot of the sensitive experience of a poetic invention here called inhabitant-creator, which turns to the city we inhabit in the act of investigating how knowledge and everyday practices build an experience in dance in the city of Ananindeua, in the state of Pará. The investigation, under construction, deals with paths and encounters of Ananindeuenses, holders of local knowledge and practices, in their everyday inventions, which are situated in the crossing of shared contacts between water, land and forest. The initial motto of this path is in the researcher's memories and life stories as a local inhabitant-creator along with other ananin corporeities, which are articulating raw material for the recognition of different practices of appropriation of the poetics-concept of the inhabitant-creator in the various spaces-time their social experiences. The general objective is to investigate ways that reveal the construction process of the inhabitant-creator bringing recurring practices that serve as a reflection in the creation of works. Bringing understandings about inhabiting and creating, as well as knowledge and everyday practices, constitute the corporeality of the inhabitant of the city of Ananindeua/PA. This objective is pertinent to studies of everyday life that understand and emphasize the common practices developed by “anonymous subjects of everyday life”, as deeply involved in cultural and political-social processes. The singularity in the description, about a particular group of people and the meaning of the immediate perspectives they have of what they do, reaffirms the ethnographic thinking carried out in this qualitative research, especially the trajectories reported in creative processes, arising from the sensitive sharing of perceptions, affection, learning and sensory recording in the investigation process documents. The study has its

⁵⁹ Mayrla Andrade Ferreira (ETUFPA) mayrla@ufpa.br. É professora-pesquisadora efetiva na Escola de teatro e dança da UFPA. Doutora em Educação pela PUC/MG. Mestra em Arte e Especialista em Filosofia da Educação pela UFPA. Especialista na Metodologia Angel Vianna pela FAV/RJ. Especialista em Análise do Movimento no Sistema Laban/Bartenieff FAV/RJ. É fundadora e diretora artística da Ribalta Cia de dança (Ananindeua-PA).

axis of problematization in the know-how of a dance collective called Ribalta Dance Company, in which the researcher has been the founder and artistic director for seventeen years, and who collectively practice in their works, the thought of the inhabitant-creator for the development of their creative processes.

Keywords: creative inhabitant; corporeity; knowledge; doings; daily; inhabitant of Ananindeua.

A invenção do habitar e do habitante: introdução

Habitar a sua dança inaugura no corpo um caminho de criação. Ser e estar na cidade em suas múltiplas maneiras de saber e fazer, tendo o corpo como morada, traz um modo específico de operação, uma composição de movimentos próprios, que ao relacionar-se ao seu tempo-espaço convoca o contato com o outro, com os trajetos, com suas histórias de vida, recriando objetos e coisas, com ações e desdobramentos em atividades cotidianas e entre as dimensões socioeconômicas, políticas e afetivas da contemporaneidade.

As singularidades que nos constituem na vida cotidiana de habitar e ser habitante de uma cidade, situa um conjunto de práticas sociais, das relações e movimentos culturais que provoca a sensação de pertencimento deste lugar, logo de uma dança própria, local. Nesse sentido qualquer ambiente da cidade pode ser, a princípio, uma habitação, pois cada canto de mundo carrega em si a possibilidade de habitar. Para Heidegger, na obra *Ser e Tempo* (2011), o habitar diz o modo como o ser revela e ocupa o mundo como um ato de autocompreensão.

Segundo Bachelard (2008), habitar é enraizamento no mundo, como a casa é o nosso primeiro universo dotado de lembranças afetivas e todos que ali moram devem participar ativamente da construção dos espaços de moradia. Trata-se de um espaço coletivo que os habitantes transformam continuamente e dele apropriam-se.

Todas essas maneiras de habitar convivem simultaneamente em sua complexidade e particularidade na cidade. Para Lefévre (2001) as maneiras de habitar são distinguidas das maneiras de uso do espaço, a exemplo das formas: a) práticas espaciais: seriam o espaço concebido por nós, pelo seu uso e forma física do espaço; b) representações do espaço: todo aquele que planeja e projeta o território para os habitantes, ou seja, o administrador da cidade, urbanistas ou governantes; c) espaço de representação dos habitantes: este se opõe ao segundo, pois seria o habitar vivido pelo narrador local, pelo cidadão, pelo artista, por aqueles que produzem a cultura, a filosofia.

As relações acima mencionadas em suas práticas de corpo-espaço fazem um convite a pensar a dança contemporânea, onde habitar e os habitantes têm seus espaços de representações co-implicados com a natureza e a sua cultura, seu movimento descobre a si vivendo, no acontecimento do seu fazer, pois conhecimento e vida não se dissociam, trazendo o habitante inter-relacionado com os elementos da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, em suas funções

sociais e simbólicas para criação. Estabelecem ligações, evocam e provocam experiências, produzem e revelam os sons, tecem o chão, se equilibram e abrem campos inventivos para viver.

Habitar e habitante se encontram e constroem mundo com os outros. Maffesoli (1998a) afirma que procuramos proximidade com aqueles que nos identificamos, procuramos a companhia “daqueles que pensam e sentem como nós”. Nossas paixões, nossas repulsas, nossas convicções, nossas opiniões, nossos sentimentos, uma emoção coletiva estruturadas no cotidiano, que alcançam aderência em nossos laços sociais, permeiam os itinerários e a função de habitar.

É atravessada por esta poética de território, em que me reconheci habitante-criadora⁶⁰ e pela via da corporeidade aprendi o exercício de um mundo em movimento, ou como dizia Milton Santos, da corporeidade dos homens lentos, do sensível, “para quem as imagens são miragens, não podem, por muito tempo estar em fase com algum imaginário perverso e acabam descobrindo suas fabulações” (SANTOS, 1996, p. 261). São como estes homens lentos que caminho, ao encontro de reconhecer a dança na contemporaneidade que em mim habita.

O cotidiano no diálogo do habitante-criador em dança

Homens e mulheres, nas construções de ações, gestos e costumes, refletem o conjunto de sujeitos que o habitam, o seu coletivo. Suas atividades diárias se conectam com a *práxis* humana do viver em comunidade, se relacionam e absorvem conteúdo com o outro e de outros, homens e mulheres são os grandes construtores singulares das gestualidades cotidianas.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2008, p.35).

Pensar no cotidiano com todos os sentidos, como afirma Heller, é pensar na história de conflitos, solidariedades, negociações, alianças e todas as transformações ao entorno, de objetos e maneiras, em prol de usos e benefícios, além de questões específicas de sua sobrevivência que permitem a realização de um conjunto de atividades que o caracteriza.

Há uma articulação da vida cotidiana e a dança, bem como, entre saberes, fazeres e sabores de uma cidade com fisionomia própria, e de formas que apelam aos sentidos, seja por via da imaginação criadora ou da realidade de uma poética da existência, que em mim desvela a

⁶⁰ Habitante-criadora foi um conceito desenvolvido pela pesquisadora durante o mestrado em artes na Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2010 a 2012, para designar todos que são filhos da terra local, nela habitam e (re)criam seus modos de viver. A dissertação intitulada *Da casa de contato à dramaturgia do contato: experimentações e reflexões na casa ribalta* (FERREIRA, 2012).

habitante-criadora nortista e amazônida em permanente descoberta de sua dança, como uma assinatura corporal.

Este conjunto de acontecimentos ao qual atribuímos determinados sentidos, chamam para uma escavação de movimentos próprios, uma invenção de caminhos e outros ciclos que convocam a memória do acontecimento e os sequeciam numa ordem temporal ou não, mas que sempre se atualizam a cada novo evento cotidiano, é talvez, o movimento singular do habitante na criação de sua dança. Lefebvre chama atenção para rotinas que se fundem entre os períodos, dias, anos como uma intrincada combinação corpo-espço e tempo.

O cotidiano se compõe de ciclos e entra em ciclos mais largos. Os começos são recomeços e renascimentos. Esse grande rio, o vir-a-ser heraclítico, nos reserva surpresas. Não há nada linear. As correspondências desvendadas pelos símbolos e pelas palavras (e suas reparações) têm um alcance ontológico. Eles se fundem no ser. As horas, os dias, os meses, os anos, os períodos e os séculos se implicam (LEFÉBVRE, 1991, p. 11).

Lefebvre (1991), ao afirmar as coimplicações do tempo, neste grande rio de ciclos, nos traz a perspectiva de um cotidiano sempre aberto as relações espaço/tempo, perpassando as indissociabilidades entre as diferentes instâncias das nossas vidas, como um corpo em soma de suas complexidades em seus diferentes modos e *espaçotempos* de inserção social.

Esta combinação *espaçotempos* marca convivências partilhadas por peculiaridades significativas, cuja força está nas relações de articulação com a natureza, como se os seus habitantes caminhassem entre o eterno e o cotidiano. O filósofo Bachelard (1998) relata que o espaço existe para que se possa pensar o tempo, pois a rigor não se pensa o tempo, mas se pensa *no tempo*.

Estas articulações reafirmam à noção de redes, nesse caso, redes de sujeitos, habitantes da cidade e suas maneiras de compreender seu lugar, no seu *espaçotempo*, como afirmam os autores Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarbi “a impossibilidade de localizar com precisão em uma ou outra dimensão de nós mesmos, em uma ou outra experiência vivenciada, a origem das diferentes ações que praticamos em função dos nossos modos de compreender o mundo” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 78).

Sobre o cotidiano, Oliveira e Sgarbi, assumem a importância da dimensão destes estudos para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem “[...] é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais [...]” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 72).

O cotidiano emerge como sociologicamente relevante na medida em que é o espaço-tempo da realidade social, portanto onde está ocorrendo, se modifica, inventa seus modos de fazer, suas possibilidades de mudança. Estudar o cotidiano aparece, assim, como um eficiente, e mesmo necessário, meio para pensar a tessitura da emancipação social, aquele tipo de emancipação que não se restringe aos sujeitos individuais e à autonomia moral e intelectual

individual, mas pretende ser um processo de transformação dos modos de interação entre os diferentes sujeitos, grupos, sistemas de pensamentos, de crenças e de valores, horizontalizando-os, contribuindo para a viabilidade da igualdade na diferença, de relações sociais de solidariedade, de cooperação mútua (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 85).

Refletir sobre o cotidiano como *espaçotempo* de realidades, é um meio de tecer a emancipação social em suas formas de operacionalização, ou melhor, nas “maneiras de fazer” dos sujeitos, dos modos que interagem entre si, do ambiente, de seus valores socioculturais, de diferentes crenças, políticas e imaginários.

Dispositivos presentes na vida cotidiana fazem aparecer estratégias e táticas de criação, diante do efêmero, das estruturas sociais, das intervenções, do fragmento e do múltiplo. Os relatos poéticos que vem do habitante e seu habitar oportunizam a compreensão de um desses dispositivos presentes neste estudo, da experiência do sujeito no ambiente, e perspectivas outras para o leitor numa relação dinâmica com o mundo:

...Sou moradora de Ananindeua, de altas Ananins: as árvores passam pelas minhas janelas, deu vento de abundância, a estrada de ferro é minha rua, que se estabeleceu na cidade nova, um misto de cultura cabocla e nordestina, desbravando os sentidos do (co)habitar (FERREIRA, 2012, p. 78).

Nessa permissividade ao sensível, tal interação *corpoespaço*, traz à tona o caráter corpóreo do imaginário, e nesse movimento os relatos que povoam nossas estruturas desvelam uma poética particular de habitar a cidade. Uma particularidade do cotidiano cultural está especialmente por onde se vê e se habita a cidade, pois onde para alguns a cidade começa, para outros ela termina e vice-versa, depende do lugar de encontros em seus modos de acontecer, no lugar do aqui e agora, de reconhecimento das pluralidades de habitação.

Nesse sentido é possível compreender a gestualidade cotidiana na dança compreendendo um habitar no/do/com o corpo “[...] não somente o corpo está no espaço, mas o espaço está no corpo, enquanto um irradia e interage com o outro” (FERNANDES, 2006, p. 63). No mesmo pensar imbricado (corpo e espaço) juntos, gerando movimentos, Regina Miranda (2008) considera *corpoespaço* como unidade. Para o nosso estudo, esta unidade é como o habitar e o habitante, num ato de autocompreensão com seus modos de atravessar a cidade, e de auto nutrir das fontes que produz e partilha criações em dança.

Habitar e criar danças em seus próprios modos de existência

Compreender seus próprios modos de compor uma dança é como reconhecer seus modos de existir no mundo, de habitar e criar tessituras construídas no espaço/tempo. O movimento do habitante-criador traz consigo uma gestualidade de criação coletiva das cidades, e pode acontecer em praças, ruas, lajes, feiras, prédios, paredes e em tantos outros lugares coletivos de habitar. Trata-se de uma dança em conexão com a cidade, aberta a lidar com os

acasos que ocorrem, e um entendimento de corpo e contemporaneidade, como a própria dança contemporânea é, provocadora de modos de criação e usos dos espaços.

É na experiência cotidiana que os acontecimentos vividos apontam instrumentais capazes de integrar os processos criativos, e o pensamento contemporâneo na dança articulando aprendizagens e sociabilidades, e envolvendo diferentes práticas de apropriação dos espaçotempos, compreendendo a singularidade dos corpos que fazem esta dança politicamente democrática em seus processos de criação, transmissão e recepção artística. Trata-se de uma dança em constante transformações.

Habitar e criar sua dança própria, não importa qual seja ela, é um processo de autoconhecimento de si mesmo, de agir e pensar na vida como produtora de pulsões, onde cada processo criativo de uma nova obra torna-se também uma coleta de dados sensorial e material no campo onde habita, permitindo uma expressão mais real do lugar vivenciado e leituras de atuação na cidade, natural, social e imaginária. O historiador e filósofo Michel de Certeau (2014) nos aproxima desses caminhos ao enfatizar “modos de fazer cotidiano” dos sujeitos locais, reconhecendo que nas práticas cotidianas dos homens comuns está a criatividade humana.

[...] passos moldam espaços. Tecem os lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam um desses “reais cuja existência faz efetivamente a cidade”, mas “não tem nenhum receptáculo físico”. Elas não se localizam, mas são elas que especializam. (CERTEAU, 2014, p. 163).

Os passos dos habitantes-criadores efetivam os espaços de abordagem destes escritos, tecendo relatos como redes de conhecimento, e experienciando os saberes e práticas ordinárias no desenho da paisagem da cidade, uma “paisagem que é memória e palimpsesto” (CERTEAU, 2014, p. 35).

Foi observando, caminhando e convivendo com gente/tempo/lugar, que as ações e reflexões foram sendo apreendidas pela experiência com a minha cidade de origem, nortista, amazônica, em seus rios e ruas, florestas, práticas de cura e sobrevivência, trabalhos artesanais, economias solidárias, dentre tantas outras dinâmicas de resistência produzidas com a vida social cotidiana das ilhas e bairros de Ananindeua no estado do Pará.

O fluxo da experiência cotidiana guiando o pensamento em dança contemporânea, não nos permite estabelecer leis definitivas, mas caminhos ziguezagueantes, e entre eles os seus encontros com muitos sujeitos e suas maneiras de ser/estar/ver mundos em seus locais de origem, contribuindo com vários desdobramentos das ações e delimitações no foco das vozes desta pesquisa, o protagonista da cena: o habitante-criador.

É nesse modo de existência que hoje encontro minha dança, através dos habitantes-criadores que junto a mim, envergam andanças como narradores Ananindeuenses, cidade onde habitamos e partilhamos dança coletivamente, lançando fios de diversas camadas: uns despertam paisagens n'água, vibraram os olhos no balanço da maresia, e seguem suas danças em águas correntes, são aqui os habitantes ribeirinhos da região insular da cidade, e outros permaneceram vestidos com a pele das terras e das matas, permitindo serem vistos por sua carne e sua alma de fluxos entre esses saberes, entrelaçando ritmos onde a terra encontrava a sua liquidez barrosa, são os habitantes urbanos, dos bairros Ananins.

Assim um caminho pulsante de relatos do habitar e criar em rios de fluxo contínuo, espalhando sementes pela região insular e nos caminhos das matas e dos bairros, partilhando informações sobre os sujeitos habitantes, é onde encontro minha dança na contemporaneidade, do pensamento próprio que parte do corpo, ancorada na experiência que ele vive, das constituintes e instrumentalizações que o corpo acredita.

Nesse percurso de conexões, que vai ao encontro das subjetividades dos sujeitos e a nossa própria, os relatos dos meus parceiros de dança, habitantes Ananindeuenses, apresentam-se como uma escrita do corpo, de fazer-se existir com sentido de verdade, por meio de diálogos, entrevistas informais, ocorridas geralmente no barco, na grama, na rua, no trapiche, caminhando no campo, na sala, debaixo das árvores e em todos os espaços que estabelecem um significado cultural e social de estarmos na cidade e nos territorializarmos dela. Como nas palavras de Henri Lefebvre (1991) ao afirmar que o cotidiano é o próprio modo como se organiza a existência social, pois

[...] as relações sociais inerentes a uma sociedade se mantêm. Elas são produzidas num movimento complexo [...] Esse movimento não se desenvolve nas altas esferas da sociedade: o Estado, a ciência, a “cultura”. É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real das práxis (LEFÉBVRE, 1991, p. 37-38).

No movimento de relações em que homem é natureza, é possível efetivar na *práxis* teórica/metodológica, conferindo ao percurso de criação de uma obra em dança, um *ethos* próximo ao ritmo de vida dos habitantes. O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral, estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete (GEERTZ, 1985, p.143).

O trajeto de estudos desta poética do habitante-criador, está se constituindo como um *ethos* amazônico, que é a própria fonte de relações com a minha cidade ananin, com a natureza, com outros caminhantes, mas especialmente comigo mesma. Para tal, a pesquisa é contínua, qualitativa participante, me permitindo escutar vozes, compreender pensamentos, expressividades gestuais e faciais e especialmente relatos locais.

A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido as diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados. De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Vale ressaltar que criar danças em seus próprios modos de saber e fazer, exigem modos de abordar e um sistema de pensamento que está no seu entorno onde o habitante-criador precisa estar aberto a esta escuta de acordo com cada novo processo.

Nos documentos de processo são encontrados resíduos de diversas linguagens. Os artistas não fazem seus registros, necessariamente, na linguagem na qual a obra se concretizará. Ao acompanhar diferentes processos, observa-se na intimidade da criação um contínuo movimento tradutório. Trata-se, portanto, de um movimento de tradução intersemiótica, que, aqui, significa conversões, ocorridas ao longo do percurso criador, de uma linguagem para outra: percepção visual se transforma em palavras; palavras surgem como diagramas para depois voltarem a ser palavras, por exemplo (SALLES, 2009, p. 119).

Os registros de um processo criativo em dança se conjugam em diversidades cada vez mais ampla pelos caminhos de movimentos percorridos, de escuta e experimentações, metodologicamente tecidos em encontros com os sujeitos habitantes-criadores, considerando a própria vivência advinda do corpo como propôs Jorge Larossa-Bondía ao referir-se a experiência como sendo o que nos passa, ou nos acontece, ou nos toca, como afirma o autor:

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LAROSSA-BONDÍA, 2002, p. 21).

Usando como instrumento de reflexão a chamada *ritmanálise*, trabalhada por Gaston Bachelard (1936) na obra *a dialética da duração*, considerando a análise do ritmo não apenas uma questão estética, mas engajadas nas relações existenciais com o tempo, e mais tarde, a ritmanálise foi desenvolvida por Henri Lefévre (1992) com o enfoque do tempo no espaço e as necessidades de refletir a sua relação com o corpóreo, o ruído, ao sensível e concreto.

A ritmanálise foi reconhecida ao longo desse estudo na escuta das paisagens sonoras como mais um aspecto das corporeidades relacionais do habitante ananin, permitindo a experiência do ritmo a seu tempo, possibilitando os modos de ser, ir e vir em seu ritmo.

Considerando a experiência do espaço de campo, especialmente na região das ilhas ananin, a análise do ritmo atinge seu valor prático, na compreensão das alterações no cotidiano

próprio da região estudada, a exemplo do tempo da maré que determina nos horários, nos transportes, no dia e na noite, bem como o período de eventos nas ilhas e as estações que transformam a fração do dia do ribeirão.

O conhecimento do ritmo da natureza influenciava diretamente no percurso do barco que nos levava ao espaço escolar, lugar de encontro da maioria das crianças de todas as ilhas de Ananindeua, o tempo de percurso durava entre quarenta e cinco minutos á uma hora e quinze minutos dependendo das condições climáticas e logísticas do transporte.

O instrumento da imagem, como expressão de um processo de pesquisa em campo, auxiliou a observação e compreensão de ideias, com seu conteúdo estético, polissêmico e sobretudo de comunicação cultural e social. As imagens da paisagem ananin estão presentes o tempo todo no dia-a-dia e as diferentes maneiras de expressa-la tornam-se nossas narrativas do mundo.

As imagens geradoras que fazem parte do percurso criador, funcionam, na verdade, como sensações alimentadoras das trajetórias, pois são responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, pelo crescimento da obra. O artista mantém-se, ao longo do percurso, ligado de forma sensível ao mundo a seu redor (SALLES, 2009, p. 60).

Os registros imagéticos se desdobraram em fotografias e desenhos “que pensam”, na medida em que as ideias que nela veiculavam conseguiam nascer dentro de mim. “[...] são ideais que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia” (SAMAIN, 2012, p. 33).

A familiaridade na reidentificação das imagens dos habitantes-criadores (moradores das ilhas), dos habitantes-professores (companheiros de maré) e habitantes-ribeirinhos-crianças da escola (amigos de turma) entre outros narradores do Ananin, atuaram como produtores de conhecimento e inventores de instrumentos metodológicos desses escritos, e que advinham do ritmo de vida dos espaços e temporalidades da região insular.

Por meio dos relatos cotidianos dos Ananins acima descritos, foi possível refletir sobre a relevância profunda dos fatos observados e na compreensão de diversos aspectos da vida social, pois os relatos sempre imbricados de elementos de mediação entre subjetividade e cultura.

Foi justamente nas narrativas que as categorias da cultura e a sociabilidade foram identificadas como centrais neste estudo e através delas o aprofundamento das reflexões nas vivências e experiências das práticas cotidianas.

Ao considerar a cultura, conforme Clifford Geertz (1989), como uma teia de significados construída pelos próprios homens, que é tanto reprodução quanto criação de sentidos, esta teia foi aqui formada por narrativas que adquiriram uma vida própria, um exercício livre de todos conteúdos materiais do coletivo, considerado por Georg Simmel (2006) ser esse o fenômeno da sociabilidade.

Tal apreensão e expressão das categorias da cultura e da sociabilidade invocaram formas de relação interativa dos grupos de habitantes (criadores, professores, crianças ribeirinhas), essas formas e fazeres cotidianos são identificados como: táticas de resistência e estratégias de sobrevivência de todos que atuam, de alguma maneira, como narradores do Ananin.

Uma invenção em rede, tecida por grupos vivos, e nesse sentido está em permanente avanço, aberta por “homens ordinários” de Certeau, que dão inventividade, e por meio deles se fez pesquisa como movimento, criando situações, escutando relatos, incorporando contextos, ativando dimensões múltiplas da cidade e da arte. Como afirma Michel de Certeau (2014, p. 189) “[...] os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer, são feitura de espaço”. Lucrécia D’Aléssio Ferrara (2016), acrescenta:

Uma tese é, em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se na faina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta e, sobretudo, o prazer do jogo. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta (FERRARA, 2016, p. XII).

Navegando na experiência desta criação, na convocação de comunidades e indivíduos que se inserem na coletividade que o narrador vive, foi possível reafirmar os vetores comuns da cultura e do cotidiano de saberes e práticas. um movimento ao encontro de caminhos para o reconhecimento do corpo próprio e de realização gradual e contínua das possibilidades de Provoações, Re-Voltas e Re-Invenções de nossas histórias. E a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico “é a verdadeira “essência” da substância social” (HELLER, 2008, p. 38).

Logo, ao descrever de que substancias socioculturais os narradores do Ananin são constituídos, a cultura e a sociabilidade sobressaltam como categorias reflexivas diante dos pontos mais fundamentais neste percurso, estabelecendo comunicações dos relacionamentos e promovendo reconhecimentos e assimetrias dentro/fora do campo pesquisado junto a vida cotidiana no mundo contemporâneo.

Os caminhos conversam e o local apesar de suas singularidades torna-se semelhante a ambientes outros, essa familiarização é um operador de aprendizagens e tem relevância para a construção de uma perspectiva de sociedade.

Numa experiência na sociedade nortista de natureza amazônica paraense que vem buscando uma coexistência afetivizada onde o conhecimento racional também se vale da sensibilidade e da imaginação. Nas práticas e saberes que existem e resistem aos Ananindeuenses, um dar e receber contínuo que estabelece as correlações (in)comuns dos Narradores do Ananin que vivem entre os caminhos da terra e as margens dos rios.

Estes percursos de espaços, vivenciados nesta primeira etapa da pesquisa, a partir de um mapeamento dos lugares e seus habitantes, diante de uma compreensão geral da cidade de Ananindeua e o encontro de seu ponto de interseção entre o insular e urbano, água e terra, em suas formas de contato, que estabeleceram diversos processos no lócus deste estudo.

Essas, e outras práticas específicas da vida cotidiana Ananindeuense, sempre estiveram estreitamente relacionadas à convivência com a dinâmica da natureza, com uma diversidade de movimentos que o homem realiza com a terra, o rio, o fruto, o vento e suas múltiplas obras com a biodiversidade.

Viver e perceber a diversidade na Amazônia é confrontar-se com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de pessoas que convivem em diferentes comunidades como: ribeirinhos, pescadores, povos indígenas, quilombolas, assentados, atingidos por barragens e citadinos – populações amazônicas (urbanas e periféricas), para citar algumas. Populações que compõem diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, e interação com a biodiversidade dos ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 23).

As populações amazônicas, citadas pelas professoras de História Social da Amazônia Wilma de Nazaré Baia Coelho, Raquel de Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (2015), abriram inúmeras travessias como: estradas, bairros, vilas, casas flutuantes, revelando caminhos e caminantes de uma cidade de símbolos, códigos e crenças capazes de assegurar as diversas formas de vida e (re)criar uma existência de encantos, lendas e seres míticos, concretizando suas necessidades humanas, intelectuais, espirituais e as contradições que lhe são inerentes.

Este coletivo de símbolos e códigos estão diretamente relacionados com o sentido de perceber, de compreender, de abrir os sentidos para as cidades de natureza amazônica e de como

são apreendidas por seus habitantes ao agregar os elementos da cultura local na imagem de suas paisagens e corporeidades que conseqüentemente criam um *ethos* poético e social.

Nesse sentido, o *ethos* é coletivo, lendo-se no diálogo do outro, como coletividade, que se torna identificador ao sujeito do lugar, o habitante Ananin, que assim estende e liberta sua personalidade. “[...] ultrapassando o patamar sensível dos sentidos, o homem constrói as suas paisagens modelando, cenarizando a realidade no seu devaneio, geografizando seus sonhos” (LOUREIRO, 1995, p. 155).

O habitante na construção de suas paisagens, produz relatos desses acontecimentos vividos pelos corpos, e por sua própria natureza, movimentos constroem relatos internos, históricos, memoriais, e também surgem relatos narrativos que acompanham os narradores do Ananin no próprio reconhecimento e identificações de suas corporeidades constituintes de sujeito Amazônida.

O traçado das ruas, as configurações das habitações, o corpo ordinário, vivido, narrado na experiência de um percurso dos seus atores, tanto aqueles que criaram, quanto os que ainda constroem, modificaram e transformaram nossas fronteiras. Parafraseando Martin Heidegger “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram a fronteira, é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER *apud* BHABHA, 1998, p. 19). Homi Bhabha (1998) reforça a ideia de fronteira, como enunciativas de uma gama de vozes outras e histórias dissonantes, até dissidentes.

[...] a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além que venho traçando: “sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa (BHABHA, 1998, p. 25).

Habitar a sua dança inaugura no corpo um caminho de criação. Ser e estar na cidade em suas múltiplas maneiras de saber e fazer, tendo o corpo como morada, traz um modo específico de operação, uma composição de movimentos próprios, que ao relacionar-se ao seu tempo-espaco convoca o contato com o outro, com os trajetos, com suas histórias de vida, recriando objetos e coisas, com ações e desdobramentos em atividades cotidianas e entre as dimensões socioeconômicas, políticas e afetivas da contemporaneidade.

As singularidades que nos constituem na vida cotidiana de habitar e ser habitante de uma cidade, situa um conjunto de práticas sociais, das relações e movimentos culturais que provoca a sensação de pertencimento deste lugar, logo de uma dança própria, local. Nesse sentido qualquer ambiente da cidade pode ser, a princípio, uma habitação, pois cada canto de

mundo carrega em si a possibilidade de habitar. Para Heidegger, na obra *Ser e Tempo* (2011), o habitar diz o modo como o ser revela e ocupa o mundo como um ato de autocompreensão.

Segundo Bachelard (2008), habitar é enraizamento no mundo, como a casa é o nosso primeiro universo dotado de lembranças afetivas e todos que ali moram devem participar ativamente da construção dos espaços de moradia. Trata-se de um espaço coletivo que os habitantes transformam continuamente e dele apropriam-se.

Todas essas maneiras de habitar convivem simultaneamente em sua complexidade e particularidade na cidade. Para Lefébvre (2001) as maneiras de habitar são distinguidas das maneiras de uso do espaço, a exemplo das formas: a) práticas espaciais: seriam o espaço concebido por nós, pelo seu uso e forma física do espaço; b) representações do espaço: todo aquele que planeja e projeta o território para os habitantes, ou seja, o administrador da cidade, urbanistas ou governantes; c) espaço de representação dos habitantes: este se opõe ao segundo, pois seria o habitar vivido pelo narrador local, pelo cidadão, pelo artista, por aqueles que produzem a cultura, a filosofia.

As relações acima mencionadas em suas práticas de corpo-espaço fazem um convite a pensar a dança contemporânea da habitante, onde habitar e os habitantes têm seus espaços de representações co-implicados com a natureza e a sua cultura, seu movimento descobre a si vivendo, no acontecimento do seu fazer, pois conhecimento e vida não se dissociam, trazendo o habitante inter-relacionado com os elementos da sua rua, do seu bairro, da sua cidade, em suas funções sociais e simbólicas para criação. Estabelecem ligações, evocam e provocam experiências, produzem e revelam os sons, tecem o chão, se equilibram e abrem campos inventivos para viver.

Habitar e habitante se encontram e constroem mundo com os outros. Maffesoli (1998a) afirma que procuramos proximidade com aqueles que nos identificamos, procuramos a companhia “daqueles que pensam e sentem como nós”. Nossas paixões, nossas repulsas, nossas convicções, nossas opiniões, nossos sentimentos, uma emoção coletiva estruturadas no cotidiano, que alcançam aderência em nossos laços sociais, permeiam os itinerários e a função de habitar.

É atravessada por esta poética de território, em que me reconheci habitante-criadora⁶¹ e pela via da corporeidade aprendi o exercício de um mundo em movimento, ou como dizia Milton Santos, da corporeidade dos homens lentos, do sensível, “para quem as imagens são

⁶¹ Habitante-criadora foi um conceito desenvolvido pela pesquisadora durante o mestrado em artes na Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2010 a 2012, para designar todos que são filhos da terra local, nela habitam e (re)criam seus modos de viver. A dissertação intitulada *Da casa de contato à dramaturgia do contato: experimentações e reflexões na casa ribalta* (FERREIRA, 2012).

miragens, não podem, por muito tempo estar em fase com algum imaginário perverso e acabam descobrindo suas fabulações” (SANTOS, 1996, p. 261). São como estes homens lentos que caminham, ao encontro de reconhecer a dança que em mim habita.

O cotidiano no diálogo do habitante-criador em dança: considerações

Homens e mulheres, nas construções de ações, gestos e costumes, refletem o conjunto de sujeitos que o habitam, o seu coletivo. Suas atividades diárias se conectam com a *práxis* humana do viver em comunidade, se relacionam e absorvem conteúdo com o outro e de outros, homens e mulheres são os grandes construtores singulares das gestualidades cotidianas.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2008, p.35).

Pensar no cotidiano com todos os sentidos, como afirma Heller, é pensar na história de conflitos, solidariedades, negociações, alianças e todas as transformações ao entorno, de objetos e maneiras, em prol de usos e benefícios, além de questões específicas de sua sobrevivência que permitem a realização de um conjunto de atividades que o caracteriza.

Há uma articulação da vida cotidiana e a dança, bem como, entre saberes, fazeres e sabores de uma cidade com fisionomia própria, e de formas que apelam aos sentidos, seja por via da imaginação criadora ou da realidade de uma poética da existência, que em mim desvela a habitante-criadora nortista e amazônica em permanente descoberta de sua dança, como uma assinatura corporal.

Este conjunto de acontecimentos ao qual atribuímos determinados sentidos, chamam para uma escavação de movimentos próprios, uma invenção de caminhos e outros ciclos que convocam a memória do acontecimento e os sequenciam numa ordem temporal ou não, mas que sempre se atualizam a cada novo evento cotidiano, é talvez, o movimento singular do habitante na criação de sua dança. Lefebvre chama atenção para rotinas que se fundem entre os períodos, dias, anos como uma intrincada combinação corpo-espço e tempo.

O cotidiano se compõe de ciclos e entra em ciclos mais largos. Os começos são recomeços e renascimentos. Esse grande rio, o vir-a-ser heraclítico, nos reserva surpresas. Não há nada linear. As correspondências desvendadas pelos símbolos e pelas palavras (e suas reaparições) têm um alcance ontológico. Eles se fundem no ser. As horas, os dias, os meses, os anos, os períodos e os séculos se implicam (LEFÉBVRE, 1991, p. 11).

Lefebvre (1991), ao afirmar as coimplicações do tempo, neste grande rio de ciclos, nos traz a perspectiva de um cotidiano sempre aberto as relações espaço/tempo, perpassando as

indissociabilidades entre as diferentes instâncias das nossas vidas, como um corpo em soma de suas complexidades em seus diferentes modos e *espaçotempos* de inserção social.

Esta combinação *espaçotempos* marca convivências partilhadas por peculiaridades significativas, cuja força está nas relações de articulação com a natureza, como se os seus habitantes caminhassem entre o eterno e o cotidiano. O filósofo Bachelard (1998) relata que o espaço existe para que se possa pensar o tempo, pois a rigor não se pensa *o* tempo, mas se pensa *no* tempo.

Estas articulações reafirmam à noção de redes, nesse caso, redes de sujeitos, habitantes da cidade e suas maneiras de compreender seu lugar, no seu *espaçotempo*, como afirmam os autores Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarbi “a impossibilidade de localizar com precisão em uma ou outra dimensão de nós mesmos, em uma ou outra experiência vivenciada, a origem das diferentes ações que praticamos em função dos nossos modos de compreender o mundo” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 78).

Refletir sobre a habitante-criadora a partir do cotidiano como *espaçotempo* de realidades, é um meio de tecer a emancipação social em suas formas de operacionalização, ou melhor, nas “maneiras de fazer” dos sujeitos, dos modos que interagem entre si, do ambiente, de seus valores socioculturais, de diferentes crenças, políticas e imaginários na cidade onde habitamos.

A construção da habitante-criadora vem de várias ananins percorridas até aqui, que me fazem lembrar de quem sou, e a corporeidade tem sido uma das chaves para este encontro de saberes e práticas de minha habitação-criadora no mundo. As corporeidades ananin ainda estão a se reconhecer em outras dimensões, porém a escuta do corpo é uma condição de sobrevivência para o habitante ananin, elas são vividas em suas multiplicidades no movimento cotidiano. No desejo de expressar as várias vozes destes escritos que acompanham este processo, os habitantes-criadores da Ribalta Cia de dança, apresentarei depoimentos e registros de caminhos compartilhados na criação de obras e de horizontes outros do ananin ainda por vir.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

FERREIRA, Mayrla Andrade. *Da casa de contato à dramaturgia do contato: experimentações e reflexões na casa Ribalta*. 2012. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012. Disponível em: www.ppgartes.proesp.ufpa.br/dissertações/2010. Acesso em: 10 abril 2021.

FERREIRA, Mayrla Andrade; SANTOS, Lindemberg Monteiro dos (Org.). Habitante-criador: processos criativos da Ribalta Companhia de Dança. São Paulo: Fonte editorial, 2016.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução: Márcia S. Cavalcanti. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEFÉBVRE, Henri. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.

LEFÉBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998a.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996a.

A ressignificação do ensino em tempos de pandemia: o desenvolvimento da disciplina Anatomia do Movimento no Ensino Remoto Emergencial

Rosana Lobo Rosário (ETDUFPA)⁶²

Renata Duarte de Souza Rodrigues (ETDUFPA)⁶³

Gláise Rodrigues (ETDUFPA)⁶⁴

Resumo: A pandemia causada pela COVID-19 resultou em uma série de mudanças na rotina da população mundial. Na Educação, observa-se que a partir (1) das normas de segurança definidas pelo Ministério da Saúde, (2) da suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal do Pará e (3) da adoção do Ensino Remoto Emergencial - ERE, impôs-se a necessidade de professores repensarem o modo de desenvolver, por meio das tecnologias, disciplinas previamente elaboradas para serem ministradas de forma presencial. Diante deste cenário, o Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador da Escola de Teatro e Dança da UFPA ofertou algumas disciplinas remotamente, entre elas, Anatomia do Movimento. Assim, a questão norteadora deste texto consiste em: como desenvolver a referida disciplina no ERE, no contexto da pandemia causada pela COVID-19? O objetivo deste artigo é descrever o desenvolvimento dessa disciplina e suas implicações no ERE. Para tal, esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva, qualitativa, do tipo relato de experiência sobre ensino remoto emergencial e tecnologias digitais, com base na análise documental das plataformas *Class Room* e *Google Meet* e em reflexões das docentes e da pedagoga do curso técnico. O estudo identificou que a atual situação exige a utilização de plataformas digitais como ambiente para o desenvolvimento da atividade de ensino. Observou-se, porém, que a escassez de acesso aos recursos digitais tem sido uma das maiores dificuldades encontradas pelos estudantes para acompanhamento das atividades síncronas. Ainda assim, foi possível constatar o esforço nesse sentido, pois buscaram assistir às gravações das aulas online. Conclui-se que as tecnologias digitais utilizadas na disciplina possibilitaram o alcance de novas aprendizagens, tanto para as docentes quanto para os discentes. Contudo, é preciso destacar a necessidade de alcançar um número maior de estudantes, estendendo também aos docentes, no que se refere a programas de inclusão digital. Verifica-se ainda a urgente avaliação em um contexto maior da educação virtual em período pandêmico. E por fim, verifica-se que é imprescindível fomentar a tendência do ensino presencial utilizando as ferramentas digitais para a construção de uma educação emancipatória e transformadora, e desta forma, ressignificar o ensino no pós-pandemia.

Palavras-Chave: pandemia; ensino remoto emergencial; anatomia humana; aprendizagem.

Abstract: The pandemic caused by COVID-19 resulted in a series of changes in the routine of the world population. In Education, it is observed that from (1) the safety rules defined by the Ministry of Health, (2) the suspension of classroom activities at the Federal University of Pará and (3) the implementation of Emergency Remote Education – ERE, there was a need for teachers to rethink how to develop disciplines, that were previously organized to be ministered in person, using digital technologies in education. Given this scenario, the Technical Course in Dance Interpreter-Creator of the Theater and Dance

⁶² Doutora em Artes pela Universidade de Lisboa-Portugal. Certificada no Método Gyrotonic e Gyrokinesis. Atualmente é coordenadora do Curso Técnico em Dança Clássica e desenvolve pesquisas no campo da Educação Somática e Dança.

⁶³ Fisioterapeuta formada pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestre em Neurociências e Biologia Celular (UFPA). Doutora em Ciências (USP). Professora dos cursos técnicos em Dança da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA). Desenvolve pesquisas na área da Anatomia Humana e Dança.

⁶⁴ Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em LIBRAS com ênfase na inclusão. Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola de Teatro e Dança da UFPA.

School at UFPA offered some disciplines to be developed in the ERE, including Anatomy of Movement. Thus, the guiding question of this text is: how to develop the referred discipline in the ERE in the context of the pandemic caused by Covid-19? The purpose of this article is to describe the development of this discipline and its implications for ERE. To this end, this research characterizes for being descriptive, qualitative, the type of experience report on emergency remote teaching and digital technologies, based on the documentary analysis of the Class Room and Google Meet platforms and reflections from the teachers of the discipline and from the technician course pedagogue. The study identified that the present situation makes possible to use digital platforms as an educational environment for the development of teaching activity. However, it was observed that the insufficiency of access to digital resources has been one of the highest difficulties faced by students in monitoring synchronous activities. Still, the study revealed that students sought to follow classes and online activities from the recordings of those classes. It is concluded that the digital technologies used in the discipline made possible to reach new knowledge, both for teachers and for students, however, it is necessary to highlight the need for digital inclusion programs to reach a larger number of students and also extend to teachers. There is also a need to carry out an assessment in a larger context of virtual education in a pandemic period. And finally, it is observed that there is a need to foster the trend of classroom teaching using digital tools for the construction of an emancipatory and transformative education, thus re-signifying post-pandemic face-to-face education.

Keywords: pandemic; emergency remote education; human anatomy; learning.

Introdução

A cidade de Wuhan, localizada na província de Hubei, na China, vivenciou um surto de transmissão de um novo Coronavírus, SARS-CoV-2, o que causou a COVID-19 (BRASIL, 2020a). Acredita-se que esse vírus tenha sido introduzido em populações humanas em novembro ou dezembro de 2019, e que neste mesmo ano houve uma massiva transmissão da doença em Wuhan (THE LANCET, 2020), também registrada em outros países da Ásia, Europa e América do Norte a partir de janeiro de 2020.

No mês de fevereiro, surgiram os primeiros casos confirmados no Brasil, e diversas ações foram implementadas a fim de conter o avanço da doença (CAVALCANTE *et al*, 2020). O Ministério da Saúde do Brasil adotou algumas medidas de segurança, tais como a recomendação de distanciamento de pelo menos um metro entre as pessoas e uso de máscara, higienização frequente das mãos, manutenção dos espaços limpos. Diante deste cenário, a Organização Mundial da Saúde - OMS decretou a pandemia da COVID-19 no dia 11 de março de 2020 (CAVALCANTE *et al*, 2020).

Em 13 de março, a Universidade Federal do Pará instalou um Grupo de Trabalho (GT) sobre o novo Coronavírus, para acompanhar a evolução do cenário epidemiológico da doença COVID-19 e divulgar recomendações à comunidade acadêmica (UFPA, 2020a). No estado do Pará, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 18 de março de 2020, e no dia seguinte registrada a primeira morte, na Vila de Alter do Chão, oeste do Pará (MATOS; PINHEIRO; BAHIA, 2020).

A UNESCO (2020) observa que o avanço da doença em vários países afetou muitas pessoas, e estima-se que 90% dos estudantes foram os mais atingidos, uma vez que a pandemia resultou na suspensão das atividades em escolas e universidades. No caso da UFPA (2020b), as atividades presenciais acadêmicas e administrativas foram suspensas inicialmente do dia 19 de março até 12 de abril, porém, após o elevado número de casos confirmados e de mortes causadas pelo novo Coronavírus, manteve-se a medida.

Em 30 de julho, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE da UFPA se reuniu para discutir a proposta de adoção do Ensino Remoto Emergencial - ERE, tomando como referência o trabalho de sua Comissão Especial. Verificou-se a possível retomada de atividades acadêmicas, mas o contexto da pandemia apresentava duas alternativas: (1) manter suspensas as atividades de ensino por tempo indeterminado ou (2) ofertar algumas atividades em caráter temporário e excepcional na modalidade de ensino remoto (UFPA, 2020c). Paralelo a essas discussões, a UFPA promoveu alguns cursos de curta duração com temáticas estratégicas sobre o ensino remoto e tecnologias digitais⁶⁵.

Em face deste cenário, ocorreram diversas reuniões, e em 21 de agosto de 2020 a UFPA emitiu a Resolução nº 5.294, aprovando, de forma excepcional e temporária, o ERE, em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará. Assim, os docentes se reuniram em seus colegiados, a fim de criar estratégias para atender a resolução. Seria preciso repensar o desenvolvimento de disciplinas utilizando tecnologias digitais, uma vez que foram previamente elaboradas para serem ministradas de modo presencial.

Dentre os cursos ofertados pela UFPA, o Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador possui, em seu desenho curricular, a disciplina Anatomia do Movimento, calcada em aulas teóricas expositivas, dialogadas e aulas práticas com peças anatômicas e exercícios de movimento. No entanto, com a suspensão das atividades presenciais e implementação do ERE, a questão norteadora deste texto consiste em: como desenvolver, remotamente, uma disciplina que possui uma demanda prática específica, a exemplo da Anatomia do Movimento?

Dessa forma, o objetivo deste artigo é descrever como se deu a disciplina Anatomia do Movimento, do Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador, da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA) no contexto da pandemia causada pela COVID-19. Para tal, foi realizada a pesquisa descritiva, qualitativa, do tipo relato de experiência sobre ensino remoto emergencial e tecnologia digitais, a partir da análise documental das plataformas *Class Room* e *Google Meet* e ainda das reflexões das docentes e da pedagoga do curso.

⁶⁵ Por exemplo, o Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (Nitae²) ofertou, no mês de agosto, cursos voltados inicialmente aos docentes da UFPA, como uma das iniciativas no contexto de discussão, pela comunidade acadêmica, da possibilidade de oferta de atividades remotas durante a pandemia (UFPA, 2020d).

Ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais na educação

Com a propagação do Coronavírus, a OMS passou a recomendar três ações essenciais para o combate: 1- isolamento e tratamentos dos doentes, 2- testes massivos, 3- isolamento social (BRASIL, 2020b). Nesse sentido, “estados e municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares” (BRASIL, 2020b). Isso obrigou que se pensasse estratégias metodológicas visando garantir a continuidade da educação em seus diferentes níveis e modalidades. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação - CNE emitiu diversas portarias com recomendações relacionadas ao desenvolvimento do ensino.

Concernente à Educação Profissional, foi emitida a Portaria nº 617, de 03 de agosto de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, e afirma que:

Art. 1º As instituições integrantes do sistema federal de ensino (...) ficam autorizadas, em caráter excepcional, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais nos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento até 31 de dezembro de 2020, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, na forma desta Portaria (BRASIL, 2020c).

Considerando que as normativas publicadas pelo MEC traziam a prerrogativa de aulas não presenciais, a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação seria apontada como alternativa. O prolongamento do cenário pandêmico e a impossibilidade do retorno presencial das atividades acadêmicas fizeram com que a UFPA passasse a discutir, inicialmente no cerne da administração superior e posteriormente no âmbito das unidades/subunidades acadêmicas, a continuidade do ensino de forma remota, com base em plataformas virtuais.

Todavia, o processo de discussão e implementação do ERE no domínio da UFPA, e consequentemente na Escola de Teatro e Dança, foi intenso, pois os cursos precisariam adaptar seus desenhos curriculares, concebidos até então para oferta presencial. Em reunião realizada no dia de 04 de agosto de 2020, verificou-se que:

os componentes curriculares dos cursos estabelecidas em seus PPCs demandam espacialidades específicas, assim como laboratórios equipados, que não podem ser reproduzidas no ambiente doméstico e remoto e as aulas demandam contato físico em coletividade, e com atividades que exigem manipulação de equipamentos, objetos e materiais diversos (ETDUFPA, 2020, p. 01).

Diante do exposto, o Conselho da Escola de Teatro e Dança se manifestou contrário ao ERE. Entretanto, com sucessivas reuniões de consultas e contribuições ao texto de uma minuta de resolução, a Câmara de Ensino de Graduação encaminhou a matéria ao Egrégio Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão - CONSEPE para o prosseguimento das discussões e

posterior julgamento e deliberação. Após uma semana de reuniões⁶⁶, a Resolução nº 5.294/2020 foi aprovada, implementando o ERE, o qual

compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que dispensa o compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes e que pode ser efetivado com a realização de atividades por meios digitais, a exemplo de salas de webconferências; videoaulas exibidas ao vivo ou gravadas; conteúdos em diferentes linguagens e formatos organizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (UFPA, 2020e).

Simultaneamente, foram debatidas questões sobre a acessibilidade aos recursos digitais, assim como a formação dos professores acerca da utilização dos recursos digitais, uma vez que:

A desigualdade de oportunidades em relação à continuidade das aulas, agora na modalidade online, (...) refere-se aos aspectos socioeconômicos, como o acesso à conexão de internet e ao fato de que nem todos os professores e alunos possuem aparato computacional em suas residências, que possibilite estar online e realizar atividades escolares de modo totalmente remoto (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 5).

Com vistas a assistir aos discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica, a UFPA lançou o Edital Emergências a Inclusão Digital, o qual previa duas modalidades de apoio: Modalidade I, referente a concessão de chips para acesso à internet, e Modalidade II, de auxílio financeiro (Auxílio TIC/2020), no valor de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) em parcela única, para aquisição de equipamento (notebook, desktop, all-in-one ou tablet) que possibilite o acesso à internet (UFPA, 2020f). Contudo, somente uma parcela dos estudantes seriam contemplados pelo referido edital, pois a UFPA não dispõe de recursos orçamentários suficientes para atender a todos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Frente a isso, a resolução do ERE tornou facultativa a matrícula nas disciplinas ofertadas.

Com relação aos docentes, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PROEG lançou o Plano de Ações Formativas para Apoio e Acompanhamento das Atividades Acadêmicas Remotas, vinculado ao Programa de Formação Continuada, o qual prevê pequenos cursos sobre a utilização de vários recursos tecnológicos nas aulas remotas. Dentre aqueles ofertados, cita-se: 1- Princípios das Metodologias Ativas no Ensino Remoto; 2- Ampliando as possibilidades com as Ferramentas do "G Suite for Education"; 3- Avaliação da Aprendizagem com Foco no Ensino Remoto; entre outros. No entanto, embora haja o compromisso institucional em proporcionar essa formação docente, é perceptível que tais ações não são suficientes para garantir o domínio dos recursos digitais, uma vez que será adquirido na práxis de sala de aula, que nesse contexto pandêmico, é virtual.

Ressalta-se ainda que, segundo o artigo 2º da Resolução nº 5.294/2020, o planejamento é de responsabilidade de cada unidade/subunidade, pois teriam a expertise para selecionar as

⁶⁶ Estas reuniões ocorreram no período de 17 a 21 de agosto de 2020.

disciplinas que poderiam ser ofertadas de forma remota, considerando o calendário do ERE, que compreende o período de 14 de setembro de 2020 a 28 de fevereiro de 2021 (UFPA, 2020e). Assim, no âmbito da ETDUFPA, houve várias reuniões de planejamento nos colegiados de cada curso a fim de definir quais disciplinas seriam ofertadas no Ensino Remoto Emergencial. Diante disso, o colegiado do Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador estabeleceu as disciplinas, dentre elas, Anatomia do Movimento, objeto deste trabalho.

Esse curso tem como objetivo a formação do artista intérprete-criador em dança. O seu desenho curricular é constituído de disciplinas teórico-práticas, com relevância para as experimentações orientadas pelos docentes em sala de aula, que podem acompanhar a execução dos movimentos e intervir, caso seja necessário. Observa-se que, com a implementação do ERE, “os docentes precisaram, por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 09).

Entre as estratégias metodológicas para as aulas remotas, está a concepção de metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem. Para Berbel (2011, p. 29), “as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. As metodologias ativas fazem uso da problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, segundo Mitre *et al.* (2008, p. 2136):

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas (...). Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.

Perante o desafio proposto pelo ERE, professoras e discentes da disciplina Anatomia do Movimento buscaram estratégias, motivados pela esperança de superar as dificuldades apresentadas.

A disciplina anatomia do movimento no novo contexto virtual

A disciplina Anatomia do Movimento é ofertada anualmente, de modo presencial, no primeiro semestre do Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA)⁶⁷, dividida em conteúdos teóricos e vivências

⁶⁷ A partir da vivência enquanto professoras da disciplina, percebemos que, geralmente, os discentes ingressantes concluíram o ensino médio ou estão cursando-o concomitantemente à formação técnica ou ainda, concluíram algum curso de graduação anteriormente. Apresentam idades variadas, bem como possuem experiências distintas em Dança,

práticas. Semanalmente, para cada aula teórica, há sempre uma outra prática, com a finalidade de integrar e consolidar os conhecimentos teóricos, assim como torná-los aplicáveis ao exercício profissional de cada discente, favorecer a construção dos movimentos de dança; o entendimento das partes constituintes do corpo humano, a autopercepção, as diferenças estruturais e limitações do próprio corpo; a educação para a prevenção de lesões musculoesqueléticas.

Porém, com a pandemia de COVID-19 e a retomada do semestre letivo na UFPA de modo remoto, as professoras se depararam com alguns dilemas: como realizar a disciplina em um ambiente virtual de ensino, trabalhando com discentes recém-ingressos na instituição? Como assegurar virtualmente as aulas práticas em um curso em que estas são tão representativas e importantes? Quais recursos digitais deveriam ser adotados para facilitar o acesso dos discentes? Como mantê-los motivados a assistirem aulas mesmo vivenciando uma situação absolutamente diferente e incerta no meio em que vivem e no mundo?

Assim, após reuniões de planejamento e da participação em cursos virtuais de curta duração e webinários promovidos pela UFPA e por outras instituições de ensino, com a finalidade de capacitação profissional devido a este momento ímpar, as professoras optaram pela seguinte organização:

- aulas durante dois dias da semana, divididas em síncronas e assíncronas, utilizando a plataforma Google, mais especificamente os aplicativos *Classroom* e *Meet*. Seguindo a Resolução nº 5.294/2020, os momentos assíncronos deveriam ser priorizados, favorecendo aos discentes assistirem às aulas quando fosse mais adequado para cada um. A frequência também foi aferida por meio do acesso dos discentes às atividades assíncronas e resolução destas;
- tanto as aulas síncronas quanto as assíncronas eram gravadas e disponibilizadas aos discentes no *Classroom*;
- no primeiro encontro virtual, foi realizada uma avaliação diagnóstica dos discentes através de um questionário elaborado no aplicativo Formulários do Google, visando identificar o grau de conhecimentos básicos relacionados aos conteúdos de Biologia do ensino médio;
- as estratégias didáticas selecionadas objetivaram trabalhar os conteúdos teóricos em diversos momentos, tanto síncronos quanto assíncronos. Ou seja, cada conteúdo era trabalhado primeiramente de modo assíncrono em aulas expositivas e disponibilizado material teórico de livros ou artigos científicos. Posteriormente, a aula síncrona destinava-se ao que denominamos Plantão de Dúvidas, em que o assunto teórico

sendo uma parcela da turma constituída por profissionais, outra parcela por amadores, enquanto outra parcela nunca realizou aulas de dança anteriormente em escolas, grupos ou instituições formais de ensino. Inclusive há discentes que aprenderam a dançar com auxílio de vídeos da internet.

apresentado era recapitulado através do diálogo e questionamentos sobre o assunto. Depois disso, os discentes ainda realizavam alguma atividade acerca do tema, quer seja estudo dirigido, mapa conceitual, exercícios de múltipla escolha, e/ou questões dissertativas;

- as aulas práticas foram mantidas, porém em escala muito menor. Para tanto, foram disponibilizados vídeos com aulas gravadas de outros professores disponíveis no Youtube, aula do método Gyrokinesis ministrada por um professor convidado internacional e pintura de desenhos anatômicos;
- as avaliações foram processuais e diluídas a cada assunto teórico trabalhado, ou seja, havia sempre uma atividade a ser feita. Além das citadas, também foram realizadas três avaliações, divididas em duas provas teóricas (uma individual e outra que poderia ser individual ou em dupla) e uma prova teórico-prática, composta por uma coreografia elaborada e filmada pelos próprios discentes e postada no Youtube;
- criação de um grupo da disciplina no aplicativo WhatsApp, a fim de facilitar a comunicação entre professoras e discentes.

Resultados e discussão

Em um contexto alterado pela pandemia da COVID-19, desenvolver uma disciplina teórico-prática realizada no ERE é desafiador, uma vez que, mundialmente, as vidas das pessoas foram modificadas de maneira inesperada e abrupta e, ainda assim, foi primordial tentar garantir a equidade de acesso dos discentes ao ensino, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a disciplina Anatomia do Movimento foi ministrada em um processo recíproco de ensino-aprendizagem, pois como afirma Freire (2006, p. 23): "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender".

O presente estudo evidenciou que vivenciar os efeitos da pandemia no setor educacional, principalmente na formação de artista em dança, implica na mudança atitudinal de docentes e discentes para planejar, adequar e obter êxito, o que envolve todos em um processo colaborativo. Nesse contexto de ensino remoto, os discentes protagonizam o processo de aprendizagem, assumindo uma posição emancipatória no desenvolvimento de competências e conhecimentos.

Observou-se que, apesar do Curso Técnico em Dança Intérprete-Criador não ter sido planejado para ser realizado remotamente, houve a necessidade emergencial de efetivar

atividades pedagógicas a partir do uso da internet e de ferramentas educacionais digitais. Assim, a disciplina foi dividida em aulas síncronas e assíncronas.

No primeiro dia de aula síncrona, após apresentação do plano de disciplina, propôs-se a atividade diagnóstica, cujo objetivo era verificar o grau de conhecimentos básicos dos alunos em relação aos conteúdos de Biologia do ensino médio. Verificou-se que dos dezoito alunos matriculados, doze responderam à atividade. Além disso, percebeu-se que os alunos, de maneira geral, possuíam conhecimentos básicos sobre o conteúdo previsto.

Nas aulas assíncronas, eram apresentadas videoaulas gravadas especialmente para apresentação dos conteúdos da disciplina. Além disso, eram também encaminhadas atividades com as finalidades de revisão e avaliação. Nesse sentido, seis foram realizadas no *Google Forms*, e duas, em que os discentes precisariam anexar um documento, na plataforma *Google Classroom*.

Sobre as atividades no *Google Forms*, observa-se que os primeiros trabalhos solicitados (1- Planos e Eixos; 2- Terminologia e 3- Osteologia) foram respondidos por doze discentes. Enquanto a atividade 4- Sistema Articular somente por nove, e as duas últimas - Sistema Articular e Cintura Escapular - tiveram apenas três respostas cada.

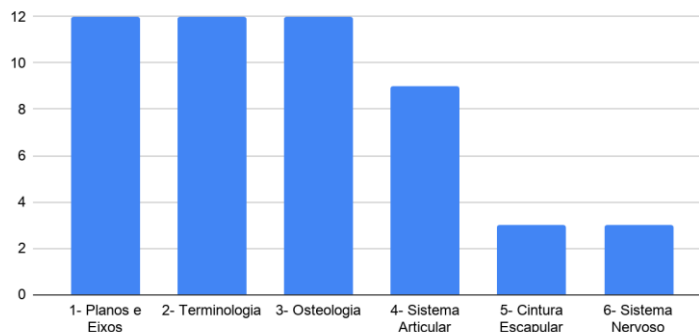


GRÁFICO 1- Atividades do *Google Forms* respondidas pelos discentes.

FONTE: Gráfico elaborado pelas autoras.

A respeito daquelas que solicitavam anexar documentos no *ClassRoom*, a redução foi ainda maior, uma vez que somente seis discentes responderam a Atividade referente a Imagem-Planos e Eixos; e cinco a Atividade Sobre Coluna Vertebral. Uma possível explicação para isso é a falta de capacitação dos discentes na utilização das plataformas educacionais e, com isso, não estarem aptos a manusearem-nas adequadamente, visto que frequentemente procuravam as professoras, através do WhatsApp, com essas dúvidas.

Sobre as aulas síncronas, cujo objetivo era realizar o Plantão de Dúvidas, destinado a recapitular conteúdos desenvolvidos nos encontros assíncronos, constatou-se que esses encontros serviram mais para repassar os conteúdos da disciplina que revisá-los. Isso porque os

alunos somente dialogavam ou apresentavam suas dúvidas após o conteúdo ser ministrado novamente, pois muitos não haviam assistido e/ou lido aqueles disponibilizados assincronamente. Além disso, solicitou-se o preenchimento da frequência a partir do *Google Forms*. O gráfico abaixo mostra que no início da disciplina, a presença no *Google Meet* dos alunos era maior, havendo uma redução gradual do número de participação dos discentes.

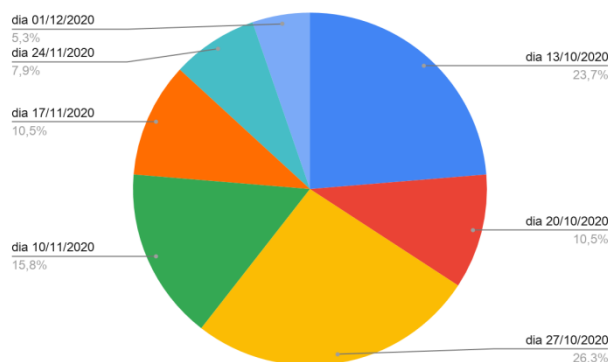


GRÁFICO 2- Frequência dos discentes na disciplina Anatomia do Movimento.

FONTE: Gráfico elaborado pelas autoras.

No grupo do WhatsApp específico para esta disciplina, alguns discentes justificaram suas ausências por dois motivos: (1) dificuldades para acessar o *Google Meet*, devido à instabilidade da rede de internet; e (2) necessidade de se inserir no mercado de trabalho no turno da disciplina. Em ambos os casos, os discentes afirmaram que assistiram à gravação da aula, posteriormente publicada no *Class Room* da turma. Tal situação aponta a dificuldade dos discentes de escola técnica pública federal no acompanhamento das disciplinas ofertadas no ERE. Além disso, revela a urgência de ampliação dos programas para inclusão digital e auxílio estudantil para discentes de nível técnico.

Quanto à aula prática do método Gyrokinesis, os estudantes alegaram que associar os movimentos numa aula prática aos conteúdos ministrados nas aulas teóricas contribuiu para melhor compreensão de tais conteúdos, bem como para a percepção corporal. Tal fato revela a importância desta práxis, mesmo que de forma online.

Por fim, sobre as atividades avaliativas⁶⁸, foram realizadas três: (1) prova pelo *Google Forms*; (2) resumo expandido; (3) composição coreográfica. Verificou-se que onze discentes responderam a 1ª avaliação, obtendo a média de 3,81 do total de 5,0 pontos. Enquanto a 2ª avaliação, somente seis discentes produziram o resumo expandido, e a média da pontuação nessa avaliação foi de 2,6 do total de 5,0 pontos. E por fim, a 3ª avaliação, apenas três alunos fizeram a composição coreográfica, cuja média foi de 3,33 do total de 5,0.

⁶⁸ É importante ressaltar que neste artigo não foram computadas a pontuação das avaliações de 2ª chamada.

Tais resultados nos levam a algumas reflexões. A primeira é a associação na redução de discentes que responderam as avaliações, com a diminuição de frequência destes nas aulas e na realização das atividades, o que torna claro os desafios que docentes e discentes precisam enfrentar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de forma virtual em meio a pandemia. A segunda reflexão é que as dificuldades encontradas pelos discentes neste período devem servir de alerta para coordenadores, diretores e reitores das instituições de ensino, pois parece ser um fator predisponente à evasão educacional. As causas podem estar ligadas ao descontentamento dos discentes, à necessidade de trabalhar para contribuir no orçamento familiar, e à falta de acesso aos recursos digitais que dependem de uma boa rede de internet com um amplo pacote de dados.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 desencadeou modificações e reflexões na prática educacional, pois, de maneira abrupta, surgiu a necessidade de adaptar temporariamente o ensino presencial para a modalidade remota, ainda que o objetivo dessa adaptação não seja a criação de um novo curso à distância, mas sim, garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da prática docente na disciplina Anatomia do Movimento, consideramos ter sido fundamental a capacitação profissional para melhor planejar e preparar as aulas desse período remoto, quer sejam síncronas ou assíncronas. Também entendemos que a utilização das ferramentas educacionais digitais foram imprescindíveis para a realização da disciplina. Contudo, é necessário observar alguns fatores que influenciaram diretamente no andamento desta, tais como: a dificuldade dos discentes em manusear e acessar as plataformas e aplicativos utilizados; a necessidade de voltarem ao mercado de trabalho por uma questão de sobrevivência financeira e não conseguirem assistir às aulas síncronas; a inexperience dos discentes em se organizar para conciliar as atividades do ensino remoto. Todas essas constatações, certamente, servirão de base para as professoras no planejamento das atividades docentes vindouras.

Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n.1, pp.25-40, jan./jun. 2011. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Perguntas e respostas** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/Coronavirus/perguntas-e-respostas>. Acesso em:

05 dez. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020b.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. **Educação a Distância na crise COVID-19**: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v.9, n.6, e180963699, 2020.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/340905918_Educacao_a_Distancia_na_crise_COVID_-_19_um_relato_de_experiencia. Acesso em: 16 dez. 2020.

CAVALCANTE, João; CARDOSO-DOS-SANTOS, Augusto; BREMM, João; LOBO, Andréa; MÁRIO, Eduardo; OLIVEIRA, Wanderson; FRANÇA, Giovanny. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, p. e2020376, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MATOS, Lucília; PINHEIRO, Welington; BAHIA, Mirleide. Vivências do lazer para discentes do curso de educação física da Universidade Federal do Pará no contexto de pandemia da covid-19. **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, set. 2020.

MITRE, Sandra Minardi; BATISTA, Rodrigo Siqueira; MENDONÇA, José Márcio Girardi de; PINTO, Neila Maria de Moraes; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PORTO, Cláudia Pinto; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, Sup 2, p. 2133-2144, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 16 dez. 2020.

THE LANCET. **COVID-19**: what is next for public health? Vol. 395, February 22, 2020. pp. 542-545. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2930374-3>. Acesso em 05 dez. 2020.

UFPA. **UFPA instala grupo de trabalho sobre o novo Coronavírus e divulga recomendações**. UFPA, Belém, 17 de mar. de 2020a. Coronavírus. Disponível em: <https://coronavirus.ufpa.br/not%C3%ADcias/ufpa-instala-grupo-de-trabalho-sobre-o-novo-coronavirus-e-divulga-recomenda>. Acesso em: 06 dez. 2020.

UFPA. UFPA emite nota sobre suspensão de atividades acadêmicas e administrativas presenciais. UFPA, Belém, 17 mar. 2020b. Coronavírus. Disponível em:

<https://coronavirus.ufpa.br/not%C3%ADcias/ufpa-emite-nota-sobre-suspensao-de-atividades-academicas-e-administrativas>. Acesso em 06 dez. 2020.

UFPA. Consepe discute a possibilidade de adoção do Ensino Remoto Emergencial. UFPA, Belém, 03 ago. 2020c. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11798-consepe-discute-a-possibilidade-de-adocao-do-ensino-remoto-emergencial>. Acesso em 13 dez. 2020.

UFPA. Nitae² oferta cursos para docentes sobre ensino remoto e tecnologias digitais.

UFPA, Belém, 31 jul. 2020d. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11794-nitae-oferta-cursos-para-docentes-sobre-ensino-remoto-e-tecnologias-digitais>. Acesso em 12 dez. 2020.

UFPA. Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução nº 5.294 de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. 2020e. Disponível em:

http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/Resolucao_5294_2020_CONSEPEAprovaoERenaUFPA.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

UFPA. ICA. ETDUFPA. Manifesto da Escola de Teatro e Dança - ETDUFPA em relação ao Ensino Remoto. Disponível em:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2686976704736400&id=269223376511757. Acesso em: 13 dez. 2020.

UFPA. Superintendência de Assistência Estudantil. Programa de Apoio Pedagógico/Inclusão Digital. EDITAL Nº 06/2020 – RETIFICADO – SAEST/UFPA. Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. 2020f. Disponível em:

<http://www.saest.ufpa.br/portal/images/Editais/2020.06.AUXILIOS.DE.INCLUSAO.DIGITAL.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PARTE 2: RESUMOS EXPANDIDOS

“MEU BIOMA, MINHA CASA” partilhando experiências em dança: modos de criação em dança.

Clene Lisboa da Cruz

Resumo: Esta pesquisa faz parte de uma investigação que vinha sendo realizada com alunos do Projeto Social Arte na Veia, no município de Igarapé-Açu/Pará, através Projeto de Extensão da UFPA, o *EDUCADANÇA: Interconexões em dança no contexto escolar*, objetivando desenvolver dança quanto área de conhecimento através de indutores de criação, oportunizando instigar os alunos a criar possibilidades de movimentos. O processo investigativo dialoga com autores como Andrade (2013), Paixão (2009), Laban (1978) e os interlocutores da pesquisa. Identificando nesta ação a importância da dança quanto um vasto campo de conhecimento que deve estar à disposição de todos.

Palavra-Chave: dança; diálogo; processos criativos.

Introdução

Esta pesquisa se origina a partir do trabalho desenvolvido com crianças, adolescentes e jovens no Projeto de Extensão da UFPA, o *EDUCADANÇA: Interconexões em dança no contexto escolar* no município de Igarapé-Açu/PA. O Projeto teve como objetivo levar a dança para além dos muros da universidade como uma linguagem artística e uma área de conhecimento, pautada na conectividade de ideias e na construção cidadã.

Neste sentido, vale ressaltar que, os alunos, não tinham contato com a dança acadêmica e a maioria não tinham o costume de dançar, nem mesmo nas festinhas escolares, a partir destas informações, foram observadas algumas dificuldades nos alunos, que necessitavam serem trabalhadas como o medo de tentar, falta de concentração, a timidez, entre outros. Assim, foram realizados trabalhos que envolveram o estudo do corpo de forma individual, para que cada um compreende seu corpo e seus limites, brincadeiras da infância e jogos de regras sempre levando para as possibilidades do que pode vir a ser dança, os jogos e brincadeiras de forma lúdica contribuíram para o desenvolvimento e interação dos participantes, Andrade (2013, p. 18) referenda que “o jogo de regras pode vir a ser um instrumento pedagógico na medida em que possa resgatar o sentido educativo de construção de conhecimento pautado na inovação, na descoberta e no prazer”.

A partir da compreensão do que deveria ser trabalhado nos alunos e com os alunos, que o objetivo desta pesquisa se debruçou na concepção de um mini espetáculo com os interlocutores, na tentativa de romper a barreira da timidez dos educandos atuantes no projeto.

Esta pesquisa dialoga com autores como Laban (1978), que descreve a importância da expressão para o fortalecimento da cena; Andrade (2013), que defende a importância da ludicidade para o aprendizado e interação de todos que dividem o mesmo espaço; Paixão (2009), que discorre acerca da autonomia de expressão, ao mesmo tempo em que defende o ato

de apreciação para o fazer artístico e o engajamento de todos os envolvidos no processo da prática.

Poéticas em diálogos

O espetáculo foi inspirado e desenvolvido a partir do tema religioso da Campanha da Fraternidade 2017 “FRATERNIDADE: Biomas Brasileiros e Defesa da Vida”, a partir desse tema, foi organizado o processo de criação “Meu bioma, minha casa”.

O objetivo deste processo com os alunos, foi analisar por meio de pesquisas e discussões em grupos os vários biomas que compõe a vida do povo brasileiro, além de auxiliar os alunos a trabalharem a prontidão cênica. Durante o processo de criação, os alunos foram divididos em grupos, cada aluno foi instigado a dialogar acerca de suas propostas na criação de uma cena para compor o espetáculo. As equipes estudaram as sequências de movimentos em cena e dialogaram com a proposta de figurino.

A primeira cena descreveu um Boto a cortejar as virgens. Quatro moças dançavam a beira do rio sem se importar com a presença desse ser enigmático, até que foram seduzidas saindo ao seu encontro (imagens 1 e 2).

Imagem 1 - Figura do Boto - “Meu Bioma, minha casa”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 2 - Virgens - “Meu Bioma, minha casa”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O aluno Geremias Silva, interpretou o Boto no espetáculo “Meu bioma, Minha casa” e fez o seguinte relato: “eu confesso que nunca pensei em dançar vestindo um personagem, gostei das apresentações e não achei difícil organizar o meu figurino”. Geremias realizou pesquisas em vídeos da internet para criar sua maneira de interpretar o personagem, não interferi no processo de construção artística dos alunos, desta forma Paixão (2009, p.164) assevera que “uma das aspirações artísticas na modernidade é a autonomia: “auto-expressão”.

Neste sentido o dançarino busca investigar métodos de seu fazer-artístico, objetivando inovar e aperfeiçoar-se na cena. Ter a atenção de um público todo voltado para si foi a preocupação que inquietou a maioria dos alunos, em virtude de pouca experiência de palco. No questionário aplicado em 24 de fevereiro de 2018, ao indagar sobre *suas maiores dificuldades no projeto EDUCADANÇA: Interconexões em dança no contexto escolar* os alunos, 100% das respostas, enfatizaram o nervosismo em realizar apresentações antes do espetáculo “*Meu bioma, Minha casa*” e criar movimentos. A insegurança dominava a maioria dos alunos, Gustavo Menezes destacou suas dificuldades ao relatar que

Produzir não é tão simples como aparenta, principalmente quando essa tarefa é feita em equipe. Isso é algo que devo trabalhar... na verdade estou superando! Como disse criar dá um pouquinho de trabalho, mas quando está tudo pronto é muito bom. (Questionário aplicado em 24/02/2018)

Neste sentido, os indutores de criação presentes nos pocket's, foram importantes para instigar os alunos quanto sujeitos criativos e seguros de suas capacidades, apoiando-se a fala do aluno, Marques (2003) ressalta a importância de sentir a dança como arte que impulsiona, compreendendo a importância do fazer Artístico e educacional.

A aluna Lívia Silva relatou o seguinte: “*nossa cena é fácil, mas o nervosismo foi grande, não conseguia sorrir, não sabíamos como seria nosso figurino, mas você (Clene), nos ajudou, achei que colocar as flores no cabelo ficaria mais chamativo, gostei do resultado*”, nesta cena as meninas interpretaram as virgens que dançavam a beira do rio em épocas festivas e tinha o Boto como elemento das entidades lendárias, uma representatividade que segundo o espetáculo deveria ser preservado a qualquer custo. Neste sentido Paixão (2009, p.163) salienta que “a chamada qualidade estética estar relacionada com uma série de referências tramadas nas práticas artísticas, reconhecidas e valoradas no ato da apreciação” ou seja, fazer artístico é necessário para quem dança, sendo importante o engajamento em todas as esferas de organização de um espetáculo, cada subgrupo tinha essa responsabilidade de pensar em suas sequências de movimentos, figurino, maquiagem e um possível cenário.

A segunda cena foi constituída por cinco moças representando os povos indígenas da Amazônia, a dança é marcada na batida dos pés, marcando o espaço e a imensidão da floresta antes das invasões europeia. Na imagem 3, as índias com seus figurinos.

Imagem 3 - Índias – “Meu bioma, Minha casa”.



Fonte: Arquivo pessoa da autora (2017)

Ao que refere-se a processo criativo, Paixão (2009, p. 164) assevera que “o sistema socioestético que rege o mundo artístico impõe certas restrições aos criadores e reduzem a um mínimo as pretensões de ser um indivíduo criativo sem dependências” deste modo, o autor refere-se aos limites impostos que a sociedade artística rotula, que demasiadamente diminui o espaço da criatividade, privilegiando a repetição.

A terceira cena foi representada por um empresário e 3 (três) madeireiros (imagem 4), que por ganancia destroem as florestas, poluem os rios, provocam queimadas e até matam pessoas para alcançarem seus objetivos financeiros. Para esta cena, os alunos deixaram os personagens com aparência natural, as armas foram confeccionadas pelo aluno Ronito Silva (capacete na cabeça, imagem 4), ao confeccionar as armas de madeira e cano PVC, Ronito queria que sua cena parecesse mais realista e relatou que: “*a cena da morte do Boto, tinha que parecer real, então eu fiz as armas*”. A interpretação dos madeireiros foi organizada de acordo com a pesquisa individual e como gostariam que as pessoas interpretassem ao assistirem. Foi importante aos alunos ver que suas opiniões foram levadas em consideração, corroborando com a fala do aluno, Paixão (2009, p. 164) assegura que “a singularidade criadora excepcional está condicionada a acordos gerados entre muitos agentes participantes dos vários processos de criação, divulgação e circulação de uma obra de dança”.

Imagem 4 – Empresário e os madeireiros – “Meu bioma, Minha casa”.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

A quarta cena foi concebida por cinco Amazonas (imagem 5), que representaram a luta pela preservação de nossos biomas de nossa casa e da natureza como um todo, através de uma dança-teatro⁶⁹. A dança-teatro, foi utilizada em duas cenas do espetáculo para facilitar o trabalho dos alunos e o entendimento do público, que prestigiou o resultado final do processo. Os movimentos e as expressões foram características marcantes para ambas as cenas, não obstante Laban (1978, p.23) certifica que “a arte do movimento no palco incorpora a totalidade das expressões corporais, incluindo o falar, a representação, a mímica, a dança e mesmo um acompanhamento musical” ou seja, a expressão é o elemento fundamental para que se fortifique a cena.

Imagem 5 - Amazonas – “Meu bioma, Minha casa”.



⁶⁹ A linguagem da dança-tetro (Tanztheater) surgiu no âmbito da dança moderna alemã, que lançava novas bases da dança no início do século 20. (SILVEIRA, 2015, p. 19)

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2017).

A montagem de todo o figurino, maquiagem e acessórios, foram idealizados e confeccionados pelas alunas, com o auxílio do pintor Silvio Rocha⁷⁰. A aluna Sâmea Carvalho, descreve o empenho com o qual trabalharam em seus figurinos, “*a gente não tinha tempo para mais nada, nem almoçava direito e já corria para a casa do Silvio para fazer as peças do figurino, mas valeu a pena todo o esforço, nossa roupa ficou muito top*” o entusiasmo com o qual as alunas descreviam a construção de seus figurinos deixou os demais do projeto curiosos pelo resultado.

Outra aluna, Kariny Reis, relatou que foram muitas horas de dedicação para terem tudo pronto até a estreia, “*teve um dia que saímos da casa do Silvio tarde da noite (23h), mas conseguimos adiantar bastante o trabalho*”. O empenho da equipe denominada de amazonas foi comentado pelos demais colegas do projeto, por ter sido um dos trabalhos produzido quase todo, manualmente sem o uso sofisticado de tecnologias, pode se dizer que foi um trabalho artesanal.

O processo exigiu dedicação e envolvimento em todas as etapas dos alunos, neste sentido Paixão (2009, p. 164) protesta que “na sociedade moderna, o criador está ligado a uma série de ligações políticas, econômicas e tecnológicas que, de certa forma condicionam suas ações criativas”. Assim, desenvolver trabalhos que exijam produções mais elaboradas é um desafio.

A quinta cena foi a representação de uma luta a partir da morte do Boto e sua lenda, o qual todos guerrearam em prol da vida, foi a representação de uma vitória baseada na fé, uma batalha foi vencida, mas muitas outras ainda virão. Ao todo foram realizadas 14 apresentações no período de maio de 2017 a janeiro de 2018.

Ressaltando que, semanalmente, ocorreram as rodas de conversa com os alunos para partilharem sobre o processo de criação e suas dificuldades, assim como, a relação da pesquisa acerca dos biomas com as cenas que foram desenvolvidas.

Os alunos não imaginavam que em algum momento e em tão pouco tempo lhes fossem propostos criar uma célula coreográfica, tão pouco sabiam o que significava, mas a criação de um processo que exigisse dos alunos foi necessária para que o medo de estar em cena com a atenção do público voltados a eles, não se tornasse uma frustração.

Considerações

A pesquisa teve como objetivo conceber um espetáculo com os alunos participantes do Projeto de Extensão da UFPA, o *EDUCADANÇA: Interconexões em dança no contexto escolar*

⁷⁰ Silvio Rocha é desenhista e pintor, artista muito conhecido no município de Igarapé-Açu e redondezas.

no município de Igarapé-Açu/PA. Propiciando aos interlocutores ampliação de seus conhecimentos, além de expandir as possibilidades em dança no fazer artístico e educacional.

A produção do espetáculo “Meu bioma, minha casa”, tinha como objetivo analisar por meio de pesquisas e discussões em grupos os vários biomas que compõem a vida do povo brasileiro, além de auxiliar os alunos a trabalharem a prontidão cênica. Este resultado foi muito importante, pois os alunos fizeram as pesquisas solicitadas, discutiram em equipe, buscaram vivenciar e falar com propriedade acerca do assunto.

A criação do espetáculo contribui para que os alunos envolvidos pudessem vivenciar na prática acerca das possibilidades de composição da cena, além de desvelar o potencial criativo dos alunos no artesanato, nas confecções de figurino, autonomia e liderança em suas ações.

Assim, poder levar o conhecimento através da dança para as escolas, projetos sociais, creches, entre outros, para que mais crianças e adolescentes possam ser oportunizadas, além de observar que a dança é um campo de conhecimento que deve estar à disposição de todos.

Referências

ANDRADE, Simeia Santos. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2013.

LABAN, Rudolf, 1879-1958. **Domínio do movimento**. Organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros de Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.

PAIXÃO, Paulo. O ritual e a encenação teatral da dança. **Revista Ensaio Geral**, Belém: UFPA /ICA /Escola de Teatro e Dança, v. 1, n. 1, p. 159 - 169, jul. /dez. 2009.

Educação somática nas aulas de dança: um estudo bibliográfico

Higor Dilan dos Anjos Silva

Rosana Lobo Rosário

EIXO TEMÁTICO: Reflexões Metodológicas sobre a Dança.

PALAVRAS-CHAVE: dança; educação somática; ensino e aprendizagem.

Introdução

A Educação Somática é definida como um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e pelo movimento (BOLSANELLO, 2005). É composto por diversos métodos, tais como Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, Gyrokinesis, entre outros (FORTIN, 1999, BOLSANELLO, 2010).

As pesquisas nessa área do conhecimento integram um rol de abordagens muito importantes, dentre as quais se destacam seu papel terapêutico e pedagógico. No entanto, autoras como Sylvie Fortin (1999), Eloisa Domenici (2010), Márcia Strazzacappa (2006) e Débora Bolsanello (2018) observam, sob diferentes pontos de vistas, mas interrelacionados, que a Educação Somática, desde quando foi considerada um “ingrediente a mais” nas aulas de dança (FORTIN, 1999), tem proporcionado um aumento no interesse em desenvolver pesquisas e aulas significativas com estudantes e bailarinos profissionais.

Verifica-se, então, que a Educação Somática tem atravessado os espaços da arte e da docência, reelaborando o modo de desenvolvimento da dança, além de questionar a forma como as teorias tratam o corpo e suas interfaces (DOMENICI, 2010). Sendo assim, tornam-se corriqueiros os encontros entre a dança e a Educação Somática, trazendo novas perspectivas às práticas pedagógicas tradicionais da dança e construindo formas significativas de apreender, resultando na formação do artista da dança (STRAZZACAPPA, 2006).

Nesse percurso, verificou-se que Rosário (2018) investigou o processo de ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica a partir dos princípios da Educação Somática, em especial do método Gyrokinesis, com alunos da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA. No entanto, a autora aponta a necessidade de realizar estudos que envolvam outros métodos somáticos e suas relações com outros estilos de dança.

Assim, em 2019, ao ingressar no projeto de pesquisa intitulado *Educação Somática nas Aulas de Dança*, coordenado pela professora doutora Rosana Rosário, e ser contemplado, neste mesmo ano com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC

ano 2019-2020, da Universidade Federal do Pará, verificou-se a possibilidade de realizar um levantamento bibliográfico sobre a relação da educação somática nas aulas de dança. Assim, a questão norteadora deste resumo consiste em: como a educação somática contribui para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de dança?

A partir dessa pergunta, definiu-se o objetivo deste artigo em: investigar os métodos somáticos nas aulas de dança e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa. Além disso, realizou-se a pesquisa bibliográfica em estudos que envolveram métodos somáticos para o processo de ensino e aprendizagem em dança. Esta pesquisa foi executada em duas etapas: (1) leitura em grupo, no projeto de pesquisa; e (2) leitura individual. A primeira consistiu na leitura de textos junto com os demais participantes do projeto de pesquisa A Educação Somática nas Aulas de Dança, alunos do Curso de Licenciatura em Dança e dos cursos técnicos em Dança (habilitação em Dança Clássica e Intérprete-Criador). Os textos lidos, sugeridos pela coordenadora do projeto, abordavam a Educação Somática - seus aspectos históricos e a aplicação dos métodos nas aulas de dança. Nesses encontros, cada participante destacava o que achava importante do texto e relacionava com as práticas em dança.

O segundo momento da pesquisa bibliográfica ocorreu a partir da investigação em artigos, dissertações, teses e monografias publicadas em revistas científicas e repositórios de universidades durante os últimos dez anos, no período de 2009 a 2019.

Paralelamente a esse estudo, houve a participação nas aulas da disciplina Anatomia e Fisiologia do Movimento na Dança Clássica, na turma 2019 do Curso Técnico em Dança Clássica. Essas aulas abordaram de maneira prática e teórica a importância do conhecimento do corpo humano para a dança, por meio de leituras de textos e atlas anatômicos, bem como da vivência prática dos métodos somáticos: Gyrokinesis, Laban/Bartenieff, Feldenkrais e os exercícios sugeridos por Bolsanello (2016).

Foram realizados, ainda, dez encontros para vivenciar nove aulas de Educação Somática sugeridas por Bolsanello (2016) e uma do método Gyrokinesis, ministrada pela professora Rosana Rosário. No final de cada encontro, as percepções ao longo das atividades foram registradas no diário de campo e entregues à orientadora.

Resultados: diálogos poéticos

Após o levantamento e a leitura do material bibliográfico foram escritas resenhas que sintetizam os dados coletados em cada etapa da pesquisa e permitiu maior visualização das

propostas de trabalho corporal no campo da Educação Somática; a compreensão de seus princípios e o levantamento de pesquisas realizadas no Brasil que utilizaram métodos somáticos para o processo de ensino e aprendizagem da dança.

Observa-se que a Educação Somática é considerada como um campo teórico-prático, com métodos e abordagens que objetivam um processo de reeducação funcional do corpo, todavia, expande-se para além de questões físicas do corpo humano, levando em consideração outros pontos como a mente e a consciência do indivíduo (BOLSANELLO, 2010):

O conceito de *corpo enquanto experiência* se insere numa ideologia holística e ecológica que preconiza o homem como um ser total que, como todo ser vivo, tem a capacidade de se auto-regular: de buscar um estado de equilíbrio físico, psíquico, social e em suas relações com o meio ambiente. (BOLSANELLO, 2005, p. 100).

As autoras Bolsanello (2005); Fortin (1999) e Strazacappa (2009) apontam os processos que envolvem as relações de ensino e aprendizagem na dança, sobretudo na Educação Somática, e destacam os impactos significativos quando pensados nas estruturas que compõem o processo de ensino e aprendizagem na dança.

A experiência através do corpo, concebido a partir da sensibilização e percepção, é objeto do texto de Bolsanello (2005). A autora alerta que não é qualquer movimento ou qualquer criação técnica que pode dialogar com pressupostos da Educação Somática. O movimento não é um constructo isolado na dança em que pesam relações desenfreadas de ensino e aprendizagem, mas como veículo de transformação do aluno-artista. Por isso Fortin (1999) discorre sobre o processo de inserção desta metodologia nos processos de ensino e aprendizagem na dança, pois acredita na possibilidade de introduzir novos métodos capazes de dar sentido e significado ao aluno.

Trazendo à luz os ensinamentos dos textos estudados, um ponto a destacar na perspectiva da Educação Somática é seu papel terapêutico em relação à consciência do corpo sobre o movimento. Muitas técnicas foram desenvolvidas para que seus princípios e diretrizes fossem postos à prova diante das terapias tradicionais da medicina. Porém, é importante salientar que os métodos somáticos não substituem a perspectiva médica, pois não há nenhum discurso sobre processos patológicos ou diagnoses que confirmem (VIEIRA, 2015), ou seja, a noção sobre a percepção e sensação do movimento é o eixo central desse campo. Portanto, “a educação somática suscita essa comunicação entre áreas como a arte, a saúde e a educação” (SOUZA, 2012, p. 25).

Por exemplo, é comum ocorrerem lesões durante exercícios para o aumento da flexibilidade, pois muitas vezes eles vão além do que o corpo consegue alcançar, utilizando técnicas controversas de alongamento, trilhando caminhos dolorosos sem ter o conhecimento

sobre seu corpo, visando resultados rápidos sem o cuidado com a qualidade dos exercícios (ALMEIDA; JABUR, 2007). Isso oferece sérios riscos à saúde e ao desenvolvimento da técnica da dança estudada, o que reflete no pensamento das autoras:

Dançarinos são historicamente submetidos a uma rotina de treinamento extremamente exigente e as lesões acabam ocorrendo, sobretudo pelo sobreuso da estrutura músculo-esquelética que é levada a estados de estresse. A educação somática, através da atenção destinada ao desenvolvimento principalmente da propriocepção, pode ajudá-los a encontrar um modo mais respeitoso e econômico de trabalhar pois, “estando mais conscientes da sua organização corporal, o dançarino pode adquirir diferentes opções de movimento” (FORTIN, 2009 *apud* SOUZA, 2012, p. 24).

Os coreógrafos não estavam necessariamente preocupados com o corpo, nem com a individualidade de cada dançarino. Ao contrário, o dançarino deveria colocar à disposição do coreógrafo, anulando, se preciso (e possível) fosse, suas características pessoais. Padrões de movimento e ideais de corpo são idealizados e solicitados por cada escola. O dançarino é, assim, um instrumento (uma massa de modelar) a serviço de uma estética. (STRAZZACAPPA, 2009, p. 49).

Esses pensamentos permitem visualizar essa realidade em que as composições coreográficas não são pensadas, por vezes, no bem estar da execução do bailarino, mas na perspectiva estética dos processos que envolvem o aprendizado das sequências de movimentos, buscando quase sempre uma “perfeição utópica”. A preocupação com o movimento por si só não se traduz ou não apresenta características do uso de metodologias como a Educação Somática, mas o movimento em sua gênese, objetivo, metas e os meios utilizados para o alcance delas (STRAZZACAPPA, 2009).

É justamente a partir da compreensão desse fluxo intelectual na dança, que outros processos de ensino e aprendizagem podem sugerir novos meios para compor de forma intencional e direcionada as pedagogias da dança, não apenas com o fim estético, mas para visualizar esses aspectos que beneficiam de forma coordenada, apresentando possibilidades e aplicações metodológicas em vários tipos e estilos de dança. Assim, o caráter cultural do estilo de dança também se apresenta como objetivo da dança e faz incutir o conhecimento necessário para motivar a prática pedagógica desses movimentos, transformando-se em possibilidades somáticas.

O processo pedagógico e a gestão do conhecimento não excluem as subjetividades dos alunos, pelo contrário, estas são confirmadas pela pedagogia proposta por Paulo Freire (1996). Em sua concepção, o educador deve se preocupar com o conhecimento trazido pelos alunos através de suas vivências, o que pode colaborar de forma qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a deposição do professor como ator principal e meio pelo qual o conhecimento é “depositado” nos alunos, conhecida como “educação bancária”.

Mas o que a pedagogia freiriana sugere no contexto da Educação Somática? Ao dissertar sobre os princípios fundadores da Educação Somática, Souza (2012) observa que um deles “consiste na negação do dualismo corpo-mente, prevalecendo a crença de que através do sentir, do fazer e do perceber se constrói um saber” (SOUZA, 2012, p. 21). E nessa perspectiva, a autora conclui que:

Como resultado, os métodos e práticas sistematizados por eles possuem, entre outros princípios comuns, uma natureza investigativa. Em outras palavras, se fundamentam no aprofundamento da percepção corporal como chave para a transformação de padrões de movimento e atitudes motoras, bem como para o conhecimento sobre si próprio. Metodologicamente, são abordagens que priorizam o processo, centrando-se no “como se faz” (mecanismos, acionamentos, sensações, intenções) no lugar de “o que se faz” (SOUZA, 2012, p. 21).

Por isso, Freire (1996) sugere um processo de escuta relacionado ao ensino e à aprendizagem, pois os universos individuais de professores e alunos alavancam uma série de troca de conhecimentos, sobre si e sobre os outros. *A pedagogia da autonomia* trata das possibilidades metodológicas trazidas pela escuta ativa de alunos para a escolha do processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, que leve em consideração o aluno como centro do processo. É necessário, porém, estabelecer critérios para que o ensino possa colaborar com a construção do conhecimento.

Esta preocupação com as subjetividades dos alunos e com a saúde biomecânica corporal no contexto da educação somática tem foco em evidenciar quais práticas são mais eficazes e quais podem provocar o autoconhecimento sobre o corpo e sobre o aprendizado como um todo, e por isso as técnicas aprendidas no contexto da dança perpassam através da relação professor-aluno.

Em síntese, as noções construídas sobre Educação Somática tratam da inter-relação entre corpo e mente, visando o preparo consciente do corpo para o desenvolvimento coordenado de movimentos, diminuindo o impacto causado por exercícios não comprometidos com a saúde biomecânica do corpo, e enquanto campo de pesquisa tendo seus próprios procedimentos práticos e conscientes que oferecem melhor qualidade de vida e desempenho nas aulas de dança, assim como demais áreas que se interessem na metodologia, utilizando-se de métodos e técnicas desenvolvidas ao longo dos anos neste campo de estudo. (SOUZA, 2012).

Considerações

Esta investigação resultou numa intensa reflexão teórica acerca do ensino da dança. A partir do objetivo, foram articulados os dois campos teóricos: a Dança e a Educação Somática. Todas as definições, reflexões e constatações apresentadas contribuíram para dar consistência e suporte teórico, e assim, revelar que o processo de consolidação da técnica da dança sempre foi

e continuará sendo resultado de consecutivas modificações e contribuições de professores, coreógrafos e bailarinos.

Os estudos teóricos também contribuíram para a compreensão de que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem contemplar os diferentes aspectos formadores do ser humano, ou seja, os físicos, os cognitivos e os emocionais e sociais.

Associado a esses resultados, este estudo também revelou que a prática, enquanto campo de investigação de métodos somáticos contribui para a percepção corporal e para o autoconhecimento, bem como para a execução dos movimentos executados nos encontros.

Neste sentido, o ensino da dança, entrelaçado aos princípios da Educação Somática, favorece significativamente o processo de aprendizagem, principalmente para que o executante construa um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas.

Assim, é considerada a necessidade de elaborar estudos utilizando métodos somáticos, integrados às aulas de técnica da dança ainda não muito pesquisadas, tal como o *Jazz Dance*, que se originou através da mescla das culturas americana, europeia e africana, resultando em uma simbiose cultural (BENVEGNU, 2011).

Referências

- ALMEIDA, Paulo Henrique Foppa de *et al.* Alongamento muscular: suas implicações na performance e na prevenção de lesões. **Fisioterapia em movimento**, v. 22, n. 3, 2017.
- BENVEGNU, Marcela. Reflexões sobre jazz dance: identidade e (trans) formação. **Sala Preta**, v. 11, n. 1, p. 53-64, 2011.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. **Da Pesquisa**, v. 7, n. 9, p. 001-017, 2018.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. Afinal, o que é educação somática. In: _____. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Juruá Editora. Curitiba-PR. 2010.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, 2005.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação somática: ecologia do movimento humano**. Juruá. Curitiba-PR. 2016.
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança.

Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, p. 40-55, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: teatro & dança**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista de dança. Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, Marcílio Souza. Abordagens somáticas do corpo na dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, p. 127-147, 2015.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de. **Corpo em Dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ROSÁRIO, Rosana Lobo et al. **Movimentos entrelaçados**: as contribuições do método Gyrokinesis para a execução dos movimentos de dança clássica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará-Brasil. Tese (Doutoramento em Artes). Universidade de Lisboa. 2018.

A poética do corpo num tempo/espço poético de Haikai⁷¹

Lindemberg Monteiro dos Santos

Resumo: Trata-se de um fazer artístico em escrita/dança com possibilidades particulares a partir de ações corporais permeadas entre sensibilidades e percepções que perpassam o ambiente físico mensurados num tempo/espço poético de haikai evidenciado no corpo. A escrita tem como objetivo de proporcionar ações corporais para o processo criativo em dança, a partir de prática de saberes em arte do corpo conectado ao movimento presente da poesia japonesa haikai e o imaginário poético amazônica. Aqui compreende a criação de versos criados por mim por meio de uma escrita métrica da poesia onde o movimento presente/espontâneo reverbera em linguagem plural do corpo, propondo assim, ferramentas para o processo criativo em dança na contemporaneidade.

Palavras-chave: corpo; movimento/presente; Haikai.

Introdução

O corpo no espaço físico é o ponto de partida para essa escrita que está relacionado com o meio que o cerca evidenciando as suas dimensões espaciais que perpassam um estudo de uma *práxis* em movimento presente/espontâneo por meio de suas particularidades, no qual ele está inserido, sobretudo em conexão com estudo que envolve potência, expressividade, sensibilidade que permeiam as camadas da pele, osso e espaço articulares uma proposta metodológica da bailarina e professora Angel Vianna.

Ao pensar no movimento espontâneo em dança é se envolver em campos diversos do corpo carregados com as suas historicidades, ou seja, o corpo é o próprio ser humano, a sua natureza é à base da sua existência tornando-o ferramenta humana para a vida e carregando consigo as suas lembranças, memórias, sensibilidades, percepções enfim, turbilhões em sensações que o torna vivente, ativo e sociável.

Segundo a professora Neide Neves: “Compreender como a consciência se relaciona com os aspectos inconscientes pode explicar o fato de que, ao se executar movimentos, percebe-se que emergem sensações, memórias” (NEVES, 2008, p.78). Nessa perspectiva, o corpo se torna pleno, evidentemente surgindo uma pessoa consciente, corpórea reverberando as suas ações em movimento alicerçadas a vida.

Nesse sentido, as pessoas têm percepções para escreverem as suas próprias histórias e vivências vivas em um determinado espaço físico conectadas em suas complexidades

⁷¹ Haikai não tem rima nem título, mas sim uma intensa relação entre as palavras, uma conversa entre elas, com aliterações e ressonâncias internas. O sentimento está sempre presente, mas não fala de si mesmo, não se nomeia: são as coisas, a paisagem, a natureza, e principalmente, as estações do ano, que falam e sugerem o sentimento. Escrito sempre no tempo presente, a poesia haikai também tem uma relação intrínseca com as estações do ano e fenômenos da natureza como uma espécie de metáfora dos estados de espírito dos haikins (poetas de haikai).

Ver em: Clipping Cronológico ...AVOA! Núcleo Artístico
Clipping Luciana Bortoletto (2019-2004)

existenciais presentes em um campo de movimento humano que tange ao pesquisador e considerado o “pai do movimento” Rudolf Laban (1978), na compreensão de “espaço novo” a ser descoberto, ou então, experienciado, e ainda, vivenciado em seu contexto histórico ou atual em que suas ações corporais abordam suas próprias histórias que se inscreve no corpo como lugar de identidade pessoal. Como cita Benilde Vazqu ez que

O homem   uma unidade orgânica funcional e seu corpo deixa já de ser simplesmente organismo biológico, descrito pelas ciências naturais para converter-se em “corpo humano” carregado de significac o e intencionalidade,   o lugar de individualiza o da existência humana (VASQU EZ, 1989, p. 51).

Aqui enfatizo o desvelamento do movimento do corpo desde a sua tenra idade, em que está submetido em seu próprio espaço a partir da vida uterina, até ser externalizado por uma a o pulsante do ventre da mãe e daí, por diante passando pelas suas fases de vida e, com o passar do tempo se tornando indivíduo em pleno movimento, revelando a existência de sentimento próprio e a sua essência individual.

Nesta compreensão, o campo do movimento, através do corpo perpassa por a es corporais visíveis como as invisíveis que dizem respeito aos processos perceptíveis e sensoriais motores. Em que as a es cognitivas partem de ideias fenomenológicas ou imaginárias que emergem do trânsito em memórias entre o corpo e mente, sobretudo o ambiente que o cerca. Portanto, o corpo   uma realidade experimental potente e viva a todo o momento.

Ao pensar em a es do movimento abstratas em um sentido imaginário ou então, em a es do movimento físico do corpo, essas a es percebem que têm uma liga o direta com a estrutura do esqueleto humano com o espaço físico atuante. Refletindo, aqui, ao realizar determinadas a es corporais, elas têm possibilidades de ser geradas, a partir das estruturas ósseas, como forma de lançar ou projetar os ossos no espaço, como uma forma de atenuar a potencialidade do movimento, gerando a expressividade corporal. Isso provocaria o grau de percep o de esforço em rela o ao corpo, efetivando reflexões entre: corpo, movimento e espaço.

Assim, movimentos e ruídos atravessam caminhos diversos em devaneios presente/atuais em uma via p etica do corpo em temporalidade atuais, por meio de suas a es corporais envolvidas por paisagem bucólica no cora o da cidade de Anan n (deua) no Estado do Pará, especificamente no condomínio Fit Mirante do Lago, onde resido.

Aqui as composi es dos versos escritos foram criadas a partir da presença do corpo num tempo/espaço poético de haikai, tendo como objetivo proporcionar a es corporais para o processo criativo em dança, por meio do movimento presente/espontâneo que   reverberado

pela sua organicidade do momento ecoado pelas palavras dos versos escritos e recitados por aquele que lhe escreve.

A poética do corpo num tempo/espaço poético de haikai é vivenciada por mim e conectada ao espaço/tempo da natureza de um verão amazônida imbricados no contexto pandêmico da COVID-19. No entanto, a fragilidade do corpo torna-se potente em pensamentos viventes e pulsantes através das águas e das matas no qual a natureza tem um papel relevante para o processo da escrita e perceptível.

O contexto pandêmico foi sendo vivenciado dia após dia, não apenas para a minha pessoa, mas para todos os humanos atrelados em seus confinamentos, junto com as suas famílias em vivências múltiplas em tempos de acontecimentos. Portanto, somos destinados a ser pessoas de vida, nos apoiando, nos consolando e nos reiventando por meio da vida/arte em movimento.

Em um viés da sobrevivência como fôlego da vida, foi primordial essa escrita, sendo revelada e sentida em movimento dançado, onde cada momento foi importante para uma autoestima do corpo, sobretudo no aspecto pessoal/social afetivo e psicológico. Assim, essa prática voltada para a escrita em movimento dançado na natureza, foi um escape do confinamento, tendo a oportunidade de devaneios poéticos em vida.

A escrita haikai

Na exposição do corpo, a escrita haikai tem um formato em um jogo de sílabas gramaticais, compostas em três versos, sendo que os versos devem ter um ritmo no tempo/espaço em uma forma métrica de organização. O primeiro verso descrito dando ênfase à atmosfera/natureza; o segundo é determinado pela ação (acontecimento que rompe com o primeiro verso) e o terceiro a reverberação conectada ao movimento presente/espontâneo.

No processo criativo em corpo/dança/versos, surgem apreensões, caracterizadas a partir de procedimentos próprios e, é exposto à natureza (espaço físico) no qual o corpo está presente, com as suas lamentações presentes de viésis das estruturas corporais do movimento.

Eis aqui, o devaneio poético, no qual já nos fala o poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro (2001), onde surgem imagens e linhas em dimensões que circunda a natureza. E criações de escritas em versos conectadas as reverberações do corpo e metricamente poetizada e, surgindo, os versos haikai.

Nesses versos feitos especialmente no campo do devaneio sensorial e imagético, onde o corpo é exposto ao deixar o seu confinamento, em pleno tempo brando da COVID-19 fazendo uma visita inusitada ao espaço físico do Mirante do Lago, ambiente que envolve elementos da

natureza (água, terra e mata), sendo o pano de fundo para o processo criativo em movimentos dançante ou então, modos de criação em dança.

Segundo Celso Lafer: “A revelação poética descobre a condição humana – a solidão de ser jogado – e nos convida a realizá-la plenamente ao exprimi-la através da imagem que comporta a dualidade e o contraditório, a representação e a realidade (LAFER, *apud* PAZ, 1976, p. 271).

Os versos criados abaixo, se chamam haicai conhecida como a Poesia da Natureza, é uma escrita poética japonesa que tem como referências os haicaístas brasileiros como: Teruko Oda, Eunice Arruda, Edson Lura, Carlos Verçosa, Carlos Martins, entre outros, mas tendo o poeta mentor Matsuo Bashô⁷².

Seguem as imagens abaixo e os versos haicai:

Figura 1 - O ambiente sendo contemplado – cena do vídeo do processo criativo em dança



Fonte: O autor

As imagens acima e os versos descritos abaixo criados por mim faz parte do processo criativo em movimentos realizados no Mirante do Lago, conectadas à criação de versos falada e gravadas em áudio por meio de uma escrita métrica da poesia, onde o movimento presente/espontâneo reverbera em linguagem plural do corpo em sintonia com o movimento.

Em uma abordagem metodológica, a escrita foi criada para o momento do movimento espontâneo do corpo e, em seguida, gravada e mantida como áudio para o fundo musical. Este trabalho foi contemplado no Prêmio RespirArte da FUNARTE – 2020. O vídeo encontra-se em

⁷² Foi o poeta mais famoso do período Edo (Tóquio) Japão. Foi reconhecido por seus trabalhos colaborando com a forma Haicai no Renga (é um gênero de poesia colaborativa japonesa.). Para Bashô “a poesia é um caminho até uma espécie beatitude instantânea e que não exclui a ironia nem significa fechar os olhos diante do mundo e dos seus horrores” (PAZ, 1976, p 174).

Início de verão

A geometria das folhas –

O toque em potência.

Natureza amazônida

O corpo atuante –

Desenhos no espaço.

Esculpindo o tempo

A folha que cai –

Paid'égua de ver.

processo de deliberação pela Fundação Nacional das Artes para a sua veiculação nas redes sociais. No entanto, abaixo seguem os versos haikai produzidos para o processo criativo.

Figura 2 – Versos de Haikai

Fonte: O autor

O formato métrico foi criado a partir do corpo presente no espaço físico, em um tempo de movimento presente onde os versos haikai, foram espontâneos em atmosferas em instantes vividos no presente em um determinado espaço físico em pensamentos de interdependência dos seres expostos na natureza e presentes na mesma, ou seja, ela é intrínseca a natureza por meio das imagens e percepções do lugar conectado ao espaço/tempo que geram sensações e percepções do corpo.

As minhas ações foram sendo desvendadas por meio das ações corporais em um movimento presente/espontâneo envolvidas em uma atmosfera envolvendo a natureza, corpo e movimento em suas nuances num contexto amazônida envolvidas em ações perceptivas com o meio, uma busca constante de liberdade de escuta e vivência corporal ecoada na poesia haikai.

As narrativas do corpo conectado ao espaço físico da natureza, em contemplamento do ambiente que o cerca, uma forma de “magia poética” no qual propõe o corpo como processo em linguagem poética com a prática em movimento presente/espontâneo com a natureza. Aqui aborda a natureza humana do meu eu e a natureza amazônida como uma das fontes de inspiração para criação do movimento.

Nessa concepção artística envolvendo uma prática que envolve o corpo no tempo/espaço, a palavra escrita em versos haikai potencializada em ações dos movimentos sendo projetadas em suas dimensões espaciais por meio do corpo, sobretudo dos ossos, da pele e dos espaços articulares que refletem no movimento presente/espontâneo.

As ações corporais envolvidas no espaço físico da natureza do Mirante do Lago, onde o corpo está conectado com o meio que o cerca, ações que reverberam por meio de um corpo presente, isto é, vivo e potente que permeia o vento, os ruídos, a ponte, a lagoa, os versos criados em palavras, meu corpo sendo visualizada por outro corpo atento a filmagem de uma câmera, enfim, caminhos que percorrem as métricas do haikai.

Portanto, as ações corpóreas, farão com que eu me aproxime do ato do processo criativo do movimento presente/espontâneo de forma que adentre no imaginário poético amazônida que segundo o professor e autor João de Jesus Paes Loureiro “[...] através do imaginário, situa o homem numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda” (LOUREIRO, 1995, p. 28).

Nesta complexidade de o corpo envolvido em suas essências perceptivas em ações espontâneas que são reverberadas em uma perspectiva presente num espaço/tempo poético de haikai, ou seja, os versos criados para o momento contemplativo por meio de imagens escritas em versos, aqui no caso homem e natureza dentro de um pensamento “zeem” (dor-caminho) que representada no universo japonês.

Considerações finais

Neste processo o corpo foi exposto à natureza e as suas particularidades em produções de sentidos e percepções do ambiente que o cercava. Portanto, a pesquisa ainda em andamento, obteve a sua pretensão para esse primeiro momento, isto é, o processo criativo/artístico surgindo bases conceituais teóricas e práticas em movimento dançante descritas em filmagem da prática em dança e versos haikai.

Acredito que a proposta tem profunda relação com os estudos e investigações que problematizam a criação em dança em seu contexto atual. E traz consigo uma forma em processo criativo do corpo em prol da dança amazônida relacionando o movimento do corpo em um ambiente da natureza conectado a escrita poética do haikai.

Assim, com base nesse entendimento e pautado pelo processo desafiador e de complexidade no processo criativo em dança, este experimento ou modos de criação em dança, na perspectiva de uma prática de saberes em movimento e literário com a vivência sensível da

linguagem poética nas artes, entre eles a dança e a criação poética da escrita em tempos pandêmicos, continuando assim, nos (re) inventando.

Referências

- FERNANDES, Ciane. O corpo e(m) contraste: a dança-teatro como memória. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.
- FERREIRA, Mayrla Andrade; SANTOS, Lindemberg Monteiro dos (Org.). **Habitante-criador: processos criativos da Ribalta companhia de dança**. São Paulo: Fonte editorial, 2016.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. Revisão técnica Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: cultura amazônica. Uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- VAZQUÉZ, Benilde Gómez. **La Educación Física en la Educación Básica**. Madrid: Gymnos, 1989.
- VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antonio de. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Referências infográficas

AVOA – Núcleo Artístico. Pesquisa. Disponível em:
<http://avoanucleoartístico.com.br/pesquisa/>. Acesso em: 07/2020

Clipping Cronológico ...AVOA! Núcleo Artístico

Clipping Luciana Bortoletto (2019-2004)

A luz como construção para o artista em cena: modos de criação em dança

Luana do Socorro dos Santos Lopes

Resumo: A presente comunicação trata do processo da experimentação e criação do Laboratório Luz e Dança. Tem como propósito relatar tanto o processo de elaboração do laboratório como também, o experimento performático entre os dançarinos e a luz, os quais foram originários dos estudos e pesquisas laboratoriais de iluminação cênica a partir da pesquisa acerca de Loie Fuller. A luz metodológica foi experimental por manipular variáveis para verificar seus efeitos em um determinado fenômeno. Com base nos experimentos práticos com a luz obtivemos como resultado a multiplicidade de luz emitida pelos focos no palco e a capacidade da luz em estimular o corpo para a composição performática do dançarino. Neste sentido ocorre um laço criativo entre o bailarino e a luz.

Palavras chave: luz; criação e dança.

Introdução

A luz ao longo da história se adapta aos anseios de uma sociedade artística, que busca exhibir seu trabalho com um cenário que valorize a obra. Os processos revolucionários afetam diretamente no fazer artístico, com a iluminação cênica não seria diferente, a estruturação nos teatros italianos, por exemplo, precisava instalar luzes que seriam capazes de iluminar os espetáculos de longa duração. A partir do século XIX as experimentações feitas com a eletricidade, resultou na criação da luz elétrica, descoberta que encantou a precursora do movimento moderno Loie Fuller⁷³. A modernista estudou, experimentou e percebeu o potencial que a luz proporcionava em cena, era o efeito perfeito que Fuller buscava em suas performances. Fuller foi a primeira artista a se apresentar solo no palco, trouxe a iluminação elétrica aos teatros e ainda, desenvolveu um sentido para a luz durante as apresentações. Loie Fuller desempenhou um papel muito importante na história da dança, além de ser uma atriz, dançarina, empresaria, compositora pesquisadora, ela mudou completamente o cenário teatral no final do século XIX, a utilização da luz elétrica em suas performances revolucionou os palcos colocando uma sensibilidade a luz em cena. Seu estudo com cores também era de fundamental importância para o enriquecimento da apresentação.

Estudei cada um dos meus movimentos, e no final, obtive doze. Ordenei-os em dança n.1, n.2 etc. a primeira devia ser iluminada por uma luz azul, a segunda por uma luz vermelha, a terceira por uma luz amarela. Para iluminar minhas danças, eu queria um refletor com um vidro colorido na frente da lente da lente; para a última dança, porém desejava dançá-la na escuridão tendo só raio de luz amarela a atravessar o palco. (FULLER, 1938)

⁷³ Loie Fuller foi a precursora da primeira geração moderna, construiu sua carreira pela Europa com uma dança sinestésica, com uma roupa que lembra uma grande saia rodada de seda chinesa e hastes de bambu deu vida a um corpo expansivo e plástico. A experimentação com a luz elétrica revolucionou a prática de dança abrindo possibilidades de criativas que são utilizadas até hoje. (MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Loie Fuller- artista precursora da cena expandida. Repertório, Salvador, nº 27, p.137-145, 2016.2)

Diante desta percepção o projeto de pesquisa e extensão de dança moderna em colaboração com a iluminadora Natasha Leite elaborou o Laboratório Luz & Dança – Percepção da Iluminação Cênica no Corpo do Bailarino-Intérprete com o intuito de demonstrar o potencial artístico que a luz tem em estimular o dançarino para a criação cênica, explicar como o bailarino tem a capacidade de se colocar em cena, sendo moldado pela luz, bem como estabelecer o diálogo com a área da iluminação cênica pouco explorada pelos interpretes.

Os caminhos para elaboração

O projeto de extensão Dança Moderna passes e impasses das dores que nos movem: um estudo sobre as aspirações e inspirações dos percursos da Modern Dance coordenado pela Profa. MSc Gabrielly Albuquerque⁷⁴ junto com Colaboradora Profa. MSc Natasha Leite, embarcamos em pesquisas e experimentação da luz assim como Loie Fuller propôs em seus estudos. O Primeiro módulo do projeto de pesquisa, segundo modulo de extensão, trata da pesquisa bibliográfica da precursora moderna Loie Fuller, discursões baseados no filme *The dance*⁷⁵ e com o auxílio do Teatro Universitário Claudio Barradas fizemos experimentos com as luzes dos focos e outras fontes de luminosas para ampliar as nossas percepções. “a experimentação e a natureza da investigação para criação” (OLIVEIRA, 2014, p. 130) “a relação entre luz e cena constitui um processo recíproca. A luz afeta a cena, que, por sua vez, afeta a luz. (CAMARGO, 2012, p. 29).

Após refletirmos sobre as possibilidades de conexão entre o bailarino e a luz baseados nas induções artísticas de Loie Fuller, o Projeto de Dança Moderna em colaboração com a Técnica iluminadora MSc Natasha Leite desenvolvemos o Laboratório Luz & Dança – Percepção da Iluminação Cênica no Corpo do Bailarino-Intérprete tanto para o corpo discente da Escola de Teatro e Dança da UFPA quanto para comunidade externa. O laboratório foi construído e divididos em três etapas abordando o contexto histórico da luz e as formas de usar os objetos luminosos, entender a poética da luz conhecendo os focos teatrais e compreender as técnicas de posicionamento, e por fim vivenciar no corpo todas as informações adquiridas ao longo do laboratório respectivamente. As pesquisas foram organizadas de acordo com a ordem de apresentação do workshop para elaborar o Guia de Bolso sendo um material de apoio para os participantes.

⁷⁴ O projeto de pesquisa é coordenado pela prof. Dra. Eleonora Leal, o projeto de extensão é coordenado por Gabrielly Albuquerque: passes e impasses das dores que nos movem: um estudo sobre as aspirações e inspirações dos percursos da Modern Dance.

⁷⁵ Filme também intitulado *La Danseuse* direção de Stephanie Di Giusto retrata a biografia Marrie Louise Fuller (Loie Fuller) lançado em 2016 na França.

Foto - 01 cartaz do Laboratório

Fonte: Natasha Leite, 2018.

A luz e seu potencial

A iluminação cênica assume um valor representativo em “fortalecer a aparência das formas que realmente existem no palco e explorar a sua variedade sob diferentes condições de luz” (PALMER, 1998, 113 *apud* CAMARGO, 2012, p. 39). Os focos utilizados no teatro para iluminação possuem uma característica singular cujo efeito é enfatizar a performances, segundo Camargo (2012 p. 36) “a luz geral e os focos, cada qual seu modo, buscam uma competência dimensional capaz de alcançar todas as variações deforma que se apresentam a cena”. Neste resumo vou abordar a segunda e terceira etapa do laboratório que trata da poética da luz e a construção performática sob a mesma.

Estudamos cinco focos: luz ribalta, luz pino, luz contra, luz diagonal, luz frontal e luz lateral, enquanto uma bailarina dançava sob a luz uma interprete citava o sentido poético do determinado foco. No guia de bolso colocamos em cada foco uma palavra chave; uma característica visual e cena; o posicionamento do foco no palco; o objetivo desse foco para a cena e o uso do mesmo no palco.

- **Lateral**

- Palavra-Chave: *Volume*

- Localização: Na lateral do palco dispostas em três alturas: alta, média e baixa.

- Objetivo: Preencher o palco de forma que o cenário e/ou o bailarino ganhem volume e dimensão na cena.

- Uso: Preencher e da volumetria nas movimentações, destacando figurinos e as linhas do corpo. (GUIA DE BOLSO 2018)

Foto 02 - Performance no foco lateral



Fonte: Marivaldo Pascoal, 2018

Finalizando essa etapa cada uma das bailarinas explicou de uma maneira mais técnica como cada foco se comportava em cena. Durante nossas pesquisas descobrimos que a luz lateral “serve para delinear a forma do corpo dos bailarinos” (LEITE, 2016). Trazer o entendo de cada foco pode ser um instrumento de criação para o interprete, o desenvolvimento performático não se limita ao movimento, mas se expande quando dialogamos com as outras partes que compõe a cena.

A terceira etapa do laboratório foi o momento em que os participantes puderam sentir e criar sob a luz por meio da improvisação⁷⁶. O ato de improvisar advém de um estímulo criado cujo efeito promove uma reflexão imediata no interprete, a partir disso, o dançarino investiga seu movimento de acordo com o referencial proposto. No laboratório utilizamos como referencial a luz e suas capacidades de movimento, embora os participantes estavam livres para movimentar-se pontuamos alguns fundamentos para direcionar todos em um único propósito.

Durante nossas investigações optamos em abordar os estudos realizados por Rudolf Laban na área da Eukinética⁷⁷. Os quatro fatores básicos de movimento desenvolvido por Laban são: espaço, força/peso, tempo e fluência. Dentre eles destaco o fator no espaço que no ponto de vista de nossas pesquisas é a área que mais a luz se intensifica,

A partir de combinações que se estabelecem no espaço, com o corpo, com o tempo, com a dinâmica do movimento, os quais geram sempre novas descobertas á criação. Todos esses aspectos estão ligados ao imaginário criativo do interprete criador, que no fluxo da criação, permite-se relacionar com os objetos ao seu redor, com as pessoas, em uma constante interação com o meio. (OLIVEIRA, 2014, p.127)

⁷⁶ “a improvisação em dança é um acontecimento múltiplo, dinâmico, que faz conviver e divergir diferentes possibilidades, criando dessa maneira sua singularidade” (GOUVEA 2009, p.343)

⁷⁷ Estudo desenvolvido por Laban que aborda as dinâmicas e qualidades de movimento

A energia que os participantes depositavam durante a experimentação era nítida, mesmo trabalhando em conjunto cada um tem uma linguagem de dança, muitas vezes uma linguagem híbrida promovendo então, uma visam mais ampla de possibilidades de repertório artístico, “no fluxo do processo criativo, foi possível perceber que são formadas sempre novas conexões que na dança geram novos movimentos” (OLIVEIRA, 2014, p.115).

Foto 3 - experimentação performática no foco diagonal



Fonte: Marivaldo Pascoal, 2018

Além dos participantes realizarem uma auto investigação, eles também trabalharam em conjunto, elaborando uma composição coreográfica baseando-se na expressividade do foco e o sentido do movimento proposto pela luz. Ao trabalharem conjunto utilizamos o princípio do contato improvisação.

Contato Improvisação é uma atividade que está intimamente relacionada com outras formas de dueto, como abraçar, lutar, artes marciais orientais e com o jitterbug (swing), e que envolve um vasto campo de movimentos – da tranquilidade até formas altamente atléticas. Esta forma dita um tipo de movimento que é sempre consciente, continuamente alerta e preparado. (Paxton, 1981, p. 46 *apud* GARROTE, 2017, p. 306).

O contato improvisação estabelece uma conexão entre os dançarinos todos estão experimentando as mesmas sensações porém a resposta corporal é particular de cada um. Ostrower aborda que “ao se realizar, a própria experiência se converte em referencial” (p.78) este referencial se tratava da luz no sentido geral. Cada frase de movimento era um copilado de sensações que instigava os participantes a entender o corpo que estava sendo descoberto naquele momento.

Perceber a luz como uma preparação para o dançarino é reconhecer a consciência de que raios luminosos podem ser um gerador de micro movimentos, ou mesmo aguçar o entendimento pré-estabelecido do caminho do corpo no palco pela condução da luz. (COSTA, 2016)

Considerações finais

A construção do corpo cênico está diretamente relacionada ao modo de criação, e a proposta desse artigo é trazer uma nova possibilidade de desenvolver o corpo em cena utilizando como base o experimento feito no Workshop. O entendimento com a luzes teatrais experimentado pelos participantes revela a importância do diálogo entre o bailarino- interprete com a luz, no sentido de ampliar sua capacidade de exploração em cena, aumentando a noção espacial, a sensibilidade expressiva, o estado corporal; considero a luz como um catalizador para a composição coreográfica do bailarino interprete em cena.

Percebemos nas falas dos participantes a surpresa e a alegria da metodologia apresentada no laboratório, dessa forma eles puderam compreender que os corpos em cena podem se expandir quando há uma conversa com os elementos estruturais da performance, neste caso apresentamos as pontes que o interprete pode construir com o iluminador do espetáculo.

O legado de Loie Fuller é extenso, ela foi uma revolucionaria no campo da arte principalmente no que diz respeito a cenografia, composição coreográfica, interpretação, artes visuais; e suas descobertas até hoje reverberam no fazer artístico contemporâneo, abrindo portas para a profissão do técnico iluminador tão importante para a cena, pois são eles que nos ajudam a materializar visualmente a sensação da performance corporal.

Referências

- CAMARGO, Roberto Gill. Conceito de iluminação cênica. **Música & tecnologia**, ed. 1, 2012
- COSTA, Priscila. **Entre luzes e percepções: iluminação na preparação do corpo atuante**. 2016. 49 f. TCC (Licenciatura em Teatro) - Centro de Artes, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.
- FULLER, Loie. “como criei a dança da Serpentina”. **Revista Performatus**. Inhumas, ano 4, Jul 2016.
- GARROTE, Bruno. Contato improvisação como uma arte de viver. **Urdimento**. DOL:[HTTP/dx.doi.org/10.5965/14145731011282017302](http://dx.doi.org/10.5965/14145731011282017302), v.1 n°.28, p 302-322, jul 2017.
- GOUVEIA, Raquel Valente. Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula. Anais do 2º. ENGRUPE, UNICAMP, 2009. p 342-350.
- LEITE, Natasha. (Org) **Diálogo de luz, oficina: iniciação à iluminação cênica**. Belém, ETDUFPA 2016.
- MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Loie Fuller- artista precursora da cena expandida. **Repertório**, Salvador, n° 27, p.137-145, 2016.2
- OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo. **Ver-A-Dança: a transfiguração do cotidiano da feira do Ver-o-Peso na criação coreográfica**. Belém: Programa de pós-graduação em Artes, Instituto de Ciências das Artes, Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, 2014.
- OSTROWER, Fagya. **Criatividade e processo de criação**. n° 14 ed. Petrópolis, Vozes 1999.

Sobre ballet adulto

Thais Karina Souza do Nascimento

EIXO TEMÁTICO: Memória e História em Dança.

PALAVRAS-CHAVE: ballet adulto; esboço histórico; reflexão/especificidades

Introdução

Seguindo as possibilidades de uma discussão permeada pelo eixo temático Memória e História da Dança, esta breve escrita tece olhares sobre o ballet adulto, na perspectiva de construção de um esboço histórico, bem como uma reflexão acerca das especificidades que envolvem este recorte do mundo do ballet. Cabe, ainda, um olhar para a prática do ballet em tempos de pandemia do vírus covid-19, na qual por meio do ensino online escolas de dança, professores e bailarinos vem repensando a forma de ensinar e [re] aprender esta técnica.

O mundo do ballet abarca diversas referências que povoam nosso imaginário, desde o ideal da bailarina oriundo do romantismo do século XIX, com seus “Papéis femininos do balé clássico, especialmente no ballet romântico, que trouxe as sapatilhas de ponta, e as bailarinas pálidas e etéreas.” (LIMA, 2013, p. 143), passando pelo padrão atual da bailarina profissional “[...] estabelecido [pela tradicionalidade balética] no domínio da técnica aliado a um corpo magro, atlético, flexível e forte para atender as demandas coreográficas cada vez mais complexas e cheias de proezas acrobáticas.” (NASCIMENTO, 2018, p. 60) e, ao pensamento de “Que só aprende ballet quem começa a prática aos 3 anos de idade.” (LEITE, 2017, p. 13). Tais referências tornam-se ensejo de reflexão ao pensarmos sobre ballet adulto e suas particularidades.

Entende-se ballet adulto como um processo de ensino/aprendizagem da técnica do ballet voltada para adultos iniciantes, adultos que fizeram ballet na infância e/ou adolescência ou para bailarinas que chegaram a alçar o nível profissional, mas que por algum motivo pararam de dançar: “[...] pode-se encontrar uma turma de ballet para mulheres que nunca dançaram, assim como se pode deparar com uma turma de mulheres que passaram a vida dançando.” (LIRA, 2017, p. 8)

A partir desse entendimento abrem-se possibilidades diversas de discussão sobre as particularidades que envolvem o ballet para adultos: padrão de corpo (especialmente a imagem que o termo bailarina evoca), processo de ensino/aprendizagem, assim como uma escrita inicial da história do ballet adulto.

Por onde começa essa história?

Supõe-se que este movimento teve seus primeiros passos por volta do início da década de 2000, no eixo São Paulo-Rio de Janeiro, onde surgiram as primeiras turmas de *ballet* para adultos abertas em escolas de dança e academias de ginástica. Tal esboço histórico ainda não foi tentado por nenhuma literatura acadêmica, apesar do crescente interesse pelo tema⁷⁸.

Alguns passos possíveis para se investigar esta historicidade podem ser guiados por uma pesquisa dos primeiros blogs dedicados ao tema⁷⁹ e por reportagens antigas coletadas na internet como as da Revista *Época* (de dezembro de 2004), do Jornal *Folha de S. Paulo* (de novembro de 2008) e da TV Globo (de setembro de 2012), cujas matérias abordam a crescente busca pelo ballet adulto e seus benefícios para a saúde e autoestima.

No Pará, o ballet adulto figura de maneira tímida com criações de turmas a partir de 2015, voltadas para este público. Em recente pesquisa realizada em uma rede social na qual diversas escolas de dança paraenses mantêm seus perfis, somente 09 escolas entre Belém e Ananindeua oferecem turmas de ballet adulto.⁸⁰

No que tange a um ensino diferenciado para este público, somente duas escolas, em todo o país, são pensadas *exclusivamente* para o ensino de ballet a adultos: a Ballet Adulto KR®, situada em São Paulo, criada em 2009 e a plataforma de ensino digital Ballet Online, criada em 2017. O diferencial dessas escolas são suas metodologias de ensino voltadas para as especificidades do corpo adulto (ambas as escolas e metodologias foram criadas por ex-bailarinas que pararam de dançar no auge da juventude por conta de estudo e trabalho, buscando a volta ao ballet depois dos 30 anos, mas encontrando preconceito e falta de espaços que pensassem o ballet para adultos para além da recreação), diferente das demais escolas que

⁷⁸ Dados do Google Acadêmico sobre Trabalhos de Conclusão de Curso e artigos sobre o tema *Ballet Adulto*: Pinheiro (2013), Alencastro e Pinto (2014), Cezar (2017), Santos (2017), Pio et al (2018).

⁷⁹ O blog mais antigo e visitado é o “Dos Passos da Bailarina”, criado por Cássia Pires (de São Paulo) em fevereiro de 2009, para compartilhar suas descobertas, superações, anseios e críticas sobre ser bailarina adulta iniciante aos 27 anos. Outros blogs foram criados, curiosamente, em 2009: “Ballet Adulto KR®: seu sonho levado a sério” de Karen Ribeiro (São Paulo), criado em março de 2009; “Meia Ponta” de Carol Lancelloti (Rio de Janeiro), criado em março de 2009; “Vivendo e Dançando” de Ana Paula (Paraná), criado em abril de 2009; “Ballet Adulto” de Ana Maria Curcelli (São Paulo), criado em abril de 2009; “Reason to Dance” de Tays (São Paulo), criado em julho de 2009; “Plano B” de Ana Yazlle (São Paulo), criado em agosto de 2009 e o “Vídeos de Ballet Clássico” de Julimel (São Paulo), criado em dezembro de 2009). Destes só os blogs de Cássia Pires, Karen Ribeiro, Ana Maria Curcelli e o de Julimel continuam ativos nas postagens, as demais migraram para outras mídias e/ou redes sociais como o You Tube, Facebook e Instagram. Além do fato destas blogueiras/ bailarinas adultas serem do Sudeste e Sul do Brasil, principalmente São Paulo, chama atenção o ano de 2009. Por que 2009? Que contextos levaram a criação desses blogs? Seriam esses diários online um dos meios pelos quais o movimento do *ballet* adulto se expandiu pelo país?

⁸⁰ São elas: Elegance, Escola de Dança Everton Pires, Escola de Danças Clara Pinto, Ana Unger Centro de Dança, Anderson Campos Dança de Salão, Ballet Jaqueline Mendes, Escola de Dança Paula Lisboa, Studio Levitá e Luz Centro de Dança. Tais evidências se confirmaram mediante aos anúncios contidos nas postagens das escolas. Foram encontrados 13 perfis de escolas de dança/ballet, considerando, evidentemente, que nem todas as escolas da região metropolitana de Belém mantêm perfis nesta rede social em específico (a saber o Instagram).

oferecem aos adultos iniciantes a mesma metodologia voltada para crianças e adolescentes. Mas, adultos aprendem ballet da mesma forma que crianças?

Uma técnica e o [re] pensar possibilidades...

Apesar das diferentes escolas,⁸¹ a técnica do ballet é uma só, aperfeiçoada ao longo de 600 anos de história, porém a diversidade de corpos e idades justifica que pensemos na forma como essa técnica é ensinada.

Consideremos, então, as diferenças corporais entre crianças e adultos partindo do princípio que o corpo infantil - em fase de crescimento esquelético-muscular até aproximadamente os 16 anos (Sampaio, 2013) - pode ser “moldado” pela técnica do ballet mediante a um ensino tradicional (oral, visual e tato/“toque”); e o corpo adulto, por sua vez, dependendo de diversas circunstâncias, carrega vícios posturais e marcas de uma vida inteira (por vezes sedentária), necessitando de uma [re] educação corporal que permita “sentir” o corpo, uma [re] construção de uma consciência corporal (muscular, articular, óssea e sensorial) que permita ao adulto vivenciar a técnica do ballet em sua plenitude e dentro de seus limites e potenciais.

Dessa forma, pensar em ballet adulto requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem não a construção de um corpo pela técnica do *ballet* – como acontece nas aulas para crianças – mas a desconstrução de corpos maduros, considerando suas diferenças (de idade, peso, força e flexibilidade), necessidades, objetivos, suas marcas e vícios posturais, incluindo questões anatômicas e cinesiológicas, que permitam ao adulto evoluir em termos de técnica, força, flexibilidade e equilíbrio. Assim como trabalhar cultural/psicologicamente a imagem de si e a importância de se aceitar como é, permitindo se ver como bailarina, pois: “O corpo flácido, o corpo gordo e o corpo velho parecem não permitidos nos palcos de balé clássico [...] Consequentemente estes corpos [...] ficam de fora das salas de aula ou são pressionados a se modificarem para entrarem em harmonia com o estereótipo da bailarina clássica.” (UHLMANN, 2020⁸², p. 2-3). O ato de ensinar e aprender ballet para adultos requer um olhar reflexivo acerca da possibilidade de [des] construção de uma imagem possível, como nas palavras da professora de ballet (e bailarina adulta) Karen Ribeiro, expressas em uma de suas redes sociais:

Bailarina.

Adulta ou não. É bailarina, sem apelido ou adjetivo.

⁸¹ Escolas são os diferentes estilos com que o ballet é ensinado/dançado, são elas: a escola inglesa ou método royal, escola francesa, escola italiana ou método cecchetti, escola americana ou método ballachine, escola cubana, escola dinamarques ou método bourmonville e a escola russa ou método vaganova.

⁸² O presente texto não apresenta data de publicação, por isso foi considerado o ano de acesso.

Todas nós sabemos o que doamos ou abrimos mãos para sermos ou tentarmos ser o nosso sonho.

Como mulheres, sabemos de nossos onde nossos limites estão em tempo e horário. E mesmo assim fazemos nossas magias para darmos conta de estarmos em contato com nossa alimentação: o ballet.

Não tem sobrenome mulher. Você é bailarina, quando escolhe ser. Só vai ter sobrenome se o caminho escolhido te pesa mais que ser diferente e desafiador.

O movimento é maior que a foto.

Afinal como diz @anatalialemos “quem vê foto não vê variação”. Quem vê foto não vê coração. Vê uma **imagem**.

E você bailarina (mesmo que ainda só no coração) é **muito mais que uma imagem**.

Somos movimento.

Somos vontade.

Somos intenção.

Buscamos técnica.

Buscamos limpeza.

Buscamos saber.

Como os braços são a alma e as pernas são a técnica, buscamos junção!

União de alma e técnica.

Do básico ao avançado.

Leia em voz alta: EU SOU BAILARINA.

Invista em você e em seus sonhos.

Tete o seu melhor a cada dia.

A intenção do movimento é poderosa: Faça de propósito! (Grifos meus)⁸³

Sobre aprender ballet via online

O advento da pandemia do Covid-19 e a quarentena que se seguiu a partir de março de 2020 obrigou as escolas de danças a repensarem seu ensino por meio digital. Antes, muito se discutia a estranheza de ensinar/aprender ballet online. Exemplificando este dilema temos duas professoras que criaram escolas e métodos de ensino de ballet exclusivamente para alunos adultos iniciantes ou não: Karen Ribeiro e sua escola “Ballet Adulto KR®”, criada em 2009 na cidade de São Paulo e Mari Leite e sua plataforma digital de ensino “Ballet Online”, criada em 2017. Enquanto a primeira se dedica ao ensino presencial de ballet para adultos, a segunda criou um conteúdo em formato video-aulas, o qual seus alunos (espalhados nas diversas regiões do país) acessariam em casa por meio de uma plataforma online (estes recebem assessoria da professora em momentos pontuais via aplicativos de mensagem e video-conferência).

⁸³ Este texto foi publicado na rede social Instagram, no perfil da escola de ballet para adultos da qual Karen Ribeiro é proprietária (@krballet), no dia 22/09/20. Descrito aqui tal qual foi publicado pela autora.

Antes da pandemia o posicionamento da professora Karen Ribeiro era completamente contrário ao ensino do ballet no formato online, mas este ano, assim como todos os proprietários de escolas de dança, teve que se adaptar ao ensino remoto, porém sua contrariedade é visível em uma de suas publicações:

Olha gente, eu tentei fazer conteúdo para vc treinar sozinha.

Mas, de verdade?! Não dou conta.

Não dou conta de ser irresponsável.

On line presencial já é difícil.

Conteúdo gravado não rola.

Não vou me vender.

Perdão.

[...]

A responsabilidade técnica vale mais que a oportunidade financeira.⁸⁴

Em contrapartida, nas redes sociais do Ballet Online, vemos o depoimento de vários alunos atestando a qualidade do ensino desenvolvido pela professora Mari Leite (também bailarina adulta). A criadora do Ballet Online defende a eficácia de seu método (Treinamento Ballet em Detalhes - TBD), tanto para o adulto que pretende começar do zero, como para aquele que já faz ballet de modo presencial, de modo que o processo de ensino e aprendizagem envolve técnicas de autocorreção, consciência corporal para o ballet e correção de vícios (para quem já faz ou fez ballet).⁸⁵

Independente da polêmica se o ensino do ballet via online é viável ou não. O fato de sermos obrigados a um distanciamento social “nos força” a recorrer a tal recurso, de modo que, pensar o ensino do ballet de forma remota requer uma responsabilidade maior por parte do professor, em [re] pensar os movimentos e passos a serem ensinados, evitando pequenos e grandes saltos (dado que dificilmente um aluno de ballet poderia improvisar um piso adequado para aulas de ballet em casa), diminuindo o número de alunos em cada aula online (visto a dificuldade de dar atenção e corrigir cada aluno via uma tela de computador ou celular); já por parte dos alunos requer improvisações de um espaço no qual possa se dedicar as aulas, bem como requer muito mais atenção para entender a solicitação e demonstração do professor, para depois executar.

O ensino online, talvez, seja algo com que precisemos conviver por mais tempo, na esperança de que uma vacina eficiente contra o Covid-19 seja descoberta e logo esta pandemia/quarentena seja mais um capítulo de nossas histórias.

⁸⁴ Publicado no Instagram no perfil @krballet em 24/05/20. Descrito tal como foi publicado pela autora.

⁸⁵ Tal referência pode ser vista no Instagram, no perfil do Ballet Online (@balletonlinemari), em um vídeo postado no dia 22/11/20.

Considerações finais

Por meio desta breve fala buscou-se uma reflexão acerca do ballet adulto, sua história e suas particularidades, bem como discutir o ensino desta dança por meio digital em meio a pandemia que estamos vivenciando.

O ensino de ballet para adultos veio para ficar e, assim sendo, requer por parte das escolas de danças e professores um olhar diferenciado, pois independente de ser um sonho de infância roubado, um hobby ou uma forma diferente de se exercitar, todo bailarino adulto merece respeito e a dignidade de aprender a técnica, avançando dentro de seus limites para ser o melhor bailarino que puder...

Referências

BEM-ESTAR. **Balé é o segredo do sucesso de muitas atrizes**. Vídeo (reportagem) de 28 de setembro de 2012. Encontrado em: <<https://globoplay.globo.com>>. Acessado em: 08/10/18.

BIDERMAN, Iara. Força na sapatilha: adultos procuram aula de ballet em busca de prazer e benefícios físicos como melhora da força muscular, do equilíbrio e da flexibilidade. **Jornal Folha de S. Paulo (Coluna Equilíbrio)**. São Paulo, quinta-feira, 27 de novembro de 2008.

DORNELLES DE ALMEIDA, Dóris; FLORES PEREIRA, Maria Teresa. As corporalidades do trabalho bailarino: entre a exigência extrema e o dançar com alma. In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.). **Antropologia da dança IV**. Florianópolis: Ed. Insular, 2018.

LEITE, Marivone A. **Ballet Adulto: por onde começar**. E-book, ©2017 - Todos os direitos reservados.

LEITE, Marivone A. **Depoimento na rede social Instagram (@balletonlinemari)**, em 11/01/19.

LIMA, Marcela dos Santos. As sílfides modernas: da estética da barbie à anorexia de bailarinas clássicas. **Moringa: artes do espetáculo**, João Pessoa, v. 4, n. 1, janeiro-junho/2013.

LIRA, Carolina Barbosa. **O que aprendi com a sapatilha de ponta: um olhar feminista de uma bailarina quase balzaca**. Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo como requisito avaliativo na Disciplina Ciências sociais e Envelhecimento, ministrada pela Professora Alda Brittonda Motta. Salvador, 2017.

MARTINS, Elisa. Balé para maiores: a dança entre adultos virou moda nas academias e reúne iniciantes apaixonados pela sapatilha. **Revista Época (Coluna Comportamento)**. Edição n° 342, 02 de dezembro de 2004.

NASCIMENTO, Thais Karina Souza do. **Poéticas marginais de uma bailarina outsider: uma autoetnografia cartografada de vivências baléticas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em artes, UFPA, Belém.

RIBEIRO, Karen. Depoimento. In: **Blog Ballet Adulto KR @: seu sonho levado a sério**, 2009. Encontrado em: <<https://balletadulto.wordpress.com/depoimentos/>>. Acessado em: 01/10/18.

SAMPAIO, Flávio. **Ballet passo a passo: história, técnica, terminologia**. Paracuru-CE: Ed. Paracuru, 2013.

UHLMANN, Livia. **Ballet adulto e a imagem corporal da mulher**. Disponível em: <https://www.academia.edu/37906157/Ballet_adulto_e_a_imagem_corporal_da_mulher_1>. Acessado em: 13/10/20.

ANA CRISTINA FREIRE CARDOSO

É professora da Universidade Federal do Pará, atuando na ETDUFPA Coordena o projeto de extensão Curso Básico em Ballet Clássico – CBBC e o projeto de pesquisa Histórias e Memórias em Dança Clássica: Ballet, pesquisa, memória e processo de formação em Dança. Mestre em Artes Cênicas pela UFBA, Mestre em Artes pela UFPA, Especialista em Dança - educação física pela universidade ABC São Caetano, São Paulo.



ERIKA GOMES TEIXEIRA

É professora da Universidade Federal do Pará, atuando no Curso Técnico em Dança da ETDUFPA desde 2008. Coordena os projetos de extensão Oficina de Sapateado e de pesquisa Sapateado na Universidade: registros históricos. Doutora em Artes pela UFMG, Mestre em Artes pela UFPA, Especialista em Treinamento Desportivo na Infância e Adolescência pela UEPA e Graduada em Educação Física pela UEPA.



GABRIELLY ALBUQUERQUE PEREIRA SANTA BRÍGIDA

Iniciada na Escola Municipal de dança de Belém com 5 anos, atualmente é bailarina da Auxiliadora Monteiro Dance Company, Diretora e coreógrafa da Vole Cia. de Dança, desenvolvendo projetos em Dança Moderna na ETDUFPA, onde atua nos cursos técnicos em Dança como professora EBTT.



ROSANA LOBO ROSÁRIO

Doutora em Artes da Universidade de Lisboa (2018 - CAPES). Atuou como bailarina na Escola de Dança Vera Torres e no Centro de Dança Ana Unger. Foi professora de Dança da Secretaria de Esporte Juventude e Lazer e do Centro de Dança Ana Unger. Desde 2010 é professora efetiva da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA) no curso Técnico em Dança Clássica, além de ser instrutora certificada nos métodos GYROTONIC e GYROKINESIS desde 2008. Atualmente desenvolve pesquisas na área da Educação Somática e Dança Clássica.



RENATA DUARTE DE SOUZA-RODRIGUES

Profa. Dra. Renata Duarte de Souza-Rodrigues é fisioterapeuta e atua como docente da disciplina Percepção Corporal dos Cursos Técnicos em Dança Clássica e Intérprete Criador da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA).



MARIANA MARQUES KELLERMANN



Professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA, pesquisadora, atriz/bailarina e coreógrafa, graduada em Direito pela UFPA, Especialista na Educação Somática pela Faculdade de Arte do Paraná, Doutora e Mestra em Artes Cênicas pela UFBA, Professora dos Cursos de Dança Intérprete/Criador e da Licenciatura em Dança, Coordenadora e Pesquisadora do Grupo “Educação Lúdica”, pelo CNPq e autora de diversos artigos publicado em revistas nacionais e internacionais.

GLAISE DE NAZARÉ R. B. RODRIGUES

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). É formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e trabalha na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará.



ANA FLAVIA MENDES



Artista-professora-pesquisadora atuante na Escola de Teatro e Dança e no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. Mestra e doutora em Artes Cênicas pela UFBA e pós-doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO. Autora dos livros "Dança Imanente", "Gesto Transfigurado" e "A dança imanente no ensino e criação em artes cênicas". É idealizadora e fundadora da Companhia Moderno de Dança. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa Corpo Cênico - Laboratório de Dissecção Artística e atua como colaboradora na Cia. Sorteio de Contos.

JOAO CARLOS CUNHA DERGAN

É professor efetivo da Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Arte -ETDUFPA, Doutorando em Educação, Mestre em Arte - UFPA, Especialista em Metodologia da Pesquisa Científica, Pedagogia do Movimento Humano - UEPA, Gestão Escolar, Licenciado em Pedagogia. Atua nos cursos técnicos em Dança e na docência do ensino superior.

**MAYRLA ANDRADE FERREIRA**

Doutora em Educação PPGED - PUC/MINAS, Mestra em Artes PPGARTES/ICA-UFPA. Especialista em Filosofia da Educação ICED/UFPA. Especialista no Sistema Laban/Bartenieff (FAV/RIO). É professora-pesquisadora efetiva na ETDUFPA. Fundadora e Diretora artística da Ribalta Cia. de Dança e organizadora do livro Habitante-Criador.

**ELEONORA FERREIRA LEAL**

Doutora e Mestre em Artes Cênicas pelo PPGARTES-UFBA. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará. Docente efetiva da Escola de Teatro e Dança da UFPA. Desenvolve pesquisas na formação artística/ profissional e estudos somáticos, atuando no campo científico da dança, especificamente na cultura popular, processo criativo colaborativo em dança e em práticas pedagógicas.

**EDER ROBSON MENDES JASTES**

Doutor em Artes cênicas pela UFBA. Bailarino, performer, ator, professor efetivo da ETDUFPA. Tem experiência na área da educação física e danças tradicionais amazônidas. Atua principalmente nos seguintes temas: dança popular tradicional amazônida, manifestação espetacular, imaginário amazônida e dança educação.



