

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO**

**Alexandra Aparecida dos Santos Noronha
(Alexandra Noronha)**

**CARTOGRAFIAS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR:
experimentações de uma artista-docente-cartógrafa**

BELO HORIZONTE

2022

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha

(Alexandra Noronha)

CARTOGRAFIAS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR:

experimentações de uma artista-docente-cartógrafa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade do Estado
de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de Pesquisa 1 – Culturas, Memórias e
Linguagens em Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti

BELO HORIZONTE

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

N852c Noronha, Alexandra Aparecida dos Santos
Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-
docente-cartógrafa / Alexandra Aparecida dos Santos Noronha. – 2022
CD-ROM.,196 f.; il.,color

Orientador: Fernando Luiz Zanetti.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade
de Educação.

Bibliografia: f. 156-172

Inclui apêndices.

1. Cartografia. 2. Dança - Teses. 3. Coreografia – Teses. 4. Educação – Teses.
I. Zanetti, Fernando Luiz. II. Universidade do Estado de Minas Gerais.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 793.3

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha

(Alexandra Noronha)

CARTOGRAFIAS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR:

experimentações de uma artista-docente-cartógrafa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, linha de Pesquisa 1 – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti – UEMG (Presidente/Orientador)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Andrade – UEMG (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Manoela Maria Valério - FMU (Banca Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Juliana Cordeiro Soares Branco – UEMG (Suplente)

Prof. Dr. Tiago Cassoli - UFJ (Suplente)

Belo Horizonte, 06 de maio de 2022.

Ao meu falecido pai, Sérgio Noronha, por me levar para o universo da dança.

*A todos meus alunos, mestres, professores de dança e amigos especiais que
encontrei nesta jornada dançante.*

A todos que amam a arte da dança!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a prece mais bonita, por isso agradeço:

Ao Universo por minha vida ter sido sempre dançante...

A toda minha família e amigos, os professores e colegas do programa de Mestrado;

À Dra. Regina Leal (UEMG) por me incentivar a fazer Mestrado;

A todos meus alunos e alunas, em especial à Érica Cristiane e à Giovanna Cristina;

À família do CID-UNESCO, Conselho Internacional de Dança da UNESCO, à ANDA (Associação Nacional de Pesquisadores em Dança) e grupo de pesquisa Edudança (UFMG);

A toda comunidade das escolas de samba Viradouro e Porto da Pedra;

Àqueles que foram meus professores de dança, por seus ensinamentos e por fazerem me apaixonar por esta arte maravilhosa: Regina Souza (MG), Michelle Dolabela (MG), Brigitte Bacha (Líbano), Luciana Lemme (MG) e Flávia Inci (MG);

Em especial, aos meus queridos mestres de dança: Lulu Sabongi (SP); Carlos Clark (MG), falecido; e Letícia Soares (MG), por me encorajarem na minha profissionalização na dança; por fim, à querida Eleni Symban (Grécia) uma das responsáveis por minha carreira internacional.

Às amigadas maravilhosas que encontrei nesta jornada dançante: Jomara Almeida (Betim/MG), Néia Aziza (Sabará/MG), Paty Marquesa (Curitiba/PR) e Alex Neoral (RJ/RJ).

Ao Maurício Peixoto, que é muito especial para mim, afinal sempre deseja o meu melhor e que, quando pensei em desistir de dançar, me fez olhar para mim e seguir em frente, incentivando-me a fazer mestrado e não desistir; é o meu anjo da guarda aqui na terra...

Por fim, especialmente, ao Fernando Zanetti, meu orientador, que tornou possível este trabalho, por toda sua dedicação; por ter proposto que Foucault fosse o referencial teórico principal e por me ensinar o que é cartografia. Você me deu um grande presente!

Oração de Santo Agostinho

*Louvada seja a dança
Porque ela libera o Homem
do peso das coisas materiais
e une os solitários
para formar sociedade.
Louvada seja a dança que tudo exige e fortalece,
saúde e mente serena,
e uma alma encantada.
A dança significa transformar
o espaço, o tempo e a pessoa
que sempre corre perigo
de se desfazer e ou ser
somente cérebro,
ou só vontade,
ou só sentimento.
A dança, porém, exige
o ser humano inteiro
ancorado no seu centro
e que não conhece a obsessão
da vontade de dominar
gente e coisa
e que não sente
a obsessão de estar perdido
no seu próprio ser.
A dança exige um homem livre e aberto
vibrando na harmonia
de todas as forças.
Ó homem, ó mulher, aprendam a dançar,
senão os anjos do céu
não saberão o que fazer contigo!*

(SANTO AGOSTINHO)

RESUMO

CARTOGRAFIAS DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa

Autora: Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (Alexandra Noronha)
Orientador: Professor Doutor Fernando Luiz Zanetti

A dança, uma das linguagens artísticas e corporais mais antigas, está presente nas manifestações culturais e religiosas de toda a humanidade. Em 2016, tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes. Entretanto, por vezes, as práticas de ensino em dança somente se direcionam a apresentações festivas e a reproduções de coreografias. Levando em consideração as práticas de ensino de dança nas escolas e a obrigatoriedade da Lei n.º 13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) na disciplina de Artes em toda a educação básica, esta pesquisa buscou cartografar o processo coreográfico no contexto escolar, entrelaçando as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa, e um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Além disso, pretendeu cartografar as linhas do dispositivo dança, *performance* e improvisado; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”. Utilizou-se a cartografia como método de pesquisa, tendo como instrumentos metodológicos o diário de bordo e o arquivo de revistas. Como referencial teórico, baseou-se em Foucault (1998) e Deleuze (1996) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”. Esta é uma pesquisa que abarca dança, arte, educação, experimentações, territorialização, desterritorialização, afetos, sensações e percepções.

Palavras-chave: Artista-Docente. Cartografia. Coreografia. Dança. Contexto escolar.

ABSTRACT

CARTOGRAPHIES OF DANCE IN THE SCHOOL CONTEXT: experiments by an artist-teacher-cartographer

Author: Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (Alexandra Noronha)

Advisor: Professor Doctor Fernando Luiz Zanetti

Dance, one of the oldest artistic and body languages, is present in the cultural and religious manifestations of all mankind. In 2016, it became mandatory content in the Arts discipline. However, sometimes, dance teaching practices are only directed towards festive presentations and reproductions of choreography. Taking into account the dance teaching practices in schools and the obligation of Law No. 13.278/16 and the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), this research seeks to map the choreographic process in the school context, intertwining the experiments of an artist-teacher-cartographer, and an archive of academic CAPES A1 and A2 journals in the areas of Arts, Education and Physical Education. Furthermore, it intends to map the lines of the dance, performance and improvisation device; to establish relationships with the universe of Pina Bausch and to verify how the “cartography method” can be a construction of a “choreographic performance”. Cartography is used as a research method, having as methodological instruments the logbook and the journal archive. As a theoretical reference, it is based on Foucault (1998) and Deleuze (1996) in relation to the discourse of the body; in the Triangular Approach, by Ana Mae Barbosa (2010), about the teaching of Arts; and in the universe of the dancer and choreographer Pina Bausch as a great reference of “choreographic performance”. This is a research that encompasses dance, art, education, experimentation, territorialization, deterritorialization, affections, sensations and perceptions.

Keywords: Artist-Teacher. Cartography. School Context. Choreography. Dance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abordagem Triangular	63
Figura 2 – Robert Smith (<i>The Cure</i>)	104
Figura 3 – Estrela Labaniana	105
Figura 4 – Níveis: alto, médio, baixo	106
Figura 5 – Planos: porta, mesa, roda	106
Figura 6 – Formas	106
Figura 7 – Kinesfera/Cinesfera	107
Figura 8 – Direções espaciais.....	107
Figura 9 – Michael Jakson	111
Figura 10 – Bruce Dickinson	112
Figura 11 – Ney Matogrosso.....	113
Figura 12 – O ovo <i>dogon</i> e a repartição de intensidades	118
Figura 13 – Estética <i>punk</i>	124
Figura 14 – Banda <i>Ramones</i>	125
Figura 15 – Aborto Elétrico	125
Figura 16 – <i>The Cure</i>	126
Figura 17 – Pina Bausch	132
Figura 18 – A peça <i>Kontakthof</i>	134
Figura 19 – Desenho de <i>Mensch und Kunstfigur</i>	142
Figura 20 – Figura no espaço	142
Figura 21 – Dança no espaço	143
Figura 22 – Posição central do <i>performer</i>	143
Figura 23 – O emaranhado de linhas	144
Figura 24 – As intensidades no corpo do <i>performer</i>	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização por ano	32
Quadro 2 – Categorização de artigos por assuntos.....	32
Quadro 3 – Quadro representativo dos deslocamentos	34
Quadro 4 – Habilidades do componente curricular Dança.....	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revistas e número total de artigos	30
Tabela 2 – Tabelas por área: Educação.....	31
Tabela 3 – Tabelas por área: Educação Física	31
Tabela 4 – Tabela por área: Arte.....	31
Tabela 5 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Educação e Pesquisa nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 6 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Educação & Realidade nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 7 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Educação em Revista nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 8 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Caderno CEDES nos anos de 2010 a 2022	182
Tabela 9 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Educar em Revista nos anos de 2010 a 2022	182
Tabela 10 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Pro-posições nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 11 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Movimento nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 12 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela ARS (USP) nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 13 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela EBA (UFMG) nos anos de 2010 a 2022	182
Tabela 14 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Urdimento nos anos de 2010 a 2022	182
Tabela 15 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Repertório – Teatro e Dança nos anos de 2010 a 2022.....	182
Tabela 16 – Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela Fundarte a nos anos de 2010 a 2022	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	Conselho Internacional de Dança
CNE	Conselho Nacional de Educação
COI	Comitê Olímpico Internacional
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COVID-19	Coronavirus disease
CsO	Corpo sem órgãos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FaE	Faculdade de Educação
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FUNARBE	Fundação Artístico Cultural de Betim
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal do Estado de Minas Gerais
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	O INÍCIO: PROCESSO COREOGRÁFICO COMO OBJETO DE ESTUDO	15
1.1	Apresentação	15
1.2	Introdução	17
1.3	Metodologia: método de cartografia	25
1.4	Problematizações das problematizações	34
2	UM CAMINHO A PERCORRER: A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	40
2.1	Aspectos históricos da dança na educação brasileira	41
2.2	Lei n.º 13.278 de 05 de maio de 2016	48
2.3	BNCC – A dança como uma das linguagens da arte	51
3	AS NARRATIVAS CARTOGRÁFICAS	57
3.1	Práticas pedagógicas no ensino de dança	58
3.2	Artista-docente	68
3.3	Dança e religião	74
3.4	Questões de gênero	81
3.5	Festas escolares	92
4	A DIFERENCIAÇÃO: CORPO REPRESENTADO E SUBJETIVADO	102
4.1	Corpo como representação mental	103
4.2	Corpo como processo de subjetivação	109
4.3	Discurso do corpo	114
5	A CARTOGRAFIA COMO PROCESSO COREOGRÁFICO	120
5.1	A <i>performance</i> e o improviso	121
5.2	O universo de Pina Bausch	130
5.3	Processo coreográfico na construção de territórios	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICE A – Vídeo Performance	173
	APÊNDICE B - Síntese sobre o vídeo performance, letra e tradução	174
	APÊNDICE C – Portfólio da artista-docente-cartógrafa Alexandra Noronha	177
	APÊNDICE D – Sugestões de uma artista-docente	178
	APÊNDICE E - Tabela dos artigos selecionados dos periódicos acadêmicos <i>Qualis</i> CAPES A1 e A2 referentes aos anos de 2010 a 2020	182

1 O INÍCIO: PROCESSO COREOGRÁFICO COMO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Apresentação

“As pessoas dançam porque a dança pode mudar as coisas,
um passo pode juntar duas pessoas,
um movimento pode fazer-te acreditar que tu és especial...
Um movimento pode libertar todas as gerações.”
(Filme: *Ela dança, eu danço 3*)

Um recorte de minha história dançante

Ao resgatar as minhas memórias dançantes, lembro-me de que a dança entrou em minha vida quando muito pequena, com cerca de quatro anos. Recordo-me bem do primeiro bailarino que me motivou a dançar: Michael Jackson. Pouco tempo depois, minha mãe me matriculou no balé do jardim de infância em que estudava “Tia Martinha”. Com cinco anos, comecei a estudar balé clássico no SESI/Minas, onde estudei até os 17 anos.

Nessa mesma época da minha infância, meu pai carioca, hoje falecido, levou-me para conhecer o carnaval do Rio de Janeiro e a escola de samba Viradouro. Ele dizia: “Você tem que conhecer a cultura de nosso país, o maior espetáculo da terra, o samba, o Carnaval”. Nas férias, sempre viajava para Niterói/RJ e para a região dos lagos.

Meu pai, além de sempre comprar fantasias de carnaval para mim e para meus irmãos, levava-nos para assistir aos ensaios na quadra da escola de samba Viradouro e aos ensaios técnicos na rua. Naquela época, os técnicos aconteciam aos domingos à tarde e toda a vizinhança dos bairros Barreto/Niterói e Neves/São Gonçalo ia assistir, ou seja, passavam a ser um programa de família. Desfilei algumas vezes nessa escola já adolescente e adulta.

Estudei também dança de salão, dança oriental (belly dance), danças urbanas, danças brasileiras, danças gregas antigas, Tsifteteli¹ e teatro. Tornei-me professora de dança, participei de alguns concursos, de diversos festivais e eventos, principalmente de balé, dança de salão e dança do ventre nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina, e, como parte do processo, ganhei algumas premiações.

Mas sempre gostei de dançar no improviso!

¹ *Tsifteteli, teteli* ou *Greek belly dance*: é a dança do ventre grega, uma dança social e bastante popular na Grécia; homens, mulheres, crianças todos dançam, um estilo realizado no improviso, mais performático trazido para a Grécia pelos gregos da região de Esmirna.

Durante certo período, precisei ter outra profissão aliada à dança para conseguir pagar minhas despesas, mas depois me tornei bailarina profissional e professora, e a dança custeou meus estudos e bens materiais. A dança sempre esteve presente em minha vida, praticamente todos os dias, tanto nos momentos tristes, quanto alegres... confesso que tentei me afastar da dança diversas vezes, entretanto, ela sempre me buscava de volta!

Ministrei aulas para diversos alunos desde crianças até idosos em diversos espaços, tais como: projeto social FICA VIVO, associações, clubes, academias, escolas de dança, principalmente o Ballet Jomara Almeida, Escola Integrada, Escola Aberta, Fundação Cultural e Artística de Betim/MG (FUNARBE). Produzi espetáculos de dança e noites árabes com música ao vivo e com a participação de meus alunos e bailarinos convidados. Dancei profissionalmente em diversos eventos e espaços, nos anos de 2011 a 2014 participei do projeto Ensaio Aberto sob a coordenação de Marcelo Fallahin (músico da orquestra de Minas Gerais).

Sou graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Psicopedagogia e Dança e Consciência Corporal. Em meus Trabalhos de Conclusão de Curso, a dança sempre foi o tema principal.

A dança sempre trouxe muitos desafios e conquistas para minha vida: proporcionou-me viagens para diversos lugares, amizades maravilhosas, mestres com os quais estudei. É claro que eu tive que fazer escolhas, deixar alguns amores para trás, mas tudo isso valeu a pena!

Tornei-me bailarina internacional com o Selo de Honra Conselho Internacional de Dança da UNESCO (CID/UNESCO) e com o Selo de Competência Letícia Soares, bem como bailarina com padrão internacional Studio Eleni Symban (Grécia). Hoje trabalho como coreógrafa de escola de samba no Rio de Janeiro, direcionada às “performances coreográficas”. Mais de 30 anos depois, as minhas memórias de infância retornam... Ministro cursos, oficinas, palestras, workshops em todo o Brasil e exterior. Neste contexto de pandemia de COVID-19, recebi convites para participar de diversos eventos e congressos nacionais e internacionais de dança.

Em 2017, quando comecei a trabalhar como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I no município de Betim/MG, ministrando principalmente as disciplinas de Artes e Educação Física, observei como a dança é trabalhada no contexto escolar. As práticas observadas me causaram estranheza devido ao fato de serem bem diferentes da maneira como a dança é ensinada em escolas especializadas, universidades, projetos sociais, escolas de samba e até mesmo na Escola Integral.

Esse estranhamento e as problematizações em relação às práticas pedagógicas de dança nas escolas públicas me levaram ao Mestrado em Educação e Formação Humana na

FaE/UEMG, intitulado “Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa”.

A vida de um bailarino não é fácil, pois enfrentamos muitos desafios, mas quando alcançamos nossos objetivos experimentamos uma satisfação enorme e entramos em sintonia com o Universo! Eu não escolhi a dança, foi ela quem me escolheu.

Ainda tenho a sensação de um frio na barriga ao entrar em cena...

Quando danço eu estou livre e viva!

A dança sempre será a grande paixão da minha vida!

1.2 Introdução

É difícil um ser humano não começar a movimentar-se com o som de uma música, simplesmente porque a dança é a maior forma de expressão humana.

A dança é exclusivamente a arte de movimentar o corpo por meio de expressões artísticas, sentimentos, histórias e ideais, realizada com movimentos ritmados ao som de uma música ou não, podendo expressar as emoções de forma simples ou complexa. Considerada uma das mais completas artes e a primeira manifestação artística, ela relaciona-se com outras linguagens, como a música, o teatro, as artes visuais, e utiliza o corpo como instrumento criativo e de expressão.

Complementando, a dança consiste em uma das linguagens artísticas e corporais que está presente nas manifestações culturais e religiosas de toda a humanidade. Desse modo, ela se caracteriza como uma das primeiras formas de comunicação humana, afinal os povos primitivos se comunicavam por gestos, mímicas e expressões corporais, incluindo a dança. Diversos motivos faziam o homem dançar: os sentimentos, as sensações, os rituais e a relação com a natureza e com os mistérios da vida e dos cosmos (VARGAS, 2009).

O conceito de coreografia concebe a arte de compor danças, ou seja, é o próprio desenho da dança em forma de movimento, uma construção poética realizada por movimentos corporais. A palavra coreografia provém das palavras gregas *choreia*, que significa dança, e *graphein*, escrita. Em suma, baseia-se na arte de criar linhas, figuras, etc. Assim, é o conjunto de movimentos e sequências de passos que estabelecem a coreografia, geralmente seguindo uma trilha musical, um contexto ou uma história a ser apresentada. As coreografias são também aplicadas nas competições de ginástica e patinação.

Nesse sentido, o coreógrafo é o responsável por criar e planejar as estruturas de movimentos que serão executados pelos bailarinos; ele é o arquiteto da dança, pois tem liberdade de criação, bagagem técnica e apreciação estética. Assim, necessita-se obter maior conhecimento em diversos estilos de dança, como clássicas², étnicas, folclóricas ou populares, em música e nas artes plásticas, ampliando sua criatividade, cadência rítmica, memória visual, sensibilidade artística e seus estudos acadêmicos.

Esse profissional desenvolve variados movimentos de dança de diversos estilos na construção de sua obra coreográfica. Ele cria, dirige espetáculos e grupos de danças, solistas, musicais para teatro, cinema e televisão, podendo atuar como bailarino, docente e produtor artístico. Atualmente, o coreógrafo é requisitado por artistas pop, escolas de samba, grupos folclóricos, desenhos animados, produção de vídeos de dança, seriados e filmes de ação, artes marciais, épicos, seja para coreografar as lutas, compor mais dramaticidade à cena ou evitar que os atores se lesionem nas gravações.

O tema desta dissertação são as cartografias da dança no contexto escolar, partindo de minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa. Essas cartografias são o desenho do universo da dança através de minhas práticas, dos processos coreográficos em instituições escolares e do entrelaçamento de um arquivo de revistas acadêmicas que guardam as *memórias das lutas* sobre a relação da dança com a escola (FOUCAULT, 1998). Ou melhor, as memórias das lutas dos aspectos históricos da dança na educação brasileira, o preconceito referente às artes e à dança, os embates na construção de leis e documentos norteadores que, por vezes, marginalizaram a dança e as lutas da dança no contexto escolar explanadas no diário de bordo da artista-docente-cartógrafa. Foucault (1979) nos conta que o “acoplamento do saber erudito e o saber das pessoas”, nos permite “a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 97). Para tanto, as minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa no contexto escolar ocorreram em três escolas municipais da cidade de Betim, no Estado de Minas Gerais, entre os anos de 2017 e 2019.

² As danças clássicas têm como principal característica uma maior rigidez e padronização, a exemplo do balé e do flamenco. As danças étnicas pertencem a um povo ou uma etnia, podendo estar ligadas a atos religiosos ou não, como a dança cigana, a dança do ventre, as danças indígenas e as danças africanas. As danças folclóricas nascem através das expressões populares, dos costumes e da miscigenação de culturas, além de serem ligadas a rituais tradicionais, festas populares, festas comemorativas e comemorações típicas de um determinado lugar, quais sejam: a congada, o maracatu, a festa do boi e o samba de roda. As danças populares, por sua vez, são executadas pela comunidade ou por um meio de comunicação (fórró, samba, frevo, funk). A UNESCO define as danças folclóricas de acordo com essas características: dinamicidade, funcionalidade, aceitação coletiva e tradicionalidade.

Como bailarina profissional e coreógrafa, a dança está presente desde muito cedo em minha vida e sempre a levo em todos os locais que trabalho. Ao atuar como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observei lacunas no processo de ensino de dança nessas escolas. Percebi que a dança não é concebida como área de conhecimento, pois é praticada de forma mecânica, baseada em reproduções e cópias de coreografias e direcionada às festividades escolares como forma de entretenimento, desconsiderando os processos educativos e as expressões artísticas.

No corpo de arquivo das revistas acadêmicas desta cartografia, identificamos que a partir da Lei n.º 13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), a dança passa a ser conteúdo obrigatório. Levando em consideração esses documentos, surgem mais discussões sobre o ensino de dança na Educação Básica na literatura, embora o ensino de dança esteja presente nos documentos normativos desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). A partir desse levantamento, refletimos sobre como a dança é ensinada nas escolas públicas e como se desenvolve o processo coreográfico com os alunos.

Conforme já mencionado, nesta pesquisa, nosso objetivo foi cartografar a dança no contexto escolar. Para isso, realizamos um entrelaçamento das minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa e de um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 que discutem o dispositivo dança e suas linhas. O referencial teórico principal desta pesquisa são os textos dos filósofos Foucault (1998) e Deleuze (1996), as perspectivas de Ana Mae Barbosa (2010) sobre o ensino de arte, e o universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch (TRAVI, 2012).

As perspectivas de Foucault nos instigam a buscar, pesquisar, questionar quais discursos, práticas, saberes, relações de poder e processos de subjetivação estão sobre os corpos na escola. Desse modo, podemos construir e problematizar outras narrativas, diversas linguagens artísticas, como o teatro, o cinema, a literatura e a dança. A partir das perspectivas de análise do autor, construímos e cartografamos um arquivo de revistas acadêmicas, no qual se nota as diferenciações entre a dança mecanizada e pedagogizada, as práticas somáticas e a performance coreográfica.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: [...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (DELEUZE, 1996, apud MARTINS, 2010, p. 101).

A título de exemplo podemos pensar na bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch, a qual usufruía da subjetividade, dos sentimentos, das sensações e das experiências de vida dos bailarinos para criar suas coreografias. Travi (2012) afirma que “Pina explorava a vida privada dos bailarinos, transformando-a em material coreográfico” (TRAVI, 2012, p. 24). Além desse aspecto singular, a *performance* e o improviso também são evidenciados em seu trabalho, visto que a *performance* compõe uma mistura de diversas linguagens artísticas e rompe com convenções. O improviso se relaciona com a imprevisibilidade, com o momento presente e com a produção de novidades. Para a produção de sentido, portanto, a interpretação cênica, as sensações e as subjetividades são decisivas,

Pina Bausch exerce influência na composição cênica de bailarinos e coreógrafos, como também é objeto de estudo acadêmico nas áreas das artes da cena e dança nas universidades e por profissionais da dança e teatro. Em tese, no arquivo de revistas acadêmicas desta cartografia, ela aparece em evidência a partir de 2012. Ela foi bailarina, coreógrafa, produtora e diretora de espetáculos; suas danças eram repletas de histórias com coreografias baseadas nas experiências de vida de seus bailarinos, responsável por revolucionar e redefinir o entendimento a respeito da dança no cenário mundial. Dessa forma, a criação de seus espetáculos parecia grandes produções de ópera, balé ou cinema, levando em conta que utilizava elementos do teatro, tecnologia, glamour e a interação entre plateia e bailarinos. Bausch abordava temas importantes, como a violência contra a mulher e questões de gênero. Os trabalhos apresentados por ela eram revestidos de movimentos e elementos da vida cotidiana com a intenção de mostrar que são tão artificiais quanto os da cena. A metodologia coreográfica adotada por ela consistia em perguntas e respostas que ela mesma fazia aos seus bailarinos no improviso e, a partir delas, criava todos os elementos do espetáculo, as suas *performances*.

De modo geral, os estudos mais recentes em dança discutem principalmente sobre suas práticas pedagógicas em instituições escolares; a Lei 13.278/16 e a BNCC (BRASIL, 2018); o ensino de dança na educação básica; as linhas do dispositivo dança – a *performance* e o improviso; o universo de Pina Bausch. É pertinente destacar que nesta pesquisa encontramos como novidade a relação da “cartografia como performance coreográfica”³.

Apesar de o ensino da dança ser obrigatório a partir da BNCC (BRASIL, 2018) e Lei 13.278/16, são inúmeros os desafios a serem vencidos para alcançarmos um nível de ensino de qualidade. Vieira (2018) ressalta que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental

³ Essa lacuna na literatura será discutida nesta dissertação no capítulo cinco.

e Médio, a dança não é vista como área de conhecimento; na maioria das vezes, serve como ferramenta de recreação, produto cultural para ‘as famosas festinhas escolares’.

Em vista disso, a dança como área de conhecimento é constituída de seus próprios aspectos teóricos, metodológicos, artísticos, culturais e históricos. Como disciplina, tem seus conhecimentos, seus signos e sua linguagem, restritos aos saberes escolares da dança. Ela é uma forma de comunicação, uma linguagem não verbal, uma potência que se assemelha à linguagem, dispõe de um vocabulário próprio (os passos e gestos), normas para juntar o vocabulário e seus significados, aproxima-se mais da poesia do que a prosa (HANNA, 1999).

As pesquisas de Falkembach (2019) indicam que a dança como linguagem artística se fundamenta na percepção para a criação, portanto, o ensino não deve ser focado em modelos copiados e repetitivos. Problematizando ainda mais, Larissa Marques (2018) discute o ensino da Arte e a atuação do professor na escola, questionando qual sua *práxis* pedagógica, bem como os documentos de orientação curricular na Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC e a Lei n.º 13.278/16), a partir destas perguntas: “O que ensinar? Quais metodologias podem desenvolver nas nossas aulas? Como avaliar nossos alunos? Quais as atitudes que o (a) professor (a) de Arte e / ou de Dança deve cultivar no exercício da sua prática pedagógica?” (MARQUES, 2018, p. 28).

A dança nas escolas, por vezes, é pautada nas festas tradicionais, tais como dia mães, festa junina, natal, entre outras comemorações simbólicas, transformando essa prática em um processo vazio, repetitivo, enfadonho, que enfatiza somente técnicas (MARQUES, 2011). Nesse sentido, muitas vezes, trabalham-se as coreografias no contexto escolar de maneira codificada, sistematizada, com foco em exercícios de repetição e em busca pela perfeição dos passos e, por conseguinte, dos corpos. Não raro, baseia-se modinhas de redes sociais, mídia e cópias de vídeos do *YouTube*, em detrimento de um processo criativo, participativo e reflexivo.

Ao encontro de Deleuze acerca da construção do corpo sem órgãos, os autores Brasil e Andraus (2016) destacam que um corpo intenso, com multiplicidades, não se prende a uma única forma “de ser e de fazer”, pois se transforma num corpo que dança e improvisa. Entretanto, “corpos disciplinados” ou “corpos estagnados” são construídos em instituições escolares pelas práticas mecanizadas. Nesse último caso, a dança nas instituições escolares permanece estagnada, ou melhor, afeita à produção de corpos rígidos e normatizados.

Ao pesquisarmos a dança por meio do discurso do corpo, Foucault nos faz pensar na “ordem do discurso”, nas normatizações e padronizações, bem como problematizar as questões relacionadas à dança e ao ensino. Para o filósofo, não pode existir o mundo das ideias em

oposição ao corpo, afinal o “*Corpo é pensamento e pensamento é corpo*” (VALLE, 2017, p. 17, grifos do autor).

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), a dança é constituída por prática artística, pensamentos e sentimentos do corpo, e mediada por processos cognitivos e experiências sentidas. Desse modo, o documento propõe que os processos artísticos em dança tomem forma como manifestações por meio dos corpos e produzam um significado nas relações entre corporeidade e produção estética. Além disso, a Base define a dança como uma das linguagens da Arte, que tem por finalidade a formação integral do sujeito.

Para Freitas (2019),

[a] BNCC pode promover um desenvolvimento crítico de estudantes e sua apropriação de atitudes e habilidades que permeiam a atuação de cidadãos conscientes de seu papel em sociedade; em outras palavras, as relações entre seu corpo e o mundo que o rodeia (FREITAS, 2019, p. 30).

Freitas (2019) destaca a importância de as práticas educativas considerarem as experiências para a educação de um corpo, uma vez que este já vem com manifestações, desejos e informações. Além disso, evidencia que o ato de dançar aumenta o conhecimento de si e do mundo, pois o próprio corpo em movimento se refere ao sujeito. Nesse ponto de vista, Vieira (2018) salienta que o ensino da dança nas escolas deve compreender, problematizar e transformar as relações da sociedade, como etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões.

Tendo em vista essas especificidades, esta pesquisa se justifica pela importância da investigação de como ocorre o ensino de dança nas escolas e as discussões acerca da obrigatoriedade de ensino na disciplina de Artes, conforme a Lei n.º 13.278/16 e a BNCC (BRASIL, 2018). A pertinência desta investigação se dá em cartografar o processo coreográfico no contexto escolar; demonstrar a realidade docente no ensino de artes/dança; identificar o cotidiano da realidade profissional das experimentações de uma artista-docente-cartógrafa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes com o ensino de dança; e contribuir para as discussões acerca das experiências didáticas em dança.

Nesse sentido, tanto o ensino de dança quanto a composição coreográfica são complexos. Em busca de delimitar nosso objeto de pesquisa, apontamos como problemas de pesquisa as seguintes questões: Como se ensina dança nas escolas públicas? Por que a dança sempre tem destaque nas festinhas escolares? Como está o processo de ensino coreográfico nas escolas públicas? Por que a dança não é incluída nos processos educativos, uma vez que ela faz parte dos conteúdos curriculares? Esses questionamentos surgiram devido ao meu

estranhamento enquanto artista-docente-cartógrafa no contexto escolar, ao perceber que os saberes da dança são diferentes dos saberes escolares em dança, pois as práticas pedagógicas nas instituições escolares partem de coreografias prontas com o objetivo de reproduzir e não de construir conhecimentos significativos.

Nessa perspectiva, cartografamos o processo coreográfico no Ensino Fundamental I, na rede pública municipal de Betim/MG, através das minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa, bem como apresentamos os *platôs* por meio das narrativas cartográficas: práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares.

Aspirou-se realizar uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, entrelaçá-la às pesquisas presentes no arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 das áreas de Educação, Educação Física e Artes, com 121 artigos selecionados sobre dança no contexto escolar e em outros. Pretendeu-se ainda cartografar o dispositivo dança e suas linhas, a *performance* e o improviso, estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar se o “método de cartografia” também pode ser a construção de “performance coreográfica”.

Sendo assim, utilizamos a cartografia como método de pesquisa, um diário de bordo e um arquivo de revistas como instrumentos metodológicos que funcionam como disparadores, vão entrelaçando o arquivo de revistas acadêmicas e seus respectivos *platôs*. É preciso lembrar que a cartografia não é um método pronto com regras e protocolos. Assim, ao longo desta escrita, as cartografias da dança são compostas por trajetórias não lineares, ou seja, encontramos linhas de fuga que se unem ou se rompem. Essas linhas partem das tensões e pulsações do arquivo de revistas e dos *platôs*, a fim de cartografar um processo de produção com linhas infinitas que é a dança.

Conforme aponta Suely Rolnik (2011), as cartografias vão se transformando, pois, quando certos afetos são revisitados ou visitados pela primeira vez, novos territórios vão se compondo, e novos desejos e novas realidades são produzidos. Nessa lógica, “o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar”, então, “cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e prolonga os momentos seguintes” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓRIA, 2009, p. 59).

O cartógrafo, como afirma Rolnik (2011), deve atentar às linguagens que encontra e aos elementos que se fazem necessários para a composição da cartografia, porque antes de tudo é um ‘antropófago’. Ademais, o cartógrafo necessita de obedecer aos princípios da cartografia: “expandir com os afetos, [...] navegar com o movimento e [...] devorar os estrangeiros para,

através das misturas, compor as cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 2011, p. 232).

Dessa forma, podemos dizer que as cartografias da dança no contexto escolar terminam por ser uma “cartografia em forma de movimento – a própria dança cartografada”. Ao encontro disso, os capítulos desta dissertação vão se comunicando, ligando, criando espaços e territórios, e podem quiçá provocar transformações e nos afetar. A seguir, descrevo os movimentos retóricos desta pesquisa.

Neste primeiro capítulo, intitulado “O início: processo coreográfico como objeto de estudo”, apresento um recorte da minha história dançante, precedido da introdução, com os objetivos, o referencial teórico e a metodologia (método de cartografia e instrumentos). Propomos também enfatizar a problematização das problematizações, as problematizações dos autores e as linhas que se cruzam e se rompem nessa cartografia da dança.

No segundo capítulo, “Um caminho a percorrer: a dança no contexto escolar”, busco cartografar o percurso da dança na educação brasileira, a formação docente para o ensino de dança, os pressupostos teóricos presentes nos PCN, na BNCC e na Lei n.º 13.278/16 que versam sobre o ensino de arte e dança na Educação Básica.

No terceiro, “Narrativas cartográficas”, por meio dos disparadores, realizo um entrelaçamento de minhas experimentações como artista-docente no contexto escolar com os seguintes *platôs*: práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares.

No quarto, “A diferenciação: corpo representado e corpo subjetivado”, discuto as diferenciações entre o corpo representado e corpo subjetivado; as representações mentais e os processos de subjetivação em dança; e os discursos que esses corpos trazem consigo, os corpos sem órgãos e corpos utópicos.

No quinto, “Cartografia como processo coreográfico”, apresento o dispositivo dança com suas linhas de *performance* e improviso, bem como o universo da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch. Ainda, proponho identificar o processo coreográfico e procuro entender a potência da relação da cartografia como uma “performance coreográfica”.

Nas considerações finais, realizo uma análise das cartografias da dança e apresento minhas proposições como artista-docente para o processo coreográfico.

1.3 Metodologia: método de cartografia

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há um método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, o duplo roubo, e é isto que faz não algo mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”
(Guilles; Deleuze; Parnet. *Dialogue*).

A presente pesquisa envolve uma cartografia da dança no contexto escolar. Para desenvolvê-la, utilizamos o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa nos períodos compreendidos entre 2017 e 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

No decorrer da pesquisa, estão expostos os *platôs* com as narrativas cartográficas do diário de bordo com minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa no ensino de dança em escolas municipais na cidade de Betim/MG. Esse trabalho ocorreu de 2017 a 2019, em três escolas municipais, localizadas em regiões periféricas dessa cidade, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As aulas aconteceram no contexto das disciplinas de Arte e Educação Física, seguindo as propostas da BNCC (BRASIL, 2018). Dessa maneira, os principais instrumentos utilizados são o diário de bordo de uma artista-docente-cartógrafa e o arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2, trazendo narrativas e/ou *platôs* de análise de discussão, a partir de recorrências nos periódicos e em experiências em dança no contexto escolar. Os *platôs* mais evidentes no corpo de arquivos são “improviso”, “*performance*” e “Pina Bausch”. Nas narrativas cartográficas, abordamos as práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares.

Os *platôs* para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual. Assim, os conceitos devem determinar ou não o que é coisa, sua essência, as suas consequências. Em vista disso, nesta cartografia, cada *platô* realiza um mapeamento e anuncia um campo de problemas, onde os movimentos descrevem um mesmo percurso. Os *platôs* partem do interior de um ou mais estratos e de seus dualismos na direção de suas condições de possibilidades, das máquinas abstratas que os efetuam e os determinam como atualizações.

De acordo com Simonini (2019), o cartógrafo poderá utilizar o diário de campo como um de seus instrumentos metodológicos, já antes adotados em pesquisas etnográficas, de maneira que os objetivos da cartografia não estejam entrelaçados com “validação da realidade ou estabelecimentos de verdades” (SIMONINI, 2019, p. 9-10). Essas constatações sobre o diário de bordo aproximam-se de Barros e Kastrup (2009): assim como a escrita e/ou o desenho é uma prática valiosa do método de cartografia, o diário de bordo colabora na produção de dados de uma pesquisa e modifica as observações percebidas nas experiências de campo e modos de fazer. Nesse viés, Valério (2007) complementa que o diário de bordo apresenta cenas, relatos, conversas, cartas e entrevistas, entrelaçando o texto e indicando possíveis caminhos para a pesquisa.

Compreendemos que as pesquisas no campo da Educação, Arte e Dança não ocorrem de forma linear, mas sim de maneira sinuosa, sempre em movimento, de modo que a cartografia não possui um plano a ser executado, tampouco uma lista de passos a serem seguidos. Assim, ao investigar um objeto de estudo amplo, aberto, irrigado de subjetividade, o pesquisador pode seguir a sua verificação de maneira não linear. O processo vai se desdobrando e assumindo dimensões que levam a pesquisa para novos lugares (LEMOS, OLIVEIRA, 2017). Nessa perspectiva, a cartografia se diferencia da etnografia, na medida em que acompanha os múltiplos processos de produção da realidade e seus regimes de verdade. Sendo assim, a cartografia segue as linhas de produção de realidade, porque o cartógrafo é o participante das composições de realidade que ele mesmo cogita descrever (SIMONINI, 2019).

Rolnik (2011) ressalta que diferentes linguagens podem ser cartografadas, incluindo a dança, uma área interdisciplinar que apresenta elementos subjetivos e constrói outros territórios. Nesse sentido, a cartografia “[...] acompanha e se faz enquanto o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos: mundo que criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos” (ROLNIK, 2011, p. 23).

Conforme Lemos e Oliveira (2017), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari constroem territórios e linhas: “A cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares [...]” (LEMOS; OLIVEIRA, 2017, p. 42). Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade. Por conseguinte, “a cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição,

descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168).

Outro conceito importante para este trabalho é a noção de dispositivo. Deleuze (1990), ao pensar esse termo na obra de Michel Foucault, situa-o com um composto de linhas de natureza diferentes, isto é, por um conjunto multilinear em que tais linhas seguem direções e variações, projetam-se em processos de desequilíbrio que se aproximam e, ao mesmo tempo, afastam-se. Desse modo, essas linhas não se delimitam ou envolvem sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a linguagem, dentre outros (DELEUZE, 1990). Assim, para Foucault, os dispositivos às vezes estarão relacionados a diversas instituições físicas e administrativas, como escolas, igrejas, governo, mas também às estruturas de saber que se aprimoram e estabelecem relação de poder no corpo social.

Deleuze (1990) também enfatiza que as linhas de dispositivo sofrem diversas variações de direção e derivações, nas quais os objetos, os sujeitos e as forças em exercícios são como vetores ou tensores, logo três instâncias de Foucault (Saber, Poder e Subjetividade) não terão contornos definidos. Em síntese, encontramos diversas linhas em dispositivos que se misturam, quais sejam: estratificação, sedimentação, atualização, criatividade, força, subjetivação, enunciação, ruptura e fissura.

Para Deleuze (1990),

[s]eparar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é desenhar um mapa, cartografar, medir a passos terras desconhecidas, e é isso que ele chama de "trabalho sobre o terreno". É necessário instalar-se sobre as próprias linhas, que não se limitam a compor um dispositivo, mas que o atravessam e o arrastam, do norte ao sul, do leste ao oeste ou em diagonal (DELEUZE, 1990, p. 155).

Assim, pensando a dança como dispositivo a partir da noção de que possui diversas ramificações sem coordenadas constantes, encontraremos inúmeras linhas, a exemplo do processo coreográfico, o improvisado e a *performance*.

Na perspectiva de Deleuze (2001), a cartografia baseia-se na separação das linhas do dispositivo, ou seja, cartografar é descobrir novos territórios, em um processo sinuoso. Já o dispositivo “é um emaranhado de linhas, um conjunto multilinear” (DELEUZE, 2001, p. 1), que se unem, rompem-se, traçam processos em desequilíbrio, ou em outras palavras, são as relações de força, os processos de subjetivação e os saberes envolvidos.

Esta cartografia sobre a dança no contexto escolar acarreta uma separação ou desembaralhamento das linhas de poder, saberes e subjetivação do dispositivo dança. Identificamos linhas que se diferenciam no corpo dos textos do arquivo, mas também algumas

alianças e contradições entre os autores. Essas linhas analisam a dança sob a noção de sensação no corpo, o discurso do corpo, os linhas da dança o improviso e a *performance*, a dança como processo de subjetivação, a cartografia como *performance* de dança e processo coreográfico, a dança de Pina Bausch e as danças urbanas.

O improviso diferencia-se pela imprevisibilidade e instabilidade de movimentos, ao passo que é um ato reflexivo que produz novidades. “A improvisação, assim, é um sistema aberto constituído de uma complexificação de diferenciais simultâneos que interagem entre si e geram informações de tempo e de espaço” (SEVEGNANI, 2013, p. 37).

A *performance* também pode ser considerada uma das linhas do dispositivo dança, pois engloba respostas corporais e sensoriais do indivíduo. A técnica representa uma fase de aprendizado, e a interpretação, as sensações e as subjetividades são as fases determinantes, porque o *performer* usa linhas de força, produzindo maneiras próprias de agir ou responder (CARVALHO; PARAGUAI, 2013). A imprevisibilidade constitui uma das características principais da *performance*; é “uma linguagem artística híbrida”, isto é, não pertencente apenas a uma forma artística específica em detrimento de outra (LOBO, 2018).

Relacionando essas linhas da dança, o improviso e a *performance* com o universo de Pina Bausch, para Caldeira (2011), a liberdade de movimentos e a criação enriquece o processo coreográfico. O trabalho com a experiência das relações humanas, o cotidiano, o sofrimento e a alegria significam um corpo em movimento, tendo em vista que as experiências dos artistas favorecem bastante a expressão em cena e produz novas subjetividades. Ao criar gestos, expressões e movimentos, e trabalhar com grupos heterogêneos, Pina Bausch foge dos padrões normatizadores da dança clássica, fazendo com que a dança-teatro seja para todos: enquanto os mais jovens têm maior agilidade e força em seus movimentos, o grupo sênior tem uma relação tempo e espaço impressionante.

Outra concepção de cartografia identificada e discutida neste trabalho, apontada como novidade, é a cartografia no contexto coreográfico. Uma vez que a coreografia é o próprio desenho da dança em forma de movimento com suas linhas e figuras compostas em cena, a *performance* coreográfica também pode ser entendida como uma cartografia, ou seja, a cartografia em movimento corporal.

Seguindo a perspectiva da cartografia como pesquisa e *performance* de dança, Ferraci *et al* (2014) afirmam que “[...] quando o ator dança pela primeira vez de forma livre – é a construção do seu território, ou seja, de certa forma, se cartografa seu terreno expressivo em prática corpórea”. Ademais, concluem que “[...] os territórios se fazem por procedimentos expressivos; eles são constituídos ao mesmo tempo em que são produzidas ou selecionadas as

qualidades expressivas que o compõem, formas que emergem do caos criando configurações, composições, sentidos” (FERRACI et al, 2014, p. 221).

O ato de dançar e tornar-se sujeito constitui um processo de subjetivação, porque “[...] essa cultura do corpo atravessa a constituição das identidades dos bailarinos” (VALLE, 2017, p. 12). As identidades são culturalmente formadas por técnicas corporais, gestualidade e expressões. Ao dançar sob *performance* e improviso, a criação é enviesada por movimentos corporais, poderes, linhagens históricas e referências culturais.

Adotando um estudo sobre a cinestesia corporal, Ropa (2012) analisou e observou que o bailarino de danças urbanas tem uma grande percepção cinestésica e relacional. Essa dança difunde novos sentidos, novos imprevistos e novas interpretações metafóricas, cria expressões e movimentos improvisados e nos faz repensar a identidade, a técnica, a estética e a ética na dança. Dessa forma, encontramos a livre manifestação rítmica e expressiva do corpo, novas fontes vitais para a dança e, utopicamente, para o novo homem e a sociedade do futuro. Assim, as danças urbanas proporcionam a revelação e ressignificação, produzem uma plasticidade viva, dinâmica e incessantemente metamórfica dos corpos que dançam e que despidoradamente, amorosamente ou indiferentemente, desafiam a solidez semântica.

Ao construir esta pesquisa, cartografamos as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa através do diário de bordo e de um arquivo de revistas acadêmicas. O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Nessa perspectiva, podemos definir que:

[o] arquivo é, em outras palavras, o sistema das condições históricas de possibilidade dos enunciados. Na verdade, os enunciados, considerados como eventos discursivos, não são nem a mera transcrição do pensamento em palavras, nem o mero jogo das circunstâncias. As afirmações como eventos têm uma regularidade própria, que rege sua formação e transformações (CASTRO, 2004, p. 35, tradução nossa).

Conforme Zanetti (2018), a pesquisa por arquivo é pertinente e requer um “posicionamento ativo do pesquisador”, isto é, não devemos aceitar uma suposta natureza dos fatos, visto que o arquivo é constituído sobre o que é possível “falar e ver” (ZANETTI, 2018,

p. 256). Nesse viés, o arquivo mostra a racionalidade, “o discurso de verdade”, e permite analisar o que está sendo visto e dito. Por conseguinte, a análise de um arquivo “[...] propicia apontar a racionalidade que conserva, que seleciona um tipo de exercício de poder na permanência e preservação de uma forma de acontecimento [...]” (ZANETTI, 2018, p. 247).

Na mesma perspectiva, Martins (2011) ressalta a importância da pesquisa por arquivo, uma vez que ela garante os enunciados, os seus efeitos, a existência de uma prática, ou seja, o arquivo não é apenas documento, mas o próprio movimento da sua constituição e das práticas discursivas. Desse modo, “o que o arquivo faz aparecer é o princípio de funcionamento do próprio discurso, ou seja, as regras que permitam que os enunciados surjam, se repitam e se transformem” (MARTINS, 2011, p. 39).

Ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisamos cerca de 1.000 textos e escolhemos um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES, quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pró-posições e Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das artes – *ARS (USP)*, *Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento e Repertório Teatro e Dança*. No conjunto desses arquivos, buscamos identificar e analisar as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improvisado e *performance*. A seleção de artigos se pautou nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improvisado e à *performance*.

Abaixo, nas tabelas, demonstramos o número total de artigos por revista e por área:

Tabela 1 – Revistas e número total de artigos

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 Educar em Revista	5
2 Fundarte	32
3 Educação & Realidade	3
4 Movimento	15
5 Ars (USP)	2
6 Pró-posições	11
7 EBA/UFMG	7
8 Urdimento	13
9 Caderno CEDES	5
10 Revista Repertório - Teatro e Dança	25

11 Educação e Pesquisa	1
12 Educação em Revista	2
Total de artigos:	121

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tabela 2 – Tabelas por área: Educação

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 Educação & Realidade	3
2 Educar em Revista	5
3 Pró-posições	11
4 Educação e Pesquisa	1
5 Educação em Revista	2
5 Caderno CEDES	5
Total:	27

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tabela 3 – Tabelas por área: Educação Física

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 Movimento	15
Total:	15

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Tabela 4 – Tabela por área: Arte

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 ARS (USP)	2
2 Fundarte	32
3 EBA/UFMG	7
4 Urdimento	13
5 Repertório - Teatro e Dança	25
Total:	79

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Após a seleção, os artigos foram organizados em tabelas, a partir das seguintes categorias: Título, autor, área da revista, ano e nome do periódico. Para analisar cada artigo, criamos o seguinte arquivo organizativo: ano; área/subárea; assunto; função da arte e/ou dança; características da arte/dança e do ensino; deslocamento ou proveniência; problematização ou plano geral do texto.

O quadro 1, a seguir, demonstra o exposto:

Quadro 1 – Categorização por ano

Ano					
Área/ Subárea	Assunto	Função da Arte/Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocamento ou proveniência	Problematização ou plano geral do texto
Título do periódico	Título do artigo e nome do autor				

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por meio dessas categorias, foi possível cartografar o conjunto de movimentos do arquivo, as características da dança, o ensino em diversos ambientes, as principais funções da dança, as semelhanças e as diferenças, as problematizações e os deslocamentos. Posteriormente, categorizamos artigos por assuntos, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorização de artigos por assuntos

	Ano	Título/ autor	Área/ Subárea	Assunto	Função da Arte/ Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocamento ou proveniência	Problemati- zação ou plano geral do texto
Assun- to								

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Após essa organização em tabela, categorizamos os artigos por assuntos ou problematizações, demonstradas abaixo:

- Expressividade;
- Fenomenologia;
- Corporeidade;
- Educação Somática;
- Cartografia;
- Cartografia como *performance* de dança;
- Criatividade;
- Improviso;
- Deleuze (estatuto do corpo);
- Formação em dança;
- Estética;
- Formação de professores;

- Danças urbanas;
- *Performance*;
- Educação Infantil;
- Metodologias;
- Jogos rítmicos e expressivos;
- Dança e gênero/balé;
- Docência em dança;
- Laban;
- Pina Bausch;
- Danças mundializadas;
- Danças e festas populares;
- BNCC e Lei 13.278/16;
- Ensino de Arte e Dança nas escolas;
- Ensino Fundamental/Currículo;
- Dança e Religião;
- História da dança;
- Intérprete da dança;
- Artista-docente/Artista-pedagogo;
- Foucault;
- Corpo Subjetivado;
- Dança e Benefícios;
- Indústria Cultural.

Ao analisar esses arquivos, como já mencionado, escolhemos um conjunto de 121 artigos no período de 2010 a 2022, buscando identificar e analisar as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas improvisado e *performance*.

Foucault (2004) afirma que problematização “[é] o conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2004, p. 242). Segundo ele, as problematizações devem se apresentar de forma como é ‘pensada’ e as práticas a partir de sua ‘formação’. Para o filósofo, o homem moderno “[...] problematiza o que ele é, o que faz e o mundo em que vive”. Desse modo, “a dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas de

problematização, sua dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações” (FOUCAULT, 2004, p. 199).

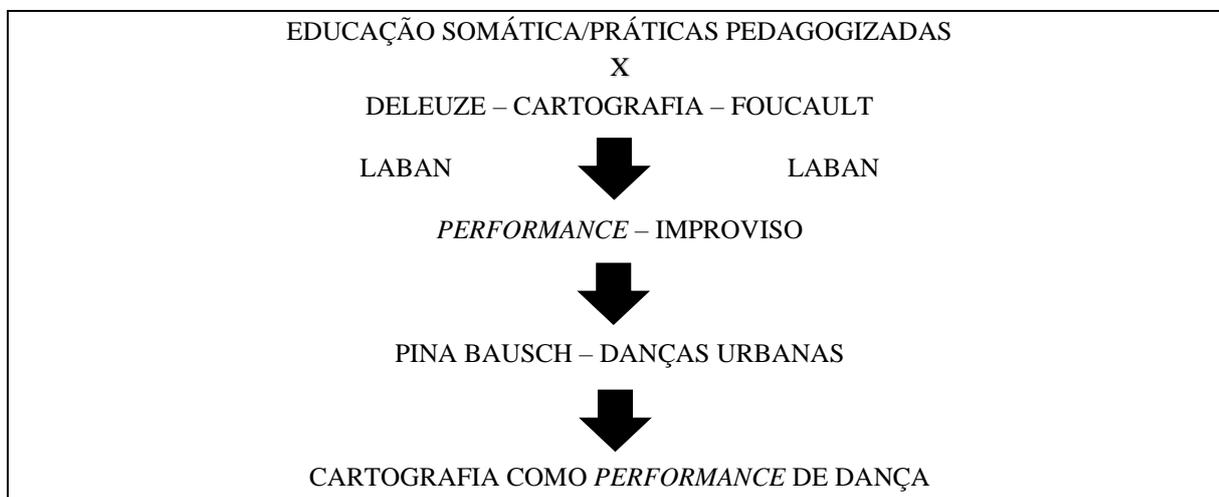
Nesta cartografia da dança, propomos a problematização das problematizações. Dessa forma, o tópico seguinte discorre sobre os deslocamentos e as linhas encontradas no corpo do arquivo de revistas acadêmicas.

1.4 Problematizações das problematizações

“a transformação dos parâmetros de pensamentos, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é.” (FOUCAULT, 2004, p. 199).

Nesta seção, apresentaremos as problematizações das problematizações, as linhas do dispositivo dança que se ligam e se rompem no corpo dos artigos desta pesquisa cartográfica e de seus principais deslocamentos. Para tanto, elaboramos um esquema representativo, no quadro 3:

Quadro 3 – Quadro representativo dos deslocamentos



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

No corpo dos textos analisados, algumas linhas se diferenciam, aliançam-se e criam embates. Essas linhas analisam a dança sob a noção de sensação no corpo; o discurso do corpo; o improviso e a *performance*; a dança como processo de subjetivação; a cartografia como *performance* de dança e processo coreográfico; a dança de Pina Baush; e as danças urbanas.

Na presente cartografia, no período de 13 anos, entre 2010 a 2022, encontramos movimentações no corpo do arquivo de periódicos. Entre 2010 a 2012, os estudos relacionados

à corporeidade e à consciência corporal são mais constantes. Nóbrega (2010) problematiza a força da experiência corporal no pensamento de Merleau-Ponty, no qual o conhecimento da arte e da filosofia são possibilidades para pensar a existência, a contingência e a liberdade do corpo. Desse modo, conforme Cardoso *et al* (2010), a consciência corporal e os movimentos corporais são fatores determinantes entre homens e mulheres em relação ao estilo de dança escolhido para praticarem devido a vários tabus. Ainda sobre corporeidade, Daolio, Rigoni e Roble (2012) questionam a forma como alguns autores adotam visões deterministas sobre o corpo.

Nesse mesmo período, Lacince e Nobrega (2010) iniciam uma articulação sobre as experiências coreográficas e os processos de criação narrados pelos coreógrafos, a partir de conceitos filosóficos sobre corpo e estética, no sentido de contribuir para a reflexão sobre a dança, a arte e a corporeidade. Assim, Martins (2010) aponta que “a dança como arte habita um complexo estado de forças que transfigura a relação corpo-espço” (MARTINS, 2010, p. 218).

As movimentações do arquivo mostram que, em 2010, a educação somática era muito focalizada, mas entre 2011 e 2017 essas discussões cessam e retornam em 2018 e 2019. Domenici (2010) argumenta que as práticas da educação somática possibilitaram novos caminhos de investigação e criação e alteraram os modos da clássica epistemologia mecanicista pautada no treinamento corporal tradicional. Para ele, essa perspectiva tem como características o interesse pelas emoções e pelos seus efeitos no corpo e no movimento, valorizando o alinhamento postural, a consciência corporal e o comportamento singular. Nas aulas de dança, ao invés de o aluno copiar, ele aprende a trabalhar com parâmetros, posições relativas entre os ossos e as articulações, grupos musculares e depois a improvisar, sendo estimulado a criar movimentos.

No Brasil, destacam-se duas propostas de educação somática originais, a de Klauss Vianna e a de José Antônio Lima. Grebler e Pizarro (2019) consideram que as práticas somáticas compartilham rompimento com a dualidade corpo/mente, dão atenção à consciência corporal e à percepção do sensorio motor, além de favorecer a criatividade. Ainda nessa perspectiva, Eddy (2018) discorre sobre a importância da educação somática na melhoria do desempenho e de lesões dos bailarinos, bem como no aumento de consciência motora e de experiências sensoriais via toque. Essas características da educação somática se refletem nas abordagens de Meira (2019) que utiliza como base seus princípios e suas diretrizes para a criação de procedimentos pedagógicos e transformadores para os docentes e para os praticantes, envolvendo técnica, prevenção e cura de lesões.

Entretanto, em 2019, ao analisar a dança sob a perspectiva da educação somática, Falkemback (2019) “evidencia que o currículo é campo de luta política e descreve como a perspectiva da educação somática ocupa lugar nas relações de poder na escola” (FALKEMBACK, 2019, p. 130). A autora apresenta, em seu texto, uma reflexão acerca da dificuldade de se trabalhar com educação somática em sala de aula no ensino público, citando a falta de disponibilidade dos alunos, a dança e suas relações de poder, os trabalhos criativos que ocorrem sem construção social, entre outros.

Desse modo,

[p]ensar as práticas somáticas como técnicas de si é também considerar que tais práticas relativizam o código, pois relativizam a norma que estabelece o corpo ideal, a normalização produzida pelas tecnologias da biopolítica. Assim, ao realizar práticas na perspectiva da educação somática, há um processo de atuação sobre si mesmo, no qual a pessoa realiza um trabalho sobre si que passa pela produção de uma relação de si com os códigos (FALKEMBACK, 2019, p. 140).

Ao encontro de Falkemback (2019), Green (2019) critica o fato de a educação somática estar separada das influências culturais e sociais. Tendo como base os pressupostos teóricos de Foucault, as práticas somáticas poderão transmitir uma ideia de experiência corporal e uso de trabalho pedagógico através do corpo.

Observamos, no arquivo de revistas, referências aos estudos teóricos de Laban nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2019, principalmente sobre os estudos coreológicos (MOTA, 2012; OLIVEIRA, 2013). Na perspectiva de Carmo (2013), Laban evidencia a importância da teoria e prática, mas também da dança-educação. Considerado o pai da dança-teatro por identificar as ações do movimento expressas pelo corpo e estabelecer certa ligação com Pina Bausch, ambos influenciam a composição da dança cênica atual. Tais discussões sobre Laban serão aprofundadas no tópico “Práticas pedagógicas no ensino de dança”, no capítulo três e, no capítulo quatro, na seção “Corpo como processo de representação”.

Outro movimento no arquivo a ser destacado são as discussões, a partir de 2012, sobre danças urbanas, estilo que promove o improviso e a *performance* constantemente, proveniente de discursos de autoafirmação e identidade específica de cada bailarino. Nessa direção, Ropa (2012) apresenta uma leitura crítica sobre essa prática e questiona se ela consiste numa nova pesquisa artística e identitária para a dança ou numa nova estratégia de sobrevivência. Além disso, outros autores que discutem as danças urbanas (LUNA, 2014; FERREIRA; VALLE, 2020) serão abordados nos tópicos “Artista-docente”, no capítulo três, e “Discurso do corpo”, no capítulo quatro.

Identificamos também, nos anos de 2010 a 2014, reflexões sobre o estatuto do corpo e sobre a sensação do corpo no pensamento de Deleuze (1996). Diante desses elementos, os conceitos de cartografia como metodologia de pesquisa e processo coreográfico são enfatizados por alguns autores, pois “[a] cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, danças, desenhos” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 166). Para Oliveira e Paraiso (2012), a cartografia é uma potência e “coreógrafa dos movimentos das linhas e dos traços, como uma pesquisa bailarina, que transforma a estética do movimento em vida” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168); suas expressões e sensações poderão ser o desenho de um mapa, uma pintura, uma partitura musical ou até mesmo o desenho do corpo em movimento, ou seja, a coreografia. Essa constatação é próxima das contribuições de Ferraci *et al* (2014), que pontuam a cartografia como percurso e terreno metodológico tanto para a pesquisa quanto para a *performance* de dança, assim como consideram relevante a reconstrução e a reorganização de novos movimentos com o corpo, o improvisado e a *performance*, que quebram padrões e fogem das linhas habituais para criar expressões, gestos e movimentos.

A partir de 2012, percebemos um número expressivo de estudos e pesquisas relacionadas aos conceitos de improvisado e *performance*. Essas duas linhas do dispositivo dança tornam o contexto coreográfico mais significativo e criativo, mas também evidenciam e trazem para a cena o ‘discurso do corpo’. Também se verifica relações com o universo de Pina Bausch, evidenciadas a partir de 2012, aparecendo como referência no corpo do arquivo até 2022.

Em 2012, a dança com improvisado e grupos heterogêneos, de acordo com Soares e Dantas (2018), favorece a composição coreográfica, pois esses bailarinos adquirem maior liberdade de movimentos e expressão ao improvisarem. Na perspectiva de Dullin (2012), “[a] improvisação obriga o aluno a encontrar seus próprios meios de expressão” (DULLIN, 2012, p. 172). O improvisado da dança, para Sanches (2015), acontece além da cena e da noção coreográfica, porque transmite imprevisibilidade, memória corporal, experiências vividas com o outro e com o mundo que são armazenadas no corpo. Enquanto para Correa, Silva e Santos (2017), sob o improvisado, a dança tem função de construir coletivamente o conhecimento, para Vieira e Bond (2017), permite reavaliar continuamente decisões prévias e criar novos caminhos, coletar memórias corporais, emoções e sentimentos.

Essas reflexões sobre o dispositivo *performance* e o trabalho de Pina Bausch são destacadas por diversos autores, na movimentação do arquivo, principalmente nos períodos de 2012 a 2022. Nesse sentido, a teatralidade e a *performance* possuem como principais características o traço autoral, ligado sempre à presença, ao corpo, à cultura, que marcam as identidades dos sujeitos em suas circunstâncias transitórias de existência pessoal, social,

política e tecnológica (GONÇALVES; GONÇALVES, 2018). Corroborando com essa discussão, Villar (2016) afirma que a *performance* artística “caracteriza-se pela fuga de qualquer possibilidade de categorização” e está associada à apresentação, representação ou exposição cênica ou musical em frente a uma plateia e à interpretação de artistas (VILLAR, 2016, p. 111).

O contexto de Pina Bausch, por sua vez, ultrapassa o corpo, por isso Candido (2018) demonstra outras linguagens em cena, como o canto, as palavras, o movimento, entre outras. O trabalho dessa grande coreógrafa e bailarina é destacado por Bruço (2019) que sinaliza que a dança e o teatro são trazidos para o palco como linguagem, e o processo criativo é ligado às subjetividades e às experiências vividas pelos bailarinos, com seus gestos e expressões do cotidiano, tornando-se um processo coreográfico. Além disso, os trabalhos de Bausch extrapolam padrões estéticos superficiais, discutem conceitos e gêneros de dança, provocam mudanças no corpo que dança, baseadas não “como” as pessoas se movem, mas sim “no que” as move (CANDIDO, 2018).

A partir de 2015, discute-se como toda forma de dança desenvolve pensamentos por meio de discursos, movimentos produzidos, não como um objeto, mas como um sujeito em ação. Baseada nisso, surge a diferenciação entre corpo subjetivado e representado, bem como a discussão sobre quais formas de discurso cada corpo apresenta. Notamos um apontamento relevante no corpo dos textos: conforme Sanches (2015), a diferenciação entre o corpo representado do corpo subjetivado, enfim, a improvisação realiza um deslocamento, rompe com padrões determinados e foge da lógica representacional e dos dispositivos cênicos, espaço cênico, cenários, figurinos e mudança no contexto coreográfico. Oliveira (2018) pontua que cada estrutura coreográfica possui uma lógica que é particular e própria, pois a dança consiste num lugar de conhecimento do corpo e representação de uma individualidade.

Nessa perspectiva, sob a influência de Deleuze, a construção do corpo-sem-órgãos, um corpo intenso, com multiplicidades, para Brasil e Andraus (2016), não se prende a uma única forma ‘de ser e de fazer’. Um corpo que dança, improvisa; já o corpo estagnado, um produto dos paradigmas impostos, é formado nas instituições escolares como um “corpo disciplinado”, afastado de seu corpo.

Diante disso, as experiências cotidianas corporais surgem em cena, a *performance* ganha maior destaque e o processo de subjetivação sobrepõe as representações mentais. Também sob a ótica de Deleuze, Alves (2016) pensa o ensino de dança como produção e criação do professor junto dos alunos, sem relação de poder entre gestos e movimentos. Dessa maneira, improvisar é construir um corpo que se opõe aos modelos externos, um plano de fuga, um corpo que corre

riscos, constrói territórios, cartografa e que realiza um diálogo com o corpo-sem-órgãos (BRASIL; ANDRAUS, 2016).

Essas movimentações e diferenciações de arquivo originaram outros *platôs*. No capítulo quatro, versamos a respeito do ‘corpo representado’, ‘corpo subjetivado’ e ‘discurso do corpo’. No capítulo cinco, tematizamos as linhas do dispositivo dança, a *performance*, o improvisado, e o ‘universo de Pina Bausch’, as discussões sobre a ‘cartografia como performance coreográfica’.

2 UM CAMINHO A PERCORRER: A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

A dança é, na minha opinião,
muito mais do que um exercício,
um divertimento, um ornamento,
um passatempo social; na verdade
é até uma coisa séria e sob certo aspecto,
mesmo uma coisa sagrada. Cada era
que compreendeu a importância
do corpo humano, ou que, pelo
menos a noção sensorial de
suas estruturas, seus requisitos,
de suas limitações e da
combinação de genialidade que,
lhe são inerentes, cultivou,
venerou a dança.
(Paul Valéry)

Neste capítulo, buscamos compreender a história da dança na educação brasileira, quando e como adentrou os espaços escolares, a trajetória percorrida, as lutas e as memórias da dança no contexto escolar. Dessa forma, são apresentados e discutidos os aspectos históricos da dança na educação brasileira, a formação docente para o ensino de dança, a Lei n.º 13.278/16, de 5 de maio de 2016, e a BNCC (BRASIL, 2018).

Essa investigação parte das seguintes questões: Encontramos relação do contexto histórico da dança nas escolas com os dias atuais? Por que os documentos, leis e currículos anteriores a LDB 1996 negligenciaram o ensino de dança? Por que a dança sempre ocupa um lugar inferior quando comparada a outras linguagens artísticas?

O caminho da dança na história da educação brasileira não segue uma trajetória linear, mas sim uma estrada sinuosa repleta de lutas, idas e vindas. Criaram documentos norteadores e leis, mas nenhum contemplava a dança. Ainda encontramos preconceito com o ensino de artes e dança no contexto escolar devido a esse passado em que se estabeleceu um lugar pré-determinado para a dança, de exclusão e discriminação. Entretanto, a dança no Brasil avançou como manifestação artística e na profissionalização de bailarinos, e grandes nomes surgiram nesse panorama dançante, a partir de escolas, universidades e academias especializadas.

A dança adentra o ensino superior na década de 1950 e torna-se área de conhecimento ao instituírem na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o primeiro curso de Graduação em Dança no Brasil, formação de Bacharelado. No ano de 1976, o curso de Licenciatura em Dança na mesma universidade. Atualmente, temos 54 cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e cerca de 140 especializações com temáticas direcionadas à dança, além de Mestrado e Doutorado.

Em direção contrária, nas instituições escolares, a dança não é vista como área de conhecimento, apenas como uma mera atração nas comemorações e uma prática de atividade física. A dança é inserida nos currículos escolares a partir dos PCN nas disciplinas de arte e educação física como parâmetros orientadores. O ensino de dança na educação básica inicia sua inserção somente nos currículos na área das Artes a partir da LDB de 1996. Esse cenário de exclusão da dança nos currículos da educação básica teve alteração em 2016, quando a dança se torna conteúdo obrigatório na disciplina de Artes. Apesar disso, os avanços são poucos, afinal apenas leis e currículos não garantem o ensino de dança.

2.1 Aspectos históricos da dança na educação brasileira

A arte tem enorme importância na
mediação entre os seres humanos e o
mundo, apontando um papel de destaque
para a arte/educação: ser a
mediação entre a arte e o público.
(Ana Mae Barbosa)

Nesta seção, expomos os aspectos históricos do ensino de artes e da dança na educação brasileira, a dança como forma de conhecimento, incluindo documentos educacionais, como os PCN, a LDB e a BNCC, a fim de compreender as questões relacionadas à história da dança e à formação docente para o ensino de dança na educação brasileira.

A dança constitui-se como uma das maiores formas de expressão humana e artística, que detém saberes e fazeres diferenciados das outras linguagens das Artes. Como área de conhecimento, tem uma linguagem própria com conteúdo específicos, contexto histórico e social, estabelece comunicação com manifestações culturais e criações estéticas diversas, dialoga com as outras linguagens da Arte e outras ciências (História, Geografia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Fisiologia e Anatomia, por exemplo).

Conforme Strazzacapa e Morandi (2006) “[...] a dança é uma área de conhecimento autônoma e que consiste na mais antiga das manifestações” (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006, p. 105). Os autores indicam que Laban foi o primeiro teórico do movimento corporal a atender para a dança na educação e estudar os movimentos do corpo por intermédio da dança.

A dança é a linguagem do movimento que utiliza o corpo como principal instrumento, Laban (1990)⁴ declara que podemos comparar a dança à linguagem oral, pois formam-se palavras por letras e os movimentos corporais por elementos, as orações por palavras e as frases

⁴ Dança Educativa Moderna foi publicado em 1978.

da dança por sequências de movimentos. Assim, a coreografia é o conjunto dessas sequências de movimentos, enquanto o texto é o conjunto de orações. Complementando, esse tópico, Laban (1990) afirma que:

[a]lém dos elementos comuns as demais arte, a dança possui sua própria bagagem de conhecimentos, tradição, experiência, evolução histórica e princípios, que se podem ver em funcionamento nas imagens criadas, nos métodos de estruturação aplicados para forjar relações mútuas entre formas unilaterais de movimentos e estilos desenvolvidos (LABAN, 1990, p. 109).

A especificidade da dança como área de conhecimento, para Marques (2011), está em ser uma das linguagens da Arte, de maneira que os conteúdos específicos da dança são saberes da anatomia, fisiologia e cinesiologia, repertórios, improvisação, coreografias, ou seja, são conhecimentos interdisciplinares, que relacionam o aprendizado do movimento.

Diversos documentos oficiais reconhecem a dança como área de conhecimento, inclusive na educação básica, ensino superior e técnico, dentre eles: as Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); as Resoluções; Minutas; Diretrizes Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a história da dança na educação brasileira é delineada por caminhos sinuosos, linhas de força e lutas, que se ligam a outras linguagens das artes e, às vezes, rompem-se. Dentre as linguagens da Arte, foi a última a adentrar na educação básica como conteúdo obrigatório. A dança no contexto escolar tem característica de entretenimento.

O ensino de dança na educação brasileira teve início com os padres jesuítas que objetivaram catequisar os índios. Nesse contexto, o teatro e a dança foram os pilares dessa educação. O projeto do padre Anchieta propunha características políticas-pedagógicas para inserir padrões de outra civilização com o propósito de colonizar outros povos por meio da arte dramática. A institucionalização da educação brasileira se deu por José de Anchieta e Manuel da Nóbrega. A segunda fase da educação jesuíta destinou-se à formação das elites (VIEIRA, 2019).

A polivalência e as práticas de ensino, de acordo com Barbosa (2012), são influências da educação jesuíta que priorizava os estudos literários e retóricos; separava as artes de outros ofícios; valorizava profissões estabelecidas por classes dominantes; enquanto desfavorecia as atividades corporais e manuais, a produção literária e as Artes Plásticas eram supervalorizadas. Esses aspectos, de certo modo, perpetuam até hoje na educação e sociedade brasileira.

De acordo com Vieira (2019), o plano geral do *Ratio Studiorum* excluía os indígenas, priorizando as elites. Esse processo de colonização desconsiderava as culturas indígenas e, posteriormente, africanas, incluindo danças, músicas, pinturas e manifestações religiosas, exercendo uma relação de poder da cultura europeia e católica sobre os índios e africanos, bem como sobre o ensino de Artes e Dança. As ideias pedagógicas desse plano desvalorizavam a dança como conhecimento corporal e como uma linguagem artística para incluir música com cantos orfeônicos e religiosos. A partir dessas práticas, foram fundados os colégios dirigidos pela Companhia de Jesus.

Através da Reforma Pombalina, nos anos de 1759 a 1772, o desenho passa a integrar os currículos escolares, assim como as Ciências, Técnicas e Artes Manuais. O Estado propõe assumir a Educação e o projeto pedagógico caracteriza-se por disciplinas isoladas. A dança não aparece nos espaços escolares desse período, todavia ela persistia em outros espaços, nos terreiros, nas ruas, nas senzalas e nos adros de igrejas.

Com a chegada da Família Real e da Corte Portuguesa, em 1808, há a criação do Museu Real do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Surgem cursos superiores, a Academia Geral da Marinha, a Academia Real Militar e as primeiras faculdades de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro (VIEIRA, 2019).

O preconceito com as linguagens da Arte em diversos momentos na educação brasileira estabeleceu um lugar pré-determinado para a dança. Esse preconceito e a exclusão da dança proviriam, segundo Ana Mae Barbosa (2012), das necessidades brasileiras do período imperial. Assim, originam-se cursos superiores médicos, militares e, em 1820, a Academia Imperial de Belas Artes dirigida por artistas franceses institui o ensino de Artes no Brasil com o Desenho e com a Pintura, não incluindo a Dança. A República persistiu com esse preconceito que aumentou ainda mais no século XIX. A Academia de Belas-Artes adotava o estilo neoclássico, legitimando a arte burguesa para conservar o poder, ou seja, a arte popular não era considerada relevante. Barbosa (2012) comenta que um dos artifícios era torná-la desnecessária “para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como atividade supérflua, um babado, um acessório de cultura” (BARBOSA, 2012, p. 20).

Preconceitos com o ensino das artes e com a profissão artística ainda existem nas instituições escolares e em outros espaços. Isso faz com que o ensino de Arte e suas linguagens sejam superficiais e a dança vire um atrativo nas festividades escolares. Além disso, a cultura brasileira e suas danças são desvalorizadas, enquanto as artes e as danças de estilos clássicos são mais apreciadas.

Berzerra e Ribeiro (2020) descrevem que a história do ensino de dança no Brasil está inserida também ao surgimento das escolas de ensino de balé, primeiramente na cidade do Rio de Janeiro em 1813. Embora esse ensino tenha sido destinado às elites brasileiras, as escolas de dança incentivaram o surgimento de outras escolas no Brasil e aspiraram à formação artística e profissionalizante do bailarino, a exemplo de Angel Viana e Klauss Viana que criaram escolas de dança no país.

No momento atual, as escolas de dança disponibilizam diversos estilos de dança, e o ensino pode ser ofertado em instituições públicas através de programas de secretarias de cultura estaduais e municipais. Ademais, essas escolas são responsáveis pela profissionalização de bailarinos e exportação ao exterior, através dessas escolas surgem grandes nomes na dança.

Ainda sobre a história da dança na educação brasileira, a Reforma de Couto de Ferraz propôs o ensino de geometria, desenho, música, canto e dança através da ginástica como atividade física. Já na Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879), o ensino de Artes e Ofícios surgem reformulando o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. Em seguida, criaram-se as escolas particulares, os Colégios Abílio (VIEIRA, 2019).

A presença das danças nas escolas estava ligada à ginástica, caracterizada por atividades repetitivas, com vistas a fortalecer os corpos masculinos e conferir elegância para as meninas. Os Colégios Abílio foram pioneiros em proporcionar vivências de dança como modo de educar. Durante a monarquia o ensino de Artes estava direcionado ao desenho e à pintura, isto é, a dança não fazia parte desse cenário, e as pedagogias tradicionais consolidam-se no ensino brasileiro.

Barbosa (2012) destaca que o ensino de Arte, que visava o desenho linear ou geométrico, a produção de cópias, com metodologias tecnicistas direcionadas ao mercado de trabalho, integrou parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Para Rui Barbosa (2012), o ensino do Desenho era essencial. A partir de sua influência nas idealizações pedagógicas do início do século XX, a educação artística passou a ser uma base consolidada na educação popular (BARBOSA, 2012). Com políticas liberais para enriquecer o país, a educação técnica e artesanal impulsionaria o desenvolvimento.

No início do século XX, a dança adentra mais o espaço escolar por meio da ginástica nas aulas de Educação Física. O objetivo principal era a estética corporal e a prática de exercícios físicos, por meio de repetições de movimentos, sem expressão artística, sem contextualização histórico-cultural. A distribuição de alunos era norteadada pela separação por

sexo: meninas e meninos tinham aulas em salas separadas, e a dança acabava sendo direcionada ao público feminino (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006).

Desse modo, as práticas pedagógicas adotavam métodos tecnicistas (as aulas de Arte utilizavam o desenho e as cópias como principal ferramenta, e as aulas de Educação Física, a repetição de exercícios físicos na ginástica). Esse ensino do desenho destinado aos interesses industriais e as cópias se legitimaram e perpetuaram até a Primeira República. Podemos inferir que, nesse momento, inicia-se uma pedagogização do ensino das artes.

As influências dos positivistas, após Proclamação da República, como esclarece Barbosa (2012) impulsionaram reformas (militar, política, religiosa e educacional). “Os positivistas propunham a extinção da Academia e a reorganização completa do ensino de Arte” (BARBOSA, 2012, p. 66). Mas um grupo de artistas, conhecidos como irmãos Bernadlli, projetaram uma reforma ao governo, garantindo a não extinção dessa academia.

No período do Estado Novo, por sua vez, ocorreram várias reformas no ensino. O canto orfeônico idealizado por Vargas se converte em disciplina obrigatória por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 e do Decreto n.º 24.794, de 14 de julho de 1934, promulgada até a da Lei n. 5.692, de 1971. Entretanto, devido às intenções nacionalistas do governo Vargas, a Dança não foi contemplada nos currículos escolares (VIEIRA, 2019).

Outra forma de entrada da dança na educação escolar foi, conforme Strazzacapa e Morandi (2006), como disciplina extracurricular, nas primeiras décadas do século XX. Através do balé, a dança adentrou os espaços escolares, principalmente na educação infantil para as meninas, nos antigos jardins de infância, geralmente em redes particulares.

Entretanto, no Estado Novo, a dança permanecia em outros espaços de ensino informais (nas escolas de dança, nos espetáculos, nas escolas de samba, nas danças brasileiras populares e folclóricas, nas manifestações religiosas, etc.). A dança sempre existiu distante dos muros das instituições escolares, perseverou e se desenvolveu. Surgem, em 1956, as escolas técnicas e curso superior de dança, na UFBA.

Como já mencionado, o ensino de dança na educação básica é inserido somente nos currículos na área das Artes a partir da LDB de 1996. O primeiro curso de graduação em Dança no Brasil, para formação de bailarino, em 1976 Licenciatura e Bacharel em Dança. Atualmente, a UFBA conta com o curso de mestrado e doutorado em Dança, e em 2019, a UFRJ instituiu o Mestrado em Dança.

Vieira (2019) sinaliza que a Lei das Diretrizes e Bases n.º 4.024/61 não definiu as linguagens das Artes. O documento promulga a iniciação das Artes no ensino primário, podendo estender até dois anos, caso o aluno não ingressasse no ensino médio. Na Lei n.º

5.692/71, o ensino de Arte é conteúdo obrigatório, intitulado Educação Artística, no entanto a Arte era inserida como atividade educativa, não como currículo escolar, e as linguagens da Arte seguiram sem definição.

No movimento liderado por Anísio Teixeira no Brasil, as características da arte estavam baseadas na liberdade de criação e expressão. Esse movimento fomentou o ensino de Arte nas escolas e a formação de professores na Universidade de Brasília (VIEIRA, 2019).

Em 1973, criou-se o curso de licenciatura em Educação Artística pelo Parecer CFE. 1.284/73 e a CFE. 23/73 com formação polivalente, todavia o ensino do desenho era priorizado com fins educacionais tecnicistas. Para Vieira (2019), a Educação Artística separou o ensino de dança do contexto escolar, tornando a dança e o teatro elitizados, limitando seu ensino às escolas especializadas. Nas instituições escolares não era essencial inserir profissionais especializados em dança, tampouco em teatro. Conseqüentemente, a dança e o teatro surgem apenas nas festividades escolares, enquanto as artes plásticas são evidenciadas na Educação Artística.

É importante salientar que, nessa época, a Educação Artística abrangia um ensino de Arte de forma educativa e não como disciplina, e que não contemplou o ensino de dança na educação básica. A Educação Física, por seu turno, voltava-se a práticas de exercícios físicos que correspondiam aos interesses do militarismo. Desse modo, a dança foi novamente excluída dos cursos e das práticas escolares.

A Constituição Federal de 1988, no art. 208, inciso II, assegura que é dever do Estado a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. A partir dela, houve alterações no ensino brasileiro de maneira que a educação básica fosse universalizada à população brasileira (BRASIL, 1988). Baseada nos princípios da Constituição Federal de 1988, em 1996, as leis de ensino foram reformuladas.

O ensino de Arte se torna componente curricular obrigatório com a LDB 9.396/96. No artigo 26, § 2º, define-se que “[o] ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, s/n). Com base nessa lei, o ensino de Arte foi implementado na Educação Básica e foram elaborados as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e os PCN. Como resultado, foram delimitadas as quatro linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais).

Nos PCN, incluiu-se a dança como Atividades Rítmicas e Expressivas na disciplina de Educação Física, desconsiderando os aspectos artísticos, históricos e sociais da dança. Strazzacappa e Morandi (2006) evidenciam que “cursos de graduação em educação física dão

enfoque restrito ao conteúdo da dança”, uma vez que com “uma disciplina semestral os alunos não se sentem aptos a tratar desse conhecimento na escola” (STRAZZACAPA; MORANDI, 2006, p. 102). Para Marques (2011), a dança historicamente nas escolas está sob a responsabilidade de professores de Arte, Pedagogia ou Educação Física, muitas vezes sem experiência ou reflexão sobre dança, de forma que a dança seja escolarizada e descaracterizada enquanto arte.

Os PCN (BRASIL, 1997) orientam que, na disciplina de Arte, a dança seja trabalhada com base na expressão, na comunicação humana, na manifestação coletiva, na produção estética e cultural; na disciplina de Educação Física, como atividades rítmicas. Desse modo, os PCN não garantiram que o ensino de dança fosse efetivado na educação básica, mas apontaram uma direção.

A partir dos PCN e da LDB n.º 9.396/96, aumentam os cursos de licenciatura em Arte, Música e Dança, em diversas regiões brasileiras, de forma expressiva para suprir a demanda de profissionais da área, como proposta dos últimos governos federais do Brasil através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio da criação de cursos superiores em diversas regiões brasileiras (VIEIRA, 2019).

Os cursos de graduação em Dança ampliaram-se consideravelmente nos últimos anos. Atualmente, pertencem à área das Artes, com suas Diretrizes Curriculares regidas pelo Ministério da Educação (MEC). No momento, há 54 cursos de graduação em Dança no Brasil, dos quais 37 são cursos de licenciatura e 15 de bacharelado na modalidade presencial, e dois cursos de licenciatura EaD, além de cerca de 140 especializações lato sensu ensino EaD ou presencial que abordam a linguagem da dança (BRASIL, 2022).

Os movimentos desenvolvidos pelas associações de pesquisa, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb), a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), a Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (Anpap) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (Anda), desenham outro cenário na Educação Brasileira no ensino de Artes. Após essa movimentação, ocorreu a atualização da nomenclatura da área de Educação Artística para Artes, em 2005, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 22/2005 (BRASIL, 2005). A Lei n.º 12.796/13 inclui o componente de Arte na Educação Infantil, com a revisão do art. 26; a Lei n.º 12.287/10 promulga a promoção do desenvolvimento cultural dos alunos; após a Medida Provisória n.º 746, de 2016, em que se deixou de fora o ensino de Artes no ensino médio – redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

A Lei n.º 13.278/16 regulamenta o ensino de Arte na educação básica e a BNCC (BRASIL, 2018) é o documento curricular norteador de todas as etapas do ensino básico no Brasil. A partir dessa lei, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Visuais se tornaram conteúdo curricular obrigatório com as suas especificidades.

O reconhecimento da dança na educação básica é recente, pois até 2015 a dança não era incluída como conteúdo curricular obrigatório, somente a partir da Lei n.º 13.278/16. Ademais, temos a predominância dos ensinamentos de artes visuais em relação às outras linguagens das artes, as atividades de desenhos e cópias perduram nas aulas de Arte – são a herança das pedagogias de ensino dos jesuítas enraizadas na educação brasileira. Na prática, a dança nas instituições escolares está vinculada às festividades escolares e à valorização das danças europeias, em detrimento das danças brasileiras e da cultura brasileira. Compreendemos que a ausência ou o pouco conteúdo de dança nos cursos de graduação em Pedagogia, Artes e Educação Física intervém no desenvolvimento da dança na educação básica.

A história do ensino de dança no Brasil alvorece no período colonial, percorre o imperialismo, as repúblicas, a criação de escolas de dança, as manifestações culturais brasileiras, os cursos técnicos e superiores de dança para depois adentrar o ensino formal nas escolas brasileiras como conteúdo obrigatório.

Nas seções seguintes, versaremos a respeito da Lei n.º 13.278/16 e da BNCC (BRASIL, 2018).

2.2 Lei n.º 13.278 de 05 de maio de 2016

“Atualmente, a educação trata de compensar este estado de coisas prestando maior atenção às artes em geral, incluindo a arte do movimento, pois se compreendeu que a dança é a arte básica do homem.”
(LABAN, 1990, p. 14)

Nesta seção, discutimos a Lei n.º 13.278 de 2 de maio de 2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Esse inciso inclui de forma obrigatória a disciplina de Arte na Educação Básica, o ensino das linguagens das artes visuais, da música, da dança e do teatro, tendo cinco anos como prazo máximo de implementação.

No corpo dos textos de nosso arquivo, observamos uma maior discussão entre os autores a respeito do ensino de dança nas escolas nos anos de 2018 e 2019, após a aprovação da Lei n.º 13.278/16 e da BNCC em 2017, que tornaram o ensino de dança obrigatório em toda Educação

Básica como uma linguagem na disciplina de Artes. Esse acontecimento gerou novas problematizações: “O processo recente de inserção da dança como componente curricular obrigatório no ensino de Arte na escola apresenta tensões que evidenciam um desalinhamento entre os saberes da dança e os saberes escolares” (FALKEMBACH, 2019, p. 130).

Levando em consideração essa demanda, encontramos as seguintes discussões dos autores sobre essa lei: Os docentes estão preparados para ensinar dança nas escolas? Os sistemas de ensino têm se organizado para a implementação dessa lei? Qual é o profissional capacitado para ensinar dança nas escolas: o licenciado em Artes, Educação Física, Pedagogia, Dança ou o Artista-docente (professor licenciado com práticas em dança)?

A esse respeito, encontramos a seguinte colocação sobre a dança e sua relação com os currículos escolares: “[...] **a inserção da dança no currículo** representa ainda um claro e grande desafio. Mesmo reconhecendo que o ensino de dança favorece discutir a **produção do conhecimento por meio do corpo** [...]” (BATALHA, 2017, p. 7, grifos do autor). De acordo com Batalha (2017), “[a] presença da dança no currículo escolar não é algo constante, embora o ensino de arte seja garantido por lei, desde 1996, e a dança esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte como uma de suas linguagens, desde 1997” (BATALHA, 2017, p. 1). Em resumo, com a obrigatoriedade aprovada pela Lei n.º 13.278/16, em cinco anos, as instituições em todos os sistemas de ensino precisariam implementar as mudanças necessárias, inclusive garantir um número suficiente de profissionais para atuarem no Ensino Básico.

Problematizando a proposta de ensino de dança no contexto escolar, Souza (2013) evidencia que “[...] a dança ainda que constitua um campo específico de atuação docente, se encontra vinculada a áreas que abrangem formas distintas de expressão artística/corporal” (SOUZA, 2013, p. 8). Por esse ângulo, os profissionais que podem ensiná-la são os licenciados em Dança, Educação Física, Artes e Pedagogia. No entanto, questionamos: qual profissional está mais habilitado para lecionar dança nas escolas? A dança exige um conhecimento mais complexo para que seu ensino seja significativo, mas para muitos docentes a dança caracteriza-se como algo distante de suas realidades acadêmicas.

Marques (2018), em relação ao ensino de Arte/Dança, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ressalta que as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018) retrocedem a Lei n.º 13.278/16 (BRASIL, 2016), ao retirar a especificidade da Arte como área distinta com quatro linguagens (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Dessa maneira, a BNCC “abre precedente para o retorno do (a) professor (a) de Arte polivalente, ao introduzir a temática **Artes Integradas**” (MARQUES, 2018, p. 30, grifo nosso).

Tendo em vista essas especificidades, as discussões de Alvarenga e Silva (2019) apontam que a Lei n.º 13.278/16 consiste no resultado de lutas por melhorias, no decorrer de 45 anos, a respeito do ensino de Arte na Educação Básica. Reviu-se a polivalência e se definiu as quatro linguagens de Arte, exigindo formação específica com respaldo legal para os docentes lecionarem conforme sua graduação. Nessa perspectiva, essa lei poderá extinguir a polivalência em relação ao ensino e aos concursos públicos, entretanto, ela exige uma transformação na estrutura curricular da Educação Básica para o ensino das quatro linguagens da Arte, no que diz respeito à ampliação de licenciaturas e contratação de professores por áreas específicas (ALVARENGA; SILVA, 2019).

A fim de compreender os processos anteriores à Lei n.º 13.278/16, apresentamos os processos de criação e modificação desta lei, que inicia com o Projeto de Lei do Senado – PLS n.º 337⁵, de 2006, posteriormente ao PL n.º 7.032/10⁶ na Câmara dos Deputados, no parecer de 2015 (BRASIL, 2015b). Ainda se inseriu um pensado ao PL n.º 4, de 2011, que dispunha sobre o ensino de Arte na Educação Básica, o qual sugeria alteração do artigo 26 da LDB n.º 9.394/96, colocando “[...] as áreas de música, teatro e dança; artes visuais (artes plásticas, fotografia, cinema e vídeo) e *design*; patrimônio artístico, cultural e arquitetônico, como conteúdos a serem inseridos entre as diversas séries e níveis da Educação Básica” (BRASIL, 2010b, p. 14).

Os estudos de Alvarenga e Silva (2019) apontam que ainda não temos professores suficientes de Arte nas escolas, dificultando o ensino integral do sujeito. A BNCC (BRASIL, 2018) incorpora o ensino das quatro linguagens das artes, mas, ao mesmo tempo, é contraditória ao propor o ensino de Artes Integradas. Outra dificuldade elencada está na Emenda Constitucional n.º 95/2016 que congela os investimentos em Educação por 20 anos; aprovada, tornou-se a Lei n.º 13.415/2017, e alterou a LDB n.º 9.394/96, que institui o Ensino Médio em período integral.

⁵ O Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 337, de 2006, de autoria do Senador Roberto Saturnino, aprovado pelo Senado Federal e encaminhado à Câmara dos Deputados, previa a alteração dos parágrafos 2º e 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Ao fazê-lo, o projeto determinava que o ensino de artes compreenderia obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, que constituiriam componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2015, p. 1-2).

⁶ Art. 1º. O §6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26 [...] § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (NR). Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2010b, p. 15).

Todavia, conforme Alvarenga e Silva (2019), nos últimos anos ocorreu um crescimento nos cursos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro nas modalidades presencial e a distância, como também nas Pós-Graduações. Os autores indicam algumas possibilidades para a implementação dessa lei, como a “formação complementar nas linguagens artísticas para professores que lecionam Arte” e a “ampliação dos cursos nas modalidades EaD e a criação de cursos semipresenciais” (ALVARENGA; SILVA, p. 1022-1023).

Além disso, sinalizam a necessidade de engajamento político e de mobilização dos recursos financeiros para efetivar a Lei n.º 13.278/16, que corresponde a “uma demanda da sociedade”, afinal o ensino de Arte e suas linguagens “representa uma forma de humanização e de promoção contra-hegemonia” na escola (ALVARENGA; SILVA, 2019, p. 1024). Portanto, para os autores, os profissionais das Artes Visuais, Música, Teatro e Dança devem se unir para mobilizarem o poder público para que a Lei n.º 13.278/16 seja efetivada, pois já se passaram cinco anos de sua implementação, nos quais ocorreram poucos avanços.

Sabemos que as instituições escolares, as leis e os currículos são campos de lutas e disputas sociais, políticas e jogos de interesses do sistema capitalista. A dança percorre um caminho sinuoso e com muitas exclusões na história da educação básica, pois dentre as linguagens das Artes foi a última a ser contemplada em leis e documentos norteadores como conteúdo.

O ensino de artes deverá propiciar o desenvolvimento de suas especificidades e expressões artísticas nas quatro linguagens (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), não resumidas na ‘humanização’, tampouco na ‘educação de qualidade’, expressões empregadas em muitos discursos com o intuito de solucionar objetivos da Educação.

Assim sendo, os interesses do sistema capitalista e das diversas formas de governmentabilização reforçam a formação do ‘corpo social’, corpo como metáfora do ser humano, de modo que na biopolítica abordada por Foucault (2008b) nas instituições são utilizadas para regular as atividades humanas, o controle dos sujeitos inicia-se no corpo. A disciplina imposta nos ambientes escolares normatiza os corpos dos educandos, padronizam os gestos, os movimentos e os comportamentos, formam um corpo útil e obediente, administram quais os conteúdos a serem ensinados, objetivando aumentar as habilidades e as competências.

2.3 BNCC – A dança como uma das linguagens da Arte

O currículo é o lugar, espaço, território.
O currículo é a relação de poder.
O currículo é a trajetória, viagem, percurso.

O currículo é a autobiografia, nossa vida, currículo vitae:
no currículo se forja a nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.
(TOMAZ TADEUS DA SILVA)

Nesta seção, discutimos a BNCC (BRASIL, 2018), especificamente a área de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de identificar as problematizações de autores sobre o ensino de arte e dança. Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), o processo de construção do documento iniciou em 2015, conduzida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Homologada em 20 de dezembro de 2017, a BNCC (BRASIL, 2018) explicita competências e habilidades que os educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio precisam desenvolver.

A Base, para o contexto do Ensino Fundamental, dispõe que o currículo de Arte deverá compreender quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Desse modo, “a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como forma de expressão no processo de aprendizagem da Arte” (BRASIL, 2018, p. 193). A BNCC inclui outra unidade temática que são as Artes Integradas, as quais objetivam “explorar diferentes linguagens e suas práticas, além do uso de ‘novas tecnologias de informação e comunicação’” (VIEIRA, 2018, p. 197).

Nessa ótica, o componente curricular de Arte deverá propiciar o respeito às diferenças culturais e suas manifestações, promovendo o exercício da cidadania. Sendo assim, os processos educativos em arte necessitam atingir a experiência e as vivências artísticas como “prática social”, não apenas a “aquisição de códigos e técnicas” (BRASIL, 2018, p. 193). Além disso, os processos de criação dos educandos precisam ser intensificados e compartilhados em produções artísticas e culturais, tais como: exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, entre outros eventos. Por conseguinte, o documento propõe a articulação de seis dimensões de conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018).

A dança é constituída por práticas artísticas, pensamentos e sensações do corpo, e tem como papel essencial a socialização e o desenvolvimento cognitivo dos educandos, bem como a problematização de todo o contexto e a transformação de percepções sobre o corpo e a dança através das experiências corporais (BRASIL, 2018). Assim, “os processos de investigação e

produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética” (BRASIL, 2018, p. 195).

No que se refere ao ensino de dança nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) propõe diversas habilidades, conforme o quadro 4 demonstra:

Quadro 4 – Habilidades do componente curricular Dança

HABILIDADES
(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado.
(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.
(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 201)

Notamos que o documento norteador propõe habilidades a serem desenvolvidas nos processos educativos, todavia não contempla nos anos iniciais a contextualização histórica e social da dança. A BNCC direciona o ensino da dança para os modos de criação, além de limitar outros conhecimentos da dança e a carga horária semanal da disciplina.

Na pesquisa no corpo do arquivo, encontramos autores que problematizam a BNCC (2018) no que tange ao ensino de dança no contexto escolar. Vieira (2018) enfatiza que a dança é produtora de conhecimento, mas, em todas as etapas da educação básica, a dança está inserida somente nas recreações e festividades escolares. Esse autor também ressalta que o ensino da Dança na Educação Infantil deve compreender o conhecimento da Arte com referência ao corpo da criança: a ludicidade, a brincadeira e a experiência estética, seja individual ou coletiva.

De maneira geral, no arquivo dessa cartografia da dança encontramos autores que salientam que a dança carece de ser reconhecida como área de conhecimento. Tendo como objetivo o movimento ritmado, explorar brincadeiras infantis favorece a compreensão, a problematização e a transformação das relações sociais, envolvendo etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões. A dança é um meio de expressão e comunicação humana e tem como papel fundamental a aproximação dos sujeitos e, por conseguinte, a promoção do respeito às singularidades e diferenças (VIEIRA, 2018). Em seguida, Vieira (2018) destaca que se deve garantir os temas e o conteúdo da dança aos educandos e não os restringir ou limitá-los, ou seja,

possibilitar a criação e expressão das subjetividades das crianças. Nas proposições desse autor, a dança no contexto escolar em fases iniciais não deve pautar a “formação de bailarinos”, mas sim integrar “a habilidade corporal do aluno com o conhecimento das várias linguagens da própria dança” (VIEIRA, 2018, p. 9).

Ao encontro disso, Freitas (2018) afirma que o ensino de dança nas escolas prioriza a elaboração de trabalhos coreográficos para a apresentação nas datas festivas, transformando os corpos dos sujeitos em depósitos de conhecimento. Ademais, questiona o despreparo dos docentes no que concerne ao ensino de dança. Para ele, há grande demanda de profissionais de dança no contexto escolar, ou seja, os cursos superiores não oferecem todo o embasamento para as práticas pedagógicas. Os docentes devem utilizar práticas educativas que considerem a bagagem cultural do corpo-pensar, ou seja, experiências para a educação de um corpo que já vem com manifestações, desejos e informações.

Como artista-docente destaco a pertinência de trabalharmos com danças brasileiras, danças urbanas e *performance*, aproximando-nos do universo dos alunos, porque eles têm conhecimentos prévios acerca da dança. Ao experimentar as danças urbanas, por exemplo, trouxe para a classe escolar um estilo de dança conhecido, do qual eles já possuíam certa bagagem corporal. Essa experiência foi muito positiva: trocávamos experiências com músicas e movimentos, um aprendia e ensinava a sua própria dança, mas também eles desejaram conhecer e aprender outros estilos.

De acordo com Freitas (2019), ocorreu um maior entendimento de que o corpo atravessa diferentes domínios e de que, ao relacioná-los, “atinge-se o objetivo educativo que busca o pleno desenvolvimento de uma pessoa, citado na Constituição Federal do Brasil, mais conhecido sob o termo de Educação Integral” (FREITAS, 2019, p. 300). Assim, o ato de dançar interfere diretamente nos modos de pensar e agir, na formação de cada aluno que passa a obter mais conhecimento do mundo e de si próprio.

Outros apontamentos são evidenciados por Marques (2018) que comenta sobre os desafios encontrados para o ensino de Arte, especificamente para a dança, ao considerarmos a diversidade cultural brasileira. Para ela, é justamente por essa diversidade que a proposta de uma BNCC apresenta fragilidades, levando em consideração que a ação docente é restringida em prol de um modelo padrão de escola. Além do mais, o documento retira a especificidade da Arte como uma área distinta e abre precedente para o retorno do(a) professor(a) de Arte polivalente.

Nas palavras de Marques (2018),

[n]a Educação Infantil, a Arte é mencionada inserida em dois campos de experiência: *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e formas*, mas essas menções são bastante genéricas e resumidas, sem indicações de possíveis objetivos, conteúdos, procedimentos e estratégias avaliativas, esperadas nos diferentes anos que compõem esse nível de aprendizagem. Para o Ensino Fundamental, apesar de o texto apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades a serem adquiridas pelos educandos, em cada unidade temática, elas são denominadas como *unidades*, dentro do componente Arte e, dessa maneira, é bem provável que os concursos públicos e as contratações e / ou manutenções de professores de Arte, nesses níveis de ensino, tendam a exigir um perfil de um(a) professor(a) para ministrar aulas de mais de uma linguagem, talvez até em todas as quatro (MARQUES, 2018, p. 30).

Essa contribuição se aproxima das problematizações de Vieira (2019), o qual afirma que a BNCC aponta apenas para o fazer como modo de construção, limitando-o e dissociando-o do apreciar, contextualizar e criticar. O autor também identifica que o entendimento de Artes na Educação Básica é abrangente e polivalente, pois a BNCC permite que a polivalência seja efetivada ao propor o ensino de artes integradas, mas as linguagens das artes devem ser consideradas com suas especificidades. Nesse sentido, Vieira (2019) sinaliza a impressão de que há uma tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados.

A BNCC indica outra unidade temática, no âmbito da polivalência: as Artes Integradas (Dança, Teatro, Artes Visuais e Música). Segundo Vieira (2019), as Artes Integradas são o caminho para a polivalência, ou seja, favorece que qualquer docente com Graduação na área de Artes ensine conteúdos inerentes a uma das linguagens artísticas na Educação Básica. Em síntese, para Vieira (2019), em relação ao ensino de Arte/Dança, a Base não considerou os conteúdos indispensáveis para o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, ao desconsiderar contextos sociais onde a dança está inserida, limitou seus objetos de conhecimento, dissociando sua prática do apreciar e do contextualizar que são essenciais ao ensino no contexto escolar. Assim, o autor destaca uma contradição no documento: ora identifica que cada linguagem da Arte tem suas singularidades e habilidades específicas, ora projeta todos os conhecimentos em Arte numa única unidade (Artes Integradas), promovendo um retrocesso, como no contexto da ditadura militar e da LDB de 1971 (VIEIRA, 2019). Por fim, Vieira (2019) indica que as orientações na BNCC (2018) para Arte/Dança estão direcionadas a um modelo de currículo unificado e ajustado ao conteúdo, à avaliação e à gestão.

O paradigma de Artes Integradas provoca desalinhos entre a BNCC (BRASIL, 2018) e a Lei n.º 13.278/16, uma vez que o ensino de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança é obrigatório na especificidade de cada linguagem. Na BNCC, em contrapartida, as Artes Integradas consistem em outra unidade, juntamente da tecnologia e comunicação. Esses aspectos têm a incumbência de dialogar entre si. Identificamos que a BNCC se embasa no

currículo sistematizado, e o ensino de arte e dança continuam envoltos em metodologias tradicionais. A dança é incluída como processo de investigação, produção artística e percepções corporais.

Deve-se considerar que a Dança possibilita o encontro com outras linguagens das Artes, mas também as Artes Integradas são a junção das linguagens artísticas que ocorrem no processo final e, muitas vezes, simultaneamente. Bons exemplos de profissionais que trabalham com artes integradas são os artistas do circo, da capoeira, das danças urbanas, das danças indígenas, das danças populares e folclóricas brasileiras de cunho dramático (maracatu, congada, festa do boi) e dos desfiles de carnaval, entre outros.

Apesar do aumento expressivo nos cursos de licenciatura em Dança, Música, Teatro e Artes Visuais nos últimos dez anos, nos sistemas públicos de ensino encontramos grande parte dos concursos sendo destinados aos licenciados em Artes e Pedagogia. Ou seja, a entrada de profissionais especializados é um grande entrave nas escolas públicas. A própria legislação é contraditória: o licenciado em Dança na legislação não é reconhecido para lecionar no campo escolar, pois não existe a disciplina dança no currículo, mas quem está habilitado a lecionar Artes e suas linguagens no ensino formal são o Pedagogo e o licenciado em Artes. Não obstante, uma parte das escolas particulares as escolas de tempo integral vêm contratando profissionais especializados para ministrar oficinas.

No período de 2011 a 2012, atuei na rede de Betim/MG em uma instituição escolar comoicineira de dança na escola de tempo integral, no contraturno. Essa oficina contemplava conteúdos específicos da dança. Lecionei danças brasileiras, dança afro-brasileira, danças urbanas, dança do ventre e *performances*. Como não tínhamos a obrigação de produzir coreografias para as festividades escolares e concluir determinados conteúdo, o ensino de dança fluía naturalmente, sem normatizações. Tive a oportunidade de fazer intercâmbio com outros profissionais de outras linguagens da Arte e produzir projetos em conjunto. Tanto as formações com professores de danças de outras escolas quanto os *workshops* de bailarinos, coreógrafos e pesquisadores eram mensais.

Resumindo, a BNCC (2018) inclui o ensino de dança em toda Educação Básica como processo de investigação e produção artística, volta-se para as festividades sem valorizar os conhecimentos específicos dessa linguagem da Arte, buscando atingir objetivos educacionais por meio da dança, como socialização, conhecimentos corporais, aprendizagem, aumentar competências e habilidades. Ademais, a BNCC retorna novamente com a polivalência, o que nos faz retroceder, pelo menos, 30 anos.

3 AS NARRATIVAS CARTOGRÁFICAS

“Ao criar um *platô* multi-linguagem capaz de operar como disparador da sensação e, por consequência de pensamentos, focamos sobretudo nas multiplicidades, no poder e nos devires, e procuramos elaborar temas corporalmente, a partir da nossa experiência e percepção da atualidade.” (PANNEK, 2017)

Este capítulo é composto pelas narrativas cartográficas que funcionam como disparadores e são construídas a partir do diário de bordo de uma artista-docente-cartógrafa.

No primeiro semestre de 2017 até o ano de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da cidade de Betim. Esse encontro da Educação com a Dança me levou a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo. O caminho traçado não é linear, mas sim sinuoso, composto por linhas de forças, fugas e afetos, de certo como a dança.

A cartografia acompanha processos e nos permite investigar territórios, subjetividades e paisagens existenciais. Descobrimos novos caminhos, produzimos transformações, traçamos um plano comum, no entanto, não sabemos onde a pesquisa nos levará. Em seguida, identificamos dispositivos, linhas de forças e afetos. Cabe ao cartógrafo problematizar, ser afetado, tocar e ser tocado, fazer a pesquisa vibrar e criar um corpo junto a sua pesquisa.

Este diário de bordo tece minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas; as cenas são tecidas e os acontecimentos podem ser verídicos, ficcionais ou a mistura de ambos. Esse instrumento torna-se importante, pois foi construído por *platôs* que nos instigam a pensar como ocorre o ensino de dança e refletir se o contexto escolar interfere no modo como se ensina dança.

Esses disparadores partem tanto do entrelaçamento dos *platôs* com minhas experimentações em dança nas escolas, quanto dos arquivos de revistas acadêmicas e de autores que discutem os seguintes temas: as práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares. Desse modo, os *platôs* se chocam e se penetram, mudam as coordenadas do território, e as linhas de fluxo se afastam, encontram-se, modificam o movimento e a estrutura, provocando a desterritorialização (DELEUZE, 1996).

Durante o processo de construção das narrativas cartográficas e o entrelaçamento do arquivo de revistas acadêmicas e outros autores, buscou-se compreender e investigar o poder-saber que, para Foucault (2004), são os processos e as lutas que determinam e atravessam as formas e os campos possíveis de conhecimento. Em específico, então, quais são lutas

constituídas com o ensino de dança nos ambientes escolares? Quais os modos e as formas de conhecimento presentes e exercidas sobre esses corpos que dançam ou não?

3.1 Práticas pedagógicas no ensino de dança

Não decore passos.
Aprenda
o caminho.
(Klauss Vianna)

Nesta seção, discorreremos e problematizamos a respeito das práticas pedagógicas no ensino de dança nas escolas públicas, tendo como principais pontos: copiar é diferente de aprender, a mecanização e pedagogização da dança. As práticas pedagógicas são a junção da teoria e prática no ato de ensinar, e aprender conhecimento envolve reflexão dos processos educativos e das ferramentas aplicadas.

Minha experiência com ensino de dança no contexto escolar principiou-se com o ensino de dança em jardim de infância. Posteriormente, na Escola de Tempo Integral⁷ na modalidade de oficinas. Por fim, em 2017, inauguro uma jornada na educação formal, como docente das disciplinas de Artes e Educação Física no Ensino Fundamental I.

Sempre me chamou a atenção o fato de no ensino formal a dança não ser objeto de conhecimento, aparecer nas festividades escolares e ter suas práticas pedagógicas direcionadas à mecanização. Outro aspecto impactante nas escolas públicas é a pouca infraestrutura para ensinar dança, seja de recursos materiais, seja humanos. Geralmente, utiliza-se a quadra, a sala de aula ou um espaço externo por carência de materiais didáticos de dança, além da falta de professores com formação específica para lecionar dança. No capítulo anterior, comentamos sobre os desafios e a carência presentes nos cursos de licenciatura para o ensino de dança, o que reflete diretamente nas práticas pedagógicas na escola básica.

Essa situação se mostra diferente em parte das escolas particulares, pois possuem uma sala de aula adequada, com espelhos e barras de alongamentos, bem como especialistas graduados e pós-graduados em dança, licenciados em Artes, Pedagogia ou Educação Física com formação de bailarino. Algumas escolas até possuem grupos de dança.

A dança no contexto escolar, como alguns autores explanam (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006; MARQUES, 2011; RAMOS, 2018; VIEIRA, 2018; FREITAS, 2019), surge

⁷ Escola de tempo integral: os alunos estudam no período integral e, no contraturno, ofertam-se oficinas de várias modalidades.

para as festividades. Ou seja, as metodologias de ensino estão relacionadas com uma aprendizagem mecânica, representada por cópias, repetições excessivas e reproduções de coreografias. Nesse mesmo sentido, Corrêa, Silva e Santos (2017) destacam que tanto nas instituições escolares quanto nas escolas de dança diversos professores empregam coreografias prontas para o aluno copiar, objetivando momentos comemorativos. Há ainda entendimentos de que as práticas de ensino em dança com métodos repetitivos e diretivos reforçam a hegemonia e colonialidade do balé como técnica básica e a codificação de seus passos. Em decorrência disso, ocorre a valorização de corpos virtuosos (BALDI; OLIVEIRA; PATIAS, 2019). Desse modo, a dança passa a ser compreendida apenas como entretenimento, desenvolvida nas festividades escolares e realizada através de cópias e repetições de coreografias, apresentando-se como algo engessado e codificado.

Quando atuei como artista-docente nas instituições escolares, confesso que me senti como uma estrangeira numa terra estranha. Observei, observei... A dança surge nas festas escolares; após as festividades, ela desaparece.

O modo de ensinar dança causou-me estranheza “reproduções e cópias de coreografias”, às vezes, presenciei cópias de vídeos do Youtube, algo caricato e fora de contexto. Não se ensina o caminho para desenvolver a dança, mas sim o “professor passa a coreografia e o aluno copia, reproduz e pronto”. Fazem o caminho inverso da composição coreográfica. O saber da dança é diferente dos saberes e práticas escolares (Diário de bordo, fevereiro de 2017).

A narrativa do diário, elencada acima, expressa as divergências entre os saberes de dança e os saberes escolares. Na função de artista-docente, confirmo que o ensino de dança nas escolas está ramificado em cópias e reproduções de coreografia e que o caminho para desenvolver as coreografias não é ensinado aos alunos. Essas práticas pedagógicas de dança me trouxeram incômodo e estranheza.

Como bailarina e coreógrafa, entendo que antes de iniciar uma coreografia é preciso ensinar a dança, a postura, a transferência de peso, seus passos característicos, o estilo musical, a história de um determinado estilo, os figurinos, a maquiagem adequada; em seguida, praticar a dança; e depois, iniciar o processo coreográfico, não partindo de uma coreografia pronta e reproduzi-la. Identifiquei também nas minhas observações a ausência do trabalho de conscientização corporal, de contextualização, de reflexão sobre o ensino de dança e, especialmente, de exploração da criatividade, do improviso e das expressões corporais dos alunos.

Ramos (2018) discorre a respeito de relações entre a aprendizagem mecânica e os diferentes modos de compreender o mecanismo da repetição de conteúdos no espaço pedagógico que se dedica à formação dos artistas de dança. Segundo ele, a repetição faz parte

do ensino de dança, mas existe uma diferença entre repetição mecânica e repetição criativa. Nessa perspectiva, Vieira (2018) observou que o ensino da dança para a Educação Infantil e a proposta da Base Comum Curricular Nacional (BNCC) não deve se pautar em recreações e atividades físicas, pois, a dança com essa finalidade limita a criança a “reprodução de movimentos e prejudica sua criatividade e a possibilidade de expressar suas subjetividades” (VIEIRA, 2018, p. 7).

No conjunto desta cartografia, encontramos autores que criticam a aprendizagem mecânica da dança, apontada por Klaus Viana e Paulo Freire: “No ensino de dança ou de uma técnica corporal, é bastante comum notarmos a presença do aprendizado mecânico; uma repetição sem fim de exercícios e/ou de sequências coreográficas que podem perder o sentido durante a repetição” (RAMOS, 2018, p. 45).

Dessa maneira, Klaus Viana sinaliza a necessidade de ensinar o caminho que o aluno vai percorrer para aprender a dançar e não simplesmente copiar sequências e coreografias, ou seja, recomenda-se aprender a técnica e contextualizá-la. Já Paulo Freire (1987) afirma que, por vezes, o aluno é caracterizado como uma tábua rasa, visto que somente o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno, o reprodutor do que o professor ensina. Esse processo é denominado de educação bancária, na qual os corpos tornam-se depósitos de conhecimento: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 39). Ao contrário disso, Paulo Freire (1992) propõe uma pedagogia libertadora e crítica, pautada em práticas de ensino que consideram um corpo livre, dançante e reflexivo, que tem poder de modificar sua formação cultural, política e social.

Complementando esse entendimento, Laban (1990) pontua a importância de o professor guiar a criança para que ela use suas próprias ideias, seus movimentos, sem pedir que copie. O autor também ressalta a importância da técnica para organizar os movimentos e as coreografias. A dança-educação proposta por ele rompe com normas rígidas de ensino (repetições e cópias, a exemplo do ensino de balé) e considera práticas pedagógicas que contemplem novos movimentos com domínio consciente, expressões corporais livres, uso de movimentos corporais utilizados no dia a dia, além de fomentar a expressão artística.

Considerando as proposições desses autores e a cena tecida no diário de bordo acerca das cópias e reproduções de coreografias, buscamos investigar as práticas pedagógicas de dança nas escolas públicas. Ao cartografarmos o ensino de dança nesse contexto sob a perspectiva do discurso do corpo, “corpos dóceis”, “corpos disciplinados” e/ou “corpos úteis”, de Michel Foucault, é possível problematizar as discussões sobre os processos educativos em dança. Para

isso, levantamos alguns questionamentos norteadores: o ensino de dança acontece ou não nas escolas? Ou melhor, como acontece? Por que existem repetições e cópias de coreografias? Por que o ensino de dança é mecanizado? A dança é reconhecida como área de conhecimento nos espaços escolares?

Verificamos a produção de um objeto de pensamento que exerce relações de poder sobre o ensino de dança nas escolas, ao questionarmos a sabedoria das práticas reconhecidas. A dança, no ensino formal, estabelece-se como um discurso de poder, de forma que “o corpo é algo que deverá ser disciplinado”. Como afirma Foucault (2004): “a disciplina produz, a partir do corpo que controla” (FOUCAULT, 2004, p. 140). Assim, a disciplina produz corpos disciplinados.

Foucault (2004), em *Vigiar e Punir*, afirma que, para o ensino mecanizado da dança, existe uma técnica de treinamento: os corpos dos alunos reproduzem os sinais ligados a uma resposta obrigatória. Diante disso, essas técnicas mecanizadas impõem aos corpos tarefas repetitivas e diferentes, no entanto, sempre graduadas. Dessa maneira, os alunos devem obedecer e reproduzir os gestos, os sinais, as sequências e as coreografias automaticamente. As técnicas mecanizadas são exemplificadas no trecho do diário de bordo quando expressei que o ensino de dança parte de reproduções de cópias e de coreografias, por vezes, idênticas a vídeos disponíveis no *Youtube*.

Ensinar coreografias e sequências prontas com o objetivo único de apresentar em festas escolares, realizadas em curto período, às vezes uma semana antes do evento, transforma as práticas pedagógicas de dança numa dança mecanizada. Como consequência, as etapas de aprendizagem são excluídas, além de desmotivar os alunos a desenvolverem a dança.

Ao encontro disso, Foucault (2004) ressalta que o poder disciplinar adentra os corpos. As instituições disciplinares normatizam a dança, de modo que a dança mecanizada é a codificação instrumental do corpo, o qual, quando é manipulado, torna-se útil para a escola e para a sociedade. Assim sendo, o modo como se ensina dança nas escolas é mecanizado com o propósito de formar corpos dóceis.

Notei essa relação de poder e saber sobre os corpos no contexto escolar, ou seja, uma pedagogização do ensino de dança. Esta se caracteriza pela “[...] disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento (arte, filosofia, ciência etc.) para outros domínios da vida humana, com o intuito de melhorar o homem ou educá-lo [...]”. Assim, “como arte pedagogizada, a arte teria apenas valor como instrumento didático ou como melhoria ou adequação técnica dos indivíduos aos atuais modos de existência” (ZANETTI, 2018, p. 256-257).

Essas práticas de pedagogização fazem com que a dança seja um instrumento de ensino utilizado para fins terapêuticos e pedagógicos com a intenção de aperfeiçoar o indivíduo a ser educado e propiciar sensibilidade, autonomia e humanização. Entretanto, a pedagogização da dança, que não promove uma reflexão sobre a dança e seu processo de ensino, torna as práticas de ensino instrumentalizadas, ao não trabalhar as especificidades da dança. Por isso, ao realizar apenas a reprodução de coreografias, o docente desconsidera os processos educativos e criativos e as expressões dos alunos, visando ao entretenimento durante apresentações artísticas escolares. Nesse mesmo sentido, a dança e a arte pedagogizadas, de acordo com Zanetti (2018), têm valor de instrumento didático ou adequação técnica aos novos modos de existência.

Um outro detalhe importante relacionado aos objetivos da dança para a educação, ressaltado por Laban (1990), é que a dança ajudará o homem a encontrar uma relação corporal com ele mesmo. Ela é fonte de conhecimentos, no entanto devemos aprender e executar seus ritmos e formas, ou melhor, deve-se desenvolver um sentido no movimento, do contrário não obteremos benefício.

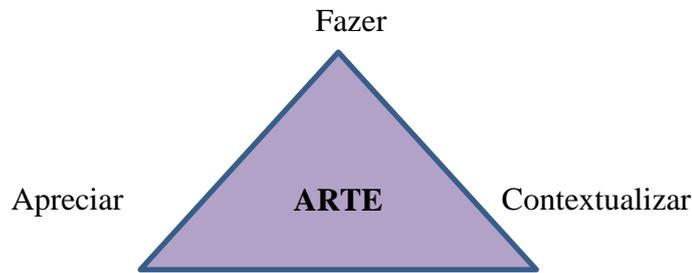
Ressaltamos que a dança de forma genérica é ensinada na maioria das escolas especializadas e no espaço escolar de maneira codificada, sistematizada, com grandes exercícios de repetição, levando em consideração a busca excessiva pela perfeição dos passos e, muitas vezes, por estética corporal. Devido a essa forma tradicional de se ensinar dança, faz-se necessária uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de dança.

De acordo com Marques (2018), a dança deve partilhar experiências que instiguem saberes em uma relação recíproca de ensino e aprendizagem. O professor deverá articular o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança. Ademais, pode utilizar, em sua prática docente, a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, por meio da qual aprendemos a dançar praticando a dança e refletindo sobre ela, pois essa prática vai além da parte corporal.

A Abordagem Triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010) refere-se a uma proposta flexível, aberta a reinterpretções e reorganizações e contextualizada. Não consiste numa metodologia para seguir um passo a passo, mas sim é um ponto de partida para o ensino e aprendizagem de Arte, a partir de três pilares: conhecer a história (contextualizar), o próprio fazer artístico (fazer) e apreciar uma obra de arte (apreciar). Entretanto, são poucos profissionais que utilizam a Abordagem Triangular no ensino de Arte e Dança.

A figura 1 ilustra a Abordagem Triangular:

Figura 1 – Abordagem Triangular



Fonte: (BARBOSA; CUNHA, 2010).

Desse modo, o tripé proposto por Isabel Marques (arte-ensino-sociedade, problematização e articulação-crítica-transformação), para o ensino de dança, são conceitos fundamentais para o entendimento do contexto aluno-escola, da função do ensino como formador do cidadão, das relações sociais e de suas influências nos alunos no meio escolar. Parisoto, Pinto e Lopes (2014) apontam que a autora Ana Mae é o trânsito entre as redes formadas pelos tripés das relações que possibilita leituras de dança/mundo na construção de sentidos transformadores. Isabel Marques se baseia na Proposta Triangular “apreciar, fazer e contextualizar”, da professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, na elaboração dessas relações. Em sua natureza epistemológica, essa proposta tem a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização (PARISOTO; PINTO; LOPES, 2014).

Barbosa e Cunha (2010) afirmam que o educador artista que compreende e utiliza a Abordagem Triangular propicia uma aprendizagem contínua, em constante movimento e transformação. Nesse sentido, entendo que minha proposta de ensino de dança realizada no município de Betim/MG encontra um alinhamento com a proposta da Abordagem Triangular, na qual o fazer, apreciar e contextualizar em dança está explanada na cena abaixo:

Em minhas aulas, sempre ocorriam diálogos com meus alunos, pois era uma professora carismática e popular, trabalhava com jogos corporais e brincadeiras; estabelecia um jogo de perguntas e respostas que deviam ser respondidas com expressões corporais; utilizava dinâmicas para os alunos aprenderem a dança uns com os outros; a famosa batalha dos “by boys” e “by girls” eram constantes; brincava de desfilar e utilizar poses variadas como no estilo Vogue; contagem do ritmo; e estudava com os alunos as músicas que iriam apresentar. Geralmente, minhas coreografias eram feitas de passos simples e característicos de um determinado estilo de dança, sincronizados e imprevisíveis, com desenhos cênicos e improvisados. Explorava a expressão facial e corporal dos alunos, o conhecimento que já tinham em dança, acrescentando outros conhecimentos, eu trabalhava com performances coreográficas. Minhas aulas tinham teorias, confeccionávamos juntos os adereços e objetos cênicos, em várias aulas. Os alunos falavam: “Professora, conte aquelas historinhas sobre dança”. Além disso, utilizava recursos tecnológicos, como celular, notebook, minha caixinha de som, e mostrava também fotos e vídeos

das danças que iriam aprender... depois fazíamos a parte prática. Eles desenvolviam rápido!

As minhas inspirações para coreografar provêm de estudos das danças étnicas, populares, urbanas, do produtor e coreógrafo Kenny Ortega⁸ e do universo de Pina Bausch. Interessante pensar que enquanto indisciplinava os corpos, a disciplina era presente em minhas aulas (Diário de Bordo, março de 2019).

Enquanto artista-docente usufruí de práticas pedagógicas de dança através de vídeos, fotografias, história da dança, diálogos com os alunos, jogos de perguntas e repostas, jogos corporais e brincadeiras, uma metodologia utilizada por Pina Bausch. A dança era construída juntamente com os educandos, e as coreografias eram repletas de desenhos e movimentos de impactos. Os alunos criavam, expressavam-se e se envolviam na confecção dos figurinos para as apresentações, aprendiam a dança por meio das práticas e refletiam sobre ela. Geralmente, na prática de profissionais de dança é comum estudarmos e nos inspirarmos no trabalho de outros bailarinos e coreógrafos e, a partir desses estudos, criamos as performances coreográficas.

Como artista-docente apliquei a Abordagem Triangular em minhas aulas de dança. Isso possibilitou um maior envolvimento dos educandos, a apreciação da dança, o conhecimento cultural e aguçou o desejo de experimentar, aprender novos estilos, criar novos gestos e movimentos, por meio da ludicidade. Dessa maneira, jogos e brincadeiras auxiliaram no ensino de dança, ao estimular a criatividade, a imaginação, a imprevisibilidade e a linguagem corporal (RODRIGUES; LESSA, 2019).

No ambiente escolar, identifiquei outras práticas pedagógicas de dança de outras professoras que são experiências positivas, transcritas no diário de bordo. Elas não utilizavam cópias de coreografias, mas sim dialogavam e as construíam criativamente com os alunos:

Ao observar as práticas pedagógicas, lembro-me de uma professora que não tinha conhecimento específico de dança, mas chamou-me atenção, ela reuniu seus alunos e os organizava para ensaiarem e criarem suas próprias coreografias, com suas músicas e suas danças. Ela falava: “Gosto de reuni-los e vê-los ensaiar, muitos deles já dançam, na igreja, em casa, fazem aulas de dança em outros espaços, eles aprendem uns com os outros!” (Diário de bordo, junho de 2017).

As práticas explanadas no diário de bordo são pertinentes, pois essa professora explorava o conhecimento dos alunos em dança e promovia uma interação entre eles. Outro

⁸Kenny Ortega, coreógrafo e produtor norte-americano, trabalha com performances coreográficas principalmente para o cinema. Alguns de seus trabalhos foram com Michael Jackson e com a Madonna (clipe *Madonna Material Girl*), e filmes, como *Dirty Dancing*, *High School Musical*, *Descendentes*.

exemplo relevante está no trabalho com danças populares e na troca de experiências com os alunos para, a partir disso, construir as coreografias, conforme demonstra o seguinte excerto:

Já numa outra escola, as professoras trocavam experiências com os alunos, ao construírem suas coreografias para apresentações. Essas coreografias eram simples e com músicas conhecidas. As professoras eram forrozeiras e pagodeiras... rrsr! (Diário de bordo, maio de 2017).

Nessa concepção, percebemos que as práticas pedagógicas adotadas por mim e pelas duas professoras no ensino de dança têm em comum as experimentações práticas, o diálogo, a interação com os alunos e a valorização do conhecimento dos educandos em dança. Assim, aproveitamos a bagagem corporal deles, aprendemos uns com os outros e experimentamos danças populares. Adotamos trabalhos com improviso, criatividade e expressões corporais livres, apreciação e contextualização de dança, de modo que os processos educativos aconteciam na direção oposta de metodologias mecanizadas e pedagogizadas. Notamos também nessas práticas um alinhamento com as propostas de Pina Bausch quanto a fruição de diálogos, experiências de vida e expressão corporal dos bailarinos.

Para tanto, Falkembach (2019) afirma que a dança como linguagem da Arte fundamenta-se na percepção para a criação, na disponibilidade e na atenção necessária do corpo para a criação em dança. Verifica-se que uma função importante do ensino de dança em ambientes escolares está em salientar que dançar é ter maior conhecimento de si e do mundo, pois o próprio corpo em movimento se refere ao sujeito (FREITAS, 2019). Outra função é ajudar a compreender, problematizar e transformar as relações da sociedade, como etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões (VIEIRA, 2018). Nesse viés, a dança e a arte promovem uma releitura crítica das inter-relações, favorecendo a autonomia e a reflexão nos processos criativos e pedagógicos na área da dança e arte (NASCIMENTO; AIRES; BARBOZA, 2019).

Vale dizer que a dança, no contexto escolar, geralmente, não é vista como área de conhecimento, e as funções da dança são excluídas desse cenário. De fato, além da reprodução de coreografias para as festividades escolares, a escola mantém a ideia de “disciplinar os corpos” e uma grande discriminação com o ensino de Artes (teatro, música, artes visuais, dança, etc.). Não raro, atividades físicas, jogos e brincadeiras têm menos relevância, inclusive de carga horária, quando comparados às disciplinas de Matemática e Português, por exemplo. Ademais, as artes visuais têm predomínio sobre as outras linguagens artísticas. A escola adota práticas pedagógicas direcionadas ao ensino tecnicista, os processos artísticos não são práticas de

investigação, e temos desalinhos e confrontos entre a prática e teoria no ensino de artes e dança (FIGUEIREDO; PAIVA, 2019; SARDELICH, 2019).

Em decorrência dessa desvalorização, a dança na escola é negligenciada, quando pautada em metodologias tradicionais, que focalizam repertórios prontos e repetitivos, apresentados e desenvolvidos em curto período. Ademais, desconsidera-se o aprendizado da dança, o conhecimento, a criatividade e a expressão corporal. Foucault (1998) defende que a aprendizagem e as relações de poder acontecem no corpo; assim, se o corpo no contexto escolar é disciplinado, domesticado, é nele que as relações de poder se manifestam: “o poder encontra-se no próprio corpo” (FOUCAULT, 1998, p. 147).

Sabemos que nos processos educacionais é comum a presença de práticas normatizadoras e disciplinares, práticas corporais que disciplinam os corpos. Desse modo, quando o ensino de dança nas escolas não promove reflexão crítica, contextualização e aprendizado, conforme Barbosa (2010) propõe em sua Abordagem Triangular, esse ensino torna-se um instrumento da arte de governar, uma dança pedagogizada. Diante disso, as relações de poder sobre o corpo que dança, no contexto escolar, não promovem a reflexão das práticas e dos processos educativos e transformam o ensino de dança em corpos dóceis e úteis, tornando a dança uma atividade de entretenimento.

Sendo assim, quando as escolas priorizam as festas e comemorações, convertem o ensino de dança em algo mecanizado/engessado, afinal quando o aluno realiza cópias, ele apenas reproduz movimentos representados. Não queremos dizer que as festas, tampouco que os ensaios de coreografias para apresentações escolares não são importantes, pois introduzem a dança no contexto escolar, principalmente as danças populares, e agradam toda a comunidade escolar no momento de socialização de um trabalho.

Porém, questionamos as práticas de ensino normatizadoras e reguladoras no ensino de dança, quando não consideram a importância da criação, da expressão artística e dos processos educativos em dança, mas supervalorizam ensaios repetitivos e cansativos para atividades prontas e imediatistas. Assim, através de regras e reproduções de coreografias, os processos educativos e criativos e a expressão artística e estética estão distantes dos sujeitos que dançam nas escolas.

Noronha e Oliveira (2019) sinalizam que a dança não é somente mover o corpo, porque ela é composta por histórias, memórias, pensamentos e conhecimentos. Sendo assim, a escola deseja corpos que conseguem pensar dançando?

Para Foucault (2008), os processos de subjetivação ocorrem por meio dos discursos e das práticas, ou seja, o sujeito se constitui nas suas relações de poder e saber. Nesse sentido, as

regras de formação são condições de existência; trata-se dos tipos de enunciados, de conceitos e de escolhas temáticas. Em síntese, as práticas fundamentam o sujeito que é constituído nos enunciados, nos signos e nas linguagens. Nas palavras do filósofo: “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAULT, 2008, p. 119).

Fazendo uma análise sobre o ensino de dança nas escolas, segundo Afonso (2014), a instituição escolar é unidade de padronização e normatização da arte e dança: “diante do despertar de um/a estudante crítico e reflexivo, é natural que a escola, como instituição de controle que costuma ser, sinta-se incomodada” (AFONSO, 2014, p.10). Complementando, Trevisan e Rosa (2018) identificam que o ensino de arte e dança nas escolas é pautado na formação do corpo social, conforme a biopolítica e aquilo que a indústria cultural propõe: corpo como “metáfora da espécie humana”, arte e dança como produtos culturais e entretenimento das massas.

De encontro a isso, a escola é uma instituição disciplinar e conservadora que inclui, exclui e normatiza, que ainda segue metodologias tradicionais e direcionadas às práticas tecnicistas, com interesses de políticas partidárias, e ainda adota currículos e práticas pedagógicas que padronizam as práticas humanas. Por isso, a mecanização da dança é conveniente, de modo que suas relações de poder sobre o corpo dançante propicia a disciplina dos corpos. Assim, a dança não cria espaço e não se desenvolve no contexto escolar.

Em contraposição, as *performances* e o trabalho com improviso realizados com os alunos das três professoras nas narrativas do diário de bordo proporcionaram a indisciplina dos corpos, visto que os processos educativos em dança eram fluídos, pois, [...] “não querer ser governado’ é certamente não aceitar como verdade, ou mais ou menos não aceitar, porque a autoridade diz que é verdade, não aceitar a não ser que considere por si mesmo como boas as razões para aceitá-lo” (FOUCAULT, 2003, p. 173).

Em outras palavras, sendo a dança uma narrativa, constituinte do discurso do corpo, as práticas e os saberes em dança determinarão a construção do sujeito. Então, para que o ensino de dança não transforme esse corpo em um “corpo disciplinado” e/ou “útil”, necessita-se que as práticas de ensino aliem teoria e prática, com o objetivo de transformar, produzir novos sujeitos, novas criações artísticas e novas subjetividades.

3.2 Artista-docente

“Artista-docente cria um diálogo entre as artes e a educação, valoriza as manifestações culturais, portador das práticas, realiza estudos, experimentações, provoca sensações, afetos e devires.”

Nesta seção, apresentamos o fenômeno das danças urbanas discutido no corpo do arquivo de revistas e sua relação com os alunos e abordamos o artista-docente. Entretanto, quem é ele? O artista-docente, artista-professor ou artista-pedagogo (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006; BARBOSA; CUNHA, 2010; MARQUES, 2012) é fonte de conhecimento e propõe um trabalho artístico-educativo.

Como artista-docente compreendo a pertinência de comemorar o Dia Internacional da Dança, data pouco conhecida no contexto escolar. No entanto, essa celebração ressignifica a dança como objeto de conhecimento:

Segunda-feira 29 de abril de 2019, primeiro turno, toda escola mobilizou-se para assistir às apresentações em comemoração ao Dia Internacional da Dança. Eu e meus alunos, com bailarinos, coreógrafos e companhias de dança do mundo inteiro, celebramos esta data tão especial.

A chegada dos alunos foi emocionante, todos animados e empolgados, estavam lindos! A direção e as pedagogas estavam envolvidas nessa proposta, todos os alunos e professores assistindo. Iniciamos com a mensagem oficial do Dia Internacional da Dança proposta pelo CID/UNESCO nesse decorrente ano: “Quando dançam, as pessoas às vezes transcendem ao reino do sobrenatural; música e movimento combinados fundem corpo e mente a um estado elevado. Essa experiência extática libera, estende-se mais profundamente em nossa dimensão interior, unindo a pessoa ao universo. Ao criar os coreógrafos, às vezes, conseguem produzir no espectador uma conexão com o sagrado, o esotérico, o soberbamente desconhecido. Além da recreação e da arte, a dança torna-se veículo de consciência elevada, uma busca pelo significado final. Essa coreografia leva além do observável, do experiente e do conhecido. (Alkis Raftis)”. (Diário de bordo, abril de 2019)

O Dia Internacional da Dança foi criado em 1982 pelo Conselho Internacional de Dança (CID) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), escolheu-se a data de 29 de Abril em homenagem ao dia de nascimento de Jean-Georges Noverre (1727-1810), um mestre do balé francês. Esta data celebra o Dia da Dança em todos os países do mundo por milhões de bailarinos, coreógrafos e amadores.

A narrativa tecida expõe a comemoração do Dia Internacional da Dança, o encontro da dança com a educação, o envolvimento e o entusiasmo dos alunos para apresentar suas performances coreográficas, a mobilização de toda a escola para assistir às apresentações, a preparação dos alunos para este dia, o apoio das pedagogas e direção nessa proposta. Anualmente, o CID/UNESCO elabora uma proposta para os membros do conselho realizarem

seus trabalhos de dança, bem como uma mensagem oficial. O tema do Dia da Dança em 29 de abril de 2019 foi Dança e Espiritualidade, destacando a junção da dança, da música e do universo. A dança é naturalmente uma forma de expressão humana e artística, o corpo e a mente não se separam enquanto se dança. Em seguida, ela reforça o processo de criação das coreografias, das sensações e dos afetos que os bailarinos transmitem quando dançam.

A primeira referência que tenho de danças urbanas é de Michael Jackson, quando ministrei aulas de dança no Projeto Fica Vivo⁹, no período de 2003 a 2007, escola de tempo integral nos anos de 2011 a 2013 em comunidades carentes. Tive grande contato com esse estilo de dança, trocando experiências com os alunos, músicas e DVDs. Imediatamente, adquirei admiração por esse estilo e aspiração para estudá-lo.

As danças urbanas, mais conhecidas como dança de rua, surgem na periferia de Nova York, tendo seu apogeu em 1970, em contraposição à hegemonia das classes favorecidas, evocando um discurso de autonomia e protesto, como parte integrante da cultura do *Hip Hop*. O *Hip Hop* constitui-se no movimento cultural de revolução, protesto, atitude, nos Estados Unidos, com a população afro-americana dos bairros periféricos de Nova York. Em suma, representa um modo de vida e tem conquistado o mundo inteiro, por meio de suas principais expressões artísticas: na música o *Rap* (rimas e poesias cantadas), o *DJ* (discotecário) e o *MC* (intérpretes); na dança, o *breaking dance*, e nas artes visuais, o *grafite* (pintura em áreas urbanas, muros, prédios, viadutos).

Existem diferenciações de um estilo para o outro nas danças urbanas, quais sejam: *Locking* – os figurinos são coloridos com listras, suspensórios, sapatos sociais, presença de movimentos rápidos com os braços e paralisações; *Breaking* – usado para diversão e competições, com bastantes movimentos no chão e acrobacias; *Popping* – baseado na técnica de contração e relaxamento muscular, segue o ritmo da música com poses e movimentos; *House* – estilo improvisado com movimentos rápidos de pernas combinados com o tronco, mistura de passos de outras danças, como africanas e latinas; *Waching* – assemelha-se a uma simulação de luta, mas é dança; *Vogue* – popularizou-se nos Estados Unidos nos bailes da comunidade LGBTQIA+, repleto de linhas, poses de modelos de revistas, alguns movimentos de ginástica

⁹ Projeto Fica Vivo ou Programa Fica Vivo: iniciou-se em 2002, atualmente tem 27 centros de prevenção no Estado de Minas Gerais. O programa tem objetivos de reduzir e prevenir a violência, adota estratégias de mobilização e participação social, também da Polícia Militar, Polícia Civil, Poder Judiciário, Ministério Público e órgãos municipais de segurança pública. Esse programa promove estudos sobre dinâmica criminal, trabalhos em rede, projetos sociais, atendimentos psicossociais, oficina de inclusão produtiva, esporte e cultura destinados principalmente a adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade social, com idades de 12 a 24 anos. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/programas-e-acoas>

e do *breaking*; *Funk* – criado pelo cantor e bailarino americano James Brown, influenciou muito as danças urbanas juntamente do *Soul* (ritmo de origem afro-americana).

Cada nação adquiriu um estilo próprio, mas no Brasil explodiu em 1980, iniciando com Michael Jackson e Lionel Richie através de clipes musicais, e com o filme *Flash Dance*. As danças urbanas brasileiras possuem a influência da capoeira. Esta dança faz parte do repertório corporal dos alunos, como também da cultura do *Hip-Hop*, além de ser apreciada por eles. Desde pequenos, eles têm contato com esse gênero de dança, pois aprendem em casa, na praça, na rua com vizinhos, amigos, etc.

Agora, as apresentações; aplausos e alvoroços! As apresentações foram de danças urbanas, estilos Locking, House, Popping e Vogue. Cada turma com duas apresentações... minhas coreografias são simples, no entanto, bem-marcadas, com desenhos cênicos, giros e deslocamentos, improvisos, e claro eu explorava o melhor de cada um... Não costumo dançar com meus alunos, gosto de me dedicar como coreógrafa e ter a visão cênica e do público. Ao terminar as apresentações, reuni todos os alunos para agradecermos, então, o diretor perguntou: "Quem gostaria de aprender a dançar e ser meu aluno?". Nesse instante, a escola inteira desce da arquibancada, levei um susto, mas senti aquele frio na barriga que todo artista sente antes de entrar em cena e tive que improvisar! A partir desse momento, a dança passou a ser vista de outra forma (Diário de bordo, abril de 2019).

Danças urbanas são sinônimo de improviso, energia, comunicação com a plateia, efemeridade, identidade negra e linhas de força. Relata-se a seguir as apresentações de danças urbanas, um desenvolvimento de trabalho artístico e pedagógico, com coreografias dinâmicas que exploraram o espaço cênico e a expressão dos alunos. Esse estilo é performático e improvisado, ou seja, o aluno tem sua própria dança e aprende a dos outros. Por sua vez, as práticas pedagógicas dispõem de permutas de experimentações entre docente e educando, criando um ambiente democrático. Certamente, as danças urbanas prendem a atenção e suscitam o desejo de dançar. De certo modo, minha atuação enquanto artista-docente no contexto escolar produziu novidades e transformações, embora o artista-docente não possa ser totalmente artista nesse ambiente de relações de poder e lutas.

Essa reflexão se aproxima dos apontamentos de Strapazza e Morandi (2006), Marques (2011) e Barbosa (2012): há uma discriminação do ensino de Artes na Educação Brasileira e o artista-docente enquanto professor, na medida em que lhe é negado o direito de ser artista, bem como ao adentrar o magistério, carreira desvalorizada pela sociedade. Como resultado, a polivalência e o curso de Educação Artística ocasionaram a separação entre a atividade artística e a docência, antes integradas nos conservatórios e academia de belas-artes (STRAPAZZA; MORANDI, 2006).

Retomando a história das danças urbanas, de acordo com Ropa (2012), elas surgiram nas ruas, distantes de ambientes, como o teatro ou as galerias de arte. Em meio à arquitetura moderna, rompem com os estilos tradicionais de dança e arte, exercendo grande impacto artístico, social e antropológico. Luna (2014) realça que essa dança apresenta as características de ter autêntica estética de movimento, organizada e fluente, desvelando outro corpo que dança.

Nesse sentido, Ferreira e Valle (2020) salientam que a manifestação artística do *Hip Hop* originário da periferia negra norte-americana se opõe à cultura europeia legitimada, e seus praticantes aprendem com a oralidade e a permuta de experiências entre si. Complementando, afirmam que

[o] *Hip Hop* nasce da falta de recursos. Ao não se ter acesso ao lazer, criou-se expressões artísticas próprias. Se não há acesso às ferramentas para a criação artística, os DJs entram em ação e remixam trechos de músicas já existentes, criando assim, um novo ritmo e batida. A necessidade de uma expressão que represente a comunidade dá vida ao *Hip Hop* e às manifestações culturais contidas nela. A necessidade de reivindicação cria a necessidade de os corpos se engajarem não apenas politicamente, mas antes de tudo com suas próprias gírias, modo de falar, vestir e de se comportar (FERREIRA; VALLE, 2020, p. 12).

As danças urbanas estão em todos os continentes e têm uma presença considerável nas instituições escolares brasileiras de periferias como dança oficial dos alunos. Além disso, são consideradas por alguns pesquisadores como um grande fenômeno. Esse gênero de dança estabelece uma relação com as novas formas de vida contemporânea e tecnologia. O *breaking dance*, primeiro estilo de dança a participar das Olimpíadas, teve aprovação pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) para fazer parte dos jogos olímpicos de Paris em 2024. Por ser uma dança com muitos praticantes jovens, a organização do evento objetiva aumentar a audiência de jovens na competição, assim como o *skate* e o *surf* ascenderam em Tóquio.

As regras são as mesmas de campeonatos mundiais de *Breanking Dance*¹⁰, dança que historicamente surgiu para resolver as brigas de gangues por meio da dança e propostas de desafios, as famosas batalhas, caracterizadas por movimentos no solo, giros e acrobacias: na categoria 1x1 B.boys (dançarinos) e 1x1 B.girls (dançarinas). A competição, ou melhor, as batalhas acontecem no improviso, levando em vista que os competidores não sabem qual será a música tocada (o *DJ* escolhe e produz sua mixagem ao vivo). Há ainda a presença de um

¹⁰ O Brasil é um grande manancial de bailarinos das danças urbanas com grandes chances de medalhas olímpicas, tanto na modalidade masculina quanto feminina. Um dos nomes cogitados a representar a categoria feminina é Mayara Collins, a Mini Japa, que chegou à Final Mundial em 2018. No masculino temos Mateus Melo, apelidado de Bart, é bailarino da companhia internacional *Flying Step*. Ele participou da Final Mundial do *Red Bull BC One*. Grandes empresas como *Nike*, *Adidas*, *Red Bull*, *Apple* são patrocinadores de companhias de dança, campeonatos, clipes musicais, documentários e filmes.

locutor que comenta as regras da disputa – alguns aspectos assemelham-se ao ringue de boxe, entretanto o ambiente pertence à dança. O bailarino que copiar a *performance* do outro é desclassificado e rejeitado pelo público. Ademais, avalia-se por melhor técnica, variedade, *performance*, musicalidade, criatividade e personalidade, como ainda o mais aclamado pela plateia.

No entanto, as danças urbanas têm pouco espaço nas instituições escolares. Elas integram uma beleza plástica e estética, interpretação e improviso em cena, consolidando as culturas negras e relações étnicas. O corpo que dança nas danças urbanas é protagonista, discursiva e confronta questões antropológicas e sociais.

A presença do artista-docente no contexto escolar viabiliza um diálogo da dança com a educação. Além disso, ele compreende as manifestações artísticas e culturais, valoriza expressões diversas, estabelece uma relação direta com a Abordagem Triangular, fazer, apreciar e contextualizar, trocas de experiências de dança com os educandos e diálogos e promove a construção do conhecimento:

*O segundo momento dessa comemoração foi a palestra sobre a história da dança: “A dança: uma das maiores formas de expressão artística”, ministrada por mim no auditório da escola, em três seções de 40 minutos de duração. Eram muitos alunos, uns grudados nos outros, outros até sentados no chão, estavam curiosos. Ganhei mais alunos e a simpatia de outras professoras! Até adolescentes de outro turno vieram me procurar... rsrs!
Depois, meus alunos queriam aprender outras danças, sempre me perguntaram “Professora, que dança será agora?”. Nesse momento, descubro meu estilo como bailarina “performática” e surge o interesse de ser apenas coreógrafa. Nesse mesmo período, iniciei minha carreira internacional e passei a ministrar workshops no RJ (Diário de bordo, abril de 2019).*

A história da dança... uma viagem aos nossos ancestrais! Estreou com o homem primitivo, perpassou os períodos dos grandes impérios até o contemporâneo e acompanha a evolução humana. A cena descrita acima rege a contextualização da dança usufruindo como ferramenta pedagógica uma palestra acerca da história da dança, o que provocou o interesse de outros alunos e professores, até de alunos de outro turno em conhecer a dança e desenvolvê-la. A batalha da dança na educação continua... A interação com os alunos provocou a identificação do meu estilo como bailarina, que é o performático e o desejo de coreografar.

Marques (2018) reforça a importância de o professor ser artista, ou seja, de articular o fazer, o apreciar e o contextualizar – movimentos que compõem a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, bem como de propiciar uma relação recíproca de ensino e aprendizagem e partilhar experiências que instiguem saberes.

Outros pesquisadores, em específico Vieira e Bond (2017), consideram que os artistas-docentes na dança mediam o dinâmico processo artístico-educacional embasados em uma compreensão mais profunda sobre os elementos de improvisação, as memórias corporais, as *performances* e os processos coreográficos, pois tornam a dança mais significativa.

Nesse contexto, Sertori (2019), a partir de entrevistas com artistas-pedagogos, considera a multiplicidade de contextos artísticos e pedagógicos, nos quais a dança se estrutura, e defende o uso do termo “intérprete de dança”, na busca de descrever e refletir sobre suas especificidades de criação e atuação nessa linguagem artística. Assim, “o pensar se dá no corpo, todo fazer é uma prática discursiva” (VALE; HASS, 2011, p. 24).

A perspectiva poética-discursiva do corpo em teatralidade e *performance* nos processos educativos acrescem as desorganizações do discurso padronizado, de resistir à ideia de teorizar o corpo no ambiente escolar. Para Gonçalves e Gonçalves (2018), deve-se promover um deslocamento do corpo e da noção de corpo em suas relações com os outros sujeitos e ambientes (GONÇALVES; GONÇALVES, 2018). Todavia, no ensino de dança no contexto escolar, encontramos práticas engessadas e o aprisionamento de conceitos. Em decorrência disso, o sistema de ensino é materializado e homogeneizado, fazendo com que a dança não evolua sob esse contexto (LOBO, 2018).

Ao refletir sobre a estética da existência, conforme Diederichseni (2019), a criação artística como instrumento crítico para pensar e transformar o modo como as sociedades contemporâneas se constituem, reproduzem-se e se mantêm. Para o filósofo Deleuze, a arte sacode o pensamento. Utilizar metodologias artísticas de investigação em arte propicia modos expandidos de tocar, imaginar, pensar e significar a pesquisa nos diversos campos do saber acadêmico, ou melhor, o pesquisador-artista trabalha com a liberdade e a força da arte.

Sendo assim, no corpo dos textos apresentados pelos autores, percebemos que nas escolas se evidencia a formação de corpos dóceis. Para Foucault (2004), esses corpos são aprisionados, inertes, padronizados de maneira que a contextualização, a reflexão, as manifestações artísticas e culturais que expressam discursos de autonomia e protesto e os processos criativos distanciam-se dos processos educativos.

O processo de ensino coreográfico, a *performance* e o improviso são componentes importantes para o ensino e prática de dança nas escolas. Enquanto o artista-docente parte do princípio de que é necessário aprender, contextualizar, praticar e criar para depois apresentar em público, a escola rege um percurso inverso.

Identificamos nessa cartografia da dança que há uma separação do artista e do docente no contexto escolar. O conhecimento pedagógico é importante, porém o conhecimento artístico

amplo é constituído nas experimentações artísticas. A escola, os currículos propõem vivenciar e experimentar a Arte com suas linguagens, todavia não tem interesse de formar artistas plásticos, atores, músicos e bailarinos; nessas circunstâncias, o ensino de Arte se configura superficial.

3.3 Dança e religião

“A dança não é uma diversão,
e sim uma religião,
a religião da beleza.”
(Isadora Duncan)

Nesta seção, discutimos as tensões ocasionadas entre dança e religião e quais as reflexões sobre os corpos na escola. Utilizamos os disparadores: Carnaval x Páscoa e Bilhete de autorização. O *platô* dança e religião está presente nas instituições escolares da rede pública municipal de Betim/MG durante todo o ano letivo.

O carnaval está no currículo escolar, mas apenas em algumas instituições ocorre a comemoração dessa grande festa popular brasileira. A narrativa cartográfica tecida abaixo mostra as lutas entre dança e religião, apresenta o contexto de uma escola que não comemora o Carnaval, tendo como justificativas as questões religiosas.

Carnaval

Sexta-feira de Carnaval. Nesse dia, tinha dois horários na turma do primeiro ano e, após o recreio, na turma do segundo ano. Ambas as professoras do 1º e 2º ano se envolviam nas atividades de arte e dança, uma delas falou que ‘a dança e arte são importantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos’. Por ideais religiosos fizemos o carnaval na sala de aula mesmo, afastamos as mesas e cadeiras, levei minha caixinha de som e pen drive com marchinhas antigas de carnaval, sambas tradicionais e sambas enredo; os alunos usaram as máscaras, e sambamos, fizemos roda, trezinhas... foi uma festa e alegria nas minhas duas turmas. Lembro de um aluno, daqueles bagunceiros, que disse: “ô fessora que festa animadassa”. Quando meus alunos foram embora, chamaram atenção de toda escola, pois estavam felizes com a máscaras de carnaval, adereços e pinturas nos braços. Houve rumores dos alunos que não eram meus perguntando por que não tiveram carnaval...rsrs” (Diário de bordo, fevereiro de 2019).

Essa situação exposta nos leva a refletir sobre os conflitos gerados no *platô* dança x religião no contexto escolar, devido ao fato de a escola não comemorar o Carnaval em seu calendário letivo. Na posição de artista-docente e na intenção de comemorar com meus alunos a maior festa popular brasileira e propiciar conhecimento cultural, tive que organizá-lo em um ambiente menor, na própria sala de aula, mas contei com o auxílio de outras professoras. Verificamos que a imposição de não poder comemorar o carnaval gera um efeito contrário, pois

os alunos se divertiram e outros que não participaram questionaram por que não se comemora essa festa.

Por conseguinte, as escolas que propiciam a comemoração do carnaval aos educandos geralmente fazem desfiles de fantasias para os quais professores confeccionam máscaras e adereços com os alunos e comemoram com música e dança. Entretanto, escolas que não promovem a comemoração do carnaval enfatizam a resistência às práticas corporais e exercem relações de poder sobre os corpos.

Outro ponto interessante a destacar nos embates entre Dança e Religião está na realização da Celebração de Páscoa na Semana Santa. Embora seja uma manifestação religiosa, ela faz parte do calendário escolar. Podemos perceber aí a valorização de práticas religiosas de alguns grupos, levando em consideração que, diferentemente de ritos cristãos, o carnaval é excluído em muitas escolas pelo fato de ser associado ao profano, à “festa da carne”.

Celebração de Páscoa

A “celebração de Páscoa” apresenta características da Santa Ceia; mas algumas escolas são mais católicas e outras mais direcionadas ao protestantismo. Ambas fazem encenação, cantam hinos, às vezes, tem algumas danças. Surge um convite para criar uma apresentação para esta data, mas como já estava preparando a comemoração do Dia Internacional da Dança, informei que não tinha tempo suficiente para preparar os alunos e que estávamos em período de avaliações... outras professoras fizeram o mesmo! (Diário de bordo, março de 2019).

Expõe-se, dessa maneira, a valorização das práticas religiosas em detrimento da cultura brasileira. Existe aí uma contradição, quando se pode elaborar coreografias, dançar e apresentar com objetivos religiosos, porém com práticas artísticas e culturais não. Interessante o posicionamento das professoras ao se esquivarem para ensaiarem os alunos da Celebração de Páscoa.

Nesse cenário de comemorações das manifestações religiosas no contexto escolar, percebemos que ocorre uma interpretação errada no que tange às leis que versam sobre o ensino religioso e o direito de liberdade religiosa. Desse modo, é importante salientar que no artigo 33¹¹, caput. e §§ 1º e 2º, da Lei n.º 9.394/96 e no artigo 11¹², § 1º do Acordo Brasil – Santa Sé,

¹¹ LDB: Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (BRASIL, 1996).

¹² Acordo Brasil-Santa Sé: Artigo 11 A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de

promulgado pelo Decreto Legislativo n.º 7107/2010, artigo 11, essas posturas já foram e ainda são discutidas judicialmente. Em suma, o estado deve ser laico e a sociedade tem direito à liberdade religiosa. No entanto, essas leis não apresentam clareza e permitem que instituições escolares públicas implantem o ensino religioso de maneira confessional ou interconfessional (SANTANA, 2019).

Considerando os elementos históricos-culturais-sociais, a dança está presente em todas as atividades culturais, religiosas e comemorativas. Bourcier (2001) afirma que a dança é uma das artes mais antigas, ligada a atos religiosos desde os períodos mesolítico e paleolítico. A dança tinha caráter religioso e era considerada sagrada. Através do surgimento das cidades, os rituais religiosos personalizaram os grupos que dançavam, descobrindo suas identidades e transformando suas próprias danças e culturas (BOUCIER, 2001).

Nessa perspectiva, Vargas (2009) acrescenta que a dança não é somente arte, mas cultura e identidade de um povo “em suas diferentes formas, poéticas e saberes”, pois é a “arte fundamental do homem” (LABAN, 1990, p. 10). Dessa maneira, a dança é um patrimônio cultural da humanidade, porque influencia a identidade de cada povo, além de possuir uma relação entre a cultura e a educação, uma vez que sempre fez parte da vida do ser humano.

Já sabemos que a dança tem destaque principalmente nas festividades escolares. Para promover uma apresentação, é solicitado um bilhete de autorização, com a justificativa de que alguns pais reclamam da exposição de seus filhos, por questões religiosas, por exemplo.

O bilhete de autorização

Não sei quando surgiu e nem quem o idealizou, mas ele virou um mito. Para que os alunos possam apresentar nas festividades escolares os pais ou responsáveis devem assinar esse ‘bilhete de autorização’. Eu sempre realizava eventos nos horários da aula, toda escola se mobilizava para assistir e todos meus alunos participavam... o bilhete não era necessário (Diário de bordo, março de 2019).

A escola é um espaço de produção de conhecimento e cultura, mas, apesar disso, criou-se um passaporte para apresentações nas festas escolares. Sempre mantive a conduta de realizar eventos durante minhas aulas e apresentar para toda a escola assistir; assim, excluía esse famoso bilhete. Gerou-se um outro efeito, afinal a religião não exerce poder sobre a dança nesses momentos. O fazer-apreciar-contextualizar a dança acontece.

matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Por que a dança é considerada profana em algumas instituições escolares? Por que as danças brasileiras, danças urbanas e afro-brasileiras são discriminadas nas escolas?

As instituições escolares reproduzem os conflitos entre dança e religião dos tempos medievais, quando o ato de dançar foi proibido pela igreja. A Igreja Católica contribuiu bastante para a proibição da exposição dos corpos, principalmente pelo fato de a dança ser considerada sagrada. Muitas danças foram consideradas profanas e ocorreram proibições no período da Idade Média: apenas os camponeses dançavam, e ocorriam algumas danças das cortes sem toques ou circulares, com maioria masculina. A partir do período renascentista, as danças retornam em cena, principalmente com o surgimento do balé clássico. A Igreja Católica, nas palavras de Vargas (2009), “condenou essa ‘loucura’ chamada dança, coisa do diabo”, e “o pensamento bíblico reforçou a dualidade do corpo e da mente que se opõe ao espírito e aos sentidos e deprecia o corpo”; assim, “o homem está na alma e todo mal vem da carne” (VARGAS, 2009, p. 20). Hoje o catolicismo “já tem amenizado essas ‘faltas graves’, permitindo e incentivando alguns movimentos corporais de louvor em suas missas” (MARQUES, 2012, p. 23). Todavia, essa proibição da exposição do corpo e da dança como algo profano ainda persiste em discursos religiosos nas instituições escolares, no comportamento de professores, pais e alunos (MARQUES, 2012).

No corpo do arquivo desta pesquisa, encontramos uma escassez de textos que versam sobre a temática da dança e religião. Portanto, é pertinente problematizarmos a tensão Dança x Religião que ocorre nos espaços escolares e tem suas raízes na Idade Média. Essas ‘questões religiosas’ promovem influência sobre os corpos dos alunos e o ato de dançar está referenciado à exposição e sensualidade dos corpos.

A fim de compreender as questões entre dança e religião, os autores Rigoni e Daolio (2014) apontam como as práticas corporais estão relacionadas ao “conhecimento religioso”, e com intenção de “agenciar os corpos dos indivíduos” e os “cuidados de si”. No contexto das aulas de Educação Física, principalmente o público feminino percebe que os discursos religiosos estão relacionados com o modo como a igreja ensina gerir o corpo, a exposição e as práticas do corpo que são vistas como “mundanas” e “erotizadas”. Nesse sentido, Rigoni e Daolio (2014) evidenciam que a religião exerce influência sobre o comportamento dos indivíduos. Logo, as questões corporais em aulas de Educação Física e Dança são repletas de discursos religiosos que preconizam a não exposição do corpo. Existe uma divisão entre “mundo” e igreja (Deus); nesta, o corpo é um instrumento dado por Deus e o uso indevido desse corpo está relacionado à salvação religiosa (RIGONI; DAOLI, 2014).

Em uma pesquisa com evangélicos da Igreja Assembleia de Deus, Rigoni e Daoli (2014) sinalizam os discursos sobre corpo e religião no que envolve os conteúdos da Educação Física. Em suma, para os participantes, é importante ensinar os cuidados com o corpo, com exceção de padrões de beleza e saúde; nas modalidades, há restrições esportivas em relação ao treinamento e à técnica. São comuns os seguintes discursos: “chama atenção dos outros para os corpos”; “expõe o corpo como prática mundana”; “samba não é coisa de Deus”; “dançar é uma forma de se exibir”; “festas juninas são idolatria e podem contaminar”; “danças afro-brasileiras e capoeiras são ligadas ao demônio e à macumba”, ou seja, tudo que envolve o corpo é profano e proibido entre algumas igrejas evangélicas e protestantes (RIGONI; DAOLI, 2014, p. 885-886).

Dessa forma, evidenciamos que a religião estabelece relações de poder sobre os corpos, pois, ela agencia o comportamento dos indivíduos, incluindo as práticas corporais no contexto escolar. A dança nesses aspectos torna-se profana, proibida, porque a exposição de corpos tem finalidade de erotizar. Dessa forma, as danças afro-brasileiras sofrem discriminação, tendo em vista que muitos as associam ao demônio, ou seja, a prática dessas danças torna a alma impura.

A dança litúrgica é também compreendida como dança nas igrejas evangélicas e protestantes, enquanto as danças dos judeus são mais conhecidas como danças hebraicas por se tratar de danças milenares. Fernandes, Teixeira e Caminha (2017) afirmam que a dança litúrgica tem a função de capacitar homens e mulheres à pregação dos princípios cristãos, através do aperfeiçoamento religioso e técnico em dança e outras artes. Em meio a essa prática, também encontramos tensões entre dança x religião e sagrado x profano. Para os autores, os participantes da “dança dos sacerdotes” têm dificuldades em aceitar a presença masculina, devido a uma relação com certos discursos da sexualidade, que evoca que a dança está associada à “figura feminina e homossexual”. A dança hebraica é milenar e está presente nos ritos dos povos judeus, todavia “há pouca participação de homens dançando, o que se caracteriza como fato contraditório, pois a doutrina cristã não demonstra nenhuma objeção à presença deles, quando se trata da prática do louvor com danças” (FERNANDES; TEIXEIRA; CAMINHA, 2017, p. 777).

Direcionando esses aspectos ao contexto escolar, o fato do corpo dançante ser visto como profano propicia a influência sobre os conteúdos de ensino, as práticas pedagógicas e as relações entre família e escola reforçam um determinado pertencimento religioso (SETTON; VALENTE, 2018). Setton e Valente (2018) enfatizam que as escolas promovem poucas discussões sobre assuntos, como religião, discriminação e racismo, e, por isso, acabam revitalizando em benefício da escolarização dos alunos.

Por que a religião e a fé não são objeto público? Arendt (1992) responde a essa questão: “a religião não pode ser matéria de diálogo político e público, de modo que não podemos provar a existência de um objeto religioso pela cultura ou pela fé” (ARENDR, 1992 apud ZANETTI; BRAZ, 2019, p. 7). Devido ao fato de não podermos provar de forma racional nossas crenças e de o Estado laico obrigatoriamente se pautar pela razão, as crenças não devem ser objeto de expressão em espaços públicos, muito menos com fins políticos, como vêm ocorrendo nas instituições públicas escolares no Brasil por alguns grupos religiosos, em detrimento de outras manifestações religiosas.

A esse respeito encontramos em Santana (2019) a seguinte colocação “o ensino religioso confessional confere a um dogma religioso o critério de especialidade”, isto é, os espaços públicos e as instituições escolares cedem espaços para ensinar ‘aquela fé’ (SANTANA, 2019, p. 95). No entanto, a escola é pública e de todos, e todas as religiões no Brasil devem ser tratadas igualmente, respeitando o pluralismo religioso (SANTANA, 2019).

Essa constatação nos remete a discursos antagônicos que permeiam o ensino de dança, mais evidenciados ao trabalharmos as culturas africanas. Notamos um discurso discriminatório religioso e racista, além de poucos trabalhos desenvolvidos com/sobre as culturas afro-brasileiras. Estas são apresentadas apenas em comemorações do Dia da Consciência Negra, ou seja, apesar de a Lei n.º 10.639/03 ter tornado obrigatório o ensino da História e da cultura Afro-brasileira na Educação Básica, esse ainda não foi implementado de fato no currículo.

Desse modo, é um desafio ensinar danças e culturas africanas nas instituições escolares, tendo em vista que muitos alunos e professores apresentam resistência por falta de conhecimento, por preconceito e por questões religiosas. Rosa, Deffaci e Pinto (2019) reafirmam a necessidade de trabalhar a cultura africana através da dança, promover a descolonização por meio das “danças de expressões negras brasileiras e contemporâneas sobre outros olhares, tornando sua prática uma vivência de sensibilização, consciência, e humanização de si enquanto indivíduo e em suas relações com o coletivo” (ROSA, DEFFACI; PINTO, 2019, p. 219).

Rigoni e Daoli (2014) argumentam que o professor deverá construir relações de aprendizado com as práticas corporais (atividades esportivas, danças, lutas e ginásticas), auxiliar o aluno a conhecer e a compreender o corpo e as atividades corporais relacionadas a ele. Entretanto, essas práticas estão incluídas no currículo escolar na disciplina de Educação Física e propiciará aos alunos outra visão sobre o corpo e suas práticas, independente de questões religiosas.

Nas exposições dos autores elencados, percebemos a forte presença de discursos religiosos nas relações de poder sobre o ensino de dança nas escolas, nas expressões corporais caracterizadas como profanas e nos estilos de danças vistas como algo proibido, bem como identificamos que as danças brasileiras, africanas, danças urbanas sofrem maior discriminação. Em síntese, encontra-se uma disciplinarização e uma administração desses corpos que dançam ou não dançam. Entendemos que essas questões estão interligadas aos interesses exercidos por alguns grupos minoritários de ordem religiosa, no entanto, a escola deve ser laica e não favorecer determinada religião. Nessa concepção, as atividades que contemplem expressões corporais são discriminadas e vistas por alguns grupos religiosos como atividades sensuais ou exposição do corpo, discursos originários da Idade Média.

Ainda que a LDB n.º 9.394/96 artigo 33 e o artigo 11 do Acordo Brasil versem sobre o ensino religioso em instituições escolares, a escola deverá ser um espaço de difusão da cultura e do conhecimento e não de manifestação de preceitos religiosos de alguns grupos. Ou seja, a religião não pode interferir no ensino de dança e de Educação Física; o contrário fere a garantia constitucional brasileira de liberdade religiosa e de expressão artística, contemplada na BNCC (BRASIL, 2018) e na LDB.

Complementando essa ideia, Foucault (2008) ressalta que a biopolítica regula diferentes atividades humanas (saúde, higiene, natalidades, raças, etc), constitui todas as práticas disciplinares utilizadas para os sujeitos (sistemas prisionais, manicômios e os sistemas de ensino). Ademais, o filósofo sinaliza que “as relações de poder são intencionais e não subjetivas”, de modo que “o poder está em toda parte: não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 89). Foucault (1984) nos chama atenção para esses conjuntos de regras e produções de verdade que exercem grande influência na vida dos indivíduos e correspondem “a uma prática de autoformação do sujeito” que buscam limitar nossos desejos e sexualidade (FOUCAULT, 1984, p. 265).

Nesse sentido, essas relações de poder encontram-se nos corpos e em suas manifestações corporais. Em específico, a religião é muito significativa na produção de corpos dóceis, porque gerencia os comportamentos e as manifestações corporais dos sujeitos, promovendo uma divisão entre homens e igreja. É por essas características que determinadas danças são encaradas como profanas, ou melhor, esse cenário é fruto da educação dos jesuítas e resquícios da Idade Média.

No período medieval em grande parte da Europa, a dança caracterizava-se como profana e proibida em espaços públicos. Por sua vez, a educação dos padres jesuítas no Brasil tinham como propósito catequisar os índios por meio do teatro e dança sacra. Nesse sentido, as

atividades corporais eram desvalorizadas pelos padres jesuítas, como também a cultura indígena.

A dança, portanto, é discriminada nas instituições escolares por evidenciar os corpos e por promover certa liberação e experimentação desses corpos, por meio de emoções, subjetivações, sensações, percepções, prazeres, expressões artísticas, liberdade de movimentos e estética. A escola por adotar metodologias que visam à disciplina dos corpos rejeitam tais práticas, ao passo que “são as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis” (FOUCAULT, 1998, p. 102), que indisciplinam os corpos.

Assim sendo, reiteramos que as práticas religiosas em instituições escolares exercem influência sobre o ensino de dança, pois são espaços públicos e laicos que devem se pautar pela produção de conhecimento e cultura. Os processos educativos em dança são produtos culturais e do conhecimento que evocam o reconhecimento e o respeito de culturas diversas, além de problematizamos as percepções corporais e culturais nos mais diferenciados contextos.

3.4 Questões de gênero

“Existe uma maneira de categorizar os corpos?
O que as categorias nos dizem?
As categorias nos dizem mais sobre a necessidade
de categorizar os corpos do que sobre os próprios corpos”.
(Judith Butler)

A dança, que está presente em todos os povos e é considerada uma grande contribuidora para o surgimento da cultura, utiliza o corpo como forma de instrumento. O ato de dançar é natural ao ser humano. Os povos antigos consideravam a dança um ato sagrado, e a dança masculina estava associada à nobreza. Vale dizer que a dança e a sexualidade partilham o mesmo instrumento – o corpo. Ela tem capacidade de atrair, reter o olhar, transmitir nossas ideias e sensações, refletir comportamentos, padrões e preocupações particulares e gerar identificação (HANNA, 1998).

As questões que envolvem dança e gênero são muito evidenciadas no contexto escolar, importante enfatizar que as relações sobre o que é ser feminino ou masculino persistem nos padrões estabelecidos da sociedade. Quando proporcionei o ensino de dança nas escolas, identifiquei que as crianças desde muito pequenas referenciam a dança ao pertencimento do universo feminino e que o ato de dançar não seria para homens. Assim, motivada pelas perguntas dos alunos “quem dança são somente as mulheres?” e “a dança não é para os

homens?”, nesta seção, abordaremos as relações entre dança e gênero nas escolas, visto que as aulas de Dança e Educação Física frequentemente direcionam a dança para as meninas e as atividades esportivas para os meninos. Essa situação é exemplificada abaixo:

Quando contei para meus alunos sobre minhas vivências em dança, os professores com quem estudei, quem me inspirou a dançar... sempre falo de Michael Jackson! Interessante observar que grande parte dos alunos o conhecem e instintivamente iniciam alguns movimentos que fazem referência a esse grande bailarino...rsrsrs! Acontece mesmo sem música. Mas, ao dizer que iniciei no balé clássico... surgem algumas perguntas, tais como: “Professora, homem dança balé?” ou “O balé é coisa de homem?” (Diário de bordo, janeiro de 2019).

Diante dessa cena surgem outros questionamentos: existe uma dança adequada para todos os corpos? A dança promove a discriminação de gêneros? Por que os alunos identificam Michael Jackson como bailarino e o balé é visto por eles como dança feminina? O balé está associado à dança feminina nas instituições escolares, na família, na sociedade de maneira geral, no entanto, iniciou-se com homens, no período renascentista. O balé e o teatro foram criados por homens e, posteriormente, as mulheres adentram nessa forma de expressão artística.

Vargas (2009) confirma que “[t]ambém se dançava nas casas particulares burguesas em bodas ou festas. O rei Luiz XIV da França, o Rei Sol, em 1661, no seu primeiro ano de poder, fundou a Académie Royale de Danse e, muitas vezes, atuou como bailarino” (VARGAS, 2009, p. 22). Complementando esses acontecimentos, Andreoli e Canelhas (2019) afirmam que:

Embora a dança seja hegemonicamente considerada uma atividade feminina, os homens sempre dançaram, ao longo da história. Porém, a generalização de certas danças, ainda hoje, emerge de uma compreensão restrita do que é ser masculino e gera relutância à participação de homens. Um exemplo é o balé, uma dança cujas técnicas corporais são vistas como “femininas” e onde os homens, geralmente, são minoria (ANDREOLI; CANELHAS, 2019, p. 380).

Os autores destacam que as relações de dança e gênero são influenciadas pelos valores culturais e refletem questões sobre o que determina ser masculino e feminino nos corpos que dançam. Essas imagens são identificadas nas representações corporais, nos comportamentos e nas posturas da sociedade. Não obstante, o corpo do bailarino identifica qual estilo de dança ele executa e qual personagem será posto em cena.

Nesse contexto de dança e gênero, a antropóloga Hanna (1998) afirma que “o instrumento da dança é o corpo” e a “dança nos mobiliza a persuadir sobre o que é ser homem ou mulher” (HANNA, 1998, p. 27). Entretanto, a dança é um ato social e existe em todos os

povos e gêneros, de modo que esse corpo utilizado é negligenciado por ideias moralistas e de produtividade econômicas, principalmente após as revoluções francesas e industriais.

Embora as práticas sociais da dança sejam vivenciadas por homens e mulheres, nos espaços educacionais encontramos uma ascendência feminina. Chaves e Moreno (2018) pontuam que historicamente o público feminino era privilegiado com processos educativos de dança em relação ao público masculino, e que as características desse ensino se baseavam nas técnicas de balé e nos elementos da ginástica direcionados à saúde, sem maiores atenção à formação artística.

Consequentemente, para Cardoso *et al* (2010), as mulheres procuram mais a dança do que os homens; enquanto os homens preferem atividades em grupos mais competitivas e agressivas, como o *Hip Hop*, as mulheres preferem atividades individualizadas e com visão estética, como balé, jazz e dança do ventre. Essas preferências se refletem também no contexto escolar, a exemplo disso, os meninos preferem as danças urbanas, e as meninas, balé e jazz.

Tanto os corpos masculinos quanto os femininos são evidenciados no balé. O homem possui um perfil mais atlético, sendo necessário um bom preparo físico para erguer suas parceiras e sustentá-las; a mulher um “corpo angelical” mais parecido com o de uma menina. Ainda convém ressaltar que o balé é uma dança elitizada e padronizada que exerce relações de poder sobre os corpos em relação a peso, à altura, aos movimentos e às etnias (há pouca inserção de negros nas grandes companhias de balé). Em contrapartida, na dança contemporânea, incluindo a dança do ventre e as danças urbanas, esse cenário é diferente, principalmente no Brasil temos muitos profissionais de danças urbanas e da capoeira.

É importante asseverar que o balé clássico é uma excelente atividade física que pode ser ensinada a ambos os gêneros. É comum bailarinos de outros estilos estudarem balé para melhorar a postura, a leveza, os deslocamentos e os giros. As escolas especializadas em dança não fazem separação de gênero; cada um exerce seu papel de acordo com as normatizações do balé, da mesma forma que ofertam outros estilos de dança, como jazz, sapateado, flamenco, dança de salão, dança do ventre e danças urbanas, por exemplo.

Por que no contexto escolar ainda vemos uma separação de meninos e meninas para o ensino de balé? Por que nas aulas de Educação Física existe essa cultura de separação?

Uma resposta provável, conforme pontua Andreoli (2011), está na mudança da representação cultural de gênero no meio do século XVIII e início do século XIX, por meio de ideais modernos presentes nas grandes revoluções, como a Industrial, que determinaram um novo modelo hegemônico de masculinidade (“homem que dança balé é efeminado”), ocorrendo, assim, uma inversão da valorização da dança como atividade masculina. Por

influência disso, nas companhias de balé a presença feminina é maior e os homens assumem cargos de diretores ou coreógrafos, adotando uma relação de poder e visão empresarial. Esses aspectos trouxeram não somente a desvalorização do homem no balé como bailarino, mas também nos outros estilos de dança, passando uma ideia de masculinidade e virilidade ao esporte e a dança destinada ao feminino.

A antropóloga Judith Hanna (1998) contribui, a partir de seus estudos acadêmicos, para a compreensão de como a dança passou a ser vista como característica feminina, embora em diversos povos existam danças masculinas, femininas e com ambos os gêneros desde os tempos antigos. De acordo com Hanna (1998), sociedades antigas consideravam a dança uma atividade natural. As danças masculinas e suas apresentações eram bastante apreciadas, inclusive os homens dançavam, a exemplo de Luís XIV da França, assumindo papéis masculinos e femininos. No período da Idade Média, nos locais onde a Igreja Católica predominava estava restrito às mulheres se apresentarem em público, mas os sacerdotes faziam banquetes e contratavam bailarinas e prostitutas para suas festividades às escusas.

Segundo Hanna (1998), a partir da Revolução Francesa e Industrial nos séculos XVIII e XIX, a dança perde seu prestígio, o poder social, político e econômico como havia no período de Luís XIV. Então, as apresentações masculinas passam a ser vistas como inferiores, e as atividades corporais são associadas à frouxidão moral, pois o corpo passa a ser instrumento de produção para a burguesia francesa. Sendo assim, “consequentemente, a profissão de dança recebeu baixa renumeração financeira e pouco interesse pela carreira por parte dos homens que dominavam a cultura” (HANNA, 1998, p. 184). Nesse momento, as mulheres ressurgem em cena como bailarinas e tornam-se figuras principais, porém o balé esteve sob o domínio masculino durante 300 anos, nos quais atuavam como coreógrafos, diretores, professores e produtores de teatro. Além disso, eles moldavam as bailarinas ao ideal feminino de beleza, graça e excessiva magreza (HANNA, 1998).

Assim, a hegemonia masculina sobre as mulheres cria relações de poder e disputa entre homens e mulheres. Os homens determinavam normas de trabalho e comandos, enquanto as mulheres eram apenas bailarinas; alguns produtores de dança se casavam com as bailarinas padronizadas como as mais belas; e, infelizmente, aquelas dotadas de poucas posses eram vistas como prostitutas e muitas eram obrigadas a se submeter aos homens para assumir papéis principais.

Silva e Feijó (2020) destacam que o patriarcado “atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas”, que legitimaram “o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas”, estabelecendo “papéis sexuais e sociais

nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 5). Nessa situação, a construção do “corpo doce da bailarina da caixinha de música” ocorre de forma leve e quase imperceptível, de forma que “as práticas rotineiras do balé carregam múltiplos discursos sobre os corpos femininos que acabam ressoando no meio social e cultural, instaurando saberes e produzindo verdades” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 18).

Em continuidade, Silva e Feijó (2020) discutem a ascendência do feminino nas práticas de balé e como se constrói o corpo da bailarina pelas relações de poder. “Foi construído um corpo doce para a bailarina onde são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando a figura da bailarina da caixinha de música, símbolo de beleza, graça, leveza, pureza, submissão” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 2). Nesse sentido, para as autoras, na construção do corpo feminino da bailarina clássica “[...] são inscritos os discursos hegemônicos masculinos em relação à feminilidade, criando o mito do eterno feminino e edificando uma imagem da bailarina associada às mulheres do período romântico [...]”, o que possibilitou a criação da “figura bucólica da bailarina da caixinha de música, existência de uma relação de poder e submissão masculina” (SILVA; FEIJÓ, 2020, p. 3).

Desse modo, na sociedade patriarcal, em que os homens exercem dispositivos de controle sobre as mulheres, os discursos nos corpos das bailarinas de balé são produzidos por meio das relações de poder e da ideia de superioridade masculina.

Somente na virada do século XIX para o século XX ocorre uma rebelião contra a dominação masculina tanto na dança como na sociedade. A dança moderna contesta o patriarcado e as mulheres passam a exercer domínio, ocupando cargos na dança que antes eram exercidos por homens. Podemos destacar como grandes percussoras femininas da dança moderna Isadora Duncan, Ruth St e Loï Fuller, depois Marta Granham e Doris Humphrey (HANNA, 1998).

Nos espaços escolares, a figura da bailarina tem caracterização feminina, e os homens não dançarem é considerado normal. Percebi que os alunos associavam o balé exclusivamente ao feminino, por não possuírem muito conhecimento de que os homens também foram e são protagonistas na dança.

Sempre em minhas aulas tinha que desconstruir e construir novos conceitos, as crianças vêm com o conceito de que o balé é coisa de menina... homem não rebola, movimentos sensuais são de meninas! Nessa aula, uma das primeiras de arte, contei a história do balé para meus alunos, tanto do 1º ano quanto do 2º ano; contei que o balé surgiu num período da história em que muitas danças foram proibidas pela igreja. O balé iniciou com homens, posteriormente as mulheres fizeram parte dessa dança, os homens dançam com trajes masculinos, sua formação é semelhante à de um atleta esportivo, homens em cias internacionais de dança, por exemplo, na Royal

e Bolshoi ganham consideravelmente, mas infelizmente ocorre uma ‘masculinização’ no balé, onde muitos são coreógrafos e produtores de espetáculos... Fotos e vídeos são constantes em minhas aulas, além das “minhas historinhas”, como eles gostavam de dizer. Mostrei um vídeo de Baryshnikov. Ficaram encantados com as performances dele! E quando contei que o homem no balé porteur e pas de deux (dança para duas pessoas, eles erguem suas parceiras e lhe dão sustentação) também são solistas como as meninas...rsrs, queria fazer balé! (Diário de bordo, janeiro de 2019).

A narrativa cartográfica transcrita acima relata a cultura de hegemonia feminina sobre a dança em relação ao conhecimento dos alunos. Poucos sabiam que o balé teve início com os homens, tampouco que eles são grandes bailarinos, professores, coreógrafos e produtores.

Segundo Hanna (1998), os homens retornam aos palcos com maior presença como bailarinos após a Segunda Guerra Mundial e principalmente na década de 1960. Destacamos personalidades consideradas como superastros os bailarinos e coreógrafos russos Nureyev e Baryshnikov, considerados desertores no antigo regime político soviético. Esses dois bailarinos reascendem a presença masculina nos palcos, no entanto, as atitudes de mudança para que a profissão de dança seja aceita e volte a ter prestígio para o público masculino são lentas.

Diante desses apontamentos, percebemos que as questões sociais, históricas e econômicas exercem uma relação de poder sobre o corpo que dança. Em *Corpos Dóceis*, de Foucault (1987), o objetivo dos sistemas disciplinares do biopoder consiste na produtividade e na “docilização dos corpos”, onde esse corpo é útil quando é doce, mecânico, sem sensações e expressões. Ainda, para Foucault (2004), a disciplina é manifestada nas escolas, nas indústrias, nos hospitais, nas forças armadas e nas prisões, como intenção de exercer poder e produzir sujeitos capazes de funcionar como engrenagens na nova sociedade.

No entanto, através da dança, pode-se estabelecer o poder de disciplinar nossos próprios corpos, adquirir controle sobre ele e sobre a liberdade. Judith Hanna (1998) ressalta que “o movimento de dança atrai a atenção, pois o corpo é a primeira forma de poder em que as pessoas podem se identificar” (HANNA, 1998, p. 40).

A escola interfere no modo de ensinar dança? Quais estilos de dança são permitidos ensinar e apresentar nas instituições escolares?

Seguindo essa lógica, o próprio sistema escolar beneficia e continua promovendo uma dança que ressalta o gênero feminino, quando ensina balé somente para as meninas e escolhe outras atividades esportivas para os meninos. Essa forma de trabalhar a dança possibilita mais desigualdades e discriminações de gênero, como também reforça a imagem da dança ser feminina.

Durante algumas aulas de Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, observei uma determinada ideia de que a quadra é para os meninos jogarem

futebol; meninas usam espaços diferenciados para brincadeiras e queimadas, ginásticas e outras modalidades esportivas, revelando discriminação de gênero. Geralmente as escolas particulares possuem salas de dança apropriadas, mas essa realidade não é a principal no contexto público de ensino. Esse contexto enfatiza ainda mais a discriminação de gêneros, a materialização dos corpos, além de não promover um ensino de forma significativa e criativa aos alunos. Expõem-se, dessa maneira, outras questões de gênero. Algumas disputas entre masculino e feminino em espaços escolares são transcritas no diário de bordo:

Outra situação que reflete questões de gênero foi na quadra da escola, numa situação em que propus uma roda e pedi para darem as mãos para trabalhar com dança circular. Alguns alunos mostraram resistência, então, tive que intervir dizendo: “Para a dança fluir todos teríamos que darmos as mãos”. Também ao utilizar a quadra para esportes os meninos viam correndo pedindo uma bola com intenção de formar dois times de futebol. Ao perguntar “e as meninas onde ficam”, os meninos responderam “Elas usam o canteiro na parte de fora, para jogar queimada e brincarem juntas” (Diário de bordo, janeiro de 2019).

A hegemonia masculina sobre o feminino mostra-se presente no contexto escolar nessa narrativa. Os meninos acreditam que esportes agressivos são destinados a eles e outras atividades mais expressivas para as meninas. Abordando as práticas corporais, os autores Lacruz e Cao (2014) e Pedraz e Polo (2014) discutem como a Educação Física pode se configurar em dispositivos normatizadores sobre os corpos masculinos e femininos, enquanto os masculinos estiverem relacionados a atividades mais agressivas e de resistência, e os femininos às atividades rítmicas, de expressão e de coordenação motora. Outra questão relevante destacada por Pedraz e Polo (2014) está direcionada ao ensino de Educação Física ter características de higiene e médicas – essa junção da pedagogia e medicina acaba promovendo um modelo de corpo hegemônico masculino em detrimento da equidade de gêneros. Completando essa ideia, Gil-Madrone *et al* (2014) apontam diferenças de gênero relacionadas à ideia de saúde e desempenho físico predominantes entre os meninos por razões fisiológicas. Além disso, relatam o interesse das meninas participarem de práticas esportivas, mostrando que há uma exclusão desse público de algumas práticas elegidas como “masculinas”.

Strazzacappa e Morandi (2006) realçam que a dança foi implantada com preceitos de ginástica e da Educação Física em 1926, no Departamento de Educação Física Feminino da Universidade de Wisconsin. Esses aspectos refletiram na entrada da dança nas escolas brasileiras, o que promoveu a separação de meninos e meninas e acentuou a ideia de que a dança tem pertencimento feminino, instaurando preconceitos no ensino de dança com meninos.

Diante dessas discussões, sinalizamos que o sistema escolar corrobora com as discriminações de gênero, quando não oferta aulas coletivas entre meninos e meninas, mas focaliza em práticas voltadas somente para um determinado público. Um aspecto interessante envolve as escolas especializadas de dança que não fazem distinção de gênero, em níveis do iniciante ao profissional.

Como ensinar dança de modo que não promova a discriminação e contextualize as questões de gênero?

A fim de superar essa discriminação, alguns autores apontam a necessidade de adotar um sistema de ensino democrático, reflexivo e inclusivo, promovendo a equidade de gêneros (VIANNA; MOURA; MOURÃO; 2014).

Existe um estilo de dança ou outras estéticas adequadas para todos os corpos? Considerando que a arte deveria ser livre, o corpo em sua expressão artística também deveria ser, porque a dança consiste numa arte universal que não deve impor questões de gênero ou sexualidade, afinal, quem dança é o corpo!

A dança contemporânea, a dança do ventre e as danças urbanas são mais livres, por isso, têm maior inserção de diversos gêneros. Na dança contemporânea, os papéis do masculino e feminino são invertidos, às vezes a mulher é o *porteur*, e geralmente todos os bailarinos utilizam figurinos iguais. Nas danças urbanas o corpo também é livre, pois os bailarinos têm um discurso de autoafirmação e de igualdade de gêneros. Assim sendo, na dança contemporânea e danças urbanas os corpos recusam as normatizações. Dentro dos estilos das danças urbanas, há o estilo Vogue¹³, desenvolvido pela comunidade LGBTQIA+ e pela cultura *ballroom* (bailes), repleto de expressões com “caras e bocas”, extremamente performático e autoafirmativo. Envolvendo uma mistura de elementos do *break dance*, da ginástica, de poses de modelos, desconstrói padrões de beleza, de masculinidade e de feminilidade, e ganhou popularidade com o clipe e música da cantora pop Madonna *Vogue*, em 1990, no filme/documentário *Paris is burning*, lançado em 1991. Outra referência é a série *Pose*, na Netflix e no canal FX.

Interessante destacar que, no mercado da dança, temos grandes nomes de diversos gêneros, independente de sua sexualidade, astros do *rock* e *pop* Elvis Presley, Michael Jackson, Fredy Mercure, Madonna, Beyoncé, Lady Gaga; no Brasil do balé clássico, Ana Botafogo e Thiago Soares; no contemporâneo, Grupo Corpo (MG), Alex Neoral (RJ) e Deborah Colker

¹³ Vogue: “nas estruturas do mundo *ballroom*, que nasceu o *voguing* — um estilo de dança inspirado nas poses que as modelos faziam nas páginas da *Vogue*, e igualmente influenciado pelos hieróglifos do Antigo Egito e pelos movimentos de ginástica” (REVISTA VOGUE, 2019).

(RJ); dança de salão Carlinhos de Jesus (RJ); na dança oriental¹⁴. Lulu From Brazil (Lulu Sabongi); cantor, compositor e bailarino Ney Mato Grosso; produtor e coreógrafo Kenny Ortega (EUA); grandes bailarinos e pensadores da dança moderna e contemporânea Laban, Isadora Duncan, Martha Graham, Pina Bausch, Carlos Leite, Klaus Viana, Angel Viana, dentre outros.

Ao analisar a temática de dança e gênero no contexto escolar, notamos a tendência de a instituição escolar disciplinar corpos. Foucault (1988) entende que “[o] poder está em todas as partes; não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares”, é o efeito de todo um conjunto. Assim, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Sabemos que muitas relações de poder se constituem no corpo, pois “o poder encontra-se no próprio corpo” (FOUCAULT, 1998, p. 147). Dessa forma, práticas de dança que influenciam o controle de corpos, sexualidade materializam os corpos e distanciam as discussões em torno das relações de gênero, viabilizando mais desigualdades. Ainda, Foucault (2013) complementa que são as relações sociais e culturais que transformam o “[c]orpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (FOUCAULT, 2013, p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p.12).

Na perspectiva de Butler (2000), o gênero consiste em algo que se é e que fazemos. Então, o discurso do corpo realizado através da repetição de gestos, signos, atuações no âmbito cultural torna-se performativo, no sentido de que reitera uma norma ou um conjunto de normas impostas. Butler (2000) questiona se a performatividade de gênero está relacionada à concepção de materialização: se a diferença sexual não fosse tão materializada os corpos teriam esse peso e real relevância? Segundo ela, a arte consiste numa forma de demonstrar as dissonâncias dos corpos, ou seja, utiliza um discurso desafiando os limites do próprio corpo (PISCITELLI, 2009). Em sua concepção, devemos pensar os corpos movendo-se dentro de uma democracia sem preconceito, uma dança livre sem distinção de gêneros. Nesse sentido, o corpo é o centro de suas representações estéticas, e a dança modifica valores e referenciais de gênero, realizando uma intervenção pedagógica (ANDREOLI; CANELHAS, 2019).

¹⁴ Dança oriental é o nome apropriado e utilizado pelos profissionais da dança do ventre.

É comum nos ambientes familiares e escolares ocorrer discriminação dos sujeitos quando suas práticas amorosas e sexuais não são heterossexuais, sendo uma questão enraizada na sociedade brasileira, em normas, discursos, religiões, sistemas de leis, fato que deve ser discutido e analisado em toda a sociedade (LOURO, 2007). Louro (2007) enfatiza e propõe diálogos e alguns conceitos para as pesquisas e para o ensino de gênero, sexualidade e educação sexual, na intenção de contribuir para que tais discriminações não se perpetuem. Não devemos pensar a sexualidade como “ímpeto rebelde”, tentar dominá-la integralmente como aponta Foucault (1988), mas sim visualizá-la como “um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Nessa concepção, a *performatividade* está relacionada à expressão corporal, às relações de poder e à luta por direitos. Sob o contexto da dança, o corpo demonstra destreza, agilidade, domínio dos movimentos, crítica, sentimentos, indagações, sensações e pensamentos reprimidos. A dança desestabiliza a materialização dos corpos e estabelece uma liberdade de movimentos, uma reflexão sobre as questões de gênero sem promover a materialização dos corpos.

Como profissional da dança e artista-docente, percebo a importância das danças mais democráticas e livres, como a dança contemporânea, danças brasileiras, danças urbanas, *performances* de dança, bem como com o balé clássico e com as modalidades esportivas em turmas mistas. Quando lecionei dança na Escola de Tempo Integral¹⁵, nas oficinas de arte, dança e esportes não ocorriam essa separação de meninos e meninas, e os alunos desenvolviam e interagiam uns com os outros sem discriminação de gênero, fato bastante positivo. Quando a gestão escolar e a coordenação pedagógica são capazes de compreender a dança como objeto de conhecimento e atividade de grande relevância para o aprendizado dos educandos, valorizam e promovem o ensino de dança, sem provocar discriminações.

As cenas das narrativas cartográficas apresentam as discriminações de gênero, expõe a ideia da dança pertencer ao universo feminino, no entanto, quando contextualizei o ensino de dança, trabalhei sua história através de vídeos e fotografias, abordei um determinado estilo de

¹⁵ Escola de tempo integral: consiste na ampliação da jornada escolar dos estudantes, na qual oferta-se o desenvolvimento de oficinas, no município de Betim/MG, onde atuei como professora de dança nos anos de 2011 e 2012, projeto intitulado na época como “Escola da Gente”. Eram ofertadas oficinas no contraturno e por profissionais especializados em cada área de atuação, tais como: dança, capoeira, judô, percussão, esportes e recreação, pintura, artesanato e reforço escolar. A escola de tempo integral segue os princípios da escola integral: o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, físico, intelectual, emocional e cultural.

dança para depois ensinar seus passos e movimentos característicos, apresentei suas diferenças culturais (seus benefícios, trajes, maquiagens e estilos musicais variados), despertei o interesse das crianças em aprender estilos diversos.

Diante disso, os aspectos culturais e históricos da dança contribuem para o entendimento de que a dança está em todos os povos e de que homens e mulheres sempre dançaram. Ao tornar conhecidos grandes bailarinos, como *Baryshnikov* (Rússia) e *Thiago Soares* (Brasil), os alunos não apenas compreendem que os homens também dançam balé, mas que a dança é para todos os corpos, gêneros e idades. Afinal, quem dança é o corpo!

Para as instituições escolares é mais interessante criar corpos disciplinados, corpos produtivos e submissos, conforme Foucault (1987) “um corpo manipulado é um corpo útil” (FOUCAULT, 1987, p. 181) para o sistema capitalista e para diversas instituições, como hospitais, escolas, prisões e Estado. Assim, Foucault (1998) ressalta que a “materialidade do poder”, o domínio desse “corpo pelo poder” e “a consciência de seu corpo” possibilitam um investimento nas ginásticas, nas atividades físicas, na dança padronizada, com grandes repetições e cópias (FOUCAULT, 1998, p. 82).

Em relação aos temas dança e gênero, educação física e gênero, verificamos que “as pesquisas denunciam [...] o sistema escolar por reforçar o sexismo”, mas também “apontam que gênero não é o único fator de inclusão ou exclusão” (VIANNA; MOURA; MOURÃO, 2014, p. 149). Por esse motivo as instituições escolares que favorecem a construção do corpo dócil, corpo-objeto, corpo útil, não livre, apenas contribuem para a produção de corpos disciplinados, e o ensino de dança é repleto de repetições e cópias de coreografias que transformam esse corpo em algo sem sensações, percepções e expressões naturais.

Identificamos por meio de um aprofundamento sobre a dança ter uma “imagem de pertencimento ao feminino”, principalmente o balé clássico, embora encontremos na história da dança diversas danças masculinas e muito protagonismo masculino. Verificamos que, a partir da Revolução Francesa e Industrial, houve uma inversão de valores: a dança passa a ser negligenciada e o corpo passa a ser visto como “instrumento de produção”; ocorre disputas entre homens e mulheres no cenário da dança; a presença feminina passa a ser marcante nos palcos, embora o domínio masculino esteja presente até o surgimento da dança moderna, nas danças étnicas e folclóricas.

Constatamos que na história da dança na educação brasileira proporcionou-se o ensino de balé somente às meninas na Educação Infantil e ginástica e dança em aulas de Educação Física nas outras etapas da educação, reforçando a cultura da dança ter pertencimento feminino. Ao reproduzir essa cultura e diferenciar atividades esportivas para meninos reforçam a

hegemonia masculina. Em suma, em muitos casos, as escolas não adotam uma conduta de pluralidade de gêneros, como também direcionam as práticas de ensino em dança à disciplinarização de corpos.

3.5 Festas escolares

“A verdadeira expressão de um povo
está em suas danças e sua música.
Os corpos nunca mentem”.
(AGNES DE MILLE)

Nesta seção, pretendemos relacionar a cultura popular brasileira presente nas festas escolares e a expressão artística com o arquivo de revistas sobre dança e os conceitos de alguns estilos de danças brasileiras e as relações de poder nesse contexto escolar. Ademais, expomos a preparação dos alunos para as festas escolares, empregando tais disparadores: Festa do boi (folclore), Festa Junina, Festa da Família e da Consciência Negra.

O Brasil é um país de grande extensão geográfica, rico em manifestações culturais e artísticas. Como resultado, somos um país multicultural, porque nossa cultura obteve influência de muitas nações, principalmente dos povos africanos, indígenas e portugueses. A dança realça as tradições, as manifestações artísticas de uma nação, pois a cultura é constituída das tradições e manifestações artísticas, hábitos, costumes e expressões. Por sermos um país continental, nosso acervo cultural possui variações de danças e ritmos (NORONHA; ZANETTI, 2021).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, as manifestações culturais definem o patrimônio cultural e imaterial que é compreendido pelas expressões, práticas, representações, técnicas e pelos conhecimentos e objetos culturais de locais onde os sujeitos reconhecem uma determinada tradição como seu patrimônio cultural, passado de geração em geração. Como patrimônios imateriais tombados pela UNESCO, temos as seguintes manifestações: samba de roda, capoeira, frevo e a festa do boi (UNESCO, 2002).

No Brasil, devido à multiculturalidade, obtemos mais de 40 danças brasileiras, além das danças indígenas. O encontro de diversas culturas proporcionou diferentes técnicas corporais, variedade de ritmos e estilos musicais, conferindo-nos uma diversidade única. As manifestações populares acontecem em todas as regiões brasileiras, seguindo três ciclos: Carnavalesco, Junino e Natalino.

Historicamente a dança no Brasil, de acordo com Vargas (2009), registra-se primeiramente nas danças dos indígenas, relacionadas à religião, a cerimônias e a recreações, com coreografias simples, repetição de melodias, marcação de palmas e batida de pés. Na colonização, os jesuítas impuseram a música sacra. Posteriormente, os índios adentram o interior do país, e a escravidão trouxe os negros e sua cultura, muitos ritmos, danças, lutas e jogos corporais com predomínio de percussão. Por fim, a dança dos portugueses com influências europeias, adiante enriquecimento de outros povos, recebeu dos negros características próprias, originando o estilo brasileiro.

Faro (2004) acresce que herdamos uma mistura de várias culturas. Espanhóis, alemães, italianos, japoneses e árabes contribuíram para a nossa formação cultural, por intermédio de seus hábitos, seus costumes, suas lendas e suas festas populares. Entretanto, as danças indígenas mantêm suas características étnicas, onde encontramos a base da dança, pois receberam menor influência de outros povos.

No contexto escolar a dança está presente em jogos, brincadeiras, cantigas de roda e festividades escolares, como na Festa da Família, na Festa Junina, na celebração do dia das mães, no aniversário do diretor, na Festa da Consciência Negra, nas comemorações de final de ano e nas formaturas.

As danças brasileiras são extremamente ricas, vastas e pouco executadas. As danças folclóricas e populares, em todo território brasileiro, tiveram influência de outros povos que contribuíram para esse multiculturalismo brasileiro. Destacamos principalmente o Carnaval, a Festa do Divino, a Folia de Reis, a Festa Junina, a Congada e o Maracatu. As danças brasileiras estão presentes no contexto escolar, embora, por questões religiosas, atualmente, elas são menos exploradas e praticadas, até a tradicional quadrilha recebe menor destaque. As danças brasileiras são como um acervo de movimento corporal e cultural e são essenciais para a formação dos brasileiros. Essas danças são contagiantes, expressivas, alegres e sinuosas, visto que possuem ritmos fortes, acompanhados de instrumentos de percussão e molejo dos quadris:

Festa Junina

Lembro-me de uma cena engraçada quando ensinei forró e baião para as crianças, de três turmas do primeiro ano e mais as professoras, cerca de 75 alunos. Era dança de casal, posicionei do lado direito os meninos e do lado esquerdo as meninas, percebi que tinha mais meninos que meninas. As outras professoras olharam para mim... Disse para os alunos que quando soprasse o apito escolher logo seu par e pronto. Ao tocar o apito foi uma correria, sobraram sete meninos.

Então, eu disse que seriam a banda de músicos: tem o Luiz Gonzaga, os músicos e eu seria a Clara Nunes, as músicas eram “Mandacaru” e “Feira de Maracangaio”. No dia da festa junina, vários pais, professores e outros alunos começaram a dançar junto com os meus alunos. As danças populares são contagiantes! Ainda fiz outras

coreografias para outras turmas: quadrilha moderna¹⁶, catira e fusão de dança country com danças urbanas (Diário de bordo, junho de 2019).

A ancestralidade carregada nos corpos brasileiros facilita o aprendizado e o desenvolvimento técnico de danças populares e folclóricas brasileiras, até mesmo para aqueles que nunca a praticaram. Os movimentos são naturais para o corpo, porque as danças são alegres e têm variações de ritmos que nos convidam a dançar... forró, baião (Luiz Gonzaga, o rei do baião, faz com que seja difícil para nós conter o corpo e ficar parados). A famosa quadrilha – dança coletiva com casais vestidos de caipiras –, por exemplo, com origem na França no século XVIII, foi introduzida no Brasil pelos portugueses como manifestação religiosa a São João, Santo Antônio e São Pedro, e sempre está presente nas escolas.

Nessa concepção, Oliveira (2018) considera que as danças populares e étnicas ocupam local de conhecimento do corpo e representação de uma individualidade, por isso, são danças. Assim, compreendem uma linguagem corporal que reivindica a memória por meio das festividades, com seus movimentos corporais e expressões (OLIVEIRA, 2015). Essas características se aproximam dos apontamentos de Brasileiro (2010), ao inferir que as danças populares reproduzem o cotidiano das pessoas, representam a cultura popular brasileira e institui um diálogo com as músicas, com as encenações, com os banquetes e com os jogos. Ademais, as manifestações populares estão presentes nas festividades escolares, todavia ocorre um recorte de algumas características ou proibições do ato de dançar ligadas aos discursos religiosos.

Desse modo, Anjos (2013) elucida sobre as danças folclóricas serem a herança cultural definida pelos movimentos corporais, repletos de significados, elementos simbólicos e históricos. Esse autor considera que o simbolismo, o lúdico, as teatralizações com música e dança, ao som de tambores, expressam sentimento de pertencimento e identidade social, além de carregarem saberes e práticas tradicionais.

As danças dramáticas brasileiras seguem uma temática, estudada por Mário de Andrade, escritor e pesquisador. Segundo o autor, elas integram música, teatro, dança e artes visuais, muitas consideradas como folclóricas, ora seguem em cortejo ou não com cantos e instrumentos musicais, têm personagens característicos e usam técnicas teatrais, muitas usam alegorias e

¹⁶ Quadrilha moderna: passos típicos e característicos da quadrilha tradicional com a união de outras danças no meio da música, como forró, samba, funk, indiana, rock. Catira: dança típica do sul de Minas Gerais e São Paulo, tocada sob vilões, marcação de pés e palmas. Fusão de dança country com danças urbanas: ligação de duas danças com passos e movimentos característicos de cada uma.

cenários representativos, a exemplo do Congo, do Maracatu, da Folia de Reis, do Bumba-meuboi e da Congada.

O folclore brasileiro é diversificado e inclui lendas, contos, mitos, músicas, danças, brincadeiras e cantigas de rodas. As danças folclóricas são caracterizadas pelas expressões populares e culturas de um determinado povo – vale dizer que elas ocorrem em seus locais de origem e que nos demais ambientes consiste numa representação artística. Essas danças contam uma história, que pode se originar a partir de manifestações religiosas ou não, detêm personagens e figurinos característicos, muitas realizadas em forma de desfiles ou cortejos, com a presença de música ao vivo e canto dos praticantes, para demonstrar felicidade e contagiar todos aqueles que assistem. Além disso, as danças folclóricas são ensinadas através da oralidade.

Danças folclóricas brasileiras

Começa o cortejo, hoje é festa do boi! Hora do recreio. De repente, um grande grupo de alunos caracterizado surge ao som de uma música. Os outros alunos param o que estavam fazendo e alguns professores aparecem. Alguns entram também no cortejo... o recreio durou 50 minutos! Foi uma verdadeira festa, ficamos cansados e roucos de tanto cantar! Situação semelhante aconteceu com a Congada e a Folia de Reis! (Diário de bordo, agosto de 2019).

Congada, Festa do Boi, Folia de Reis, danças folclóricas brasileiras, nossa cultura, nossa história! O recreio repleto de surpresas... outros se juntam aos cortejos. As danças brasileiras carregam nossa história e cultura!

A preparação dos alunos para as apresentações são um momento único. Existe todo um trabalho anterior de envolvimento dos educandos e meu como artista-docente, a confecção dos adereços e acessórios, a contextualização das danças folclóricas e populares, o ensino dos passos básicos, a música e sua contagem de tempo e ritmo. As apresentações de dança nas festividades escolares transformam-se em momentos especiais e de muita satisfação tanto para alunos, professores, pais e comunidade escolar.

Toda essa preparação e todos os momentos das apresentações artísticas envolvem uma apreciação estética. A beleza das manifestações artísticas e culturais, para Oliveira (2004), resume-se na representação sensível da experiência humana: uma disciplina destinada ao campo das artes, do belo, do artista, do espectador, aguça as percepções de afeto, em perceber algo como belo ou não.

Os entendimentos e a contextualização da história das danças brasileiras, das manifestações culturais e artísticas são essenciais para o ensino e aprendizado de dança, ao mesmo tempo possibilita novos significados, apreciação estética da arte e dança. A Festa do boi

ou Boi-Bumbá é uma das danças brasileiras mais conhecidas, composta por uma junção de dança, música e teatro e vestimentas coloridas. Tradicional nas regiões Norte e Nordeste, a figura do boi é feita de madeira e coberta de tecidos, enquanto um homem veste a fantasia e inicia o cortejo.

A Congada, Congado ou Congo tem elementos culturais africanos e católicos e celebra a coroação do Rei do Congo, em forma de cortejo, com música, canto, palmas, expressões teatrais e dança. A Folia de Reis ou Reisado de origem católica, tradicional em São Paulo e em outros estados, acontece entre 15 de dezembro a 6 de janeiro em forma de cortejo, representando a visita dos três Reis Magos ao menino Jesus. Tem um estandarte dos reis magos, e as pessoas cantam e dançam.

As danças brasileiras surgem nas festividades escolares, mas são símbolos de resistência e luta. O diário de bordo demonstra os embates entre a Festa da Consciência Negra e a Festa da Família, bem como o meu estranhamento pela falta de promoção de danças afro-brasileiras e outras manifestações da cultura negra.

Festa da Consciência Negra X Festa da família

Nesse dia, fizeram a comemoração da Consciência Negra e a Festa da Família juntas. Eu me dediquei ao bloco da Consciência Negra. Quando iniciava a apresentação de meus alunos, sempre me apresentava e dizia qual era a proposta da dança. Nessa festa peguei o microfone e iniciei com um verso de um sambista carioca: “Somos negros pela cor, pelo sangue ou pela formação cultural. Todos nós somos negros de qualquer jeito, não escapamos da negritude. Um dia de consciência negra não se resolve..., mas sim 365 dias de consciência!” De repente fez-se silêncio, todos me olharam, eu pensei “hoje eu apanho”. Surge palmas e assovios.

Começa o maracatu com todos os personagens, vem o carimbó, o samba com a música “Trem das onzes”, todos cantam, percebi que muitos pais filmavam no celular e ficaram emocionados.

Para finalizar, fiz uma fusão de danças¹⁷ urbanas com Tsifteteli (dança grega popular). Os pais vieram me agradecer por ensinar dança aos seus filhos, pensei que não teria ibope nessa festa, mas meus alunos e de outras turmas estavam presentes, nas festas os pais e alunos sempre estavam empolgados (Diário de bordo, novembro de 2019).

Dia da Consciência Negra é apenas uma data? Verdadeiramente, somos todos negros, mesmo que seja pela nossa formação cultural! O samba, a dança popular brasileira mais conhecida mundialmente, é alegre, crítico, irreverente, romântico e a que mais identifica nosso país e nossas ancestralidades. A música *Trem das onze*, do saudoso Adoniram Barbosa, evoca lembranças e ainda cativa a plateia: “[...] sou filho único, tenho minha casa pra olhar. Não posso ficar...”. As fusões também chamam a atenção por fundirem duas danças em uma,

¹⁷ Fusão de danças: consiste na união de duas danças. Junta-se passos básicos das duas danças para transformá-la em uma única dança.

especialmente, nesta cena, foi a *Tsifteteli* com as danças urbanas. As duas danças têm origem na cultura africana: *Tsifteteli* bebeu na fonte da dança oriental, e as danças urbanas originaram-se dos negros norte-americanos.

O *Tsifteteli* é uma dança popular na Grécia, conhecida como a Dança do Ventre Grega ou *Greek Belly Dance*. Considerada uma das danças mais importantes e significativas da música e cultura grega, esta dança para os gregos é vista como uma grande joia grega, transportada pelos gregos de Esmirna, que sofreram opressões durante o Império Otomano, regressando à Grécia. Em decorrência disso, é uma dança social, tradicional e histórica na Grécia. As pessoas dançam e improvisam juntas; homens, mulheres, casais comunicam-se através da dança *Tsifteteli*, com suas músicas são alegres e românticas.

Por que as duas festividades estão juntas no contexto escolar? A Festa da Família é para esconder as manifestações negras? No calendário escolar da rede municipal de Betim/MG contém a comemoração da consciência negra de acordo com a Lei n.º 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. Então, qual estilo de dança pode-se ensinar e dançar nas escolas? O bilhete de autorização já discutido anteriormente impõe barreiras frente às manifestações culturais brasileiras?

Percebemos que as lutas da dança na escola estão entrelaçadas aos discursos religiosos de determinados grupos que reforçam que a dança é algo profano e promove a exposição do corpo para atrair atenção de quem assiste a uma apresentação. A escola segue regras normatizadoras e mostra restrições às culturas afro-brasileiras integrarem os conteúdos curriculares.

Essa constatação aproxima-se de Foucault (2004) ao elucidar que as instituições escolares são instituições disciplinares, que normatizam os corpos e suas atividades, exercendo controle acerca das atividades corporais. A disciplina fabrica corpos dóceis e objetiva criar um corpo útil. Nesse sentido, a dança, por ter função comemorativa e ser desenvolvida a partir de repetições, não avança no contexto escolar, porque sempre fica em segundo plano ou no esquecimento. Complementando, Foucault (2004) explica que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 117).

Com a intenção de compreender melhor essa relação entre a dança e o espaço escolar, heterotopias, de Foucault (2013), chama a nossa atenção por corresponder a um conceito da geografia humana e à descrição de lugares e espaços que funcionam em condições não homogêneas. Através do conceito de heterotopia, percebe-se que não existem limites entre o que é realidade e o que é ilusório no espaço social. Pensar nessa aproximação dos espaços

residentes na sociedade, como é subsidiado o pensamento e o comportamento, a vida dos sujeitos que estão nesse local (casas, escolas, museus, bibliotecas, navios, até o próprio espelho), os contra-espços são utopias localizadas.

A utopia está relacionada a um espaço irreal, à heterotopia no espaço social e à junção do irreal e real. As heterotopias problematizam a relação que existe entre o espaço e o ser humano e a própria relação do indivíduo com ele; nessa concepção, a relação da dança com a escola e o educando. Desse modo, a noção de heterotopia, a partir dos estudos realizados por Foucault (2013), permite refletir sobre a realidade encontrada nos espaços sociais, através da representação de lugares temáticos, como prisão, hospital, escola, museu, biblioteca que se desenvolve dentro da sociedade. Elas têm um sistema de abertura e fechamento que se isola em relação ao espaço circuncidante.

Esses espaços criados são as heterotopias definidas e reproduzidas a partir de relações de poder situadas nesses espaços. Nas instituições escolares, notamos essas relações nas lutas da dança com a religião e o próprio espaço escolar. Ao contrário das utopias que seriam espaços imateriais, ilusórios, idealizados, possivelmente inalcançáveis, as heterotopias seriam espaços concretos e reais, utopias efetivamente realizadas. Seriam lugares que estão fora de todos os lugares, mas ainda assim são localizáveis e absolutamente diferentes de tudo aquilo que parecem refletir.

Nessa perspectiva, toda sociedade tem suas formas variadas, “suas heterotopias”, como escola, pátio, jardim, cemitério. Foucault (2013) afirma que “[...] em toda sociedade – utopias tem um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que tem um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir, conforme o calendário de todos os dias” (FOUCAULT, 2013, p. 19). Assim, as heterotopias podem reunir, ao mesmo tempo e em uma mesma posição, a menor parcela do mundo e todo o mundo em justaposição, com usos e significações múltiplas do mesmo espaço, como é o caso dos jardins e parques e outros espaços de acesso público.

Nas heterotopias, as danças folclóricas e populares, o museu e a biblioteca, para Foucault (2013), constituem um arquivo geral da cultura, ou melhor, são heterotopias próprias ligadas aos recortes do tempo. Assim sendo, “Em geral a heterotopia tem como regra justapor em um lugar vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. O teatro, que é uma heterotopia, perfaz no retângulo da cena toda uma série de lugares estranhos” (FOUCAULT, 2013, p. 24). Existem heterotopias que são ligadas ao tempo, não no sentido de eternidade, mas sim a modos festivos, crônicas, teatros, feiras, danças performáticas, desfiles de carnaval, danças dramáticas brasileiras; a lazeres passageiros, como festas em casas de

tolerância; às transformações, como prisões, escolas; às purificações e outras a questões religiosas.

Entender as heterotopias, bem como entender o poder em Foucault, é uma tarefa que exige a análise das suas ramificações, de sua atomização, e não a busca de sua origem, seus mecanismos gerais, seus objetivos últimos. Exige que se analise o local e como essas relações se desenrolam, quais os lugares que seus efeitos são produzidos, quais mecanismos elas engendram e que contraposições imprimem, nesse caso os efeitos sobre as danças brasileiras no contexto escolar. As manifestações brasileiras são valorizadas nas instituições escolares? Infelizmente, no contexto escolar, as danças brasileiras são poucos exploradas e praticadas. Um exemplo podem ser as quadrilhas, que, apesar de presentes, são normatizadas por questões religiosas.

As heterotopias, segundo Foucault, estão presentes em toda e qualquer cultura, por isso, não possuem uma “forma padrão” um “tipo universal”. Ao contrário, são diametralmente opostas às “formas totalizadoras” que homogeneízam, ou à unicidade e transcendência que diz respeito aos dispositivos institucionais e da *práxis* social.

Retornando às danças brasileiras, ressaltamos que a compreensão e a valorização das danças brasileiras possibilitam a reflexão de todo o contexto e a prática da dança. Assim, a dança folclórica Maracatu, ou Baque Virado, Maracatu Rural, é o cortejo de negros característico do estado de Pernambuco, em especial da cidade de Recife. Registro mais antigo é de Olinda, em 1711. Nasceu da tradição da coroação do “Rei do Congo”, implantada pelos portugueses. Senha combinada entre os negros para avisar a chegada dos policiais, que reprimiam suas brincadeiras. Entre os personagens, temos: o Rei, a Rainha, o Porta-estandarte, a Dama do Paço, o Caboclo de lança e as Baianas, posteriormente, os índios adentram.

Já a dança Carimbó, nome de um instrumento africano, é uma dança de roda em que a bailarina que está no centro joga a barra da saia em um dos homens que estão no círculo. Essa dança de casal surgiu na Ilha de Marajó no Pará (ELLMERICH, 1964).

O samba, que tem sua origem no Congo e na Angola, provém do batuque angola-congolês. O nome deriva da palavra *semba*, que significa umbigo. É acompanhado por instrumentos de percussão e batidas de palmas. O samba atual nasceu no Rio de Janeiro, baseado no samba rural, que se caracteriza pelo andamento vivo e pelo ritmo sincopado. Já o samba vivo tem uma parte repetida pelo coro, executado pelas escolas de samba (ELLMERICH, 1964).

Para Brigida (2012), o fenômeno do samba carioca enquanto evento cênico de multifacetado perfil espetacular tem matrizes dramáticas, performáticas e coreográficas. Os

corpos aprenderam a dançar nas escolas de samba, trocam vivências e experiências e trabalham a construção da sua dança, pois o samba permite essas trocas coletivas. Desse modo, os corpos de escolas de samba não são corpos moldados em academias de dança, mas sim desenhados na cadência e no ritmo do tambor. E é sob o signo da paixão que sua dança revela uma profunda sintonia espiritual, artística e espetacular. Ainda, segundo essa autora, o samba constrói conhecimentos, aumenta a valorização da cultura afro-brasileira e apresenta aspectos de simbolismo, religiosidade e raízes ancestrais.

O samba de roda e a capoeira são as danças brasileiras mais conhecidas e praticadas em todo o mundo, portanto, são nosso cartão postal, nossa história, nossa grande identidade nacional. Ambas são tombadas pela UNESCO como patrimônio cultural e imaterial! O Carnaval brasileiro é considerado a nossa maior festa popular, e os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro pelos cariocas e críticos, o maior espetáculo da terra¹⁸.

As manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares – o nosso patrimônio cultural –, além de determinarem a formação da nossa nação. Identificamos por meio de nossa história, hábitos, costumes, danças populares e folclóricas. Não podemos esquecer a nossa ancestralidade. As festividades escolares são importantes devido à presença das danças brasileiras e outros estilos, embora, sejam menos executadas, ao surgirem em cena elas demonstram um riquíssimo valor cultural, étnico, histórico e as experiências estéticas desenvolvidas, a dança integra a formação as tradições brasileiras e da humanidade.

Nessa concepção, a Abordagem Triangular mostra-se relevante para os processos educativos em dança. A partir dessa abordagem, podemos analisar, contextualizar, discutir, criar coreografias com as danças brasileiras, bem como fusões, proporcionando apreciação estética das danças tanto aos educandos quanto à plateia.

As heterotopias são as geografias humanas. O conceito de heterotopias é pertinente para descrevermos os espaços escolares e sua relação com a dança, as normatizações e os embates ocorridos, a desvalorização da dança e de seus estilos, incluindo as danças brasileiras, produzindo um corpo dócil e a desvalorização da cultura brasileira, de modo que os processos educativos em dança sejam reduzidos e a experiência do espaço-temporal comprimida.

Nesse sentido, ao compreendermos as heterotopias no contexto escolar, podemos nos esquivar do dispositivo disciplinar e construir novos significados, explorar a criatividade e outras danças, combinar danças brasileiras com outras danças pertencentes ao universo dos

¹⁸ Em 2018, o carnaval carioca ganhou uma premiação em Boston como maior evento do mundo, considerando sua grandiosidade, como o número de componentes, as alegorias, a performance de ritual e os profissionais diversos inseridos nessa manifestação popular.

educandos (por exemplo, quando propus com as fusões de danças urbanas com *tsifteteli* e *country*). Essas inovações receberam apreciação do público e, ao mesmo tempo, dispararam situações inesperadas, outras noções de território no contexto escolar.

4 A DIFERENCIAÇÃO: CORPO REPRESENTADO E SUBJETIVADO

Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz... mas dizem que seria impossível deduzir apenas das leis da Natureza, uma vez considerada exclusivamente como corpórea, as causas das edificações arquitetônicas, da pintura e coisas afins que só a arte humana produz, que o corpo humano não conseguiria construir nenhum templo se não estivesse determinado e dirigido pela alma, mas eu já mostrei que tais pessoas não sabem de que é capaz o corpo e o que concluir do simples exame da sua natureza...
(ESPINOSA. *In: Ética*, III, Teorema 2, Escólio)

O corpo ao dançar promove discursos variados, comunica, representa, interpreta, dramatiza, sofre transformações. É no corpo que as relações de poder apresentam-se primeiramente, assim como os processos de subjetivação, as representações mentais necessitam do corpo para se manifestarem, ou seja, tudo passa pelo corpo.

Este capítulo surge a partir dos deslocamentos identificados no corpo do arquivo desta cartografia da dança. Notamos que os estudos contemporâneos das artes da cena (Dança, Teatro, Circo e Ópera) investigam os processos artísticos, as relações entre corpo e imagem, discutem os conceitos de representação, subjetivação, *performance* e improviso, a maneira como os corpos se manifestam, a presença dos sujeitos e a desterritorialização.

Para tanto, discorreremos acerca dos corpos da arte da dança em cena. Primeiramente investigamos quais as diferenças e as características do corpo como representação mental, suas representações simbólicas, os desenhos sistematizados no contexto coreográfico, os estudos de Laban e suas contribuições para a dança e o conceito de representação mental de Vygostsky. Ainda as características do artista Robert Smith no corpo representado. Na sequência, apresentamos os principais elementos estruturantes da dança proposta por Laban: níveis, planos, formas, kinesfera e direções. Na segunda seção, que versa sobre o corpo como processo de subjetivação, explanamos a diferenciação, suas expressões, sensações e percepções do corpo subjetivado. Para melhor compreensão desse corpo subjetivado, elucidamos artistas completos e consagrados, tais como Michael Jackson, Bruce Dickinson e Ney Mato Grosso. Finalizando este capítulo, ao analisar os discursos desse corpo que dança, percebemos que, ao dançar em cena, ele apresenta falas e enunciados; a partir disso, apontamos alguns estilos de dança que criam e enunciam discurso e qual tipo de corpos são criados. Em seguida, pesquisamos a relação do improviso e *performance* no discurso do corpo dançante por meio de um estudo nas perspectivas dos filósofos Foucault nas obras *Corpos Utópicos* (2013) e *Corpos sem Órgãos*, de Deleuze e Guattari (1996).

4.1 Corpo como representação mental

“As emoções desempenham imenso papel na criação artística – por imagem”.
(Vygotsky)

Nesta seção, buscamos compreender o corpo como representação mental, as representações simbólicas da dança e outras manifestações corporais, bem como as perspectivas de Laban (1990) com os desenhos no espaço cênico, a coreografia.

Para melhor compreensão do corpo representado Vygotsky (1991; 2001; 2014) elucida que a representação mental e a linguagem se sustentam no sistema simbólico dos grupos humanos, e a cultura constrói-se na representação da realidade. Então, símbolos e signos possibilitam instalar a interpretação do mundo real, por isso, a memória é constituída pela representação da imagem contínua e espacial. A linguagem, por sua vez, organiza os processos de desenvolvimento e o pensamento. Desse modo, uma linguagem é imaginativa, quando necessita da simbolização da imagem através dos signos para externalizar de forma que a capacidade de imaginação decorra das experiências vividas e dos instrumentos culturais oferecidos, das representações mentais das imagens (VYGOTSKY; 2001; 2009).

O corpo representado se estabeleceu nas manifestações religiosas e culturais que provêm do simbolismo. As representações simbólicas estão conectadas com a cultura, a história, a evolução e o desenvolvimento da humanidade; são mitos, seres fantásticos e míticos, expressões religiosas por meio da dança e de representações. Para tanto, o corpo como representação mental é separado da materialidade, porque necessita representar o mundo exterior mediante imagens visuais produzidas pela mente, como a pintura, a escultura, os reflexos no espelho ou na água, os contos, os mitos, os sonhos, os símbolos, podendo ter som, movimentos e cores.

Na dança representada, os bailarinos e coreógrafos realizam a representação mental do espaço cênico. Ao dançar e compor coreografias, as imagens aparecem antes na dança, tornando presente o que fica ausente. No teatro, o corpo é uma materialidade, composta por três elementos: texto, ator e público. Em suma, a representação mental no corpo do ator ocorre como uma projeção da imagem refletida no espelho.

Laban (1990) compreende o corpo representado na dança como uma combinação de movimentos, de esforços provocados por uma evidência do estado mental. Em outras palavras, a dança coordena o comportamento mental e corporal através das experiências práticas entre diferentes combinações de movimentos fluídos com regras implícitas.

Nesse ponto de vista, os movimentos coordenados na linguagem da dança, do teatro e da música com suas expressões, emoções e desenhos irradiam as imagens da percepção visual. O bailarino, o coreógrafo, o ator e o cantor externalizam os movimentos corporais devido às imagens mentais que são assimiladas, transformando-se em representações mentais, ou seja, esse corpo que dança, canta e interpreta se torna um corpo representado.

Robert Smith (Figura 2) é um grande exemplo de corpo representado. Ele é guitarrista, vocalista e principal compositor da banda britânica de estilo pós-punk¹⁹ rock *The Cure*, reconhecida internacionalmente desde os anos de 1980 e grande referência na música independente. As composições desse artista possuem conexão com textos literários, trilhas sonoras em filmes e novelas brasileiras. O corpo de Robert Smith manifesta-se como representação mental, porque ele cria um personagem e se consagra através dele. Compõe um personagem gótico, com cabelos despenteados, com a boca pintada de batom vermelho e com os olhos destacados de preto. Embora, tenha aderido ao movimento *punk* na atitude, não explana as caracterizações e as *performances*.

Figura 2 – Robert Smith (The Cure)



Fonte: Tom Poter (2008)

Identificamos que o corpo representado se manifesta nas representações mentais e percorre o espaço cênico de modo sistematizado. Nesse entendimento, o corpo como representação mental na dança está orientado primeiramente pelas imagens e depois movido

¹⁹Movimento *pós-punk*: posterior ao *punk rock* e influenciado por bandas, como o *Ramones*, o *pós-punk* firmou-se em 1980 com letras introspectivas e poéticas, adotou experimentações de teclado, baixo, bateria e guitarra, integrando aspectos do *funk* americano e *krautrock* (jogo de palavras). O movimento *punk* está descrito no capítulo 5, na seção performance e improvisado.

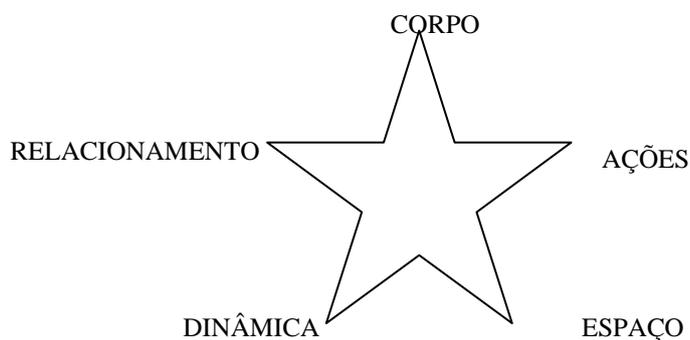
pela emoção, enquanto as coreografias são marcadas passo a passo com contagem de tempo e ritmo, e dinâmicas espaciais em cena. Além disso, os bailarinos solistas, coreógrafos e grupos de dança arquitetam desenhos geométricos, exploram planos diferenciados (comprimento, largura e profundidade), as direções (lados – esquerda e direita –, frente e trás, diagonais, em cima e embaixo), a distância (perto ou longe) e a altura ou os níveis (alto, médio e baixo). As danças clássicas, como o balé e o flamenco, seguem essa orientação espacial.

Esses elementos de deslocamentos espaciais foram definidos por Laban (1990), como também os quatro fatores do movimento: fluência (relação entre músculos relaxados e tensionados); espaço (lugar onde o corpo e o movimento ocupam, mantendo seu lugar de apoio – a kinesfera que delimita o espaço no entorno do corpo); peso (leve ou firme) e o tempo (repentino ou sustentado).

Laban (1990) esclarece que essas diferentes formas desenhadas no espaço cênico são intermediadas pelos componentes físicos, emocionais e mentais da dança. Elas compreendem técnicas dinâmicas, ritmos e uma maior consciência interior dos movimentos executados, de modo que as figuras e os desenhos sejam automatizados e concebidos nas representações mentais e expressas no corpo.

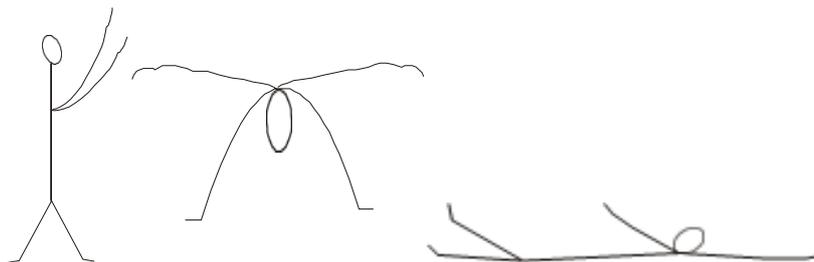
A fim de um melhor esclarecimento, exibimos as figuras dos elementos estruturantes da dança propostas por Laban (1990). A estrela labaniana (Figura 3), inspirada por Kalerie Preston-Dunlop, gira para diversos lados; cada ponta tem um dos componentes estruturais do movimento da dança, uma variedade de ações e coordenações do corpo.

Figura 3 – Estrela Labaniana



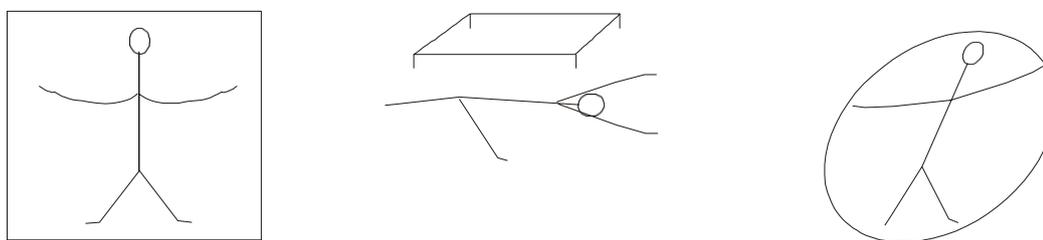
Fonte: (LOBOS; NAVAS, 2003)

Figura 4 – Níveis: alto, médio, baixo



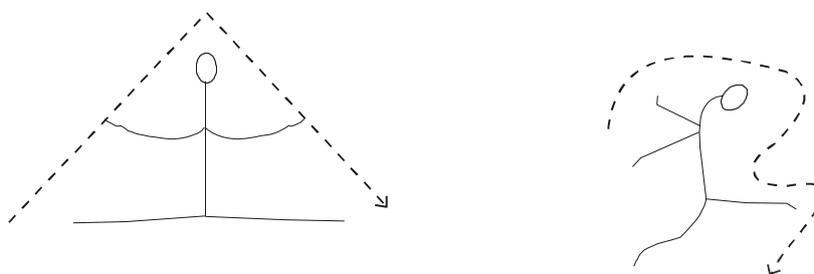
Fonte: (LOBOS; NAVAS, 2003)

Figura 5 – Planos: porta, mesa, roda



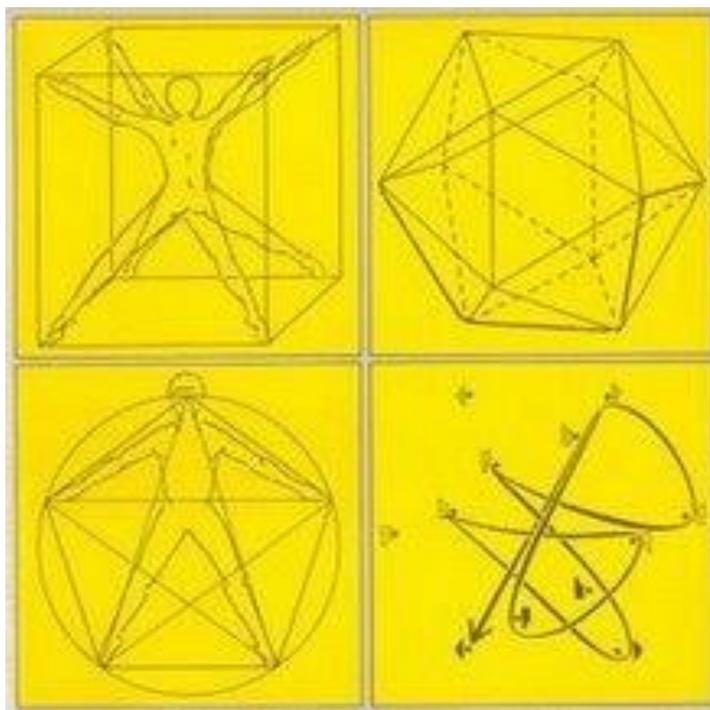
Fonte: (LOBOS; NAVAS, 2003)

Figura 6 – Formas



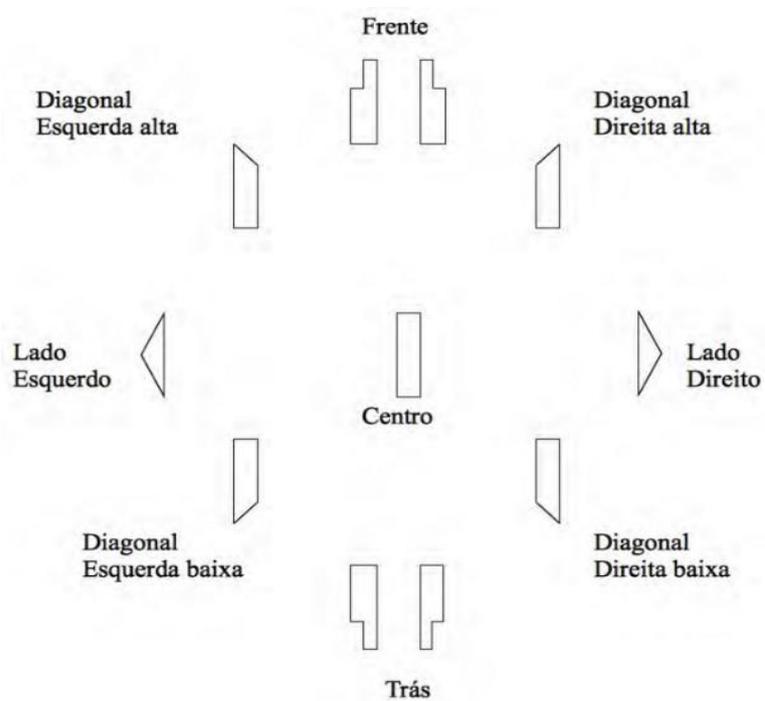
Fonte: (LOBOS; NAVAS, 2003)

Figura 7 – Kinesfera/Cinesfera



Fonte: (RANGEL, 2005)

Figura 8 – Direções espaciais



Fonte: (LABAN, 1978/1990)

A representação cênica estudada por Laban (1978; 1990) objetivou um estudo acadêmico da dança e interligou teoria e prática, ou melhor, os campos de conhecimento firmaram-se na: i) coreografia, planejamento da composição e escrita coreográfica; ii) coreologia, estudo da linguagem do movimento com conteúdo mental e emocional; iii) corêutica, estudo de diversas formas de movimento (MOTA, 2012). Nesse sentido, o sistema Laban proporcionou um conhecimento e uma compreensão aprofundada do corpo em movimento, da dança (OLIVEIRA; 2013; ANDRARI, 2019).

Rudolf von Laban contribuiu para que a dança se efetivasse como área de conhecimento, ao ampliar os estudos científicos do movimento. Considerado o pai da dança-teatro, ainda foi um dos pioneiros a pensar a dança em contextos escolares. Ele propôs a dança educativa moderna ou a dança-educação, que considera as expressões criativas e naturais do corpo, uma sistematização de novas formas de movimento, como também a conscientização dos movimentos e os quatro fatores (peso, tempo, espaço e fluxo). As pesquisas de Laban sobre os fatores do movimento e as diferentes trajetórias realizadas no espaço cênico são utilizadas por grande parte dos profissionais da dança e do teatro. No entanto, as práticas pedagógicas direcionadas à dança engessada e normatizadora no contexto-escolar estão distantes da dança-educativa proposta por Laban.

Ao contrário disso, a dança étnica brasileira sugere uma desarmonia em relação às proposições de Laban na representação cênica. Os sentimentos, os movimentos, os gestos e a ancestralidade são atualizados, como também as marcações no espaço cênico e temporal, diferente das linhas geométricas e diagonais de Laban, o que torna a dança com característica performática (SANTOS; PAIXÃO, 2015).

A partir desses apontamentos, notamos que as danças étnicas, urbanas e dramáticas brasileiras não seguem uma lógica e um roteiro totalmente definido; suas linhas e formas diferenciam-se do sistema de Laban, porque se ligam, rompem-se e aproximam-se mais da *performance* e do corpo subjetivado.

Nesta cartografia, notamos que a dança está distante do corpo como representação mental, visto que as instituições escolares estão direcionadas ao ensino do desenho, às cópias e repetições e à disciplina dos corpos.

Na próxima seção, discutiremos o corpo como processo de subjetivação.

4.2 Corpo como processo de subjetivação

“Não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação.”
(FOUCAULT, 1984, p. 28).

Pretendemos nesta seção abordar o corpo subjetivado, como os processos educativos e criativos em dança diferenciam e transformam esse corpo e quais as relações entre arte e estética da existência para Foucault e Deleuze. Buscamos identificar como as percepções, os sentimentos e as sensações são processos de subjetivação do sujeito e, quando demonstrados, enriquecem o movimento corporal e o processo coreográfico.

O processo de subjetivação compreende a diferenciação e não a identidade, assim, corresponde a dimensão transformadora, criativa do corpo, envolvida em sua relação com o tempo. Nesse ponto de vista, as experiências, que materializam a subjetividade, abarcam um estilo de vida, as formas particulares de se fazer experiência em si, conectando corpo e tempo (FOUCAULT, 1984). Em concordância a Diederichseni (2019), a estética da existência em Foucault são as práticas de nossa conduta, as formas diferentes de pensar com liberdade, criar novos sentidos e processos de subjetivação.

Nessa ótica, as técnicas de si e o cuidado de si estão unidos à estética da existência baseada na ética grega, na conduta moral, no caráter e no dever relacionados à cidade e ao prazer corporal. A ética instaura a maneira como o sujeito se constitui com suas ações próprias sem se fundamentar nas religiões, nas leis ou na ciência (FOUCAULT, 1995). O filósofo Foucault (1984) pontua que a estética da existência perdeu uma parte de sua importância e autonomia a partir do momento em que o cristianismo, tanto o católico quanto o protestante, exerceram relações de poder nas práticas educativas, médicas ou psicológicas. Logo, realizar nossos desejos significa se opor a Deus, senão aprisionamos nós mesmos e ficamos acoplados ao poder normatizador.

Zanetti (2017) menciona que a estética da existência seria a relação do sujeito com a vida, com seus hábitos diários, com sua existência e com o modo de viver, não de acordo com o autocentramento. Dessa maneira, a “vida como obra de arte” esplanada por Foucault está nos processos de criação, no valor da arte, uma arte autônoma que cria suas referências, uma arte desumanizada, sem concepção de individualismo, naturalismo e humanização. Nesse sentido, a estética da existência não está vinculada ao autocentramento, mas sim à ligação dos sujeitos e seus processos de criação, sua própria arte, isto é, a sua obra de arte se tornaria autêntica como decorrência do sujeito e de sua existência (ZANETTI, 2017).

Desse modo, o processo de subjetivação está vinculado à historicidade, ao corpo, à estética da existência, pois o corpo está em constante transformação. A estética da existência foucaultiana se concatena com a ética, o cuidado de si, o dizer a verdade e estabelece um estilo de vida nas processualidades das circunstâncias existenciais em que o desejo, no interior de uma hipótese positiva (FOUCAULT, 1998), apresenta-se como possibilidade de encontro e de transformação do sujeito. Assim, o desejo é uma forma de subjetivação, porque está relacionado ao prazer, uma potência criativa e transformadora, que pode ser uma linha de resistência ou fuga (FOUCAULT, 1984).

As cartografias da dança nos fazem perceber que o corpo no contexto escolar é regulado por um dispositivo disciplinar. Os saberes e poderes escolares procuram domesticar os corpos, torná-los disponíveis para diversas funções. Apesar de os documentos norteadores escolares objetivarem um corpo criativo e produtivo, essa potência do corpo por meio da dança tende a se esquivar em meio aos dispositivos disciplinares, mantendo resistência, afinal o corpo subjetivado na dança é livre.

O corpo como processo de subjetivação, explicitado por Sanches (2015), nasce do encontro das experiências vividas com o outro e o mundo, do encontro com outros corpos, de nossa bagagem corporal, das diferenciações de gestos e movimentos. A partir disso, transfigura-se em um corpo mais complexo, com especificidades próprias. Evidentemente esse corpo se transforma materialmente das experiências vividas no corpo, que é a memória corporal, de modo que se converte no corpo vivo e subjetivado.

Dessa maneira, o corpo subjetivado surge no próprio corpo e não se separa dele. É um corpo construído nas relações com a vida, com pessoas, em suas experiências com a dança e outras linguagens artísticas durante toda a existência. Aliás, o corpo subjetivado é o contrário do corpo representado, na medida em que se baseia no corpo que desconstrói e constrói. O subjetivado envolve a presença do improvisado, da *performance*, da interpretação musical e cênica e da impessoalidade.

As danças étnicas, urbanas e folclóricas, estilos repletos de *performance*, energia, emoções e sensações, constroem corpos subjetivados, levando em consideração suas especificidades. Como profissional de dança, reconheço que nossa bagagem corporal se constitui na relação com nossos alunos e professores, e que sofremos transformações nesse corpo que dança constantemente. Exemplificamos artistas nacionais e internacionais consagrados, como Michael Jackson, Bruce Dickinson e Ney Matogrosso, cuja materialidade de seus corpos é subjetiva: a evolução e transformação em seus corpos criam uma performatividade única, um estilo próprio e diferenciado.

Michael Jackson, um jovem negro, de origem humilde e norte-americana, conhecido como o Rei do *Pop* e considerado um mito, recebeu grande influência das danças urbanas. Foi bailarino, produtor, compositor e pioneiro na utilização de novas tecnologias, ao criar uma outra linguagem com seus curtas-metragens, entrando em cena como um artista completo e imprevisível, enigmático, sedutor, excêntrico e performático. Além disso, ele foi um dos responsáveis a disseminar as danças urbanas em todo o mundo devido a seu estilo próprio construído, desconstruído e reconstruído. Em síntese, quebrou recordes na indústria musical, deixou um grande legado e uma obra constituída de luxo e tecnologia.

Ademais, mudou o cenário da música norte-americana negra frente às discriminações, influenciou inúmeros jovens em todo o mundo e adotou campanhas humanitárias, construindo lições de amor ao próximo e de respeito racial e à natureza. Todavia, tornou-se um produto cultural da indústria da música, tendo sua vida privada invadida e desfigurada pela mídia sensacionalista que o condenou antes de ter sido julgado. Faleceu em 29 de junho de 2009 – sua morte prematura, como a de outros astros da música e cinema, deixou um sentimento de imortalidade em seus fãs.

Segundo Fantini (2022), a biografia de Michael Jackson terá uma produção cinematográfica, escrita por John Logan do filme *O Aviador* e produzida pelo Graham King, conhecido pelo filme *Bohemian Rhapsody*. Quem não conhece Michael Jackson?

Figura 9 – Michael Jackson



Fonte: Fernanda Fantinel (2022)

Outro modelo de corpo como processo de subjetivação é do artista Bruce Dickinson, vocalista da banda internacional *Iron Maiden* (em português, Donzela de Ferro²⁰), banda inglesa de *heave metal*,²¹ consagrada e milionária. As composições da banda retratam temas épicos, ficções científicas e históricas, críticas à Era Medieval, a guerras, às relações de poder sobre a humanidade. A utilização de imagens diabólicas nas capas e os cenários têm a intenção de assustar e problematizar.

Bruce Dickinson é também historiador, piloto de aeronave, lutador de esgrima, empresário da música, de aviação e de cerveja, autor de livros e roteiros de filmes, dono de uma voz com entonação operística inconfundível, com forte presença de palco, onde realiza grandes dramatizações e saltos. Essa celebridade recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* em Música da Universidade *Queen Mary de Londres*, no dia 20 de julho de 2011, devido as suas grandes *performances* estilizadas em cena, pelas contribuições na indústria cultural da música, por ter uma multidão de fãs em todo o mundo e por ser fonte de inspiração para artistas futuros. Esse reconhecimento vai além dos títulos acadêmicos: existe uma petição na Secretaria de Honras e Compromissos para que seja concedido a Bruce Dickinson o título de *Sir.*, título de Cavaleiro que é concedido pela Rainha da Inglaterra a um cidadão inglês por honrarias e serviços prestados, considerando suas contribuições na cultura e sociedade britânica (SILVA; 2012).

Figura 10 – Bruce Dickinson



Fonte: Karl Walter (2022)

²⁰ Donzela de ferro: idealizado como instrumento de tortura e execução da Idade Média, semelhante a um sarcófago com lâminas pontiagudas que perfuravam os órgãos e agonizam até a morte. Não se tem certeza se esse instrumento foi realmente utilizado.

²¹ *Heave metal* é uma das vertentes do *rock*. No Brasil, utilizamos o termo metaleiros, tendo destaque o grupo Sepultura cujas características principais são as guitarras altas e distorcidas, os ritmos enfáticos, um som de baixo e bateria densos e vocais vigorosos.

A banda Iron Maiden marcará presença na 21.^a edição no *Rock in Rio*, em setembro de 2022, com a turnê *Legacy of The Beast*, a qual une momentos da extensa discografia e do álbum mais recente *Senjutsu* (2021). A banda promete um show intenso na cidade do *rock*, no Rio de Janeiro (VLAHOS, 2022).

Destacamos dentre muitos artistas brasileiros o excêntrico e irreverente Ney MatoGrosso como corpo subjetivado. Esse intérprete revolucionário é cantor, ator, bailarino, produtor e compositor, considerado a terceira voz do Brasil e grande artista de todos os tempos pela Revista *Rolling Stones*. Composto por repertório musical de qualidade e versatilidade nos seguintes gêneros: MPB, bossa nova, samba, *rock*, *pop rock*, frevo e baião. Filho de militar, serviu à Aeronáutica, mas a carreira artística o fez trilhar outros caminhos.

Ney MatoGrosso, colecionador de várias premiações nacionais e internacionais, é um artista completo, seu corpo perpassa por metamorfoses, por vezes, é comparado a um camaleão, muda de voz, fases e expressões corporais. As suas apresentações artísticas em cena são performáticas, improvisadas e requintadas. Ney MatoGrosso realiza teatralizações com forte magnetismo e critica conceitos masculinos, a partir de maquiagem cênica e vestuário exótico. Produziu shows para Cazuzza, Chico Buarque, RPM, Simone, Nelson Gonsalves e Nana Caymmi. No cinema, atuou nos filmes *Sonho de Valsa*, *Caramujo Flor*, *Depois de tudo* e *Luz das Trevas*, ainda interpretou nos palcos canções de artistas como Cartola e Carmem Miranda.

Figura 11 – Ney MatoGrosso



Fonte: Débora Nascimento (2021)

Percebemos semelhanças entre esses três artistas consagrados. Michael Jackson, Bruce Dickinson e Ney MatoGrosso são transgressores, dinâmicos, repletos de dramatizações em suas *performances*, improvisadores e imprevisíveis. O corpo desses artistas é o corpo subjetivado,

um corpo vinculado ao tempo e às transformações, que sofre metamorfoses e cria novos modos de ser afetado e afetar, com desejos de alegria e revolução.

Evidenciamos a pertinência principalmente relacionada à dança que o corpo representado ou subjetivado pode diferenciar entre bailarinos e coreógrafos do que somente por um gênero de dança. Assim, o corpo representado está presente em coreografias sistematizadas, e o corpo subjetivado ligado à *performance* e ao improviso.

Em síntese, o corpo subjetivado surge no próprio corpo, diferencia-se de si mesmo e de outros corpos. É uma grande potência e estabelece uma relação direta entre tempo e corpo, modificando-se a cada nova experiência, seja consigo mesmo ou com outros corpos. Podemos afirmar que é um corpo em constante transformação e diferenciado. O corpo como processo de subjetivação abarca e transpõe referências culturais, saberes poderes, linguagens corporais, história e tempo presente, desvios de formas, *performance* e improviso.

Na seção seguinte, abordaremos o discurso do corpo, o corpo enquanto forma de comunicação.

4.3 Discurso do corpo

“O corpo é o ponto zero no mundo,
lá onde os caminhos
e os espaços se cruzam.” (FOUCAULT)

Nesta seção, identificamos como a dança promove um discurso enquanto esse corpo dança. Quais os discursos que esse corpo realiza ao dançar? Relação de poder? Protesto ou autonomia? A dança-teatro e as danças urbanas realizam quais discursos? Esse corpo que dança pode ser um espaço de aprendizado? Dentre as principais obras abordadas, destacam-se: *Fazer-dizer do corpo*, de Setenta (2008); *Corpo sem órgãos*, de Deleuze e Guattari (1996); e *Corpos utópicos*, de Foucault (2013).

O que é o fazer-dizer do corpo?

Podemos considerar *Corpos Utópicos*, de Foucault (2013) e *Corpos sem Órgãos*, de Deleuze e Gattari (1996) como manifestações do discurso do corpo que dança?

O desejo, conforme esses autores, está no encontro do corpo com outros corpos e no encontro com o mundo. Assim, cada corpo manifesta uma determinada cultura, uma expressão ao dançar. A dança, por ser a maior manifestação artística humana, está imbricada com discursos de poder, ora romantização, ora protesto ou autonomia, manifestações que se diferem uma das outras, a depender do estilo de dança e do bailarino ou coreógrafo a performar.

A linguagem da dança, segundo Setenta (2008), compreende o fazer-dizer do corpo, ou seja, o discurso do corpo está vinculado ao fazer dança: a cena da dança é estabelecida por discursos, falas, enunciados. A *performance* ou performatividade são demonstrações do discurso do corpo, então, “as subjetividades são coletivas e regidas pela singularidade” (SETENTA, 2008, p. 9). Desse modo, o corpo expõe um discurso ao dançar. Esses corpos dançantes criam significados e determinam diversas maneiras de percepção e enunciação, transmitindo suas proposições ou indagações. Em resumo, um corpo performático é repleto de linguagem criativa, no entanto, um corpo reproduzidor de passos e movimentos carrega a linguagem reprodutora.

Nesse sentido, a *performance* cria contextos, significados, discursos, territórios, reflexão crítica nos enunciados e estabelece relações de comunicação. De modo geral, as danças urbanas, contemporânea, *rock* e samba manifestam discursos de autonomia, autoafirmação, crítica, reflexão e protesto. Já as danças sistematizadas, como o balé e o flamenco, transmitem representações de personagens, relações de poder, romantismo, exaltação de corpos belos e fluídos, reitero que pode variar dependendo do bailarino ou coreógrafo.

As danças étnicas, folclóricas e a dança-teatro têm como discursos a serem apresentados os hábitos e costumes de um lugar, de um povo, suas tradições, um determinado contexto histórico e social e, às vezes, rituais religiosos, celebração e comemoração, como as danças indígenas, árabes, cigana, africana, gregas antigas, dramáticas brasileiras. Aliás, são consideradas *performances* populares ou de rituais e muitas dessas danças trabalham o improviso e com música ao vivo.

A dança performática, como aponta Setenta (2008), proporciona um discurso próprio desenvolvido por meio da dança com várias experimentações, testa os enunciados, os movimentos e os diferentes discursos. Dessa forma, a produção das falas do corpo e da *performance* são produzidas na troca dos sujeitos e o mundo no corpo como processo de subjetivação. A dança realizada por repetições excessivas impossibilita uma forma de enunciar, discursar, com falas prontas; ao contrário da *performance* que provoca desvios, foge do corpo representado. O corpo é o próprio protagonista e o lugar de fala, porque auto-organiza os enunciados, é imprevisível e favorece a performatividade (SETENTA, 2008).

Nessa cartografia da dança, buscamos compreender e verificar uma relação de *Corpos Utópicos*, de Foucault (2013) e *Corpos sem Órgãos*, de Deleuze e Gattari (1996) como manifestações do discurso do corpo. Desse modo, analisaremos primeiramente a obra de Foucault e, depois, de Deleuze e Gattari.

A utopia consiste na ideia de uma sociedade onde existe a plena felicidade, portanto, é sinônimo de uma ideia fantasiosa e não realizável. Ao pensarmos em corpos utópicos, não temos como escapar do corpo. Conseguimos enxergar uma forma real do corpo? Existe o significado real do corpo? O corpo utópico propicia um discurso na dança?

Nas palavras de Foucault (2013): “Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento do espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo (FOUCAULT, 2013, p. 7). Para o filósofo, “o corpo utópico é belo, invisível, protegido, sempre transfigurado [...]”, e o corpo “é um lugar sem recurso ao qual estou condenado” (FOUCAULT, 2013, p. 8); agimos contra ele e para massacrá-lo criamos todas as utopias. Por conseguinte, para Foucault (2013), esse “corpo incompreensível, penetrável, aberto e fechado” é o corpo utópico, pois as “utopias surgem do próprio corpo e talvez retornem contra ele” (FOUCAULT, 2013, p. 10-11). Assim sendo, o “corpo-humano é o ator principal de todas as utopias, mas também o corpo é um grande ator utópico quando utiliza máscaras, maquilagem, tatuagem (FOUCAULT, 2013, p. 12).

De acordo com Foucault (2013), o “corpo utópico” manifesta-se diante das fantasias, tais como fadas ou super-herói; ou ainda sobre um corpo no cemitério, petrificado e eternizado na lápide. Assim, as utopias narram lugares, imagens, lugares dos quais não existam um corpo incorpóreo. Nas performances coreográficas, podemos utilizar o discurso das imagens para conhecermos novas demarcações com o corpo, outros espaços e temporalidades. Interessante pensar que para dançar e principalmente coreografar o primeiro passo é imaginar e depois criar.

Assim sendo, as experiências do corpo produzem as utopias. O corpo utópico recusa regras e padronizações, rompe com os discursos científicos; consiste numa potência em mutação, sempre em construção e transformação, um manancial de possibilidades, que permite experimentar. O sujeito molda seu próprio corpo e produz seu próprio discurso.

Entretanto, o corpo utópico diferencia do corpo como representação mental, uma vez que o corpo utópico possibilita a *performance* e improvisado e aproxima dos elementos do *Corpo sem Órgãos* (CsO) na intensidade, ou seja, corpo como potência, desejos e afetos e resistem às normatizações. O CsO, descoberto por Antonin Artaud, é um corpo que transpassa o organismo, sozinho, que provoca devires. Ele é fonte de movimento, de intensidade e é definido pela presença temporária e provisória de órgãos determinados (DELEUZE, 1981).

Na obra *O teatro e seu duplo*, de Artaud (1987), a arte não resiste às limitações. Artaud propõe afetar todos os lugares do corpo, criar uma poesia no espaço cênico na combinação de linhas, formas, cores, objetos em estado bruto, diversas linguagens que podem abalar ou encantar, não apenas a linguagem verbal. Na dança, essa poesia seria a coreografia e o

improvisado que acontece no palco, no momento presente. Ele considera os bailarinos como atores, não usam a fala, mas expressam-se pelo corpo e seus movimentos e gestos buscam um ponto central, localizando um certo olho central.

Artaud (1987) indica o teatro da peste, o teatro da crueldade, onde tudo pode acontecer em cena. Este é uma linguagem baseada em signos, com diversas linguagens, um teatro com sensibilidade que provoca transe e fuga das representações. Trazer esse corpo em transe, na perspectiva desse autor, é ultrapassar os órgãos, transcender a sensibilidade, por meio de uma corrente intensa de vibrações que é o corpo. O corpo vibrátil, de Suely Rolnik (2011), é um corpo que desestabiliza as representações; movido por intensidade, provoca desterritorialização e desorienta suas cartografias.

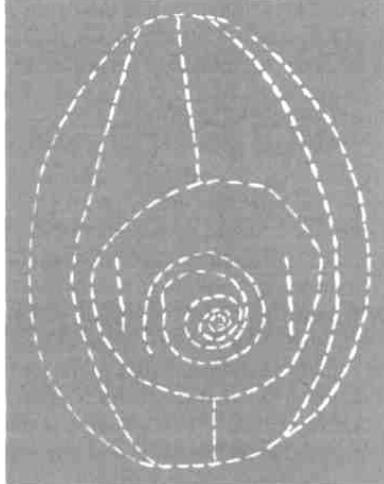
Martins (2010) declara que o corpo ao dançar é intenso e preenchido de sensações, de diversas formas, de linhas de força e fuga, de contornos e de expressões, que produzem afetos e percepções artísticas. Nessa perspectiva, Munhoz (2011) estabelece uma relação do corpo na dança com o *Corpo sem Órgãos*, de Deleuze e Gattari, de modo que o discurso do corpo na dança rege-se pela intensidade do corpo e pela criação artística. Isto é, o corpo é uma potência, afinal dançar é devir, povir, pensar, sentir, viajar, imaginar, desmesurar marcar e desmarcar o espaço, surgir e desaparecer no espaço cena.

Em conformidade com essa concepção, o CsO é improvisador, performático, mutável e movido pelas práticas, experimentações, intensidades, ou seja, é um corpo múltiplo, que cria e recria outras formas de ser e fazer (GOUVÊA, 2012; BRASIL; BAURUCO, 2016). Para Gouvêa (2012), o corpo sem órgãos se diferencia do corpo fenomenológico, um corpo que não permite pensar sobre o que está além do organismo. Gil (2008), por sua vez, confirma que “todo processo artístico pressupõe um corpo sem órgãos” (GIL, 2008, p. 193). Portanto, o CsO promove um diálogo com a *performance* e o improviso: a *performance* trabalha o tempo presente, e o improviso transforma gestos e movimentos de dança.

Podemos criar um discurso na dança com corpo sem órgãos?

O CsO exposto por Deleuze e Guattari (1996) é um corpo que é a própria matéria. Ele ocupa os espaços na cena, as intensidades perpassam por ele e circulam; é uma potência, um conjunto de práticas, que não permite ser normatizado. As linhas escritas nesse corpo não têm projeção de imagens ou funções simbólicas, pois se ligam e se rompem. Esse corpo está cheio de alegria, dança e êxtase. O CsO desterritorializa, libera as linhas de fuga e poder; é feito de *platôs*, que vai além das subjetivações e é um plano de consistência que se opõe ao organismo, assemelhando-se ao formato de ovo, ou esfera, com uma ou várias intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Figura 12 – O ovo *dogon* e a repartição de intensidades



Fonte: (DELEUZE; GUATTARI, 1996)

No corpo encontramos três dominações e poder. Os estratos são o organismo (exerce poder sobre o corpo), significância (explicação, movida pela mente) e subjetivação da imanência (fixa uma realidade dominante, modos de existência). Dessa maneira, os estratos são as prisões, as relações de poder sobre os corpos, as normatizações escolares e religiosas.

Por conseguinte, o CsO possui três tipos: o revolucionário, com desejo de alegria (o afeto intensifica a potência de existir); o suicida, que é vazio e não possui afetos; o canceroso do fascista, que tem desejo de estrato, dinheiro, poder. Como esquivarmos do CsO suicida e canceroso do fascista? Deleuze e Guattari (1996) afirmam que é através das práticas, da análise do desejo, que se pode desorganizar o organismo do corpo, precaver o suicida, dominar o fascismo e libertar o corpo dos estratos.

De acordo com Deleuze e Guattari (1996), o CsO desorganiza o organismo, cria formas de agir e existir, novas subjetivações, libera a mente da prisão, cria maneiras de pensar e de perceber, afetar e ser afetado. Um corpo sem órgãos é movido por sensações (vibrações) que para existirem devem ultrapassar o organismo e deformar esse corpo; ele é vivo e não orgânico, e a sensação é a vibração (DELEUZE, 1981).

Gil (2001) realça que dançar consiste em experimentar e agenciar o próprio corpo. Os bailarinos e coreógrafos constroem um mapa através da energia corporal e não por movimentos concretos. O corpo é o próprio espaço, e os movimentos da dança atravessam o organismo, ocorrendo uma junção do interior com o exterior e formando um corpo inteiro. A dança fascina, porque o bailarino sente seu corpo totalmente e está sempre centrado e reunido a si mesmo, ao seu corpo.

Diante desses estudos sobre o CsO, a sua construção na dança parte do preenchimento da energia do corpo, transpassa os órgãos, sobrepõe a pele, uma energia intensa que provém do interior para o exterior, dotada por desejos e afetos que libertam as energias do corpo. Levando isso em consideração, para criarmos um CsO e produzirmos discursos na dança sob a perspectiva deleuziana, precisamos desfazer do organismo, abrir o corpo, desfazer das subjetivações dominantes, deixar passar suas conexões e intensidades, linhas. O ato de desterritorializar é romper as linhas, prolongar ou retomar sem figuras e símbolos. De forma geral, as experimentações substituem toda representação – são o próprio corpo produzindo os discursos enquanto dança.

Nesse sentido, o CsO aproxima-se da *performance* e do improviso, que estão interligados ao corpo, nascem do corpo, desterritorializam, propiciam experimentações artísticas, movem as intensidades, os desejos, fogem das regras e normatizações da sociedade, criticam, questionam, produzem novas criações e subjetividades.

Os bailarinos e coreógrafos de danças urbanas, dança contemporânea, passistas de escola de samba e outros que trabalham com *performance* e improviso podem potencializar a criação do CsO. A intensidade quando se dança incide no corpo uma sensação de ter dançado um espetáculo inteiro, mas o bailarino fez sua *performance* de mais ou menos três a cinco minutos uma única vez. Esse corpo pulsante e que vibra e encanta os olhos do público dá a sensação de que a música surgia no corpo do bailarino e seus movimentos em cena transformam-se numa pintura em forma de dança.

Julgo importante enfatizar que o CsO possui três tipos, logo, o suicida e o canceroso do facista do qual devemos fugir deles. Já no CsO revolucionário podemos promover uma reflexão para a dança, tem em vista que o CsO revolucionário é movido afetos e intensidades é o que libertar o corpo dos estratos e nos traz uma reflexão para o campo da dança.

O corpo sem órgãos e os corpos utópicos estão distantes das instituições normatizadoras, uma vez que essas intuições reforçam a criação de corpos dóceis através da disciplina e do ensino de dança mecanizado. Além disso, a dança normatizada é reproduzida mediante códigos que não deforma os corpos, não cria um corpo vibrátil, não realiza experimentações apenas reproduções e representações.

5 A CARTOGRAFIA COMO PROCESSO COREOGRÁFICO

[...] a partir de que momento se torna belo o que está no quadro? A partir do momento em que se sabe e se sente que o movimento, que a linha que é enquadrada vem de outro lugar, que ela não começa nos limites do quadro. Ela começou acima, ou do lado do quadro, e a linha atravessa o quadro (DELEUZE, 1985, p. 60).

Neste capítulo, buscamos demonstrar a construção do processo coreográfico, se a cartografia pode ser uma *performance* de dança, ou melhor, uma performance coreográfica, as linhas do dispositivo dança que são a *performance*, o improvisado e o universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch para compor a performance coreográfica.

No *platô performance* e improvisado, apresentamos a história da *performance* de maneira geral e mais direcionada ao campo da dança. Desse modo, a linguagem da *performance* percorreu caminhos desde os tempos antigos até os dias atuais, em constante ascensão. Percebemos que a *performance* sofreu influências do circo, dos cabarés, de movimentos como o futurismo, dadaísmo, surrealismo, do *rock*, *punk rock* e *pós-punk*, considerada uma criação de vanguarda, uma *live art* – arte livre. No século XX, nas décadas de 1960 a 1970, torna-se campo de conhecimento científico nas pesquisas em artes da cena a partir da interação e reflexão com as áreas de Filosofia, História, Teoria e Crítica da Arte, Antropologia e Teorias da Dança. A *performance* é uma linguagem híbrida, presente nas práticas performativas de ritual, cerimônias e festas com suas interfaces midiáticas às estéticas contemporâneas, como também nas intervenções urbanas, videoarte, vídeo-dança, fotografia, arte tecnológica. O *performer* é o criador, o intérprete e o grande protagonista de suas *performances*.

Na sequência, no segundo *platô*, abordamos o universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch, que foi a grande responsável por revolucionar a dança-teatro, bem como a temática do improvisado, pois está diretamente ligada às *performances*. Buscamos compreender e analisar a respeito de seu modo singular de compor coreografias e suas revolução na dança que reflete no cenário atual das artes da cena.

No último *platô* dessa cartografia, pretendemos analisar a cartografia como expressão da dança, buscando responder se a cartografia pode ser uma performance coreográfica, como ocorre a criação da cartografia em movimento, sua enunciação, os elementos que compõe a performance coreográfica a partir da percepção do corpo do bailarino/*performer* e sua interação com a linguagem da dança. Para isso, produzimos o vídeo *performance Trapped Body (Corpo Aprisionado)* – Crítica às imposições sobre os corpos, com a música *Tears of the dragon*, de Bruce Dickinson.

5.1 A *performance* e o improviso

“As palavras não podem fazer
mais que evocar as coisas.
É aí que entra a dança.”
(Pina Bausch)

Nesta seção, definimos o conceito de *performance* e improviso: a improvisação e a *performance* em dança como processos de criação. A *performance* é a contraposição da disciplina dos corpos, visto que rompe drasticamente com as padronizações da dança e as outras artes, sendo elas música, teatro, artes visuais. Todas essas linguagens artísticas podem ser integradas em uma única *performance*.

Para melhor compreender a origem e as principais características da *performance*, essa investigação baseou-se nas seguintes referências: *Lógica da sensação*, de Deleuze (1981), *A arte da performance*, de Goldberg (2015) e *Performance como linguagem*, de Cohen (2013) e no arquivo de revistas acadêmicas desta pesquisa.

A palavra *performance* é de origem inglesa e significa desempenho, realização. A *performance* ou *performatividade* é considerada uma linguagem da arte e abarca elementos da dança, teatro, música, artes visuais e artes plásticas, poesia, arquitetura moderna, fotografias, cinema, vídeos e vídeo-dança de forma a ser uma linguagem híbrida. Nessa concepção, ela está ligada ao *happning* (público que participa da cena proposta), pois geralmente a *performance* interage diretamente com a plateia. Ademais, podemos encontrá-la em diferentes espaços, no dia a dia, nas artes, no mundo corporativo, nos negócios, na publicidade, na tecnologia, nas brincadeiras antigas e nos rituais sagrados e milenares.

De modo geral, a *performance* engloba questões ligadas ao corpo e à imagem, discute relações de poder sob a ótica da transdisciplinaridade e da *transculturalidade*. Destacam-se as práticas performativas de ritual, cerimônias e festas com suas interfaces midiáticas às estéticas contemporâneas, como também todas as formas artísticas que envolvem a dimensão do acontecimento, com ênfase na arte relacional, nos projetos de arte socialmente engajados, nas intervenções urbanas, videoarte, vídeo-dança, fotografia, arte tecnológica, entre outros. Atualmente as pesquisas em artes da cena são realizadas a partir da interação e da reflexão com a Filosofia, História, Teoria e Crítica da Arte, Antropologia e Teorias da Dança.

A *performance* na linguagem da dança incorpora as danças ritualísticas, as danças indígenas, danças dramáticas brasileiras, danças gregas antigas, danças étnicas e folclóricas,

cerimônias e festas populares brasileiras e de outras nacionalidades, como o desfile de escolas de samba, maracatu no Brasil. Além disso, a *performance* integra a dança-teatro, as danças contemporâneas, danças urbanas e as estéticas contemporâneas e dança na cultura digital.

A linguagem da *performance*, considerada uma criação de vanguarda²², iniciou-se em tempos antigos, recebendo influências do circo, do futurismo²³, dos cabarés, do dadaísmo²⁴, do surrealismo²⁵, do *rock*, do *punk rock* e *pós-punk*. Por fim, no século XX, precisamente nas décadas de 1960 a 1970, torna-se campo de conhecimento científico.

Na arte da *performance*, o artista é o próprio instrumento da sua manifestação artística, pois não existe representação. Ela torna-se uma expressão radical com estéticas instigantes e críticas. Antonin Artaud, um dos grandes contribuidores da *performance* quando escreveu e vivenciou o teatro ritualístico, o teatro da peste, propõe a utilização de signos e diversas linguagens. O teatro ocidental está imbricado no texto, na fala, já o teatro oriental usufrui da linguagem de maneira incomum e nova com movimentos, formas, cores, vibração e atitudes, com um corpo sem órgãos.

Como a *performance* tem suas origens nas artes visuais e nas manifestações antigas. há uma ancestralidade com as danças tribais, celebrações dionísianas com os gregos e romanos que se lançam no cabaré do século XIX e na modernidade.

É no século XX que a *performance* se desenvolveu. Na década de 1910, o movimento futurista realizado por artistas das diversas linguagens, como pintores, poetas, escritores, músicos, promovido por Marinetti, é difundido (COHEN, 2013). O futurismo radicalizou com os conceitos da época com leituras de manifestos, recitais poéticos e músicas. Cohen (2013) nos relata que o ano de 1916 é marcado pela abertura do *Cabaret Voltaire*, em Zurique, na Suíça. A partir desse momento, inicia-se o movimento dadaísta com artistas de diversas áreas da Europa, que manifesta uma arte solta, espontânea, com traços de ironia, liberdade e pessimismo, no cabaré experimentavam desde expressionismo²⁶ aos ritos. É pertinente salientar que nos cabarés os artistas apresentavam suas *performances* mais elaboradas e promoviam saraus e manifestos. Assim, a *performance* institui-se como expressão artística independente,

²² Vanguarda: na arte, significa artistas que se colocam à frente de seu tempo, produzem novas artes, novas criações, novas culturas.

²³ Futurismo: a *performance* futurista seria mais um manifesto do que uma prática, mais publicidade, antirracionalista, que cultuava a guerra e a velocidade.

²⁴ Dadaísmo: a arte deveria ser livre e espontânea, com características de ironia e pessimismo, antirracionalista e de protesto.

²⁵ Surrealismo: protestava contra o automatismo do teatro, buscava ausência da lógica, resgatar as emoções, exaltar a liberdade.

²⁶ Expressionismo: rompimento das regras rígidas nas diferentes linguagens que valoriza a expressão emocional, os aspectos subjetivos do ser humano.

com raízes no circo, nas danças étnicas e de rituais, com proposições de revolução (GOLDBERG, 2015)

Segundo Cohen (2013), em 1920, os surrealistas despontam com ideologias de estética, peças sem textos, cenários e personagens fantásticos. Cohen (2013) afirma que, em 1960, surge o crescimento da contraconduta e do movimento *hippie* e, por conseguinte, a multilinguagem se torna experimentação cênica por muitos artistas. Ainda, na mesma década, aparecem os *happenings* (evento, ocorrência), elevando-se com o deslocamento de artistas europeus para a Europa. Alguns artistas e suas contribuições são: John Cage, com aspectos orientais na música ocidental; Merce Cunningham, uma dança sem coreografia, fora do compasso e Isadora Duncan, uma dança com movimentos do dia a dia, como correr, pular e saltar, por exemplo.

O *happening* floresceu em diversas artes do teatro no laboratório de Grotowski, no teatro dialético de Brecht e o ritual de Artaud, na dança de Martha Graham e Yvonne Rainier. A partir de 1970, a *performance* passa a ser considerada uma expressão artística mais sofisticada que incorpora resultados estéticos: a arte da *performance*, a arte pela arte e a linguagem da experimentação.

Nesse percurso da *performance*, os estudos de Cohen (2013) revelam que ocorre uma transição dos *happenings* para a *performance* nos finais dos anos de 1960. O *happening* é uma expressão cênica, uma linguagem híbrida, a prática da arte pela arte, dotada de improvisos. Ele rescinde com convenções, formas e estéticas; permite analisar e confrontar com discussões complexas, processos de criação e, ao mesmo tempo em que aglutina, rompe-se. Nesse percurso, a *performance* sucede o *happening*, adquire expressão artística com ideologia, estética e formalização, foge das disciplinas. Nessa manifestação, o artista é o objeto de sua arte, ele é o *performer* (o artista cênico),

Embora encontremos semelhanças em alguns elementos do *happening* e da *performance*, elas não são as mesmas manifestações. O *happening* radicalizou o teatro mítico, e a *performance* enriqueceu a estética. Ambos têm em comum a arte livre, a contestação e a renúncia à representação, ao corpo representado.

Interessante perceber que através das experiências de vanguarda e correntes de diversos movimentos, fui surpreendida pela circunstância do movimento *punk* ser um grande influenciador para que a *performance* tornasse uma linguagem da arte. Historicamente os *performers* não eram reconhecidos: eles se reuniam e dispunham de espaços menos convencionais para expor as suas artes, como locais improvisados com lonas, salas, cabarés, longe das galerias de arte e teatro, sempre com uma postura intencional contra o academicismo:

Em seus primórdios, por volta de 1975 na Inglaterra e depois nos Estados Unidos, o *punk rock* foi inventado por músicos de seus ídolos de 1960 com total desconsideração pelas qualidades convencionais de ritmo, tom ou coerência musical. Logo, os roqueiros do *punk* estavam compondo suas próprias letras violentas (que, na Inglaterra, eram quase sempre expressões de jovens desempregados da classe operária) e criando formas igualmente acintosas de apresentação pública: a nova estética, como demonstravam grupos como Sex Pistols, The Clash, caracterizava-se por calças rasgadas, cabelos despenteados, navalhas, corpos tatuados e alfinetes de segurança usados como adornos (GOLDBERG, 2015, p. 171).

Figura 13 – Estética *punk*



Fonte: BRAGA (2020)

Julgo interessante comentar que o movimento *punk* influenciou obras de diversos artistas, com sua ideologia baseada no *slongam* “faça você mesmo”, um elemento da *contraconduta*²⁷ e de ideais anarquistas. O *punk* é um movimento de resistência, que assusta as pessoas, critica o sistema capitalista e as manipulações dos governos; lutando por um ideal, mostra as verdadeiras aparências, tudo que o sistema produz de podre. A base da *performance* está associada à anarquia, que é uma ideologia contrária a qualquer forma de dominação e hierarquia, sendo política, econômica, social ou religiosa.

Destaco ainda a banda *Ramones*, uma das principais bandas do movimento *punk*, que, no Brasil, começa a ter sucesso no final da década de 1970 e até anos finais de 1990. A banda realizava um diálogo com os jovens nos últimos períodos do militarismo, que ainda enfrentavam o desemprego e a falta de perspectiva. Em seu aspecto mais ofensivo, representava os desejos das minorias sociais, por meio do movimento *anarcopunk*²⁸, por isso, exerceu

²⁷ *Contraconduta* são os movimentos ocorridos nas décadas de 1960 a 1970 que contestavam a sociedade capitalista, os governos autoritários e a opressão social. Deu-se início com o movimento *hippie* e, posteriormente, com o *punk rock*.

²⁸ *Anarcopunk* inicia no Brasil em meados de 1980 a início de 1990, opondo-se ao nazi-facismo, racismo e preconceito. Intensificou-se principalmente nas capitais de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Os grupos adeptos sofreram perseguição e violência de *skinheds* (carecas brancos) e de algumas autoridades policiais. Os *anarcopunks* integram-se a outras lutas e movimentos sociais como Movimento dos Sem-Terra (MST), lutas indígenas, movimentos contra racismo de negros, judeus e ciganos. Já realizaram diversos congressos de âmbito

influências nos movimentos sociais da atualidade. Os principais grupos brasileiros de música são o *Aborto Elétrico* (depois dividiram-se em dois grupos, *Capital Inicial* e *Legião Urbana*), *Plebe Rude*, *Inocentes*, *Cólera* e *Camisa de Vênus*. Cohen (2013) nos informa que no Brasil sucedeu um grande alvorecer artístico com o *I Festival Punk de São Paulo* e o *I Evento de Performances*.

Figura 14 – Banda Ramones



Fonte: BRAGA (2020)

Figura 15 – Aborto Elétrico



Fonte: PAULA (2018)

Rolnik (2018) destaca que o movimento *punk* era uma contraposição ao otimismo fascista e o romantismo do *hippie*. Esse movimento estabelecia uma contraposição ao capitalismo e à subjetivação dominante, e atuou na esfera micropolítica. Ele surge e desaparece e surge em outros locais, de outras formas para produzirmos outras cartografias, outros sentidos.

nacional em várias capitais brasileiras e estabeleceram alianças com partidos de esquerda. Em 1997, participam da primeira edição da Parada Gay de São Paulo, envolvidos na segurança desse evento. Para saber mais: <https://anarcopunk.org/v1/2017/05/o-movimento-anarcopunk-e-a-luta-anti-fascista-no-brasil-parte-1-anos-90/>

Nessa direção, criam-se modos de existência dotados de outras funções, outros códigos e outras representações.

Na sequência, surge o movimento *pós-punk* com intenções mais comerciais. O movimento *pós-punk* criou as suas próprias versões de cabaré artístico, elaboram obras mais rápidas e exploravam suas fontes nos meios de comunicação, músicas com letras mais poéticas e instrumentos eletrônicos, a exemplo da banda inglesa *The Cure* e, no Brasil, o músico Supla.

Figura 16 – *The Cure*



Fonte: SANTOS (2018)

Por conseguinte, diferentes movimentos surgem e desaparecem, tanto movimentos sociais quanto artísticos. Desse modo, o movimento *punk* favoreceu a linguagem da *performance*, a sua ironia, a contestação e a sua estética radical, inovadora e transgressora contribuiu para que outros *performers* buscassem diferentes espaços para as apresentações e afirmação de suas artes, propondo uma saída. Ainda, o *punk rock* também refletiu na formação de grupos musicais no Brasil, por exemplo, *Ultraje a Rigor*, *Titãs* e *Paralamas do Sucesso*.

Ao conceituar e detalhar o que designa a *performance* e o *performer*, Cohen (2013) explana que a *performance* está mais próxima do teatro do que das artes plásticas, porque aplica diversas linguagens, a justaposição, a repetição; usa aparelhagem eletrônica nas falas e os eventos têm características de shows, espetáculos de circo, cabarés e festivais de música. O *performer* torna-se o criador, intérprete e ritualizador, explora o improviso e os desdobramentos, ganhando significação e criando uma linguagem própria. Nessa mesma direção, Goldberg (2015) acrescenta que a *performance* origina ideias formais e conceituais, com espetáculos e desfiles triunfais, e sua base consiste na anarquia, meio de expressão maleável, já o *performer* é o artista que cria sua própria *performance* e usa o corpo como material artístico. Ademais, sua arte tem liberdade, desfruta de diversos materiais e linguagens,

como dança, teatro, música, arquitetura, artes visuais, cinema, vídeos e narrações, e é totalmente integrada com o improviso e pode ter repetições.

Regressando ao contexto histórico da *performance* nos anos de 1968 a 2000, é preciso comentar que os *performers* criam a arte das ideias, redefinem seu sentido e função, renunciam as instituições normatizadoras da arte, ao mesmo tempo que trabalhadores e estudantes protestam nas ruas. Desse modo, para estruturar suas obras, os *performers* inspiravam em inúmeros elementos da diversão e do espetáculo, voltando-se para as técnicas de cabaré, do circo, cinema e *rock* e retomando algumas semelhanças com os dadaístas e futuristas (GOLDBERG, 2015). Surgem as esculturas vivas, vocabulários de movimentos no espaço, tornando-se uma estética estilosa e extravagante. A partir desse período, a *performance* adentra os vídeos *clips*, vídeos-dança, produções cinematográficas e a internet como veículo de expressão artística.

Goldeberg (2015) expõe que a *performance*, na primeira década do século XXI, está integrada à história da arte no âmbito acadêmico. Elaboram o termo *performativo* para análise crítica, e similarmente outras áreas exploram a *performance*, como a arquitetura, a antropologia, a economia e os estudos de gênero. Esta linguagem da arte mantém-se imprevisível, provocadora e crítica; no passado, sofreu influências de diversas ondas e, no futuro, a *performance* possivelmente moldará as próximas décadas do século XXI, certamente mais explícita e profunda. Durante muitas décadas, diversos artistas floresceram *performances* consistentes, tal como Marina Abramovic (GOLDEBERG, 2015). Abramovic explora os limites do corpo como sujeito e objeto em *Artista está presente* e estabelece relações entre o artista e a plateia.

Durante o percurso da *performance*, desponta um movimento antecoreografia formado por bailarinos que utilizavam o corpo como conjunto de signos e partes corporais no final dos anos de 1990. Com procedimentos simples e direcionados à essência, ou seja, a base da dança, os coreógrafos Jérôme Bel e Xavier le Roy, além do grupo Quattuor Albrecht Knust, aplicaram à dança as teorias da diferença de Derrida, Foucault e Deleuze (GOLDEBERG, 2015).

No corpo do arquivo desta pesquisa, identificamos vários autores que versam sobre a temática da *performance* (LARINCE; NÓBREGA, 2010; CARVALHO; PARAGUAI, 2013; VILLAR, 2016; ANDRADE *et al*, 2017; ARAUJO; GONÇALVES; LOBO; LOMBARDI, 2018; HARTMANN *et al*; 2019). Eles contribuem para a compreensão dessa linguagem da arte e pontuam que a *performance* está em evidência e com estudos aprofundados, principalmente no campo das artes da cena. Ademais, alguns autores criticam as formas de ensino com a dança

e o teatro nas instituições escolares ao especificar a *performance*. A própria BNCC (2018) propõe um trabalho de dança e teatro focalizado na construção de *performances*.

A *performance*, conforme Carvalho e Paraguai (2013), é a arte criadora de significados, designa pensamentos sobre o corpo com percepção e ação. O *performer* cria suas próprias linhas de fuga e força. Dessa maneira, a *performance* é efêmera e propicia discursos, enquanto o corpo é o primeiro dos arquivos, mutante, mutável e potente (TÉCIO, 2017). Para Pereira (2017), o corpo do *performer* é expressivo, move-se por sensações e força, e a presença se relaciona com o múltiplo, o diferente, a diversidade.

Icle e Bonato (2017) sinalizam que a linguagem da *performance* busca novas maneiras de pensar e fazer arte, ao se transformar em um espaço de experimentações, rompendo com paradigmas, jogando com a subjetividade dos sujeitos e com a efemeridade dos processos, provocando desestabilizações entre a escola e o que sabemos a seu respeito. Nessa perspectiva, a *performance* realiza comunicação com o corpo, ou melhor, o *performer* é o próprio autor que conecta com a presença, com a cultura, com o corpo e permite outras subjetivações. A educação não desestabiliza os discursos corporais, mas sim emprega discursos normativos no que se refere ao corpo e suas práticas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2018).

Como já elencamos, as instituições escolares buscam disciplinar os corpos, formar um corpo dócil, fácil de manipular, um objeto útil e estável, diferente da *performance* que comunica diretamente com o corpo, ressignifica a dança, estabelece uma relação da arte com a vida. A educação resiste a novos modos de desestabilizar os corpos.

Outros estudiosos, como André e Caon (2017) e Lombardi e Lobo (2018) enfatizam que a *performance* é uma potência de criação, de manifestação e de práticas artísticas, visto que abandona as normatizações e tem diferentes linhas de estudo. Ela provoca deslocamentos e estranhamentos, desconstrói o corpo domesticado, desolculta e naturaliza os corpos. Esses autores concordam de maneira semelhante ao salientarem que o sistema de ensino é materializado e homogeneizado pelas práticas e pelo aprisionamento de conceitos, pois a instituição escolar modela os corpos, impõe padrões, conhecimentos e normas disciplinares.

Nesse mesmo caminho, Araujo e Gonçalves (2018) comentam que a cultura letrada instituída pelos padres jesuítas culminou nas práticas de arquivo. Ademais, criticam conceitos sobre *performance*, buscando as raízes da *performance* na antropologia e no teatro, a fim de diferenciar os espetáculos da teatralidade e enfatizar a desterritorialização.

Há ainda um texto que destaca a *performance* como privilégio do momento presente, isto é, o *performer* seria o próprio processo, a obra de arte, a linguagem e a estética. No entanto,

atualmente, tem ampliado seu conceito como objeto de estudo, como gênero artístico ou metodologia crítica ou pesquisa poderá confundir ou gerar desconforto (VILLAR, 2016).

Nessa mesma concepção, elencando as *performances* de rituais Hartmann *et al* (2019) acrescentam que esses estilos estão ramificados ao conhecimento popular e à manifestação cultural, pois o corpo é expressivo. Assim, as *performances* tradicionais brasileiras são constituídas nas festividades populares, no carnaval e na capoeira, por exemplo. O processo de aprendizagem é coletivo, o pensar e sentir-fazer é o momento presente. Ao contrário das instituições escolares que anulam o corpo e desejam uma passividade, e conhecimentos represados e não reconhecidos.

Outra linha do dispositivo dança também presente no teatro e na música é o improviso, diretamente vinculado à *performance*. Dulin e Faleiro (2012) defendem que o improviso é uma construção por outros caminhos, gestos, movimentos, de maneira que o bailarino ou ator integre o esforço individual em um trabalho coletivo. Para Sevegnani (2013), o bailarino ou coreógrafo improvisador elabora seus próprios padrões e estratégias, determinações e indeterminações, um processo de novidades, repetições, experimentações, determinações e indeterminações. Completando, a improvisação na dança sucede além da cena, e a performance coreográfica incorpora novos modos de pensar e dançar (SANCHES, 2015). Sendo assim, a *performance* e o improviso, conforme Larince e Nóbrega (2010), estão unidos na composição coreográfica, que estipula conexões com o corpo, espaço e público.

Corroborando com as temáticas do improviso e *performance*, Deleuze (1981) esclarece sob a lógica da sensação que o corpo é fonte de movimento, provoca espasmos (contrair e dilatar os músculos), devires e relação com a materialidade. A sensação deforma corpos, sobrepõe o organismo, é um corpo vivo, intenso, vibrátil. Desse modo, o bailarino ou coreógrafo para *performar* e improvisar necessita que seu corpo tenha uma corrente intensa de sensações, posto que o encontro das ondas e forças faz um corpo vibrar.

Nesse sentido, a lógica da sensação é irracional. Na dança, inclui elementos da *performance* e do improviso. Encontramos distinção de ritmos (ativos e passivos com todas as variantes) e de figuras. Além disso, a força reuni a sensação nas formas mais simples ou quando executamos mais força para correr, andar e pular (DELEUZE, 1981).

Seguindo esse pensamento, Deleuze (1981) informa que na dança os diagramas (conjunto de traços e de manchas) retraçam os movimentos dos bailarinos em movimentos de pensamento, agindo como moduladores (quente e frio, expansão e contração). No entanto, uma dança com códigos corre o risco de ser uma codificação figurativa, por vezes, regulam um código de dança e a fazem um código. De modo oposto, na *performance*, os corpos se

desequilibram, justapõem-se, têm duplo movimento, contração e relaxamento. Andrade (2017) assevera que a *performance* transmite intenção nos movimentos, singularidade a cada apresentação, e o improvisado está aberto ao movimento da diferença e da espontaneidade.

Diante desses estudos abordados, evidenciamos que o improvisado, para muitos bailarinos e coreógrafos, são as linhas do dispositivo dança na perspectiva deleuziana mais difíceis para executá-las, exigem experimentações e práticas e fogem das coreografias representadas. De modo geral, os *performers* são improvisadores. Conforme mencionei anteriormente, o corpo que performa e improvisa rompe com as normas e os códigos, foge da representação, cria movimentos, gestos, percepções, sensações e afetos, como também está ligado ao corpo subjetivado, aos discursos dos corpos utópicos, de Foucault, e corpos em órgãos, de Deleuze.

Em síntese, a *performance* é uma linguagem que abarca multilinguagens e semioses, que provoca sensações, emoções e percepções, afetando o público de diferentes modos. O *performer* é o próprio criador da sua obra de arte, que teve influência de diversas correntes artísticas, desde o futurismo ao *punk rock*, com raízes nas culturas milenares. Presente no cinema, nas variadas formas de comunicação, no videoarte, no vídeo-dança, conquistou espaço na internet, adentra o século XXI como promissora linguagem artística. A *performance*, por ser uma linguagem híbrida, sempre apresenta transformações, ou seja, não pode ter um conceito totalmente fechado.

A dança também acompanhou a ebulição do fenômeno *performance*. A partir de 1970, intensifica trabalhos de artistas, músicos, cenários luxuosos, músicas com variação rítmicas, misturas de *punk*, *rock* e serial. Pina Bausch foi grande contribuidora da linguagem da *performance* com seus espetáculos da dança-teatro, uma vez que ela mesclava elementos do expressionismo alemão, aspectos teatrais dramáticos e arrebatadores, diversas linguagens artísticas e corporais.

A próxima seção versa sobre essa instigante artista Pina Bausch.

5.2 O universo de Pina Bausch

“As coisas mais belas estão quase sempre bem escondidas. É preciso apanhá-las e cultivá-las e deixá-las crescer bem devagar.”
(Pina Bausch)

Os coreógrafos de vanguarda consideram os bailarinos como coautores na composição das coreografias. A partir da dança contemporânea, os coreógrafos transformam os

movimentos, a história e o imaginário dos bailarinos em performance coreográfica. Nesse contexto, coreógrafos e bailarinos começam a trabalhar em conjunto suas vivências, que somam e promovem a dança (TRAVI, 2011). As danças urbanas e as danças dramáticas brasileiras também fazem esse alinhamento entre coreógrafos e bailarinos. Um grande exemplo dessa junção de coreógrafo com bailarino foi Pina Bausch. Essa seção versa a respeito de seu modo singular de compor coreografias e suas revolução na dança.

O universo de Pina Bausch faz parte desta cartografia, dado que essa extraordinária bailarina e coreógrafa revolucionou o cenário da dança, é objeto de estudo acadêmico, principalmente no campo das artes da cena, e aparece com evidência no corpo do arquivo. Por isso, Pina Bausch, que aparece, desaparece e ressurgem em diversos capítulos desta pesquisa, é uma das linhas do dispositivo dança desta cartografia. Nessa direção, encontramos autores que ressaltam a importância de seu trabalho para o campo das artes da cena e para a educação e a relevância de seu legado (CADEIRA, 2011; CARMO, 2013; SILVEIRA; MUNIZ, 2014; CANDIDO; 2018; NASCIMENTO; AIRES; BARBOSA; BRUÇO; CABRAL; SANTOS; CASTRO; BERTÉ, 2019).

Quem foi Pina Bausch, essa extraordinária bailarina e coreógrafa alemã que revolucionou o universo da dança com suas *performances*? Quais foram as suas práticas? O que nos move?

A autora Travi (2011) nos conta um breve histórico de Pina Bausch:

Phillipe Bausch, mais conhecida como Pina Bausch, nasceu na Alemanha, no dia 27 de julho de 1940. Ela sempre foi uma grande observadora das pessoas, do modo como vestiam, como se comunicavam.

A dança adentra sua vida ainda criança nas aulas de balé. Aos 15 anos principia seus estudos na escola Folkwang Hochschule, criada por Kurt Joss.

Adotou uma forma única de dançar e seu talento favoreceu estudar em Nova Iorque na escola Juilliard School. Com 20 anos estuda dança moderna e dança-teatro.

Quando retornou a Alemanha integrou o elenco de Folkwang, posteriormente tornou-se diretora, realiza turnês internacionais obteve premiações. Dirigiu o Wuppertal Tanztheater na Alemanha de 1973 a 2009.

Figura 17 – Pina Bausch

Fonte: Walter Vogel (1996)

A bailarina e coreógrafa Pina Bausch durante sua vida obteve contato com diferentes linguagens e estudou com coreógrafos renomados. Ao regressar para Alemanha, inova e cria uma dança diferente, sem representações, unindo a dança e o teatro, além de outras linguagens artísticas. Inicialmente, recebeu críticas, mas não desistiu. Ela deixou um legado com sua inovadora dança-teatro, tornando-se referência no contexto artístico mundial. Quando veio ao Brasil pela primeira vez em 1980, utilizou músicas brasileiras em seu espetáculo. Faleceu de câncer em 30 de junho de 2009.

Caldeira (2011) esclarece que, no universo de Pina Bausch, as experiências das relações humanas são reconhecidas. Ela buscava pessoas inexperientes em dança e teatro, mas evidenciava as suas vivências para suas *performances*, trabalhou com grupos distintos, como idosos e adolescentes. As suas composições estavam repletas de improvisação, criatividade, diversidade de gêneros e expressões artísticas, criação por meio do corpo subjetivado (CARMO, 2013).

A pesquisa de Travi (2011) sobre Pina Bausch buscou investigar uma associação entre os elementos da psicanálise e suas criações. A autora constata que a associação livre e outros aspectos, como sublimação, resistência, transferência, visão do sujeito e repetição aproximam as duas áreas. Pina Bausch sofreu influência do teatro de Bertolt Brecht, um teatro em oposição aos dramas neoclássicos, que intencionava os questionamentos ao público e a obterem uma visão crítica. Tanto Brecht quanto Pina provocaram estranhamentos, além de ambos focalizarem a teatralização e a literalização da cena, usarem vozes gravadas, microfones,

cartazes, cenário ilusionista e a abordagem do ator distanciada do personagem (TRAVI, 2011). Além disso, criava movimentos e jogos cênicos, fazendo ligação com o telespectador.

Complementando, a dança contemporânea é repleta de outras linguagens, como teatro, música, ioga, artes marciais, uma desconstrução dos códigos estabelecidos por outras danças. É uma dança com menor rigor de regras e métodos, na medida que ainda não exige padrões físicos virtuosos, como no balé. Pina Bausch, em suas composições, empregava variadas linguagens; inspirou-se no expressionismo alemão e suas peças tinham semelhanças também com o teatro da peste proposto por Artaud, corpo como processo de subjetivação, um discurso do corpo nas percepções de Foucault e Deleuze.

Para desenvolver os espetáculos, Pina Bausch valorizava seus bailarinos, a expressão deles e a sensibilidade, por isso seus bailarinos não necessitavam de corpos virtuosos. “Pina desenvolveu seus trabalhos desconstruindo pequenos gestos cotidianos, partindo da repetição, transformando em pequenas células de movimento, depois cenas, gerando uma grande composição-espetáculo” (TRAVI, 2011, p. 12). Desse modo, ela obteve uma forma diferenciada de enxergar a dança, o sujeito que dança, o corpo dançante. Em conformidade a Silveira e Muniz (2014), Pina utilizava o método de perguntas e respostas, explorava culturas diversas, privilegiava as culturas periféricas, a individualidade e a subjetividade de seus bailarinos, ou seja, tinha uma sensibilidade e um olhar único para a dança-teatro.

Doravante o espetáculo *Barba Azul*, o processo criativo de Pina Bausch dispõe de um método de perguntas e respostas de seus bailarinos. Assim, as relações humanas, as experiências de seus bailarinos, a utilização de variadas linguagens em cena transformavam-se em coreografias. Travi (2011) afirma que “[o] processo de criação da coreógrafa fundamenta-se em perguntas em que cada intérprete é convidado a viver cenas e sentimentos da infância, seus medos, suas inseguranças, seus desejos, enfim, cada bailarino é convidado a se apresentar como ser humano” (TRAVI, 2011, p. 24). Sendo assim, o corpo que dança na dança-teatro de Pina Bausch é protagonista, ressignifica, constroem caminhos por meio de experimentações, paradoxos, erros, incertezas.

O legado dessa artista acentua as nossas memórias incluindo as corporais. Ela não aplicava métodos representativos, mas aproveitava a subjetividade de seus bailarinos. A dramaturgia direcionada “no que” move as pessoas trouxe personagens cotidianos, cenas com movimentos, cantos, palavras ou qualquer objeto que expressasse suas propostas (CANDIDO, 2018). Conforme Cabral e Santos (2019), Pina Bausch buscava compreender como a sociedade subjetiva os corpos de seus bailarinos, por meio de movimentos, jogos cênicos e ligação com o telespectador. Nessa concepção, Gil constata que:

Uma das singularidades de Bausch é a oscilação permanente entre os processos de subjetivação que tendem a inteiriçar os corpos modelos pré-fabricados, sempre os mesmos para toda gente, e movimentos incessantes de devir que quebram esses modelos libertando forças que iriam, talvez, no sentido de formação de subjetividades singulares (GIL, 2011, p. 225).

Outro elemento a destacar nos espetáculos de Pina Bausch é a extensão, pois pareciam grandes produções, com cenários, roupas luxuosas, trajes noturnos e maquiagem que definia o papel social e sexual de cada bailarino, de maneira que a suntuosidade contrastava com os contextos críticos, os gestos estranhos e as várias linguagens, como falas, sons, ruídos, gritos, mas também outras linguagens artísticas.

Figura 18 – A peça *Kontakthof*



Fonte: Maartem Vanden Abeele (1979)

Goldberg (2015) explana que a dança-teatro de Pina Bausch revolucionou o contexto da *performance* e, principalmente, das performances coreográficas. O ponto maior de seu trabalho foi na obra *Kontakthof*, de 1978, na qual empregou uma linguagem liberal com toques de balé clássico até movimentações e repetições naturais. Nas coreografias, homens e mulheres estavam dispostos em linhas com repetição que consistia em um complexo ensaio de gestualidades cotidianas. Os elementos teatrais dramáticos resultaram numa dança dramática e visceral.

Outra autora realça que o método de perguntas e repostas de Bausch estimulou improvisações. As perguntas eram baseadas nas relações humanas, e os bailarinos deveriam responder através de gestos, movimentos ou falas. A encenação de *Barba Azul* encadeou

rupturas com as normatizações do teatro e da dança (SILVEIRA, 2015). Outros elementos diferenciados são a utilização dos cenários de suas obras serem compostos de objetos orgânicos e do cotidiano, como terra, água, sofá, mesa, que estabelecia uma relação com a música sem regras fixas.

É importante destacar que ao encenar a história de Barba Azul, Pina Bausch reconstruiu ideias de erotismo e crueldade. Essas características aproximam-se do teatro da crueldade e do teatro da peste, abordada por Artaud (1987). Esse gênero destaca a utilização da sensibilidade e de várias linguagens, a criação de novos gestos e movimentos, o improviso, os objetos em cena, a exploração dos conflitos humanos e o não uso de máscara pelos bailarinos.

Gil (2011) nos revela que os pensamentos de Bausch estavam pautados na lógica do paradoxo, quer dizer, em seus espetáculos, uma coisa pode ter um significado ou outro. Suas obras estavam baseadas nas *performances* e, em um único espetáculo, explorava movimentos do balé, da dança étnica, da dança moderna, do circo, do teatro de rua, da festa de salão ou da feira, criando um verdadeiro *patchwork*. Ademais, no método de perguntas, o bailarino deveria responder de maneira gestual ou verbal, isto é, uma imagem simples transformava-se numa sequência de dança improvisada.

De acordo com Silveira (2015), as obras de Pina Bausch se desenvolveram no teatro da experiência e na sua dramaturgia²⁹. Ela buscou variadas expressões, por isso, seu trabalho ampliou o entendimento do que se tinha sobre a dança. As composições se estruturavam na construção de sequências, que são pequenas cenas, construídas em conjunto com as respostas dos bailarinos. Depois, 5% a 10% dessas perguntas eram selecionadas e, por justaposição, as cenas ganhavam novas possibilidades e significados.

Além do método de perguntas e respostas, Pina Bausch experimentou diferentes elementos para compor sua dramaturgia e suas composições. A reflexão e a prática durante o processo de criação e as diferentes experimentações eram construídas pelo método de repetição (SILVEIRA, 2015). Nesse sentido, para Deleuze (2006), a repetição não significa fazer tudo igual e repetir excessivamente, mas sim constituir um recurso criativo e estético, podendo ter alterações, mas também repetições em relação ao original, ao singular, de forma que a realidade profunda e artística seja transmitida na performance coreográfica, nas dramatizações, na dança-teatro.

Desse modo, percebemos que o método de perguntas e respostas, a repetição, a justaposição, o uso de diversas linguagens e a abordagem sobre as relações humanas criou uma

²⁹ Dramaturgia: arte ou técnica de escrever e representar peças de teatro (SILVEIRA, 2015).

especificidade nas performances coreográficas de Pina Bausch. O trabalho dessa bailarina e coreógrafa, inicialmente criticado, transformou-se em referência no cenário da dança e na linguagem da *performance*, pois ela criou mais de 40 peças ao longo de sua carreira artística. Segundo Silveira (2015), “o corpo nas composições de Pina torna-se lugar de profusão de sentidos e como locus de cultura” (SILVEIRA, 2015, p. 110).

Para Nascimento, Aires e Barbosa (2019), Pina Bausch concedeu vida aos afetos e às experiências dos bailarinos. Inspirou a Dança *Contempop*, estruturada por Berté, que é uma junção de características de dança contemporânea com a cultura *pop* (Michael Jackson, Madonna, Rihanna) – a criação da dança com ícones personalizados. Esses autores apontam que a dança *contempop* e as danças urbanas são significativas para as instituições escolares relacionar a prática dos alunos com a apreciação e fruição das artes, por meio da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, por exemplo.

Outro detalhe pertinente ressaltado por Bruço (2019) está em pontuar que as relações de poder se ligam nos enunciados. O legado de Pina Bausch acarreta o discurso do corpo e traz a materialidade desses corpos, aproximando-se dos pensamentos foucaultianos ao conferir significados ao discurso, como também cria uma linguagem própria e rompe com os padrões da sociedade com a sua dança-teatro.

Os autores Castro e Berté (2019) enfatizam que o diálogo focado na experiência de Pina Bausch com seus bailarinos constrói os discursos do corpo através das performances coreográficas – esse modo de criação nos afeta. No processo de ensino de Bausch, os bailarinos são co-autores, sujeitos autônomos, com diferentes culturas e expressões. Dessa maneira, a dança-teatro de Pina Bausch provoca novas percepções das relações humanas, desnuda as regras sociais e as experiências se transformam em novas experimentações. No entanto, nos processos de reproduções e cópias entre professor/coreógrafo/aluno, em que se ensinam os passos e os alunos copiam restringe-se à mecanização da dança, prática de ensino bastante usual em variados contextos, inclusive nos escolares.

Diante das exposições dos autores e seus estudos acerca do universo de Pina Bausch, reiteramos que a sua dança-teatro não seguia regras e normatizações. Encontramos interação entre distintas linguagens, apesar de suas instigantes obras preservarem aspectos da dança e do teatro. Outras características marcantes, em suas composições, são a combinação de gestos cotidianos com movimentos técnicos, que invertiam os efeitos convencionais da repetição e a transformava em estética, construindo significados, além do método de perguntas e repostas, de repetição e da justaposição. Desse modo, ela explorava a bagagem corporal e a memória de

seus bailarinos, no processo de criação até a finalização das performances coreográficas, a repetição e a recordação tornam-se recursos essenciais da cena.

Rolnik (2018) nos incita a refletir sobre os processos de opressão colonial e capitalista que reduz a subjetividade e a nossa existência como sujeitos, congela no corpo as linhas de força, a fim de produzirmos uma identidade normativa, contrária da subjetividade autêntica, da própria experimentação e da vivência. Pina Bausch criava estratégias de fuga e de transfiguração. Ela escapava da arte-terapia, da representação, do politicamente correto, em busca de um corpo autêntico, com afetos e percepções. De modo expressivo, possibilitava o que Rolnik chamou de saber-do-corpo, a potência vital da criação, o saber da nossa condição vivente.

Gil (2011) enfatiza que Pina Bausch compreendeu que, para criar os gestos e movimentos dos bailarinos, deveria experimentar as percepções, as sensações e os pensamentos, por isso, os gestos são intensos. Complementando, Goldberg (2015) afirma que “a dança dramática de Bausch explorava nos mínimos detalhes a dinâmica entre homens e mulheres”, era estática e interdependente nas diversas linguagens corporais, uma linguagem criada por meio de gestos naturais; seus bailarinos tinham “expressão extraordinariamente individual” (GOLDBERG, 2015, p. 196).

É relevante enfatizar que a dança-teatro de Pina Bausch encontra um alinhamento com os pensamentos do filósofo Michel Foucault no que tange ao sujeito construtor de si mesmo e da sua própria verdade, não a formação de corpos dóceis e totalmente apartados do sujeito cartesiano, que separava o corpo da mente.

Os elementos dessa dança-teatro aproximam-se dos pensamentos de Deleuze e Artaud, uma vez que a construção performática de Bausch, que desprezava a narrativa clássica de textos, problematiza a experiência: o corpo fala por si mesmo, articula energia e ação, é um corpo sem órgãos. Em suas performances coreográficas, o corpo é materialidade e está repleto de intensidade de movimentos e gestos que são percebidos antes da representação mental. Nessa perspectiva, podemos inferir que os bailarinos de Pina Bausch demonstravam suas experimentações e seus improvisos em cena, de forma que essa dança-teatro se converte na dança-teatro das intensidades, das experimentações, do corpo sem órgãos.

Por conseguinte, Pina Bausch exerce influência na dança, no teatro, nas festas populares, na linguagem do cinema e na linguagem da *performance*. Na dança contemporânea brasileira, percebemos uma inspiração de suas obras nos coreógrafos Alex Neoral e Débora Cocker, por exemplo. Na linguagem do cinema, Pina Bausch inspirou bailarinos e atores, como no filme

Suspíria – A Dança do Medo, de Luca Guadagnino, e *Madame Blanc* (a personagem, interpretada por Tilda Swinton, é uma inspiração dessa grande bailarina e coreógrafa).

Para compreendermos o universo de Pina Bausch é fundamental diferenciar corpo representado de corpo subjetivado, associar os discursos dos “corpos utópicos”, de Foucault, e dos “corpos sem órgãos”, de Deleuze e Artaud, bem como entender a *performance* e o improviso.

No próximo *platô*, versamos sobre a cartografia como performance coreográfica.

5.3 Processo coreográfico na construção de territórios

[...] Uma trama de sentidos invisíveis vai se articulando. É como se você descobrisse aquele espaço, numa espécie de roteiro iniciático. Você está sendo levado a percorrer/traçar, descobrir/inventar uma cartografia. E as direções são múltiplas. (ROLNIK, 2011, p. 197)

Nesta seção, analisamos a cartografia como expressão da dança, buscando responder se a cartografia pode ser uma performance coreográfica, além de como ocorre a criação em movimento, a enunciação e essa performance coreográfica a partir da percepção do corpo do bailarino/*performer* e sua interação com a linguagem da dança.

Nessa investigação, utilizamos como referências essenciais: *O que é dispositivo*, de Deleuze (1996), contemplando o uso dos dispositivos e suportes na criação em movimento, na enunciação e na criação a partir da percepção do corpo do bailarino/*performer* e sua interação com a linguagem da dança; *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, de Rolnik (2011) e *Pistas do método de cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*, de Passos, Kastrup e Escóssia (2009).

Branco (2010) explana que a cartografia pode ser uma composição de diferentes materiais artísticos, tais como cenas, *performances*, espetáculos, danças ou de conhecimento de documentos acadêmicos, artigos, dissertações, teses, transformando em conhecimento artístico acadêmico, ao mesmo tempo em que proporcionam a criação de uma obra-processo e estabelecem conexões de forças em investigação.

Para Deleuze (1990), o dispositivo tem diversas linhas que se misturam e se rompem nas variadas direções e derivações. Para tanto, cartografar é separar as linhas do dispositivo, desenhar um mapa, habitar outros territórios em um processo sinuoso (DELEUZE, 2001). Dessa forma, a dança é sinuosa e composta por linhas diversas. Portanto, a cartografia pode ser o desenho da dança: a separação e a junção das linhas da dança são a coreografia.

A título de exemplo, a cartografia na geografia é composta por desenhos de mapas. Suely Rolnik confirma que a cartografia

[é] um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (ROLNIK, 2011, p. 23).

Nessa concepção, a cartografia é uma pesquisa múltipla que gera multiplicidades, criações, invenções, riscos, experimentações e sem um caminho ideal a ser seguido. Ou seja, não temos um caminho determinado para seguir, não sabemos o que encontraremos no decorrer da pesquisa e onde a pesquisa nos levará. Logo, a cartografia baseia-se em acompanhar movimentos e processos, traçar linhas, mapear territórios, desterritorizar, provocar devires, afetar e descobrir outras cartografias.

Segundo Passos e Kastrup (2009), a cartografia acompanha um processo e não representa um objeto. Nas palavras dos autores, a “cartografia como método de acompanhamento de processos de realização é ela mesma processual, lançada também em uma deriva feita de desvios e reconfigurações” (PASSOS; KASTRUP, 2009, p. 204). Dessa maneira, a dança não é um objeto e sim um processo de produção artística com linhas infinitas que podem ser cartografadas na escrita ou em forma de movimentos do corpo.

Uma das grandes novidades desta cartografia da dança está nos deslocamentos. No movimento dos arquivos, identificamos autores que sinalizam a cartografia como *performance* de dança (MOSSI; OLIVEIRA; PARAISO, 2012; FERRACI *et al*; 2014; BRANCO, 2019). Em resumo, a cartografia consiste também no próprio desenho da dança, na coreografia, na *performance* coreográfica.

Para Gil (2011), o verdadeiro sentido da dança está no ato de dançar. A coreografia é um conjunto de movimentos que possui umnexo. No improvisado, os movimentos são voluntários e, ao ensaiar, o bailarino encontra uma sequência de movimentos, ou seja, ele experimenta os movimentos e gestos, intensificando as energias e encontrando diversas possibilidades de movimentos. Desse modo, a cartografia é um emaranhado de linhas que se rompem, unem-se, cruzam-se. Sabendo que a dança é a arte dos movimentos corporais, e a coreografia a arte de compor linhas e figuras, a cartografia pode ser a própria linguagem da dança, seu próprio desenho em cena. Assim, a cartografia como *performance* coreográfica vai se desenhando,

enquanto o processo de criação e a liberdade de movimentos fazem o bailarino improvisar e realizar *performances* enquanto dança.

Diante disso, fundamentado na perspectiva deleuziana, Gil (2011) constata que a coreografia são mapas de intensidades que percorrem o corpo do bailarino. O corpo dançado torna-se uma gramática semântica de articulações, enquanto o plano de iminência do bailarino é quase uma sobrearticulação do corpo. Dessa forma, a cartografia como performance coreográfica seria a construção de sequências corporais articuladas e dotadas de sentido, a cartografia de movimentos corporais, a dança.

Nesse sentido, o bailarino em cena une os gestos, os movimentos e as sensações em um plano de iminência. Dançar é uma ação, não é simbolizar, significar ou indicar. Na dança, corpo e mente são um só. O CsO surge no corpo vibrátil, nas intensidades e nas sensações. A cartografia como performance coreográfica consiste na construção de um plano que permite aos movimentos dançados a própria ação de dançar, desenhar a coreografia, diferente de teorias, ideias e sentimentos.

Seguindo essa direção, Mossi e Oliveira (2012) pensam a cartografia também como uma produção de imagens da arte, como uma sobrejustaposição, que designa a sobreposição de diversas imagens, significados e conceitos, criando outras imagens por meio de diferentes discursos e linguagens, como textos, oralidade, artes visuais, teatro, dança, música, para uma possível etnografia de obra de arte. Assim, a etnografia da arte se ocupa da subjetividade, das experiências anteriores onde os mapas de sentido se desenham entre visualidades, sentidos produzidos, teorias e reflexões que são oriundas dessas múltiplas conjunções.

Deleuze e Parnet (1998) nos informam que a cartografia não exclui nenhuma linguagem, gênero ou estilo de modo que traços, cores, sons, linhas, imagens, movimentos, devires, personagens, corpos são intensidades escritos ou desenhados na produção cartográfica. Complementando, Deleuze e Guattari (1995) destacam que:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. [...] Um mapa é uma questão de *performance* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Nesse contexto, conforme Oliveira e Paraiso (2012), “[a] cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração.” (OLIVEIRA; PARISO, 2012, p. 163). Então, a cartografia destrói e reconstrói territórios, promove recortes em determinados tempos e espaços, em

diferentes maneiras e lugares, sujeitos e objetos, conferindo ritmo. Tudo ganha cor, intensidade, luz, temperatura, volume, sendo a própria expressão do percurso, mapas, desenhos e danças. Por ser sinuosa, é a própria dança e coreografia em movimento, movida por sensações e intensidades, criadora de mundos (OLIVEIRA; PARISO, 2012).

Essa constatação aproxima-se de Ferraci *at el* (2014), que esclarecem que a cartografia como performance coreográfica é um processo coreográfico com infinitos territórios, ao passo que a cartografia também é um percurso e terreno metodológico, que liberta mais processos e experiências. Dessa forma, a cartografia constrói, desconstrói e reconstrói outros territórios, enquanto a *performance* e o improvisado são elementos que montam a cartografia do corpo. Em resumo, a cartografia como performance coreográfica é uma grande potência, e o pesquisador é um cartógrafo.

O corpo vibrátil, como pontua Rolnik (2011), é movido por desejos, tocado pelo invisível, que afeta, deixa ser afetado, atrai-se e se repele; é um corpo intensivo com expressões, que se assemelham ao corpo de um bailarino. Por sua vez, a formação de territórios configura um “repertório de jeitos, gestos, procedimentos, figuras que se repetem como num ritual” (ROLNIK, 2011, p. 33), ou seja, as performances coreográficas são desenhadas no espaço cênico.

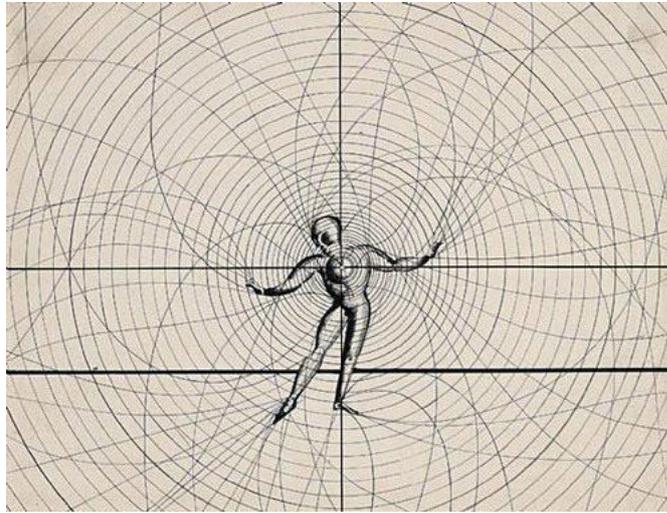
Os diagramas apontados por Deleuze (1981), na pintura, são um conjunto de linhas, traços, figuras, ritmos, enquanto nas performances coreográficas esses diagramas são os movimentos dos bailarinos em cena que podem ser infinitos com diversas formas e ritmos.

A performance coreográfica atravessa linhas, desenhos em movimento, são os diagramas cartográficos no processo de experimentação dos corpos, da própria dança. Quando dançamos, nas *performances*, as experimentações corporais tornam-se imagens, linhas que se rompem e se unem e que consistem no próprio desenho da dança movido por um corpo sem órgãos, vibrátil e intensivo.

Na intenção de exemplificar a movimentação espacial da *performance*, Oskar Schlermmer elaborou o desenho no espaço cênico. Ele explorava diferentes linhas, formas, traços, planos e volumes do corpo em cena. Segundo as suas definições, os bailarinos dançavam dentro de linhas divididas em eixos e diagonais, com figurinos coloridos, gestos, cores abstratas, com base em elementos do teatro e circo. Schlermmer criou o balé triádico, que engloba dança, figurinos, música e três bailarinos (GOLDBERG, 2015).

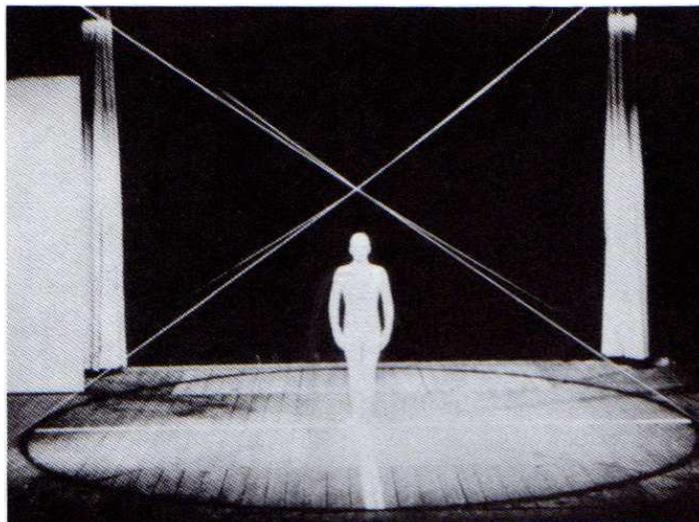
A figura 19 demonstra o corpo no espaço cênico com as diferentes linhas e traços, a figura 20 o espaço cênico do *performer*, e a figura 21 a dança e suas possibilidades de movimentação em cena (GOLDBERG, 2015).

Figura 19 – Desenho de *Mensch und Kunstfigur*

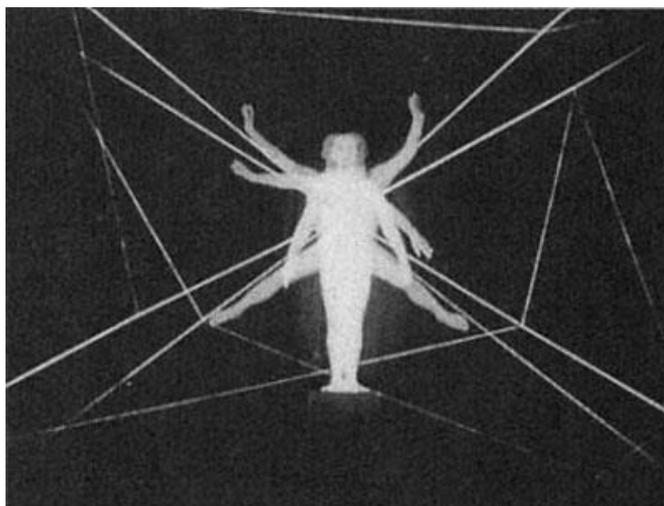


Fonte: Schelmmmer (1925)

Figura 20 – Figura no espaço

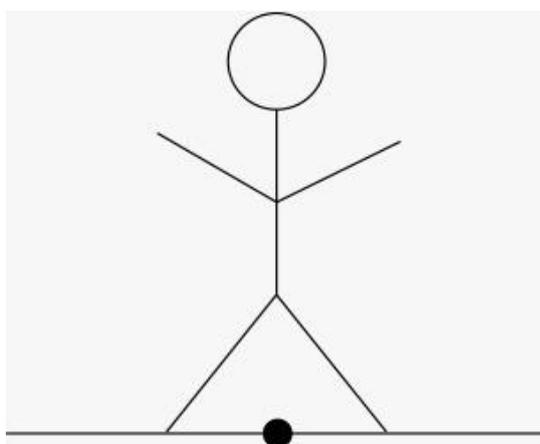


Fonte: Schelmmmer (1925)

Figura 21 – Dança no espaço

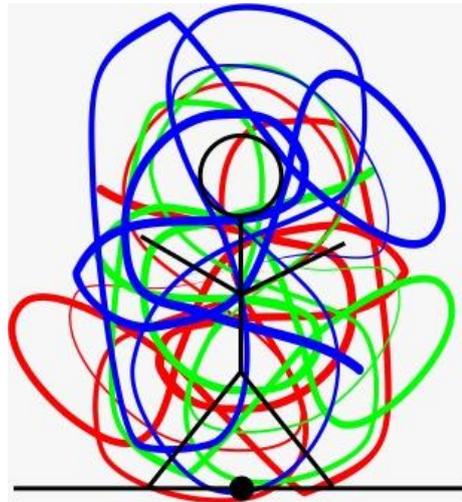
Fonte: Lux Feininger (1927)

Pensando em relacionar a cartografia como performance coreográfica para melhor compreensão, demonstro através das figuras 22, 23 e 24 como se constitui o espaço cênico composto pelas inúmeras linhas – emaranhado que se une e se rompe constantemente. Por conseguinte, elaborei as projeções de figuras no espaço cênico da performance, sendo a posição central da cena, o emaranhado de linhas e as intensidades no corpo do *performer*.

Figura 22 – Posição central do *performer*

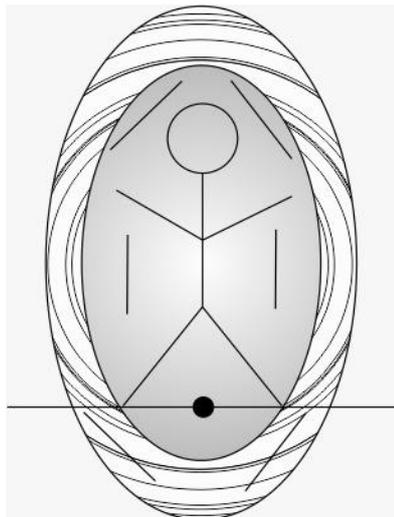
Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 23 – O emaranhado de linhas



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Figura 24 – As intensidades no corpo do *performer*



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

É importante destacar que, na cartografia como performance coreográfica, o bailarino/*performancer* cria as suas próprias linhas, desenha o seu próprio caminho em cena, pois não existe um modelo padrão, nem figuras geométricas sistematizadas. Pode-se usar repetições e justaposições, originar territórios infinitos e desterritorializar. Outro ponto pertinente é o fato de a *performance* ocorrer em espaços distintos, não somente em palcos de teatro, como também em praças, ruas, parques, galerias, shoppings, quadras esportivas, sala de produção de vídeos, dentre outros.

Nesta proposta de cartografia como performance coreográfica, produzi um *video-performance* (vídeo-dança) para demonstrar de modo prático como se constrói a cartografia como performance coreográfica, o desenho da dança no espaço cênico. A performance

coreográfica *Trapped Body (Corpo Aprisionado)* – Crítica às imposições sobre os corpos tem uma mistura de balé, danças gregas antigas, *tsifteteli* e danças urbanas. Foi realizada por meio do improviso, com gestos, movimentos e expressões ora leves ora fortes, acompanhando o ritmo e a melodia da música. Além disso, existe um corpo vibrátil que é afetado e provoca devires, afetos, percepções e sensações.

Para a realização da *performance*, selecionei a música *Tears of the dragon* (Lágrimas de um dragão), pelo fato de suas metáforas encaixarem nas memórias das lutas da dança na educação brasileira. Essa produção é crítica e busca apresentar de modo introspectivo como a dança é massacrada no contexto escolar, por se enfatizar a formação de corpos dóceis.

Nesse vídeo, as cenas ou sequências foram gravadas de vários ângulos, com repetições. Depois realizamos a edição, a montagem e a finalização, com justaposições. O cenário produzido inclui efeitos tecnológicos para reportar um lugar isolado, mais escuro. Além disso, estão presentes o elemento fogo e suas variações e os elementos químicos, porque ambos transmitem efeitos de magia e sensualidade. O figurino de cor vermelha contrasta com o luxo e a dança profana, e os recortes de mangas nos braços, as correntes e os detalhes do bordado lembram a donzela de ferro.

Mais uma vez, como já explanado por Goldberg (2011), o *rock* e suas vertentes com sua ideologia de atitude provocam pensamentos críticos e foram essenciais para que a *performance* se tornasse uma linguagem da arte. Dessa vez, o *rock* na vertente do *have metal* compõe a cartografia como *performance* coreográfica com a música de Bruce Dickinson, vocalista da banda *Iron Maiden*. No apêndice A, encontra-se o link de acesso do *Youtube* para o *vídeo-performance*, já no Apêndice B, a síntese sobre o vídeo, a letra e a tradução da música.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do homem, é uma arte ligada a juventude, se move no tempo e no espaço; [...] a dança, em suas diversas manifestações, está de tal modo ligada à raça humana que só se extinguirá quando esta deixar de existir.
(FARO, 2004)

A minha experiência profissional em dança me proporcionou vivenciar diversos processos educativos e percorrer caminhos diferenciados, como aluna, professora, coreógrafa e cartógrafa. Dessa maneira, essas vivências e o meu estranhamento em relação ao ensino de dança nas escolas me levaram ao curso de Pós-graduação em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG.

Meu objetivo geral esteve em cartografar a dança no contexto escolar. Os objetivos específicos foram cartografar as linhas do dispositivo dança, performance e improviso; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”.

Para isso, realizamos um entrelaçamento das minhas experimentações como artista-docente-cartógrafa e de um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 que discutem o dispositivo dança e suas variadas linhas. Ao construir essa pesquisa, adotou-se o método de cartografia que tem como desafio acompanhar processos; é um método que dá importância às práticas e experimentações e produz novas subjetividades e novos territórios. Em razão disso, a própria cartografia é desestabilizadora, desafiadora, pois foge de modelos de representação, levando-nos a pensar na diferenciação, a adentrar outros territórios.

As cartografias da dança no contexto escolar bailam sobre as minhas experimentações como artista-docente e sobre o entrelaçamento do arquivo de revistas acadêmicas com o meu diário de bordo, que espelha as memórias das lutas da dança na educação brasileira. Desse modo, as cartografias fogem do modelo de representação, visto que percorrem diversas trajetórias, mapas, linhas, afecções, configurando-se como um meio de passagem para que os *platôs*, as narrativas cartográficas e o diário de bordo ganhassem visibilidade e se tornassem um objeto de pesquisa.

Nessa medida, a cartografia desempenha um mergulho nas experiências atracadas na compreensão cognitiva inventiva e política cognitiva criadora, distante das representações supostas, mas segue orientações ético-estético-políticas, já o cartógrafo frutifica seu plano de

força por meio da criação/transformação da experiência. Ou seja, ele move-se pela corporificação e pelos afetos (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016).

Produzir uma pesquisa onde sou autora e protagonista, artista-docente-cartógrafa, e ainda narrar minhas memórias da dança no contexto escolar tornou-se desafiador, principalmente para transformar algo pessoal em impessoal, conferindo um olhar de distanciamento. Nessa proposta, na escrita do diário de bordo, através dos *platôs*, construí as cenas e as histórias fictícias ou não, atribuindo minhas experimentações com o ensino de dança no contexto escolar, traçando intensidades, relações entre a dança e a educação, as trajetórias e as linhas que se unem ou se rompem no decorrer desta cartografia. Outro desafio encontrado foi em separar a artista da docente para criar uma conexão com a cartógrafa, estando presente nesta cartografia. A dança, por ser sinuosa, transformou esta pesquisa em encontros, desencontros, embates, movimentações, afetos e devires.

A construção do arquivo de revistas acadêmicas exigiu um olhar atento para fazer os recortes necessários e perceber os movimentos do arquivo. Trabalhei com 121 artigos e outras referências, como Deleuze e Foucault, que fizeram a diferença no meu referencial teórico. Assim, nesse arquivo, surgem novidades, embates, alianças, discordâncias, memórias da dança e *platôs*. O trabalho com arquivo é pertinente por mostrar o que está instalado a ver, os discursos, as práticas, a racionalidade, as relações de poder, os acontecimentos, os deslocamentos e as perspectivas de distintos autores. Nesse arquivo, ocorreram movimentos que me levou a construir outros *platôs* (cf. capítulos 4 e 5). Esses *platôs* são uma contraposição à pedagogização e humanização da arte e suas linguagens. A construção desses dois capítulos possibilitou cartografar as diferenças entre corpo representado e corpo subjetivado, os discursos do corpo, a *performance*, o improviso, o universo de Pina Bausch e a cartografia como *performance coreográfica*.

Em cada *platô* percorrido, encontramos um movimento. O arquivo e a cartografia fizeram ver o que estava ali e poucos vêem: uma luta travada entre *Dança x Educação*. O meu estranhamento em relação à dança no contexto escolar, à marginalização e à discriminação da dança me levaram a fazer alguns questionamentos.

Desse modo, quando iniciei esta cartografia meu problema de pesquisa se sustentou em quatro questões norteadoras: Como se ensina dança nas escolas? Por que a dança tem destaque nas festinhas escolares? Como está o processo coreográfico nas escolas públicas?

Ao responder essas problematizações, nesta cartografia dançante, a história da dança na educação brasileira estabeleceu-se um lugar pré-determinado de exclusão e discriminação tanto da dança quanto do profissional de dança, situação comprovado nos documentos e leis da

educação. Ademais, com raízes no período jesuítico e na Idade Média, essa herança dos jesuítas ainda se faz presente no contexto escolar de modo que o diário de bordo retrata as *memórias das lutas da dança*, além de um objeto de pesquisa, é reflexo e comprovação dessa influência de mais de 300 anos, não somente uma mera citação. Assim, como a polivalência no ensino de artes, a valorização das artes visuais em detrimento de outras linguagens artísticas, as práticas pedagógicas tecnicistas e a cópia do desenho como ferramenta principal da arte na educação.

Diante dessa constatação, a dança ocupou lugar inferior em relação as outras linguagens da arte. Apenas a partir da LDB de 1996 e dos PCN adentrou os currículos escolares e se tornou conteúdo obrigatório somente após a publicação da Lei n.º 13.278/16 e da BNCC (2018). Ressalto que as propostas da BNCC (2018) em toda educação básica apresentam fragilidades e contradições, pois o documento propõe trabalhar as especificidades das linguagens das artes e, ao mesmo tempo, com as artes integradas, retrocedemos no mínimo 30 anos. Em relação ao ensino de dança, baseia-se nos processos de investigação e produção artística, enfatiza as festividades sem valorizar seus saberes próprios para atingir objetivos da educação: aprimorar competências e habilidades, aprendizagem, socialização. Nessa concepção, Marques e Vieira (2018) e Freitas e Vieira (2019) comentam que a BNCC abre precedentes para o retorno da polivalência. Leis e currículos não são garantia de ensino de dança nas escolas.

Em vista dos argumentos apresentados as lutas da dança na educação brasileira refletem as intenções dos padres jesuítas no início da colonização na catequização dos índios: formar corpos dóceis. Identificamos nas explanações de autores do arquivo que nas aulas de Educação Física e Artes pouco se ensina dança, porque a ênfase está nos esportes e nas artes visuais, aspecto semelhante nas instituições em que atuei como artista-docente.

No decorrer desta cartografia, constatei que o modo em que se ensina dança de maneira geral consiste nas cópias e reproduções de coreografias. A dança nas escolas surge nas festividades escolares, inclusive elas foram uma das primeiras portas de entradas da dança no contexto escolar. No entanto, a dança está concatenada ao entretenimento e à produção cultural, o que faz com que não seja reconhecida como área de conhecimento. Portanto, encontramos divergências entre os saberes escolares e os saberes da dança, a dança tem uma linguagem própria, essas divergências provocam grandes tensões entre Dança x Educação.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares é desenvolvida para fins produtivos, humanizados e com interesse de formar corpos disciplinados. Por conseguinte, não se ensina a arte pela arte, a dança pela dança, ou seja, não podemos formar artistas e bailarinos. Os resultados apontam que a dança nas escolas não está relacionada à expressão artística e à manifestação cultural do homem.

Esses aspectos em torno da humanização das linguagens das artes são elucidados por Zanetti (2021), ao esclarecer que esse conceito desponta como processo de pedagogização da arte. Para ensinar, é necessário humanizar, tornar o indivíduo sensível ao mundo, por isso a arte converte-se em instrumento de humanização da educação. Nessa lógica, a dança e demais linguagens da arte são reduzidas à função educativa e didatizada, o que contrapõe a estética e as expressões artísticas, as funções sociais e a emancipação da arte, de maneira a fragilizar a construção de mundos e os modos de referência (ZANETTI, 2021).

Ou seja, a dança aparece como instrumento para fins terapêuticos, pedagógicos e disciplinares, pois as instituições normatizadoras desejam corpos úteis e corpos dóceis. A disciplina, a discriminação e as relações de poder marginalizam a dança. Novamente Zanetti (2021) mostra que a pedagogização são propagações de enunciados de outras áreas de conhecimento, como filosofia, arte, ciência para demais esferas humanas, objetivando educar o homem. Assim, essas formas de pedagogização são executáveis aos estilos artísticos, ou seja, a arte na educação tem função de disciplinar. Essas propostas de pedagogização e humanização reforçam a constituição de um indivíduo subjetivado voluntariamente, sob a ótica de Foucault configura-se como um mecanismo de dominação (ZANETTI, 2021).

Em relação ao processo coreográfico nas escolas, percebi que é construído por meio de repetições excessivas e cópias de coreografias, às vezes, até do *Youtube*, ou seja, não consideram as experiências dos alunos em dança, os processos criativos e educativos, tampouco ensinam o caminho para desenvolver as coreografias. Aprender é diferente de copiar! Outra questão importante está na ausência ou no pouco conteúdo de dança nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Artes e Educação Física que intervêm no ensino de dança nas escolas.

Outro *platô* pertinente discute a importância da presença do artista-docente nos contextos escolares: ele é fonte de conhecimento e prática e estabelece um diálogo entre as artes e a educação. Durante meu percurso no ensino de dança nas escolas propicieei aos alunos danças urbanas, danças brasileiras, fusões e *performances*, inclusive comemoramos o Dia Internacional da Dança. Um dos momentos mais especiais dessa trajetória foi encontrar docentes que partilhavam semelhanças comigo e meus alunos me viam como a “*professora artista*”.

Quando a fundaram a escola de Belas Artes no Brasil no período imperial, a função de artista não era separada da de docente – isso ocorre após um determinado período em que começam a desprestigiar as artes em relação a outros ofícios, desconsiderando as experimentações e as práticas artísticas. A polivalência na educação artística contribuiu nessa separação do artista da função de docente. Infelizmente, o artista-docente não pode ser artista nesse ambiente de imposições, porque precisa se adequar aos currículos e às normas escolares,

ou melhor, a práticas de ensino tradicionais em detrimento da arte. Só se pode ensinar aquilo que é permitido nas escolas, um dos motivos pelos quais artistas resistem em lecionar no ensino regular, ainda a Educação é um dos lugares que mais discrimina artistas. Diante dessa constatação, ocorre o meu desencantamento pela Educação, passo a viver um conflito interior até o momento de me tornar uma desertora.

No *platô* dança e religião, percebemos a valorização das práticas religiosas em detrimento das manifestações culturais brasileiras e africanas. Nas escolas, permitem dançar em comemorações religiosas, mas outras festas são consideradas proibidas e profanas. O Carnaval é proibido, mas a celebração de Páscoa é sagrada! O corpo que dança é retratado como profano – visão semelhante dos padres jesuítas quando tentaram catequizar os índios com dança e teatro sacro. A religião é essencial para normatizar os corpos.

Em outro *platô* que versa sobre a temática dança e gênero, discutimos a dança ter um pertencimento feminino, embora desde os tempos primitivos em diversos povos os homens também são protagonistas na dança. Esse pertencimento errôneo e o conceito de “homem não dança” surge a partir da Revolução Francesa e Industrial na qual ocorreu a inversão de valores, a dança que antes era considerada nobre é negligenciada e o corpo passou a ser objeto de produção, teve influência do patriarcado. Homens que dançam passam a serem discriminados, essa situação reflete atualmente. Constatamos que na história da dança na educação brasileira o balé durante muito tempo era ofertado somente as meninas e práticas esportivas mais agressivas aos meninos, esses aspectos reforçaram a ideia de pertencimento feminino na dança.

Nessa perspectiva, a dança tem como uma de suas funções promover interação, conhecimento sobre si e sobre o mundo, principalmente nas instituições públicas escolares, deve-se trabalhar a dança com meninas, meninos e alunos portadores de deficiência em conjunto, priorizando os processos educativos. Cabe, portanto, ao docente oportunizar atividades corporais, tanto de dança quanto esportivas com ambos os gêneros, em turmas mistas.

Já no *platô* festas escolares devido às questões religiosas, percebi que as danças brasileiras, as culturas africanas e até a tradicional quadrilha estão diminuindo nas festividades escolares. Torna-se um desafio e um embate constante trabalharmos com a nossa cultura nas escolas. As manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares, o nosso patrimônio cultural.

As minhas conclusões acerca das cartografias da dança no contexto escolar me levam ao entendimento que a dança no contexto escolar é quase impossível, pois, encontramos uma guerra travada com pouquíssimas perspectivas de vitória, surgem batalhas e mais batalhas,

a guerra não cessa. É rara uma dança que não tenha caráter de entretenimento, sem padronizações, sem a formação de “corpos dóceis”. Portanto, metaforicamente eu digo que a dança no contexto escolar vive em uma “donzela de ferro”! Percebo uma pequena luz no fim do túnel ao destacar que uma forma bastante positiva de ensino de dança no contexto escolar seja através da escola de tempo integral por oficinas, cujo ensino não é conteudista e normatizador e profissionais especializados possam adentrar. Reitero que se a dança no contexto escolar formasse bailarinos ela ascenderia consideravelmente e muitos nomes surgiriam na dança como surgem fora dos muros das instituições escolares. Hoje não enxergo essa possibilidade.

Na composição do arquivo desta cartografia da dança, identifiquei deslocamentos, alianças e embates entre os autores. A *performance*, o improviso e o universo de Pina Bausch são linhas da dança encontradas em movimentos, além da cartografia como uma performance coreográfica uma grande novidade... o *rock*, o movimento *punk* como grande influenciador para que a *performance* se tornasse uma linguagem da arte, isso me surpreendeu!

Como profissional de dança e pesquisadora, os estudos de Foucault e Deleuze aprimoraram e ressignificaram meus conhecimentos. Julgo importante conhecer o corpo representado que se manifesta nas representações, na dança sistematizada e com composições coreográficas ordenadas. Todavia, o corpo subjetivado surge no próprio corpo, diferencia-se de si mesmo e de outros corpos, transformando-se numa grande potência, mas ele também pode ser adestrado.

No que se refere ao discurso do corpo, pontuei que os corpos utópicos recusam regras e padronizações, por serem mutáveis e repletos de possibilidades e experimentações. O discurso do corpo sem órgãos no tipo revolucionário nos traz um corpo vibrátil, intensivo, transgressor, dotado de desejos e afetos, o CsO. Tanto os corpos utópicos quanto o corpo sem órgãos aproximam-se da *performance*, do improviso e do universo de Pina Bausch e distanciam-se das realidades que encontrei no contexto escolar, a escola não descobriu o corpo representado.

Nesse diálogo com as práticas das *performances* coreográficas, as noções de corpos utópicos e corpo sem órgãos nos permite refletir sobre o quanto o corpo é disciplinado no contexto escolar, de modo cartesiano. Ao contrário disso, a *performance* indisciplina os corpos (trabalha com corpos livres) e dispara situações inesperadas, inéditas noções de território e desterritorialização. As danças de rituais, étnicas, urbanas, dramáticas brasileiras, indígenas, gregas antigas, folclóricas e as festividades populares são consideradas *performances*, além de produções na cultura digital (vídeo-performance, vídeo-dança, cinema, etc.) no campo da dança e artes da cena.

A bailarina e coreógrafa Pina Bausch, ao utilizar diversas linguagens, saía dos padrões estéticos tradicionais, priorizava a personalidade e a subjetividade dos bailarinos ao invés da execução de passos, das representações e das reproduções. Bausch contribuiu para a linguagem da *performance* e influencia as artes da cena na atualidade. Essa cartografia da dança me propiciou estudar essa grande artista e perceber que as suas obras estavam alinhadas com os pensamentos de Foucault e Deleuze e com os estudos de Artaud. Os *performers* são construtores de suas próprias obras de arte, em específico, ela realizou a dança-teatro da diferença. Além disso, seu trabalho era movido por intensidades, experimentações, um discurso de corpos utópicos e corpos sem órgãos.

A cartografia como *performance* coreográfica foi uma das grandes novidades encontrada nessa pesquisa. Ela é o desenho da dança em cena; com suas infinitas linhas que se rompem e se unem, percorre diversos territórios, afeta, provoca devires, é uma grande potência para dança, assim, como nos processos de pesquisas. As abordagens de Deleuze sobre percepção e sensações no corpo criam linhas de fuga e novos territórios, permitindo que a dança não seja mecanizada, mas sim sentida, percebida e vivida. A cartografia também pode ser compreendida como *performance* coreográfica, uma vez que utiliza inúmeras linhas que irão se unir e se romper, e há destaque para a criação e liberdade de movimentos, o que faz o bailarino improvisar e realizar *performances*.

O que me impulsionou para a produção do vídeo-*performance* foi apresentar a cartografia como uma *performance* coreográfica e, ao mesmo tempo, realizar uma crítica aos corpos dóceis produzidos no contexto escolar, as *memórias das lutas* da dança na educação brasileira, a dança aprisionada e massacrada, por isso, experimentei a *donzela de ferro*. Confesso que a música de Bruce Dickinson, *Tears of the dragon* (Lágrimas do dragão) caiu como uma luva. Escolhi essa música pelo fato de suas metáforas refletirem esse cenário de lutas, perseguições, marginalização e exclusão da dança, por dialogar com os *platôs* e demonstrar a cartografia como *performance* coreográfica. Não imaginava que pudesse ser afetada com essa música e a *performance* coreográfica provocasse em mim desejos de liberdade, expressão, devires. Assim, é possível pensar que a *performance* coreográfica atravessa linhas, desenhos em movimento, são os diagramas cartográficos no processo de experimentação dos corpos, da própria dança. Quando dançamos, nas *performances*, as experimentações corporais tornam-se imagens, linhas que se rompem e se unem, consistem no próprio desenho da dança movido por um corpo sem órgãos, vibrátil e intensivo.

No decorrer desta cartografia, através das abordagens de Foucault, Deleuze e demais autores, ainda com nosso corpo de arquivo entrelaçado às narrativas cartográficas, notei que

uma das grandes funções da dança está em promover a “indisciplina dos corpos” e desestabilizar as relações de poder sobre os corpos. A escola não deseja nada que a desestabilize, portanto, a dança torna-se um espaço de luta e tensões nas escolas. As práticas pedagógicas são tradicionais, reguladoras e normatizadoras, e o currículo escolar é um “campo de luta política”.

Para tanto, destaco que as pesquisas desenvolvidas sobre as temáticas do discurso do corpo, a *performance* e o improviso, além da discutirem a cartografia como performance coreográfica, são pertinentes para o campo da Educação e da Dança, por promoverem uma diferenciação em relação às práticas normatizadoras e padronizadoras. Percebi que as linhas da dança, o improviso e a *performance*, são discutidos com maior ênfase pelos autores, uma grande potência que as instituições escolares deveriam propiciar, uma vez que promovem o processo criativo, a liberdade de movimentos, a imprevisibilidade, favorecendo a composição coreográfica.

Quilici (2022) realiza uma provocação ao propor novas formas de arte com a articulação de saberes acadêmicos e tradicionais, uma redefinição da função da arte não com teorias determinadas, mas descobrindo lugares e dispositivos, compreendendo nossos hábitos, deseducando e reconstituindo a arte. Que o artista seja zelador e cultivador da arte e a *performance* criadora de diversas linguagens.

Como coreógrafa e artista-docente levanto algumas proposições a serem refletidas, enfatizo que não é uma cartilha, ou melhor, são apenas meras sugestões para o ensino de dança e construção de performance coreográfica no contexto escolar e outros contextos:

- experimente a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, na sua prática docente. Por exemplo, ao ensinar o samba, primeiro conte a história do samba, seus principais compositores e intérpretes, fale de Cartola, Carmem Miranda, Adorivan Barbosa, dentre outros. Após comentar sobre o samba-enredo, dos desfiles das escolas de samba, ensine o passo do samba. Pratiquem e experimentem. Ao finalizar, construa a coreografia. Não faça o processo inverso ou corte etapas. Utilize tecnologia, vídeos, fotografias como materiais de suporte;
- busque uma dança simples, com os passos e movimentos característicos da dança que propôs ensinar, afinal os coreógrafos partem de bases de dança. Faça uma dança dinâmica, varie ritmos, estilos, posicionamentos, desenhos e infinitas linhas;
- pesquise por profissionais de dança renomados, inspire-se nos trabalhos deles, mas não copie. Sugiro pesquisar sobre Pina Bausch, Kenny Ortega, danças populares, danças étnicas e danças urbanas, porque são as minhas grandes fontes de inspiração para compor minhas performances coreográficas;

- valorize o conhecimento dos alunos, troque experiências com eles, construa;
- utilize brincadeiras antigas, cantigas de rodas, jogos corporais e explore as dramatizações;
- pesquise grupos que trabalham com manifestações populares em localidades próximas a sua, tais como congada, maracatu, folia de reis, festa do divino, capoeira, danças dos orixás. A sua percepção de dança, ritmo, estética e expressão mudará radicalmente, além de aprender como eles ensinam suas tradições por meio da oralidade;
- amplie seu repertório, trabalhe com danças brasileiras, dança contemporânea, danças urbanas e com *performances*, porque elas estão próximas dos alunos e da nossa cultura;
- explore a Dança *Contempop* (junção de contemporâneo com o *pop*), a exemplo de Michael Jackson, Rihanna, Lady Gaga, Madonna, Beyoncé;
- visite exposições, assista a filmes, espetáculos de circo, peças de teatro, festivais de danças, apresentações de grupos populares e folclóricos, desfiles de escolas de samba, ande nas ruas, no metrô, nos parques e nas praças, e observe como as pessoas andam, gesticulam, vestem. Aprecie também os artistas de rua, porque eles têm muito a nos ensinar;
- experimente novas possibilidades, novas sensações, novos afetos, crie um corpo vibrátil, um corpo sem órgãos.

No apêndice D, deixo minhas singelas sugestões como artista-docente com *links* para acesso e pesquisa em dança de minhas fontes de estudo.

Durante o percurso que trilhei na escola, ampliei minhas práticas e experimentações com dança, meus métodos de ensino e aprendi muitas coisas sobre a vida e a dança com meus alunos. De certo modo, tive um contato maior com danças brasileiras, danças urbanas, fusões e *performances* – isso fez diferença quando me tornei bailarina internacional.

Certa vez, identifiquei meu estilo como bailarina profissional e surgiu o interesse de me tornar especificamente coreógrafa. Quando trabalhei com *performances* coreográficas no contexto escolar, percebi uma indisciplina dos corpos e os processos criativos dos alunos. De modo geral, a *performance* proporcionava liberdade de movimentos, mas a disciplina também se fazia presente; aos poucos, a dança se tornou objeto de conhecimento e de apreciação dos alunos.

Minha atuação como artista-docente produziu afetos, devires, desterritorialização nos educandos, como também em alguns docentes. Somos afetados pelas cartografias da dança e provocados a refletir a partir dos *platôs*, das memórias das lutas da dança na educação brasileira, lugar de encontros, desencontros, afetos, transitoriedades e deformações.

As cartografias da dança respondem aos meus estranhamentos em relação à dança nas escolas. Elas me levam a uma ampliação de meus conhecimentos, uma apreciação estética e uma reflexão crítica. Essa pesquisa também possibilitou uma investigação mais profunda a respeito das linhas da dança: a *performance*, o improvisado, o universo de Pina Bausch, a conhecer o método de cartografia, a encontrar e vivenciar a cartografia como performance coreográfica através do arquivo e da produção do vídeo-performance.

A dança além de minha profissão, sempre foi a minha grande paixão. Aos meus olhos é a maior forma de expressão humana e artística, uma grande potência, é efêmera e jovem. A arte que utiliza o corpo como instrumento é a poesia do movimento, a pintura feita pelo próprio corpo em cena, não pode ser aprisionada, caso contrário, perderá a sua beleza!

Sei que foi a dança quem me escolheu. Ela me leva a lugares que nunca imaginei ir e, com o passar do tempo, compreendi por que deveria estar naquele local em um determinado momento. A dança é como as estações, os ciclos: sempre mudam e renovam as direções, percorrem territórios, sempre sinuosas e em movimentação no tempo e espaço!

Esta cartografia da dança me afetou ao intensificar minha trajetória na dança como artista, pois, no decorrer desta pesquisa, ao separar as linhas do dispositivo dança, percebi pontos em comum da *performance*, do improvisado, do universo de Pina Bausch, da Abordagem Triangular com meu trabalho como coreógrafa e artista-docente.

As cartografias da dança me fizeram regressar às minhas origens, à minha infância e adolescência e à dança. Ao mesmo tempo, afetou-me e me leva a trilhar outros caminhos, a despertar o interesse de trabalhar e dedicar pesquisas na área das artes da cena, na cartografia como *performance* coreográfica, o improvisado, a *performance* e suas vertentes, a dança na cultura digital, vídeo-dança e a dança na produção cinematográfica. Acredito que minha contribuição será mais significativa para a dança, para as artes e para a educação.

Louvada seja a dança por me escolher! Nasci na década de 1980, convivo com o samba, com as danças brasileiras, étnicas e urbanas; presenciei a ascensão e o falecimento de Michael Jackson; o apogeu do *rock* e suas vertentes; o movimento *punk*; a consagração de Iron Maiden; conheci as contribuições de Pina Bausch; os estudos de Deleuze e Foucault; a cartografia e meu orientador Fernando Zanetti que acreditou nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- A DANÇA-teatro de Pina Bausch. **Teatrojornal**, 27, junho, 2015. Disponível em: <https://teatrojornal.com.br/2015/06/a-danca-teatro-de-pina-bausch/>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- AFONSO, M. dos A. O lugar da arte na escola. **Revista da Fundarte**, n. 28, 2014, p. 1–14. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/147>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ANJOS, J. L. dos. Festa, danças e representações: continuidade de tradições e plasticidades culturais. **Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 11–30, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/36533>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- ALVARENGA, V. M.; SILVA, M. C. da R. F. da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- ALVES, F. S. Qualitative evaluation exercises with Rhythm, body expression and dance in Physical education training. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1., p. 75-88, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/2648>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- ANARCOPUNK. **Movimento Anarcopunk**, maio 2017. Disponível em: <https://anarcopunk.org/v1/2017/05/o-movimento-anarcopunk-e-a-luta-anti-fascista-no-brasil-parte-1-anos-90/>. Acesso em: 30 abr. 2022.
- ANDARI, L. F. el. Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: grandes temas - caminhos para uma prática criativa de dança na Educação Infantil. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 529-544, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- ANDRADE, G. Gesto à forja: desenhos da dança em mediações. **Repertório**, Salvador, ano 20, n.28, p.204-221, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25007/15226>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ANDRÉ, C. M. O que pode a performance na escola? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 out. 2020.
- ANDREOLI, G. S. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 159-175, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16175/12947>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- ANDREOLI, G. S.; CANELHAS, L. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 375-394, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em:

http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/660/pdf_20. Acesso em: 3 ago. 2021.

ARAÚJO, R. K. de; GONÇALVES, M. B. TAYLOR, D. O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 305-309, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56135/34722>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ARTAUD, A. **Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BALDI, N. C.; OLIVEIRA, J. U. D de.; PATIAS, I. T. Procedimentos artístico-pedagógicos em dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. **Revista da Fundarte**, n. 37, v. 37, p. 127–139, 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/636>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BARBOSA, A. M. **Arte e Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, p. 52-79, 2009.

BATALHA, C. S. Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores. *In*: **38.ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2017.

BEZERRA, D. da S.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da dança no Brasil e da Educação Básica. **Incomum Revista**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. Tradução: Mariana Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRANCO, A. O processo de criação de Fando e Lis, de Fernando Arrabal: uma memória cartográfica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 357-375, 2019. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15443>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes**

Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 1973.

BRASIL. **Parecer n. 540/1977**, do CFE sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previsto no artigo 7.o da Lei n. 5.692/71, documento n. 195, Rio de Janeiro, fev. 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1. e 2. graus. Educação Artística: leis e pareceres. Brasília, 1982. Inclui a **Resolução CFE n. 23/73**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o parágrafo 2. do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental) – Arte.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental) – Arte.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7107, de 11 de fevereiro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2010-02-11;7107>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.032-A, de 2010. Altera a LDB 9.394/96, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. **Legislação Câmara dos Deputados.** Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/sileg/integras/751816.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Parecer n. --, de 2015. Da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o Substitutivo da Câmara dos Deputados n. 14, de 2015, ao PL do Senado n. 337, de 2006, que altera a LDB 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Legislação Senado Federal**, Brasília, 2015b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/187308.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n. 13.278/2016, de 02 de maio de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário da União**, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Sistema e-MEC. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL, A. S.; ANDRAUS, M. B. Corpo-Acontecimento: um contraponto ao corpo formado em nossas escolas. **Urdimento**, v. 2, n. 26, p. 254-275, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101262016254>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRIGIDA, M. S. O SAGRADO SORRIZO DE SELMYNHA A Dança do Mestre-Sala e da Porta-Bandeira na Cena AfroCarioca. **Repertório**, Salvador, nº 19, p.18-25, 2012.2. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12196/1/AAAAAAAAAAAAA.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRUÇO, R. Pina: quando a dança pode romper o discurso. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 19, n. 37, p. 340-357, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/658>. Acesso em: 7 maio 2020.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CABRAL, J. O., SANTOS, V. L. B. Notas sobre a Teatralidade na Dança-Teatro de Pina Bausch. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p.19-31, ano 19, nº 37, jan/mar, 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CALDEIRA, S. Pina Bausch: para maiores de 65 anos. Solange Caldeira. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 16, p. 129-135, 2011. DOI: 10.5965/1414573101162011129. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101162011129>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CANDIDO, T. C. T. O que me move, de Pina Baush e outros textos sobre dança-teatro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 299-303, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56134/34721>. Acesso em: 1 maio 2020.

CAON, P. M. Jogos, perfomances e performatividades na escola: das experiências corporais à problematização de discursos. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 107-130, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nWNTG64gDt9w4DvsKrdSdCz/?lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CARDOSO, F. L. *et al.* Body self-awareness and locomotion preferences of dance practitioners. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 97-112, jan./mar., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/9955/26886>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CARMO, M. E. S. O corpo que dança: reflexões sobre as pesquisas do corpo nos legados de Pina Bausch e Rudolf Von Laban e suas influências no processo de composição da dança cênica contemporânea. **Repertório**, Salvador, n. 20, p. 227-234, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/8765/6309>. Acesso em: 1 nov. 2020.

CARVALHO, A.; PARAGUAI, L. Uma-coisa: corpo-bicho, corpo-dispositivo, corpo-coisa. **ARS**, ano 13, n. 25, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/105523>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CASTRO, C. D. S.; BERTÉ, O. S. Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 263- 280, ano 19, n. 37, jan./mar, 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 25 jul. 2021

CHAVES, E.; MORENO, A. A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 2, p. 259-284, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656348>. Acesso em: 30 abr. 2020.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2013.

COREOGRAFIA. **Portal São Francisco**, 2022. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/arte/coreografia>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CORRÊA, J. F.; SILVA, I. M. da; SANTOS, V. L. B. dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 31-44, ano 17, n. 34, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221058/001059030.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DANÇAS Brasileiras. **Educa mais Brasil**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/dancas-brasileiras>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DANÇAS Brasileiras. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/educacao-fisica/dancas-brasileiras>. Acesso em: 13 jan. 2021.

DANÇAS Populares. **Wikidanca.net**. Disponível em: https://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Dancas_Populares. Acesso em: 13 dez. 2021.

DANTAS, M. F. Do discurso democrático aos procedimentos de composição: a presença das danças mundializadas na companhia municipal de dança de porto alegre e sua implicação no processo de composição de *água viva* (2015) de Eva Schul. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 30-52, ano 18, n. 35, jan./jun. 2018. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/473/615>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DAOLIO, J.; RIGONI, A. C. C.; ROBLE, O. J. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 179-193, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642846>. Acesso em: 19 abr. 2020.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? Tradução: Ruy de Souza Dias e Helio Rebello (revisão técnica), 2001. (não publicado). Do original: Qu'est-ce qu'un dispositif? In: Michel Foucault philosophe. **Rencontre internationale**, Paris 9, 10, 11 jan. 1988. Paris, Seuil.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

DEZIDERIO, B. Michael Jakson um mito construído, destituído e restituído pela mídia. **MJ BEATS**, 9 fev. Disponível em: <https://mjbeats.com.br/michael-jackson-um-mito-constru%C3%ADdo-destitu%C3%ADdo-e-restitu%C3%ADdo-pela-m%C3%ADdia-d824ef13e53c>. Acesso em: 1 mar. 2022

DIAS, R. S. R. Problematizações sobre corpos escolares e dança: nos (des)caminhos da presença-ausente. In: **Reunião Científica Regional da ANPEd**, UFPR, Curitiba – PR. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo19_RAQUEL-SILVEIRA-RITA-DIAS.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.

DIEDERICHSEN, M. C. Pesquisar com a arte: ética e estética da existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86743, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/MYYkHgMyX7PZs79hStM9hzk/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 69-85, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643343>. Acesso em: 18 abr. 2020.

DREYFUS, H. L. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica**; (para além do estruturalismo e da hermenêutica) / Hubert Dreyfus, Paul Rabinow. Tradução: Vera Porto Carrero – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DULLIN, C.; FALEIRO, T. J. R. Improvisação. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 171-180, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012171>. Acesso em: 18 abr. 2020.

EDDY, M. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da Educação Somática e suas relações com a dança. *Repertório*, Salvador, ano 21, n. 31, p. 25-61, 2018.2. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/28997>. Acesso em: 20 maio 2020

ELA DANÇA EU DANÇO 3. Direção: Jon Chu. Produção: Step Up. Revolution. Estados Unidos: Warner, 2010. 1 DVD (1h 47 min).

FALKEMBACH, M. F. Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 129-143, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019129>. Acesso em: 13 set. 2020.

FANTINEL, F. Michael Jackson ganhará filme produzido por Graham King. *Vírgula*, 08 fev. 2022. Disponível em: <https://www.virgula.com.br/tvecinema/michael-jackson-ganhara-filme-produzido-por-graham-king/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERNANDES, B. C. F.; TEIXEIRA, F. L. S.; CAMINHA, I. de O. Dançarinos sacerdotes” na liturgia cristã: um registro de conflitos culturais na dança litúrgica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 771-782, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66657/42263>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERRACINI, R. *et al.* Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 22, p. 219-232, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101222014219>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FERREIRA, A. C. P.; VALLE, F. P. Memórias da dança: Ademir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura *Hip Hop* em Porto Alegre. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 1-20, ano 20, n. 43, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 8 nov. 2020.

FIGUEIREDO, V.; PAIVA, W. G. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. **Revista da Fundarte**, n. 37, v.

37, p. 54-71, 2019. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 22 set. 2020.

FOUCAULT, M. Nietzsche, genealogia e História. *In: Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FOUCAULT, M. Poder-Corpo. *In: Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 13. ed., 1998, p. 145-152.

FOUCAULT, M. O que é a Crítica? (Crítica e Aufklärung). Tradução: C. Galdino. *In: Estratégias, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos, VI).

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Organizações e seleção: Manuel Barros da Motta. Tradução: Elisa Monteiro Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos V)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978 - 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. *In: FOUCAULT, M. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. (Ditos e Escritos, V).

FOUCAULT, M. **O corpo utópico: as heterotopias**. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. Subjetividade e verdade. *In: FOUCAULT, M. Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. (Ditos e Escritos, X).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. A. Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 298-

315, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em:
<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 mar. 2020.

GREBLER, M. A. S., PIZARRO, D. A Somática e as Artes da Cena: fricções da experiência e sua influência no Ensino Superior e na Cultura Contemporânea – Parte II. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 32, p. 10-20, 2019.1. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33437>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GREEN, J. Movendo-se para dentro, para fora, através e além das tensões entre experiência e construção social na teoria somática. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 32, p. 21-43, 2019.1. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33438>. Acesso em: 30 mar. 2021.

GOLDBERG, R. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2015.

GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56081/34711>. Acesso em: 1 maio 2020.

HANNA, J. L. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo**. Judith Lynne Hanna. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

HARTMANN, L.; CARVALHO, J. J. de; SILVA, R. de L.; ABREU, J. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Repertório**, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.9771/r.v0i33.32015>. Acesso em: 15 maio 2021.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-*performers* e estudantes-*performers*. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr., 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campo. São Paulo: Ícone, 1990.

LACINCE, N.; NÓBREGA, T. P. da. Corpo, dança e criação: conceitos de movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 241-258, jul./set. 2010. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10678/10018>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LACRUZ, I. C.; CAO, A. R. Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 169-192, jan./mar. 2014. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39271/28350>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LEMOS, C. F.; OLIVEIRA, A. M. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, Ed. 8, p. 41-52, jul. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 8 nov. 2020.

LOBO, A. M. F. O Ato, a performance e a formação: tempos e processos de si na docência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 55-70, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56117/34706>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LOBO, L.; NAVAS, C. **Teatro do Movimento**: um método para o intérpretecriador. Brasília: LGE, 2003.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. *Performances da Pedagogia: uma narrativa estético-pedagógica*. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 87-103, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56082/34708>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LUNA, S. J. A. Dança fluida na base baixa. **Repertório**, Salvador, n. 23, p.178-185, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/12768/9042>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MADRONA, P. G. *et al.* Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 103-124, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/38070/28345>. Acesso em: 5 maio 2021.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje**: texto e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, L. K. O. Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: Entradas pela dança. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 8, n. 16: nov., p. 26-43, 2018. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MARTINS, C. J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MARTINS, C. S. S. **As narrativas do génio e da salvação**: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à segunda metade do século XX). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, 2011.

MIRANDA, H. Break dance conheça a modalidade que será novidade em Paris 2024. **Lance**. Acesso em: <https://www.lance.com.br/olimpiada/breakdance-conheca-modalidade-que-sera-novidade-paris-2024.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

MOSSI, C. P.; OLIVEIRA, M. O. de. Cartografias e sobre justaposições para pensar a produção crítica da arte enquanto etnografia. **Revista da Fundarte**, Montenegro. ano 12, nº 23, p. 09 – 12, 2012. Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/4/4>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MUNHOZ, A. V. Flutuações de um corpo-dança floatations of a dance-body. **Repertório**, Salvador, nº 16, p.24-30, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5392>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MOTA, J. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório**, Salvador, n. 18, p. 58-70, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6786>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MOVIMENTO punk. **Conhecimento Científico**. Disponível em:

<https://conhecimentocientifico.com/movimento-punk/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

NASCIMENTO, D. Biografia de Ney MatoGrosso. **Revista Continente**, 1 out. 2021.

Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/curtas/biografia-de-ney-matogrosso>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NASCIMENTO, D. G.; AIRES, D.; BARBOZA, M. C. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 222-241, ano 19, n. 37, jan./mar. 2019. Disponível em:

http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/650/pdf_12. Acesso em: 5 maio 2020.

NASCIMENTO, D. Biografia de Ney MatoGrosso. **Revista Continente**, 01 out. 2021.

Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/curtas/biografia-de-ney-matogrosso>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NÓBREGA, T. P. Corpo, gestos e expressão: notas sobre uma ontologia sensível em

Merleau-Ponty. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 87-100, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643356>. Acesso em: 9 abr. 2020.

NORONHA, A. A. dos S.; ZANETTI, F. L. A dança e sua relação com a cultura e a

educação. In: BARIN, A.; ELOY, F.; BATISTA, A. (orgs). **Educação e artes**: possibilidades, experiências e contemporaneidades. 1. ed. Santa Maria: Arcos Editores, p. 54-65, cap. 4, 2021. Disponível em:

https://www.arcoeditores.com/_files/ugd/4502fa_ad3275ae5a53468593503bdcfc43eb67.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

NORONHA, M. M. de O.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Corpos roubados nos saberes do

ensino de Arte. **Revista da Fundarte**, Montenegro, a. 19, n. 37, p. 417-437, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/662>. Acesso em: 15 fev. 2020.

NUNO, S. The Cure Confirmação. **Espalha factos**, 29 out. 2018. Disponível em:

<https://espalhafactos.com/2018/10/29/the-cure-confirmacao-alive-19/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. R. F. Laban ao som do Pelourinho. **Repertório**, Salvador, n. 20, p. 178-181, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/8745/6345>. Acesso em: 23 nov. 2020.

OLIVEIRA, E. **Estética**. 1. ed. Buenos Aires: Ariel, 2005.

OLIVEIRA, M. A. A. O Corpo que dança: pesquisas em Etnocenologia. **Repertório**, Salvador, nº 25, p.41-45, 2015.2. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/15394>. Acesso em: 25 out. 2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 22 abr. 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. de. Por uma dança que não seja “popular”: algumas pistas sobre a questão das hierarquias na dança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 167–183, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15610>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PARISOTO, B; PINTO, A. S.; LOPES, S. S. AVALI-AÇÃO: O professor de dança como avaliador de quê? **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 14, n. 27, p. 33 -39, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/50/135>. Acesso em: 19 abr. 2020.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método de cartografia e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PEDRAZ, M. V.; POLO, M. P. B. El “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 799-818, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/43067/28927>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PEREIRA, M. de A. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 29-44, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ckxn3hjsDshJhHTryKWqL4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de S. J. **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia ed., 2009. p. 116-149.

PORTAL MUD. **Frases da dança**. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/frases/>. Acesso em: 3 out. 2021.

QUILICI, C. S. A arte de desarmar: corpo, escrita e dispositivos performativos em tempos sombrios. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr. 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21541>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RAMOS, T. dos S. A aprendizagem mecânica e a dança: Tensões entre professor e aluno. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15600>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RENGEL, L. P. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RIGONI, A. C. C.; DAOLI, J. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, jul./set. 2014. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40678/31580>. Acesso em: 30 maio 2020.

RODRIGUES, J. S.; LESSA, H. T. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 20, n. 41, abr./jun. 2020, p. 1-18. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 15 out. 2020.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROPA, E. C.; DE ANDRADE, T. M. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 113-119, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3199>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROSA, G. S. da (Rita Léndé); DEFFACI, K. S.; PINTO, A. da S. Descolonizando a Educação através da Dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula – UERGS. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 219-225, ano 19, n. 38, abr./jun. 2019. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 5 maio 2020.

RUDOLF, L. **Domínio do movimento**. Tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Mourão Neto. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

RUDOLF, L. **Dança educativa moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: ÍCONE, 1990.

SANCHES, P. R. P. Corpo-outro: paradoxos da corporeidade na Contact Improvisation. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 197-215, jul. 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015197/4492>. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTANA, L. de A. Estado laico x ensino religioso confessional: uma análise acerca da ADI 4439 do STF. **Ciências Humanas e Sociais**: Aracaju, v. 5, n. 2, p. 83-98, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/6115>. Acesso em: 15 set. 2021.

SANTOS, M. C. O; PAIXÃO, M. L. B. Laban e o movimento na dança étnica afro-brasileira: uma revisão a partir dos encontros e desencontros. **Repertório**, Salvador, n. 2, p.117-127, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14834/10179>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SARDELICH, M. E. Encontros com a arte em autobiografias de Licenciandas em Pedagogia. **Revista da Fundarte**, v. 39, n. 39, p. 69-88, 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 17 out. 2020.

SCHIFEN, S. Uma breve história sobre o voguing, contado pela Vogue. **VOGUE**, Portugal, 2019. Disponível em: <https://www.vogue.pt/voguing-historia-danca>. Acesso em: 23 jul. 2021. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Programa Fica Vivo**. Disponível em: <http://www.seguranca.mg.gov.br/2013-07-09-19-17-59/2020-05-12-22-29-51/programas-e-acoec>. Acesso em: 5 abr. 2022

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Bahia, Salvador: EDUFBA, 2008.

SETTON, M. da G. J.; VALENTE, G. A. Religião e educação: um desafio para o trabalho docente – entrevista com Françoise Lantheaume. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/86rGwRXRBCGrdMvvrZHsgHc/?lang=pt#>. Acesso em: 23 maio 2021.

SEVEGNANI, C. Imprevisibilidades e transgressões na improvisação em dança. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 13, n. 26, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/16/17>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SILVA, D. G. N. e; FEIJÓ, M. G. A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música. **Revista da Fundarte**. Montenegro, p. 1-21, ano 20, n. 43, out./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA, M. M. C. da. Testando a “Donzela de Ferro” ou como engrandecer um rock star no mundo inspirado. *In*: **36. Encontro Anual da ANPOCS** – 21 a 25 de outubro de 2017 – Hotel Magestic – Águas de Lindóia/SP. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

SILVEIRA, J. C. F. **Dramaturgia na Dança-Teatro de Pina Bausch**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2015.

SILVEIRA, J. C. F.; MUNIZ, M L. Pesquisa de campo no Tanztheater Wuppertal Pina Bausch: a construção dramaturgica das peças. **Repertório**, Salvador, nº 22, p.48-60, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/344168493_Pesquisa_de_campo_no_Tanztheater_Wuppertal_Pina_Bausch_a_construcao_dramaturgica_das_pecas. Acesso em: 10 abr. 2021.

SIMONINI, E. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. *In*: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

SOARES, A. M., DANTAS, M. F. Do discurso democrático aos procedimentos de composição: a presença das danças mundializadas na companhia municipal de dança de porto alegre e sua implicação no processo de composição de água viva (2015) de Eva Schul. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p.30-52, ano 18, nº 35, jan/jun, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/473>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SOUZA, J. B. de. Formação Superior em Dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. *In*: **36. Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia/GO. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2013.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança. 1. ed. Papyrus, 2006.

TÉRCIO, D. Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo. **Repertório**, Salvador, ano 20, n.28, p.93-107, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25001/15221>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TRAVI, M. T. F. **A dança da mente: Pina Bausch e psicanálise** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

TREVISAN, A. L.; ROSA, G. A. da. Indústria cultural, biopolítica e educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 423-442, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656429>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2022.

UNESCO. **Patrimônio Mundial no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 15 jan. 2022.

VALÉRIO, M. M. **Passagens circenses**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85599. Acesso em: 8 mar. 2020.

VALLE, F. P. do. Dança, identidades e contraconduta da criação. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 7-24, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VALLE, F. P. do; HAAS, A. N. Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. **Revista da Fundarte**. Montenegro. ano 11, n. 21, p. 22 – 25, jan./jul., 2011. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/866>. Acesso em: 15 abr. 2020.

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

VECCHIOLI, D. Olímpico em 2024, break dance mudará esporte. Entenda como é a competição. **Uol Esporte**, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2020/12/09/entenda-o-break-dance-que-pretende-virar-a-olimpiada-de-cabeca-para-baixo.htm>. Acesso em: 22 dez 2021.

VIANNA, A. J. C.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9492/8925>. Acesso em: 13 mar. 2020.

VIEIRA, A. P.; BOND, K. E. Experiências vividas em dança: arte e relacionamento corporificado. **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15501>. Acesso em: 3 out. 2021.

VIEIRA, M. de S. **História das ideias da dança na educação brasileira**. 1. ed – Curitiba: Appris, 2019.

VIEIRA, M. de S. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFGM**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15585>. Acesso em: 5 maio 2021.

VILLAR, F. P. PerformanceS. **Revista da Fundarte**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 10-18, 2017. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 31 mar. 2020.

VECCHIOLI, D. Olímpico em 2024, break dance mudará esporte. Entenda como é a competição. **Uol Esporte**, 09 dez. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olimpico/2020/12/09/entenda-o-break-dance-que-pretende-virar-a-olimpiada-de-cabeca-para-baixo.htm>. Acesso em: 22 dez 2021.

VLAHOS, D. Bruce Dickinson quer tocar disco de 82 minutos do Iron Maiden em turnê. **Rollingston**, 24 jan. 2022. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/musica/bruce->

dickinson-quer-tocar-disco-de-82-minutos-do-iron-maiden-em-turne-entenda/. Acesso em: 21 mar. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Icone Editora: 2014.

VYGOTSKY, L.S.A. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

ZANETTI, F. L. A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo. **Educação em Revista**. 2021; 37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8VJJVdynwDR8QSjn3qsTRHy/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

ZANETTI, F. L. A Estética da Existência e a Diferença no Encontro da Arte com a Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1439-1458, out./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/62543>. Acesso em; 23 mar. 2022.

ZANETTI, F. L. O Encontro da Arte com a Educação: o papel do saber psicológico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 255-275, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MXgWjgFsqTDSGrvX9vVVDvv/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZANETTI, F. L.; BRAZ, M. V. Le religieux dans les pratiques sociales (coordonné par Jean-Pierre Minary et Michèle Bertrand). **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, n. 26. Projet d'article : La laïcité dans la psychologie : sous-titre reflexões, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Matheus-Braz/publication/331238714_La_laicite_de_la_psychologie_en_question_reflexions_a_partir_du_cas_bresilien/links/5c6df57892851c1c9df13276/La-laicite-de-la-psychologie-en-question-reflexions-a-partir-du-cas-bresilien.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Vídeo Performance

CARTOGRAFIA COMO *PERFORMANCE COREOGRÁFICA*

Música: *Tears of the dragon*, de Bruce Dickinson (vocalista da banda Iron Maiden)

Coreografia: *Trapped Body* – “*Crítica às imposições sobre os corpos*”

Coreógrafa e bailarina: Alexandra Noronha (bailarina moderna)

Link do vídeo no *Youtube*: <https://youtube.com/watch?v=DWA7s6Zkrn4&feature=share>

APÊNDICE B - Síntese sobre o vídeo performance, letra e tradução

Experimentando a Donzela de Ferro

Bruce Dickinson compõe a música Tears of the Dragon (Lágrimas do dragão), em 1994 ao deixar a banda Iron Maiden. A letra dessa música é composta por metáforas.

Pode um dragão chorar? O dragão é um ser mitológico e considerado em diversas culturas, tanto na ocidental e oriental como um animal forte e inabalável, feroz e incapaz de chorar. Esse animal enfatiza o conflito interior de Bruce.

O momento que Bruce passava era de turbulência e essa decisão de sair da banda não era fácil, causava-lhe tristeza e dor. Estava no meio da turnê do álbum Fear of the dark, por questões profissionais e de justiça cumpriu seus compromissos profissionais.

As pessoas o viam apenas como o vocalista do Iron Maiden, mas ele desejava mais e poder ser ele mesmo. As suas emoções e desejos ficaram reprimidos até o instante de sua saída. Quando decide sua partida, ele liberta-se do medo e joga-se no desconhecido, arrisca navegar em outros mares. No ano de 1999, Bruce Dickinson retorna ao Iron Maiden e, em 2011, recebe o título de Dr. Honoris Causa.

As metáforas são:

- *a noite, a escuridão, os medos, os fantasmas;*
- *o sol de inverno, uma luz mais distante;*
- *a porta reflete a esperança, o recomeço, a saída;*
- *o dragão são as batalhas, os conflitos, já as lágrimas, a repressão e a tristeza;*
- *asas, não poder alçar voos, não poder expressar-se;*
- *o lago congelado, a imposição;*
- *as paredes, os desafios;*
- *as muralhas caindo a libertação;*
- *o mar seria o mundo de possibilidades, o desconhecido;*
- *a água a purificação, ela leva tudo embora.*

Essa música reflete também a memória das lutas da dança na educação brasileira, as relações de poder sobre a dança, o modo como se ensina dança, a marginalização e exclusão da dança nesse cenário. Ademais, as imposições sobre os corpos, a disciplina, os corpos dóceis, as emoções reprimidas.

*A performance coreográfica **Trapped Body (Corpo aprisionado)** – Crítica às imposições sobre os corpos transmite a sensação de liberdade, manifesta desejos de expressar a arte e fugir...*

Tears Of The Dragon

For too long now, there were secrets in my mind
 For too long now, there were things I should've said
 In the darkness, I was stumbling for the door
 To find a reason, to find the time, the place, the hour

Waiting for the winter sun and the cold light of day
 The misty ghosts of childhood fears
 The pressure is building, and I can't stay away

I throw myself into the sea
 Release the wave
 Let it wash over me
 To face the fear, I once believed
 The tears of the dragon for you and for me

Where I was, I had wings that couldn't fly
 Where I was, I had tears I couldn't cry
 My emotions, frozen in an icy lake
 I couldn't feel them until the ice began to break
 I have no power over this, you know I'm afraid
 The walls I built are crumbling, the water is moving
 I'm slipping away

I throw myself into the sea
 Release the wave
 Let it wash over me
 To face the fear, I once believed
 The tears of the dragon for you and for me

Slowly, I awake
 Slowly, I rise
 The walls I built are crumbling
 The water is moving
 I'm slipping away

I throw myself into the sea
 Release the wave
 Let it wash over me
 To face the fear, I once believed
 The tears of the dragon for you and for me

I throw myself into the sea
 Release the wave
 Let it wash over me
 To face the fear, I once believed
 The tears of the dragon for you and for me

Lágrimas do Dragão

Por muito tempo até agora, havia segredos em minha mente
 Por muito tempo até agora, havia coisas que eu deveria ter dito
 Na escuridão, eu estava cambaleando até a porta
 Para encontrar uma razão, para achar o tempo, o lugar, a hora

Esperando pelo sol de inverno e pela fria luz do dia
Os nebulosos fantasmas dos medos da infância
A pressão está se formando e eu não consigo me afastar

Me jogo para dentro do mar
Libero a onda
Deixo ela me lavar
Para encarar o medo, cheguei a acreditar que
As lágrimas do dragão eram para você e para mim

Onde eu estava, eu tinha asas que não conseguiam voar
Onde eu estava, eu tinha lágrimas que não podiam chorar
Minhas emoções, congeladas num lago congelado
Eu não conseguia senti-las até que o gelo começou a se quebrar
Eu não tenho poder sobre isso, você sabe que estou com medo
As paredes que construí estão caindo em pedaços, a água está se movendo
Estou sendo levado para longe

Me jogo para dentro do mar
Libero a onda
Deixo ela me lavar
Para encarar o medo, cheguei a acreditar que
As lágrimas do dragão que eram para você e pra mim

Lentamente, eu acordo
Lentamente, me levanto
As paredes que construí estão caindo em pedaços
A água está se movendo
Estou sendo levado para longe

Me jogo para dentro do mar
Libero a onda
Deixo ela me lavar
Para encarar o medo, cheguei a acreditar que
As lágrimas do dragão eram para você e para mim

Me jogo para dentro do mar
Libero a onda
Deixo ela me lavar
Para encarar o medo, cheguei a acreditar que
As lágrimas do dragão eram para você e para mim

APÊNDICE C – Portfólio da artista-docente-cartógrafa Alexandra Noronha

Link do portfólio vídeo para acesso no canal Alexandra Noronha no Youtube:

https://youtube.com/watch?v=iukF_sUyVGY&feature=share

APÊNDICE D – Sugestões de uma artista-docente

Danças Brasileira

Livros: *Coletânea de Mário de Andrade*

<https://www.casamariodeandrade.org.br/noticia-60-anos-de-danas-dramticas-do-brasil>

Antônio Nóbrega: *danças brasileiras além de coreografias*

<https://antonionobrega.com.br/site/tag/danca-brasileira/>

<https://www.youtube.com/user/AntonioCarlosNobrega>

Grupos Folclóricos Brasileiros

Espaço Cachuera: www.cachuera.org.br

Teatro Brincante: www.teatrobrincante.com.br

Grupo Abaçai: www.brazilsite.com.br

Grupo Aruanda – www.grupoaruanda.com.br

IFolclore - Portal do Folclore Brasileiro – www.ifolclore.com.br

Museo do folclore – www.museodofolclore.com.br

ARAUJO, Alceu Maynard. **Folclore nacional**: festas, bailados, mitos e lendas. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos. 1967.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Tradição e ciência do povo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CORTES, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil! festas e danças populares**. 1. ed. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

CORTES, Paixão; LESSA, Barbosa. **Manual de danças gaúchas** (com CRISTIANE CASSONI suplemento musical e ilustrativo). 6. ed. Irmãos Vitale Editores: 1967.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. Ed. Cia das Letras.

BUENO, André Paula. **Bumba meu boi maranhense em São Paulo**. Ed. Nankin, 2001.

FRADE, Cáscia. **Folclore**. v. 3. São Paulo: Global, 1991. (coleção para entender)

GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Danças folclóricas brasileiras**. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

HEINBERG, Richard. **Celebrando os Solstícios**. Ed Madras.

MEGALE, Nilza B. **Folclore brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Danças Urbanas

História do hip hop

2015 – *Nos tempos da São Bento*: Documentário Completo -

<https://www.youtube.com/watch?v=jtkND9L4IKQ&list=PLI9ONEOTEQ9w7RUyvmBWHcOol3aNSCJil&index=2>

2016 – *Hip Hop Evolution* – Documentário Netflix.

2016 – *The Get Down* – Documentário Netflix.

2016 – *O nome “Hip Hop Dance?”* (Henrique Bianchini) -

https://www.youtube.com/watch?v=yhUvvpKE_DQ&t=8s

2017 – Griot Urbano – *Início do Hip Hop* [Ep. 1] (1. temporada) -

<https://www.youtube.com/watch?v=blglq25aomk&list=PLiiIuYATTB9EhJpLbN9zKKvcJT44ufLKb&index=4>

2017 – Griot Urbano – *As Gangues e o Hip Hop* [Ep. 2] (1. temporada) -

<https://www.youtube.com/watch?v=GQobPjUHmTE&list=PLiiIuYATTB9EhJpLbN9zKKvcJT44ufLKb&index=3>

2017 – Griot Urbano – *Bambaataa, Zulu Nation e o Conhecimento* [Ep. 3] (1. temporada) -

<https://www.youtube.com/watch?v=KwDz0drMyFo&list=PLiiIuYATTB9EhJpLbN9zKKvcJT44ufLKb&index=2>

Principais estilos das danças urbanas

Locking

2006 – Hilty & Bosch - *Red Bull BC One 2005* - DVD RIP High Quality -

<https://www.youtube.com/watch?v=6Y3OzrnBBlc>

2011 – *Don Campbelllock Judge Showcase* -

<https://www.youtube.com/watch?v=NnAzxF61MZQ>

Breaking

2013 – *BGIRL TERRA vs BBOY LEELOU* - Amazing Baby Battle (CHELLES BATTLE PRO 2013) - Video HD HQ - <https://www.youtube.com/watch?v=J68Y0XYtmzA>

2013 – *Jungle - Platoon* - <https://www.youtube.com/watch?v=9JkDzNOgO3U>

2019 – *50 Toprocks & Variations under 5 Minutes* -

<https://www.youtube.com/watch?v=zMhTaatkbLc&t=158s>

2019 – *50 Footworks & Variations under 5 Minutes* - 56

<https://www.youtube.com/watch?v=veqDzSiqhes&t=57s>

Popping

2011 – *boogaloo sam judge showcase* - funkology 5 -

<https://www.youtube.com/watch?v=q9Qet7kVjF0>

2011 – *DON CAMPBELLOCK JUDGE SHOWCASE* -

<https://www.youtube.com/watch?v=NnAzxF61MZQ>

2012 – *ElectricBoogaloo.mp4* - <https://www.youtube.com/watch?v=8ifbd3-KVio>

2016 – *Os melhores dançarinos do mundo / Dytto, poppin john, nostop* -

<https://www.youtube.com/watch?v=4dojeLPyngI>

Waacking

2011 – *Toni Brasil's Street Life* - <https://www.youtube.com/watch?v=ASOkrpZKux0>

2016 – Lip J vs Bagsy_ *OLD SCHOOL NIGHT V.18_WAACKING 1on1 BATTLE SEMI FINAL* - <https://www.youtube.com/watch?v=SWzYWARyRr8>

2018 – Lip J - *WAACKING showcase at KOD // .stance* -

<https://www.youtube.com/watch?v=tCDqCnOqOas>

Voguing

1990 – Vogue – *Madonna* - <https://www.youtube.com/watch?v=GuJQSAiODqI>

2018 – *House of Abundance vs. House of Evangelista* / Pose S01E01 -

<https://www.youtube.com/watch?v=avMbAiDH8qo>

2019 – *How to vogue better than Madonna in 3 minutes* (and it's rich queer history) -

<https://www.youtube.com/watch?v=Gyp4WoeDcz0&t=106s>

Dança contemporânea

Débora Cocker - <https://www.ciadeborahcolker.com.br/>

<https://www.youtube.com/watch?v=j0L-UMsU3Sg>

Alex Neoral - <https://www.youtube.com/watch?v=19mwd3z0zIk>

Dança-teatro

Laban - <https://www.youtube.com/watch?v=ih2OLPKoDvo>

<https://www.youtube.com/watch?v=iQUq94KJDYM>

<https://www.youtube.com/watch?v=h30TZREaiio>

Pina Bausch - <https://www.youtube.com/watch?v=9UIbheBpViE>

https://www.youtube.com/watch?v=nd_ZCuqYdVE

Filmes:

E La Nave Va (1983)

Um Dia Pina me Perguntou (1983)

O Lamento da Imperatriz (1990)

Fale com Ela (2002)

Sonhos em Movimento (2010)

Danças étnicas*Dança oriental*

Lulu From Brasil - <https://www.lulufrombrazil.com.br/>

<https://www.youtube.com/channel/UC3J6ucW1-2qC7XqiNUByfTw>

Letícia Soares - <https://www.youtube.com/channel/UC2P6MuYVBoJtl7s7b2VureQ>

www.leticiasoares.com.br

Danças gregas antigas e Tsifteteli

Eleni Symban - <https://www.elenisymban.eu/>

<https://www.youtube.com/channel/UCNRiE8KkxTcmQgG-X3y16RQ>

Livro: *Teteli uma experiência Grega*

Dança Afro

Evandro Passos

<https://www.youtube.com/watch?v=Qw8SMqhA5JY>

<https://www.youtube.com/watch?v=yBIH5jX7q2k>

Rose Maria

<https://www.youtube.com/watch?v=-r5HEMCOdt4>

Composição coreográfica

Kenny Ortega - Filmes *Newsies*, *Hocus Pocus*, *High School Musical*, *Michael Jackson's This Is It*, and *Descendants*. Ele também coreografou os filmes *St. Elmo's Fire*, *Pretty in Pink*, *Ferris Bueller's Day Off*, e *Dirty Dancing*; e dirigiu várias turnês de concertos para Cher, Gloria Estefan, Hannah Montana e Michael Jackson.

<https://www.youtube.com/watch?v=zBG-sEGIULs>

Livros:

FARO, Antônio José; SAMPAIO, Luiz Paulo. **Dicionário de Ballet e Dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

OSSANA, Paulina. **A Educação Pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 2001

Vídeos dança chinesa

<https://www.youtube.com/watch?v=Ka4eoIL-hw4>

<https://www.youtube.com/watch?v=b1TKJUI-l80>

<https://www.youtube.com/watch?v=0G3AHs3Qd2U>

Vídeos de dança indiana

<https://www.youtube.com/watch?v=rCPB5f3Y6lQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=xDbcVW02hys>

Jogos corporais e brincadeiras

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

Ines Artaxo - inesartaxo@gmail.com

Abaçaí : Abaçaí Cultura e Arte www.brazilsite.com.br/abacai

Associação cultural cachuera! Fone 11- 38728113 www.cachuera.org.br

Danças brasileiras: sala crisantempo www.salacrisantempo.com.br

Teatro Brincante: fone 11-30345359 38160575 danças bras./percussão

Uesp (União das Escolas de Samba Paulistanas) www.uesp.com.br

APÊNDICE E - Tabela dos artigos selecionados dos periódicos acadêmicos *Qualis* CAPES A1 e A2 referentes aos anos de 2010 a 2022

REVISTAS DE EDUCAÇÃO

Tabela 5 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Educação e Pesquisa* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho</i> <i>Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Gabriela Abuhab Valente Maria da Graça Jacintho Setton	Religião e educação: um desafio para o trabalho docente – entrevista com Françoise Lantheaume	https://www.scielo.br/j/ep/a/86rGwRXRBCGrdMvvrZHsgHc/?lang=pt	2018

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 6 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Educação & Realidade* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho</i> <i>Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Fernando Luiz Zanetti	A estética da existência e a diferença no encontro da arte com a educação	https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/62543	2017
2	Valéria Metroski Alvarenga; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva	Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16	http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153	2018
3	Maria Cristina DiederichsenI	Pesquisar com a Arte: ética e estética da existência	https://www.scielo.br/j/educacaoe realidade/a/MYYkHgMyX7PZs79hStM9hzk/?lang=pt&format=pdf	2019

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 7 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Educação em Revista* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho</i> <i>Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Fernando Luiz Zanetti	O Encontro da Arte com a Educação: o papel do saber psicológico	https://www.scielo.br/j/educacaoemrevista/a/MXgWjgFsqtDSDGrvX9vVVDvv/?lang=pt	2018
2	Fernando Luiz Zanetti	A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo.	https://www.scielo.br/j/educacaoemrevista/a/8VJJVdynwDR8QSjn3qsTRHy/?lang=pt	2021

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 8 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Caderno CEDES* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho</i>	<i>Ano</i>
--	----------------------	---------------	-----------------	------------

			Área de concentração	
1	Ana Sabrina Mora	Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividade, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generalizados en la escuela	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Hm6FkxbHh3cC6QPsvN56DK/?lang=es	2017
2	Paulina Maria Caon	Jogos, performances e performatividades na escola: das experiências corporais à problematização de discursos	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/nWNTG64gDt9w4DvsKrdSdCz/?lang=pt	2017
3	Gilberto Icle Mônica Torres Bonatto	Por uma pedagogia performativa: a escola como entre lugar para professores-performers e estudantes-performers	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgbrbv8nZsBRt6ZLF/?lang=pt	2017
4	Carminda Mendes André	O que pode a performance na escola?	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JdpG6rPHk9j6dfgScfcNjhn/?lang=pt	2017
5	Marcelo de Andrade Pereira	Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ckxn3hjsDshJhHTr yKWqL4J/?lang=pt	2017

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 9 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Educar em Revista* nos anos de 2010 a 2022

	Autor (a) (s)	Título	Trabalho Área de concentração	Ano
1	Thaís Castilho Taiacol Candido	O que me move, de Pina Bausch e outros textos sobre dança-teatro	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56134/34721	2018
2	Reinaldo Kovalski de Araújo Michelle Bocchi Gonçalves	O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56135/34722	2018
3	Jean Carlos Gonçalves Michelle Bocchi Gonçalves	Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56081/34711	2018
4	Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi	Performances da Pedagogia: uma narrativa estético-pedagógica.	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56082/34708	2018
5	Andréa Maria Favilla Lobo	O Ato, a performance e a formação: tempos e processos de si na docência	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/56117/34706	2018

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 10 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Pro-posições* nos anos de 2010 a 2022

	Autor (a) (s)	Título	Trabalho Área de concentração	Ano
--	---------------	--------	----------------------------------	-----

1	Terezinha Petrucia da Nóbrega	Corpo, gestos e expressão: notas sobre uma ontologia sensível em Merleau-Ponty	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643356	2010
2	Eloisa Domenici	O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643343	2010
3	Carlos José Martins	Dança, corpo e desenho: arte como sensação	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643344	2010
4	Lívia Tenório Brasileiro	A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643327	2010
5	Thiago Ranniery Moreira de Oliveira Marlucy Alves Paraíso	Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843	2012
6	Jocimar Daolio Ana Carolina Capellini Rigoni Odilon José Roble	Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642846	2012
7	Evany Bettine de Almeida Anna Karenina Azevedo-Martins Viviane Abreu Nunes	O corpo como espaço de aprendizagem: reflexões a partir das vivências de um grupo de teatro formado por adultos na maturidade	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642524	2013
8	Mônica Caldas Ehrenberg	A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642487	2014
	Michele Viviene Carbinattoi Wagner Wey Moreiraii Luciene Almeida Souzaiii Aline Dessupoio Chavesiv Regina Simõesv Mônica Caldas Ehrenbergvi	Avaliação em Dança: o caso dos festivais universitários da Educação Física	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8648293/15097	2016
10	Elisângela Chaves Andrea Moreno	A dança e a educação da feminilidade: Belo Horizonte – MG (1930-1960)	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656348	2018
11	Amarildo Luiz Trevisan Geraldo Antônio da Rosa	Indústria cultural, biopolítica e educação	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656429	2018

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 11 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Movimento* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho</i> <i>Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Alexandre Jackson Chan-Vianna; Diego Luz Moura; Ludmila Mourão.	Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica.	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9492/8925	2010
2	Nelly Lacince, Terezinha Petrócia Nóbrega.	Corpo, dança e criação: conceitos em movimento	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10678/10018	2010
3	Fernando Luiz Cardoso; Rozana Aparecida Silveira; Marcela Almeida Zequinão; Caroline Martins; Cícero Augusto Souza.	Body self-awareness and locomotion preferences of dance practitioners	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/9955/26886	2010
4	Giuliano Souza Andreoli	Representações de masculinidade na dança contemporânea.	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16175/12947	2011
5	José Luiz dos Anjos	Festa, danças e representações: continuidade de tradições e plasticidades culturais.	https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/36533	2013
6	Danieli Alves Pereira Marques, Aguinaldo César Surdi, José Tarcísio Grunennvaldt; Elenor Kunz.	Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia	https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26494	2013
7	Marília Del Ponte de Assis; Maria do Carmo Saraiva	O feminino e o masculino na dança: das origens do balé à contemporaneidade	https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26494	2013
8	Terezinha Petrócia da Nóbrega	Corpo e natureza em Merleau-Ponty	https://www.arcoeditores.com/_files/ugd/4502fa_ad3275ae5a53468593503bd cfc43eb67.pdf	2014
9	Inma Canales-Lacruz; Ana Rey-Cao	Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/39271/28350	2014
10	Miguel Vicente-Pedraz; María Paz Brozas-Polo.	El “Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres” (1790) de Josefa Amar y Borbón: feminidad y el arte de gobernar el cuerpo en la Ilustración española	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/43067/28927	2014
11	Pedro Gil-Madrona; Javier Cachón-Zagalaz; Arturo Díaz-Suarez; Pedro Valdivia-Moral; Maria Luisa Zagalaz-Sánchez.	Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/38070/28345	2014
12	Ana Carolina Capellini Rigoni; Jocimar Daolio	Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40678/31580	2014

13	Deizi Domingues da Rocha, Ricardo Rezer	Aesthetics, initial education and dance: a look on physical education teachers' training.	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/51878/36078	2015
14	Flávio Soares Alves	Qualitative evaluation exercises with Rhythm, body expression and dance in Physical education training	https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/2648	2016
15	Bertyza Carvalho Falção- Fernandes, Fábio Luís Santos Teixeira, Iraquitan de Oliveira Caminha.	Dançarinos sacerdotes” na liturgia cristã: um registro de conflitos culturais na dança litúrgica	https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66657/42263	2017

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

REVISTAS DE ARTE/DANÇA

Tabela 12 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela ARS (USP) nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Agda Carvalho Luisa Paraguai	Uma-coisa: corpo-bicho, corpo-dispositivo, corpo- coisa	https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/105523	2013
2	Rafael Guarato	Seduzidos pelo passado: a crítica como fonte para história da dança	https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/146488	2019

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 13 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela EBA/UFMG nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Alba Pedreira Vieira; Karen E. Bond	Experiências vividas em dança: arte e Relacionamento Corporificado	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/artic/e/view/15501	2017
2	Tarcísio dos Santos Ramos	A aprendizagem mecânica e a dança: tensões entre professor e aluno	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/artic/e/view/15600	2018
3	Márcia Regina Fabiano Neves, Mônica Medeiros Ribeiro	Arena da Cultura: Por uma metodologia inclusiva para a formação em dança	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/artic/e/view/15596	2018
4	Victor Hugo Neves de Oliveira	Por uma dança que não seja “popular”: algumas pistas sobre a questão das hierarquias na dança	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/artic/e/view/15610	2018
5	Larissa Kelly Oliveira Marques	Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: entradas pela dança.	https://eba.ufmg.br/revista pos	2018

6	Marcilio de Souza Vieira	Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15585	2018
7	Mônica Fagundes Dantas	Arquivos digitais em dança: Interrogando e construindo memórias coreográficas	https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15729	2019

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 14 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Urdimento* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Solange Caldeira	Pina Bausch: para maiores de 65 Anos	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101162011129	2011
2	Raquel Valente de Gouvêa	O corpo do improvisador	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102192012083	2012
3	Charles Dullin	Improvisação	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012171	2012
4	Eugenia Casini Ropa/ Tradução de Milton de Andrade	A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/3199	2012
5	Renato Ferracini; Elizabeth M. F. Araújo Lima; Sergio Resende de Carvalho; Flávia Liberman, Yara M. de Carvalho.	Uma experiência de cartografia territorial do corpo em arte	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101222014219	2014
6	Pedro Rodrigo Penuela Sanches	Corpo-outro: paradoxos da corporeidade na Contact Improvisation	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015197/4492	2015
7	Aline Silva Brasil, Mariana Baruco	Corpo-Acontecimento: um contraponto ao corpo formado em nossas escolas	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101262016254	2016
8	Rafael Guarato	Dança e os meios de comunicação de massa	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/8704	2016
9	Maria Fonseca Falkembach	Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo	https://www.revistas.udes.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019129	2019
10	Marina Henriques Coutinho, Silvia Soter	Teatro e dança no Centro de Artes da Maré – ações de contra-mundo	https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019060	2019

11	Rafael Henrique Viana Sertori	Notas pedagógicas para a dança: considerações sobre a formação e a atuação do intérprete de dança.	https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019060 .	2019
12	Antônio Branco	O processo de criação de Fando e Lis, de Fernando Arrabal: uma memória cartográfica	https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15443	2019
13	Cassiano Sydow Quilici	A arte de desarmar: corpo, escrita e dispositivos performativos em tempos sombrios.	https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21541	2022

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 15 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Repertório – Teatro e Dança* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Graziela E. F. Rodrigues M. da Consolação G. C. F. Tavares	Mudanças na imagem corporal de bailarinas que vivenciaram o método BPI (Bailarino-Pesquisador-Intérprete)	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4675	2010
2	Cássia Navas	"Modos de fazer" na dança do Brasil: quatro traçados	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4674	2010
3	Angélica Vier Munhoz	Flutuações de um corpo-dança	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5392	2011
4	Eleonora Santos	François Delsarte, um ponto para a dança	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5403/3900	2011
5	Gilmar Leite Ferreira	A performance poética	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5734/4140	2012
6	Miguel Santa Brigida	O sagrado sorriso de Selmytha: a dança do mestre-sala e da porta-bandeira na cena afro-carioca	https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12196/1/AAA_AAAAAAAAAA.pdf	2012
7	Julio Mota	Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6786	2012
8	Cristina Passarinho; Rafaela Liberali	Influência da dança para a melhoria da qualidade de vida no aspecto motivacional e físico – revisão sistemática	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/12100/8643	2013
9	Antônio Ricardo Fagundes de Oliveira	Laban ao som do pelourinho	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/8745/6345	2013

10	Mayara Emanuelli Silveira do Carmo	Reflexões sobre as pesquisas do corpo nos legados de Pina Bausch e Rudolf von Laban e as suas influências no processo de composição cênica na dança contemporânea	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/8765/6309	2013
11	Sávio Jordan Azevedo de Luna	Dança fluida na base baixa	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/12768/9042	2014
12	Juliana Carvalho Franco da Silveira; Mariana Lima Muniz	Pesquisa de campo no Tanztheater Wuppertal Pina Bausch: a construção dramaturgica das peças	https://www.researchgate.net/publication/344168493_Pesquisa_de_campo_no_Tanztheater_Wuppertal_Pina_Bausch_a_construcao_dramaturgica_das_peças	2014
13	Maria Consuelo Oliveira Santos; Maria de Lurdes Barros da Paixão	Laban e o movimento na dança étnica afrobrasileira: uma revisão a partir de encontros e desencontros	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14834/10179	2015
14	Maria Ana Azevedo de Oliveira	O corpo que dança: pesquisas em etnocologia	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/15394	2015
15	Neil Franco, Nilce Vieira Campos Ferreira	Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17476	2016
16	Daniel Tércio	Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo	https://doi.org/10.9771/r.v0i28.25001	2017
17	Graziela Andrade	Gesto à forja: desenhos da dança em mediações	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25007/15226	2017
18	Larissa Sato Turtelli; Graziela Estela Fonseca Rodrigues	O corpo no método bailarino-Pesquisador-intérprete: considerações a partir do espetáculo fina flor divino amor	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25229	2018
19	Maria Albertina Silva Grebler; Diego Pizarro.	A somática e as artes da cena: fricções da experiência e sua influência no ensino superior e na cultura contemporânea - parte I	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33437	2018
20	Eddy Martha	Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/28997	2018
21	Márcia Baltazar	Expressão corporal: educação somática e política	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26583	2019

22	Renata Bittencourt Meira	Preparação corporal e somaestética na Universidade Federal de Uberlândia 2000-2018	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26554	2019
23	Jill Green	Movendo-se para dentro, para fora, através e além das tensões entre experiência e construção social na teoria somática	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33438	2019
24	Flávia Pagliusi; Larissa Sato Turtelli;	Imagem corporal: emergindo do processo criativo no método bailarino-pesquisador-intérprete (BPI)	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/24053	2019
25	Luciana Hartmann; José Jorge de Carvalho; Renata de Lima Silva; Joana Abreu.	Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras	https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/32015	2019

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Tabela 16 - Levantamento dos artigos científicos relacionados à temática da Arte/Dança, publicados pela *Fundarte* nos anos de 2010 a 2022

	<i>Autor (a) (s)</i>	<i>Título</i>	<i>Trabalho Área de concentração</i>	<i>Ano</i>
1	Flavia Pilla do Valle; Aline Nogueira Haas	Formação em dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/866 .	2011
2	Cristian Poletti Mossi; Marilda Oliveira de Oliveira.	Cartografias e sobrejustaposições para pensar a produção crítica da arte enquanto etnografia	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/4/4	2012
3	Vanessa Sander Curi Pérez; Aline Nogueira Haas; Ângela Cristina Bugs Gonçalves, Isadora de Souza Maia	Formação de professores de dança do ventre	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/35/58	2012
4	Claudinei Sevegnani	Imprevisibilidades e transgressões na improvisação em dança	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/16/17	2013
5	Bruno Parisoto, Aline Silva Pinto, Sílvia da Silva Lopes	AVALI-AÇÃO - O professor de dança como avaliador de quê?	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/50/135	2014
6	Manoela dos Anjos Afonso	O lugar da arte na escola	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/147	2014
7	Fernando Pinheiro Villar	PerformanceS	https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101052003010	2016

8	Josiane Franken Corrêa, Iassanã Martins da Silva, Vera Lúcia Bertoni dos Santos	Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos	https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221058/001059030.pdf?sequence=1	2017
9	Flavia Pilla do Valle	Dança, identidades e contraconduta da criação	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2017
10	Andréa Soares, Mônica Fagundes Dantas	Do discurso democrático aos procedimentos de composição: a presença das danças mundializadas na companhia municipal de dança de porto alegre e sua implicação no processo de composição de água viva (2015) de Eva Schul	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/473	2018
11	Roberto Freitas	A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019
12	Djenifer Geske Nascimento, Daniel Aires, Mônica Corrêa Barboza.	A preço de fábrica: proposição da dança contempop no contexto escolar	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/650/pdf_12	2019
13	Gabriela Souza da Rosa (Rita Léndé)- Autora; M ^a . Kátia Salib Deffaci- Orientadora; Ma. Aline da Silva Pinto-Orientadora.	Descolonizando a educação através da dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula - UERGS.	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index .	2019
14	Webiston da Silva Gloria, Diego Ebling do Nascimento	Formação e propostas pedagógicas para o ensino da dança no balé popular do Tocantins	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/690	2019
15	Rita Bruço	Pina: quando a dança pode romper o discurso	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/658	2019
16	Marcilio de Souza Vieira	A arte/dança como uma das artes da cena nas bases, documentos e currículos nacionais	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/638/pdf_10	2019
17	Giuliano Souza Andreoli, Larissa Canelhas	A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/660/pdf_20	2019
18	Roberto Freitas	A dança na educação básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí– uma realidade em crescimento	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019

19	Juliano Ribeiro Faria, Marcos Antônio Bessa-Oliveira	Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/661/pdf_21	2019
20	Marina Maura de Oliveira Noronha, Marcos Antônio Bessa-Oliveira	Corpos roubados nos saberes do ensino de arte	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/662	2019
21	Jeferson de Oliveira Cabral; Vera Lúcia Bertoni dos Santos	Notas sobre a teatralidade na dança-teatro de Pina Bausch	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/641/pdf_1	2019
22	Maria Emilia Sardelich	Encontros com a arte em autobiografias de licenciandas em Pedagogia	https://doi.org/10.19179/2319-0868.672	2019
23	Rita Bruço	Pina: quando a dança pode romper o discurso	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/658	2019
24	Crystian Danny da Silva Castro; Odailso Sinvaldo Berté.	Quando o corpo dança suas experiências: inspirações no legado de Pina Bausch	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019
25	Valéria Maria Chaves de Figueiredo; Warla Gianly Paiva	Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019
26	Luísa Fedrizzi el Andari	Sistema Laban/Bartenieff de análise de movimento: grandes temas - caminhos para uma prática criativa de dança na educação infantil	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019
27	Neila Cristina Baldi; Júlia Urach Donata de Oliveira; Isabela Teixeira Patias.	Procedimentos artístico-pedagógicos em dança a partir da decolonialidade e da autobiografia	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/636	2019
28	Joice Soares Rodrigues; Helena Thofehn Lessa	Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index	2019
29	Daniela Grieco Nascimento; Silva Marcia Gonzalez Feijó	A construção do corpo doce da bailarina da caixinha de música	http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index	2020
30	Laura Ruaro Moraes Martina; Bevilacqua Taiana Souza Alves; Flávia Pilla do Valle Aline Nogueira Haas	Formação e capacitação em dança de professores de artes e Educação Física do Ensino Fundamental	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/732	2020
31	Bruno Blois Nunes; Flávia Marchi Nascimento	Produção de conhecimento sobre danças de salão: um levantamento de livros, teses e dissertações no Brasil	https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/701?articlesBySimilarityPage=8	2020

32	Anne Caroline Paz Ferreira; Flavia Pilla do Valle.	Memórias da dança: Admir Porto Cavalheiro e os primórdios da cultura <i>hip hop</i> em Porto Alegre	http://seer.fundarte.rs.gov .br/index.php/revistadafun darte/index	2020
----	---	--	---	------

Fonte: Elaborada pela autora (2021)