



Licenciatura em Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



DANA95 Contextos Múltiplos na Dança

Gilsamara Moura

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
LICENCIATURA EM DANÇA
ESCOLA DE DANÇA

CONTEXTOS MÚLTIPLOS NA DANÇA

Gilsamara Moura

Salvador, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA**BAHIA**

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitoria

Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Pró-Reitor: Penildon Silva Filho

Escola de Dança

Diretora: Dulce Lamego Silva e Aquino

Superintendência de Educação a

Distância -SEAD

Superintendente: Márcia Tereza Rebouças

Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação Administrativa CAD-SEAD

Sofia Souza

Coordenação de Design Educacional

CDE-SEAD

Lanara Souza

UAB -UFBA**Licenciatura em****Dança**

Coordenador:

Prof. Antrifo R. Sanches Neto

Produção de**Material Didático**

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &

Tecnologias - NELT/UFBA

Direção geral

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa: Thiago Andrade Santos

Equipe Design

Editoração / Ilustração

Edna Laize Matos da Silva

Vanessa Souza Barreto

Tiago Silva dos Santos

Equipe Audiovisual

Direção:

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de estúdio:

Maria Christina Souza

Produção:

Letícia Moreira de Oliveira

Lana Denovaro Scott

Câmera / Iluminação

Maria Christina Souza;

Thiago Andrade Santos

Edição:

Maria Christina Souza

Michaela Janson

Jeferson Alan Ferreira

Imagens de cobertura:

Maria Christina Souza;

Thiago Andrade Santos.

Animação e videografismos:

Rafael Caldas

Trilha Sonora:

Lana Denovaro Scott



Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária Reitor Macedo
Costa SIBI - UFBA

M929

MOURA, Gilsamara. *Contextos Múltiplos na Dança*.

Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016.

92p. il.

ISBN: 978-85-8292-101-2

1.Dança – Estudo e ensino. 2.Dança – Aspectos socioculturais.

I.Universidade Federal da Bahia.II.Superintendência de Educação a Distância. III.Título.

CDU 793.3

Sumário

BOAS VINDAS	4
MINICURRÍCULO DA PROFESSORA	6
SEMANA 01 - INTRODUÇÃO - Aprofundamento acerca do entendimento de contexto e sua correlação com a dança.	7
SEMANA 02 - UNIDADE 01 - Dança em contextos pedagógicos	13
SEMANA 03 - UNIDADE 01 - Dança em contextos pedagógicos	25
SEMANA 04 - UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos	39
SEMANA 05 - UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos	55
SEMANA 06 - UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos	67
SEMANA 07 - UNIDADE 03 - Dança em contextos socioculturais	73
SEMANA 08 - UNIDADE 03 - Dança em contextos socioculturais	77
AVALIAÇÃO - Produção do Ensaio Final	89



Ilustração: Vanessa Barreto

BOAS VINDAS

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Sou Gilsamara Moura, professora doutora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia e artista de Dança. Nesta disciplina, intitulada *Contextos Múltiplos na Dança*, estou responsável por coordenar as atividades pedagógicas que contribuirão para o nosso processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, convido a todo(a)s à aproximação de diferentes saberes que, aqui, objetivam a elaboração de pensamentos críticos acerca de alguns dos diferentes contextos da dança, como consta na ementa deste componente curricular. Primeiramente, apresento o planejamento de nossas atividades, levando em consideração que é importante a efetiva participação e realização das atividades.

O módulo ocorrerá ao longo de 08 semanas e será dividido em *01 Introdução*, onde serão apresentados entendimentos iniciais que ajudarão a alcançar os objetivos desta disciplina, *03 Unidades*, onde serão apresentados diferentes referenciais teóricos e atividades, e *01 Avaliação* que será realizada através da produção de um ensaio escrito.

Nas *03 Unidades* trabalharemos com os seguintes eixos temáticos:

- 1. A dança nos contextos pedagógicos**
- 2. A dança nos contextos artísticos**
- 3. A dança nos contextos socioculturais**

Mesmo que esses três eixos estejam separados nas unidades, vale esclarecer que não se tratam de instâncias isoladas, já que as mesmas se contaminam e se retroalimentam.

Mas calma! Não precisamos estar ansiosos para entender tudo de uma vez. Por enquanto vamos observar o quadro abaixo onde a proposta de estudo está organizada, ok?

DISCIPLINA: CONTEXTOS MÚLTIPLOS NA DANÇA	
SEMANA 01	<p><i>INTRODUÇÃO</i></p> <p>Aproximação ao entendimento de contexto e sua relação com a dança / Leitura do texto “Possíveis modos de articulação entre teoria e prática: a dança de dentro e fora da universidade” / Apreciação da entrevista com o professor Jorge de Albuquerque sobre arte e ciência / Exercícios</p>
SEMANA 02	<p><i>UNIDADE 01: Dança em contextos pedagógicos</i></p> <p>Análise de imagem / Leitura do texto “Arte e espelhamento numa ecologia dos saberes: a experiência do projeto Gestus Cidadãos” da professora Gilsamara Moura / Exercício a partir de vídeo sobre ecologia dos saberes e neurônios espelhos / Apreciação do vídeo institucional do projeto “Gestus Cidadãos” / Exercícios</p>
SEMANA 03	<p><i>UNIDADE 01: Dança em contextos pedagógicos</i></p> <p>Leitura do texto “Interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos” da professora Gilsamara Moura / Apreciação e análise do vídeo sobre o movimento coletivo dos pássaros / Exercícios</p>
SEMANA 04	<p><i>UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos</i></p> <p>Leitura do texto “Entrelaço: teoria, prática, criação e aprendizagem” de Lucas Valentim Rocha / Apreciação estética do vídeo Körper da coreógrafa Sasha Waltz / Exercícios</p>
SEMANA 05	<p><i>UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos</i></p> <p>Apreciação do vídeo sobre a “Improvisação em Teatro e Dança” produzido pela editora Saraiva / Leitura dos textos “Laboratório (s) de improvisação em dança contemporânea: Estabilidade e horizontes na conformação de grupos/coletivos de improvisação. O caso do improvisador solista”, de Leonardo Andrés Mouilleron Harispe e “Dança e improvisação em contextos educacionais” de Claudinei Sevegnani / Atividade de produção coreográfica / Apreciação de vídeo sobre contato improvisação realizado Irene Sposati e Johan Nilsson / Exercícios</p>

SEMANA 06	<p><i>UNIDADE 02 - Dança em contextos artísticos</i></p> <p>Apreciação de entrevista com o coreógrafo Cristian Duarte sobre o processo do espetáculo <i>The hot one hundred choreographers</i> / Leitura do texto “Outras escritas da dança - mashups do/ no corpo” (Anderson Marcos)/ Apreciação do vídeo “Split Screen: Beyonce “Countdown vs Anne Teresa De Keersmaeker” / Exercícios</p>
SEMANA 07	<p><i>UNIDADE 3 - Dança em contextos socioculturais</i></p> <p>Apreciação de vídeo aulas com o professor Boaventura de Sousa Santos sobre as Epistemologias do Sul / Apreciação estética do vídeo “Entre... a casa é sua, vou passar um café” de Gilsamara Moura e Lulu Pugliese / Exercícios</p>
SEMANA 08	<p><i>UNIDADE 3 - Dança em contextos socioculturais</i></p> <p>Leitura do texto “Baila negra, baila. Baila negra, negra baila: dança, diversidade e diferença a partir de rainhas de blocos afros de Salvador”/ Apreciação do minidocumentário “Extra scene I - Ebony Goddess: Queen of Ilê Aiyê” / Exercícios</p> <p><i>AValiação - Produção do ensaio final</i></p>

Minicurrículo da Professora

Gilsamara Moura: doutora em Comunicação e Semiótica; professora e coordenadora artística da Escola de Dança da UFBA; diretora e coreógrafa do Grupo Gestus; idealizadora do projeto Gestus Cidadãos e Escola Municipal de Dança “Iracema Nogueira”; correalizadora do Fronteiras Brasil; professora convidada do Impulstanz (Vienna International Dance Festival – 2011 a 2013).

Colaboradores: Anderson Marcos, Andréia Barreto Lira, Claudinei Savegnani, Douglas Emílio, Leonardo Harispe, Lina Montoya, Lucas Valentim, Michelle Fávero, Paola Ferraro, Vania Silva Oliveira e Verônica Navarro. Desenhos: Rebeca Benítez.

SEMANA 1

INTRODUÇÃO - Aprofundamento acerca do entendimento de contexto e sua correlação com a dança

Agora que já sabemos como nos organizaremos já podemos começar, não é?

Antes de qualquer coisa apresento duas questões para que possamos entender o objetivo deste componente:



Questionamentos

O que é **contexto**?

O que você entende quando ouve ou anuncia essa palavra?

VAMOS REFLETIR JUNTOS?

Do latim *contextus*, trata-se do ambiente físico ou situacional (conjunto de circunstâncias) a partir do qual se considera um facto. Esse ambiente pode ser material (“O ladrão aproveitou o ambiente agreste para se esconder no meio da vegetação”) ou simbólico (o ambiente histórico, cultural ou outro). O contexto é constituído por um conjunto de circunstâncias (como o local e o tempo) que ajudam a compreender a mensagem. (FONTE: <http://conceito.de/contexto>)



Dica

“No contexto artístico, a dança apresenta-se em uma multiplicidade de manifestações que não seria prudente generalizá-las.”

Agora que já acessamos a etimologia da palavra contexto, vamos tentar responder as seguintes perguntas:

O que você compreende como contexto?

Em quais contextos você reconhece a possibilidade de atuação da dança?

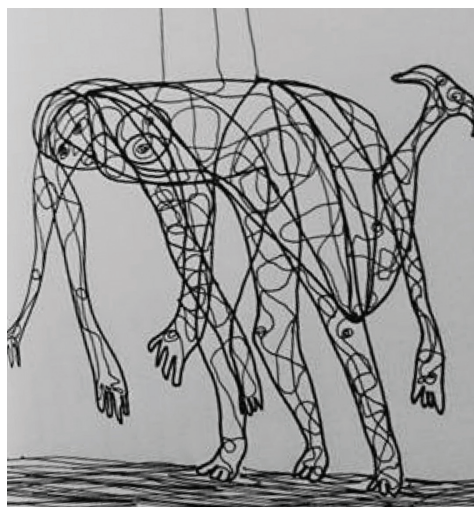
Para nos aprofundarmos ainda mais sobre o entendimento de contexto aplicado à dança vamos ler um pequeno texto?

BOA LEITURA

Possíveis modos de articulação entre teoria e prática: A dança dentro e fora da universidade

Gilsamara Moura*

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



Tenho viajado e ministrado aulas em diversas universidades - no Brasil e exterior - e visto que a multidisciplinaridade no estudo da dança é maior do que se pode pensar. Vai dos direitos humanos à medicina, das ciências cognitivas à filosofia, passando pelo jornalismo, filosofia, até a política. Diante dessa multiplicidade de possibilidades podemos reconhecer que não existe apenas uma dança, mas uma infinita gama de possibilidades desse fazer que sempre está articulada a diferentes contextos. Em síntese, se os contextos onde existe dança são múltiplos, então as formas de dançar também o são.

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

Digo isso porque já são mais de 40 escolas de ensino superior no Brasil - em nível de graduação, públicas e privadas -, espalhadas pelo País, sendo a mais antiga delas a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de 1956. É lá onde eu estou, desde 2009 como professora adjunta, acumulando ainda as funções de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança – gestão 2012 a 2015) e a coordenação artística da escola (desde 2013).

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

Eu mesma iniciei meus estudos na dança em academia ainda muito cedo. Aos 14, já dava aula para crianças. Daí até fundar minha própria escola foram mais sete anos. Nesse meio tempo, aprovada no vestibular para o curso de dança na Unicamp, não

pude me matricular. As condições financeiras não eram favoráveis. Cursei então Letras com habilitação em Francês e Grego na Universidade Estadual Paulista (Unesp), na minha própria cidade, Araraquara (SP). Mas com o interesse na dança. Dessa forma, passei os quatro anos seguintes pesquisando dança associada à literatura. Já formada, não tive outra escolha a não ser iniciar um mestrado contemplando as duas áreas de conhecimento, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Lá também concluí meu doutorado, desta vez em políticas públicas para a dança, período no qual tive a oportunidade de estudar com professores como Helena Katz, Christine Greiner, Jorge Albuquerque Vieira, Lúcia Santaella, Norval Baitello e Cecília Salles, entre outros.

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

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

Atualmente, temos como colocar a “mão na massa” de muitas formas. Assumindo cargos públicos, dançando, estudando, pesquisando, criando, ensinando, escrevendo, publicando, ou simplesmente, atuando.

* Gilsamara Moura: professora e coordenadora artística da Escola de Dança da UFBA. Docente do PPGDança e PPGAC.



Atividade

A partir do texto apresentado acima, faça uma pequena síntese elencando os principais aspectos que foram relacionados e expressando sua opinião sobre o tema. Capriche!!!

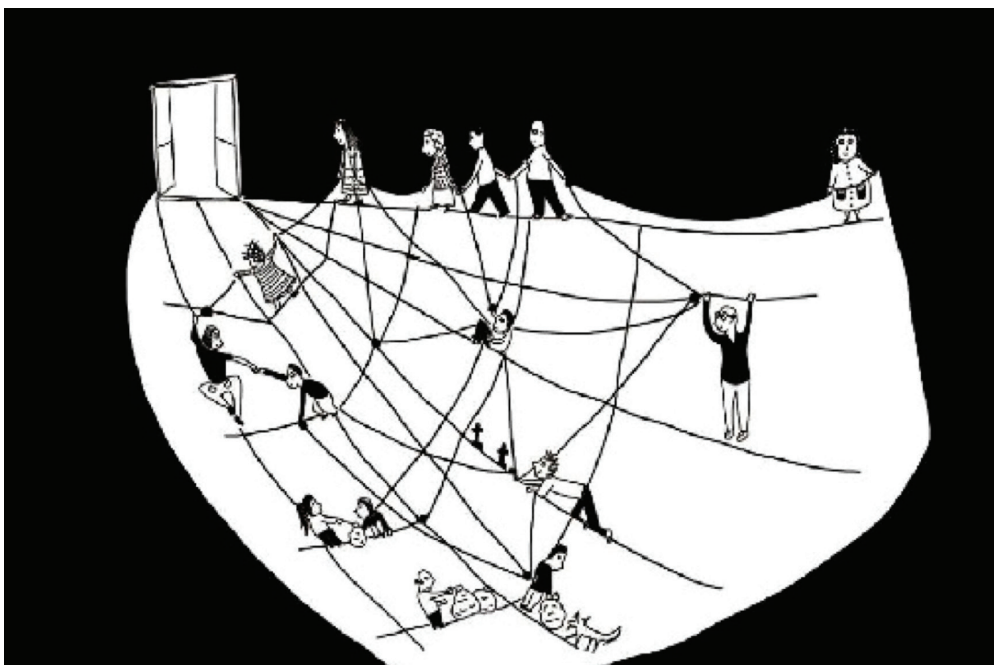
SEMANA 02

UNIDADE 01 - Dança em contextos pedagógicos

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Estamos iniciando nossa primeira unidade onde abordaremos a “Dança em contextos pedagógicos”. Para iniciar, vale lembrar que os contextos são sempre inumeráveis, e não é diferente quando falamos sobre a pedagogia da dança. Esta pode se dar em diferentes ambientes, sejam eles formais ou informais ou, em outras palavras, institucionais ou não institucionais. O que é relevante é reconhecer o papel do educador no processo de ensino/aprendizagem.

Vamos começar observando a seguinte figura:



Faça uma análise dessa figura considerando a relação da dança no contexto pedagógico?
Então, mãos a obra!



Dica

"Ao mesmo tempo em que a dança é um sistema coerente de códigos, ela convive no mundo com outros sistemas de saberes e práticas, e possibilita vinculações contínuas.

Os contextos pedagógicos oferecem espaços de troca onde a dança encontra e reúne interlocutores. As instituições formais de ensino (sejam elas a escola ou a universidade) são ambientes propícios ao diálogo em prol da construção de novos saberes pedagógicos. Cada interlocutor que dialoga está atravessado por saberes singulares, experiências diferentes."

Mas como se dá essa vinculação de saberes?

"As imbricações epistêmicas que acontecem no intercâmbio entre sistemas vão gerando uma dinâmica de diálogos fronteiriços entre saberes disciplinares que, por sua vez, criam uma área de trânsito híbrida de conhecimentos."



Agora que já entramos um pouco na discussão sobre dança em contextos pedagógicos, vale algumas provocações: a dança produzida no ambiente pedagógico pode ser entendida enquanto um fazer artístico? Aquele que ensina dança ou que estuda dança pode ser, de antemão, considerado artista? Compartilhe o que você pensa sobre essas questões. Vamos lá?

Tenha certeza que muitos artistas, professores e acadêmicos têm feito a mesma pergunta. Não é à toa que muitas produções acadêmicas tomam esta problemática como objeto de estudo, e que muitos artistas têm adentrado a universidade para acessar saberes que colaborem com suas produções. Sobre a relação entre arte e universidade trabalharemos na próxima aula. Para hoje sugiro a leitura do texto “Arte e espelhamento numa ecologia dos saberes: A experiência do projeto Gestus Cidadãos”.

BOA LEITURA

Não se esqueça que esse texto poderá te ajudar na produção do seu ensaio final!

Arte e espelhamento numa ecologia dos saberes: a experiência do projeto Gestus Cidadãos

Gilsamara Moura

RESUMO:

A proliferação de projetos sociais, com ênfase na área artística, é inegável. O caso do projeto Gestus Cidadãos, implantado na cidade de Araraquara/SP, em 2010, diferencia-se desta massiva maioria por ter sido parte de um desdobramento do projeto intitulado Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira. Neste artigo, serão compartilhados os processos pedagógicos do referido projeto que atingiu uma proporção nacional e artístico-acadêmica, como parte da pesquisa *processos cognitivos da dança e suas implicações políticas* (UFBA).

PALAVRAS-CHAVE: Gestus Cidadãos; dança; processos pedagógicos

O projeto da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira, mencionado no resumo, pode ter o ano de 1998 como data de ignição de sua criação. Naquele ano, durante uma residência artística no American Dance Festival (ADF), na Duke University, em Durham, Carolina do Norte (EUA), a então bolsista residente e doutoranda Sigrid Nora estava implantando a Escola Preparatória de Dança de Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. O conhecimento do projeto, pelas suas palavras e depois in loco, nos anos 2001 e 2002, repercutiu drasticamente em outra cidade, Araraquara, no interior de São Paulo. Idealizava-se, por meio de recursos públicos municipais, a criação de uma escola para crianças e jovens a partir de pressupostos educacionais inovadores, que tinham a Dança como foco e área de conhecimento, mudando entendimentos, até então praticados, de formação preliminar de bailarinos, coreógrafos e criadores. Tratava-se de uma escola com outro enfoque, na contemporaneidade e, evidentemente, baseada em estudos teórico-práticos desestabilizadores, com referências bibliográficas, artísticas e criativas que dialogam com as deste artigo. Ou seja, não pretendia tão somente ampliar possibilidades de mercado ou formar profissionais de dança, mas sim criar e fomentar ambientes de troca de conhecimentos acerca de temas como: dança contemporânea, corpo contemporâneo, cidadania e formação política, com práticas mais colaborativas, autônomas e emancipatórias.

Foi no ano de 2001, após vislumbrar a possibilidade de implantar uma escola semelhante da de Caxias do Sul/ RS na cidade de Araraquara/SP, que o projeto da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira (EMDIN) começou a se delinear, isto é, ser escrito, debatido e sistematizado. Inaugurada, mais precisamente, no dia 12 de outubro de 2002 e implantada no ano de 2003, após polêmica aprovação na Câmara de Vereadores por conta da resistência das proprietárias de escolas particulares de dança da cidade¹, a escola tornou-se referência em aplicação de recursos públicos num projeto intitulado Eco-Político-Pedagógico. Como este artigo não tem como objetivo descrever tal experiência, mas sim explicar como esta iniciativa desencadeou outro projeto, o Gestus Cidadãos, decidiu-se apenas citar algumas passagens para o desenvolvimento mais coerente deste.

A Escola Municipal de Dança homenageou uma das pioneiras da dança e música na cidade de Araraquara, responsável pela permanente ida de grandes nomes como Eduardo Sucena, Ismael Guiser, Idovar Stahl, Edith Pudelko, Kinkas Neto, Heloaldo Silva, Francisco Silva e Ivonice Satie, entre outros, colocando seu nome na primeira escola pública de ensino de artes em Araraquara/SP – Iracema Nogueira. A EMDIN, em convênio com o Departamento de Filosofia da UNESP - Araraquara, direcionou a primeira grande linha mestra de conexão de saberes a que se pretendia. Alunos de 08 a 16 anos de idade puderam ter a experiência de compartilhar conhecimentos em dança, música, teatro, artes visuais, capoeira e artes marciais, tendo a filosofia como alinhavo destes saberes. Nesta prática filosófica de tessitura de afetos e linguagens, estudos sobre mitologia grega, xadrez, quadrinhos e mangá tiveram grande aceitação e foram motivados pelo desconhecimento por parte dos alunos e também para possibilidade de rede que puderam estabelecer entre tais saberes e ignorâncias, segundo Boaventura de Souza Santos. Após quase uma década do ano de implantação, uma rede se desenvolveu e repercutiu em excelentes resultados como a inserção de alguns jovens em companhias de dança e teatro, em escolas de renome internacional como P.A.R.T.S na Bélgica e na Escola de Dança / UFBA, além de outros tantos jovens que, seguramente, são e serão diferenciados nas mais variadas atuações como profissionais e como pessoas.

O projeto Gestus Cidadãos, espelhado nesta experiência, é mais recente. Implantado, também na cidade de Araraquara, no ano de 2010 e mantido por meio de recursos

1 Este detalhe é importante ser lembrado porque reflete o pensamento de parte dos gestores de dança, não apenas na cidade de Araraquara, mas de uma forma geral por todo o País. Há muita resistência, por parte da maioria dos donos de academias ou espaços de dança, em aceitar estudos, inovações e plataformas teórico-práticas para a área. Não foi diferente em Araraquara, e o movimento que se instaurou contra a Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira mostrou a vontade de alguns de manterem a dança para um setor privilegiado, o daqueles com status e poder.

de renúncia fiscal (Lei Rouanet-MINC), trabalha com 100 crianças e jovens, entre 08 e 16 anos de idade. Após dois anos de criação e implantação, o Gestus Cidadãos inova ao apresentar formação transdisciplinar em dança, teatro, capoeira, artes visuais, música e uma outra linguagem intitulada ecologia dos saberes, que é responsável pela tessitura de todo o projeto. Outra novidade é que, como projeto cultural, com ênfase em formação, faz parte dos projetos de pesquisa da autora deste artigo.

Arte e Ciência, como partes co-dependentes de interesse e formação, se misturam e renovam as propostas e conteúdos do projeto em seu desenvolvimento cotidiano. Sendo formada em Ciências Humanas (Letras), com Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica, a autora deste e idealizadora do projeto, também artista da dança, compartilha metodologias com os demais professores e coordenadores envolvidos e propõe debates epistemológicos sobre o processo pedagógico, traçando coletivamente e de forma compartilhada, trajetórias criativas e provisórias a fim de responderem às mais variadas demandas (im)postas pela contemporaneidade.

A temática que se refere à transdisciplinaridade motiva abordagens diversificadas em constante reinvenção da democracia.

Não existe uma pedagogia geral com relação à constituição da transdisciplinaridade viva. Deve-se levar em conta a iniciativa, o gosto pelo risco, a fuga de esquemas preestabelecidos, a maturidade da personalidade (mesmo tratando-se de pessoas mais jovens). (GUATTARI, 1992, p. 25).

Além da discussão de obras de outros autores como Paulo Freire, Jacques Rancière e Félix Guattari, as publicações do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, desde os anos 90, vêm apontando para consistentes críticas de uma monocultura do saber científico. Ele apresenta o conceito de ecologia de saberes que também pautou o projeto referenciado aqui. Com distinções, transdisciplinaridade e ecologia de saberes podem caminhar juntas, ou seja, “a ecologia dos saberes vai para além da transdisciplinaridade”, segundo o autor. O diálogo entre conhecimento científico e outros conhecimentos é possível, porém deverá ser articulado.

O que se tem experimentado no projeto Gestus Cidadãos aponta para esta tentativa de relacionar pesquisas acadêmicas, pedagógicas, artísticas e culturais e tem como premissa a ideia da “diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010). Justamente por entender que o cruzamento de informações, conceitos e formas de conhecimento segue linhas plurais, além da criação de uma

linguagem homônima no Gestus Cidadãos, o próprio conceito de Santos situa a *ecologia de saberes* neste entendimento.



Professores e coordenadores do Gestus Cidadãos encontram-se em permanente discussão sobre o projeto político-pedagógico. A relação entre ciência, arte, crenças e ideias deixa de ser discutida de forma hierárquica para adquirir *status* de saberes co-presentes, emancipatórios e horizontais, ou seja, formas de experienciar conhecimentos e ignorâncias:

Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia dos saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia dos saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância é só uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. (SANTOS, 2010, p. 56)

O espelhamento, a que o título deste artigo se refere, não diz respeito apenas aos reflexos que o projeto original da Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira causou no projeto Gestus Cidadãos, mas também a uma característica especial de uma população de neurônios, descoberta nos anos 90 e que, além de ser assunto do projeto de pesquisa

da autora deste², é também foco de observação nas aulas das crianças e jovens envolvidos no projeto. São os *neurônios-espelho*, responsáveis por inúmeras funções.

Os pesquisadores Rizzolatti, Gallese e Fogassi revelaram ao mundo sua pesquisa sobre *neurônios-espelho*, em 1994, na Universidade de Parma/ Itália, quando, na verdade, essas células foram descobertas por acaso. Até pouco tempo atrás, as pesquisas centravam-se no indivíduo e seus processos internos, com menor interesse em como compartilhamos experiências, como nós cooperamos, enfim, como a solidariedade está incorporada (torna-se corpo) ou não em nossos pensamentos e ações. A descoberta dos *neurônios-espelho* traz à tona tais questões e revela que a observação de ações alheias ativa as mesmas regiões do cérebro de quem as executa. Isto é, ocorre uma duplicação interna dos atos alheios.

Os *neurônios-espelho* leem o outro e influenciam nosso comportamento a partir da leitura. *Neurônios-espelho* são acionados em seres humanos para imitar diretamente as ações e para compreender seus significados. Tais células, pelo que os estudos têm apontado, são responsáveis pelo aprendizado de quase tudo, de uma simples maneira de olhar até o mais complexo passo de dança.

A qualidade da informação visual e da demonstração corporal é fundamental para o aprendizado motor. A visão de uma ação desencadeia um processo motor ainda sem instrução na criança. Olha aí o grau de responsabilidade do professor de dança!

Como a dança não está dissociada da vida, uma aula de ballet, por exemplo, pode ensinar muito mais do que a técnica simplesmente dita, ou seja, articular conhecimentos técnicos com sociais, culturais e políticos é possível. Já em aulas de dança contemporânea, é inconcebível não situar o aluno - adulto ou criança - nos paradigmas da modernidade: simultaneidade, caos, ordem, repetição, contaminação, fragmentação, totalidade, por meio da pedagogia do movimento. A dança contemporânea nasce de e por causa destes cruzamentos e contaminações, mas será mesmo a metodologia transitória e em construção permanente que irá permear e nutrir este universo de maneira criativa ou não.

2 O projeto de pesquisa é intitulado “Processos cognitivos da dança e suas implicações políticas” e está sendo desenvolvido dentro do Grupo de Pesquisa Estudos Corponectivos em Dança, cujas líderes são a Profa. Dra. Lenira Rengel e Profa. Dra. Gilsamara Moura, no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Tal projeto de pesquisa propõe estudos teórico-práticos sobre os processos de cognição humana, aprendizado por espelhamento, percepção visual e empatia e testa procedimentos no corpo que dança.



No Gestus Cidadãos, esta convicção de voltar sempre ao próprio projeto político-pedagógico, rever caminhos, estruturar outros, renovar, atualizar e deixar espaços para arranjos no decorrer do processo cotidiano, é fundamental para manter a troca viva de conhecimentos entre os envolvidos.

Como os *neurônios-espelho* reagem a ações que são parte do repertório motor do indivíduo, minha hipótese é que se oportunizarmos uma gama extensa de estímulos motores às crianças, maior sua plasticidade ao longo da vida. Entende-se plasticidade cerebral como a capacidade que o cérebro possui de remodelar-se em função das necessidades e do meio-ambiente. Anteriormente, acreditava-se que o tecido cerebral não tinha capacidade regenerativa, estando fadado à genética de uma maneira fixa. Mas foi a partir de observações em pacientes com lesão cerebral e inúmeras técnicas de reabilitação que o quadro se alterou. E onde entram os neurônios-espelho? Justamente para reafirmar que quanto mais cedo a criança for estimulada de maneira global, mais repertório motor terá e mais possibilidades de conexão na fase adulta. Imitamos, mentalmente, cada ação que presenciamos se a tivermos experimentado pelo sistema sensório-motor. Cultivar hábitos motores é, portanto, decisivo para uma vida adulta saudável.



Outro dado que vale ressaltar, ligado à descoberta dos neurônios-espelho, é o da cooperação. Se vemos o mundo com os nossos olhos e com os olhos do outro ou do grupo ao qual pertencemos, nada mais interessante de desenvolver em aulas de corpo do que ações cooperativas. Cooperação não como mero exercício de partilha, desprendimento, solidariedade, colaboração, mas como uma habilidade inata que pode e deve ser estimulada pelos professores que acreditam na capacidade humana de troca e interação social mais saudáveis.

Para alguns pesquisadores, entre os quais está o neurocientista cognitivo Vilayanur S. Ramachandran, os neurônios-espelho foram cruciais no desenvolvimento de redes sociais, de habilidades sociais elaboradas e infraestrutura de conhecimento que chamamos de cultura. Os neurônios-espelho já são objeto de pesquisas no mundo inteiro, já constituem uma das áreas mais ricas da neurociência, e os estudos apontam que o interesse nestes irá crescer ainda mais dada a complexidade de funções a que lhe são atribuídas.

Empatia, cooperação, troca, transitoriedade, ecologia de saberes, transdisciplinaridade, espelhamento, aprendizagem mútua são algumas entre tantas outras pautas de reflexão constante para os professores e coordenadores do projeto aqui tomado como exemplo.

Arte e espelhamento numa ecologia dos saberes é justamente isso, trabalhar com linguagens artísticas num ambiente cultural com o cuidado de exercitar a escuta em tempo integral, escuta de si, do outro, do ambiente, das potencialidades; é poder

interatuar com a Arte e com a Ciência sem que seja assustador. Estas tecnologias educacionais contribuem para o entendimento de maneiras colaborativas de construção conjunta de um projeto em tempo real.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUATTARI, FÉLIX. **Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 61-68, jan./mar. 1992.

HISSA, CÁSSIO E. VIANA (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MOURA, Gilsamara. **Dançar como bocejar, contagia! in Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças**. Organização de Georgia Lengos. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

PIRES, Gilsamara Moura Robert. **O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para a dança em Araraquara de 2001 a 2008**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs). – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Pela mãe de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

Antes de finalizar a semana vamos trabalhar um pouco no ensaio final? A proposta é que você eleja um dos temas a seguir para correlacioná-lo ao seu tema de estudos: “ecologia dos saberes” e “neurônios espelhos”. Como esses conceitos podem contribuir para sua área de atuação? Mas não se preocupe que vamos dar uma mãozinha.

Os vídeos abaixo podem contribuir para sua escrita.

ECOLOGIA DOS SABERES: <https://www.youtube.com/watch?v=R1HAYIJ0TGw>

NEURÔNIOS ESPELHO: https://www.youtube.com/watch?v=Qb_drp0C3_U



Sessão alimente-se

Ah! Quase ia esquecendo a nossa seção “ALIMENTE-SE”!

Entre no link e aperte o PLAY:

Projeto Gestus Cidadãos - Vídeo Institucional

<https://www.youtube.com/watch?v=rn8JFufAZV8>

ATÉ A PRÓXIMA SEMANA!

SEMANA 03

UNIDADE 01 - Dança em contextos pedagógicos

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Ao longo da história as tensões entre ciência e arte têm sido constantes. Os paradigmas dominantes nos ambientes acadêmicos têm alimentado a ideia de que as artes não podem ser vistas como áreas de conhecimento científico. Grande parte dos argumentos, que são tecidos nessa direção, respaldam-se na hierarquia que sempre colocou o conhecimento epistêmico num patamar mais elevado que o conhecimento empírico. Mas, se observamos com mais cuidado, é possível afirmar que não existe a possibilidade de produzir ciência sem considerar o conhecimento empírico. Afinal, é no corpo que o conhecimento se processa e, também, é produzido. É pensando na desestabilização dessas dualidades, que insistem por separar ciência/arte, conhecimento científico/conhecimento comum, que diversos autores têm tentado apresentar outras perspectivas.

No texto abaixo, vamos discutir um pouco sobre a relação entre projetos artísticos e acadêmicos, observando suas singularidades e seus pontos de conexão. Vamos lá?

BOA LEITURA

Não se esqueça que esse texto poderá te ajudar na produção do seu ensaio final!

Dança- interseções, buracos e nexos entre projetos artísticos e acadêmicos

Gilsamara Moura

RESUMO:

A dança permite causar encontros e fissuras conceituais. Quando se adentra no ambiente da universidade, algumas fricções vêm à tona, principalmente ao se tratar do assunto dança. Como fazer coabitar projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro? Este artigo pretende trazer à tona questões pertinentes a estes dois espaços de construção de conhecimento: universidade e cena artística em se pensando em dança. Assim como a própria autora deste artigo enfrenta, muitos desejam entender como vida e arte, ciência e arte, podem dialogar sem cisões litigiosas. Projeto de pesquisa, projeto sociocultural e projeto artístico. É possível partilhar saberes e ignorâncias entre eles? Quais parâmetros podem nos suportar? Autores como Santos (2003) e Madeira (2010) colaboram para o levantamento de questões a respeito do paradigma emergente e paradigma invasor. Como descrever objetos, práticas e processos da contemporaneidade sob a tutela de tais paradigmas? Na tentativa de definir zonas de fronteira e de cruzamento emergentes, buracos e nexos são expostos e algumas dúvidas poderão amparar este tecido. Ao abordar a crise do paradigma dominante, chegaremos ao paradigma invasor, aos processos de hibridação e às escalas de objetos híbridos emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Projetos artístico-acadêmicos. Interseções. Nexos.

Para não incorrer no erro de generalizações que desprezam as diferenças, reunindo qualidades comuns a uma ideia, fixando-as e paralisando-as, pretendo iniciar esse artigo com as seguintes questões: de que dança me refiro no título? Poderia ser qualquer e toda dança? De qualquer época?

Por um lado, poderia ser A Dança, com maiúscula, como área do conhecimento. No entanto, é necessário fazer o recorte para atingir a especificidade do assunto que irei abordar, dentro de seu espectro como área ou campo do saber

Poderia ser a dança que se faz hoje, aquela que construímos em ambientes acadêmicos formais como universidades e centros técnicos, assim como aquela que se faz em ambientes artísticos (não acadêmicos) e independentes como escolas, grupos e companhias.

Também, há de se considerar a dança além da universidade, escolas e companhias, como os festivais nacionais e internacionais, os editais, as leis de fomento e os mecanismos

de financiamento que, sem dúvida, têm proporcionado outras possibilidades, sejam de troca de conhecimento, incentivo à criação, distribuição de produtos e manutenção de grupos e companhias, ampliando os elos da cadeia produtiva.

A dança que vamos analisar aqui é a dança que se faz hoje, mas, sobretudo aquela cuja abordagem se concretiza em projeto, ou seja, uma abordagem contemporânea da dança.

Laurence Louppe (2008) diz:

É por essa via, e não pela reforma, excessivamente simples, nem por meio de uma revolta nas modalidades de abordagem do movimento, que é preciso observar as raízes do projeto contemporâneo da dança: a descoberta de um corpo que encerra um modo singular de simbolização, alheio a qualquer modelo preconcebido. A dança contemporânea deve sua existência a uma nova concepção do corpo e do movimento (do corpo em movimento) que será retomada por todos os seus teóricos, a começar por Laban. (LOUPPE, 2008: 62)

Para tanto, elencamos o ambiente da universidade e a possibilidade de coabitação de projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro.

E aí vem outra questão: isso é possível? E ainda: seria possível contemplar projetos artísticos e acadêmicos preservando as singularidades de cada um, ao mesmo tempo em que ambos constroem juntos a área de conhecimento dentro da universidade e também na cena artística?

Vamos seguir com algumas referências para amparar nossa tessitura, mas, principalmente, traremos dois autores que podem colaborar em nossa reflexão que são os sociólogos portugueses Boaventura de Souza Santos e Cláudia Madeira.

Santos (2003) em “Um discurso sobre as ciências”, apresenta uma crítica à epistemologia positivista e sinaliza uma crise final do paradigma científico dominante e aponta traços de um paradigma emergente conferido às ciências sociais.

Madeira (2010) em “Híbrido: do mito ao paradigma invasor?” aborda os vários conceitos do termo híbrido chegando ao estatuto de paradigma invasor, já que este serve para definir todas as zonas fronteiriças e de cruzamentos emergentes na sociedade contemporânea.

Sabemos pouco e queremos saber muito mais; o incógnito nos impulsiona e nos motiva para novas descobertas. Assim, chego às três palavras do título: interseções, buracos e nexos. Interseção do latim *intersectio onis* é corte ou ação de cortar ao meio. Em matemática, trata-se da operação através da qual se consegue um conjunto composto por elementos comuns a outros (dois) conjuntos. Buraco é fenda, orifício ou furo que permite a improvisação, ou seja, quando “tapamos buraco” improvisamos soluções.

Nexo vem do latim *nexus*, de *nectere*, ligar ou unir. Trata-se de um mecanismo de conexão, vínculo. Ao mesmo tempo em que não significa sentido, pode assumir essa conotação dependendo da interpretação.

Seguiremos, agora, apresentando de forma resumida o que Santos (2003) traz em “Um discurso sobre as ciências” para entendermos a conexão proposta por mim aqui entre paradigma emergente e paradigma invasor, presente na obra de Madeira (2010).

Boaventura de Sousa Santos descreve que o modelo de racionalidade científica atravessa hoje uma profunda e irreversível crise, que vivemos um período de revolução científica e que, aquilo em que se assenta o paradigma dominante, entrará em colapso. Tais características apontadas pelo autor se fundamentam no paradoxo: quanto mais aprofundamento do conhecimento, mais visível a fragilidade dos pilares em que se funda (2003, p.41).

Assim, o autor percorre um caminho da ciência moderna que vai das descobertas de Einstein, Heisenberg e Bohr, Gödel, Prigogine, Jantsch, Haken, Eigen, Maturana e Varela, Thom, David Bohm, Geoffrey Chew, afirmando que a crise do paradigma da ciência moderna se explica por condições teóricas e sociais e que tais condições apontam-se como “criativas e fascinantes”, afastando-se assim de concepções dogmáticas.

Santos é prudente ao apresentar o paradigma emergente como uma “especulação”, “um futuro como o produto de uma síntese pessoal embebida na imaginação sociológica” (p.59).

As sínteses a que se refere, divergem de autor para autor, mas a que ele vai tratar é a do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Para isso, apresenta o paradigma emergente através de algumas teses. São elas:

- Todo o conhecimento científico-natural é científico-social;
- Todo o conhecimento é local e total;
- Todo o conhecimento é autoconhecimento;
- Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Como este texto não é uma resenha do livro de Santos, permito-me não adentrar minuciosamente em cada uma das teses, mas sim fazer um apanhado geral do que se destaca para podermos relacionar com o assunto que proponho problematizar, ou seja, projetos artísticos e acadêmicos.

Um dos destaques que o autor traz é que o paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, que supera distinções até então estabelecidas como: natureza / cultura, natural / artificial, observador / observado, subjetivo / objetivo, animal / pessoa.

Eu já inicio a aproximação que considero pertinente ao nosso assunto com a distinção saber / ignorância, teoria / prática, artístico / acadêmico. Apesar de convivermos com estes pares, negando-os no nosso dia-a-dia, dentro e fora da universidade, incorremos frequentemente em erros de enunciação de discurso, instrução verbal equivocada e intensificações dualistas no ambiente pedagógico da dança, seja ela acadêmica ou não.

Nossa fratura é conceitual e internamente arraigada. Também não basta assumir uma tendência de superação das distinções sem “conhecer o sentido e conteúdo dessa superação”, afirma Santos (p. 65). A nova ordem científica aproxima as ciências naturais das ciências sociais e das humanidades. Para tanto, a reforma é necessária em todas estas áreas do conhecimento.

Estamos enfrentando essa discussão acerca da epistemologia da dança no âmbito acadêmico no Brasil há alguns anos. Artistas da dança que se graduam e querem fazer de sua arte objeto de estudo; artistas que se recusam a fazer uma formação por convicção; outros que querem partilhar espaços de discussão e reflexão em congressos; enfim, uma gama de ricas possibilidades de inserção que ainda encontram resistência, seja por parte de pesquisadores das ditas ciências duras (por ex. matemática), seja por parte dos próprios pesquisadores acadêmicos da dança.

Há de se discutir estes espaços que legitimam a pesquisa em dança, como há de se discutir sobre os espaços não legitimados academicamente como espaços de construção do conhecimento. Suas possíveis correlações e colaborações.

Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa” tal como Habermas a concebe. Nessa situação confluem sentidos e constelações de sentido vindos, tal qual rios, das nascentes das nossas práticas locais e arrastando consigo as areias dos nossos percursos moleculares, individuais, comunitários, sociais e planetários. Não se trata de uma amálgama de sentido (que não seria sentido, mas ruído), mas antes de interações e de intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso. (SANTOS, 2003: 73)

A parcelização e a disciplinarização do saber são realces também apontados pelo autor quando aborda a ciência moderna. Ao defender o conhecimento como total, defende também o local, contrapondo à especialização que segrega.

A fragmentação de hoje é temática, segundo o autor, mas há uma pluralidade de métodos a serem transgredidos. Personalização do trabalho científico que difere do conhecimento determinístico.

O sujeito epistêmico *versus* o sujeito empírico, também característica da ciência moderna, é parte dessa fratura da ciência moderna. A hegemonia da teoria sobre a prática; do que se pode provar em contraponto ao incerto; do objetivo, rigoroso e factual contra o intuitivo, popular, vulgar e precário.

Por ser um lugar de legitimação do saber, a universidade pode sim receber a Arte com a mesma importância que abraça a Ciência.

Quando afirmo isso, não deixo de pensar sobre o senso de auto-responsabilidade que cada um de nós deveria ter no ambiente acadêmico. Olhando para a dança, que já está consolidada como área dentro do abrangente espectro de carreiras da universidade brasileira, ainda perduram deslegitimações fomentadas pelos próprios educadores da dança. Ainda convivemos com cisões entre teoria e prática nada produtivas, didática e pedagogicamente falando.

Vieira diz:

Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve os atos de criação. Tanto artistas quanto cientistas só conseguem ser efetivamente produtivos quando o ato de criação libera-se em meio a todas as dificuldades, que podem ser externas, provocadas por perturbações no meio ambiente, ou internas, associadas ao perfil e história psicológicos dos criadores. (VIEIRA, 2006: 47)

A partir desta citação, pode-se entender o que ocorre em alguns casos onde não se vive e não se compreende o conceito filosófico de *mundividência*, que significa visão de mundo e que ampara a tríade razão, sentimento e vontade.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (SANTOS, 2003: 85)

Interessante como Santos e Vieira dialogam acerca do mesmo tema da Arte e da Ciência. Enquanto o conhecimento artístico explora as possibilidades do real e não somente a realidade, o conhecimento científico, no paradigma emergente, aproxima-se desta criação artística porque “pretende que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte)”, afirma Santos (p.87).

A diferença que há entre arte e ciência é basicamente que a ciência se prende a um compromisso dado pela Teoria do Conhecimento acerca da possibilidade de um contato com a realidade. O cientista é aquele que estabelece uma hipótese de natureza filosófica acerca da possibilidade do conhecimento...

Mas o artista tem uma vantagem. O artista trabalha com o cerne do ato da criação, que também é fundamental para o cientista, mas o artista pode trabalhar com as possibilidades do real. Ou seja, o problema da diferença entre arte e ciência não é simplesmente a representação da realidade. O artista pode tentar representações várias e estudar possibilidades do real. Nesse sentido, o conhecimento artístico é mais flexível, e assim sendo, ele consegue ser efetivamente mais criativo. (VIEIRA, 2006: 98)

Estamos percorrendo estes caminhos, falando de ciência, arte, paradigma dominante, paradigma emergente, mas cabe lembrar que tudo isso vem sendo tecido para nos ajudar a responder questões que balizam nossa conversa. Apenas para refrescar:

Como fazer coabitar projetos artísticos e acadêmicos sem que um esteja a serviço do outro?

É possível partilhar saberes e ignorâncias entre eles?

Quais parâmetros podem nos suportar?

Talvez, toda essa nossa discussão sirva apenas para levantar mais e mais questões. O que importa é refletirmos sobre nossas ações, atuações como artistas, cientistas, educadores, cidadãos.

E por falar em cidadania, chegamos ao conhecimento do senso comum que, segundo Santos (2003), possui as seguintes características que orientam nas nossas ações e dão sentido à nossa vida:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assentada na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável (o que se pode acreditar) e securizante (ligado a segurança). O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico: não resulta de uma prática especificamente orientada para produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não reproduz rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2003: 90)

Como o próprio Santos alerta: “nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente”. (p. 92) Ele ressalta que se trata de uma fase de transição, mas conclui dizendo: “se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é auto desconhecimento.” (p.92).

À luz de tudo o que foi dito até aqui, sigamos com a síntese a que me propus apresentar do tema paradigma invasor, presente no livro de Madeira, para continuarmos entrelaçando nosso tecido. Nosso tear aqui é como aquele definido pelas mãos da artesã; podemos chegar a vários desenhos, tamanha a complexidade das possibilidades. A renda de bilro, por exemplo, é assim; será a quantidade das pequenas peças de madeira chamadas de bilros que determinará a complexidade do desenho. Portanto, nossa abordagem é uma das possibilidades latentes.

Minha decisão por escolher esta autora para dialogar conosco não foi aleatória. Assim como para Madeira (2010), rastrear o sentido das palavras, sua etimologia e ressignificações ajuda a desvelar alguns equívocos. Perseguir as inúmeras descrições da palavra híbrido, por exemplo, me ajuda a entender outra palavra que utilizo em um dos meus projetos, mestiço.

Uma das aproximações do vocábulo híbrido remete ao termo grego *hybris* que dentre os significados atribuídos temos: exagero, insolência, desmesura, excesso ou falta. Daí a ligação com as coisas que invadem nosso cotidiano, desde a arte híbrida, aos carros híbridos, cruzamento de duas espécies distintas, identidades híbridas, etc.

Vamos nos ater aqui à aproximação do híbrido com o mestiço, apesar da autora passar por outras relações com o *heterogêneo* e o *monstro*.

Tal aproximação com mestiço rendeu, segundo a autora, controvérsias nas ciências sociais sobre o que seria melhor para designar o fenômeno das mistura: “hibridismo” ou “mestiçagem”. O percurso que discrimina os termos passa das ciências sociais para as ciências exatas e depois para as teorias darwinistas e mendelianas. Quase todos distinguem os termos, alguns refutam teses anteriores, outros generalizam.

Para Pieterse (2001), há na sociedade contemporânea um hibridismo estrutural, entendido como globalização e afetado pelas relações de dominação:

Este “hibridismo estrutural” repercute-se em nível das identidades pessoais. Afeta o cotidiano de cada indivíduo, tornando menos rígidos os dualismos e as hierarquias constituídas: desde as dinâmicas sociais e individuais, com o aumento potencial das migrações,

da mobilidade social e da multiplicação de papéis sociais, até o esboroamento possível de dualismos considerados intransponíveis, como os de natureza/cultura, colocados por exemplo nas problemáticas dos (trans)gêneros sexuais. Ou seja, as identidades contemporâneas ganham as mesmas características do híbrido: são multidimensionais, fragmentárias, relativas, performativas, em *devir*. (MADEIRA, 2010: 4)

A fim de iniciarmos a aproximação com alguns projetos individuais, cabe lembrar que estamos interessados em olhar tais projetos, refletir sobre eles, problematizá-los e visualizar outros caminhos possíveis. Nada de encerrarmos nossas perspectivas neles. Servirão sim de buracos por entre os quais olhamos e imaginamos mundos.

Não me esquivo, porém, de entender que há equivalências e diferenciações entre os termos híbrido e mestiço; a aproximação é necessidade metodológica; apenas recorro a eles por entender que há complementariedade.

Segunda Madeira (2010), “o híbrido se apresenta hoje como novo paradigma invasor. Esta condição não tem, contudo, que remeter necessariamente para um paradigma de ruptura.” Atualizado pela autora como “saturação das misturas”, o híbrido pode ter a definição de cruzamento de ordens distintas.

Pensadores como François Laplantine (antropólogo), Alexis Nouss (linguista), Gérard Corbiau (cineasta), Néstor García Canclini (antropólogo), Jean Nederveen Pieterse (sociólogo) e Roberto Sifuentes (performer), entre outros, convergem e divergem acerca do tema, dependendo do objeto analisado. Mas, segundo a tese de Buffon (séc. XVIII), “face à proliferação contemporânea, podem caber no denominador comum de “híbrido”.

A relação entre ciência, arte, crenças e ideias deixa de ser discutida no âmbito hierárquico para adquirir *status* de saberes co-presentes, emancipatórios e horizontais, ou seja, formas de experienciar conhecimentos e ignorâncias:

Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto às formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia dos saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia dos saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância é só uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais do que se esquece. (SANTOS, 2010: 56)

Voltando ao estatuto de paradigma invasor, as misturas das culturas são inevitáveis, assim como, as construções de identidades individuais, que já não cabem mais no singular. Somos muitos em nós mesmos.

A questão da hibridação condensa, segundo Madeira (2010), alguns problemas, dentre eles, a desestruturação das oposições dualistas emergentes como natureza/cultura, erudito/popular, arte/ciência, centro/periferia, Norte/Sul, local/global, impondo a construção do impuro ou misturado, num $1+1=3$ e a impossibilidade de classificação, catalogação ou ordenação destes “impuros”.

É sobre este terceiro problema apontado pela autora que me concentro neste texto, não porque me interessa catalogar o que se tem produzido dentro da universidade em conexão com o que está fora, sob a tutela da pesquisa, mas sim porque devemos encarar o desafio da reflexão e fomento da discussão acerca da dificuldade em estabelecer pesquisa artística quando os preceitos acadêmicos estão totalmente fundados e fundamentados em preceitos hegemônicos, globalizados e tecnologizados.

Na tentativa de identificar tais zonas fronteiriças e de cruzamentos emergentes, buracos e nexos são expostos. Minha hipótese é que me parece que o que podemos fazer é, de fato, apenas identificar, sem a pretensão ou ânsia de classificar, até porque o que temos feito “não é uma coisa nem outra, parece não ter lugar, ser indefinido e irregular” e que, conforme “sua consistência e recorrência no tempo, podem vir a afirmar-se como coisas autônomas, passíveis de nova classificação”.

É assim que considero o que nós, artistas-docentes ou docentes-artistas, temos realizado dentro da universidade. Algo novo, ainda por ser decifrado:

Há, nesse sentido, em latência, em qualquer coisa híbrida um futuro categorizável, mas há também um “devir-híbrido”, uma categoria em trânsito, que pode desvanecer-se ou consolidar-se numa terceira entidade. A análise dos objetos híbridos pressuporia à partida uma exclusão das coisas puras, a não ser por via da sua genealogia; ou por via da sua antítese, um objeto híbrido deveria ser o oposto do objeto puro. (MADEIRA, 2010: 98)

Coessens (2014), em artigo recentemente lançado na *Art Research Journal*, afirma que:

O principal desafio da pesquisa artística é então, construir uma cultura de pesquisa que faça a diferença: participar e ampliar o campo da pesquisa mais amplo, mas a partir de sua própria perspectiva, resistindo à competitividade econômica e agregando valor para o desenvolvimento da cultura e da educação.

A partir das experiências como docente e artista, dentro e fora da universidade, tive a intenção apenas de fazer emergir processos analíticos que enfatizem a arte e a ciência

juntas, colaborando uma com a outra e que na distinção de suas naturezas há potência de encontros. Afinal, dança para mim, é encontro.

A hipótese é a articulação entre os modos de investigação artística e acadêmica que gera adaptações mútuas em processos colaborativos de estudo e criação: onde a relação produto e processo é a base para mobilizar a construção de discursos em caráter de estudo, sendo estas duas palavras as que dinamizam sua realização. (ARRAIS, 2012: 154)

O percurso que traçamos até aqui não sugeria apresentar soluções, nem tampouco responder às questões levantadas. Interseções, buracos e nexos que passeiam no tempo passado, presente e futuro, sem se estagnarem, sem se dissociarem, permitindo trocas incessantes de informação, num processo inestancável de produção de conhecimento, simplesmente para que sobrevivamos.

Então, a visão do artista, deve ser encarada nesse contexto, sinalizadores dentro de um sistema de altíssima complexidade, de formas de conhecimento altamente sofisticadas necessárias para a sobrevivência da espécie. Ou seja, pintamos, não é por pintar. Pintamos para sobreviver, para manter algo. Dançamos não é por dançar. Dançamos para explorar espaço-tempo, explorar o corpo e permanecer... (VIEIRA, 2006: 108)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUATTARI, Félix. **Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 61-68, jan./mar. 1992.

HISSA, Cássio E. Vianna (org.). **Conversações: de artes e de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MADEIRA, Claudia. **Híbrido: do mito ao paradigma invasor?** Lisboa: Editora Mundos Sociais, 2010.

MOURA, Gilsamara. **Dançar como bocejar, contagia!** in Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças. Organização de Georgia Lengos. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

PIRES, Gilsamara Moura Robert. **O corpo da multidão aprende a se comunicar: políticas públicas para a dança em Araraquara de 2001 a 2008**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Thereza **in Docência-Artista do Artista-Docente: Seminário Dança Teatro Educação/** Thaís Gonçalves, Héctor Biones, Denise Parra e Carolina Vieira (organizadores). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Epistemologias do Sul/** Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (orgs). – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/** Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Pela mãe de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 1999.


VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte: formas de conhecimento- arte e ciência, uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

Agora que finalizamos a leitura do texto, será que você poderia apontar aspectos que você reconhece como pontos de interseções e pontos de divergência entre os projetos artísticos e acadêmicos?

Utilize o quadro seguinte para organizar suas ideias.

PONTOS DE INTERSEÇÕES E DIVERGÊNCIAS ENTRE PROJETOS ARTÍSTICOS E ACADÊMICOS	
Aponte aqui alguns aspectos que você acredita que os projetos artísticos e acadêmicos encontram pontos de interseções	Aponte aqui alguns aspectos que você acredita que os projetos artísticos e acadêmicos encontram pontos de divergência

Agora que já adentramos na discussão sobre o paradigma emergente, que entende que o conhecimento epistêmico tem a mesma importância que o conhecimento empírico vamos realizar uma pequena atividade? A proposta é a seguinte: você deverá assistir os vídeos da seção “alimente-se” (disponível abaixo) e deverá responder as seguintes questões:

 **Sessão alimente-se**

Entre no link e aperte o PLAY:
Um simples passeio se transforma em um espetáculo - HD -
https://www.youtube.com/watch?v=g-_mllfNxnE

Coreografia dos pássaros forma nuvem viva gigante em Israel -
<https://www.youtube.com/watch?v=CuN4PkD5rXc>

O que é apresentado no vídeo?

2. Você acredita que é possível relacionar o vídeo apresentado com a dança?

3. Você acredita que as informações presentes no vídeo podem ser analisadas no ambiente acadêmico da dança? Por que?

ATÉ A PRÓXIMA SEMANA!

SEMANA 04

UNIDADE 2 - Dança em contextos artísticos

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Hoje, iniciaremos a unidade 2 onde estaremos tecendo discussões acerca da dança nos contextos artísticos.

É claro que não conseguiremos dar conta da infinidade de problemáticas e conhecimentos que este eixo pode suscitar, já que a arte é um campo de conhecimento amplo que adentro diferentes aspectos da vida, em sua complexidade e diversidade.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, apesar de estarmos iniciando discussões mais restritas à dança nos contextos artísticos, tais discussões não estão isoladas daquelas que já realizamos ou daquelas que iremos realizar, já que os conhecimentos retroalimentam-se e contaminam-se. Não é ao acaso que o primeiro texto da unidade pressupõe que todo processo de criação é, também, um processo de ensino/aprendizagem.

Aqui vale uma provocação:



Questionamentos

“A dança é uma ferramenta que colabora com a aprendizagem ou ela é, em si mesma, um tipo específico de conhecimento?”

O texto abaixo pode colaborar para responder a essa pergunta. Mas não se preocupe que você não estará só nessa empreitada. Para ajudar nesse processo, sugiro que você destaque fragmentos do texto, reflexões suas sobre o texto, ou questões onde seja possível identificar e/ou questionar a relação entre criação em dança e aprendizagem. Em seguida, preencha os balões da nossa árvore genealógica do conhecimento com estes fragmentos, ok?

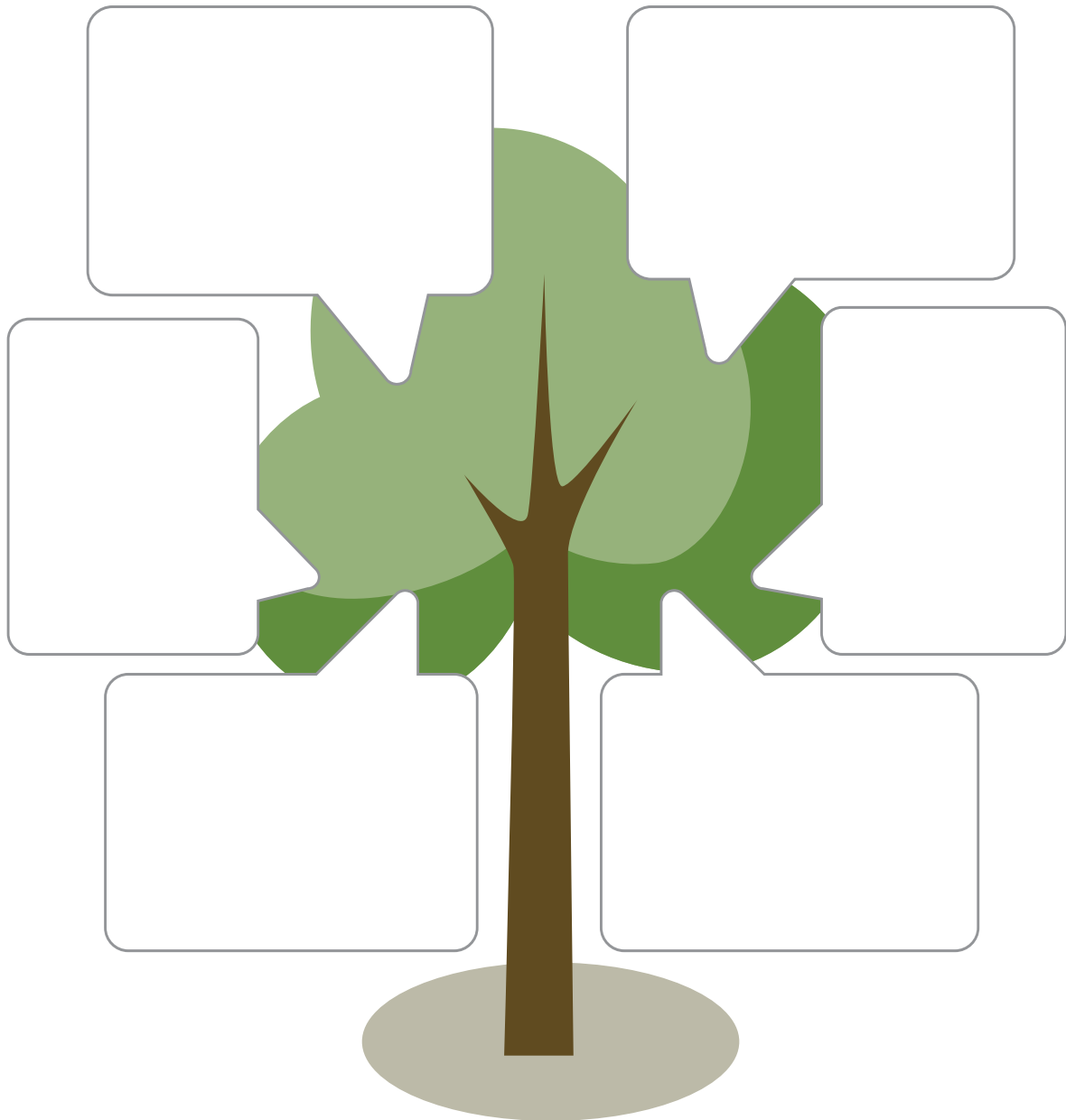


Ilustração: Edna Laize; Freepik

BOA LEITURA

Não se esqueça que esse texto poderá te ajudar na produção do seu ensaio final!

Entrelaços: teoria, prática, criação e aprendizagem

Lucas Valentim Rocha*

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa teórico-prática desenvolvida no decorrer do meu mestrado que trata a criação colaborativa em Dança enquanto experiência de aprendizagem. Tem como objeto da pesquisa o processo de criação do espetáculo *O QUE FICA* (2012) do Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da Universidade Federal da Bahia. Neste sentido, propomos uma análise crítica a partir de 04 eixos norteadores: criação compartilhada, autonomia-colaborativa, hierarquia e autoria. Para tanto, estaremos entrelaçando os relatos das experiências dos dançarinos com certas discussões propostas por autores como Paulo Freire, Cecília Almeida Salles e Stephen Nachmanovitch e Hugo Assmann.

PALAVRAS-CHAVES: Processo de criação. Aprendizagem. Colaboração.

PONTOS DE PARTIDA

É relevante dizer que sempre que tratarmos de dança estamos lidando com uma noção de corpo histórico – e por isso, simultaneamente, processo e produto das experiências e trocas contínuas estabelecidas com o ambiente e com outros corpos. Isso implica pensarmos que o que somos está além dos limites geográficos do corpo. Pois que:

As relações entre o corpo e o ambiente se dão por processos co-evolutivos que produzem uma rede de predisposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Embora corpo e ambiente estejam envolvidos em fluxos permanentes de informação, há uma taxa de preservação que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos. Mas o que importa ressaltar é a implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade do mundo como um objeto aguardando um observador. (GREINER, 2005, p. 130).

Já ao lidarmos com os processos criativos é pertinente nos aproximarmos da ideia de inacabado de SALLES (2011). Uma vez que toda configuração é sempre uma versão daquilo que poderia vir a ser ainda modificado. Tal pensamento relativiza a noção de conclusão como a forma única possível. Afinal “Qualquer momento do processo é simultaneamente gerado e gerador.” (SALLES, 2011, p.165).

Ao lidar com o transitório, o olhar tem de se adaptar às formas provisórias, aos enfrentamentos de erros, às correções e aos ajustes. De uma maneira bem geral, poderia se dizer que o movimento criativo é a convivência de mundos possíveis. O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obras: criações em permanente processo. (SALLES, 2011, p. 34).

O GRUPO DE DANÇA CONTEMPORÂNEA DA UFBA

Criado em 1965, o Grupo de Dança Contemporânea (GDC) é um projeto de extensão formado por alunos da graduação em dança que tem como princípio desenvolver metodologias investigativas na área artística, aliadas ao saber acadêmico. Neste sentido, cumpre a função, também, de formação. Ou seja, apesar de ser um espaço dedicado à criação de obras de dança é, simultaneamente, um fórum de experiências de ensino-aprendizagem que aponta, como um dos objetivos principais, a profissionalização dos graduandos no exercício de ser artista-docente.

Da sua criação em 1965 até o ano de 1968, o GDC foi dirigido pelo Prof. Rolf Gelevisky. Após este período, o GDC foi desativado permanecendo sem produção por 25 anos. O grupo retornou suas atividades em 1993, sob a direção da Profa. Silvia da Gama Lobo, quando em 1997 foi novamente desativado, retomando suas atividades em 2005 com o trabalho *E fez o homem sua diferença*, orientado pela Profa. Dra. Ivani Santana. Desde 2009, vem desenvolvendo trabalhos anuais, sendo dirigido por diferentes coreógrafos que formam o grupo, a partir de audição aberta aos alunos do Curso de Graduação em Dança da UFBA.

Em 2012, fui convidado a assumir a direção do grupo, o que gerou o processo de criação do espetáculo *O QUE FICA* com a participação de 11 estudantes. No decorrer da audição, os inscritos foram convidados a refletir acerca da seguinte questão: O que em mim fala o que eu sou? Tal pergunta exigia uma formulação performática que colocou os alunos diante do paradoxo da identidade. O quanto do que eu sou é afirmado por mim e o quanto é dito pelos outros? Há como medir?

Após a seleção, continuamos discutindo sobre as questões deflagradas e as formulações compostas no decorrer da audição. Neste momento, foram apresentadas algumas diretrizes metodológicas para o desenvolvimento do processo de criação e que servem também enquanto categorias de análise para a escrita deste artigo:

- **Hierarquia situacional** – trânsito e flexibilização das relações de poder e das funções ocupadas pelos integrantes do processo. Proposta de uma relação mais horizontalizada que deflagra funções circunstanciais e que busca estabelecer um ambiente de respeito ao lugar de fala de todos os envolvidos.
- **Autoria em rede** – diluição do sujeito autoral e da noção de gênio criador. No caso de um processo de criação colaborativo interessa perceber as trocas estabelecidas em processo, de modo a configurar um discurso coletivo. E mesmo

na singularidade, compreende o corpo enquanto resultado de trocas constantes com o ambiente e com outros corpos, e, neste sentido, é complexo e múltiplo em sua singularidade.

- **Autonomia-colaborativa** – compreensão de que a autonomia é constituída de dependência. Afinal, ninguém vive isolado no mundo e ninguém pode tudo. A construção da autonomia neste sentido perpassa pela alteridade.

Diante da pluralidade de desejos e questões evidenciados no decorrer do processo de criação do GDC em 2012/2013, buscamos entender juntos, noções de coletividade, individualidade e colaboração. Percebemos, na experiência da criação, a necessidade de estabelecermos argumentos que nos serviriam enquanto “mote” do processo. Foi assim que surgiu a sinopse do trabalho transcrita a seguir:

(...) o que fica?

De nós. Dos encontros. Dos olhares, toques, assuntos intermináveis. O que resta das conversas que tivemos? Uma obra feita de resíduos. Pegadas pelo caminho. Os lugares que visitamos, as pessoas que conhecemos, os desejos que não saciamos e até mesmo os momentos que não vivemos, mas que sonhamos um dia viver. Recordações, memórias, lembranças, saudades. Outras pegadas pelo caminho. O processo e a configuração. Ou seriam as configurações de/em processos? Perguntas que se abrem em outras perguntas. O que me move? O que em mim fala o que eu sou? O que faz do homem um homem e da mulher uma mulher? Mais pegadas pelo caminho e chegamos aqui. Somos no plural, mesmo sendo singular. O que ficará do que dançamos? Não é de se entender apenas, é de se jogar fora também.

ANALISANDO O PROCESSO

A fórmula estereotipada que diz que “a prática leva à perfeição” traz consigo alguns sérios e sutis problemas. Imaginamos que a prática seja uma atividade executada em preparação para a performance “de verdade”. Mas, se separarmos a prática da coisa “de verdade”, nem uma, nem outra, serão realmente “de verdade”. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 70).

Após esta contextualização de como se deu o processo de criação do espetáculo *O QUE FICA*, tentaremos articular os principais conceitos desta pesquisa com a fala dos integrantes do GDC.

Uma discussão bastante atual que perpassa a nossa área de maneira muito contundente, justo por estarmos nos referindo a processos de criação e aprendizagem, é a correlação, muitas vezes tratada de maneira dicotômica, entre processo e configuração. A professora Cecília Salles nos apresenta este problema ao referir-se à crítica genética, uma proposta de análise crítica que se dá em processo, junto à construção da obra e não enquanto uma

escrita posterior que observa apenas a formulação cênica (espetáculo, performance ou intervenção). SALLES (2008), ao relacionar a ideia de crítica genética à concepção criacionista e cristã do surgimento do mundo, contada no livro de *Gênesis*, observa que Deus, segundo o livro, para criar o mundo, demorou sete dias. Isto implica em pensar em uma crítica que se atém a observar o processo de criação (os sete dias) entendendo o resultado (o mundo, ou a obra artística) enquanto mais um momento desse processo.

Esta questão remete à citação de NACHMANOVITCH (1993) referenciada acima, quando ele se refere à dicotomia entre prática e performance. Assim, a análise que estamos desenvolvendo se aproxima muito mais do paradigma complexo e da concepção sistêmica - em rede -, que propõe dialogias ao invés de dicotomias. Todo o trabalho desenvolvido na montagem do espetáculo *O QUE FICA* (2012) partiu desse pressuposto, o que gerou crises e entendimentos distintos. Afinal a própria ideia de dialogia nos remete à não necessidade de consensos e o reconhecimento das singularidades dos processos.

A primeira questão que trazemos, neste momento da nossa conversa, diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em processo de criar-aprender. Ficou evidente que tal exercício, apesar de ser individual (no sentido de que a experiência não se transfere), só é possível de ser elaborado em coletivo, pois a própria noção de autonomia pressupõe relações de dependência e, ao mesmo tempo, de emancipação. Paulo Freire nos lembra de que: “Foi com esses diferentes não “eus” que fui me constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante.” (FREIRE, 2012, p. 40).

Em se tratando de um processo de criação compartilhada, é necessário estar atento aos limites, enquanto zona de contato e não apenas de separação, entre coletividade e singularidade. Outro ponto relevante é que ninguém dá autonomia à outra pessoa. Trata de um desenvolvimento pessoal de afirmação e compreensão de mundo. Sobre isto, reflete Andréia Oliveira, uma das integrantes do GDC:

Desenvolvi a autonomia pensando no coletivo, o que foi um desafio, diante de artistas tão distintos. Conversávamos muito, a fim de configurarmos a obra no tempo determinado. Fui flexível e, por muitas vezes, silencieei quando foi preciso, visando criar um ambiente agradável para a criação.

Entretanto seria, de certa maneira, uma abordagem superficial não observar a dificuldade que requer o exercício de emancipar-se e reconhecer-se dependente. Desenvolver a autonomia implica em compreender o sentido de ser autônomo, e uma prática diária e consciente do reconhecimento do outro enquanto parte constituinte dos processos

das singularidades. Isto porque “[...] toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele, um certo saber do processo de operar, uma verificação dos achados que a intervenção produziu e, antes de tudo, os fins que ela se propõe.” (FREIRE, 2012, p. 33).

Esta questão nos é apresentada também na fala de Thulio Guzman, dançarino que integrou o elenco do espetáculo *O QUE FICA*:

A autonomia ela não se dá, ela se toma para si. [...] Autonomia, para mim, está diretamente ligada ao comprometimento e pró-atividade. [...] Acredito também que a alteridade é necessária no exercício de autonomia, já que retira a individualidade e nos coloca para além de nós mesmos, com o outro. O que já é um processo de aprendizagem

A escuta do outro, a escolha do momento de se colocar, e de como se colocar, fazem parte dessa negociação entre autonomia e alteridade. No caso de uma criação em grupo, justo por reconhecer a complexidade que tal trabalho requer, torna-se desnecessário chegar a consensos harmoniosos. A criação compartilhada não pressupõe homogeneidade. As singularidades que compõem esse todo se arrumam e desarrumam a todo o momento, provocando fissuras, desconfortos, inquietações, crises e dissensos. Por isso, não se trata de um exercício tão fácil e simples, a escolha por trabalhar em coletivo requer esforço e comprometimento com a fala do outro.

A dançarina Ariana Andrade parece ter atentado para esta questão, ao analisar o processo de criação do trabalho junto ao GDC:

Percebo-me como uma peça no quebra-cabeça, pois trabalhar em grupo para mim é como um grande quebra-cabeça aonde as peças vão se encaixando e construindo um todo que nem sempre é harmonioso. As peças se encaixam por uma compreensão coerente do que é autonomia (cumprimento de acordos com o singular e o coletivo, flexibilidade nas ações e bom senso).

Este ambiente é marcado muito mais por possibilidades do que por determinismos, visto que as condições para novas organizações são infinitas e o quebra-cabeça enunciado por Ariana não configura, necessariamente, resultados harmônicos. Pois como reflete a professora Cecília Almeida Salles:

Tomando a continuidade do processo e a incompletude que lhe é inerente, há sempre uma diferença entre aquilo que se concretiza e o projeto do artista que está sempre por ser realizado. Onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível. (SALLES, 2011, p. 83).

Já as noções de autoria e hierarquia foram questões que detonaram momentos de grandes crises no decorrer do processo. Não à toa, visto que tais conceitos lidam diretamente

com as relações de poder que se estabelecem no processo. Assim, o encaminhamento de um trabalho colaborativo, com flexibilidade para diferentes proposições, e mais ainda, um trabalho que valorizava as singularidades como pressuposto para a criação coletiva, pode gerar ruídos acerca das funções e das tomadas de decisões. No caso do GDC é possível observar tais tensões na fala de Nícolas Fernandes:

Existia um sentido hierárquico já trazido por nós mesmos, de experiências passadas. Sentia que às vezes surgiam personalidades líderes, que tomavam a frente da situação e se colocavam como condutores do que estava acontecendo; e isso de certa maneira me confortava ao saber que tinha alguém que estava conduzindo as ideias que surgiam. Mas, o que me incomodava um pouco era que diversos líderes expressavam seus pensamentos criando confrontos entre ideias, estacionando assim o processo em trabalho.

Há discordâncias em relação à fala de Nícolas no que se refere ao fato de estacionar o processo. Para alguns, como veremos a seguir, a crise servia como um momento de bifurcação, de escolhas, o que potencializava muitas vezes a criação. É possível perceber dois exemplos que evidenciam esta questão:

O primeiro foi o momento em que os dançarinos solicitaram mais arbitrariedade por parte da direção. Explico: a proposta desenvolvida partia de uma metodologia de perguntas para despertar experiências de criação e aprendizagem. Nunca foi do interesse deste trabalho apresentar resoluções prontas (movimentos pré-configurados ou assuntos pré-determinados); pelo contrário, eram lançadas perguntas que mobilizavam a criação das cenas e dos laboratórios de criação. Isto se deu principalmente por compreender que “[...] não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade.” (FREIRE, 2012, p. 51).

Isto causou certo desconforto em alguns participantes que solicitaram indicações mais diretas por parte da direção do tipo: o que fazer na cena ou como responder performaticamente às questões que surgiam em conversas. Vejamos como Leonardo Santos, um dos dançarinos do grupo, percebeu este momento:

A autonomia dada ao grupo deflagrou uma dúvida, em mim, sobre quem me “corrigir”. Na verdade, por não ter experiências nesse campo de co-criar algo, por vezes me vi perdido. Pensando nisso, vejo o trabalho construído de uma maneira que todos os envolvidos são considerados autores da obra. Não vejo Lucas, como o autor do “*O QUE FICA*” e sim alguém que organizou o vasto material que o grupo dispunha. O grupo, em um dado momento, até por não saber como organizar as ideias, solicitou de Lucas uma postura mais ditatorial, saindo um pouco da proposta que partia da autonomia e da colaboração para construção da cena.

O segundo momento foi a saída de Nícolas Fernandes do processo. Ele sempre foi um dos integrantes mais assíduos e comprometidos com o projeto, entretanto, perto

do momento de finalização do trabalho, o grupo fez um acordo em relação às faltas e ficou acertado coletivamente que este acordo seria cumprido. Um dos motivos da rigidez neste momento foi o prazo estabelecido pela Escola de Dança para a estreia do novo trabalho do grupo. É importante dizer que havia uma previsão definida devido ao convite feito pela *Universidad de Bogota Jorge Tadeo Lozano* para que o GDC participasse do *16º Festival Universitário de Danza Contemporânea*. Isto acarretava fazer ao menos uma apresentação na UFBA, antes do grupo embarcar para a cidade de Bogotá, na Colômbia.

Dentre vários pontos estabelecidos no acordo, ficou determinado que quem não pudesse estar presente neste momento de organização final do espetáculo, não poderia participar da estreia. Diante do surgimento de outro trabalho, que ocuparia justo os horários de ensaio, mas que por outro lado poderia representar uma experiência de aprendizagem importante, Nicolás optou por sair. Alguns integrantes se rebelaram, por considerar a importância dele no trabalho, no entanto, era necessário dar espaço para que o próprio Nicolás tomasse sua decisão diante do acordo feito pelo coletivo.

Ao receber tal notícia e diante da necessidade que algumas cenas apresentavam de uma distribuição numérica mais equilibrada entre homens e mulheres, convidei o artista e criador, que na época também era aluno da graduação Thulio Guzman, para integrar o elenco. Era necessário, neste momento, entender que não estava havendo uma substituição, no sentido de reproduzir o que Nicolás fazia, mas recontextualizar Thulio no grupo e nas questões trabalhadas para que ele criasse seu próprio percurso na cena.

Esta transição não foi tranquila e harmoniosa; causou fissuras, brigas e discussões no grupo. Acompanhemos um pouco do que nos conta o próprio Thulio na entrevista feita no decorrer do trabalho:

Fui convidado por Lucas Valentim, duas semanas antes de estrear; Nicolas que antes participava do processo escolheu sair para realizar outro trabalho que o faria se ausentar nos últimos momentos de ensaios e nas apresentações. Foram realizados no grupo acordos sobre a presença e comprometimento com a proposta, ele fez a sua escolha, e abandonou o processo. Isto causou bastante atrito entre os participantes, pois foi difícil que alguns entendessem que se tratava de escolhas, e que elas são individuais, mesmo em um coletivo. Foram colocadas algumas questões: se Lucas não estaria sendo impositivo ao me convidar a dançar no espetáculo, sobre que tipo de comprometimento eu teria com a proposta e também como me atualizar sobre o que já aconteceu entre eles ao longo do processo. Entendo minha entrada como uma situação emergencial que decorreu de imprevistos [...] Aceitei o convite também pela minha disponibilidade e familiaridade com a proposta. Foi necessário o exercício de escuta, pois o trabalho seria o dobro para mim. Comecei por entender que eu não estaria lá para substituir ninguém, ou seja, o que foi criado por Nicolas, é da corporalidade de Nicolas, dos afetos e desejos dele. Isto provocou nas pessoas

que se dispuseram a me atualizar a reafirmação sobre as indicações, falando da dança não apenas pela forma ou o movimento, mas sim revivendo memórias, contextualizando as indicações de cada cena, estas indicações permitiram a exploração da minha corporalidade em relação à proposta, e assim, me ensinavam e aprendíamos juntos, sobre o que estaríamos realizando em tais ações, complexificando a coreografia.

Por outro lado, é reconhecível que momentos de crise como estes dois exemplos citados, geram muitas vezes o amadurecimento das escolhas e o aprofundamento das questões trabalhadas. Neste caso, a necessidade de agregar um novo elemento ao grupo, fortaleceu tanto a cena quanto a relação entre os integrantes. É necessário dizer que, quando nos referimos ao fato de ter fortalecido as relações entre os integrantes, não significa que houve uma harmonia coletiva e consensos nas ideias; pelo contrário, isto evidenciou também as diferenças, mas possibilitou uma maior intimidade para que cada um se colocasse, tanto na roda de discussão, quanto na cena. Leonardo Santos refletiu da seguinte maneira quando perguntado sobre este momento:

As crises foram indispensáveis no processo. Não falo só crise de relacionamento, mas também crises de composição. As crises aconteceram por divergências de pensamentos e de momentos de vida. Cada um estava em um momento de vida e os choques de cultura desencadearam as tais crises.

A fala acima evidencia outro aspecto interessante que também já foi bastante discutido por nós, quando Leonardo afirma que cada um dos integrantes trazia para a criação rastros de suas experiências na vida. Ele quis se referir justamente à característica da criação enquanto um processo que não está separado da vida dos criadores. Sob esta perspectiva, não há ponto de origem, nem tampouco um ponto final, nos processos que nos reuniram neste trabalho e que prosseguem.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que vê a criação como um percurso direcionado por um projeto, inserido na continuidade do processo. É a tensão entre projeto e processo, deixando aparente o ato criador como um projeto em processo. (SALLES, 2011, p. 68).

Assim, também, o coletivo e o singular se misturam e se retroalimentam em um movimento ininterrupto. Sobre isto, Ariana Andrade reflete de uma maneira simples e muito bonita: “SINGULARIDADE um EU dentro do TODO / COLETIVIDADE um TODO dentro do EU”.

Já diante da perspectiva de que criar pressupõe aprendizagem, os participantes do processo constatarem diferentes pontos de vista. Vejamos:

Andréia Oliveira:

[...] construíamos conhecimentos sobre o nosso fazer a cada encontro. Os laboratórios eram espaços alternativos (nesse caso, completar: já que somos estudantes da universidade e a participação no grupo funcionava como uma atividade de extensão) de formação.

Ariana Andrade:

Estar junto e viver com as diferenças já é aprendizado, organizar ideias criativas em um grupo de 14 pessoas, entre eles sonoplasta, iluminador e diretor é de extremo exercício de aprendizado, troca e compartilhamento.

Leonardo Santos:

Não sabia o que fazer. O que dizer. Como me comportar, afinal desde a “audição” já era diferente. Mas o momento mais relevante foi a construção do meu solo. Naquele momento, finalmente, fiz algo que realmente queria dizer. Para mim, esse processo, até por trabalhar com emoções, questões que nos tocam pelo seu apelo pessoal/ social/ histórico, nos faz aprender muito. Dentre os principais aprendizados estão o ouvir e o se perceber. Aprender a ouvir o outro foi importante no processo, ajudando a delinear o caminho que o espetáculo seguiria. Perceber-me criador, propositor, colaborador, abriu caminhos ainda não acessados na minha veia artística, tanto que depois disso, até montei um coletivo de dança, onde posso ser “colaborativo” nas proposições.

Esta diferença observada nas falas dos estudantes se dá pelo fato de que toda experiência de aprendizagem ocorre no corpo; portanto é pessoal e intransferível. Singularidade que já é plural em si mesma, por ser o corpo um sistema complexo em constante troca com o ambiente e com outros corpos. Além disso, devemos sempre nos lembrar do que nos fala Hugo Assman (2011):

O aprender não se resume em aprender coisas, se isto fosse entendido como ir acrescentando coisas aprendidas a outras, numa espécie de processo acumulativo semelhante a juntar coisas num montão. A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas que vão criando estados gerais *qualitativamente novos* no cérebro humano. (ASSMANN, 2011, p. 40).

OBSERVAÇÕES EM PRIMEIRA PESSOA/CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Finalizo este trabalho traçando uma breve consideração acerca desse processo. Trabalhar em grupo é uma tarefa difícil, ainda mais se tratando de 12 pessoas com concepções de mundo e de dança bem distintos. O processo de criação do espetáculo *O QUE FICA* foi uma experiência de doação e de crença em ideias como autonomia e colaboração. É claro que neste terreno poético, político e de aprendizagem surgiram muitas dúvidas. Como lidar com as minhas vontades enquanto diretor e as respostas dos outros criadores

às minhas provocações? Como conduzir sem cair no deslize de catequizar? Como não se perder diante do poder de fala e enfrentar o desafio de provocar nos participantes do processo a emancipação individual e o senso de coletividade?

Neste sentido, é necessário compreender a coexistência de paradigmas. Ou seja, a escolha por trabalhar numa perspectiva colaborativa, mais horizontalizada e menos arbitrária, não anula a existência da hierarquia. O que ocorre é certa fluidez nas relações de poder. Sobre este assunto, um caso interessante ocorreu quando, em um dado momento do processo, os dançarinos solicitaram mais arbitrariedade por parte da direção. Devo lembrar que a proposta feita inicialmente era trabalhar de maneira a provocar relações mais horizontalizadas. Por isso, quando fui desafiado a ter que assumir uma postura mais vertical indicando as resoluções corporais mais “corretas” que supostamente corresponderiam aos problemas que eles desejam discutir. Respondi prontamente: Tudo bem, eu vou ser arbitrário e quero que vocês construam as soluções para seus problemas. Fui arbitrário ao solicitar a não verticalidade, no sentido soberano da presença do diretor. Estávamos juntos, e todos éramos responsáveis pelo que estava sendo construído.

Sobre as crises nos processos criativos é interessante pensar que elas nos perseguem na medida em que nós a perseguimos. Dito de outra forma, a crise faz parte da existência; ela gera instabilidade e movimento. Um sistema em equilíbrio é um sistema morto. É necessário que haja crise para ir além. Escolher viver a experiência de um processo criativo de maneira compartilhada é de se pressupor a crise. A questão é: como lidamos com as nossas crises? Não há uma resposta certa que corresponda a esta pergunta. Em cada crise, um novo jeito de lidar. É no inacabamento e no saber-se inacabado que se abre para nós a possibilidade de nos inserirmos numa permanente busca.

Quando embarcamos nesta conversa, tratei de apresentar os pontos de partida que iriam nos guiar até aqui, fiz questão de falar sobre a impossibilidade de apontar um começo enquanto momento de origem de qualquer acontecimento, pois todo começo traz em si rastros, memórias e história. Seguindo este mesmo raciocínio que percebe as singularidades dos sujeitos aprendentes como parte de um processo evolutivo não linear e complexo, tampouco é possível identificar com precisão o ponto final, com a expectativa de um resultado acabado.

Todo o trabalho que foi desenvolvido nesta escrita se apresenta com o claro objetivo de discutir e analisar processos de criação e aprendizagem em grupo. Desse modo, quando falamos de processo, parece tornar-se incongruente apresentar conclusões,

respostas, modelos assertivos ou qualquer outra noção que caiba em parâmetros rígidos e que se fecham em si mesmos. Por outro lado, o que mais nos interessa é possibilitar a emergência de novas dúvidas que alimentam nosso estado de permanente busca.

O que apresentamos aqui são análises circunstanciais que foram se configurando a partir das escolhas feitas em processo. Pois, como nos fala de maneira precisa Cecília Salles: “A capacidade de estabelecer limites é a maior prova de liberdade.” (SALLES, 2011, p. 72).

Só se pode agir livremente sacrificando constantemente outras possibilidades de liberdade; a liberdade constitui-se tanto das escolhas que se deixa de fazer ou que não se pode fazer, quanto das escolhas que efetivamente acontecem. (SALLES, 2011, p. 69).

É justamente por esta característica local que tais resultados não servem como parâmetros gerais e hegemônicos, mas como pistas que possibilitam a reflexão do próprio processo ou, ainda, como inspiração para o desenvolvimento de outros trabalhos os quais, assim como este, tenham como objetivo a produção de conhecimento enquanto se faz dança. Seria, de certo modo, ingenuidade apresentar este trabalho como um modelo fechado que possibilitasse a criação em grupo de maneira autônoma e colaborativa. Parece incongruente falar em manuais quando estamos lidando com educação e arte; afinal, educar não é compatível com modelos gerais pois, em cada caso, instala-se um processo em diversos contextos e com diferentes possibilidades de encaminhamentos.

Por fim, em relação ao processo de criação do espetáculo *O QUE FICA* do GDC, considero que conseguimos compreender a integração teoria-prática, visto que toda prática já carrega em si as condições de ser teorizada e toda teoria emerge de uma prática. A avaliação dos resultados alcançados não se dá pela apreciação do espetáculo, mas através de um olhar atento sobre o processo e do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan./Abr., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Sumaya Moraes. **Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte.** In. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. 18, 2009. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. p. 3897-3911.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte.** Tradução Eliana Rocha. 5 ed. São Paulo: Sumos, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística.** 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

_____. **Gesto Inacabado: processo de criação artística.** 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

TRIDAPALLI, Gladistoni. **Aprender investigando: a educação em dança é criação compartilhada.** 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

*Doutorando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, sob orientação da Prof. Dra. Gilsamara Moura. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Professor da Escola de Dança da UFBA. Integrante do Grupo de Pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança. *lucas.valentim0@gmail.com*

UNIDADE TEMÁTICA 2

Dança em contextos artísticos

Semana 05

SEMANA 05

UNIDADE 2 - Dança em contextos artísticos

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Esta semana daremos continuidade à **Unidade Temática 2** discutindo a dança em contextos artísticos. Para tanto iremos trabalhar com dois textos relacionados à improvisação em dança.

Antes de começar, vamos ver a etimologia da palavra improvisação?

A palavra improvisação se refere à ação ou efeito de improvisar. O verbo improvisar vem do improviso, e este do latim *improvisus* (sem aviso prévio).

Agora que já conhecemos a etimologia da palavra improviso faremos algumas reflexões:



Reflexão

- Improvisar é fazer qualquer coisa?
- A improvisação é propriedade da dança e da arte?
- Existe a possibilidade de produzir técnicas capazes de ampliar as habilidades do improvisador?
- Qual a relevância da improvisação nas artes?

Certamente todos nós já improvisamos em algum ou em vários momentos da vida. Improvisar acaba sendo recorrente na vida de qualquer sujeito, afinal, sempre estamos buscando estratégias imediatas para resolver problemas. No campo das artes, a improvisação tem se tornado, cada vez mais, uma estratégia para ampliar o repertório criativo dos artistas e, em muitas ocasiões, a própria improvisação é entendida enquanto objeto artístico.

Para nos aprofundarmos, ainda mais, nessa discussão, vamos dar uma olhadinha num vídeo onde artistas de diferentes linguagens falam sobre a improvisação.



Vídeo

Entre no link e aperte o PLAY:

O Improviso no Teatro e na Dança -

www.youtube.com/watch?v=AeMca85HfzM

Agora que já nos aprofundamos um pouquinho mais no universo da improvisação vamos ler os dois textos abaixo.

BOA LEITURA

Não se esqueça que esse texto poderá te ajudar na produção do seu ensaio final!

TEXTO 1

Laboratório(s) de improvisação em dança contemporânea: estabilidade e horizontes na conformação de grupos/coletivos de improvisação. O caso do improvisador solista.

Leonardo Andrés Mouilleron Harispe*

O contexto artístico dentro do qual se materializam as condições para que as buscas e descobertas de novos materiais de movimento tenham lugar nos remete ao âmbito dos chamados “laboratórios de movimento”; âmbitos estes que se constroem de forma coletiva, dentro de espaços regulamentados pela implementação de estratégias relacionadas com certa dinâmica de reciprocidade, nos quais o nó que dá acesso à emergência de achados aparece, precisamente, nesse estado de ebulição grupal. As referências a estes âmbitos-laboratórios podem ser compreendidas de duas maneiras, a saber: como se tratando da construção de um espaço convencional, sujeito aos acordos que garantam uma determinada linha busca, ou bem, como um “estado” dentro do qual se produzem as referidas investigações, ligados desta vez à natureza exploratória da experiência. Assim entendido, um lab de improvisação configura-se através de uma matriz elástica, flexível, que reúne dançarinos-pesquisadores.

O espírito gregário que guia estas empreitadas e impulsiona a dinâmica dos ensaios faz com que os princípios de reciprocidade, mútua cooperação e conexão somático-cognitiva entre os integrantes estejam amarrados segundo o jogo da empatia; as tomadas de decisão que irão encadeando os processos de descoberta terão lugar, portanto, numa atmosfera cinética e cinestésica integrada. É por causa dessa reciprocidade que os coletivos de improvisação tendem a se comportar como uma “grei” (termo derivado do vocábulo gregal, que versa da situação dos animais que vivem se adaptando em bandos ou bandadas enquanto migram, ou das plantas em grande número que habitam num mesmo bioma).

Os percursos artísticos desenvolvidos como consequência da imersão nestes processos de construção/criação poética comumente afirmam e consolidam a identidade dos grupos de improvisação dedicados a esses fins, conduzindo-os, subsequentemente, a adotarem nomes ou rótulos que procuram circunscrever conceitualmente as pesquisas em andamento. Trata-se do esforço dos coletivos imersos em dinâmicas de investigação laboratorial por alcançar um mínimo de estabilidade formal, proporcional aos horizontes artísticos planejados de antemão: garantir condições de produção, recursos financeiros, gestão e gerenciamento das produções (etc.).

As práticas laboratoriais pertencentes ao campo da improvisação em dança, quando observadas à luz dos caracteres fenomenológicos que tais práxis adquirem, se diversificam em múltiplos espaços e linhas de investigação, dentro das quais poderiam ser distinguidas (às vezes dentro de um mesmo laboratório) instâncias complementares dedicadas ao treinamento, à transmissão de saberes/procedimentos ou à produção de materiais de movimento-dança destinados a serem apresentados publicamente. O conjunto destas linhas de trabalho não podem ser inventariadas como se tratando de um campo sistêmico e fechado; o desafio das aproximações acadêmicas que estudam estes tipos de dinâmicas está dedicado a dar visibilidade às variadas modalidades de produção. Vejamos, então, algumas delas:

O termo “Lab” faz referência, geralmente, à indagação experimental desenvolvida ao redor de um conjunto de inquietações, devidamente circunscritas, vinculadas à especificidade de uma área temática. Nessa primeira acepção, os labs distam ser, apenas, um lugar comum para nomear genericamente essas práticas; porém, se relacionam com a convocatória e modos de gestionar coletivamente meios eficientes que permitam indagar os temas escolhidos. A dinâmica de grupo constitui-se, desse modo, num aspecto relevante que merece ser esmiuçado, pois não segue um esquema pré-moldado

que indique como e quais devem ser os mecanismos vinculares ou de funcionamento grupal que precisam ser escolhidos. Pode se dar ao acaso, por exemplo, que alguém se disponibilize para coordenar o encadeamento dos tópicos a serem investigados e que o resto do grupo se dispunha para operar como a sua “cobaia”; pode ocorrer também que o mesmo tema de investigação adquira uma dinâmica de funções rotatórias e os papéis entre coordenador e praticantes se revezem (gerando uma dinâmica vincular colaborativa e não hegemônica).

Os chamados Workshops, ou cursos intensivos/oficinas de improvisação, são espaços dedicados à transmissão de saberes relacionados a esta prática, sem por isso, em muitos casos, deixar de se ajustar à dinâmica e ao caráter experimental próprio dos laboratórios. Formalmente, são instrumentados por um (uns) docente(s)-coordenador(es) que direcionam conteúdos relacionados à aquisição de habilidades e padrões de movimento frente a uma turma de inscitos. O que se torna relevante para o campo das práticas de improvisação em dança é que, pela via destes espaços dedicados a revisitar os conteúdos do movimento, reconfiguram-se os fundamentos que inauguram outras modalidades de composição instantânea (também chamadas “composição em tempo real”); pela via dos cursos intensivos, pois, a própria lógica da linguagem da improvisação vê-se enriquecida. Os Workshops costumam ser geralmente breves, planejados segundo uma carga de horas-dias concentrada, se diferenciando assim dos períodos de tempo mais extensos que caracterizam os laboratórios de companhias de dança, estruturados segundo médios e longos prazos.

As Jam Session de improvisação, por sua vez, são casos laboratoriais associados à prática da forma de movimento Contact Improvisation, apesar de que o uso do termo vem se estendendo nos últimos anos para modalidades de improvisação mais amplas: “Jams de movimento, canto e percussão”, para citar somente alguns desses casos. As mesmas têm origem histórica nas Jam Sessions do Jazz; o termo foi cunhado para sintetizar, numa sigla, a expressão “Jazz After Midnight”, ou seja, sessões de improvisação abertas ao público que tinham lugar entre músicos autoconvocados em porões urbanos que se estendiam até passada a meia-noite. Numa “Jam de Contact” se improvisa coletivamente a partir do código proposto por esta modalidade de movimento, sem se precisar nessa ocasião de um coordenador que regulamente as pautas para elas funcionarem (tal como ocorre, distintamente, nas aulas de CI), segundo uma dinâmica de trocas entre os bailarinos que comparecem no dia marcado. As premissas básicas para o funcionamento de uma Jam consistem em que aqueles improvisadores

que se posicionam para dançar ativamente (geralmente em forma de duplas, mas também em trios, grupos ou solos) se movimentem no setor central do salão, contanto que aqueles que desejam observar, se situem na periferia. As funções de movimentador ativo/observador, deste modo, são traçadas livremente ao longo de uma sessão, e as durações entre as danças não contemplam um tempo pré-fixado.

Tanto uns quanto outros laboratórios de movimento são práticas (formas de uma práxis) que enfatizam a importância atribuída à manutenção de um repertório de agenciamentos levantados por um coletivo ao longo de um processo de buscas, segundo uma frequência regular de princípios e dispositivos de funcionamento que proporcionam estabilidade e grau de sistematicidade à tessitura de uma poética em andamento. A figura do “improvisador solista” se recorta, por contraste com os casos anteriores, como se tratando de um aparente paradoxo: o improvisador precisa, como condição de funcionamento para as trocas se produzirem, de outros colegas que deem constituição física e anímica ao “ambiente” de movimentação, sem o qual as adaptações ao meio resultam inviáveis. Porém, os solistas em improvisação não são poucos nem desconhecidos dentro da comunidade da dança; de fato, muitos gozam de prestígio, precisamente, pelo destaque que a performance individual oferece.

Corresponde adicionar, para se compreender a natureza do caso dos solistas, e por ser frequente no desenvolvimento artístico destes improvisadores, que geralmente trabalhem focados em futuras apresentações, dentro das quais irão se desempenhar em qualidade de performers. Resumidamente, o vínculo dos solistas com os momentos laboratoriais dedicados à criação e treinamento se restringe, com frequência, à produção de materiais cênicos dentro de períodos intensivos, mais breves, dedicados a estes fins. Aliás, é habitual que a rotina artística dos solistas continue a se vincular com espaços de prática coletiva (gregária), mantendo-se inseridos, desse modo, numa matriz grupal que dialoga com as inquietações levantadas por uma comunidade de improvisadores.

Ao ter chegado neste ponto, parece pertinente partilhar junto ao leitor a pergunta: qual seria o “ambiente” dentro do qual encontra-se imerso o improvisador solista? Cabe lembrarmos que, por princípio geral, sempre nos encontramos imersos num ambiente, mesmo que este pareça difícil e improvável quando pretende ser identificado. Na prática da forma de movimento Contact Improvisation, por exemplo, costuma se dizer: “nunca se improvisa sozinho, pois o chão, sendo um plano de apoio primário associado ao campo gravitacional, proporciona o sustento básico que desencadeia a troca vincular do dançarino com o ambiente”. Assim, o solista encontra-se sempre imerso num

meio espaço-arquitetural que o rodeia e o contém, lhe oferecendo estruturas espaciais e acidentes físicos susceptíveis de serem aproveitados para enriquecer as escolhas efetivadas por ele momento-a-momento. Não obstante, a esse primeiro ambiente, físico e “ecológico”, teríamos que lhe adicionar as trocas próprio/interoceptivas referenciadas na corporeidade subjetiva do dançarino solista; se somado, o processo composicional em tempo real pode-se entender, também, como uma série de mecanismos de introjeção (internalização) que o dançarino estabelece com os próprios feed backs sômato-sensoriais.

Encerrando o percurso proposto em torno dos diálogos que se estabelecem com as produções dos coletivos dedicados à prática da improvisação em dança, pode se afirmar que a trama de relações interpessoais que acontecem no jogo de trocas grupais é substituída, no caso dos improvisadores solistas, por uma complexa tessitura com níveis expressivos intrapessoais: da ordem do físico-anatômico, do cinestésico, da dinâmica espaço-temporal, do emocional e do mnêmico, dentro do meio ambiente no qual estes “evoluem”. Trata-se, enfim, da refinada e necessária autorregulação de parâmetros e variáveis composicionais, atualizadas em diferentes níveis de registro expressivo, que o improvisador solista precisa ajustar. Com eles compõe, desse modo, sua original “autobiografia imanente” na cena das suas buscas e apresentações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPANY BLU, JULYEN HAMILTON: SHOPTALK. **Opinioni a confronto sul tema dell'improvvisazione nella danza.** Firenze: Ed. ADAC, Associazione Danza Arti Contemporanee. Danze D'Inverno, Sesto Fiorentino. 2003

CONTACT QUARTERLY. **A vehicle for moving ideas.** Book I. Northampton: Ed. Contact Editions. 1976-1992.

COOPER ALBRIGHT, Ann. **Caindo na memória.** Tradução: Marta Isaacson, Clóvis Dias Massa, Mirna Spritzer, Suzane Weber da Silva. Porto Alegre: Ed. ABRACE; VI Congresso. Artigo. Publicação originada com o apoio de CNPQ, CAPES e FAPERGS. 2012.

LEPEKI, A. **Desfazendo a fantasia do sujeito dançante: Still acts'; The Last Performance of Jérôme Bell.** Tradução Cinthia Kunifas. Rio de Janeiro: Ed. Licoes de dança (Nro. 5). 2005

NELSON, Lisa. “**Composição, comunicação, e sentido da imaginação: sua pré-técnica de dança, os índices de ajuste**”. Bruselas: Ed. Ballettanz. 2006.

PAXTON, Steve. **Entrevista concedida a Fernando Neder**. Tradução Fernando Neder. Rio de Janeiro: Ed. O Percevejo, periódico do programa de Pós-graduação em Artes Cênicas UNIRIO. 2010.

TAMPINI, Marina. **Cuerpos e Ideas en Danza; una mirada sobre el Contact Improvisation**. Buenos Aires: Ed. Colección Cuadernos de Danza, IUNA. 2012.

WEBER DA SILVA, Suzane. **Andrew Harwood, um velho lobo do Contato Improvisação**. Rio de Janeiro: Ed. Pão de Rosas, 2012.

*Doutorando do em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Gilsamara Moura.

TEXTO 2

Dança e improvisação em contextos educacionais

Claudinei Sevegnani*

Na improvisação em dança, acordos temporários são estabelecidos entre as informações já consolidadas no corpo e as que surgem em decorrência do momento em que ela acontece. Nessa interação, a antecipação – entendida enquanto estratégia de sobrevivência – pode enrijecer sistemas e consolidar padrões. Para uma relação estabelecida sistemicamente em improvisação, a imprevisibilidade aponta caminhos que potencializam os processos de transgressão de padrões. O fazer em improvisação pode se configurar como um ato reflexivo sobre o papel do improvisador como aquele que tenta romper padrões através de uma reflexão sobre sua condição antecipatória.

A improvisação em dança pode ser abordada como campo possível de relações entre corpos e informações de um determinado contexto. Neste sentido, a improvisação é trabalhada enquanto prática em exercício – que diz respeito aos exercícios de improvisação realizados em contextos de aula, grupo, preparação corporal – e enquanto cena – que é a improvisação que se configura cenicamente para se apresentar a um público em tempo real.

A improvisação em dança pode ser compreendida como um dos seus modos de composição que organiza espaço-temporalmente a cena. Ela possui uma condição de imprevisibilidade, pois não existe uma composição previamente constituída, como a ideia de passos codificados ou estruturas fixas de movimento: “[...] as escolhas de movimentos e composição são realizadas em cena, sem uma pré-determinação acerca de seu desenvolvimento e configuração.” (GUERRERO, 2008, p. 14).

Na improvisação em dança observam-se “[...] procedimentos que contam com algum grau de abertura em sua obra, organizados entre resoluções imprevistas e em tempo real.” (GUERRERO, 2008, p. 16).

Existem muitas formas de se fazer e de se pensar improvisação. No seu decurso histórico, ela foi sendo reformulada por muitas pessoas – dançarinas, dançarinos, pesquisadores, pesquisadoras, etc. – surgindo, assim, vertentes de improvisação, tais como a improvisação estruturada, o contato improvisação e outros sistemas improvisacionais contemporâneos, como o jogo coreográfico ou a zona de improviso (ELIAS e TOURINHO, 2011).

Propostas de exercícios de improvisação podem trabalhar com noções de qualidades de movimentos. Exemplos de qualidade de movimento: estancado, fluido, circular, reto, espiralado, variação de velocidade, contração, expansão, impulsão etc., e as combinações possíveis destas qualidades.

“A singularidade da experiência promove a possibilidade do desenvolvimento de repertórios particulares. Cada corpo tem seu próprio repertório e uma maneira particular de efetuar as conexões entre as informações, por esta razão, diferentes corpos realizam uma mesma ação de modo distinto. Isto ocorre devido ao modo variado como as informações se conectam e interagem com aquelas que conquistaram estabilidade. O próprio repertório já é resultado deste processo.” (HERCOLES, 2011, p.26).

Na suposta liberdade de movimentos que a improvisação pressupõe, existe certa restrição e determinação. A determinação é entendida, segundo Martins (1999), como a possibilidade de combinações entre as restrições e não-restrições. A improvisação trabalha equilibrando a liberdade de arranjos, possibilitando combinações variadas de movimentos, tornando-se uma busca de ir contra padrões já existentes. A cada nova combinação de movimentos, pode existir a tentativa de desestabilizar o que estava sendo executado até então. Efetua-se uma troca constante de informações, propiciando ao corpo estar cada vez mais apto a enfrentar novas propostas de movimento, numa criação ininterrupta de conexões e ativações sensório-motoras.

Cunningham “[...] faz as seguintes afirmações: 1) qualquer movimento pode ser material para uma dança; 2) qualquer procedimento pode ser um método válido de composição; 3) qualquer parte ou partes do corpo podem ser usadas (sujeitas apenas

às limitações naturais); 4) música, figurino, cenário, iluminação e dança têm sua lógica e identidade, separadamente; 5) qualquer dançarino da companhia pode ser solista; 6) qualquer área do espaço cênico pode ser utilizada; 7) a dança pode ser sobre qualquer coisa, mas é fundamentalmente e primeiramente sobre o corpo humano e seus movimentos, começando com o andar.” (BANES apud SILVA, 2005, p. 105).

“Não existe dança que não seja construída. O conhecimento do processo neuronal que nos possibilita a percepção explícita o fato de que algo pertencer ao corpo como aptidão não significa o mesmo que estar naturalmente pronto, disponível, a espera de um resgate. Por isso, o movimento não é aquilo que aguarda o correto acionamento da estratégia que lhe devolve a espontaneidade perdida. Nem aquilo que deve ser descascado da ação da técnica de aprendizagem da dança para surgir, enfim, resplandecente, na sua espontânea naturalidade.” (KATZ, 2005, p. 138).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIAS, Marina; TOURINHO, Ligia Losada. **Dramaturgias em improvisação: protocolos de criação nas artes da cena**. Curitiba: XII Congresso Internacional da ABRALIC, 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0786-1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

GUERRERO, Mara Francischini. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança**. Dissertação (Mestrado em Dança). Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança. Universidade Federal da Bahia, UFBA. Salvador, 2008.

HERCOLES, Rosa. **A não representação do movimento**. In.: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (Orgs.). **Coleção corpo em cena**. Vol. 2. Guararema: Anadarco, 2011.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

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

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

*Doutorando do em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Gilsamara Moura.



Atividade

Já que terminamos a leitura dos textos, vamos fazer dois exercícios que devem ser realizados de forma complementar, ok?

Para o primeiro exercício, sugiro a elaboração de um parágrafo (10 linhas aproximadamente) onde você apresente algumas reflexões sobre o fazer da improvisação em dança. Faz-se importante relacionar suas reflexões com as informações presentes nos textos. Fique à vontade e mãos a obra!

Para o segundo exercício, solicito que você eleja uma qualidade de movimento com a qual deseja trabalhar. Aí vão algumas dicas:

ESTANCADO, FLUIDO, CIRCULAR, RETO, ESPIRALADO, VARIADO, CONTRAÍDO, EXPANDIDO.

SE PREFERIR, VOCÊ PODERÁ PROPOR UMA OUTRA QUALIDADE DE MOVIMENTO.

A partir desta eleição, a atividade será criar um vídeo de, no máximo, 03 minutos no qual você deverá improvisar (individualmente ou coletivamente), tendo como princípio a qualidade de movimento eleita. Antes de prosseguir com a atividade, assista ao vídeo que você produziu e tente identificar os seguintes aspectos:

Quais movimentos se repetem gerando padrões?

Como você ou o grupo de improvisadores utiliza o espaço?

Em quais níveis o movimento se dá (nível baixo, médio ou alto)?

Como ocorrem as relações com os demais improvisadores (no caso de sua proposta ser coletiva)?

Após identificar os seguintes aspectos, sugiro a produção de um novo vídeo onde os mesmos princípios e qualidades de movimento serão utilizados. No entanto, para essa nova atividade pense nas seguintes provocações:

- Como desestabilizar os movimentos que se repetem para produzir outros padrões de movimento?
- Como encontrar outras estratégias para a utilização do espaço?
- Como explorar os níveis de movimento pouco explorados (nível baixo, médio ou alto)?
- Como produzir outros tipos de relações junto aos demais improvisadores (no caso de sua proposta ser coletiva)?

Para finalizar a semana, deixo com você a sessão “ALIMENTE-SE”.



Sessão alimente-se

Entre no link e aperte o PLAY:

Contact Improvisation - Moments of practice, with Irene Sposetti & Johan Nilsson -

<https://www.youtube.com/watch?v=ED8hNoulZv4>

ATÉ A PRÓXIMA SEMANA!

SEMANA 06

UNIDADE 2 - Dança em contextos artísticos


Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Estamos iniciando nossa sexta semana tensionando as relações da dança nos contextos artísticos. Para tanto, alguns temas centrais serão abordados trazendo à tona possíveis entendimentos acerca da autoria e da originalidade nos processos criativos em dança.

No que se refere à noção de autoria, já são muitos os autores que escrevem artigos e propõem discussões que desestabilizam a existência do autor. Também os artistas têm questionado a possibilidade de pensar a autoria como algo original. Isso se dá porque nossa subjetividade é construída na coletividade, de modo que não existe um corpo isolado do seu contexto e das informações presentes nos ambientes onde este corpo transita. Se pensarmos que, na atualidade, as tecnologias têm se popularizado e viabilizado o trânsito de informações numa velocidade nunca vista, tal isolamento torna-se ainda mais inviável. Trata-se, portanto, de uma questão de contaminação e retroalimentação. Em outras palavras estamos sempre contaminando e sendo contaminados pelas informações presentes no mundo e, na medida em que o fazemos, estamos alimentando e sendo retroalimentados. Mesmo que uma proposta artística seja lançada por um ou outro criador, certamente as referências que possibilitam o processo de criação vêm amparadas em informações já exploradas, o que permite um processo contínuo de atualização. Nesse panorama, a originalidade - ancorada na noção de “pureza” - cai por terra. Além disso, se pensamos que cada corpo dialoga e produz dança de forma singular, é impossível realizar cópias tal qual a obra “original”. Isso porque cada corpo processa as informações que acessam de modos diferenciados, num constante diálogo e transformação entre as informações que chegam ao corpo e aquelas que já são corpo.

No vídeo a seguir veja uma entrevista com o coreógrafo e dançarino Cristian Duarte, que utilizou a noção de mashups (composições que reorganizam outras obras) para criar o espetáculo *The hot one hundred choreographers*.

Então, vamos lá!



Vídeo

Entre no link e aperte o PLAY:

Câmera Mundi - Cristian Duarte com "The Hot One Hundred Choreographers" No Festival de Curitiba -
https://www.youtube.com/watch?v=TS_hAx4ExX0

Na continuação, leia o texto que trata dos *mashups* e que trazem como objeto de estudo o espetáculo de Cristian Duarte. Após a leitura, iremos realizar algumas atividades, ok?

BOA LEITURA

Não se esqueça que esse texto poderá te ajudar na produção do seu ensaio final!

Outras escritas da dança - Mashups do/no corpo

Anderson Marcos*

As possibilidades de existência da dança são múltiplas e suas abordagens técnicas e teóricas se transformam com o passar do tempo. As danças dialogam com o cotidiano de cada época e podem atribuir significados novos às tecnologias e aos comportamentos vigentes. Atualmente, diante da disseminação das tecnologias digitais de comunicação e informação, a dança experimenta outras possibilidades.

Em *The hot one hundred choreographers*, Cristian Duarte³ inicia um processo de criação que se baseia em uma lista de cem artistas que marcaram sua trajetória - lista

3 Cristian Duarte é coreógrafo, diretor e bailarino que vive e trabalha em São Paulo. Seu trabalho como coreógrafo tem sido apresentado no Brasil e internacionalmente em países como Suécia, Cingapura, Espanha, Alemanha, Holanda, França, Inglaterra, Portugal, Bélgica, Uruguai e Chile. Entre eles estão *Ó* (2016) *Biomashup* (2014), *The Hot One Hundred Choreographers* (2011), *Médelei - Eu Sou Brasileiro (etc)* e *não existo nunca* (2006), *Embodied* (2003), *Pressa* (1998). Em 2015 criou *Against the Current*, *Glow* (2015) para o Cullberg Ballet em Estocolmo, Suécia, onde foi também professor e coreógrafo convidado pela DOCH - University of Dance and Circus em 2013 e 2015.

disponível em www.lote24hs.net/hot100/ - para propor um espetáculo composto a partir de coreografias já existentes, deslocando no tempo e no espaço os movimentos, gestos, música etc. como explica no texto que segue:

Esta peça não é uma representação de trechos coreográficos de outros artistas, trata-se de um recorte das tendências artísticas que me acompanharam. Minha tentativa é a de desvelar como o corpo em movimento negocia com seu próprio repertório e memória. Uma arqueologia cinética da minha formação em dança. Além disso, o espetáculo é também um convite aberto ao público para me acompanhar neste “jogo”, ativando seus próprios repertórios e percepções. Estou mais interessado nas lacunas, distorções, transformações e impossibilidades da experiência que o trabalho propõe. (DUARTE, 2011).

Uma colagem de dança? Um *mashup* de dança?

Os *mashups* são rearranjos, composições que se configuram a partir duas ou mais obras – musicais, videográficas, conteúdos da web etc. –, são operações do/no cotidiano das redes que podem tecer relações entre diversos campos da cultura. Como são mestiçagens, *transformações de conteúdos originais*, os *mashups* podem ser pensados como estratégia para criar tensões na compreensão dos direitos autorais e na própria ideia de autoria. “Como pensar o tempo de vida de um gesto de dança? Sob quais formas ele permanece presente?” (LAUNAY, 2011, p.89) – indagações que servem como pistas para pensar as recorrências e os abandonos nos processos de criação.

Tomando como exemplo o *Hot 100*, pode-se pensar que, quando o que se entende como ambiente se reconfigura – deixando de ser pensado apenas como o lugar em que a dança é executada para se tornar um conjunto de relações que coevolui com os corpos – os processos de criação também se redefinem, numa operação de *retroalimentação*. Desse modo, mesmo em obras em que as já citadas tecnologias digitais de comunicação e informação não estão explicitamente presentes, as reconfigurações contextuais dos/nos corpos, através de seus modos de *pensar-dançar-apreciar*, explicitam que o ambiente e a dança existem como *processos interdependentes*.

Sendo o ‘sopro entorno’ que também compõe a coisa, a cultura encarna no corpo. O que está fora passa a poder estar dentro porque as noções de dentro e fora deixam de designar espaços não conectáveis para identificar situações geográficas intercambiáveis. (KATZ, 1998, p. 16).



Fonte: Cristian Duarte em fotografia de Carol Mendonça (2011)

Se a feitura de *cada dança* se processa nas dimensões estéticas da ação, do *pensamento-movimento*, da memória de *cada corpo* e das transformações experimentadas no ambiente, é possível criar/observar fissuras nos entendimentos de *autoria* e de *originalidade*, desestigmatizando a ideia de *cópia* e ressignificando a ideia de *criação*. “O desafio está, ainda, em mostrar na dança aquilo que já foi amplamente utilizado nas demais artes, especialmente na literatura e nas artes plásticas, isto é, seu incessante diálogo com a sua própria história.” (LAUNAY, 2011, p.92).

Quando não há cobranças de que a dança cumpra com os padrões de movimentos e as expectativas pré-definidas, pode-se pensá-la não como um reflexo do contexto, mas como copartícipe de sua configuração. Os processos de criação em dança podem ser pensados além do isolamento das salas de ensaio, dos palcos e do domínio de uma técnica, pois se desenvolvem na retroalimentação com o contexto estético, político e tecnológico – *quando referências da dança clássica se misturam com a música pop e etc. em vídeos que podem ser acessados pelo smartphone – coreógrafo pode ser também um DJ...*

Quando entra num estúdio para improvisar, um bailarino se vê às voltas com a sua capacidade de lidar com as ações motoras que desenvolveu como dança dentro da proposta de criar algo diferente a partir do que já existe no seu corpo. É nesse sentido que ele se torna um DJ de si mesmo. (p. 22)

A *presentidade* da dança, desse modo, depõe contra uma possibilidade de *transmissão* de seus saberes, pois, enquanto *pensamento-movimento* que é, se configura através das relações entre *permanência* e *transformação*, memórias e esquecimentos,

através de *citações* nos/dos corpos – em *biomashups*, como propõe Cristian Duarte. Combinações improváveis que se configuram como dança.

REFERÊNCIAS


DUARTE, Cristian. **Release do espetáculo The hot one hundred choreographers**. (2011). Disponível em: < www.cristianduarte.net >

KATZ, Helena. **O coreógrafo como DJ**. In: AMORIM, Paulo Henrique (et. al.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade, 1998.

LAUNAY, Isabelle. **A elaboração da memória na dança contemporânea e a arte da citação**. (2009). **Dança**, Salvador, v. 2, n. 1, pp. 87-100, 2013.

*Doutorando do em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Gilsamara Moura.

Temas como autoria, originalidade e cópia trazem, ainda, uma discussão muito relevante ao campo das artes. Trata-se da ideia de plágio, onde a grande questão é tentar entender os limites entre o que seria referência e o que seria cópia. No balé clássico, por exemplo, é corriqueiro a remontagem de obras conhecidas sem que tais remontagens sejam consideradas plágio. No entanto, essa questão não se limita ao balé clássico. Recentemente, a cantora Beyonce foi acusada de plagiar a coreografia da criadora belga Anne Teresa de Keersmaeker. O vídeo com comparações entre a obra da coreógrafa belga e a obra de Beyoncé pode ser visto aqui:

**Vídeo**

Entre no link e aperte o PLAY:

Split Screen: Beyonce "Countdown" vs Anne Teresa De Keersmaeker -
<https://www.youtube.com/watch?v=PDT0m514TMw>

SEMANA 07

UNIDADE 3 - Dança em contextos socioculturais

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Nesta unidade estaremos trabalhando a dança em contextos-sócios culturais. Para iniciar a discussão, proponho pensar os contextos socioculturais a partir do conceito de Epistemologias do Sul, apresentado pelo professor português Boaventura de Sousa Santos. A relevância desta proposição está em analisar os processos socioculturais a partir de uma abordagem não centralizadora, já que é evidente que ao longo da história as subjetividades dos corpos e os saberes têm sido hegemonicamente ancoradas em projetos de dominação capitalistas e coloniais que negam e excluem outras formas de saber. A proposta das Epistemologias do Sul não é criar uma oposição rancorosa às Epistemologias do Norte, mas sim, pensar na importância dos saberes de modo horizontal.

Para conhecer um pouco mais sobre a noção de Epistemologias do Sul, proponho que você assista aos vídeos abaixo onde o professor Boa Ventura de Sousa Santos aborda o tema. A partir deste vídeo trabalharemos as atividades da semana.



Vídeos

Entre no link e aperte o PLAY:

Boaventura de Sousa Santos - Epistemologias do Sul (PT, Entrevista ALICE 5/9) -

<https://www.youtube.com/watch?v=URgY9H2NvZM>

2014 Master Class #1 - Porquê as epistemologias do sul? ALICE CES - <https://www.youtube.com/watch?v=gRpkCOiv4UI>

2014 Master Class #2 - O que são e para que servem os diálogos Sul-Sul? -

<https://www.youtube.com/watch?v=pyypl-moUbM>

A partir do vídeo apresentado, a proposta é responder ao seguinte questionário:

1 - Como você compreende a noção de Epistemologias do Sul apresentadas por Boaventura de Sousa Santos?


2 - Em quais aspectos as Epistemologias do Sul podem contribuir para desestabilizar processos históricos de dominação e colonização?

3 - Na perspectiva de Boaventura, qual a relevância do entendimento das Epistemologias do Sul no campo da ciência?

4 - Na perspectiva das Epistemologias do Sul, Boaventura aborda a noção de Ecologia dos Saberes. Explícite seu entendimento sobre tal noção.

5 - Apresente como a noção de Epistemologias do Sul pode contribuir para compreender o papel da dança nos contextos socioculturais e como dialoga com sua área de atuação na dança.

Para finalizar a semana apresento o vídeo da sessão “alimente-se”.



Sessão alimente-se

Entre no link e aperte o PLAY:

Entre... a casa é sua, vou passar um café -
<https://vimeo.com/141184264>

ATÉ A PRÓXIMA SEMANA!

UNIDADE TEMÁTICA 3

Dança em contextos socioculturais

Semana 08

SEMANA 08

UNIDADE 3 - Dança em contextos socioculturais

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

Na semana anterior nos aprofundamos no conceito de Epistemologias do Sul apresentado pelo professor Boaventura de Sousa Santos. É claro que tais entendimentos não contribuem somente com o campo da dança, já que questionam paradigmas centralizadores que tendem a negar e/ou excluir outras formas de saberes. No entanto, tais conhecimentos podem e devem ser aplicados à dança como uma possível estratégia de transformar paradigmas e, por consequência, o mundo. Afinal, quando discutimos a dança em contextos socioculturais não podemos ignorar a grande responsabilidade que temos enquanto artistas, educadores e pesquisadores.

Hoje, tentaremos verificar como tal conceito pode, efetivamente, se relacionar com a dança, ou melhor, como podemos pensar a dança numa perspectiva das Epistemologias do Sul. Vamos começar?

Leia o texto a seguir. Na continuação trabalharemos algumas atividades.

BOA LEITURA

Baila negra, baila. Baila negra, negra baila: Dança, diversidade e diferença a partir de rainhas de blocos afro de Salvador.

Vânia Silva Oliveira*

O século XX tem sido a emergência de uma nova dança, utilizada com objetivos novos, movimentos revolucionários e abertura para novos conteúdos, juntamente com a música, a pintura e a literatura. Sua proposta essencial é revelar algo especial sobre um povo, é comunicar a cada indivíduo um estado emocional, uma ideia ou uma situação e que este possa se identificar com sua própria experiência (MILLER, 1978, p.105).

É nesse contexto de mudanças e novas configurações que proponho o pensar a dança. Esta liquidez e trocas nos permite analisar a dança a partir do estudo do corpo levando em consideração que somos compostos por identidade de gênero, de classe, de raça, de nacionalidade, de religião entre tantas outras, todas são móveis que se transmutam conforme as influências das culturas e dos espaços em que estamos inseridos.

Não é possível pensar a dança sem considerar o corpo que dança e seus contextos, “não existe dança se não houver primeiro o corpo.” (MILLER, 2005, p. 68).

A dança está constantemente diante de processos que tentam fixá-la, normatizando um modo de ser e não outro. Este pensamento está ligado ao tecnicismo que tem como meta formatar o corpo para atender a um determinado fim. Mas, no contexto dança, acredito na técnica “como o corpo respira e se move”. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem, e nunca ao contrário. A técnica é um ‘meio’, e não um ‘fim’⁴. (MILLER, 2005, p.59). Recorrer à ideologia, por exemplo, para explicar a dominação masculina sobre as mulheres ou o essencialismo de tradições culturais para estabelecer uma identidade nacional ou lutas políticas, são exemplos de mecanismos fixação, mas,

[...] se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 1990 *apud* MILLER, 2005, p. 25).

Nessa coletividade serão considerados os fatores que estão presentes no corpo que dança e interferem no modo de fazer e pensar a dança, quando consideramos que a dança é um reflexo do corpo que dança e, portanto, é atravessada pelos fatores sociais em que este corpo está imerso.

A ótica das diferenças pautadas na inferiorização também pode ser percebida na dança, onde são diferentes aqueles ou aquelas que, por suas características, físicas, condições de moradia, relações raciais, não estiverem adequadas às normas de competitividade da padronização. A História da Dança é marcada por uma dominação cultural eurocêntrica do Balé Clássico em detrimento das Danças de Matrizes Africanas:

A ideologia que acompanha o Balé é forçada pelo fato da Dança Afro ser exercida por pessoas de menor poder aquisitivo e negras, por isso arte menor. A ideologia do mundo europeu é reforçada através de bibliografias, filmes e espetáculos, forçando qualquer criança, negra ou branca, a querer ser bailarina. (OLIVEIRA, 1992, p.28).

Estes fatores raciais, sociais e econômicos que permeiam a forma de pensar a dança estabelecem um olhar estagnado e limitado e, por que não dizer, excludente nos conceitos de dança. Concordo com Jussara Miller quando diz que:

4 Texto de Klauss Vianna, retirado do material didático da Escola Klaus Vianna.

Dança é aquela palavra que, para cada um terá um significado diferente e todos estarão corretos. Cada resposta terá o seu lado verdadeiro, mas nenhuma pode se fechar como a mais verdadeira. Fica muito em evidência a realidade e a individualidade de cada um para interpretar um mesmo conceito. O que é dança? Se eu desse varias definições aqui, sempre estaria faltando alguma colocação mais precisa. Concluo que é pessoal e depende do momento em que você esteja. Dança para mim, hoje, é sentir a verdade do movimento, cada um terá a sua verdade, cada um terá a sua dança. (MILLER, 2005, p. 107).

Os Estudos Culturais possibilitam também compreender a dança a partir da diversidade e diferença. Surgem como uma proposta de repensar a cultura, o processo e redescobrir as culturas nacionais e as formas novas de articulação dessas culturas. Embora já se tenha voltado o olhar para as questões culturais em vários momentos da história, seu eixo central fundava-se, inicialmente, no entendimento dos processos de organização e reorganizações das sociedades, as tensões nacionais, vindouras de uma nova visão intelectual a partir da segunda guerra mundial. Permitindo observar “a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais.” (MATTELART & NEVEU, 2004, p. 14). Mesmo que ela permaneça fixada sobre uma dimensão política, a questão central é compreender em que a cultura de um grupo, e inicialmente a das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder (MATTELART & NEVEU, 2004, p. 13-14).

Ao se debruçar numa proposta de pesquisa que considera o corpo em toda sua completude, favorecem a ampliação da pesquisa sobre corpo e movimento no âmbito da dança, dando espaço às manifestações populares e étnicas que propõem a não linearidade dos estudos sobre o corpo na dança, considerando o contexto em que está imersa e levando a uma percepção da dança associada ao contexto social que gera um corpo-contexto em evolução constante.

Ao ampliar nossos estudos sobre os “textos” corporais para incluir a dança em todas as suas formas – entre elas a dança social, performances cênicas e movimentos rituais –, podemos ampliar nossa compreensão de como as identidades sociais são sinalizadas, formadas e negociadas através de movimentos corporais. Podemos analisar como as identidades sociais são codificadas em estilos performáticos e como o uso do corpo na dança reproduz, contesta, amplifica, excede ou relaciona-se com as normas de expressão corporal não dançada em contextos históricos específicos. Podemos traçar mudanças históricas e geográficas em sistemas cinestésicos complexos, e podemos estudar comparativamente sistemas simbólicos baseados em linguagem, investigações de textos verbais e as baseadas em objetos visuais, que atuais representações visuais e movimento. (DESMOND, 2013, p. 94).

Realizando um estudo que considere a dança em todas as suas vertentes permitindo:

[...] uma maior atenção ao movimento como um texto social fundamental, de imensa importância e tremendo desafio. Se quisermos expandir as humanidades para incluir “o corpo” como texto, certamente devemos incluir também essa nova percepção da textualidade dos corpos em movimento, da qual a dança representa uma das dimensões mais altamente codificada, generalizada e intensamente emocional. E porque muitas das nossas categorias mais explosivas e mais tenazes de identidade são mapeadas na diferença física, incluindo raça e gênero, mas em expansão através de um deslizamento contínuo de categorias para incluir etnia e nacionalidade, e até mesmo sexualidade, não devemos ignorar os modos com que a dança assinala e encena identidades sociais em todas as suas configurações em contínua mudança. (KAEPLER, 2013 apud CAMARGO, 2013, p.117).

Um estudo que dê conta da diversidade existente no campo dança, sem a homogeneização e/ou inferiorização das expressões, terá que contemplar as análises de cada movimento, relacionando-os aos corpos-intérpretes e contexto. Ao ser considerado o corpo e contexto, a dança passa a ser considerada como propulsora de processos cognitivos de um indivíduo. A ampliação da pesquisa em dança sugere a substituição da pergunta “O que é dança?” “Para quem a dança?” Onde será necessário considerar o indivíduo com seus marcos culturais e por consequência a sua diversidade e diferença. Considerando o corpo, a intenção, os detalhes, a expressão, a dança como um reflexo simbólico que expressa e constrói sentidos através de movimentos corporais e que “pode ser definida mais propriamente como um comportamento humano, composto, do ponto de vista do dançarino, de sequências voluntárias, que são intencionalmente rítmicas e culturalmente estruturadas.” (KAEPLER, 2013 apud CAMARGO, 2013, p.118).

Como fenômeno humano a dança não pode ser entendida isolada do seu contexto de uso e dos mundos conceituais dos praticantes. Isso exige que seu estudo seja realizado através das “linguagens” cotidianas de cada cultura. Sem a universalização para uma melhor compreensão das práticas dos “outros”, pensar a dança é pensar como “seu significado situa-se, tanto no contexto de outras maneiras socialmente prescritas e socialmente significativas de movimento, quanto no contexto da história de formas de dança em sociedades específicas.” (DESMOND, 2013, p. 95).

A dança é uma forma cultural engendrada pelos processos criativos de movimentação dos corpos humanos no tempo e no espaço. A forma cultural produzida, apesar de seu caráter efêmero, possui um conteúdo organizado. Manifestação visual das relações sociais... (KAEPLER, 2013 apud CAMARGO, 2013, p.98).

Para esse entendimento é preciso compreender as relações entre intérpretes e sociedade, levando em consideração os diversos grupos sociais. Repensar a dança atrelada à cultura,

como um processo de redescobrir as formas novas de articulação entre elas. Ampliar e imaginar ambas num sentido plural.

A abordagem da cultura como identidade das nações se fragmenta para subdivisões culturais de pequenos grupos: negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais, dentro de um determinado espaço.

É preciso entender que estamos diante da diversidade cultural que constitui a sociedade. Sendo assim, é um fator complicador adotar qualquer postura que valide um modo de ser e de se expressar em detrimento de outro. Do mesmo modo é necessário atentar que não estou propondo vale tudo. Trata-se da necessidade de reconhecer a todos na sua diferença, na sua capacidade de participação e tomada de decisão para a construção de um bem coletivo. Trata-se da necessidade de rever os significados atribuídos aos sujeitos, às suas formas de expressões, para que possamos alcançar uma sociedade mais democrática. E entendendo que esta mesma proposta pode ser aplicada à dança, tanto no modo de expressar, quanto no modo de ensinar, pesquisar ou apreciar a partir de uma análise que considere “o contexto, juntamente com as noções dos dançarinos e dos espectadores a respeito do que eles estão fazendo, do que eles experimentem e de como eles o compreendem” (BLACKING *apud* CAMARGO 2013, p.82), e são atravessados pelas informações que compõem a obra coreográfica, o espetáculo ou a experiência em dança.

Na esteira dessa proposta/ação não há certezas mas, sim, possibilidades para se desviar de uma pedagogia intitulada como tradicional em dança. Desse modo, sigo de uma forma respeitosa, chamando a atenção para os equívocos epistemológicos, políticos e metodológicos trazidos por uma “pedagogia tradicional em dança” que não considera a diversidade cultural, o corpo e suas múltiplas referências.

Considero que as minhas reflexões têm como intenção colaborar com a questão educacional. E, para ampliar tais reflexões, proponho a seguir que direcionemos nosso olhar para as danças apresentadas no cenário afro- carnavalesco baiano, tornando protagonistas mulheres negras que apresentam em suas histórias as marcas da exclusão social. São as danças de Rainhas e Deusas de Blocos Afro de Salvador.

Baila negra, baila. Baila negra, negra baila⁵

Considero que as danças criadas no cenário dos Blocos Afro de Salvador além de serem a reelaboração de gestos ancestrais dos orixás, revividas em um contexto diferenciado do espaço ritualístico refletindo a concepção do corpo, a relação com a natureza e a sociedade, são também uma forma de manifestação política e histórica que se integram, dialeticamente, em nossa sociedade.

O corpo negro coabita como um sistema próprio de identificação quer seja individual ou grupal, sendo um referencial básico para as compreensões das questões sociais. Apesar de nós, negras sermos na Bahia, a maioria na população habitacional, a nossa cor de pele ainda tem servido como marca para dominação e sujeição. (OLIVEIRA, 2013, p.99).

Uma rainha de Bloco Afro estabelece uma relação íntima entre o corpo em movimento, através da dança, e a visão de mundo por parte de seus agentes, que, no caso, são integrantes da cultura afro-brasileira. Com uma base etnocêntrica, “a colonização e a escravidão praticada pelos europeus impuseram valores éticos e morais que consideravam o corpo impuro e pecaminoso” (ASSIS, 1993, p.23) e os “valores introduzidos pela cultura ocidental no Brasil foram o de interdição do corpo, da fala, da liberdade de ser, de fazer e de existir” (CONRADO, 1993b, p.2). Neste sentido os corpos das Deusas do Êbano, das Negras Malê, das Muzembelas e de rainhas de outros Blocos Afro contradizem e subvertem estas imposições que negam e coisificam a estética e compreensão corporal da mulher negra.

Os nossos gestos, posturas e olhares transgridem, afirmam e resistem ao tempo. Se para as danças, o corpo é o principal comunicador, então, nossos corpos expressam o poder, a identidade, a linguagem e a reflexão sobre as culturas, valores, religiosidade, heranças do legado africano no Brasil. Nossos movimentos corporais criam e recriam estas danças a partir das influências dos elementos das culturas africanas (religiosidade, estética, ideologias), cumprindo um trajeto de afirmação de identidade e reconstrução de identidade social, distorcidas pela colonização, sendo a Dança, a representação ética e estética que contraria a visão da cultura ocidental que desconsidera a integridade humana. Sendo sempre reelaboradas e identificando a reelaboração do conhecimento mítico.

Deoscoredes dos Santos e Juana dos Santos (1985) afirmam que mediante, uma reorganização simbólica da linguagem entre os diversos grupos étnicos que esse estabelece na Bahia, a presença do mito foi fundamental naquilo que se pode um reconhecimento

5 Da canção “Negra Baila” composta por Guiguiu em 2008 para o Bloco Afro Ilê Aiyê.

plural das tradições africanas aqui estabelecidas. Estas estruturas definiram e estabeleceram uma espécie de “pacto semântico”, proporcionando uma união identitária das etnias africanas estabelecidas especialmente na Bahia. Desta forma, de acordo com os autores, seus integrantes passaram a se reconhecer como sujeitos sociais pertencentes a uma comunidade capaz realmente de falar sobre si mesma. (FALCÃO, 2009, p. 15).

Amélia Conrado (2006) corrobora com este pensamento ao dizer que:

Os valores impregnados à moderna sociedade em relação ao mito, banido na sua importância e seu significado, às vezes, substituído por caráter pejorativo, valores falsos, impossíveis, somente não se perdeu de todo, porque entre as sociedades que o colocam numa posição fundamental de orientação para sua vida pessoal e coletiva. [...]. Os mitos são absolutamente verdadeiros – não como fatos, mas como metáforas, não como física, mas como metafísica. Porque a reflexão mitológica começa onde para a investigação científica. (FOORD, 1999, p. 32 *apud* CONRADO 2006, p. 235).

REFERÊNCIAS

AMOROSO, D. M. **Levanta mulher e corre a roda: dança, estética e diversidade no samba de roda de São Félix e Cachoeira**. 2009. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, UFBA, Salvador.

BAIROS, L. **Nossos Feminismos Revisitados**. In: RIBEIRO, M. (Org.). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v. 3, n. 3, p. 458-463, 1995. (Dossiê Mulheres Negras).

_____. Lembrando Lélia Gonzalez. In: WERNECK, J. Outras. **Livro da Saúde das mulheres Negras**, Rio de Janeiro: Pallas e Crioula, p. 42-61, 2000.

BARBOSA, L. M. de. **Feminismo negro: notas sobre o debate norte-americano e brasileiro**. Salvador: [s.n.], 2010. (Diásporas, Diversidades, Deslocamentos).

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma Sociologia das interpretações de civilizações**. Vol. 1. São Paulo: EDUSP, 1971.

BRAGA, A. B. **História da beleza negra no Brasil: discursos, corpos e práticas**. São Paulo: Edufscar, 2015.

CARNEIRO, S. **Identidade feminina**. **Cadernos Geledés**, São Paulo, n. 4, p. 1-6, 1993. (Mulher Negra).

_____. Gênero, raça e ascensão social. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.544-552, 1995.

- _____. Mulheres em Movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 49, n. 17, p.117-132, 2003.
- CASTRO, S. De olho nas casas da colônia. **Revista Nossa História**, ano 2, n. 16, p. 56-60, fev. 2005.
- CONRADO, A. V. de S. **Situação da dança afro-brasileira: um pré-requisito para a modernidade**. 1993a. Monografia (Especialização em Coreografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- _____. **Dança negra no contexto social brasileiro e na educação**. 1993b. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- _____. **Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia**. 2006. (Tese) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DEMARTINI, Z. de B. F. **História de vida na abordagem de problemas educacionais**. In: VONSIMSOM, O. de M. (Org.). **Experimento com história de vida**. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1988.
- FALCÃO, I. dos. **Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação**. Salvador: EDUFBA, 2002.
- GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: 34; UCAM; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- _____. **A questão multicultural**. In: _____. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- HERNANDEZ, L. L. **A invenção da África: História viva - temas brasileiros**. São Paulo, Duetto, 2005.
- LIGIÉRO, Z. **Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras**. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.
- LOBATO, Lucia. **Malê Debalê: um espetáculo de resistência negra na cultura baiana contemporânea**. 2001. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

LODY, R. G. Afoxé. **Cadernos de Folclore**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1976.

_____. **Coleção culto afro-brasileiro: um documento do candomblé na cidade de Salvador**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Minc; FUNARTE; INF, 1985.

MARTINS, L. M. **Afrografias da memória: o reinado do rosário no jatobá**. Belo Horizonte: Mazza Produções, 1997.

_____. **Performance do tempo espiralar**. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (Orgs.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

MARTINS, S. **A Dança de Yemanjá Ogunté sob a perspectiva do corpo**. Salvador: EGBA, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo, Ática, 1988.

_____. **África: trinta anos de processo de independência**. *Revista USP*, São Paulo, n. 18, p.110-113, jun.-jul.-ago. 1993.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, N. N. **Agô Alafiju, Odara!** A presença de Clyde Wesley Morgan na Escola de Dança da UFBA, 1971 a 1978. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

_____. **Corpo negro; dança; identidade**. Salvador: UFBA. 2008.

_____. **Dança afro: sincretismo de movimentos**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1992.

_____. **Deusa do Ébano: um gestual herdado das Danças Afro brasileiras**. **Diálogos Possíveis**, Salvador: Faculdade Social da Bahia, 2014. Disponível em: < <http://www.faculdadesocial.edu.br/revistas/index.php/dialogospossiveis/article/viewFile/121/84> >.

_____. **Sou negona, sim senhora! Um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano**. 2013. 254 f. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

- PINHO, P. de S. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.
- PRIORE, M. D. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. São Paulo: Unesp, 2009.
- RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Progresso, 1957.
- _____. **Os africanos no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Nacional; Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1988.
- RISÉRIO, A. **Carnaval Ijexá**, Salvador: Currupio, 1981.
- _____. **Carnaval: as cores da Mudança**. **Revista do CEAQ**, Salvador: EDUFBA, n. 16, 1996.
- SANTANA, C. E. C. de. **Carnaval, identidade e educação: um olhar sobre os blocos afros**. SEMENTES - Caderno de Pesquisa, Salvador: UNEB, n. 5 e 6, 2002.
- _____. **Malê Debalê: lugar de negro. lugar de aprender**. *Revista África e Africanidades*, ano 2, n. 5, maio 2009. Disponível em: < www.africaeaficanidades.com >.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, G. A. dos. **A invenção do “ser negro”**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, M. J. **Racismo à brasileira: raízes históricas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA JR., P. M. da. **Mercedes Baptista: a criação da identidade negra na dança**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.
- XIMENES, S. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2000.
- *Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Gilsamara Moura.

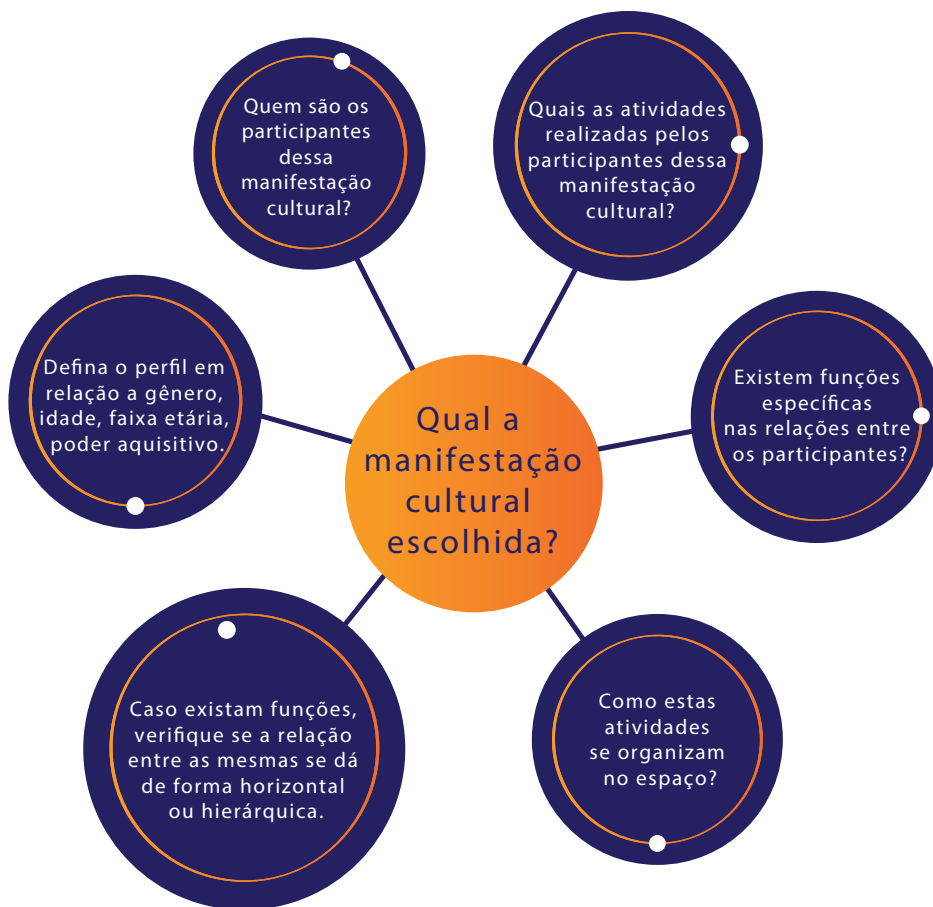
A seguir, assista ao vídeo que apresenta a dança dos blocos afros de Salvador. A partir dele realizaremos nossas atividades, ok?

Vídeo

Entre no link e aperte o PLAY:

Extra scene I - Ebony Goddess: Queen of Ilê Aiyê
<https://www.youtube.com/watch?v=6NnCqALCfRY>

Na atividade de hoje, vou propor um estudo de campo. Para iniciar você deverá escolher alguma manifestação cultural da sua cidade para visitar (pode ser uma festa tradicional, uma manifestação religiosa, um encontro de culturas populares, ou qualquer outro tipo de manifestação cultural de seu interesse). Durante a visita você deverá conversar com os membros que fazem parte de tal manifestação e tentar entender como se organiza o contexto escolhido. Tente levantar o máximo de informações possíveis. Após esse diálogo com o contexto, você tentará responder às seguintes perguntas e traçar o mapa a seguir:



Mapa de perguntas. / Ilustração: Vanessa Barreto; adaptado por Edna Laize

Após observar esses aspectos realize a atividade a seguir:

1 - Responda: quais os tipos de saberes estão envolvidos em tal manifestação?

2 - Responda: como esses saberes dialogam com a dança?

3 - Proponha algum tipo de atividade pedagógica ou artística que relacione os saberes observados com a dança (pode ser uma proposta de aula, uma cena, ou um texto crítico).

SEMANA 08

AValiação - Produção do Ensaio Final

Olá, caro(a)s aluno(a)s.

A produção escrita no ambiente acadêmico é de grande relevância, já que é através desta que um pesquisador pode compartilhar conhecimentos e expressar opiniões, acerca de um tema específico, com outros interlocutores. Por esta razão, a produção escrita precisa estar respaldada em argumentos consistentes onde, é sempre recorrente, a aproximação de autores de reconhecida excelência.

Como eu havia comentado no início do componente curricular “Contextos Múltiplos da Dança”, nossa avaliação final será a produção de um ensaio. Se você ainda não sabe quais as características de um ensaio acadêmico não se preocupe. Na continuação disponibilizo um pequeno texto que irá te ajudar nesta tarefa.

Lembre-se, ainda, que você poderá utilizar qualquer um dos textos que foram disponibilizados ao longo do curso. Se preferir, poderá aproximar, também, outros textos. Esteja atento(a), apenas, que é crucial identificar as falas destes autores entre aspas para não cair no erro de apropriação indevida de autoria.

DICAS SOBRE COMO ESCREVER UM ENSAIO:

Um ensaio acadêmico é um texto para discutir determinado tema, de relevância teórica e científica, com base teórica em livros, revistas, artigos publicados, entre outros. Uma modalidade de texto bastante usada na academia, especialmente nas áreas de Ciências Humanas, é o ensaio. Consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor

sobre determinado tema, buscando originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva.

Para redigir um ensaio acadêmico é bom que você saiba:

1. Em um ensaio acadêmico, uma tese (ideia principal) é defendida pelo autor ou autores e, portanto, é preciso expressar claramente qual é essa tese. O leitor de um ensaio acadêmico espera ser informado corretamente sobre o tema a ser tratado e como o mesmo será trabalhado.

2. Para ensaios acadêmicos é adotada, normalmente, a estrutura lógica típica de um texto científico (título, lista de autores, resumo, introdução...). A tese a ser defendida (isto é, a ideia relacionada ao tema a ser tratado) já aparece de forma sucinta no título e no “Resumo”. Posteriormente é apresentada com mais detalhes, na “Introdução”.

3. A introdução de um ensaio acadêmico apresenta a ideia a ser explorada e trabalhada, sugere a linha de argumentação a ser adotada e esboça a organização do restante do texto.

Os leitores de seu ensaio acadêmico esperam que você se posicione claramente em relação ao tema proposto e defenda o seu ponto de vista com argumentos e evidências sólidas. Para tal é necessário que você realize previamente uma pesquisa bibliográfica mais exaustiva sobre o tema escolhido, sobre a área em que se insere o tema, bem como sobre áreas correlatas. Possivelmente você também precisa coletar dados complementares. Não relate apenas aquilo em que você acredita ou o que aprendeu nas suas investigações, mas mostre evidências convincentes para fundamentar seus pontos de vista e convencer seus leitores.

Estrutura do Ensaio

1. INTRODUÇÃO

- Definição do tema
- Por que escolheu este tema
- O que vai argumentar
- Descrição da estrutura do ensaio

2. CORPO DO ENSAIO

Análise e desenvolvimento do tema escolhido:

- Dê exemplos do texto que está a estudar
- Mencione bibliografia para justificar as suas ideias e conclusões, faça citações e comentários.

3. CONCLUSÃO

Apresente os resultados da sua análise:

- Quais as conclusões do seu trabalho?
- Poderá aqui introduzir um comentário pessoal ao tema
- Poderá indicar outras áreas relacionadas com o seu tema que seria interessante estudar e pesquisar

4. BIBLIOGRAFIA

Indique por ordem alfabética os livros, textos e autores que usou no seu ensaio, de acordo com as normas de citação bibliográfica.

Texto adaptado de: <<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=redacao/teoria/docs/estruturaensaio>>. Acesso em: 21 out. 2016.

Agora que você conhece as estruturas de um ensaio acadêmico, mãos à obra!!!

Tipografia: Minion Pro (corpo de texto)
Myriad Pro (capitulares)
Papel Offset 90 g/m2
Impresso na gráfica CIAN
Janeiro de 2017



Contextos Múltiplos na Dança

Neste módulo faremos uma viagem por vários ambientes onde poderemos atuar com Dança. Obviamente, pela abrangência dessa área de conhecimento, não daremos conta de tudo. Porém, abordaremos contextos mais comuns, entre eles o pedagógico, o artístico e os sócio-culturais. Esses três eixos dialogam e se retroalimentam. Um pode estar imbricado no outro. Leitura de textos, atividades, apreciação e análise crítica de vídeos fazem parte de nossa viagem, nutrida por encontros, experiências, manifestações e novos caminhos. Teoria e prática juntas. Criação e Aprendizagem. Improvisação. Ecologia dos saberes.



REALIZAÇÃO
PROGRAD
PROGRAD



Escola de Dança

SEAD
Sistema Integrado de
Educação e Extensão UFBA



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL



NELT NÚCLEO DE ESTUDOS DE
Linguagens & Tecnologias