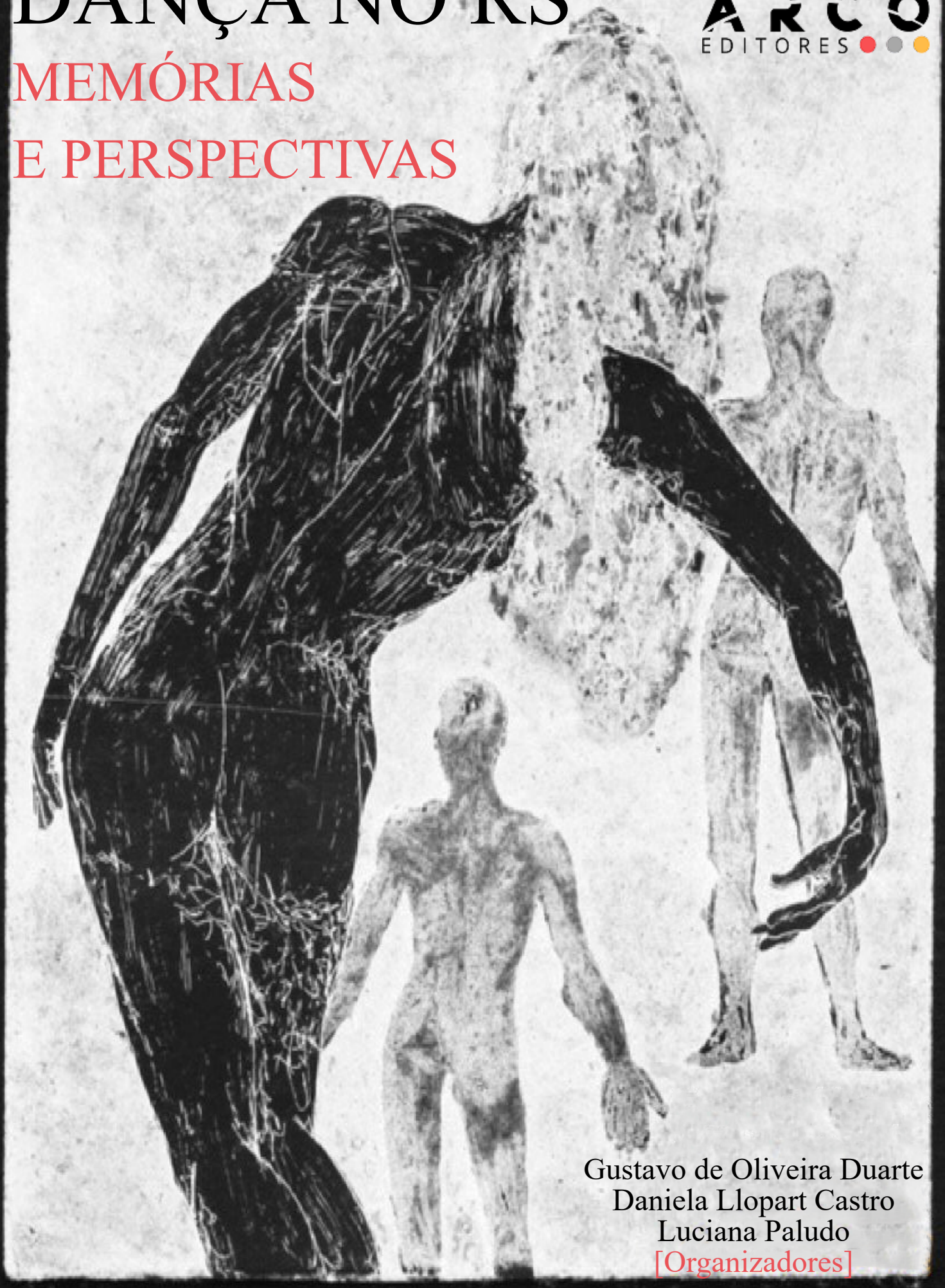
DANÇA NO RS

MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS

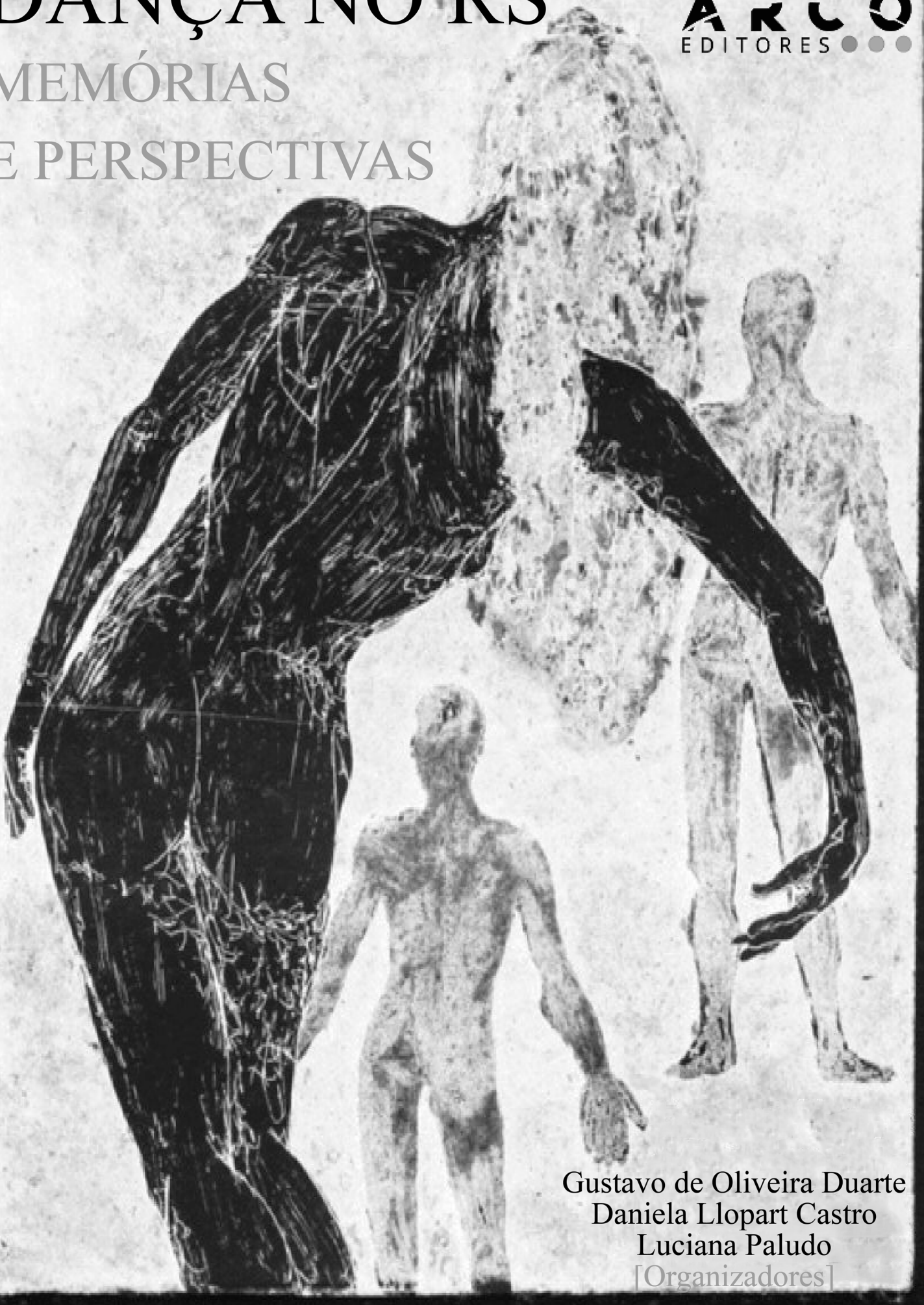


Gustavo de Oliveira Duarte
Daniela Llopart Castro
Luciana Paludo
[Organizadores]

ARCO EDITORES

DANÇA NO RS

MEMÓRIAS E PERSPECTIVAS



Gustavo de Oliveira Duarte
Daniela Llopart Castro
Luciana Paludo
[Organizadores]

ARCO EDITORES

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
UNIDAVI/SC
http://lattes.cnpq.br/8318350738705473

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
http://lattes.cnpq.br/0048679279914457

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/0003382878348789

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
http://lattes.cnpq.br/1347367542944960

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
http://lattes.cnpq.br/7956662371295912

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
http://lattes.cnpq.br/9818548065077031

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/2363988112549627

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
http://lattes.cnpq.br/3913436849859138

Prof. Dr.Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
http://lattes.cnpq.br/3377502960363268

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/5754140057757003

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/1486004582806497

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
http://lattes.cnpq.br/4407126331414

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
http://lattes.cnpq.br/7823646075456872

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
http://lattes.cnpq.br/0639803965762459

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
http://lattes.cnpq.br/4649031713685124

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
http://lattes.cnpq.br/9761786872182217

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/7548796037921237

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
http://lattes.cnpq.br/4400702817251869

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.
Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.
Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico *: Gabriel Eldereti Machado*

Capa*: www. pixabay.com*

Revisão*: dos/as autores/as.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Dança no RS [livro eletrônico] : memórias e
perspectivas / Gustavo de Oliveira Duarte,
Daniela Llopart Castro, Luciana Paludo
[organizadores]. -- Santa Maria, RS :
Arco Editores, 2021.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-89949-41-1

1. Arte 2. Artes 3. Dança 4. Dança - Narrativas
5. Histórias de vida 6. Memórias I. Duarte, Gustavo
de Oliveira. II. Castro, Daniela Llopart.
III. Paludo, Luciana.

21-88878 CDD-792.809

Índices para catálogo sistemático:

1. Dança : Narrativas pessoais 792.809

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

10.48209/978-65-89949-41-1

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

APRESENTAÇÃO

Somar forças. (Re)conhecer-se. Dialogar. Celebrar. Resistir. Projetar. Estranhar. Circular. Esperançar. Essas foram algumas das intenções quando pensamos em organizar este e-book, em plena pandemia do Covid-19. Assim surgiu o desejo de estarmos juntxs, de proporcionar um lugar para visibilizar trajetórias de grupos e personagens, na intenção de compartilhar experiências contemporâneas da desafiadora, complexa e apaixonante área da Dança. “Dança no RS: memórias e perspectivas”, longe de esgotar o tema, pelo contrário, busca lançar olhares acerca das articulações entre dança e memória e refletir sobre a própria historiografia da Dança, bem como contextualizar algumas ações e produções em dança na contemporaneidade. Tudo isso levando em consideração as contingências, a diversidade artística, a crítica e a poética, portanto, política da dança no RS.

Desde o primeiro Curso de graduação em Dança do estado, na Unicruz, em Cruz Alta, o cenário dos escritos sobre dança se ampliou e se qualificou, tanto na capital como nos interiores do RS. Nos reunimos, então, em três professores de diferentes cidades e instituições, Santa Maria (UFSM), Pelotas (UFPel) e Porto Alegre (UFRGS) - as três universidades federais do RS que oferecem a graduação em Dança - e convidamos o *povo da dança* para contribuir e registrar suas experiências de ontem e do hoje. Acreditamos que esses textos possam inspirar o futuro, com outros escritos, outras danças e histórias de danças que estão para serem escritas. Durante a leitura do E-book é possível transitar por registros do Encontro das Graduações em Dança do RS, por histórias de danças folclóricas gaúchas, do balé clássico, das danças de salão, de processos criativos e contemporâneos, da formação inicial e continuada em Dança: a dança no RS é tudo isso. É mais que isso.

Neste E-book teremos a oportunidade de conhecer narrativas diversas através de um compilado de trajetórias vividas por algumas pessoas que vêm cons-

truindo a dança em nosso estado, mostrando a diversidade artística e poética que possibilita o protagonismo sul-rio-grandense no fazer dança brasileiro. Junto a isso, trabalhos de dança permeados por mediações tecnológicas que vêm se ampliando cada vez mais através das diferentes experiências que o campo tem se permitido explorar.

Partindo do sul do sul, no local onde se iniciou nosso estado, “Corpografias” vai deixando rastros da história da dança na cidade do Rio Grande, apresentando panoramas do fazer dança riograndino, possibilitados pela aproximação de protagonistas e infames que, juntos, construíram esse caminho ao longo dos tempos.

No entrecruzamento dessa história, “Aquela que não quis falar de sua beleza” traz o percurso inicial de uma das pioneiras do balé no estado, Dicléa Ferreira de Souza, partilhando uma trajetória artística rica de experiências como bailarina nos anos 1950, no Rio de Janeiro, antes de chegar na cidade de Pelotas onde reside até os dias de hoje.

Ao compreendermos um pouco da historiografia da dança em nosso estado, chegamos em “Graduações em Dança no Rio Grande do Sul”, um texto que nos apresenta como se efetivou a criação da primeira graduação na área e, a partir dela, um movimento de expansão dessa ideia, que possibilitou a chegada dos cursos mais recentes nas três universidades federais do estado.

Com a implementação desses cursos, diversas temáticas têm sido abordadas e ampliadas, através de ações múltiplas empreendidas nas inúmeras vertentes que surgem nas intenções de estudo. Disciplinas, trabalhos de conclusão e projetos abrem caminhos para o aprofundamento da dança, a exemplo de alguns dos textos seguintes. “A Dança nos palcos do ENART” parte de um estudo realizado para conclusão da graduação em Dança Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria, abordando o segmento das danças livres de entradas e saídas nas apresentações das danças tradicionais gaúchas. “Por trás da cena” discorre sobre o processo de elaboração artística, realizado na disciplina de *Composição Coreográfica II* do curso de Dança Licenciatura da Universidade

Federal de Pelotas, o qual culminou em uma apresentação final. Já “Terpsícore Dança FURG” apresenta um projeto de extensão nascido do desejo de uma jovem acadêmica de Educação Física que buscava investigar possibilidades de se fazer dança junto de sujeitos adultos, com o objetivo principal de desvelar danças outros, forjados em corpos diversos e desejosos de se mover em dança.

O ensino da dança ampliado em cursos universitários colaborou para que, durante a pandemia, as mediações tecnológicas ganhassem força, passando a fazer parte do cotidiano da contemporaneidade. “Corpos conectados em ensino remoto” é um exemplo disso, quando relata e reflete sobre relações de dança e ensino em tempos pandêmicos, apresentando diferentes possibilidades e desafios surgidos na experiência vivenciada.

Ainda permeado pelas questões pedagógicas, encontramos no texto “Docências de Dança de Salão em cursos de licenciatura em Dança” uma reflexão acerca do ensino desse gênero a partir das experiências dos autores com o ensino em disciplinas ofertadas em duas graduações do estado, problematizando subsídios relevantes que buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem, tanto em ambiente presencial como virtual.

A poética da dança, parte essencial do campo, também se articulou com força neste período. Podemos perceber isso no texto “Os bastidores de ‘Sobredosis de alegria - quando a vida te desafia a improvisar’”, que faz uma reflexão sobre os processos artísticos empregados na disciplina de *Montagem de Espetáculo II* do curso de Dança da UFPel, mostrando as adaptações feitas na transposição de um espetáculo interativo, para a elaboração de uma videodança, problematizando a ressignificação da dança dentro do contexto pandêmico.

Para encerrar nosso e-book com um desfecho apropriado ao momento desta publicação, o texto “Social Network Dance” visa compreender a dança dentro do contexto da Cibercultura, apresentando o sentido da construção conceitual na relação da dança com as mídias, bem como apontando características para se pensar a *mediadance* que, cada vez mais, circula no cotidiano audiovisual da sociedade tecnologicamente mediada.

Esse é um primeiro movimento, onde apresentamos os textos dxs colegas que se dispuseram a escrever e compartilhar suas histórias de vida, de dança, aos quais agradecemos e aplaudimos. Quando se trata de escrita sobre histórias da dança, sabemos que cada texto é como se fosse um pequeno facho, o qual ilumina uma vida, um grupo de pessoas, acontecimentos de uma comunidade ou cidade. Então, queremos imensamente que os escritos contidos aqui inspirem outras tantas pessoas a contarem mais histórias de suas danças, a escreverem e a publicizar essas histórias. Assim, acreditamos que, aos poucos, teremos uma espécie de *teia histórica*, passível de ser tecida um pouco mais a cada dia, com cada pessoa que esteja disposta a contar mais uma história.

Viver de Arte, viver de/na Dança, articular passado e presente, estar presente, em rede, em conexão é desafiar e transgredir normas e/ou expectativas. “Nossa dança” é assim: mistura raízes e asas num movimento dialético, sensível, humano. Que venham mais (an)danças, mais textos, mais de redes de produção e de fortalecimento de Dança como área, profissional, de conhecimento. Viva xs artistas da Dança!

Boa leitura.

Gustavo de Oliveira Duarte (UFSM)
Daniela Llopart Castro (UFPel)
Luciana Paludo (UFRGS)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

CORPOGRAFIAS: NOS RASTROS DOS/AS PROTAGONISTAS E DOS/AS INFAMES DAS DANÇAS EM RIO GRANDE/RS.....12

Rodrigo Lemos Soares
Daiana Viacelli
Daniela Ricarte
Denise Prado Costa
Gabriel Baldez Furtado
Leila Cristiane Finoqueto
Priscila Fontes Gularte
Simone de Araújo Spotorno
Vithória Oleiro
doi: 10.48209/978-65-89949-41-2

CAPÍTULO 2

"AQUELA QUE NÃO QUIS FALAR DE SUA BELEZA": DICLÉA FERREIRA DE SOUZA, UM ÍCONE DA DANÇA BRASILEIRA.....28

Daniela Llopart Castro
Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos
doi: 10.48209/978-65-89949-41-3

CAPÍTULO 3

GRADUAÇÕES EM DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL: VINTE E TRÊS ANOS DE UM PERCURSO.....52

Luciana Paludo
doi: 10.48209/978-65-89949-41-4

CAPÍTULO 4
A (N) DANÇA NOS PALCOS DO ENART: UMA ANÁLISE DRAMATÚRGICA.....69

Bruna de Bragas Freitas
doi: 10.48209/978-65-89949-41-5

CAPÍTULO 5
POR TRÁS DA CENA: REVELANDO O PROCESSO DE MONTAGEM COREOGRÁFICA ENGRAVATADOS 86

Bruno Blois Nunes
doi: 10.48209/978-65-89949-41-6

CAPÍTULO 6
TERPSÍCORE DANÇA FURG: TRAÇADOS DE UM PROJETO.....106

Daniela Ricarte
Giovana Consorte
doi: 10.48209/978-65-89949-41-7

CAPÍTULO 7
CORPOS CONECTADOS EM ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM DANÇA NA ONG ROYALE ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO SOCIAL 117

Daniela Grieco Nascimento e Silva
Marcia Gonzalez Feijó
Júlia Bragil Biazzi
doi: 10.48209/978-65-89949-41-8

CAPÍTULO 8
DOCÊNCIA DE DANÇAS DE SALÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA: PRESENCIAL-VIRTUAL.....132

Gustavo de Oliveira Duarte
Robson Teixeira Porto
doi: 10.48209/978-65-89949-41-9

CAPÍTULO 9
OS BASTIDORES DE "SOBREDOSIS DE ALEGRÍA – QUANDO A VIDA TE DESAFIA A IMPROVISAR": DE UM ESPETÁCULO INTERATIVO A UMA VIDEODANÇA.....144

Bruno Blois Nunes
Carmen Anita Hoffmann
doi: 10.48209/978-65-89949-41-0

CAPÍTULO 10
SOCIAL NETWORK DANCE: ENTENDENDO A DANÇA EM PLATAFORMAS DE REDES SOCIAIS.....158

Rebeca Recuero Rebs
doi: 10.48209/978-65-89949-41-R

SOBRE OS ORGANIZADORES.....176

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....179

10.48209/978-65-89949-41-2

CAPÍTULO 1

CORPOGRAFIAS: NOS RASTROS DOS/AS PROTAGONISTAS E DOS/AS INFAMES DAS DANÇAS EM RIO GRANDE/RS

Rodrigo Lemos Soares
Daiana Viacelli
Daniela Ricarte
Denise Prado Costa
Gabriel Baldez Furtado
Leila Cristiane Finoqueto
Priscila Fontes Gularte
Simone de Araújo Spotorno
Vithória Oleiro

CENAS INICIAIS: SOB A LUZ DA FAMA

O Grupo de Pesquisa ‘Corpografias – Laboratório de Estudos da Cultura Corporal, Movimento e Gesto: as danças em suas múltiplas manifestações’ (CNPq), configura-se numa ampla proposta investigativa, que desenvolve pesquisas sobre a dança em suas diversas manifestações culturais. Para tanto, são projetados diferentes contextos e sujeitos a serem investigados. Desse modo, temos construído uma rede de colaboradores e narrativas (verbo-visuais), a partir de uma bricolagem de fragmentos históricos. Diante da diversidade de técnicas e estéticas das danças, as mesmas serão consideradas ‘recortes’ para compor o cenário das danças em Rio Grande/RS, suas contribuições, desafios e personagens.

Nossa dedicação, desde o ano de 2019, volta-se à arqueologia de vestígios que forjam uma historicidade das danças em Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o ‘Corpografias’ reúne pessoas interessadas e inseridas no contexto da dança e suas implicações. Essa constituição nos permitiu ver a dança como um artefato histórico a ser estudado. Somos pesquisadores e pesquisadoras com trajetórias e formações diferentes, mas com alguns fragmentos vivenciais em comum, que nos possibilitam aliar a pesquisa com nossas experiências com a dança, tornando uma característica potente às produções, enquanto Grupo. Encontrar protagonistas e infames e aproximá-los, a partir do exercício marcado pela oralidade de nossos encontros, evidencia-se como um ponto central em nossas investigações, pois enquanto o nome de um protagonista emerge, outros inúmeros infames também, isso porque, esses sujeitos entrecruzam os caminhos com as trajetórias dos/as nossos/as pesquisadores/as, fazendo com que possamos traçar fluxogramas concedendo sentidos para as nossas pesquisas.

As relações entre os/as protagonistas e os/as infames são de anulação do segundo grupo, em detrimento do primeiro e, nesse cenário, as vidas destinadas à infâmia estariam fadadas “[...] a desaparecer sem nunca terem sido ditas, não puderam deixar traços se não em virtude do seu contato momentâneo com o po-

der [...]" (FOUCAULT, 2009. p. 98). Na contramão desses entendimentos, propomos diálogos de aproximação, nos quais toda narrativa contempla a construção dos caminhos que fazem com que a dança em Rio Grande/RS tenha assumido os patamares que até hoje são reconhecidos. Outro rastro das nossas pesquisas está na intenção de evitar com que essa arte assuma posição infame no nosso estado.

Dessa forma, para esse texto, recorremos à noção de rastro, enquanto um substantivo que nos remete ao ato de buscar elementos que, de alguma maneira, nos auxiliem a escrever panoramas, sob os quais a dança foi possível nessa cidade. Para tanto, encontrar elementos históricos dessa arte, em um contexto específico, como o de uma cidade interiorana, requer que tenhamos acesso a fontes, sejam elas, documentais e/ ou oralizadas, isso porque, nossa postura ético-metodológica está pautada no saber da experiência (LARROSA, 2002).

Assim, definimos como objetivo desta escrita evidenciar personagens, contribuições e desafios do Balé, da Dança Jazz e das Danças Urbanas na cidade do Rio Grande/RS.

PEGADAS COREOGRAFADAS: O PROCESSO METODOLÓGICO

Temos recorrido, enquanto Grupo, com mais ênfase, aos encontros orientados pela ideia de que "[...] nós, os seres humanos vivemos vidas relatadas [...]" (CONNELLY; CLANDININ, 1995) e, por tal entendimento utilizamos fragmentos das conversas com sujeitos identificados/as, até o momento, como precursores/as de diferentes estéticas que constituem cenários dançados na cidade do Rio Grande/RS. Contudo, ao longo das nossas "entre(vistas)" (PORTELLI, 2004) percebemos que alguns sujeitos, aparentemente, emergem com mais recorrência, em detrimento a outros que, também, construíram por diferentes caminhos o que, aos poucos, delineamos como processos históricos das danças nessa cidade. Nos cursos analíticos denominamos essas duas posições de sujeito como: protagonistas e infames.

Para Foucault (2009) os famosos tendem a deixar marcas que ascendem à ordem discursiva, em contrapartida, os infames "[...] pertencessem aquelas milhões de existências destinadas a não deixar rastro [...]" (FOUCAULT, 2009, p. 96). Contudo, as marcas deixadas pelos infames, tendem a desordenar a linearidade de saberes dispostos na ordem discursiva, bem como, sinalizam que as histórias nunca estarão por inteiro se não contemplarem as estratégias de poder tecidas por eles. Na esteira desses pensamentos alicerçamos nosso entendimento de que não é possível contar as histórias das danças em Rio Grande, sem contemplar famosos e infames, de modo a convocá-los em um mesmo nível de discursividade.

Buscamos, então, construir pontes que estabelecem as permanências e as rupturas das Danças em Rio Grande/RS, de modo a percorrer todas as estéticas e os/as personagens que possibilitaram suas emergências. Reconhecemos os esforços dos sujeitos, os quais chamamos de infames, no sentido de que são muitas pessoas envolvidas nesse grupo e que evidenciar não somente os/as protagonistas configura-se num aspecto historiográfico potente e necessário.

Em 2020, em contexto de pandemia causado pelo Coronavírus-19, os/as componentes do Corpografias conseguiram manter uma rotina de estudos, através das plataformas *online*, e priorizaram os estudos acerca do Balé em Rio Grande/RS. O mapeamento dos/as personagens se deu em decorrência dos referenciais teóricos utilizados, Duarte (1997) e Oliveira (2015), as quais versavam sobre as danças em Rio Grande/RS, bem como dos/as pesquisadores/as do Corpografias e suas referências pessoais, uma vez que, como foi dito anteriormente, são personagens ativos nos diferentes períodos históricos e estéticos da dança nesse município.

Após a identificação dos/as sujeitos envolvidos com a Dança, mediante a construção de um fluxograma, passamos a realizar entrevistas mediadas pelas redes sociais e/ou recursos dos aplicativos, evitando, nesse sentido, os contatos presenciais, uma vez que eram recomendações da Organização Mundial da Saú-

de (BRASIL, 2021). Foram realizadas dez entrevistas com pessoas envolvidas com o Balé, a saber: Maria Isabel Llopart, Beatriz Duarte, Eugênia Klinger, Dóris Ramis, Denise Costa, Heloísa Bertoli, Daniela Castro, Silvia Sucena, Diclea de Souza e Sandra Gonçalves. Durante as entrevistas fomos conduzidos/as, enquanto Grupo, a pensar na Dança Jazz, uma vez que, grande parte das entrevistadas envolveu-se com essa estética nos anos de 1980 e 1990. Assim, essas personagens possuem interfaces com o Balé e a Dança Jazz.

Em 2021, assumimos um novo nicho investigativo, direcionamos nossas pesquisas às Danças Urbanas. O primeiro exercício concentrou-se em identificar, através da elaboração de um fluxograma, os/as personagens desse gênero na cidade. No empreendimento contamos com as experiências dos/as pesquisadores/as do Grupo e dos estudos de Garcia e Finoqueto (2018) sobre as Danças Urbanas.

Nesse percurso, chegamos a dois dançarinos: Sandro Vieira e Wendel Silveira, reconhecidos pela rede de personagens das Danças Urbanas, como os precursores dessa estética de dança em Rio Grande/RS nos anos de 1980. Realizamos uma entrevista remota, via plataforma digital, em julho de 2021, com os/as componentes do Corpografias e com os dois dançarinos. Essa entrevista foi gravada em vídeo.

Todas as entrevistas realizadas passaram pelo processo de transcrição, envio aos/às participantes da transcrição e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ajustes e finalização do documento. As análises que se seguem foram construídas a partir da leitura das entrevistas destacando suas recorrências e peculiaridades na construção de um processo histórico da Dança no município. Com elas conseguimos traçar paralelos entre famosos e infames, além de entendermos que nessa cidade a dança é fruto de inúmeros deslocamentos e aprendizagens possibilitadas por riograndinos e sujeitos de outras localidades, tanto do estado do RS, Brasil ou mesmo, de fora deles.

PROTAGONISTAS E INFAMES: SUJEITOS DE UMA MESMA COREOGRAFIA

De acordo com a publicação do Jornal Diário Popular, datado de 16 de fevereiro de 1986, a chegada do Balé na cidade do Rio Grande/RS data do ano de 1927 (NASCIMENTO, 1986) e deu-se através de Madge Lawson, que se especializou em dança em Londres e que, na sua cidade natal, repassou todo o aprendizado para suas alunas. Ainda, em 1927, foi apresentado em Rio Grande/RS um grande espetáculo e, em 16 de fevereiro de 1928, reprisado na cidade vizinha de Pelotas/RS. Assim, temos os primeiros registros do Balé como uma técnica importada pelo interesse de uma pioneira que finca raízes em solo rio-grandino nos idos da década de 1920.

Entendemos que os caminhos do Balé, na cidade do Rio Grande/RS, foram construídos especialmente através do trabalho e empenho de mulheres que deixaram seu legado em forma de dança. Nomes como Auzenda Siqueira e Elaine Nunes Freire, trazidos por Maria Izabel Llopart, nas décadas de 1940 e 1950, evidenciam os primeiros passos na consolidação do Balé na cidade. A dança, naquela época, já demandava um grande investimento financeiro e pessoal das famílias, o que a configurou em uma arte para poucos. Ao longo das leituras e entrevistas concordamos com a depoente Maria Izabel Llopart ao afirmar que: *"Tenho consciência agora que na época o ballet era bastante elitista, com acesso apenas a classe média ou abastada, não havia abertura, oportunidades, como bolsa de estudo para a periferia infelizmente, com certeza teríamos muitos talentos que ficaram definitivamente ocultos" (2020)*[1].

Destacamos que a prática do Balé poderia ser considerada, em grande medida, uma forma de lazer para as jovens meninas nas décadas passadas. Contudo, algumas mulheres deram continuidade a essa prática como profissão. Uma referência recorrente na formação das bailarinas que deram continuidade à dança como profissão foi a Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza - Núcleo

1 Os excertos das entrevistas estão alocados no corpo do texto com destaque em itálico e o ano em que foram proferidas ao final de cada trecho destacado.

Rio Grande. O espaço foi fundado na década de 1970 e apresentou espetáculos como “Quebra Nozes”, “La Fille Mal Gardée” e “Étude” até encerrar suas atividades na cidade em 1983 (DUARTE, 1997).

Essa Escola manteve-se no município pela presença constante de Eliana Oliveira, como destacado pela própria Dicléa de Souza ao narrar que: *“Olha, quem plantou mesmo, quem foi a professora lá em Rio Grande, eu dei aulas também, mas quem tomava conta de Rio Grande é a Eliana Oliveira, essa Eliana foi minha primeira bailarina, foi minha primeira professora, foi minha [...] faz coreografias é coreógrafa da escola hoje [...]” (2020).*

Além desse destaque, chegamos ao nome de *“Outra referência importante neste período: Gilda Silva, conhecida por Gigi, bailarina e professora que ajudou a construir a história da dança em RG, através da sua simpatia, talento, carisma e amor pela arte do Balé, sendo o primeiro contato de muitas alunas, de diversas faixas etárias na tradicional escola Dicléa Ferreira de Souza - filial em RG” (2019)*, conforme relatou Denise Prado Costa.

Nesse sentido, observamos a emergência de nomes necessários para construir a historicidade da dança em Rio Grande/RS. A presença de uma Escola que permanecesse e criasse legados era uma necessidade para o município, na medida em que sua localização geográfica e distância dos grandes centros de artes dificultavam o acesso às artes em sua amplitude. Uma característica peculiar da cidade de Rio Grande nos anos de 1960 a 1980 foi a transitoriedade, uma cidade por onde passaram diferentes nomes e que deixaram marcas, mas não permaneciam ou fincavam raízes. Desse modo, dialogamos com Bauman (1998) em sua metáfora do turista e do peregrino. Nossos peregrinos buscaram, conforme aponta o autor valores aprofundados e pautados em memoriais que partem das histórias de si. Os turistas, por sua vez, aportavam em Rio Grande com suas novidades e saberes, impulsionados por seus prazeres e ocasionalidades.

As cenas das danças em Rio Grande/RS apresentam inúmeros turistas alguns deles são: Jean Debois, Ruben Montes (Kyro), Walter Àrias, Juan Carlos Pedrozzo e Otávio Augusto Lima. Profissionais que não eram nativos da cidade,

mas que aqui transitaram por anos e demonstraram grande comprometimento com a arte do Balé, formando jovens bailarinos e bailarinas riograndinos/as. Denise Costa, destacou, dentre eles Walter Àrias como *"[...] um mestre que contribuiu na minha formação em dança e que, através da sua influência e por ser reconhecido em outras cidades, proporcionou o nosso intercâmbio e a nossa ascensão em outras localidades e importantes centros gaúchos, permitindo que a dança produzida em RG se tornasse conhecida [...]" (2019).*

A partir das memórias suscitadas, entendemos que este foi um período muito efetivo para a consolidação da dança na cidade, como referência que marcou e contribuiu na formação, no desenvolvimento e conhecimento, em especial da técnica do Balé.

A incursão nesse período em que o Balé reinava absoluto, emergiram cinco mulheres: Eugenia Klinger, Heloisa Bertoli, Beatriz Duarte, Dóris Ramis e Denise Costa. Essas bailarinas configuram o que, dentro da nossa organização metodológica denominamos de terceira e quarta gerações no ensino e na difusão do Balé. Elas formaram bailarinos/as, disseminaram técnicas e inovaram outros segmentos da dança na cidade. Esses nomes foram destacados pela entrevistada Dicléa de Souza ao reconhecer que as mesmas foram suas alunas e afirmar *"Olha [...] eu acho que são essas gurias mesmo. Quais? A Denise, a Dena né!?, a Beatriz, a Dóris, a Eugênia. Agora que eu me lembro são essas. Acho que elas eu destaco, mas com jeitos diferentes, elas são diferentes né. Trabalham diferente" (2020).*

Mulheres, professoras que construíram seus caminhos dançantes, de movimentação e de conhecimento. Ao serem entrevistadas destacaram a busca por formação e aprimoramento fora da cidade. Alegaram que, apesar de terem vivenciado tempos áureos de apresentação de grandes companhias de dança e teatro, Rio Grande não vivia, ainda, o protagonismo no que se refere à permanência de professores/as.

Foram os rastros dessas mulheres, que protagonizaram sua época, intercessoras de uma arte que permitiu, no futuro, novos encontros e outras possi-

bilidades de direções e estilos. Para Deleuze (1992, p.60) "[...] o essencial são os intercessores. Podem ser pessoas - para um filósofo, artista ou cientista. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir [...]". Sem as pegadas dessas colaboradoras, a dança em Rio Grande não seria possível de ser narrada, pelo menos dessa forma.

Assim, como a imersão pelas precursoras do Balé, em 2020, o grupo Corpografias envolveu-se com a construção do artigo *"Cenários, contextos e protagonistas da dança Jazz em Rio Grande/ RS*[2]*"*. O ponto de partida para produção da pesquisa foi uma convergência nas narrativas de cinco bailarinas e professoras riograndinas entrevistadas, entre novembro de 2019 e junho de 2020. Esse movimento investigativo provocou a memória de alguns/algumas integrantes do grupo de pesquisa, tendo em vista a relação dos/as mesmos/as com essa estética da dança, fosse como bailarino/a e/ou professor/a.

Todas as entrevistadas, reconhecidas como protagonistas da dança de academia/escola[3] em Rio Grande/RS, vivenciaram um movimento de mudança na estética da dança no município diante de uma necessidade de atender a demanda do público, que até à década de 1980 estava centrada no Balé. Por essa razão, quando se trata da Dança Jazz é central o saber de representatividade e alternância social que essa estética incita, isso porque, "[...] estas danças são resultado de uma fusão de relações que prosperaram nos territórios americanos a partir do século XVIII [...] uma forma de expressão para além do representativo [...] servia para afirmar algo [...]" (LEMOS, 2018, p. 02).

Para Denise Costa, o advento dessa estética abriu novos horizontes e novas possibilidades de fazer dança. Segundo ela *"[...] As aulas de Jazz, modalidade de que até então não se tinha conhecimento, eram maravilhosas, pois tudo era diferente naquela aula. O aquecimento, a movimentação na barra, as sequências de centro, as diagonais e a coreografia no final, faziam desta modalidade a*

2 O artigo foi submetido em outubro de 2020 à Revista Movimento e aprovado em junho de 2021, encontrando-se em fase final de edição para publicação.

3 Entendemos como dança de escola/academia aquela onde há um ensino sistematizado de estéticas como: Dança Jazz, Balé, Sapateado, Dança Contemporânea.

preferência de crianças e jovens. As turmas eram enormes. Lotadas de alunos e alunas. Foi realmente um período onde aqueles que tiveram a oportunidade de participar e vivenciar o Jazz em Rio Grande, foram privilegiados [...]" (2019).

Distinguindo-se da natureza do Balé, que contava com a participação contínua de professores/professoras, na Dança Jazz as passagens foram mais efêmeras, pois as presenças ocorriam em forma de *workshops*, cursos e imersões. Tais experiências eram compartilhadas com todos/as os/as bailarinos/as vinculados às academias. Jussara Miranda, Aldo Gonçalves, Anette Lubisco, Suzana Davila são algumas referências que compartilharam conhecimentos específicos acerca de diferentes estilos e que promoveram crescimento e diferencial na vida de muitos/as bailarinos/as.

As entrevistadas destacaram, como marco histórico na cidade do Rio Grande, a vinda de Lennie Dale, em 1984. Os destaques narrados evidenciaram as novas propostas coreográficas e a presença do bailarino e coreógrafo enquanto acontecimento. Sua vinda foi promovida pela Academia Ensaio, em dezembro do referido ano. Segundo as entrevistadas, a presença de Dale desencadeou uma grande busca pela técnica, o que popularizou a Dança Jazz em Rio Grande/RS, além de impulsionar mais pesquisas e desenvolvimento técnico dessa dança.

Várias composições coreográficas foram assinadas por essas pessoas que passaram a transitar na cidade através do esforço de muitos riograndinos e riograndinas, que contribuíram para que Rio Grande se tornasse reconhecida em diversos e tradicionais festivais de dança no RS. O conjunto de relatos rememoram a projeção do município em outras localidades, no estado e fora dele, a partir da participação das escolas e dos grupos de dança locais, em eventos competitivos através dessa técnica de dança. Entende-se, inclusive, que foi no período da Dança Jazz (1980-1990) que se abrem os caminhos, para transformar essas imersões e transições na cidade, sejam no formato de cursos ou de composições coreográficas, em um novo campo de atuação profissional.

O destaque riograndino, em outras cidades, presente nas memórias do Grupo foram ao encontro das narrativas das entrevistadas e deixaram pistas para

um investimento na pesquisa, reflexões e registros que marcam a história dessa estética da dança no município.

O processo da escrita foi frenético, afinal, estavam presentes no Corpografias, memórias vivas dos construtores dessa dança no município. Ele foi impulsionado pela existência de um material empírico de grande valor (imagens, recortes de jornais da época, acervos pessoais) e as vivências dos acontecimentos, os quais foram um divisor de águas no que se refere à dança. Buscamos outras bailarinas que participaram desse nascimento em nossos registros fotográficos, contudo, tal empreendimento limitou-se à identificação de outros nomes e decidimos por não recorrer às imagens, enquanto material visual da escrita, neste momento.

Este processo permitiu registrar não só a história da Dança Jazz em Rio Grande, mas a história da dança que estava no sujeito/corpo bailarino/a produtor/a da pesquisa. A história pessoal daqueles sujeitos, um encontro com o passado e presente, resgates, memórias de descobertas, de fatos que constituem os sujeitos que operam nos modos de subjetivação do Corpografias. Todo o nosso trajeto foi forjado por inúmeras memórias, as quais possuem "[...] a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo [...]" (LARROSA, 2004, p. 16).

No percurso dessa linha temporal, chegamos ao final da década de 1980 e início da década de 1990, onde, no Brasil, emergia um movimento que hoje reconhecemos como Danças Urbanas[4], que nasceu nas periferias dos EUA, na década de 1970, e acabou por difundir-se pelo mundo através dos meios de comunicação de massa da época, constituída pela cultura hip-hop que entrecruza quatro elementos: o DJ, o MC, o BREAK, e o grafite (RECKZIEGEL; STIGGER, 2007).

4 Nos primeiros momentos do movimento da dança de rua no Brasil, a forma de apresentação dessa modalidade mais reconhecida até hoje é nomeada de racha, momento de disputa entre dois dançarinos que se desafiam (CORREIA; SILVA e FERREIRA, 2017).

Em nossos rastreamentos, chegamos a dois precursores, responsáveis por fazer com que essa estética fosse apresentada e reconhecida na comunidade riograndina. Este estudo, que se encontra em andamento, possibilitou compreender o quanto esse movimento ganhou força no período em que dois grupos nomeados House Boys e Wild Night, idealizados, respectivamente, por Sandro Vieira e Wendell Mourige, ganham destaque nos bailes e nas discotecas da época.

O movimento das Danças Urbanas começa com o Funk e House Dance. Segundo Wendel Mourige: *"[...] acho que era o termo Funk mesmo que se usava naquela época. Mas que vinham de movimentos até anteriores ao que eu participei, que vinha do movimento House Dance [...] É que o House é uma Dança Urbana diferente do que é a Dança de Rua Hip-Hop.[...] Quando a gente fala Dança de Rua, a gente está falando de uma série de modalidades de dança, onde o House é uma dança, onde Hip Hop é uma dança, onde o Break é uma dança... É como se a Dança de Rua fosse uma fusão de todas essas modalidades de dança" (2021).*

Pela projeção alcançada acabaram por dominar esses espaços configurando-se em atrações, muitas vezes fixas, das casas noturnas e clubes da cidade. Passaram a concorrer em eventos na cidade de Pelotas/RS e nesses eventos, pelos intercâmbios possibilitados aprenderam e reconheceram a necessidade de ampliar suas propostas coreográficas, seus figurinos e horizontes. As movimentações criadas pelos líderes do grupo estavam pautadas na força e na jovialidade que permitia a exploração de movimentos potentes e criativos, mas intuíram que era necessário progredir, avançar, adquirir técnica.

Esses dois grupos, em evidência na época, formados por meninos da periferia de Rio Grande/RS, não tinham poder aquisitivo para investir em aulas nas academias. Por iniciativa de Sandro Vieira, responsável pelo House Boys, que se aventurou em solicitar à proprietária, de uma das academias de dança da cidade, para ensaiar naquelas instalações. Em seguida, Wendell Mourige faz o

mesmo movimento em outra academia de dança. Assim ambos grupos deixam para trás as garagens e passam a descobrir a possibilidade de profissionalização nessa área. As academias, por sua vez, vislumbraram nessa oportunidade uma nova possibilidade, não apenas de novas turmas e aulas, mas especialmente de, naqueles corpos masculinos, o preenchimento de lacunas do, até então, intensamente feminino, Balé.

Assim, com o acesso às academias e ao conhecimento sistematizado de outras técnicas da dança, especificamente o Balé e a Dança Jazz, as Danças Urbanas, infames por natureza, ganham o protagonismo necessário para a consolidação do movimento em Rio Grande/RS. Esse ingresso também oportunizou aos componentes dos dois grupos, o acesso ao conhecimento, que até então ainda era muito restrito em Rio Grande/RS, novamente pela questão geográfica e de acesso às tecnologias. Suas influências vinham dos clipes de artistas como Michael Jackson, de abertura de telenovelas, pois as informações, técnicas e atualizações sobre as danças, chegavam à cidade muito lentamente.

Com o tempo, House Boys e Wild Night, acabam por tornar-se rivais, fosse nas coreografias, nos bailes, nas discotecas ou nas apresentações. Tal rivalidade fez com que os grupos evoluíssem juntos, cada um no seu espaço. Entretanto, apesar de reconhecerem que essa rivalidade existiu, hoje, em especial na entrevista simultânea e remota realizada pelo Corpografias, ambos se apontaram como colegas de profissão e enalteceram as aprendizagens daquela época.

Ambos entrevistados reconheceram nomes que também foram importantes para a consolidação das Danças Urbanas naquele período e contemporaneamente. Identificaram que alguns grupos se apagaram na poeira da estrada, pois não fizeram investimentos para sua continuidade na dança. Além disso, os colaboradores demonstraram gratidão aos/às mestres e pessoas que oportunizaram novos rumos para suas vidas, principalmente no que se refere à profissionalização, a partir das danças.

UMA CÉLULA COREOGRÁFICA, DIANTE DO ESPETÁCULO

Nosso grupo de pesquisa, 'Corpografias - Laboratório de Estudos da Cultura Corporal, Movimento e Gesto: as danças em suas múltiplas manifestações' tem lançado olhares sobre as histórias das danças, na cidade do Rio Grande/RS e, conforme anunciamos, apresentamos um panorama entrecortado pelos nossos movimentos de pesquisa, realizados até aqui.

Ainda que nossa caminhada seja recente, afinal, iniciamos nossas investigações em 2019, e tenhamos nos deparado com este mundo pandêmico no meio do caminho, esses desafios não nos imobilizaram, ao contrário, encontramos potência em nossas diferenças e também em nossos pontos de contato. Partimos daqui cientes das interpelações que as danças produziram em nós, para seguirmos aos nossos encontros de e com a pesquisa.

No exercício de escrever nossos movimentos, podemos destacar: o brotar da dança em Rio Grande em 1927 com a técnica do Balé, atingindo mais força e hegemonia na década de 1970; a conquista de espaços de evidência para além dos limites do município, com a estética da Dança Jazz; a descoberta da possibilidade de profissionalização em dança para outros corpos, além dos femininos e elitistas da cidade, observados na emergência das Danças Urbanas.

Buscamos encontrar personagens dessa historicidade - protagonistas e infames - passando pelo trabalho das mulheres precursoras das danças em Rio Grande até os meninos da periferia riograndina. Sabemos que ainda não aterrizamos em todos os campos, nomes e zonas de interseção que emergiram dos voos alçados até aqui, mas desejamos.

O estudo pretendido pelo Corpografias visa construir reflexões que possam encorajar novos/as pesquisadores/as e, dessa forma, a história da dança na cidade deixa de ser um acúmulo de trajetórias e sucessões artísticas que, muitas vezes, anônimas ao tempo, mas com uma riqueza de fatos históricos, diálogos, relatos e olhares acerca de fazeres através da corporalidade em movimento, que marcaram épocas importantes deixando um legado para as novas gerações.

Consideramos que o presente estudo não é conclusivo, portanto, é satisfatório perceber que a nossa contribuição é para evidenciar histórias, pessoas e seus caminhos traçados dentro da arte da dança em Rio Grande/RS, onde certamente algumas brechas foram deixadas ao longo da pesquisa, o que possibilita e estimula a produção de outros aprofundamentos e estudos sobre o percurso dançante na cidade ao longo do tempo.

PARTITURAS COREOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo sanitário COVID 2019**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br> Acesso em: 31 de ago. de 2021.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, Jorge Bondía. **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; FERREIRA, Nilda Teves. Do Racha Na Rua À Batalha No Palco: Cenas Das Danças Urbanas. **Revista Motrivivência**, v. 29, p. 213, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** [Trad.] Peter Pal Perbert. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DUARTE, Beatriz Batezat. **Dança, "Poesia em movimento" - sua memória, através de análise histórico-fotográfica (Rio Grande: 1940-1990)**. Monografia (Curso de Pós-Graduação em Artes) – Instituto de Letras e Artes, UFPel, Pelotas/RS: 1997. 115 páginas.

FOUCAULT, Michel. A vida dos Homens infames. In: **O que é um autor**. 7.ed. Lisboa, Portugal: Nova Vega, 2009. p.89-128.

GARCIA, Demio Garcia de; FINOQUETO, Leila Cristiane. Fragmentos de Dança de Rua no município do Rio Grande/RS: alguns atores e contextos. In: FREITAS, Gustavo da Silva; GONÇALVES, Arisson Vinícius L. [Orgs.]. **As práticas corporais na cidade do Rio Grande/RS:** experiências investigativas durante a formação inicial de professores em educação física. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2018. ISBN 978-85-7566-567-1.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre Narrativa e Identidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto [Org.] **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 19. São Paulo, pp. 20 – 28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LEMOS, Anielle. As transformações do jazz dance: um recorte histórico da diáspora afro-americana até os dias atuais. In: Congresso da ABRACE, 10., 2018, Natal. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2018. p. 01-07. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4044/4040>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

NASCIMENTO, Heloisa Assumpção. Nossa cidade era um festival de dança. **Diário Popular**, Pelotas, 16 fev. de 1986.

OLIVEIRA, Vanessa Rocha de. **Memórias e narrativas: Protagonistas do *Ballet* Clássico na cidade de Rio Grande/RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Curso de Licenciatura em Dança) - UFPel, Pelotas/RS. 2015, 208 páginas.

PORTELLI, Alessandro. “O Momento da Minha Vida”: funções do tempo na História Oral. In: FENELON, Déa Ribeiro; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun [Orgs.]. **Muitas Memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d‘água, 2004. p. 296-313.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 59-73, dez. 2007. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2868>. Acesso em: 31 ago. 2021. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2868>.

10.48209/978-65-89949-41-3

CAPÍTULO 2

"AQUELA QUE NÃO QUIS FALAR DE SUA BELEZA": DICLÉA FERREIRA DE SOUZA, UM ÍCONE DA DANÇA BRASILEIRA

Daniela Llopart Castro
Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos

SOBRE NOSSA GRANDE INSPIRAÇÃO... PRIMEIRAS PALAVRAS

Há muito nutrimos entre nós o desejo de sistematizar esta escrita. O que ora trazemos seria um artigo, um diário compartilhado ou uma reverência em forma texto? Não sabemos exatamente. Intentamos, nas linhas que seguem, reproduzir, de alguma forma, mais uma das tantas e tantas horas de escuta em que estivemos atentas e encantadas a ouvir uma grande bailarina e professora, partilhando suas histórias.

Dicléa Ferreira de Souza, estrela dos palcos, pioneira do *Ballet*[5] do interior gaúcho, mestra das mestras, é nossa grande inspiração. Sentamos com ela entre fotografias, programas de espetáculos, recortes de jornal e outros guardados. Ela, vibrante, hoje com 87 anos de idade, vai recordando tempos idos e narrando passagens que sempre estiveram presentes de alguma forma em suas salas de aula. Abre uma caixa, folheia uma pasta, reconecta-se com o passado... Traz da memória as luzes, os figurinos, as dores e as delícias de sua trajetória no mundo do *ballet*. Entre uma história engraçada (ou que ela enche de graça) e um episódio repleto de desafios, Dicléa evoca mais uma vez a imagem de suas professoras e dos saberes com elas nutridos. Saberes infinitas vezes partilhados ao longo de mais de 70 anos dedicados à arte da dança.

Buscamos, no encontro com a História Oral (DELGADO, 2010), uma abordagem metodológica que nos parecia muito adequada para este momento, já que nos permitiria analisar as fontes orais e documentais e assim desenvolver uma tarefa bonita, a partir da convocatória para este *e-book*. Delgado (2010), explica que a História oral “move-se no terreno interdisciplinar” (p. 16) e “constitui-se no diálogo do presente com o passado” (p. 17). Os estudos deste campo (MEIHY; HOLANDA, 2013) nos ajudaram a compreender que, além destas fontes, poderíamos estar atentas às expressões faciais, pausas, gestos, suspiros, presentes nos diferentes momentos em que ouvíamos Dicléa. Todos estes detalhes de alguma forma nos ajudariam a construir e significar os elementos que ela trazia.

5 Optamos pela redação deste termo em francês, ao longo do texto, tendo em vista que é o tipo de redação encontrada nos documentos (programas de espetáculo e matérias jornalísticas) do acervo da professora Dicléa.

Neste ímpeto de captar e sentir as diferentes nuances envoltas na narrativa de Dicléa, realizamos várias conversas em sua casa. Seu arquivo documental é precioso, organizado e catalogado com carinho e extremo cuidado, e suas memórias uma fonte viva e rica de produção de dados (HALBWACHS, 2003).

Sentamos ao seu lado mais uma vez e, agora, com olhar de pesquisadoras mais aguçado, vamos registrando percepções, gravando suas falas, analisando seu grande arsenal de registros da época e compondo uma cena nova. Trazemos conosco uma perspectiva freireana de fazê-lo *com* ela, ouvindo-a sobre o que e como gostaria de compartilhar a narração de si mesma. Na verdade, aprendemos sobre a potência de um processo de formação compartilhado há algum tempo, a partir de nossa própria trajetória como professoras de *ballet*, sob tutela da também grande formadora de professoras e professores, Dicléa Ferreira de Souza (BARBOZA; SANTOS; SABALLA, 2018).

Dicléa é uma inspiração acadêmica, artística e docente. Uma mulher à frente de seu tempo que de algum modo marca nossa professoralidade de maneira decisiva. Certa vez, em 1955, ao dar entrevista para o jornal Diário da Noite de Recife, quando questionada sobre ser considerada uma bela mulher, recusou-se a responder. Entre tantas perguntas inadequadas, aquela era por demais descabida. Para Dicléa, aquele seria um encontro para falar de sua atuação profissional no mundo da dança. Impressionado e constrangido com sua "ousadia" e transgressão, o repórter colocou em seu texto: "Dicléa recusou-se a falar de sua beleza. Isto todavia, não impede de classificá-la entre as mais belas do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro" (DIÁRIO DA NOITE, 1955 *in* Acervo, 2021).

Esta é Dicléa "aquela que se recusou a falar de sua beleza", uma mulher que, em busca de atingir seu sonho de se tornar uma grande bailarina rompeu, enfrentou e venceu todo tipo de barreira imposta pelo pensamento de seu tempo histórico, desde a visão da sociedade acerca do papel da mulher e da vida de uma artista, até a exigência familiar para que tivesse "uma profissão e um diploma". Ao narrar sua história trazemos também muitas outras histórias que compõem a memória da dança do nosso país.

Halbwachs (2003) ao abordar os estudos da memória, explicou que “para evocar seu próprio passado em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras” (p. 72), assim, amalgamando nossas histórias com outras que nos constroem. Ao contar com Dicléa suas histórias, de algum modo narramos parte de nós mesmas e de outras muitas pessoas que fizeram parte de sua vida artística e que também estão presentes neste texto.

A vida e a trajetória na dança de Dicléa confundem-se e congregam elementos que certamente poderiam transformar-se em um livro, prova disso, a dificuldade de sintetizá-la neste curto espaço introdutório do texto. Assim, optamos por neste artigo, partilhar aspectos ainda não publicados sobre sua trajetória artística, antes de chegar ao sul do sul, na cidade de Pelotas, onde criou filhos (biológicos e da dança) e fundou a escola que leva seu nome. Então, fazemos o convite para que vocês que nos leem possam conhecer e acompanhar, a seguir, este percurso tão peculiar que tanto nos orgulha.

A DANÇAR COM AS MEMÓRIAS: DICLÉA RECONTA SUA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA

Dicléa iniciou a fazer *ballet* na escola do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, junto com a prima Ady Addor, nos anos 1946, do século XX. Naquele momento, ela uma menina com seus 12 anos parte em busca do sonho, que marcaria sua vida para sempre. Foi neste ano que Dicléa passou por uma seleção pela primeira vez. A aprovação permitiu que fizesse aulas por um ano. De acordo com o que nos conta Caminada (1999), a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro foi oficialmente criada em 1931, sob a direção de Maria Olenewa[6].

Ao retomar as memórias do tempo de juventude com a prima, Dicléa contou-nos sobre esta passagem e sobre a imagem que fazia de sua também colega Ady Addor:

6 De nacionalidade russa, tornou-se um dos grandes nomes da história da Dança em nosso país. Passando pelo Brasil com a trupe de Leonide Massine, decidiu permanecer na América Latina e assim, desenvolveu um trabalho fundamental na expansão da dança brasileira (CAMINADA, 1999).

> [...] era uma bailarina maravilhosa, bem magrinha e eu com um físico não muito bom. Primeiro, fizemos uma seleção para participar das aulas. Yuco Lindberg, o professor responsável, me chamou dizendo que eu tinha condições, mas que ele iria me dar um ano para mudar meu físico. E assim fizemos um ano de aula (informação verbal, SOUZA, 2020).

Ao lembrar daquele período inicial Dicléa traz, por entre lembranças de sua colega, os resquícios de um sentimento de angústia na busca constante por adequar-se ao padrão corporal "ideal" para tornar-se uma grande bailarina de acordo com o que era exigido na época (figura 1). Ao final daquele ano, Dicléa tenta ingressar como parte da companhia do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e é reprovada. "Chorei acho que durante três meses", recorda. "Até que me deu uma força e pensei: tenho que enfrentar, adoro o balé e não posso desistir! Então, fui fazer aulas em outros lugares para melhorar minha técnica e buscar meu sonho de ser bailarina" (informação verbal, SOUZA, 2020).

Figura 1: a) Dicléa em 1946 b) Grupo de amigas, dentre elas, Dicléa no meio, Ady Addor de branco e Ivonne Meyer na ponta direita em 1948

Fonte: Acervo, 2021

Dicléa segue narrando sua trajetória de eterno aperfeiçoamento, característica que veremos, nunca abandonou. Na época, meados dos anos 40 do século XX, no Rio de Janeiro, havia muitos mestres e mestras da dança ministrando aulas em espaços variados e assim, Dicléa percorreu as salas de *ballet* buscando qualificar-se e aprender cada vez mais. Ao contar sobre suas professoras, Dicléa lembrou que neste período fez aulas com Maryla Gremo[7].

A lista de grandes nomes do *ballet* mundial com os quais Dicléa teve o privilégio de estudar e conviver passam também por Tatiana Leskova[8] e Consuelo Rios, por exemplo. Foi na sala da União Nacional dos Estudantes (UNE), onde Tatiana dava aulas, que Dicléa passou por longas horas de trabalho no refinamento de sua técnica. Segundo Braga (2005), a UNE foi local no qual Tatiana ensinou por mais tempo e lá acompanhou e orientou o que a autora chama de "geração de ouro". Eram elas: "Maria Angélica, Ady Addor, Ivonne Meyer, Ana Maria Douglas, Beatriz Costa, Dicléa Ferreira, Rojan Cavina – todas bailarinas que, mais tarde, desenvolveram expressivas carreiras no Brasil e exterior" (p. 159). A jovem bailarina Dicléa, então, integrava esse grupo que, segundo Braga (2005), era muito especial e seleto.

Com Consuelo Rios, Dicléa fazia aulas no espaço do Clube Militar do Rio de Janeiro. Consuelo, como registra Caminada (1999), foi bailarina no "Ballet da Juventude". Lá também lecionou "revelando desde o início um talento invulgar para o magistério, enriquecido pela formação em nível superior na Escola de Educação Física" (p. 408). Ainda de acordo com Caminada (1999), logo Consuelo passou a fazer parte do "Ballet Society" e junto à companhia pode atuar

---

7 Maryla nasceu na Polônia e estreou em Berlim aos sete anos de idade como "criança prodígio". Fez aulas com Enrico Cecchetti, em Londres, e com Rufdolf Laban na escola de Mary Wigman. Em turnê pela América do Sul, desistiu de retornar à sua terra natal pela deflagração iminente da segunda guerra mundial (CAMINADA, 1999).

8 Tatiana Leskova é filha de russos nascida em Paris. Aos 16 anos foi contratada para a Original Ballet Russe, dirigida pelo Coronel De Basil e rumou para a Inglaterra onde se apresentaria em Covent Garden junto a Michel Fokine, David Lichine e Bronislava Nijinska. Em 1944, depois de realizar uma turnê que durou oito anos ao redor do mundo, devido à impossibilidade de retornar à Europa durante a segunda guerra, aportou no Brasil para aqui fixar residência. Criou em 1948 o Ballet Society e em 1950 assumiu a direção do Teatro Municipal do Rio (BRAGA, 2005).

em vários *Ballets* de repertório, agregando conhecimentos e experiências à sua formação. A par de sua atividade como bailarina, suas aulas começaram a ser frequentadas, cada vez mais, por profissionais brasileiros e estrangeiros, o que terminou por fazê-la optar definitivamente pela carreira de *maîtresse de ballet"* (p. 408)[9].

Dicléa, ao rememorar os tempos de aprendizado com as mestras Maryla, Tatiana e Consuelo, afirma com convicção que as aulas eram excelentes. Lembra também que geralmente era convidada para fazer aulas particulares, tendo muita sorte, pois nunca precisou pagar por estes estudos. Dicléa reconhece a importância destas oportunidades em sua trajetória e quando pôde, muitos e muitos anos após, oportunizou (e oportuniza) bolsas para que algumas de suas alunas e seus alunos pudessem (possam) se aperfeiçoar e dançar.

Seguindo seu ímpeto de constante aprimoramento, característica que lhe é peculiar até hoje, Dicléa foi progredindo tecnicamente o que lhe levou a crer que poderia ingressar no Ballet da Juventude[10]. Para isso, em 1948, fez a audição da companhia e foi aprovada. Então passou a conviver ainda mais com Maryla Gremo e com os mestres Vaslav Velchek e Pierre Klimoff, estes três grandes professores dirigiam o grupo na época. Quando nos contava sobre este período de sua história, Dicléa trouxe-nos um recorte de uma reportagem da época, onde encontramos uma crítica que a descrevia assim:

---

9 Consuelo seguiu trajetória na docência do Balé. Em 1959 assumiu como professora do Ballet do Rio de Janeiro. Em 1966 foi nomeada maîtresse de ballet dessa companhia, bem como da Companhia Nacional de Ballet, além de integrar o corpo docente da escola Maria Olenewa e ser coordenadora de ensino nesta instituição. Sempre atualizada, buscou constantes aperfeiçoamentos, sobretudo nos Estados Unidos (CAMINADA, 1999).

10 Segundo Baga (2005), o Balé da Juventude foi formado em 1946 por Shwezoff, devido a ruptura do coreógrafo com o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Igor Shwezoff, conforme Caminada (1999), nasceu e estudou em São Petersburgo, atuando em vários teatros da Ucrânia, além de dançar na China, Buenos Aires e Paris, trabalhando também como coreógrafo em Monte Carlo e no Original Ballet Russe antes de vir para o Brasil. Na sequência, criou ballets para a New York Company e lecionou na escola do American Ballet Theatre. Foi um artista que "colaborou muito para a formação profissional do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio, enriquecendo o repertório com obras de projeção universal, criando em cima de temas brasileiros e projetando novos bailarinos." (p. 360)

> Dicléa Ferreira é paulista de Santos, morena Clara, de graça felina e proporções muito elegantes. Começou em 1946 no Teatro Municipal com Yuco, mas em 1948 foi eliminada da escola por motivo de gordura. Parece incrível que a garôta cheia de pose que vemos hoje, com mais equilíbrio sôbre incríveis saltos do que a Toumanova em cêna - seja aquela menina gorduchinha do Ballet da Juventude! Dicléa estudou com os seguintes professôres, além de Yuco: Gertrudes Wolff, Maryla Gremo, Consuelo Rios e Tatiana Leskova (REVISTA RIO BALLET, 1955 *in* Acervo, 2021).

Mesmo com a cobrança forte sobre sua constituição física, Dicléa trazia em sua formação artística e dedicação aos estudos no *ballet*, a superação de estigmas que, não fosse sua persistência, poderiam ter-lhe roubado o sonho de ser uma bailarina profissional.

Ao acompanharmos as experiências artísticas de Dicléa e os mestres com quem conviveu, percebemos o quanto sua formação foi eclética e seu início, no mundo do *ballet*, privilegiado. Os saberes e vivências que cada um dos professores e professoras, a partir de suas distintas nacionalidades, metodologias, agregaram à dança de Dicléa proporcionaram a ela uma formação técnica consistente e permeada de diferentes perspectivas e abordagens.

Ao mesmo tempo que vamos ouvindo sobre estas experiências e organizando, com Dicléa, retalhos de suas memórias que ainda estão em seu corpo e são seu corpo, trazemos a história de um tempo, compartilhando outras trajetórias que se amalgamam com a sua. Estamos nos anos 40 e 50 do século XX, no Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, em Pelotas, no sul do Rio Grande de Sul, no ano de 2021 do século XXI. Um gesto, uma imagem, uma lembrança, um programa de espetáculo, um recorte de jornal, nos levam e nos trazem no tempo.

Sampaio (2013) ao abordar o final da década de 1940, explica que a cidade do Rio de Janeiro vivia grande efervescência cultural e três companhias brasileiras de balé incrementaram a cena carioca da época: o Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com Nina Verchinina na direção, o Ballet da Juventude, dirigido por Ygor Schwezoff e o Ballet *Society* de Tatiana Leskova. O autor diz que

pelo Corpo de Baile do Teatro Municipal passaram grandes nomes como Leonide Massine, Serge Lifar e William Dollar e lá também se instalaram artistas como Nina Verchinina e Tatiana Leskova, oriundas do *Original Ballet Russe*.

Quando lembra de seu início no Ballet da Juventude, Dicléa conta que sua primeira apresentação com a companhia foi em Resende (RJ), na Escola Militar, e em Volta Redonda (RJ). “Também fizemos espetáculos no Teatro Ginástico de Martins Pena”, conta. Nesta mesma época, a bailarina Dicléa fazia um curso técnico de Contabilidade, isto para agradar seu pai que, em suas palavras, “me disse para lhe dar um diploma”.

Sabendo que a escola do Teatro Municipal ia fazer mais uma seleção para integrantes de seu elenco, Dicléa decidiu tentar novamente (figura 2). Assim, no ano de 1950 encorajou-se e participou da seleção (aula de barra e centro). Aquela audição, segundo Dicléa, ocorreu com “jurados de arrepiar, inclusive Tatiana Leskova”. Trazendo sorriso no rosto, Dicléa parece reviver aquele momento e assim nos relata:

> Eu estava com 47 kg e bem técnica. Acabou a aula e todos saíram. Era chamado uma a um, era uma variação. Não sei se foi sorteio ou se foi eu que escolhi, eu sei que caiu para mim Variação do 1º Ato de Giselle e eu me saí muito bem. Chamaram todos para dar o resultado e fui selecionada para o 7º ano, sendo que a escola só tinha até o 3º ano. Mandaram eu esperar e resolveram que eu ficaria de estagiária no corpo de baile. Dessa forma, passei a atuar no Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, trabalhando bastante até chegar a solista (informação verbal, SOUZA, 2020).

Figura 2: Dicléa em Santos, 1950

Fonte: Acervo, 2021

Nesta mesma década, Tatiana Leskova assume a direção do Municipal do Rio (anos 50 do século XX), período no qual Dicléa vivenciou diversas oportunidades de trabalho. Naquele momento, fazia parte da "nata" da dança carioca. Era uma época de muita efervescência para a dança cênica no Brasil. Dicléa fez propagandas para TV, cinema e comparsaria[11], conseguindo com isso, juntar algum dinheiro para realizar um aperfeiçoamento na Europa.

Este foi um momento de inúmeras apresentações artísticas: com o Ballet da Juventude, agora dirigido por Consuelo Rios, com o Conjunto Coreográfico Brasileiro, de Vaslav Veltchek, com o Ballet Society, dirigido por Tatiana Leskova e com o Corpo de Baile do Municipal. Segundo Dicléa, esses diferentes grupos

11 A partir da explicação da própria Dicléa, é a atuação no conjunto de figurantes dos espetáculos de ópera participando apenas das cenas (mise en scene), sem participação nos conjuntos dançados que compunham as encenações das óperas.

revezavam-se compondo trabalhos com os mesmos integrantes, mudando, de fato, apenas a direção em cada companhia. Era um seleto grupo de bailarinos e bailarinas que participavam destas obras, dentre eles: Johnny Franklin, Marcia Haydeé, Ady Addor, Yelê Bittencourt, Josimery Brantes, Ivonne Meyer, Regina Benevides, Antônio Barros, Priscila Pinot, e a própria Dicléa. Diversos programas do acervo pessoal de Dicléa, guardados até hoje, evidenciam a presença destes e destas artistas nos espetáculos da época.

Relembrando memórias marcantes desta época, Dicléa comenta participação no Festival Nijinsky, no Teatro João Caetano, com direção de Vaslav Velchek, e outro espetáculo em homenagem à Nijinsky, no ano de sua morte. Animada, também recorda que, com o Ballet Society, viajou para Recife para dançar o espetáculo Giselle completo[12], no Teatro Santa Isabel. Pensativa, exercita um esforço cheio de afeto, lembrando a primeira e inesquecível apresentação sua com o Corpo de Baile do Municipal do Rio de Janeiro: a Dança dos Indígenas, da obra "O Guarani".

As temporadas de Ópera no Municipal eram comuns no período. Nos espetáculos sempre havia a parte do *ballet*. Conforme Braga (2005, p.180), Tatiana, diretora do Municipal à época, "constatou que o Corpo de Baile se desenvolvia muito bem dançando nas óperas. Os bailarinos iam adquirindo tarimba cênica, aprendiam a se vestir e a se comportar com diferentes figurinos e interpretavam vários estilos de dança". Esta oportunidade "era muito importante para a maturidade do conjunto" (BRAGA, 2005, p. 180). Dicléa complementa essa reflexão, relatando que o envolvimento com estes espetáculos era recorrente para os bailarinos e as bailarinas.

Foram inúmeras as experiências que engrandeceram o aprendizado do seu *ballet* quando Dicléa esteve no Corpo de Baile do Municipal. Além das óperas, ela cita o Festival Degas, o Congresso Nacional Hoteleiro em Petrópolis e as

12 Caminada (1999) explica que o Ballet Society serviu para divulgar sobremaneira o ballet clássico no Brasil, em função de realizar versões reduzidas, mas honestas, de diversos clássicos de repertório.

incontáveis temporadas que eram organizadas ao longo do ano. De acordo com o que encontramos em um dos jornais do ano de 1952 (cujo recorte está sem identificação), há a seguinte manchete: “Vão dançar para os pintores e desenhistas da cidade”. Nesta reportagem é relatada a realização do Festival de Dança e Desenho no Teatro Municipal, promovido pelo Departamento de Educação de Adultos com as alunas da escola de baile, dirigidas pela professora Madeleine Rosay. Dentre tantas outras informações, encontramos a seguinte citação: “Participarão do Festival, entre outras, as seguintes alunas da Escola de Baile: Noemia Vainer, Shirlei Menezes, Roxan Cavina, Dicléa Ferreira e Caisa Johanson”.

Em temporada de Tamara Toumanova e Oleg Tupini, Dicléa fez parte do elenco dançando grandes Balés como Sílfides, Lago dos Cisnes e Giselle montados com a união do corpo de baile e orquestra do Municipal. Dicléa lembra com carinho e orgulho de espetáculos feitos nesta época, com o Ballet Society, onde dançou em diversos lugares, como no teatro Santa Isabel, em Recife, com Marcia Haydeé. Tatiana Leskova, de acordo com Sampaio (2013), com sua enorme capacidade de trabalho e prestígio internacional fez do Brasil roteiro obrigatório de inúmeras companhias e de alguns dos principais artistas da dança do século XX. Olenewa, Leskova, o tcheco Vaslav Veltchek e a ucraniana Eugênia Feodorova construíram quase todas as gerações dos principais bailarinos brasileiros.

Conforme Caminada (1999), a primeira viagem do Corpo de Baile ao Uruguai foi em 1953 com críticas consagradoras para os trabalhos apresentados. Dicléa conta que nesta turnê dançou vários papéis em Montevidéu, incluindo Composição Abstrata, de Velchek, com Yellê e Márcia Haydée. Na coluna “Artes e Artistas”, do periódico “A Tribuna”, encontramos a manchete “Noite de Ballet promovida pelo Centro de Expansão Cultural”, que relata sobre a ida ao Uruguai, bem como a apresentação na cidade de Santos: “Promete constituir um acontecimento de relevo em nossos meios artísticos o espetáculo a ser realizado segunda-feira próxima”, afirma a reportagem. Nela é possível ainda perceber o quanto as apresentações foram bem recebidas e esperadas:

> É bastante significativo o interesse entre os aficionados do ballet para a exibição do conjunto do Corpo de Baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, que vem credenciado por encomiásticas referências da crítica. Além de Beatriz Consuelo e Tatiana Leskova integram o conjunto Berta Rosanova, David Dupré, Artur Ferreira, Denys Gray, como primeiros bailarinos, e os solistas Edmundo Carijó, Arlete Saraiva, Ady Ador, Dicléa Ferreira e Rosemary Brantes (A TRIBUNA, 1954 *in* Acervo, 2021).

Dicléa demonstra um grande carinho por Tatiana, com quem até hoje mantém contato. E reconhece a ajuda da mestra quando diz: “Tatiana me deu muita força, me dando vários personagens, inclusive muitos que eram dela”. A admiração e respeito de Dicléa por sua mestra são comoventes. Quando fala de Tatiana, traz sempre o olhar da menina Dicléa, admiradora de seus e suas professoras, de quem nutria o sonho de tornar-se uma grande bailarina e de quem percebe o quanto a sensibilidade de Tatiana foi essencial neste percurso. Caminada (1999) coloca que Tatiana Leskova contribuiu de forma exemplar para o desenvolvimento de mais de uma geração de profissionais, através de seu trabalho dedicado à dança.

Em maio de 1954 o Ballet Society se apresentou em Belo Horizonte. Numa longa e detalhada reportagem no jornal Tribuna de Minas, podemos ler sobre o surgimento deste grupo e seu objetivo em tornar-se um centro de estudos e pesquisas artísticas. Ao manifestar a busca de um corpo de baile sem estrelismos a referida reportagem anuncia seu trabalho da seguinte forma:

> O Ballet Society mantém um reduzido corpo de artistas. Seis moças e seis rapazes, sob a direção de Tatiana Leskova se exercitam constantemente, estudam sem cessar, empenham-se em pesquisas as mais fascinantes em busca da perfeição artística. Ali não há estrelismo. Todos são estudantes, embora possam ser lançados indistintamente, a qualquer momento, como primeiros bailarinos. O ballet se pratica como arte de equipe. [...] E há ainda Dicléa Ferreira, Aldo Lotufo, Maria Feijó e Dennis Gray, valores de primeira grandeza no cenário coreográfico. E ainda Pitágoras Lopez, Eleonora Oliosi e Marcia Haydée (TRIBUNA DE MINAS, 1954 *in* Acervo, 2021).

Ainda nesta notícia identificamos a readaptação feita por Tatiana Leskova do famoso *Pas De Quatre 1845,* de Jules Perrot, e uma foto mostrando as bailarinas Tatiana Leskova, Yvonne Meyer, Maria Haydeé e Dicléa Ferreira, em pose.

Dicléa conta que neste ano o grupo trabalhou com diversos professores e coreógrafos, como Chwesafir, e que fez temporadas em São Paulo e Santos enquanto solista, com sucesso. Conforme o programa da Temporada de 1954 no Teatro Santana, encontramos referências à Dicléa dançando *Silfides*, Lago dos Cisnes, Composição Abstrata, Uirapuru e Quadros de uma Exposição. Era um período de muito entusiasmo e dedicação de todos e de todas envolvidos. Dicléa segue relembrando alguns momentos marcantes como quando fizeram turnês pelas regiões Norte e Nordeste do país, passando por Maceió, João Pessoa, Aracajú e Belém e quando foram à Recife, dançando à tarde um espetáculo e à noite uma apresentação de gala. De acordo com os programas referentes a este período, no primeiro Dicléa foi amiga de Giselle, dançando também Galope Moderno e no segundo dançou Bodas de Aurora, *Pas de Cinq*, Variação, Composição Abstrata e *Rapsódia in Blue*, neste segundo conjunto de coreografias, ao lado de Marcia Haydée e Aldo Lotufo. Ainda sobre esta década tão movimentada, Dicléa lembra um momento muito particular:

> Fui convidada por Leda Yuqui para fazer um programa de televisão. Quando fui saber o que seria, era o que ela fazia em noite de gala. Era a história da maçã. Ruth Lima 1ª bailarina (Eva), Arthur Ferreira, 1º bailarino (Adão) e eu Dicléa Ferreira era a Cobra. Malha inteira com muito brilho. Adão e Eva também brilhavam, tinha até uma musiquinha (“a história da maçã é pura fantasia, maçã igual àquela papai também comia”). Ganhei muito dinheiro, 8 mil, não sei o que… bem que serviu. Vou para Europa!!! (informação verbal, SOUZA, 2020).

Então, em janeiro de 1955, com 21 anos, Dicléa embarca no navio *Charles Tellier*, junto de Consuelo Rios, rumo à Paris. Pela Europa, fez aulas com Madame Egorova[13], a antiga professora de Tatiana Leskova antes desta ir para o Brasil. “Imaginem a emoção de estar em Paris fazendo aula com a professora de Tatiana Leskova! Fiz aula, adorei e me saí muito bem!” (Informação verbal, SOUZA, 2020). Quando nos narra estes momentos, sentimos a honra e a sim-

13 Segundo Braga (2005) Egorova se formou na penúltima turma da Escola Imperial do Teatro Mariinsky, onde desenvolveu uma brilhante carreira, dançando, inclusive, com Vaslav Nijinsky. Foi uma das escolhidas por Marius Petipa para estrear Raymonda e era considerada uma das maiores intérpretes de “O Lago dos Cisnes”, tendo sido também a mestra de Tatiana Leskova em Paris.

bologia que esta experiência teve em sua trajetória. Ela conta que participou da mesma aula que Nina Virobova, primeira bailarina da Ópera de Paris na época e fez aulas com madame Preobajenska. “Acho que ela já tinha uns 80 anos e ainda fazia entrechat quatre”, lembrou Dicléa com admiração e carinho. Nesta viagem, Dicléia também assistiu ao Royal Ballet com Nureyev e Margot Fonteyn em Londres e tudo isso a fez voltar ao Brasil com um grande aprendizado enquanto bailarina clássica.

Sobre esta viagem, encontramos uma reportagem na Revista Rio, no ano de 1955, onde Consuelo Rios salienta as impressões mais fortes dessa experiência. Dentre elas: a interpretação de Margot Fonteyn em *Giselle*; a recepção e tratamento de Serge Lifar no Foyer da Ópera de Paris; a apresentação de *O Lago dos Cisnes* em Convent Garden (Londres) e, ainda, o respeito pelo *ballet* e a consideração aos dançarinos por parte do público inglês (REVISTA RIO, 1955 *in* Acervo, 2021).

O percurso de navio até a Europa foi trazido por Dicléa recheado de memórias, detalhes e sorrisos. Não menos entusiasta do que quando contava e tentava traduzir em palavras a emocionante experiência de ver seus ídolos em cena, Dicléa, com seu humor peculiar, relembra os momentos no navio:

> Quando estávamos embarcando nos pediram o passaporte, viram que nós éramos bailarinas do teatro. Esqueci de dizer que ia na viagem um bailarino do Teatro Municipal que estava indo embora para Portugal. Perguntaram se nós dançaríamos um duo na festa da Passagem do Equador. [...] Nos deram lugar para ensaiar - nós escolhemos para o ensaio a biblioteca da 1ª classe, mas nos acomodamos na 3ª classe, muito divertido, inclusive iam muitos estudantes (informação verbal, SOUZA, 2020).

Nos dias que seguiram então, passaram a ensaiar e fazer aula todos os dias, conta Dicléa. “Tinha bastante espaço, dançamos *Rapsody in Blue*, estava louca de medo nos *lifts*, que eu fosse tomar banho de mar…”. Quando nos conta esta passagem, Dicléa viaja no tempo de sua juventude e sorri dizendo que a apresentação “fez muito sucesso e depois teve o famoso jantar com o comandante, sentamos na mesa dele”. Ela afirma que “foram 13 dias inesquecíveis na 3ª classe, muito divertido, o pessoal brincava muito, tinham engradados de

tomates, abacaxis…". Após as aventuras da viagem e os momentos de grande aprendizado e fruição na Europa, Dicléa lembra que recebeu uma carta de seu pai dizendo que estava doente, o que a fez retornar, no mês de março do mesmo ano.

De volta ao Brasil, retomou a rotina de apresentações. Em Composição Abstrata teve críticas muito boas, acreditando que as aulas de Madame Egorova podem ter auxiliado no seu preparo. Também Pássaro Azul com Jaques Chovam, em Petrópolis, além dos outros papéis que já fazia. Como ela mesma diz, chegou ao Brasil na hora certa, pois tinha temporada do Municipal com Nora Kovack, Istvaee Raborsky, Tatiana Grantzeva e Jack Beaber. "Vocês não devem conhecer, eram bailarinos maravilhosos e lindos, tinham uma técnica louca", comenta Dicléa com os olhos brilhantes.

As narrativas feitas por Dicléa são dançantes como ela, não seguem uma cronologia linear e vão e vem entre fatos e tempos, iguais às ondas do mar que a acompanharam na ida e na volta da inesquecível viagem à Europa. E com isso, ela volta a nos contar sobre a turnê com o Corpo de Baile do Teatro Municipal pelas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Seguindo seu modo de falar, por lá Dicléa diz que dançou bastante e fez ótimos papéis (figura 3), dentre eles: Narciso, de Nina Verchinina e Mascarade. E segue, mostrando diversos recortes de reportagens. O jornal "A União", de João Pessoa, anuncia "Dicléa Ferreira num movimento do "Narciso" de Ravel, uma das belas coisas que o ballet do Municipal apresentou". Já na Folha da Manhã, de Recife, a coluna Arte pela Arte, escrita por Boris Trindade, enuncia:

> [...] cumpro antes de tudo, destacar os nomes de Arthur Ferreira (excelente bailarino), Dicléa Ferreira, Ruth Lima, Shirlley Menezes, Marlene Barroso e Aldo Lotufo. Dicléa, Shyrlley e Ruth, compuseram a "trinca" de "O Narciso", um dos mais belos números do programa que se impõe sobretudo pela coreografia. Nas três, é difícil perceber a melhor delas. Eu creio mesmo ser Dicléa (TRINDADE, 12,7,1955 *in* Acervo, 2021).

Ainda encontramos no Jornal do Commercio, de Recife, uma crítica dizendo que o Teatro Santa Isabel viveu grandes noites com a presença do Corpo de

Baile do Municipal do Rio, fechando o programa com a magnífica coreografia de Tatiana Leskova em Mascarade, interpretada muito bem por Tamara Capeller, Dicléa Ferreira, Aldo Lotufo e Artur Ferreira.

Figura 3: a) Dicléa em cena – 1955 b) Dicléa em programa de TV, década de 50

Fontes: a) Revista Rio *in* Acervo, 2021 e b) Acervo, 2021

Conforme conta Dicléa, em novembro de 1955 chega Leonide Massine[14] para ensaiar e fazer coreografias. Em sua vinda para o Brasil, Massine preparou três grandes obras: Tricórnio, *Gaieté Parisienne* e Hino à Beleza. Segundo Braga (2005) Tricórnio era uma peça de rara qualidade, com argumento de Martínez Sierra sobre um conto de Larcón, música de Manuel de Falla, cenários e figurinos de Pablo Picasso (dos quais o coreógrafo detinha os direitos e que reproduziu para o Teatro Municipal). Dicléa, ao rememorar o vasto repertório de obras de

14 Braga (2005) explica que o grande coreógrafo teve sua vida interligada com a de Tatiana Leskova desde 1938 quando a convidou para integrar o Ballet Russe de Montecarlo.

coreógrafos internacionais que dançou neste período, cita Tricórnio e ressalta a importância de Leonide Massine[15] para a dança clássica da época, orgulhando-se em mostrar a fotografia tirada com ele e as quatro bailarinas vestidas com o figurino desenhado por Picasso (figura 4).

Figura 4: Dicléa (à esquerda) acompanhada de Leonide Massine e o grupo de bailarinas, vestindo figurino de Pablo Picasso

Fonte: Acervo, 2021

No ano seguinte, 1956, no Jornal Diário da Noite, uma foto de Dicléa é publicada no dia 6 de fevereiro, junto à seguinte nota: “Dicléa Ferreira, solista do Teatro Municipal, em expressivo flagrante”. E o jornal segue a nota afirmando:

15 A autora Suzana Braga nos aponta que “Leonide Massine foi bailarino, substituindo Nijinsky na companhia de Sergei Diaghilev. Mas foi maior como coreógrafo. Nos anos 20, desenvolveu o conceito da arte total na dança, trabalhando em colaboração com Pablo Picasso, Igor Stravinsky, João Miró, Georges Auric, Erik Satie, André Derain e Henri Matisse. Bem jovem, em 1917, criou a coreografia Parade, ousadia na época, com argumento de Jean Cocteau, música de Erik Satie e cenários de Pablo Picasso”. (BRAGA, 2005, p. 58).

"Dicléa é um dos grandes valores do Corpo de Baile Oficial e sempre aparece com destaque, quer pela sua aprimorada técnica, quer pelo expressionismo que sabe imprimir às difíceis emoções". (DIÁRIO DA NOITE, 1945 *in* Acervo, 2021).

Assim, Dicléia, ainda bastante jovem, mas já com experiência no *metiê*, foi ganhando seu espaço ao redor de grandes nomes da dança. Conforme rememora, "em 56 teve a temporada com Alícia Markova e Oleg Briansky". Com especial emoção, Dicléa lembra: "ela era linda, a própria Giselle!". Braga (2005) relata que esta foi a primeira temporada do ano e teve como convidados nobres esses dois maravilhosos bailarinos que dançaram à frente do Corpo de Baile várias peças, dentre elas *Giselle*, no qual Markova era (e ainda é) considerada uma das maiores intérpretes de todos os tempos desse *ballet*.

O crítico de dança *Jaques Courseuil*, na Revista Rio, de abril de 1956, fez o seguinte comentário sobre *Gaieté Parisienne*, de Massine, que também foi dançado na mesma temporada: "o contraste formado pela loura Ady Addor na suave luveira e a morena Dicléa Ferreira na travêssa florista, foi encantador."

Entre livros atuais, artigos e programas de antigamente, as lembranças de Dicléa conversam com essas informações quando ela cita a maioria dos *ballets* que dançou durante as temporadas do Municipal e as histórias que vivenciou neste período. "Dancei Concerto Dançante de Igor Schwizoff. Muito bonito. No 3º movimento, dançavam Tatiana Leskova com Aldo Lotuffo, Dicléa Ferreira com Johnny Franklin". Dicléa também comenta outro detalhe do qual se orgulha: "Eu, além do nome no programa, ganhei fotografia. Era sinal que eu estava subindo no teatro" (informação verbal, SOUZA, 2020).

Enquanto relembra anos de ouro, Dicléa nos mostra programas de espetáculo e, durante todo tempo em que conta dos *ballets* que dançou, seus braços, postura, pescoço e cabeça ensaiam repetir trechos de cada coreografia citada. E, com intensidade de uma incrível e ativíssima memória corporal, continua relembrando que, em junho de 1956, houve uma temporada com Tamara Toumanova em que ela dançou Lago dos Cisnes, Romeu e Julieta e Dom Quixote. Também voltou ao palco Composição Abstrata, de Veltchek, com Ady Addor, Adolfo Lotufo

e Dicléa Ferreira: “Fomos nos apresentar no teatro Carlos Gomes em Vitória, onde dancei Narciso Composição Abstrata e Galope Moderno. Tatiana Leskova dançou Cisne Negro” (informação verbal, SOUZA, 2020), lembra Dicléa mostrando os materiais. Dicléa, ao sintetizar a década de 50, define o que viveu ao final deste período precioso:

> Tive colegas de palco que hoje são conhecidos internacionalmente. Johnny Franklin, Marcia Haydeé, Ady Addor, Ivonne Meyer. Com Tatiana Leskova, Márcia Haydeé e Ivonne Meyer dancei o famoso *Pas de Quatre 1845*, de Jules Perrot. [...] Dancei até 1958 e vinha recebendo ótimas críticas. Foi quando mudei o rumo de minha vida, ao escolher o casamento e a mudança para uma cidade no sul do Brasil. (informação verbal, SOUZA, 2020).[16]

E é com esta base que Dicléa se despede do Municipal: “Dancei até junho de 1958. Minha última apresentação foi “Capricho Espanhol” em temporada em São Paulo” (informação verbal, SOUZA, 2020), explica. Um novo ato se inicia e Dicléa parte para seguir carreira no sul do Brasil, não mais como bailarina, mas sim pronta para percorrer o caminho que a constituiu a grande mestra dos dias de hoje. Na mesma entrevista em que “negou-se a falar de sua beleza”, em 1955, Dicléa respondeu a seguinte pergunta “Diga alguma coisa sobre o ballet”, sua resposta foi possivelmente o que nos diria hoje e repetirá enquanto viver: “Ele justifica minha vida”.

AS CORTINAS DO TEATRO SE FECHAM: NASCE UMA PROFESSORA DE BALLET E A DANÇA GAÚCHA NUNCA MAIS SERIA A MESMA...

As conversas com Dicléa, que nos permitiram construir e registrar narrativas aqui apresentadas sobre sua formação artística, como todo *ballet* de repertório, originaram um ato final. Quando nos conta sobre período em que precisou

16 Braga (2005) explica que, posteriormente a este período, Ady Addor saiu do Municipal a convite de Alicia Alonso direto para o Balé Nacional de Cuba. Yvonne Meyer foi para a companhia do Marquis de Cuevas, seguindo para o The Festival Ballet de Londres e, depois de outras companhias europeias, passou a dar aulas com uma das mais respeitadas professoras de dança de Paris. Yelê Bittencourt desenvolveu uma importante carreira entre Europa, Estados Unidos e Brasil. Marcia Haydeé tornou-se primeira bailarina e posteriormente diretora do Balé de Stuttgart.

decidir pela conclusão da sua carreira promissora de bailarina, sua voz engasga. Ao mesmo tempo em que relata paixão pelo jovem médico pelotense João Carlos Souza, lembra que não foi decisão fácil: muitos sonhos, desejos, paixões e realizações em jogo:

> Quando eu fui comunicar meu pedido de saída do Teatro Municipal porque havia decidido me casar, o diretor do Teatro fez a proposta de manter meu contrato em suspenso por um ano, sugerindo que, se o casamento não desse certo, eu poderia voltar para minha vaga de bailarina. Imagina que proposta tentadora! Mas na mesma hora respondi que não. Que eu já estava decidida pelo casamento porque este era o meu desejo. Ao mesmo tempo, quando aceitei o pedido de casamento do meu marido, olhei para ele e disse: Eu caso, mas não largo a dança! (Informação verbal, SOUZA, 2020).

Dicléa segue nos contando, também entre risos, que este "comunicado" ao futuro marido potencializou a busca de contatos para que chegasse à Pelotas, em 1958, depois do casamento, já com oportunidades encaminhadas para começar a dar aulas de *ballet*. Estas oportunidades foram consolidadas e, após quase 2 anos como professora de *ballet* do Conservatório Angelo Crivellaro, em 1960 ela inaugura a Escola de ballet Dicléa Ferreira de Souza, espaço potente de ensino que, até hoje, 61 anos depois, tem formado artistas e professores de extrema qualidade.

Fazemos esta afirmativa não apenas movidas por nosso carinho e apreço (suspeitos, digamos assim), já que nos consideramos "crias" desta mestra, reconhecendo sua qualidade de artista e pedagoga do ballet. Caminada (1999) também faz este reconhecimento quando menciona que muitos bailarinos contribuíram para o desenvolvimento e permanência da companhia do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, todos lutadores pela sobrevivência da dança no Brasil. A autora cita vários solistas como Ady Addor, Johnny Franklin, Aldo Lotufo, Márcia Haydée, Dicléa Ferreira e Flávio Sampaio, reforçando a importância dessas pessoas para o desenvolvimento da dança nas gerações futuras.

Também as autoras pelotenses, do livro Ballet em Fotos (2004), trazem depoimento em que reconhecem, de forma pulsante, o quanto a história artística de Dicléa a constitui como ícone na história da dança brasileira:

> Então eu digo que esta é uma linda história, como o são todos os ballets de repertório: histórias de amor. Poderia ser o conto de uma bailarina irremediavelmente apaixonada pelo ballet, que um dia, também por um fato de amor, veio para Pelotas e aqui ficou e ao invés de tratar a dança como uma referência da sua juventude, construiu sua existência nesta inextrincável relação e soube compartilhá-la. Transformou a formação clássica que havia recebido em uma esteira de referências e padrões e lutou contra todos os obstáculos que se impuseram entre o que ela objetivava e o caminho a transpor. Impôs-se pela força de sua personalidade e pela irrefreável convicção no que fazia. Não negociou os seus valores, não adaptou os seus padrões e não negou o lugar que lhe abraçou. O nome da Escola é o seu, mas o grupo de ballet que ela fundou recebeu o nome da cidade que a acolheu e que ela, por sua vez, adotou. A admirável solista do corpo de baile do Teatro Municipal do Rio de Janeiro não se perguntou se Pelotas queria ou não o modelo de ballet clássico trazido de sua escola de origem: ela o fez existir aqui nos mesmos moldes que o viveu no Municipal, com a mesma formação clássica para a qual trabalho e dedicação são premissas irredutíveis e fundamentam o princípio de qualquer ação (MICHELON, BORGES E SCHWONKE, 2004, p. 13).

Assim, mobilizadas por registros como este, que corroboram o que nós, há muito, reconhecemos na pessoa, na artista, na professora e na profissional que é Dicléa, e também pelas percepções de reconhecermos em nós, na nossa formação e atuação artística e profissional este “jeito Dicléa de ser”, vislumbramos a oportunidade de transformar reflexões e afetos neste texto.

Dicléa nos ensina a partir de seu vasto conteúdo e testemunho de vida na arte (ou de uma vida como obra de arte?). Mas, sobretudo, nos ensinou e ensina ainda hoje, a partir de seu modo de ensinar. Não temos dúvida de que, na docência, a forma como ensinamos é conteúdo que forma de maneira decisiva (RESCHKE, 2014). Assim, Dicléa, com seu modo de dirigir, coreografar, ensinar, corrigir, exigir e conduzir as relações entre os distintos grupos dos quais esteve à frente, ensinou-nos muito sobre como poderíamos atuar como professoras de Dança. Ouvindo Dicléa contar e relembrar o quanto suas mestras a influenciaram no início de sua formação artística, esta afirmativa fica evidente, também em sua trajetória.

De fato, não saberíamos dizer se a escrita deste texto se trata da imensa vontade de ouvi-la mais uma vez, da nossa necessidade de continuarmos nos

formando a seu lado, ou da assunção acerca do nosso dever de registrar e fazer chegar sua história a mais pessoas. Talvez seja um misto destas três dimensões.

O que intencionamos aqui foi dizer que a Dicléa brilhante professora e dona da Escola de *Balle*t não nasceu quando a escola abriu as portas. Ela é intensamente todas estas referências que carrega: de corpo, de técnica, de parâmetros de qualidade artística, de disciplina, de compromisso, de dedicação… Ela não poderia, em sua vida como professora-artista, ser outra senão esta que ela se constituiu pelas experiências vividas, algumas das quais buscamos relatar aqui. Uma mulher forte e decidida, apaixonada pela dança, que sempre se mostrou, em seu trabalho na escola, de forma franca e coerente com sua formação. Um modo de ser que rende o sucesso e a qualidade desenvolvidos até hoje, mas que, por outro lado, também lhe rotula a fama de rigidez e de insensibilidade.

Perguntamo-nos: o que muitos chamam de rigidez não seria, na verdade, rigor? Convidamos a quem nos lê a pensar conosco sobre isto e sobre outros estereótipos de certo modo consolidados pelo senso comum ao longo do tempo. Refletir sobre estas questões é um caminho importantíssimo e necessário, mas que, consideramos, precisa ser feito não partindo já do imaginário dado, mas pelo exercício de se dispor a conhecer, da forma mais detalhada possível, as diferentes camadas de uma mesma história. Foi isso, ao final, que procuramos fazer neste texto.

Quem sabe não será este o tema do nosso próximo encontro com Dicléa? Talvez chamando para a conversa sua filha Daniela Souza, que hoje está à frente da Escola? Quem sabe provocamos a abertura de novas caixas e pastas de outras memórias que nos contem, de forma mais profunda, como nasceu a Dicléa professora de ballet? Uma forma de acionarmos mais uma camada da narrativa de existência desta nossa eterna mestra. Já fica nosso convite!

REFERÊNCIAS:

ACERVO pessoal de Dicléa Ferreira de Souza, 2021.

BARBOZA, M. C. de B.; SANTOS, E. C. da M.; SABALLA, V. Perspectivas colaborativas de formação docente a partir de uma experiência no ensino de balé. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, *[S. l.]*, v. 8, n. 16, p. 1–18, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15589. Acesso em: 20 set. 2021.

BRAGA, Suzana. **Tatiana Leskova**: uma bailarina solta no mundo. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

DELGADO, Lucilia. **História Oral**: memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MEIHY, José; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MICHELON, Francisca; BORGES, Beatriz; SCHWONKE, Raquel. **Ballet em Fotos**: Escola de Ballet Dicléa Ferreira de Souza. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL, 2004.

RESCHKE, Maria Janine Dalpaiz. **Coerência e contradição**: o conteúdo e a forma no exercício da docência em didática nos cursos de licenciatura. 2014. 125f. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos. UNISINOS.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo**: história, técnica, terminologia. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2013.

SOUZA, Dicléa. Série de entrevistas. [2020]. Entrevistadoras: Daniela Llopart Castro e Eleonora Campos da Motta Santos. Pelotas, 2020.

10.48209/978-65-89949-41-4

CAPÍTULO 3

GRADUAÇÕES EM DANÇA NO RIO GRANDE DO SUL: VINTE E TRÊS ANOS DE UM PERCURSO

Luciana Paludo

GRADUAÇÃO EM DANÇA, UMA IDEIA

Em 1998 começava a ser efetivada uma ideia no Rio Grande do Sul (RS): de que as pessoas que trabalhavam com dança, ou que gostariam de vir a trabalhar, teriam a possibilidade de cursar uma graduação em Dança, sem que fosse preciso sair do Estado, para isso. Mesmo que de forma restrita, uma vez que o Curso de Licenciatura em Dança da Unicruz – Universidade de Cruz Alta, estava situado no Interior do Estado, a 347,0 km (cerca de quatro horas e meia) da Capital, Porto Alegre e por se tratar de uma universidade privada, essa possibilidade se inaugurou. Apesar de todas as distâncias e restrições, estava dada a largada para que esse entendimento começasse a ser trabalhado e, gradualmente, efetivado em outros lugares do RS.

O pioneirismo do Curso de Licenciatura em Dança da Unicruz foi essencial para que essa ideia pudesse florescer em outros lugares, a partir dos anos seguintes. Carmen Anita Hoffmann (2015), uma das professoras fundadoras do Curso de Dança da Unicruz, escreveu sua tese de doutorado sobre o período de vigência do curso. Em sua pesquisa analisou e compreendeu

> (...) o percurso institucional do Curso de Dança – Licenciatura Plena, da Universidade de Cruz Alta, aqui nominado de Curso de Dança da UNICRUZ (1998-2010), desde o projeto de suas fundadoras aos discursos de seus protagonistas finais, trazendo subsídios para reflexões acerca do contexto histórico-social enquanto de sua existência (HOFFMANN, 2015, p. 9).

Ao registrar o processo histórico do Curso de Dança da Unicruz, Hoffmann destaca ainda a inserção e a relevância do curso para o Estado do Rio Grande do Sul, no que se referiu à qualificação da atividade de dança. Considera-se que o legado do Curso de Dança da Unicruz diz respeito a ter trabalhado e apresentado essa ideia como possível, no Estado do RS. Abriu caminhos para os outros cursos e inaugurou um movimento que, gradativamente se ampliou nos anos seguintes. Salienta-se o fato de que as pessoas egressas do Curso de Dança da Unicruz também colaboraram fortemente para conferir credibilidade à formação ofertada pelo curso; realizaram concursos públicos e ocuparam vagas destinadas à dan-

ça, em diversas instâncias. Por exemplo, o Concurso Público Municipal em São Leopoldo, em 2005. O depoimento de Katia Kalinka Alves dos Santos, egressa e ex-professora do Curso de Dança da Unicruz, professora da rede municipal de São Leopoldo, aprovada nesse concurso, traz à tona outras informações:

> Em 2005 saiu o primeiro concurso para professores de dança, teatro, música e artes visuais, separado por linguagens. Nesse primeiro concurso, foram aprovados cinco egressos do Curso de Dança da Unicruz. Em 2007 saiu outro concurso e nessa ocasião, seis egressos do curso foram aprovados. No concurso de 2008, mais três pessoas egressas do Curso de Dança da Unicruz. Outro fator importante foi a presença de uma pessoa especialista em Dança, a Rosane Linck na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo teve muita influência para a abertura do primeiro edital. Quando há pessoas com conhecimentos específicos em relação à arte, em relação à dança, nesses lugares da gestão é mais fácil implementar um concurso com essas características (SANTOS, 2021).

Como toda ideia nova, o fato de a dança adentrar para o espaço acadêmico causou alguns desconfortos e desconfianças da própria classe trabalhadora da dança, pelo fato de não ser necessário que a pessoa seja graduada em dança, para poder exercer o trabalho. Afinal qual seria o sentido de ir para a uma universidade cursar uma graduação em Dança, quando a formação do profissional da dança sempre esteve atrelada a fazer aulas e ensinar os procedimentos e técnicas, em práticas que usualmente foram constituídas entre mestres e discípulos? Ao analisar os fatos, pode-se concluir que um modo de operar não é contrário ao outro, uma vez que quanto mais informações e estudos uma pessoa tiver em sua escolha de formação profissional e atuação em sociedade, mais subsídios terá para exercer o seu trabalho, a sua profissão e o seu aperfeiçoamento.

A escolha por cursar uma graduação em Dança vai depender muito do desejo de cada pessoa, do que ela tem por intuito construir a partir da dança, dos lugares em que ela vislumbra trabalhar. Porém, considera-se que isso não seja, necessariamente, uma demanda individual, uma vez que tem relação com certa projeção social desse conhecimento, efetivando sua difusão e distribuição a mais pessoas. Um curso de graduação em Dança propicia que quem o cursar passe alguns anos numa imersão, estudando questões que são caras para o campo da dança. Isso torna possível esmiuçar alguns assuntos, realizar e publicar pesqui-

sas, o que envolve diretamente a difusão desse conhecimento. Especificamente quando a habilitação é licenciatura, irá permitir que a pessoa preste concurso para atuar na educação formal, por exemplo.

No sentido do que já foi exposto, percebe-se que o advento da ideia das graduações em Dança no RS se deu a partir da instauração do Curso de Dança da Unicruz. Olha-se para esse fenômeno, também para encontrar uma certa gênese, uma vez que o RS é o Estado brasileiro que mais tem cursos de graduação em Dança. Hoje, 2021, são sete cursos, sendo seis de Licenciatura, nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – desde 2002, Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – desde 2008, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – desde 2009, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – desde 2013 e Universidade de Caxias do Sul (UCS) – desde 2019. Também há o Curso de Bacharelado na UFSM, desde 2013. Nesse tempo, também esteve em funcionamento dois cursos na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre: o Curso Tecnólogo em Dança da ULBRA, o qual começou a ser ofertado em 2003, até 2006 e a Licenciatura em Dança da ULBRA, que teve o início das atividades em 2007 e finalizou em 2018, quando o curso encerrou suas atividades. Os cursos de Dança da ULBRA deram uma contribuição extremamente significativa para a formação superior em Dança no RS. Outro curso que surgiu foi a graduação Tecnológica, na UCS, em 2014, o qual foi ofertado uma única vez; como já referido acima, a partir de 2019 a UCS passou a ofertar a Licenciatura em Dança.

O Curso de Dança da Unicruz encerrou suas atividades em 2010, quando formou a última turma e o seu legado vai além da quantidade de pessoas que formou; estende-se ao aspecto simbólico, como o lugar que primeiro apresentou essa ideia para a sociedade riograndense. Desde o surgimento do primeiro curso de Dança da Unicruz (1998) até o presente (2021) são vinte e três anos. Nesse tempo pudemos perceber diversas iniciativas e ações realizadas pelos cursos, para implementar e difundir a ideia de que as pessoas que buscam trabalhar com

a dança também podem encontrar uma fonte de especialização e aperfeiçoamento no espaço acadêmico.

O LUGAR DESTE PONTO DE VISTA

Não fosse pelas percepções que tornaram possível essa escrita, até aqui, serem provenientes de uma observadora participante, este texto poderia continuar sendo escrito de forma impessoal, como um relato acerca da contribuição dos cursos de graduação em Dança do RS para a constituição do trabalho em e com a dança no Estado. Mas, quem escreve é uma pessoa que viveu e ainda vivencia essa realidade, desde o ano de 2000, como docente – inicialmente no Curso de Dança da Unicruz. É uma longa e emaranhada história – dessa observadora participante; seus trânsitos entre diversas cidades e o trabalho realizado com a dança, em diversas esferas, delinearam os caminhos que puderam ser constituídos.

Então, peço licença para seguir este texto em primeira pessoa, pela voz de uma artista, docente e pesquisadora que conhece esse lugar. Com inspirações etnográficas, no sentido de que estou observando o contexto das graduações em Dança no RS desde o momento de seu surgimento (1998) até os dias atuais (2021), compreendo que posso evidenciar e validar algumas ações e perspectivas desse grupo – formado pelo coletivo dos Cursos de Graduação em Dança do Estado do RS. Meu testemunho dará o tom da interpretação de alguns fatos.

Essa inspiração na etnografia se mescla a alguns relatos de minha história de vida, uma vez que os trânsitos que pude fazer no percurso de minha existência também delinearam os caminhos que pude construir com e a partir do trabalho com a dança. “Longe de contar uma vida, o relato biográfico mostra uma interação que ocorre por intermédio de uma vida” (DOSSE, 2015, p. 249). Nesse sentido, o vínculo e a interação que tive com o contexto das Graduações em Dança do RS é tido como um fator singular, do qual podem emergir informações que só viriam a partir dessa via. Dosse (2015) ao citar o teórico Franco Ferraroti, descreverá um fator que interessa a essa argumentação, de que “[...] cada ação

individual é uma forma de totalização de um sistema social e pode fazer com que este último se torne mais inteligível" (DOSSE, 2015, p. 248). Reitero, dessa maneira, que ao reportar a relatos da própria história de vida, farei isso de modo a narrar alguns acontecimentos do contexto que me propus a evidenciar.

Então, voltarei um pouquinho no tempo, a partir dos recursos da memória. A ideia da graduação em Dança, começou em minha vida no ano de 1986, quando o professor Ronald Matos da Silva, com o qual eu fazia aula na cidade de Passo Fundo, RS, deu a sugestão. Eu estava com 16 anos e morava em Getúlio Vargas, distante 51 km de Passo Fundo. Realizei a prévia (como era chamado o exame de seleção que contava com uma aula de balé e outra aula de dança moderna), fui aproada e então prestei vestibular, tendo êxito. Em 1987 vou de mudança a Curitiba, PR e começo a minha graduação em Dança, bacharelado; concluiria em dezembro de 1989. Em 1990 dou sequência à licenciatura, concluo ao final do mesmo ano. Na época a chancela do curso era dada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR), junto à Fundação Teatro Guaíra (FTG); anos mais tarde, passou à Faculdade de Artes do Paraná (FAP), hoje FAP/UNESPAR. Morei em Curitiba até o ano de 1991, tempo essencial para construir as primeiras referências de formação superior em Dança. No bacharelado compreendi e aprimorei modos de fazer em dança, conheci e experimentei alguns trechos de repertórios referentes ao balé, bem como, algumas obras contemporâneas dançadas pelo Balé Teatro Guaíra – lembro de uma coreografia que me marcou muito: "Pantanal", de Eva Schul. Eva foi minha professora de improvisação, composição coreográfica e metodologia da dança moderna. Aqui há uma relação linda, entre aluna (eu) e mestra (Eva), a qual foi retomada muitas vezes, nos anos de 1990, de 2000 e segue até os dias de hoje; um capítulo à parte, o qual não será desenvolvido neste artigo, porém abro uma janela para as próximas investidas textuais.

De minha graduação em Dança, também lembro com muito carinho da disciplina de Cinesiologia, ministrada pela professora Elaine De Markondes, pois ali aconteceria algo inaugural, na maneira de pensar o trabalho com a dança, a partir dos cuidados para a preservação das articulações e a relação disso com o

que tínhamos desejo de criar. Talvez essa última relação seja algo que eu tenha estabelecido posteriormente, mas, hoje (2021) posso falar dela, uma vez que o conhecimento das minúcias do movimento, dos ossos, dos músculos, de suas funções, sempre foi um aliado primordial para o que eu viria a nominar de "auto-direção de movimentos" – que também é alimentada por uma propriocepção aguçada, no momento em que componho meus trabalhos coreográficos para dançar. Esse fator é um conceito dentro da Pesquisa de Linguagem autoral em Dança, que desenvolvo desde 2016, no intuito de perceber e sistematizar o modo pelo qual trabalho com a dança, nos seus aspectos compositivos.

E por falar em composição, esse campo de conhecimento me é muito caro e precioso, nas lembranças da graduação: tive quatro semestres de composição coreográfica, mais dois de improvisação e interpretação teatral. Com o tempo pude perceber que isso era muito raro de se ter, em cursos de formação livre; também que os estudos práticos e teóricos dos aspectos da criação, da composição e da improvisação em dança têm um lugar privilegiado para serem desenvolvidos nos cursos de graduação em Dança. Esses saberes foram fundamentais, logo depois de eu ter me graduado e ter ido para a vida, pleitear um espaço, ou, lugares para poder trabalhar com o que havia me preparado para ser. E algo aguçava esse anseio para o trabalho: como se eu quisesse *pagar a conta* e evidenciar a meus pais que o investimento deles teria um retorno. Meus pais são professores da rede estadual – hoje aposentados – e foi muito custoso para eles poderem me manter em Curitiba para estudar. O curso da PUC-FTG tinha uma mensalidade cara, mas, logo no primeiro ano da faculdade, realizei teste para cursar a Escola do Teatro Guaíra; pelo fato de ter sido aprovada, consegui bolsa de estudo integral, o que foi uma ajuda considerável para que eu pudesse seguir e concluir meus estudos na capital paranaense.

Em 1991 retornei ao Rio Grande do Sul e passei a trabalhar no Interior do Estado: trabalhei um tempo em Erechim, onde havia estudado dança (no *Studio T*, de Tania Mara Rizzi, entre os anos de 1982 e 1985) – lá permaneci entre maio e dezembro de 1991. Em fevereiro de 1992, fizemos mudança para Taquara

(79,5 km de Porto Alegre) e aqui já havia um novo habitante, meu querido filho Leonardo. Estando próxima à capital, comecei a fazer aulas com o professor Alexander Sidoroff (*in memoriam*). Em Taquara ficamos até setembro do mesmo ano, mas foi o tempo suficiente para eu realizar um concurso público municipal para artes; fui aprovada, assumi, trabalhei durante um mês, mas precisei me exonerar. Por motivos de ordem familiar, fomos de mudança para São Luiz Gonzaga e lá formei uma escola de dança, o Balé do INSA (Instituto Nossa Senhora Auxiliadora), em 05 de outubro de 1992. No tempo que permaneci em São Luiz, contei com o apoio de duas Irmãs do INSA, Irmã Leopolda Notari e Irmã Salvelina; também tive o trabalho com a dança reconhecido pela cidade. Em 1993 realizei concurso Estadual para Dança, em São Luiz Gonzaga; em 1994 assumi a vaga, indo trabalhar no CIEP, carga horária de 20h semanais. Pelo fato de as minhas filhas gêmeas, Carolina e Gabriela terem nascido em julho de 1993, com três filhos pequenos e uma escola de dança para cuidar, me exonerei no mesmo ano do concurso Estadual. Não foi uma decisão fácil de se tomar, mas, devido às circunstâncias, vi como única solução.

Nesse tempo em que estive em São Luiz Gonzaga, a atividade docente sempre esteve aliada à atividade artística de composição e, também, de atuação em cena – o que até hoje permanece. Foi nesse período que comecei a investigar meus solos, os quais foram preponderantes para que eu tivesse meu trabalho reconhecido, em alguns âmbitos da dança. Ao final de 1999 fui sondada para a possibilidade de dar aulas no Curso de Licenciatura em Dança da Unicruz.

Os 148 km que separavam as cidades de São Luiz Gonzaga e Cruz Alta passaram a ser um percurso realizado semanalmente, durante o primeiro semestre de 2000. As aulas que ministrava foram condensadas nas sextas-feiras e sábados pela manhã. Na época, recebi uma espécie de aval da então avaliadora do MEC, Maria da Conceição Castro (Conceição), para que eu pudesse iniciar as atividades como docente no Ensino Superior, mesmo que fosse necessário ter, pelo menos, uma especialização *Lato sensu* – nesse sentido foi firmado o compromisso de que eu realizaria uma especialização, tão logo fosse possível. No

ano seguinte teríamos a avaliação para o reconhecimento do curso; Conceição voltou a Cruz Alta, junto a mais dois avaliadores. Durante a semana que estiveram com a gente, observaram nossas atividades, os espaços físicos, conversaram com discentes e docentes do curso, bem como, com as instâncias da Universidade que propiciavam que o curso existisse. Nos preparamos muito para essa visita do MEC; o nosso desempenho significaria mais um passo para a efetivação da ideia da Graduação em Dança. Nos empenhamos em preparar trabalhos cênicos para apresentar, incrementamos nossa biblioteca com livros de dança. Éramos pioneiros e íamos inventando os modos de existir. Hoje, passados vinte anos dessa ocasião, percebo que tive um dos maiores aprendizados de minha vida docente, no que diz respeito ao âmbito institucional. Foi mais uma instância de trabalho, realizado para que fosse possível a instauração e a manutenção do primeiro curso de graduação em Dança do RS.

As lembranças que tenho, do tempo em que trabalhei na Unicruz (2000-2008) são de anos permeados por muito trabalho e engajamento; vejo que esse aspecto tornou possível manter o curso em funcionamento, pelo período de sua vigência. O fato de precisarmos alcançar um número mínimo de alunos, para que a Universidade consentisse em abrir a turma, colocava todos os professores e alguns alunos engajados a realizar divulgação. Enfim, era um curso de artes, em sua vertente dança, no interior do Estado do RS, em Cruz Alta – o primeiro do Estado; sei que já trouxe essa informação, mas, reitero aqui esse fato.

Imaginem como seria, em 2021, um curso de Dança, numa instituição de Ensino Superior privada, no Interior do RS. E o Campus era mais no interior ainda. Do centro da cidade de Cruz Alta, eram quase 10 km para se chegar até o lugar onde ocorriam as aulas do curso de Dança da Unicruz; quer dizer, tudo colaborava para não ser. Por isso hoje essa história me parece tanto mais surpreendente, do que à época que a vivenciei. Ao lembrar de meus alunos, de minhas alunas, recordo que eram pessoas de diversas partes do Estado e de outros Estados; vinham de mudança para Cruz Alta – e imaginem tudo o que isso demandava. A grande maioria de nossos alunos trabalhava muito, para se man-

ter na universidade. Concluo que, apesar de todas essas dificuldades, o curso pôde se consolidar, tendo como fator fundamental o trabalho e o empenho das pessoas que estiveram na coordenação (inicialmente, Carmen Anita Hoffman e, posteriormente, Rubiane Zancan); também o engajamento de docentes e discentes. No ano de 2010, formou sua última turma e encerrou suas atividades.

Ainda dos trânsitos que realizei para desenvolver esse trabalho no Curso de Dança da Unicruz, na metade do ano de 2000 passei a morar na cidade de Ijuí, que fica a 45 km de Cruz Alta. Com a viagem mais curta, passei a ir a Cruz Alta mais vezes na semana, o que aumentou minha vinculação com o curso e com as pessoas da cidade. Em 2002, junto a artistas que eram vinculados ao Curso de Dança, criei o *Mimese cia de dança-coisa*, inicialmente como um projeto de Extensão, na Unicruz. Esse é mais um capítulo que não desenvolverei neste artigo: a história com o *Mimese*; apenas menciono e abro outra janela, pois ele segue até hoje (2021). Desde 2002, o *Mimese* teve formatos diversos, até que em 2016 passou a ser ofertado novamente como um projeto de Extensão, vinculado ao Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS e ao Projeto de pesquisa de linguagem autoral em dança. A saber, trabalho no Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS desde 2011; no decorrer deste texto, mencionarei partes dessa parcela de minha história.

O saldo e as lembranças dos oito anos que trabalhei em Cruz Alta são extremamente positivos: cursei uma Especialização em Linguagem e Comunicação, na própria Unicruz; isso também fez com que algumas relações se estabelecessem entre os cursos de Comunicação, Letras e o Curso de Dança. Pude, em diversas ocasiões, ministrar atividades nas semanas acadêmicas desses cursos. Lembro e muito das participações do Curso de Dança em eventos da comunidade de Cruz Alta e Região; do apoio da TV Unicruz, para as nossas programações; da cooperação entre alunos e professores do curso. Lembro de ter dançado diversas vezes em eventos da cidade, representando a Universidade. A Carminha (Carmen Anita Hoffmann) agenciava e lá íamos tecer as relações e promover o curso de Dança. Realmente eu tinha a sensação de estar contribuindo com a

legitimação do Curso – e mais, com a ideia da graduação em Dança, como um todo.

Após ter finalizado a especialização em linguagem e comunicação (2003), fui convidada pela professora Aline Haas para ministrar aulas na Especialização em Dança da PUCRS, na disciplina Dança Contemporânea – e lá fiquei durante diversas edições, até o ano de 2010. Em 2004 iniciei o mestrado em artes visuais, no Instituto de Artes da UFRGS e isso começou a me trazer para mais perto da Capital do Estado. O convívio com as artes visuais no mestrado (2004-2006) contribuiu para acrescentar outras camadas em minhas investigações compositivas; posso dizer que concepções de coreografia foram ressignificadas, a partir de estudos e práticas de performances; tais vivências começaram também a influenciar as atividades docentes. A defesa do mestrado viria em 2006, mesmo ano que passei a residir em Porto Alegre. E, incrivelmente, foi o ano em que o *Mimese cia de dança-coisa* foi contemplado com o Prêmio Funarte Klauss Vianna de Dança, em sua primeira edição. Com o *Projeto Caminhos a Percorrer* fizemos turnê por nove cidades do RS, com apresentação de espetáculos e oficinas abertas às comunidades. De forma objetiva, o *Mimese* sempre trabalhou para afirmar que é possível fazer arte no espaço acadêmico. Saliento que o *Projeto Caminhos a Percorrer* teve como objetivo principal realizar difusão de ideias sobre composição, campo de trabalho e educação em dança, em cidades que residiam estudantes e egressos do Curso de Dança da Unicruz. Essa foi mais uma estratégia de reiterar as práticas e os discursos, através das ações artísticas que foram promovidas.

A demanda da vida cotidiana em Porto Alegre fez com que, aos poucos, eu me afastasse de Cruz Alta: em 2008 me exonerei da Unicruz. Em 2009 comecei a dar aulas no Curso de Dança da ULBRA, em Canoas – Região Metropolitana de Porto Alegre. Um tempo muito feliz, de muitos aprendizados. Nesse mesmo ano, inspirada pelo fato de que já tínhamos 4 cursos de Graduação em Dança no RS, tive a ideia de promover um Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS. Tal iniciativa foi acolhida pela Coordenação do Curso de Dança

da ULBRA: Flavia Pilla do Vale (coordenadora) e Lucia Brunelli (coordenadora adjunta). E quando lembro desse fato, tenho uma felicidade imensa, justamente por rememorar as parcerias que foram possíveis, especialmente com essas duas colegas, nos anos que permaneci na ULBRA (2009-2011).

Ao final das atividades do Encontro, tive a incumbência de escrever a apresentação dos ANAIS. No texto registrei os motivos que nos levaram a realizar essa aventura:

> O primeiro motivo que nos levou a propor a realização do Encontro Estadual das Graduações em Dança do RS creio que tenha sido a intenção de aproximar acadêmicos, egressos e professores das Graduações em Dança do Rio Grande do Sul. Então, veio o subtítulo, *Realidade e novas perspectivas da Dança no Rio Grande do Sul*, inspirado na observação de como a dança e o mercado para a Dança se transformou nos últimos 10 anos aqui no Estado. Nessa lenta, porém crescente transformação, a atividade de criação e manutenção dos cursos de graduação em Dança teve e tem um papel fundamental. Era hora, afinal, de olharmos para isso (PALUDO, 2009).

Jamais esquecerei esse primeiro Encontro; tivemos apresentações artísticas e mostra de pesquisas acadêmicas. Como resultado, chegamos à compilação de uma carta, endereçada ao então prefeito de Porto Alegre, José Fogaça. Cito uma parte do documento, a seguir, de modo a evidenciar o que nos moveu, coletivamente:

> Nos dias 27 e 28 de novembro de 2009, nas dependências do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA (Canoas, RS) foi realizado o **Encontro Estadual das Graduações em Dança**. Estiveram presentes representantes dos cinco cursos de Graduação em Dança de nosso Estado, situados nas seguintes instituições de Ensino Superior: **UNICRUZ, UERGS, ULBRA, UFPEL** e **UFRGS**, ocasião em que todos juntos participaram de várias atividades e discussões a respeito da formação de novos profissionais, inserção da dança no Ensino Formal e as novas frentes de trabalho que se criam a partir da demanda de egressos dos cursos de Graduação em Dança. Dentre essas ações, foi redigida a presente carta destinada a Vossa Senhoria. Cientes de seu reconhecimento sobre a importância da arte como instrumento na formação de crianças e jovens e ainda da dança, como linguagem fundamental nesse contexto, manifestamo-nos no sentido de alertar para o **desdobramento do concurso para professor de dança realizado em 2008, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre** (VALLE; BRUNELLI, 2009, p. 142, 143).

Sobre a razão de termos redigido tal carta, foi que em 2008 havia sido realizado um concurso para professores municipais – o primeiro a abrir vagas para professores de Dança no currículo escolar. Diversos candidatos foram aprovados, mas, apenas um havia sido chamado, até o final de 2009. A carta foi assinada por Flavia Pilla do Valle e Lúcia Brunelli; surtiu efeito, pois houve diversos chamamentos nos meses seguintes. Hoje podemos ver os desdobramentos desse concurso nas atuações de muitas professoras da rede municipal de Porto Alegre, por exemplo, nas Escolas Preparatórias de Dança (EPDs).

O II Encontro Estadual das Graduações em Dança seria realizado em 2011; eu já estava trabalhando como docente da UFRGS, mas também fui uma das organizadoras, novamente com a parceria das colegas Flavia Pilla do Valle (que também estava na UFRGS) e Lúcia Brunelli, que na ocasião era Coordenadora do Curso de Dança da ULBRA. As duas instituições foram as realizadoras do evento, que ocorreu nos espaços físicos do Curso de Dança da ULBRA, em Canoas. Os debates ocorridos durante o II Encontro das Graduações em Dança do RS, nos impeliram a redigir outra carta, desta vez endereçada ao Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com a reivindicação que consta no trecho que segue:

> No dia 19 de agosto de 2011, nas dependências do Curso de Licenciatura em Dança da ULBRA (Canoas, RS) foi realizado o II Encontro Estadual das Graduações em Dança. Estiveram presentes representantes dos quatro cursos de Graduação em Dança de nosso Estado, situados nas seguintes instituições de Ensino Superior: UERGS, ULBRA, UFPEL e UFRGS, ocasião em que todos juntos participaram de várias atividades e discussões a respeito da formação de novos profissionais, inserção da dança no Ensino Formal e as novas frentes de trabalho que se criam a partir da demanda de egressos dos cursos de Graduação em Dança. Dentre essas ações, foi redigida a presente carta destinada a Vossa Senhoria. Cientes de seu reconhecimento sobre a importância da arte como instrumento na formação de crianças e jovens e ainda da dança, como linguagem fundamental nesse contexto, manifestamo-nos no sentido de alertar para as vagas disponibilizadas no edital do concurso de professores para a Rede Estadual de Ensino, a ser lançado no futuro próximo (VALLE, PALUDO, BRUNELLI, 2011, p. 117, 118).

Dez anos depois do II Encontro das Graduações em Dança do RS percebo como esses dois primeiros eventos foram importantes, para que pudéssemos

nos conhecer e, também, nos reconhecermos como um coletivo de Cursos de Dança. Em tempos de pandemia, na perspectiva de quem está desde março de 2020 em trabalho remoto, praticamente sem contato com outras pessoas, sinto uma alegria gigantesca ao lembrar das pessoas reunidas, das apresentações das primeiras produções de pesquisa, oriundas de acadêmicos e docentes dos cursos de Dança. Em 2011 tomamos a decisão de que o Encontro seria realizado de forma itinerante. No ano de 2012 foi realizado na UFPel o III Encontro das Graduações em Dança do RS; um encontro bonito e também inesquecível. Em 2014, a UERGS recebeu as pessoas em sua Unidade de Montenegro e em 2015 foi realizado o último Encontro, organizado e sediado pela UFRGS.

Tudo indica que o próximo Encontro das Graduações em Dança do RS será realizado na UFSM; já houve tentativas, mas, com a pandemia da Covid-19 tudo fica suspendo em algum lugar das promessas e (im)possibilidades. Mas, importante ressaltar aqui, o coletivo ainda se articula, mesmo à distância. Um fato importante de registrar é referente ao dia 13 de junho de 2021, ocasião em que foi criada uma carta, a qual foi destinada à Secretária de Educação do Estado do RS. O intuito foi salientar que o último certame de concurso público para o magistério realizado em nível estadual (Edital 001/2013) contou com a devida divisão entre a licenciatura em Artes Visuais, a licenciatura em Dança, a licenciatura em Música e a licenciatura em Teatro, para então reiterar o pedido de solicitar a manutenção dessa divisão. O histórico dos Encontros das Graduações e de seus desdobramentos pode ser encontrado no Blog do Encontro[17]., especificamente na aba “Encontros Anteriores”.

O último relato que pretendo brevemente pontuar é relativo à pesquisa que realizei, na ocasião de meu doutorado em Educação (FACED/UFRGS), entre os anos de 2010 e 2015. Nos cinco anos de pesquisa, pude averiguar qual o lugar, o status da coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul. O fato de eu ter sido uma das organizadoras dos encontros das Graduações, nas edições de 2009, 2011 e 2015, colocou-me em contato com os afazeres

17 Link de acesso ao Blog do Encontros das Graduações http://encontrograduacoes.blogspot.com/

artísticos realizados nos cursos. Mas, preponderantemente foi a partir de meu exercício docente na ULBRA, em 2009 e 2010 que pude encontrar o motivo de minha pesquisa. Ao observar as criações coreográficas das disciplinas que pude ministrar nesse período, percebi a potência da criação coreográfica, como agenciadora e potencializadora da construção de conhecimento em dança. A saber, a composição e apresentação em um evento promovido pelo Curso de Dança da ULBRA, o CRI-Ação Dança, era parte do processo avaliativo das disciplinas. Isso me instigou e moveu a querer saber em que medida isso ocorria em outros cursos de graduação em Dança de nosso Estado. Essa curiosidade resultou em uma pesquisa de campo, para a qual pude contar com a colaboração de todas as professoras e de um professor que reconheceram trabalhar com processos de criação em suas atividades de ensino, nos cursos de Graduação. Para efetivar a produção de dados, além de entrevistas realizadas com esses colegas, pude realizar observação e vivências em suas aulas: entre janeiro de 2013 e agosto de 2014 realizei meus deslocamentos e vivências em cinco cidades do Rio Grande do Sul, nos Cursos de Dança da UFPel, UERGS, UFSM, ULBRA e UFRGS.

Para além de perceber a colaboração das práticas de criação e composição coreográfica, na formação de uma pessoa que realiza uma graduação em Dança, observei a dimensão do trabalho com a dança, a partir dessas práticas. Pude rememorar a minha condição de estudante de uma graduação em dança – e o quanto as experiências de compor, mostrar, produzir, problematizar e escrever sobre processos de criação foram importantes para a minha atuação profissional. Posso dizer, sem titubear, que a partir de minha graduação tive ferramentas para sair ao trabalho e inventar as formas de trabalhar, as quais me constituíram como trabalhadora da dança.

CONSIDERAÇÕES DO LEGADO, A PARTIR DAS EVIDÊNCIAS

A partir das vivências que tive no contexto das Graduações em Dança foi possível construir esse texto. A história dos cursos de Dança do RS começou com a criação do Curso de Dança da Unicruz – e fiz questão de iniciar a escrita

salientando isso. Reconheço que a implementação dessa ideia, de algo que até então não existia em nosso Estado, tenha sido fundamental para que outros cursos de graduação em Dança se constituíssem no Estado do RS. Concluo que o Curso de Dança da Unicruz criou certas condições de existência dessa ideia, de modo a permitir desdobramentos e proliferações.

Como observadora participante do contexto a que me referi, lancei mão de dados biográficos pessoais, de modo a evidenciar as fontes das memórias que me fizeram tecer a escrita. Tais memórias são concernentes aos lugares que pude me constituir como estudante, como docente e como artista da dança. Acredito que pelos fatos que foram trazidos ao texto foi possível observar um panorama dos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul. Mesmo que os tempos dos acontecimentos não sigam uma ordem estritamente cronológica, ainda assim acredito que tenha sido possível fazer um sobrevoo desses vinte e três anos de histórias, referentes à formação superior em Dança do RS.

Ainda a partir dos relatos que foram escritos, foi possível perceber algumas contribuições que os Cursos de Graduação em Dança do RS realizaram, especialmente no que diz respeito à ampliação do mercado de trabalho com a dança, desde a reivindicação do chamamento dos professores do concurso municipal, em Porto Alegre, ano de 2009 à carta escrita em junho de 2021. Os Cursos de Graduação em Dança do RS formam um coletivo de trabalho e de cooperação. A força do que já foi realizado até aqui pode nos inspirar a seguir, especialmente num mundo que busca se reestruturar, após um trauma que não conseguimos dimensionar totalmente, ainda: o de termos vivido e ainda estarmos vivendo há quase dois anos, sob uma pandemia deflagrada pelo coronavírus.

REFERÊNCIAS

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: Escrever uma vida / Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. – 2. Ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do curso de dança da Unicruz**: (1998-2010). Porto Alegre, 2015. 218f. Tese Doutorado em. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Katia Kalinka Alves. Depoimento concedido a Luciana Paludo. Porto Alegre/RS, 20 set. 2021.

VALLE, Flavia; BRUNELLI, M. Lucia; PALUDO, Luciana. ANAIS – ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA. (1.), 2009, Canoas, RS.

VALLE, Flavia; BRUNELLI, M. Lucia; PALUDO, Luciana. ANAIS – II ENCONTRO ESTADUAL DAS GRADUAÇÕES EM DANÇA. (1.), 2011, Canoas, RS.

10.48209/978-65-89949-41-5

CAPÍTULO 4

A (N) DANÇA NOS PALCOS DO ENART: UMA ANÁLISE DRAMATÚRGICA

Bruna de Bragas Freitas

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um estudo realizado na graduação em Dança Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para conclusão de curso e aborda o segmento das Danças Livres de Entradas e Saídas. Estas danças foram estabelecidas para atribuir uma abertura e finalização das apresentações das Danças Tradicionais Gaúchas[18] apresentadas pelas invernadas artísticas[19]. Na pesquisa, é examinada a construção dramatúrgica da coreografia de entrada *Enterro de Dinheiro*[20] do grupo adulto[21], no qual fazia parte, do Centro de Tradições e Folclore (CTF) Os Nativos – Santa Maria/RS no Encontro de Artes e Tradição Gaúcha (ENART) de 2014, que é reconhecido pela UNESCO como o maior festival de arte amadora da América Latina, bem como maior evento tradicionalista gaúcho do mundo. Com base na etnografia (FISCHER, 2011), encorajada, desenvolvi uma adaptação possível da abordagem de pesquisa para o campo artístico, disponibilizando uma escrita onde o "eu" aparece para borrar as barreiras entre objeto e pesquisador(a), bem como proporcionando um elo entre a experiência pessoal e as extensões culturais; com propósito de fomentar reflexões sensíveis e críticas, somado ao empenho de pautar evidências das bagagens acumuladas e do processo de concepção destas.

A invernada adulta do CTF os Nativos no ano de 2014 foi a pesquisa neste estudo. Um ponto a ser analisado é o fato dos dançarinos não possuírem uma formação específica em quaisquer ritmos/gêneros de dança, portando somente as vivências no meio tradicionalista, geralmente trazidas desde a infância. Como pesquisadora-participante, defini os sujeitos específicos de forma intencional, neste caso foram cinco pessoas: dois dançarinos – sujeitos V e J; o coreógra-

18 Que são por exemplo as Danças do Balaio, Pezinho, Caranguejo, Pau-de-fitas, Maçanico.

19 Invernada é uma denominação campeira ligada à criação de gado, mas há o sentido figurado atribuído pelo MTG que significa os grupos de atividades desenvolvidas pelos membros das entidades tradicionalistas. O termo invernada artística é utilizado para designar o conjunto de grupos de danças de um CTG, que de acordo com a idade os integrantes são divididos em categorias: mirim, juvenil, adulta, veterana e xiru.

20 https://www.youtube.com/watch?v=VNFimB61R-4&t=261s do 1:30min até 4:20min

21 Os integrantes só podem participar desta categoria a partir dos 15 anos de idade.

fo[22]– peça importante para o entender e desenrolar desta pesquisa, sujeito A; o professor de interpretação – o ponto diferencial da imersão no tema coreográfico, sujeito B; e o instrutor[23] do grupo– pois tem uma visão mais geral desde a montagem, ensaios e apresentação final, sujeito T.

IDEIAS INICIAIS

Com base no Manual de Danças Tradicionais[24], conseguimos perceber que a metodologia de ensino de Danças Tradicionais Gaúchas é mais diretiva, a ponto que ser codificada. Todavia, há lacunas onde os dançarinos conseguem trazer à tona a criatividade: as danças livres, bem como chamadas de entradas e saídas. Segundo Praxedes (2013 *apud* SANTOS e ISSE, 2014) a finalidade das danças livres em sua origem, era preparar e exercitar os dançarinos que, ao entrarem diretamente nas danças tradicionais, mostravam ansiedade e nervosismo; mas logo passaram a ser também finalização apresentações das invernadas. Praxedes ainda afirma que as coreografias não são aleatórias, pois precisam ser justificadas e argumentadas por pesquisa histórica, o que mantém a validade e comprometimento do grupo com as tradições sul-rio-grandense. Diante disso, contextualizei o tema proposto na entrada selecionada.

Conforme Horta (2004) a palavra folclore representa a “cultura do povo”. Então, entendemos por folclore o conjunto de modos de constituir, viver e sentir de um povo, as criações culturais fundamentadas nas tradições de uma sociedade que manifestadas individual ou grupalmente são representativos de uma identidade cultural. Há um contratempo a ser encarado no estudo do folclore, especificamente do estado do Rio Grande do Sul: as fontes. As lendas e os mitos estão no folclore gaúcho, em sua maioria, pela literatura oral (contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, cantos), entretanto perdem-se em grande parte, tornando as fontes bem escassas. A coreografia *Enterro de Dinheiro* apresenta

22 Responsável pela construção da coreografia.
23 Responsável pelas Danças tradicionais.
24 OURIQUE, A. et al. Danças tradicionais. 3.ed. reimpressão. Porto Alegre: Fundação Cultural Gaúcha – MTG, 2014.

os elementos do imaginário gaúcho baseado nos mitos, causos e crendices. A(s) lenda(s) sobre ouro, dinheiro e jóias enterradas baseiam-se na crença das almas do outro mundo. O ponto de partida é que sabemos que muitos indivíduos ainda em vida armazenavam e enterravam suas fortunas, e, depois de suas mortes, estas riquezas passavam a ser cobiçadas. Reza a lenda que a alma de quem morreu sem deixar notícias do dinheiro que tinha escondido, fica penando, pois é bem provável que os donos das fortunas, como forma de proteção, lançassem maldiçoes para quem ousasse roubá-las.

Para a preparação, estruturação e concepção do conjunto contextual da coreografia, foi concedido uma pesquisa de campo em uma visita a "Cruz dos Degolados"[25] localizada em São Martinho da Serra/RS, onde nós, dançarinos, conseguimos corporificar um pouco do imaginário a ser explanado. A visita proporcionou muitas vivências, pois como conta o sujeito T "(...) conhecemos um senhor que quando mais novo ajudou a desenterrar um tesouro guardado". Muitos mistérios envolvem os tesouros escondidos e é bem comum encontrarmos pessoas de mais idade, e quase sempre mais pra parte rural, que contem sobre as fortunas acumuladas e as maldições após a morte do dono. Segundo Laytano (1984, p.15) ''O folclore está no inconsciente das lembranças perdidas na noite da história que envelhece e se renova no cotidiano dos acontecimentos, está no *substratum* psíquico da distante caminhada que vem dos séculos até hoje''.

Após contextualização, a construção coreográfica começou. O sujeito A declara que "a montagem da coreografia foi rápida e objetiva, concluímos em dois ensaios", assim, nas semanas seguintes ela foi lapidada e ensaiada. Durante a criação o grupo apresentou-se empolgado e engajado com o tema, apesar de termos alguns contratempos, como "[...] dificuldades em relação a acabamentos de movimentos, onde havia alguns bem complexos, como os saltos, e principalmente a subida da prenda no ombro do peão" (sujeito J). Acredito que estas difi-

25 Cruz dos Degolados é uma homenagem da Prefeitura de São Martinho da Serra (RS) aos maragatos que lá derramaram seu sangue, escrevendo a história do Rio Grande do Sul. Neste local durante a Revolução federalista, em 1894, 12 maragatos foram degolados; tiveram seus pés e mãos amarrados e com a cabeça estendida para trás, a faca foi passada de orelha a orelha.

culdades citadas são pelo fato de que são movimentações não são muito usadas no cenário tradicionalista gaúcho. Ainda sobre obstáculos na montagem da coreografia de entrada *Enterro de Dinheiro*, atento que eventualmente essas confusões no percurso da composição sejam devido ao fato dos coreógrafos do meio tradicionalista, de um modo geral, trabalharem com metodologias totalmente fechadas, com o repertorio trazido pré-pensado, sem mesmo conhecer os corpos que vão fazer parte da cena. Ainda não tive nenhum relato de experiência ou soube de alguma dança livre onde os próprios dançarinos construíam, a partir de um processo de criação, os movimentos para a utilização no trabalho coreográfico.

O ENART propõe aos grupos participantes 5min para a passagem de som, concomitantemente a organização e produção do palco: “Tivemos dificuldades em encaixar o cenário com o tempo proposto, bem como a troca de figurinos”, relatou o sujeito V. Posicionar a panela de ferro, ajustar o pano branco, dispor o mastro de ferro com o fio de nylon - que dava suporte à bruxa- ponta a ponta do salão; eram tarefas que os próprios dançarinos tinham de fazer e isso demandava tempo dos nossos ensaios – no e pós processo de criação – para cronometrar o tempo exato que levávamos para que tudo saísse da mais perfeita ordem, da mesma forma a troca de figurino após o termino da entrada. Foram dias bem cansativos e de exaustão, então percebemos, juntamente com o instrutor, que a condição física atrapalharia, por vez, a interpretação do grupo na coreografia, pois a mesma é forte e exige bastante energia. Foi quando o sujeito B despontou para trabalhar a composição facial e gestual do tema: “a construção do contexto interpretativo foi baseada totalmente em cima de dois sentimentos: o medo e o desejo”, o medo das assombrações e maldiçoes rogadas a quem procura, acha e/ou leva o dinheiro enterrado; e o desejo de querê-lo. Este sujeito trabalha com a metodologia aberta, de maneira que possa trocar informações e buscar resultados diferentes para cada tipo de “aluno”; não teve nenhum auxilio externo a não ser dos próprios dançarinos e utilizou o passo básico do tango para praticar uma caminhada com mais presença de palco.

> As atividades de interpretação foram fundamentadas na coreografia já pronta, mas antes da interpretação estar relacionada com a coreografia propriamente dita, ela foi desenvolvida passo a passo, através de instigação corporal e facial. [...] A execução do trabalho de interpretação foi dividida em três partes: Parte 1 – corpo de trabalho. Auxílio aos dançarinos a estarem ciente de todos seus limites e suas possibilidades com o corpo, além de buscar o entendimento de como deve se portar o corpo para cada tipo de ação e reação a que a coreografia vinha a apresentar. Parte 2 – face. Entendimento de interpretação facial e das sensações que os movimentos de pescoço/cabeça podem gerar a um espectador. Parte 3 – união. Unir o corpo com a face para uma interpretação mais completa. (sujeito B)

O trabalho completo de interpretação teve um total de 10 ensaios, com proveito aproximado de 20 horas de estudo.

Coexistente e após o término da montagem coreográfica e da realização interpretativa, a concentração e repetição da coreografia em todos os ensaios, em média três por semana durante aproximadamente seis meses, foi essencial para um grupo com movimentos uníssonos. Conforme o sujeito T, o grupo chegou a ensaiar, no mês de outubro, 5 dias por semana, 2 horas cada ensaio, pois priorizou a frequência de treinamento do que a quantidade/horas, e com isso teve dançarinos menos cansados e mais motivados para o desafio. A questão da repetição, como apresentado acima, treinamento técnico específico para o corpo que dança, é necessário para que sejam elaboradas aptidões e habilidades requeridas para a clareza comunicação por meio da dança (SCHEYE, 2014).

Deste modo acredito que o entendimento das movimentações se desenvolve e aprimora no especifico fazer, desta forma, para o aperfeiçoamento precisa-se de repetições. Segundo Sennett (2012), pode-se dizer que o processo, assim, se torna cada vez mais conhecido, incorporado, trazendo para este último termo citado uma qualificação de apropriação, adaptação de um fazer e realizar de forma mais espontânea e constante. Não obstante, Neide Neves (2008) chama atenção que cada corpo exprime sua individualidade mesmo que a linguagem codificada seja comum; e essa heterogeneidade desabrocha na aprendizagem, no trabalho corporal.

Aponto a ideia de corpos que ganham consciência a partir da repetição, entretanto, corpos que contam uma história, mas que acima dela possuem suas próprias histórias, onde as particularidades, por vezes, acabam aparecendo em cena nos movimentos expressados. É possível verificar que os questionados se completam na visão metodológica da coreografia, assim como me coloco mergulhada neste estudo e solidifico estes pareceres.

DA COREOGRAFIA À CENA

‘‘A dramaturgia é (ou deveria ser) um ato de criação” (PALLOTTINI, 2005, p.9). O Estudo da dramaturgia na dança é conceber esta como uma área específica, distinta da dramaturgia oriunda do teatro. A dramaturgia na dança ainda é pouco pesquisada e investigada, enquanto que no teatro já é um campo conceitual há muito tempo aprofundado. Na idealização de Hércoles (2005), dramaturgia pode ser estipulada como “um tecido de relações coerentes” (p.18), pois essa rede faz com que “a totalidade de uma peça coreográfica se estabelece pela relação de suas partes e não pela simples adição de elementos” (p. 11). Quando a ideia de dramaturgia rompe a barreira do teatro e passar a ser entendido também na dança, há uma transmutação da lógica de dramaturgia, sendo bem pouco provável a compreensão de um mesmo ponto de vista. Assim a dramaturgia no campo da dança é resultado de um processo de contaminação que acontece entre dança e teatro e, ao mesmo tempo, aponta condições e visões diferenciada para absorção e entendimento de uma mesma ideia em cenários diferentes.

A retratação da cultura, que acontece quando os dançarinos interpretam épocas passadas nas danças tradicionais, nos leva a buscar esclarecimentos sobre o que aqueles corpos significam históricos e socialmente. O figurino, por exemplo, apresentado pela a invernada adulta analisada foi o traje primitivo. O mesmo é situado entre os séculos XVII, XVIII e princípio do XIX. A escolha deste é alicerçada perante enunciado de que o grupo exibe uma situação que retoma as origens do estado do Rio Grande do Sul, que é o enterro de dinheiro, e que através das lendas e mitos que tratam do assunto, interpreta-se por tanto que

elas pertencem a um tempo mais remoto. “Sem dúvida, cada peça de roupa utilizada em cena carrega referências e imagens de época e dos personagens” (LOBOS & NAVAS, 2008, p. 160). Este período é simbolizado pelo grupo através do uso do traje primitivo, na concepção de exprimir as características populares do folclore do sul-rio-grandense, ainda que sabedor de que contos, lendas, mitos e crendices não restringem uma camada social.

A exemplo destes trajes, detalho a roupa das prendas: saia e blusa, fichú bordado, cinto de couro, pés descalços, sem maquiagem, cabelos soltos/ semipresos/trançados e atados com tiras/retalhos de pano, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1– “Indumentária prendas primitivas”

Fonte: (Estampa da Tradição/ Deivis Bueno)

Logo, detalho as roupas dos peões: Chiripá primitivo, com calções, cerou-las sem macramê, camisa de algodão, faixa, chapéu pança de burro[26], lenço na

26 Cortado o couro da pança do animal, este pedaço de couro é molhado e com o pelo para fora é moldado num palanque ou esteio, ficando com a forma de chapéu.

cabeça, colete, botas garrão de potro[27], guaiaca de couro cru com botões frontais de dente de javali, esporas de madeira. Características condizentes com a Figura 2, apresentada a seguir.

Figura 2 – “Indumentária dos peões primitivos”

Fonte: (Estampa da Tradição – Deivis Bueno)

C(a)(o)ntando a história do enterro de dinheiro em forma de milonga, havia um conjunto musical ao vivo, composto por um gaiteiro, um percussionista e três violonistas e vocais, Estes não fazem parte da cena em si, ficando fora do tabla-

27 Botas feitas com o couro das pernas traseiras do animal (vaca, burros e éguas; raramente do potro que lhes deu nome), geralmente usadas cortadas na ponta e no calcanhar ficando a este a descoberto.

do. Baseado na resposta do sujeito B, a música era o abre alas, era ela quem explicava aos expectadores o que estava acontecendo. Argumento que a música (me) instiga sensações muito peculiares do momento, pois as emoções são simultâneas entre musical e dançarinos, passando à apropriação da arte de sentir para quem nos assiste.

> Entrelaçado com a música, o cenário e o figurino devem estar em comunicação constante para quem assiste dar vida ao que escuta e entender o que acontece, onde e qual personagem está em cena, e os objetos ajudavam a determinar um local para a história. (Sujeito B)

Seguindo que "cenários e objetos cênicos passam a interferir no todo, fazendo parte da composição espacial quanto da composição coreográfica" (LOBO & NAVAS, 2008, p. 162), a parte cenográfica é fundamental para te reportar ao tema, colaborando com a realidade que se quer passar para o expectador. Acrescentando, o sujeito B coloca que o figurino tem a função de ajudar a determinar o personagem, não só diferenciar para quem assiste, mas também a compor as características de quem o veste. Nesta coreografia o figurino era para distinguir e caracterizar as bruxas. A narrativa coreográfica exprime que os 15 peões estavam em busca do dinheiro que outrora foi enterrado. Dentre estes peões, um deles se sobressai, e se torna um personagem central, sem caracterização, que encontra a panela de ferro, objeto cênico que historicamente servia para enterrar o dinheiro. A partir desse momento um nevoeiro se forma e os peões começam a ser assombrados pelas bruxas, personagem das 14 prendas. Estas usavam capas pretas esvoaçantes para caracterizá-las, além disso o grupo utilizou-se de "[...] um tecido de mais ou menos 10 metros quadrados para representar a névoa e dar a fidelidade necessária a uma história que ouvimos [...]", como conta o *sujeito A*. Sucessivamente os peões fogem das bruxas e o peão central é perseguido por uma bruxa (boneca) que percorre toda a diagonal do salão. Na finalização, o nevoeiro surge novamente e passa pelo palco, e quando some ficaram somente as capas pretas, o que deixa no ar a dúvida do eterno mistério: será que foi só um sonho ou mais uma assombração?

A interpretação, o figurino, os movimentos em si, precisam dar a simbologia da cena, pois no meio tradicionalista, incluindo o festival ENART, os grupos não fazem uso de jogos de luzes. A iluminação de fato ajudaria muito na essência/sensibilidade/propósito da entrada Enterro de Dinheiro, modificando e constituindo novas possibilidades estéticas e emocionais, intensificando a proposta de nossa coreografia. Com base nas respostas obtidas pelos questionados sobre o tipo se iluminação vantajosa caso pudéssemos incluí-la na cena, exponho que o sujeito J declara de forma bem principiante e não menos importante que “a iluminação deve ser mais fechada, mais escura pra criar um clima mais dramático, combinando mais com o tema”, seguida do sujeito B que se manifesta de forma mais ampla “contra luz em tons frios na parte do tecido, uma luz principal amarela de baixo pra cima para realçar as expressões”. Acredito também que ajudaria na cênica se um canhão de luz acompanhasse a bruxa quando passa por cima dos dançarinos e algo mais focado no peão quando em torno da panela de dinheiro.

A entrada faz alusão a cenários sombrios onde se encaixam as lendas que tratam sobre o enterro de dinheiro, por sua vez os dançarinos associaram o medo e o desejo a uma postura mais arredondada, curvada; juntando ao olhar focado. Uma preocupação que o sujeito V traz é sobre “o desafio de usarmos objetos em cena de forma correta e não poluída”. A organização cênica tem bastante dinâmica e disposição geométrica, respectivamente, o grupo em alguns momentos é dividido para realização de movimentos; na perspectiva de jogar com o progresso da dança e da música. Entretanto a declaração do sujeito J é de grande coerência “[...] mas claro que se tivéssemos mais recursos teria ficado melhor”. O muito que investimos enquanto grupo para a realização da entrada – o pagamento dos compositores e arranjadores da música, o pagamento do coreógrafo, os objetos cênicos, figurino-, foi muito bem empregado, mas com apoio financeiro poderíamos ter uma apresentação ainda mais grandiosa.

Uma adversidade durante a análise foi a edição das imagens. Analisar a coreografia com o tratamento do vídeo fez com que eu tivesse de contar com as

possibilidades que os dados ali me ofertam. Todavia, a abordagem que escolhi, onde coloco minha visão enquanto também dançarina da apresentação, me presenteia com a possibilidade ir além do vídeo, contar o que acontece para além da edição: olhar qualquer situação com o olhar de outra pessoa já é dificultoso, porém encontrei um caminho que melhor pudesse transitar entre o que estou vendo perante o vídeo e o que senti/experenciei e vi durante a apresentação nos tablados do ENART 2014.

CENA FINAL

‘‘Com a composição coreográfica elaborada, nossa criação está pronta para ganhar o mundo, ser apreciada, interagir e ressonar no público. É o momento mágico da transposição para o espaço cênico” (LOBO & NAVAS, 2008, p.158). No cenário da dança, o espetáculo é um lugar de partilha de experiências entre dançarino e público. Inicio aqui com os sentimentos relatados pelos sujeitos V e J, dançarinos da invernada, sobre a apresentação da coreografia no ENART, respectivamente: “Foi bem forte e empolgante”, “me senti muito bem, tranquila, e feliz por estar realizando meu sonho de dançar o ENART”. A análise dramatúrgica feita nesta pesquisa é especificamente com a fase final do concurso, dito isto, friso que pela primeira vez na história da entidade – CTF Os Nativos- e para a maioria dos dançarinos ali presentes, como eu, estávamos em um domingo de ENART realizando um sonho e acrescentando à coreografia tranquilidade -de dever cumprido depois de muito trabalho – e emoção – pelo grande momento e conquista árdua até ali. Emoção esta que o *sujeito B* traz em sua narração:

> Acredito que a emoção de estar no tablado falou mais forte. Quem soube controlar teve uma interpretação impecável e totalmente natural (utilizou a emoção em favor ao que fazia). Quem não conseguiu controlar essa emoção deixou os traços mais forçados e artificiais, mais para esconder o que sentia do que equilibrar e sentir de verdade.

Um ponto de grande valia é a ocupação no desenvolvimento coreográfico de todos os espaços da sala, no entanto uma adversidade que fez com que o grupo não desempenhasse com a mesma qualidade que realizava em outros palcos,

conforme o *sujeito T*, pois “quando se tem um espaço mais amplo, a exigência do grau de perfeccionismo é maior, pois o grupo deve ‘alcançar’ posições na sala que, no entanto eram mais perto”. Todavia, atento que os dançarinos se sentiram felizes e tranquilos por ter saído tudo conforme o planejado e ensaiado.

Outro destaque que faço é o olhar do expectador e dos jurados para a criação, pois, respectivamente, o público assiste nas arquibancadas do ginásio em forma de arena, e os jurados ficam um nível acima do palco dispostos na frente, diagonais e laterais do tablado. Estes posicionamentos diferem o olhar em muitos sentidos, entre elas a concepção das formações e a energia do grupo. “A distância entre o espectador e o palco geralmente prejudica a visão das expressões faciais dos dançarinos” (PEREIRA & CAMILO, 2013). A criação, os movimentos, a capacidade de criatividade são reconhecimentos no trabalho dos grupos que perpassa a mesa avaliadora e o público. São diferentes e apropriados critérios que compõe a ficha avaliativa de entradas e saídas, são eles: tema escolhido ou criatividade, coerência com o tema escolhido, desenvolvimento coreográfico, proposta harmônica, música, contexto da apresentação e comprometimento com a tradição e folclore gaúchos. O público, arrisco em considerá-los leigos, analisa as coreografias de forma mais livre, conforme juízo de gosto[28] e/ou afinidades com entidades tradicionalistas. Desta forma o MTG tem em seu regulamento (2015) o grupo mais popular, onde explica que o troféu irá para aquele que tiver o maior aplauso do público, avaliação essa feita por três pessoas indicadas pelo Movimento.

Ressalto que as criações livres têm menor relevância no cenário das Danças Tradicionais propriamente ditas, podendo ser facultativo, uma vez que abarca mais o espetáculo cênico. Dito isso,

> Em teoria a planilha de avaliação é muito boa, leva em consideração os movimentos e a fidelidade com o tema e com o tradicionalismo; na pratica não funciona e os avaliadores confundem a cenografia com a coreografia, muitas vezes, dando títulos para os grupos que mais teatralizam do que dançam. (Sujeito A)

28 KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo.* Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Na maioria dos concursos e das planilhas de grupos que tive acesso até hoje, os jurados que avaliam entradas e saídas colocam apenas: “boa dança”. Conforme Pereira e Camilo (2013, p. 120) “avaliamos para estimular uma reflexão crítica sobre os processos e procedimentos apresentados como resultado final”, por isso é imprescindível a descrição na planilha avaliativa, pois é se não a única, é a forma mais usual da troca de conhecimento e de contribuição da comissão julgadora para com coreógrafos/dançarinos/instrutor/entidades. Discurso através desta questão que, se as coreografias de entrada e saída são criações livres que percorrem uma pesquisa e a instigação da criatividade, elas fazem parte de uma gama de estilos de dança e merecem uma avaliação mais qualificada. Por isso devemos

> [...] considerar a formação técnica dos avaliadores e não só a experiência, deve-se ter avaliadores que tenham conhecimento e bagagem de diferentes conceitos e técnicas de dança, associados ao conhecimento do meio tradicionalista e histórico cultural do Rio Grande do Sul. (sujeito T)

O sujeito B acredita que a avaliação é básica, pois não existe um conhecimento técnico em dança e interpretação de quem avalia, não há como cobrar uma boa avaliação de quem não sabe o que avaliar. Contudo, há como cobrar do MTG uma postura diferente diante desta situação, e isso é dever de nós tradicionalistas, e ocasionalmente de nós graduandos/graduados/especialistas/mestres/doutores em Dança.

De forma construtiva, pensar a avaliação das coreografias livres é também instigar os coreógrafos e os dançarinos, pois mudar a visão de julgá-las transfere um peso maior para a criação e de certa forma incumbe aos dançarinos mais responsabilidade e comprometimento como parte da explanação. Os critérios avaliativos da planilha de coreografias permitem uma reflexão sobre a criação, e com avaliadores qualificados para este cargo seria de grande facilidade observar não só o resultado final, mas investigar na obra a natureza das possibilidades feitas pelo coreógrafo – pesquisa de movimentos, na estrutura sequencial e dramatúrgica, na construção de personagens.

PRA UM FIM DE LIDA

Os caminhos até aqui trilhados, retratam o trabalho de investigação que teve como propósito desenvolver: a visualização e análise da coreografia de entrada *Enterro de dinheiro* através do vídeo do ENART feito pela TV Tradição, investigar a dramaturgia desta coreografia, identificar os procedimentos de criação bem como a análise dos recursos didático-metodológicos. Por fim encaminhar a construção de uma narrativa capaz de unir todos esses elementos a uma visão para além do – somente – dançar. As danças livres são abordadas neste trabalho mediante sua atuação e colaboração histórica em diferentes cenários. Sendo estas danças mutáveis diante de suas criações, cada tradicionalista que por ela perpassa – coreógrafo, instrutor, dançarino, jurado, público- deixa seu vestígio, modifica e por ela é modificado, desde a montagem coreográfica até a apresentação final, percorrendo, assim, um caminho de interferências e modificações. Ao relatar as predominantes características e os procedimentos de criação da entrada *Enterro de Dinheiro*, coloco em voga algumas perspectivas de grande valia a ser analisadas, principalmente pelos estudiosos de Dança: a formação de um coreógrafo e dos dançarinos através – somente – de suas experiências e a grandiosidade do festival ENART.

Independente de permear este contexto, a pesquisa viabiliza-me captar outras perspectivas que outrora não notara, justamente por estar muito vinculada ao meio tradicionalista e coreografia analisada – e dançada. Ter necessidade de refletir o processo e a apresentação me abriu horizontes que talvez só os movimentos feitos não me conseguissem despertar. Portanto, as conclusões até aqui são ininterruptas e constantes, de modo que tornam-se subsidiadas por um sentimento de legitimidade e pertencimento, que permite uma memória comum entre o grupo mas é (re)vivida e (re)significada por cada um dos sujeitos-dançantes.

Enquanto profissional da Dança, acredito na fortificação do estudo das danças do Rio Grande do Sul no momento em que estiverem incorporadas no currículo da graduação dos cursos de Dança e na grade curricular das escolas. Esta pesquisa me instiga a pensar em futuros trabalhos enquanto coreógrafa, na res-

ponsabilidade por ter uma formação na área, pois grande parte, e suponho que a maioria, dos coreógrafos de danças livres não possuem formação a não ser a própria vivencia no meio tradicionalista, assim como o sujeito A participante deste estudo. As indagações levantadas neste trabalho não esgotam outros vieses de pesquisa, mas sim, servem de fomento a outras áreas de conhecimento e, às possíveis interpretações relacionadas ao tradicionalismo e a Dança gaúcha.

REFERÊNCIAS

CAMILLO, J.; PEREIRA, T. S. **Danças Folclóricas e Tradicionais Gaúchas - Uma proposta pedagógica.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 2013.

CÔRTES, J. C. P. **Danças gauchescas e a carta de Vacaria**. Canoas: Gráfica Linck, 1991.

FISCHER, M. **Futuros Antropológicos** – redefinindo a cultura na era tecnológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011

HÉRCOLES, R. M. **Formas de Comunicação do Corpo – Novas Cartas sobre a Dança.** Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Programa de Estudos Pós Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2005.

HORTA, C. F. M. M. **O Grande Livro do Folclore.** Belo Horizonte: Editora Leitura, 2004

LAYTANO, D. **Folclore do Rio Grande do Sul: levantamento dos costumes e tradições gaúchas.** Caxias do Sul, EDUCS: Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Martins Livreiro Editor, 1984.

LOBO, L; NAVAS, C. **Arte da Composição: Teatro do Movimento.** Brasília: LGE Editora, 2008. p.158-175.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (81ª Convenção Tradicionalista Gaúcha – Julho de 2015) **REGULAMENTO DO ENCONTRO DE ARTES E TRADIÇÃO GAÚCHA – ENART.** Disponível em: <http://www.mtg.org.br/public/libs/kcfinder/upload/files/REGULAMENTO%20%20ENART%20-%20%202015.pdf>. Acesso em 09 nov 2016.

NEVES, N. K. V. **Estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

PALLOTTINI, R. **O que é dramaturgia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTOS, L.; ISSE, S. F. **Coreografias de entrada e seus cruzamentos** Revista destaques acadêmicos-CCHS/UNIVATES, VOL. 6, N. 2, 2014

SCHEYE, F. **A dança enquanto pressuposto de um olhar para o mundo: o reconhecimento de uma experiência.** *In:* Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Comitê Interfaces da Dança e Estados do Corpo – Setembro/2014. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anais>. Acesso em 09 nov 2016.

SENNETT, R. **O Artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

10.48209/978-65-89949-41-6

CAPÍTULO 5

POR TRÁS DA CENA: REVELANDO O PROCESSO DE MONTAGEM COREOGRÁFICA *ENGRAVATADOS*

Bruno Blois Nunes

ANTES DE DESVELAR OS BASTIDORES

Esse texto procura discorrer sobre o processo de elaboração artística, realizada na disciplina de *Composição Coreográfica II* do curso de Dança-Licenciatura da UFPel que culminou com uma apresentação realizada no dia 25 de junho de 2019.[29] O processo de criação foi realizado de março a junho de 2019 e os dois principais responsáveis por todo processo (desde iluminação, escolha dos bailarinos, local de ensaio, figurino, sonoplastia) foram o autor desse texto e uma colega da disciplina. A coreografia foi composta coletivamente com os dançarinos, cinco no seu total.

Engravatados é uma proposta coreográfica sobre a rotina viciante e doentia do trabalho. Através da exploração das repetições de movimentações características no ambiente de trabalho, no qual a pessoa aparenta viver em um estágio de vigília (semi-robótico), essa produção faz uma dura crítica aos nossos modos de vida contemporâneo.

O debate sobre os processos de composição já é localizado na academia. Autores como Davenport (2006) que trabalha com a sigla CREATE e Lavender (2006) que faz uso do acrônimo IDEA voltam seus olhares mais ao processo criativo do que ao produto por ele criado. Paludo (2015), em uma pesquisa acerca da composição coreográfica nas Graduações de Dança do Rio Grande do Sul, mostra como a coreografia instiga a experimentação de diferentes formas de dança e a importância da improvisação que ocorre nesse processo. Diante disso, reposicionarei os holofotes do palco para os bastidores buscando evidenciar os processos de elaboração dessa criação artística.

Essa escrita está estruturada da seguinte maneira: no tópico seguinte, por meio de perguntas e respostas, trago à tona algumas curiosidades do processo de criação desde seu projeto inicial; em seguida, traço brevemente um perfil dos dois responsáveis pela produção; logo, evidencio a relevância de dois textos de

29 *Engravatados* pode ser assistido em: <https://www.youtube.com/watch?v=cknuy0R-1mIg>.

Rubem Alves que serviram de inspiração para pensar a coreografia; depois, revelo duas representações de locais explorados para a execução de movimentos: o ambiente de trabalho e familiar; no tópico seguinte, me volto para o terceiro ambiente contemplado por nossa proposta: o lazer; logo depois, mostro como se deu a minha entrada como bailarino na obra após apresentação piloto da composição; em seguida, a surpresa que nos acometeu em antecipar nossa apresentação final; por fim, revelo um pouco das emoções vividas quando os *Engravatados* entraram em cena e concluo o texto com um fechamento tirando as gravatas.

ESBOÇOS DE UMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Antes de discorrer sobre o processo de elaboração da coreografia, responderei algumas perguntas introdutórias que podem ajudar a entender um pouco sobre o trabalho.[30]

Qual era a proposta artística inicial? A proposta inicial era que meu papel fosse apenas de coreógrafo enquanto minha colega estive nas funções de coreógrafa e bailarina. Para o recrutamento, em um primeiro momento, entramos em contato com pessoas que tivessem vontade de participar da proposta. Em um segundo momento, foi analisada a disponibilidade de horários de cada um dos interessados e se a carga horária disponível de cada integrante era suficiente para nossas intenções. Após a triagem, foram selecionados três artistas que, juntamente com minha colega, formariam o quarteto que iria ao palco. No entanto, como será mostrado mais adiante, eu acabei fazendo parte do elenco e, durante o processo, me tornei o quinto bailarino.

Por que não pretendias participar como bailarino? A escolha das funções se deu da seguinte maneira: eu tinha experiência como coreógrafo de dança de salão e, na maioria delas, também fui bailarino. Como meu objetivo era me desafiar, me propus a participar da direção artística e da elaboração da coreografia de uma proposta que não tinha o costume de trabalhar, dada minha experiência com

30 Esse modelo foi inspirado no inovador romance **Ulysses** de James Joyce lançado em 1922. No episódio 17, o capítulo do livro é todo narrado por meio de perguntas e respostas.

dança de salão. Outro desafio a ser superado é estar apenas nos bastidores, me responsabilizando pela direção e coreografia, mas não participando como bailarino (o que não ocorreu, pois no decorrer do processo acabei entrando em cena).

Onde ocorreram os ensaios? Como necessitávamos de um espaço adequado que possibilitasse a exploração de movimentos para a criação de percussão corporal, realizamos nossos ensaios na *Ocupação Coletiva de Arteirxs* (OCA – UFPel).[31]

A UNIÃO DE DUAS FORMAÇÕES DISTINTAS

Desde o começo, havia previsto o desafio desse processo: dirigir artisticamente um grupo que não conhecia e sem o repertório corporal da dança de salão, minha área de atuação. Além disso, embora a coreografia tenha sido elaborada coletivamente, os dois principais responsáveis, que eram eu e minha colega, traziam em suas bagagens experiências de formação distintas.

Eu sempre estive envolvido com o universo da dança de salão. Já participei de espetáculos como bailarino, coreógrafo e atualmente trabalho como professor de dança de salão. A minha colega relata o *Tatá*[32] como uma forte referência. Há mais de um ano frequentando o grupo, ela tem sido atravessada pela metodologia de composição da responsável pelas produções, a professora Drª. Maria Falkembach. Essa influência é visível no seu método de compor os trabalhos.

Davenport (2006, p. 30, tradução minha) comenta que quando pedimos aos nossos alunos identificarem sua “agenda estética única”, solicitamos que vislum-

31 De acordo com Marques (2018, p. s/p.) “situada em um prédio da Universidade Federal de Pelotas que em 2014 estava ocioso, a OCA foi temporariamente cedida a um grupo de estudantes por ocasião de um evento artístico. Posteriormente o grupo e movimentos sociais da cidade precisaram ocupar de modo permanente o prédio devido à sua localização na zona portuária – uma necessidade de um movimento social de resistência diante da reestruturação do porto para escoamento fluvial da produção de eucaliptos pela indústria de celulose. Logo em seguida, ao menos em 2015 (período no qual vivenciei), a OCA tornou-se uma ocupação de tendência anarcolibertária, autonomista e auto-organizada por seus residentes a partir de práticas anticapitalistas, horizontais e de apoio mútuo”. Mais sobre a OCA em Pons (2017) que fala dos três anos do espaço e suas atividades.

32 Grupo criado em 2009 como “um espaço de criação cênica para alunos dos cursos de Dança e Teatro da UFPel” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2018, p. s/p.).

brem por meio dos seus movimentos as suas preferências artísticas. Os diferentes caminhos que eu e minha colega traçamos levaram a produção de uma obra que enriqueceu meus modos de fazer artístico potencializando ferramentas que até então eu não havia utilizado.

Tendo em vista a diversidade nas nossas formações, foi desafiante, mas, ao mesmo tempo, estimulante trabalhar com pessoas cujas experiências não perpassam a dança de salão que é minha área de atuação. A seguir, relato o princípio do nosso processo de composição.

A PRIMEIRA LUZ NO PROCESSO: OS CONTOS DE RUBEM ALVES

No primeiro ensaio, realizado dia 13 de abril, eram muitas ideias e pouca repercussão prática. O corpo parecia não acompanhar a infinidade de ideias postas pelo grupo.

Em uma das discussões, minha colega trouxe a possibilidade de cada bailarino representar *personas* de uma mesma pessoa. Nesse momento, acendeu a primeira luz da nossa coreografia: recomendei a ela e aos demais bailarinos a leitura de dois textos do Rubem Alves, *O albergue* e *Os moradores do albergue*. Alves utiliza a metáfora do albergue para mencionar o nosso corpo e os muitos "moradores" que há nele. Alves considera que "representamos 'papeis' o tempo todo. A alma é o *script* de uma peça" (2003, p. 90).

O autor traça um paralelo de sua metáfora com a teoria freudiana ao dizer:

> Freud percebeu que o corpo era uma casa de três andares, onde moravam três moradores muito diferentes. No térreo mora um pacato cientista, professor de hábitos tranquilos e racionais. No porão mora um *playboy* sem juízo, que se entrega pela noite adentro a orgias barulhentas. No andar superior funciona um tribunal onde são julgados, condenados e frequentemente punidos os que se desviam das leis impostas pelo juiz que preside o dito tribunal. Os nomes dos moradores são, respectivamente, Ego, Id e Superego (ALVES, 2003, p. 92-93).

Embora não propuséssemos tratar os bailarinos como representações psíquicas do ser humano, a ideia dos moradores de albergue serviu de inspiração para o processo de composição. Por meio da representação de papeis, pensamos a coreografia que, desde o princípio, foi fortemente impregnada por elementos teatrais.

Com a primeira luz acesa, os caminhos para a elaboração da composição se tornaram mais visíveis e partimos para a próxima etapa. Chegou o momento de expressar com o corpo o que conseguimos sincronizar no plano das ideias.

A IDEIA DA ROTINA VICIANTE

Nesse tópico, abordarei dois locais idealizados para a exploração de movimentos de nossa composição: o ambiente de trabalho e o familiar. Esses espaços são potentes redutos para problematizarmos nossos modos de vida que revelam uma rotina viciante e sem tempo para afrouxar as gravatas.

Gostaríamos de transmitir a ideia de um cotidiano engessado pelas limitações do *status* social, cujo objeto cênico representante dessa situação foi a gravata. Uma rotina viciante que encontra refúgio nos locais de socialização fora do trabalho e do ambiente familiar.

A partir desse momento, esboçamos três cenas a serem desenvolvidas na coreografia: o ambiente de trabalho, o ambiente familiar e o lazer. O processo de elaboração partiu de um referencial teórico que estávamos estudando na disciplina: a técnica dos *Viewpoints*. De acordo com Bogart e Landau (2007, p. 25), os *Viewpoints* "são uma filosofia traduzida em uma técnica" e uma de suas funções é auxiliar na elaboração de movimentos para o palco. Os *Viewpoints* são divididos entre Físicos (que se subdividem entre *Viewpoints de Tempo* e *Viewpoints de Espaço*) e *Vocais*. Para nossa proposta, focamos em um dos *Viewpoints de Tempo* que foi a *Repetição*. A primeira cena foi a rotina do trabalho, foco do próximo tópico.

O ambiente de trabalho

Entre várias de nossas críticas ao mundo atual, uma delas é que “há muitos séculos que o corpo é visto a partir de um conceito, a ‘cefalocracia’, onde a cabeça manda e o resto do corpo obedece” (GRUPO EMPREZA, 2018, p. 10) questão relevante em nossa composição que questiona o modo de funcionamento das instituições. Além disso, a própria ideia de construção de uma coreografia colaborativa é uma proposta que o *Grupo EmpreZa* procura manter em suas produções, um grupo sem um chefe, sem relações hierárquicas evidentes durante o processo de composição.

Como tínhamos o intuito de criticar o modo de vida da nossa sociedade atual, selecionamos para nossa primeira cena o ambiente de trabalho, mas pouca coisa acontecia. Nesse momento, e com a intenção de dar início ao processo, sugeri que cada um pensasse em um movimento repetitivo do trabalho. Cada um fez um ou dois movimentos, selecionamos os melhores e os artistas que seriam responsáveis por eles. No final, os gestos elegidos foram: a ação de carimbar papeis, atendimento telefônico, ato de digitar no computador e a ação de contar dinheiro.

Figura 1 – Ensaio dos movimentos repetidos selecionados pelos bailarinos.

Fonte: Arquivo do autor.

Com as cadeiras centralizadas e voltadas com o seu assento para fora, filmamos a primeira cena. Os artistas ficavam de costas uns para os outros e toda cena foi desenvolvida sem música, apenas com percussão corporal dos artistas realizando os gestos especificados. A proposta inicial era tocar um som semelhante a uma sirene e, a cada toque, os artistas trocariam de cadeira. Entre as trocas, cada artista aproveitava para tomar um café ou fumar um cigarro e logo voltar ao trabalho maquinal.

Como não tínhamos música, eu utilizei como marcação um pedaço de madeira e de metal (Figura 1) para manter um pulso que colocasse os bailarinos em velocidade semelhante na execução dos movimentos. Ainda não havíamos decidido sobre o sinal sonoro de mudança das cadeiras e, dessa forma, eu gritava TROCA para a realização das mudanças.

Após ensaiar os movimentos, filmamos essa primeira parte. Essa estratégia de filmar os processos coreográficos foi uma ferramenta muito utilizada durante os nossos ensaios e que trago das minhas práticas em dança de salão: ter o registro audiovisual para ter uma visão a mais, de fora da cena.

No final do ensaio, minha colega comentou sobre o filme *Sound of Noise* (2010). A obra de Ola Simonsson e Johannes Stjärne Nilsson[33] se tornou nossa segunda fonte inspiradora para nossa composição. O enredo do filme gira em torno de um policial surdo que odeia música e sua perseguição na tentativa de encontrar um grupo de seis percursionistas guerrilheiros cujas performances anárquicas estão aterrorizando a cidade. O grupo aparece nos mais distintos lugares (sala de cirurgia de um hospital, instituição bancária, locais públicos e residências particulares) utilizando os mais diversos instrumentos “não musicais” para extrair som (dinheiro, carimbo, máquina de ventilador hospitalar, monitor multiparamétrico, veículos de construção e engenharia) e produzir um “concerto sonoro”.

33 O trailer do filme pode ser assistido em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZSYQ0IbNsBw>. Acesso em: 13 set. 2021.

O filme acabou servindo de inspiração para o resto de nossa composição. Decidimos por não utilizar música, apenas percussão corporal dos artistas nas três cenas elencadas anteriormente: ambiente de trabalho, doméstico e lazer.

O ambiente familiar

A próxima cena retratou o ambiente familiar e pensamos em mostrar um cotidiano que as pessoas estivessem como que "vivendo no piloto automático": assistindo televisão, comendo, cuidando dos filhos, cozinhando, lavando e passando roupa sem demonstrar nenhuma emoção, uma pessoa "morta" por dentro. Para essa célula coreográfica, minha colega deu a ideia de alguns dos "moradores do albergue" (os artistas) se metamorfoseassem em objetos (por exemplo: uma tábua de passar roupa, enquanto outros auxiliavam um dos artistas a comer e trocar de canal (Figura 2). A princípio achei a ideia estranha e, durante o ensaio, confesso que não funcionou. Mesmo assim, aceitei a experimentação proposta para ver o desenrolar da cena.

Figura 2 – Os bailarinos como objetos.

Fonte: Arquivo do autor.

Mesmo não tendo funcionado a proposta escolhida por minha colega, notei que colocar o artista de frente para a televisão (no caso, de frente para o público) se revelou uma imagem muito potente e resolvemos explorar isso. Como já havíamos absorvido a ideia de percussão corporal, decidimos nessa cena fazer experimentações corporais até chegar a um resultado convincente.

Lavender comenta que o *Evaluation* (Avaliação) do processo coreográfico é a "necessidade de avaliar continuamente o trabalho" (2006, p. 9, tradução minha). Para o autor, mesmo aqueles que trabalham de maneira espontânea e seguindo a intuição devem avaliar seus processos, pois os desafios que surgirão não desaparecem apenas pelo fato de o coreógrafo trabalhar intuitivamente.

Após alguns ensaios, conseguimos finalizar a segunda cena que um dos artistas fica sentado olhando para a televisão sem demonstrar nenhuma expressão facial. Um dos artistas imitava o som de um coração batendo, outro fazia movimentos acima de sua cabeça (ideias que não saiam daquele lugar) e o terceiro automatizava o movimento de levar a colher à boca. Depois, esse último passava para o outro lado e mexia na outra mão do artista para ajudá-lo a ler as mensagens do *smartphone* (Figura 3). No final da cena, a percussão corporal dá seguimento e ela acaba com o toque de um telefone. Essa cena também foi filmada.

Figura 3 – Ensaio da segunda cena.

Fonte: Arquivo do autor.

Com a finalização dessa cena, foi possível projetar nossa última célula coreográfica. Era o momento do lazer.

MUDA-SE A CENA, SEGUE-SE A ROTINA: O LAZER

Juntamente com a montagem dessa cena, outras decisões foram tomadas: ficou acordado que todos entrariam de terno e gravata. Esse último objeto acabou ganhando destaque e a relação que o artista desenvolveu com ele se tornou a cena de abertura de *Engravatados* (Figura 4): a luta, a dificuldade de acordar cedo e o artista sendo arrastado pela gravata. Aqui, fizemos o emprego de outra ferramenta de composição: os *Scores*.

Burrows (2010, p. 141, tradução minha) aponta duas formas de entender o *Score*:

> No primeiro tipo, o que está escrito é uma representação da própria peça, um modelo que contém em si o detalhe, em tempo linear, do que você eventualmente verá ou ouvirá [...] No outro tipo de *score*, o que é escrito ou pensamento é uma ferramenta para informação, imagem e inspira-

> ção, que atua como uma fonte para o que você verá, mas cuja forma pode ser muito diferente da realização final.

O nosso *Score* era a relação com a gravata, o principal símbolo do trabalho formal, rotineiro, repetitivo e automático. Dessa conexão, uma "cena de abertura" foi criada em que a gravata tinha papel de destaque: ela era a responsável a levar os artistas até seu ambiente de trabalho.

Figura 4 – Ensaio da cena com a gravata.

Fonte: Arquivo do autor.

Após essa etapa, começamos a elaborar a cena final. Minha experiência na dança de salão me questionava a toda hora se o que eu estava criando não era uma peça teatral ao invés de uma coreografia de dança. Essas dúvidas fervilhavam em minha cabeça e me impeliam a fazer da última cena algo com foco na dança.

A ideia inicial da cena final, proposta por mim, era que os artistas se encontrassem em um bar para socializarem. Como havíamos explorado a percussão corporal nas cenas anteriores, pensei em um dos artistas sacudir uma caixa de fósforo enquanto outros batucavam na mesa do bar. Contudo, a proposta não foi bem aceita e não funcionou quando posta em prática.

Depois de discutirmos sobre como montar nossa última cena, conseguimos chegar em um consenso: os artistas se encontram em um bar, se cumprimentam

cordialmente e, à medida que a cena avança, eles vão se sentindo “mais à vontade” até terminarem bêbados dormindo uns sobre os outros.

Assim como nos processos de criação das cenas anteriores, começamos a experimentar alguns gestos que pudessem ser característicos em um ambiente social. Dentre os que surgiram ficamos com um dos artistas levantando o braço e chamando o garçom para pedir uma bebida, outro abandando para alguém que supostamente passa próximo do grupo e um terceiro atendendo o celular. Finalizamos o ensaio repassando todas as cenas e filmando elas na sequência. Era chegada a hora de mostrarmos o resultado do nosso processo para os professores regentes da disciplina de *Composição Coreográfica II*.

APRESENTAÇÃO PILOTO: MINHA ENTRADA EM CENA

No dia 13 de maio de 2019, fizemos uma apresentação piloto para a turma e os professores que coordenavam a disciplina. Ela foi filmada por um dos colegas para que pudéssemos analisar o vídeo posteriormente.

Os artistas se apresentaram com o vestuário escolhido para apresentação final: terno, gravata e sapatos sociais. A coreografia estava finalizada, contudo faltavam alguns ajustes na sincronização dos movimentos. Dessa maneira, decidimos que eu ficaria no palco fazendo a marcação contínua de um relógio para que os artistas pudessem ter uma contagem de fundo.

Na primeira cena, os artistas começavam no chão, de terno e gravata, mostrando uma grande dificuldade em se levantar. Após muito esforço, eles ficavam de pé e tocava uma sirene (feita pela boca de um dos artistas) indicando o início da jornada de trabalho.

Figura 5 – Primeira cena da apresentação piloto.

Fonte: Arquivo do autor.

Na segunda cena, quatro cadeiras formavam uma cruz com os artistas sentados de costas uns para os outros. Aqui, eu comecei a fazer a marcação de toque de relógio com o auxílio de uma caneta *Bic* e um apagador. A cada palavra "TROCA" proferida por mim, os artistas mudavam de lugar em sentido horário até voltar a posição inicial. Entre as trocas, cada um deles fumava um cigarro ou tomava um rápido café antes de voltar a trabalhar.

Na terceira cena, um dos artistas fica de frente para a plateia enquanto os outros auxiliam-no nas suas atividades de casa. Um deles ajudava o artista a se alimentar e, após automatizar o movimento, passava para o outro braço e ajuda-o a ver as mensagens do celular. Outro estalava os dedos no entorno da cabeça para representar uma torrente de ideias passando pela cabeça do artista. Por fim, o terceiro artista fazia a batida do coração. No final dessa cena, o responsável por ajudar na alimentação e na leitura das mensagens do celular termina fazendo percussão corporal nas pernas desse artista. A cena termina com uma união de percussão corporal entre a batida do coração, as ideias e a batida nas pernas. Um corpo "sem vida", mas, paradoxalmente, cheio de musicalidade.

Na quarta e última cena, os artistas se sentam nas cadeiras (como ocorreu na segunda) só que dessa vez um de frente para o outro. Aqui, é representado o ambiente social. Nessa cena, eles começavam se cumprimentando (também fazendo uso de percussão corporal), um deles chamava repetidas vezes o garçom, havia muitas risadas e, a cada momento, o nó da gravata se afrouxava e ela era retirada pelos artistas. O desfecho apresentava-os bêbados dormindo abraçados.

Após a apresentação, discutimos nossa proposta coreográfica com a turma e os professores. Duas sugestões feitas foram testadas nos ensaios gerais que se avizinhavam:

1ª sugestão – utilizar as trocas da segunda cena para evidenciar outros vícios. Além de café e cigarro, colocar também drogas ilícitas e logo me lembrei do filme *O Lobo de Wall Street*[34] de Martin Scorsese;

2ª sugestão – que eu participasse da segunda cena representando o chefe autoritário dos artistas (aqui veio a imagem do Grande Irmão do livro *1984*[35] escrito por George Orwell). Dessa forma, dispensaríamos os sinais sonoros e todos obedeceriam a ordem proferida por mim. Confesso que, quando proferia os comandos de troca da cena 2, essa mesma ideia havia me passado pela cabeça.

Feitas as considerações, ficamos de nos encontrar para um novo ensaio geral para que pudéssemos ajustar algumas coisas. Contudo, novos rumos ocasionariam a antecipação de nossa apresentação.

A ANTECIPAÇÃO DA APRESENTAÇÃO: ABALANDO AS ESTRUTURAS PRÉ-PROGRAMADAS

Em uma das últimas aulas de *Composição Coreográfica II*, as professoras responsáveis pela disciplina finalizaram o cronograma de apresentações da mostra coreográfica da turma que seria realizada dia 1º de julho de 2019. Nesse

34 Filme baseado nas memórias de Jordan Belfort ex-corretor de bolsa nos Estados Unidos que mostra sua relação com as drogas.

35 Romance que relata os personagens vivendo em um regime totalitário sob vigia do Grande Irmão.

momento, foi necessária muita ginástica cerebral para encaixar os grupos nos horários disponíveis cujos participantes estivessem aptos a comparecer. Além disso, as apresentações ocorreriam em locais distintos e seria necessário se locomover entre uma apresentação e outra.

O nosso grupo era um dos mais "problemáticos" em termos de horários disponíveis: um dos artistas foi contemplado com uma bolsa e teve seus horários limitados; eu, após o horário da aula, período em que as apresentações ocorreriam, trabalhava.

Após esse impasse momentâneo de como faríamos para nos encaixarmos no cronograma a solução chegou: nos apresentaríamos antecipadamente! Seríamos uma espécie de "show de abertura" para o espetáculo que seria apresentado no dia 25 de junho.[36]

No fundo, eu e minha colega sabíamos que poderíamos apresentar naquele dia, mas, mesmo assim, teríamos apenas mais um ensaio geral para "afinar" as movimentações de nossa composição. Era o momento de apertar as gravatas!

ENGRAVATADOS em cena

O dia chegou e, com ele, o nervosismo característico antes de se apresentar para o público. Enquanto o nosso elenco se maquiava e se preparava corporalmente, eu tinha outro tipo de ritual: sempre antes de apresentar um trabalho acadêmico, entrar em cena ou algo semelhante que haja público, eu caminho pela sala descarregando um pouco da minha energia acumulada e do nervosismo habitual e, ao mesmo tempo, escuto uma ou duas músicas de rock pesado que me ajudam nesse ritual. Às vezes, coloco o figurino antes de realizar o ritual, em outros momentos, me troco após terminado o processo de concentração.

Tendo em vista que nossa apresentação funcionaria como uma espécie de abertura, teríamos que usar a estrutura de iluminação montada para o espetácu-

36 O espetáculo fazia parte da disciplina *Montagem de Espetáculo II* da UFPel. Intitulado *Como tratar da questão?*, foi dirigido por Nadyne Uakti.

lo. Contudo, tudo ocorreu sem problemas. A apresentação foi realizada na sala *Carmen Biasoli*[37] da UFPel.

Aquele frio na barriga que toda pessoa sente antes de se apresentar ao público esteve comigo até chegar o momento de pisar no palco. A adrenalina do grupo estava tão alta que foi difícil manter a marcação do andamento que havíamos combinado, pois a execução da percussão corporal estava um pouco acelerada. Adrenalina que fez pulsar os corpos sem vida representados pelos artistas. Abaixo fica um registro de nossa apresentação (Figura 6).

Figura 6 – *Engravatados* no palco.

Fonte: Arquivo do autor.

TIRANDO AS GRAVATAS: À GUISA DE FECHAMENTO

Acredito que o maior aprendizado ocorreu durante o processo de composição da obra e não em sua apresentação final realizada para o público. Isso não significa desvalorizar o momento da atuação cênica que também é elemento for-

37 A professora Carmen Biasoli foi professora da UFPEL e uma das criadoras do Núcleo de Teatro da mesma instituição (REDAÇÃO, 2010, p. s/p.).

mador do artista, mas de valorizar os processos ocorridos ao longo do processo.

As propostas de Bogart e Landau (2017) e Burrows (2010) possibilitaram a construção da coreografia à medida que ela era idealizada. Tanto a exploração da movimentação repetitiva pela técnica do *Viewpoints*, como as ideias potencializadas pelos *Scores* auxiliaram na elaboração de uma obra artística que não tínhamos idealizado no início do processo.

Os cursos de Graduação em Dança são potentes redutos que estimulam a elaboração de criações artísticas, reflexões e escritas dos processos vivenciados. Essa escrita é um relato de experiência que foca no processo da composição coreográfica ao invés do seu produto acabado, ensaiado e apresentado para o público.

A minha proposta inicial era voltada ao universo da dança de salão. Provavelmente, a ideia primeva da minha colega também não era a que foi representada no palco. Não pretendo inferir que duas propostas iniciais de composição foram barradas no decorrer do processo, mas afirmar o fortalecimento de duas ideias criadoras que resultaram em um trabalho diferenciado pelas inúmeras riquezas compartilhadas.

Ao longo dos ensaios, rotas foram alteradas e decisões tomadas mudaram algumas concepções estéticas da coreografia. Contudo, a proposta inicial, de revelar um mundo contemporâneo sufocante e automatizado, permaneceu. Mundo esse que valoriza mais os locais aos quais chegamos do que os caminhos percorridos para alcançá-los.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O albergue. In: _____. **O amor que acende a lua**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 81-87.

_____. Os moradores do albergue. In: _____. **O amor que acende a lua**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 89-95.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O Livro dos *Viewpoints*:** um guia prático para viewpoints e composição. Traduzido por Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BURROWS, Jonathan. *Scores / Studios / Improvisation*. In: _____. ***A choreographer's handbook***. Milton (UK): Routledge, 2010. p. 141-151.

DAVENPORT, Donna. Building a Dance Composition Course: an act of creativity. ***Journal of Dance Education***, v.6, n.1, p.25-32, 2006.

GRUPO EMPREZA. Entrevista Grupo EmpreZa. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 33, dez. 2018. Entrevista contou com a participação do Grupo EmpreZa, Cecília Cotrim, Ricardo Basbaum, Alexandre Sá, Tania Queiroz e, por Skype, Daniela Labra e Edson Barros.

JOYCE, James. **Ulysses**. Tradução: Caetano W. Galindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2020.

LAVENDER, Larry. *Creative Process Mentoring*: *teaching the "making" in dance-making*. ***Journal of Dance Education***, v.6, n.1, p.06-13, 2006.

MARQUES, Rogério Nunes. Desobediência urbana: estratégias, práticas e táticas urbanômades. Zona Urbana / Região de interesse estratégico urbanômade na cidade de Pelotas (RS). **Arte ConTexto**, Porto Alegre, v. 5, n. 14, jul. 2018.

O LOBO de Wall Street. Direção: Martin Scorsese. Roteiro adaptado: Terence Winter. Estados Unidos (EUA): Red Granite Pictures, Estados Unidos (EUA): Appian Way Productions, Estados Unidos (EUA): Sikelia Productions, Estados Unidos (EUA): EMJAG Productions, 2013. 1 filme (180 min), son., color.

ORWELL, George. **1984**. Tradução: Wilson Velloso. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul**. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PONS, Mauricio Leal. O.C.A Ocupação Coletiva de Arteirxs: 3 anos de atividades e resistência. **Pixo**, Pelotas, v.1, n.3, p. 207-211, 2017.

SOUND of Noise. Direção: Ola Simonsson e Johannes Stjärne Nilsson. Roteiro: Ola Simonsson e Johannes Stjärne Nilsson e Jim Birmant. Estocolmo (SE): Nordisk Films, Paris (FR): Wild Bunch Distribution, 2010. 1 filme (102 min), son., color.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS [UFPEL]. Coordenação de Comunicação Social. **Núcleo de Dança-Teatro apresenta "Quando Você Me Toca"**. Pelotas: UFPel, 2018.

10.48209/978-65-89949-41-7

CAPÍTULO 6

TERPSÍCORE DANÇA FURG: TRAÇADOS DE UM PROJETO

Daniela Ricarte

Giovana Consorte

MOVIMENTOS INICIAIS

O projeto de extensão Terpsícore Dança FURG! foi uma iniciativa de dança que teve lugar na cidade de Rio Grande/RS entre os anos de 2006 e 2011. Nascido do desejo de uma jovem acadêmica de Educação Física - que também escreve algumas destas linhas -, o impulso motriz era investigar possibilidades de se fazer dança junto de sujeitos adultos, com o objetivo principal de desvelar dançares outros, forjados em corpos diversos e desejosos de se mover em dança. Terpsícore é a musa grega da dança, e sob sua guarda, dançamos. A ideia por trás da ação buscava abrir espaços de diálogo e movimento junto de sujeitos adultos, independente de suas experiências anteriores com a dança. Reunindo alunos de ensino médio, graduação e pós-graduação, além de membros da comunidade externa, o projeto amparou sua prática na busca do mover de corpos possíveis, expressivos e singulares. Os fazeres no projeto consideravam os saberes inscritos em cada corpo, e não se limitavam a pensar em dança como trajeto formativo, mas buscavam debater o gosto e prazer de dançar, de estar junto de outros artistas, provocando olhares mais sensíveis para o próprio corpo, ampliando também as referências estéticas na possibilidade de assistir a outros corpos dançando.

Por suas aulas, passaram mais de 150 alunos que tinham em comum apenas o desejo de moverem-se, configurando um grupo extremamente heterogêneo, plural e criativo. Para fazer parte do projeto era necessário desejo, disponibilidade e compromisso, visto que a adesão não envolvia processo seletivo. Alunas e alunos, das mais diversas áreas do conhecimento, com distintas experiências em dança, em seus diversos corpos e expectativas, construindo desenhos de uma dança possível.

Se por um lado poderíamos indicar seus 6 anos de existência como uma curta participação na história da dança rio-grandina, por outro, seus impactos, desafios, contribuições, tanto nos sujeitos que por ele passaram efetivamente quanto por aqueles que de alguma forma foram tocados por seus trabalhos. nos

permitem reconhecer o grupo Terpsícore como um artefato histórico sobre o qual nos debruçaremos nesta breve escrita.

Antes, porém, é preciso dizer destas que aqui escrevem, especialmente, no tocante às suas relações com o grupo. Daniela, paulista de nascimento, nômade por prática, ingressa no Terpsícore, já no ano de 2010, mesmo ano que ingressa na FURG; por sua pró-atividade participa além das aulas e ensaios, atuando como designer gráfico, figurinista, além de bailarina; em eventos acadêmicos e científicos, escreve sobre o grupo, ministra oficinas; em eventos culturais e artísticos auxilia na organização e outras necessidades do grupo. Giovana, bailarina, pelotense de nascimento e rio-grandina de coração, cria o grupo como um espaço alternativo para a produção de danças plurais, direcionadas a corpos diversos em formatos, experiências, sonhos e desejos. Esteve à frente do grupo de dança oriundo do projeto durante toda a sua duração, responsável pela preparação corporal, parte técnica e coreográfica do grupo, acumulava também as funções de produção e coordenação geral das ações do projeto, além de representar o grupo em eventos artísticos, culturais e científicos.

Atualmente, ainda somos interessadas e inseridas no contexto da dança e suas implicações, como professoras, artistas da dança, pesquisadoras, enfim, atuando em diferentes campos e formas, mas sempre relacionadas ao fazer dançante. Somos pesquisadoras que, apesar de trajetórias diferentes, viveram intensamente essa história em comum, e que, com nossos saberes acadêmicos somados às nossas experiências com a dança, escolhemos tomar essas características como potência e, a partir de nós, lançar o olhar para a história desse grupo que fez parte da dança no Rio Grande do Sul.

Nessa escrita voltamos em parte de nossa própria história, como aqueles que cavam vestígios, arqueólogas de nossos próprios registros e acervos, mas também para além deles, no que pudemos escavar, vasculhar, investigar destes fragmentos históricos; e, munidas desses materiais forjar uma historicidade desse grupo em especial, sem, entretanto, ignorar suas reverberações nos espaços, pessoas e corpos por onde passou.

PEGADAS E VESTÍGIOS

Reconhecemos a importância do registro historiográfico e da oportunidade que temos em fazê-lo neste exercício de escrita, e para tal, de antemão, assumimos que, apesar de nossa implicação direta com o objeto deste estudo, adotaremos a postura de pesquisadoras; lançando-nos a uma investigação minuciosa de nosso patrimônio vivencial.

Entretanto, não buscamos, nem mesmo acreditamos, em neutralidade possível na pesquisa (GARCIA, 1995), afinal, são justamente as experiências pessoais que transformam os modos de ser, estar, refletir. Além disso, nos aproximamos nesse texto das escritas (auto)biográficas e,

> Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÂO, 2003, p.80)

Com isso, não pretendemos falar de um tempo, um contexto, ainda que tais pontos estejam contidos em nossos relatos e reflexões, a tentativa aqui é de apropriar-se das potencialidades desse diálogo, do individual com o sociocultural. Ao contar a história do Terpsícore, de certa forma contamos nossa história, expondo as próprias singularidades e pluralidades, o cotidiano, dilemas e conflitos, possibilitando uma auto análise de como ocorreram.

A produção de dados acontece no movimento de retomada das memórias, através do traçado das diversas atividades, principais destaques e pontos de relevância realizadas pelo grupo; com e a partir do auxílio de imagens, acervos pessoais e escritos produzidos na época.

> O fato de reconhecermos e aceitarmos a reconstrutividade da memória como percepções pessoais da “realidade”, que é ressignificada ao longo das trajetórias de vida, em virtude de novas vivências e, mesmo, da pers-

> pectiva tri-dimensional do tempo narrativo, a que já nos referimos, não elide que, na interpretação das informações, também lhes imprimamos sentido, fundamentadas no todo dos elementos de que dispomos, pela triangulação do conteúdo das narrativas com o de outras fontes: documentos, narrativas de outras pessoas, etc. (ABRAHÂO, 2003, p.93)

Uma espécie de bricolagem, na procura por elementos, documentais ou rememorados, que juntos fabricam a história da dança rio-grandina, história que estava nos corpos das bailarinas/produtoras desta pesquisa, que atravessou fortemente o cotidiano de uma universidade e que reverbera ainda hoje em nos diversos dançares que continuam a fazer dança na cidade e em outros contextos pelo país.

COREOGRAFIA PARA DADOS E MEMÓRIAS

O projeto de extensão Terpsícore funcionava como um espaço de encontro entre sujeitos de diferentes áreas do conhecimento e distintos históricos de movimento. A adesão dos alunos ao projeto era feita de maneira voluntária através de uma chamada aberta realizada no início de cada ano.

Sabemos que a dança, assim como outras linguagens das artes, demanda investimento financeiro, o que por muitos anos destinou a Arte para poucos. Em contraponto, todas as atividades do projeto eram gratuitas, fossem as aulas, ilustradas na figura 01, ou mesmo os espetáculos. Permanecer ou retirar-se do grupo era escolha dos alunos, seja pelo tempo de permanência na universidade, além do interesse e disponibilidade corporal para compor os trabalhos.

Figura 01 - Ensaio *Sobre Poemas Órbitas e Mulheres*, 2010.

Fonte: Toni Rabello.

Devido ao limitado espaço físico das salas de dança, o projeto trabalhava anualmente com elenco de até 30 bailarinas e/ou bailarinos. Quando o número de inscritos excedia o número de vagas, o projeto dava prioridade aos sujeitos com menor trajetória dançante, compreendendo a importância das experiências em dança, bem como a potência do projeto como espaço disparador para vivências de movimento significativas. A participação nos espetáculos e performances não era obrigatória, embora amplamente incentivada.

Não havia, portanto, nenhum tipo de audição ou seleção baseada na técnica, na performance, na virtuosidade ou no formato, cor, peso e tamanho do corpo. Na contramão do que muitos dos espaços de dança ainda reproduzem, conforme nos indica Marques (1998), a busca por um corpo ideal para dança:

> O processo educacional atrelado a esta concepção de corpo visa, consequentemente, a aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação. (MARQUES, 1998. p. 72)

No Terpsícore o que se valorizava era a entrega, o comprometimento, o envolvimento, uma categoria bastante subjetiva, mas que por consequência produzia bailarinos e bailarinas empenhados, cada um à sua medida, com o trabalho coletivo do grupo.

Durante todo o período em que esteve ativo, o grupo Terpsícore de Dança foi constituído por uma infinidade de elencos, diretamente atravessados pelo trânsito dos alunos na universidade. Alguns ficavam poucos meses, outros vivenciaram o projeto durante todo o período de seus cursos, como um movimento perpétuo de renovação. Uma característica peculiar da cidade de Rio Grande, ainda mais intensificada na Universidade, é a transitoriedade; cidade portuária que por suas características recebe pessoas dos mais diversos lugares, parece que estendeu esta impermanência a outros espaços, a FURG, como universidade pública, também abriu e ainda abre seus portos aos mais diversos alunos e suas ainda mais diversas origens. Entretanto, muitos dos que pelo grupo passaram deixaram suas marcas, mas poucos na cidade fincaram raízes.

Ao longo de seus seis anos de existência, foram montados sete espetáculos autorais, uma remontagem de balé clássico de repertório, cinco performances pocket, além de um sem fim de pequenas apresentações em eventos organizados pela universidade, prefeitura municipal, organizações não governamentais, mostras e festivais competitivos de Dança. O grupo esteve presente em eventos importantes da vida cultural da cidade, como a Festa do Mar (2009), FEARG/FECIS (2009), Feira do Livro (2008, 2009 e 2010). Para além do destaque municipal, o grupo esteve presente em alguns dos maiores festivais de dança do estado, como o demonstrado na figura 02, alcançado um destaque considerável, mesmo em um cenário amplamente dominado pelo modo de fazer dança de estúdios e academias.

Figura 02 - *Di Repenti* - 3º Lugar no 16º Bento em Dança, 2008

Fonte: Solange Aquino

Destacamos que, conforme nos indica Molina (2015), os festivais, especialmente por seu histórico, tenham exercido papel importante na formação dos bailarinos e bailarinas em décadas passadas, estes ambientes são reconhecidos por delinearem qual seria a boa e legítima dança.

> Não obstante, é fundamental também destacar aqui que essa característica competitiva dos festivais colaborou no delineamento de certos modos de fazer e pensar a dança, que estão, por sua vez, intimamente relacionados com a ideia de que uma "boa dança" é aquela que agita o público, muitas vezes por meio do apelo virtuosístico de sua configuração. (MOLINA, 2015. p. 57)

E ainda que tenhamos severas críticas à padronização que os festivais tendem a imprimir, também reconhecemos que ser premiado nesses espaços aponta para um caminho, ainda, de legitimação no campo da dança.

Os trabalhos do grupo foram premiados 17 vezes, marcando a trajetória exitosa para além da experiência pessoal das dançarinas. O grupo despontou como uma referência para a dança na cidade, especialmente quando focamos

em a sua composição majoritariamente formada de sujeitos adultos com pouca experiência na prática de danças cênicas.

Outra característica que merece destaque se encontra no trabalho de balé clássico direcionado especificamente para o público iniciante adulto, conforme ilustrado na figura 3, iniciado pelo grupo no ano de 2008, vindo a desdobrar na remontagem do balé clássico de repertório *Giselle.* No contexto da época, o ensino de balé para o público iniciante adulto ainda era oferecido junto a turmas mais jovens, com especifidades de ensino bastante distintas.

Figura 3 - aula de balé, 2008.

Fonte: Acervo pessoal.

Inicialmente improvisando a estrutura disponível na sala de práticas corporais do curso de Licenciatura em Educação Física, as bailarinas se apoiavam nas bicicletas ergométricas para substituir as barras de balé. No ano seguinte o grupo ganhou um espaço junto à escola CAIC, conquistando também barras de madeiras para melhorar a qualidade das práticas. Em 2009 o grupo venceu

um edital de extensão, conseguindo recurso para remontar o clássico *Giselle*, proporcionando ao público da cidade cinco apresentações gratuitas. Para além do público, a experiência, compreendida a partir de Larrosa (2002), de remontar um clássico do balé, no qual as bailarinas representassem corpos possíveis, diversos em formatos, movimentos e cores, formando um corpo de baile no qual outras tantas mulheres adultas puderam se reconhecer.

O grupo enfrenta dificuldades em 2010 após a graduação e consequente perda do vínculo institucional de sua fundadora, Giovana Consorte, mas ainda se mantém em atividades por mais um ano sob a responsabilidade das bailarinas Maiara Marques, Sara Pinkoski Luzzardi, Laís Lopes e Daniela Ricarte. Em 2011 o grupo acaba se desfazendo, deixando como legado uma dança de gente comum, de carne e osso que encontrou na dança um espaço de possibilidade e experiência.

ECOS DE DANÇA

O dançar Terpsícore atravessou a vida de diversas pessoas em suas danças pelo Rio Grande. Entre bailarinos e espectadores, o projeto de extensão da Universidade abriu espaço para subjetividades singulares que, despretensiosas, ganharam palcos e ruas e marcaram a trajetória dançante da cidade. Seus movimentos revolveram sonhos, sujeitos e expectativas e mantiveram juntas pessoas que possivelmente jamais se encontrariam não fosse a dança no projeto. Sujeitos diferentes que partilhavam histórias, confidências, pesquisas de movimento e decisões de grupo, em um trabalho colaborativo que era a base do mover Terpsícore.

Revirar essas memórias é encontrar alguns poucos registros virtuais de uma história que movimentou o campus da universidade, a cidade e a vida de dezenas de pessoas envolvidas diretamente com os fazeres do projeto. Através dos movimentos de Terpsícore discutíamos a predileção para *corpos eleitos* que predominava e ainda hoje predomina em muitos fazeres de dança. Questionávamos padrões de corpo, de pesquisa em arte e de mover em coletivo. O gru-

po Terpsícore de Dança se manteve vivo e propositivo pela soma de esforços de seus integrantes, pelas relações de afeto que construiu. É também por eles que registramos nossa história, para que Rio Grande não se esqueça que uma Terpsícore papareia, nascida da diversidade e da diferença, fez dançar uma cidade inteira.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, jul./dez. 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19. p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

GARCIA, Regina Leite. Introdução. *In*: GARCIA, Regina Leite. **Cartas Londrinas e de Outros Lugares Sobre o Lugar da Educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 9-22.

MOLINA, Alexandre José. **Experiência Artística no Ensino Superior em Dança**: ativações para um currículo encarnado. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARQUES, Isabel A. Corpo, Dança e Educação Contemporânea. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 70-78, jun. 1998.

10.48209/978-65-89949-41-8

CAPÍTULO 7

CORPOS CONECTADOS EM ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM DANÇA NA ONG ROYALE ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Daniela Grieco Nascimento e Silva

Marcia Gonzalez Feijó

Júlia Bragil Biazzi

INTRODUÇÃO

A atuação em dança das autoras é o eixo principal de estudos deste relato de experiência, que tem por objetivo apresentar as relações de dança e ensino em tempos pandêmicos e a maneira como a instituição de ensino de arte ONG Royale Escola de Dança e Integração Social manteve suas atividades, bem como apresentar as diferentes possibilidades e desafios de um ensino remoto. Assim, é de extrema importância localizar o contexto de onde se fala, tendo em vista a pandemia de COVID-19 que o mundo vem enfrentando.

A COVID-19 é a denominação da doença cujo vírus causador é o SARS--CoV-2, conhecido como o novo coronavírus. Sua velocidade de propagação e contaminação ocasionou uma pandemia mundial, tendo se expandido primeiramente na China, em final de dezembro de 2019 e expandindo-se para todas as comunidades do mundo, contaminando em massa a população, fazendo com que a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarasse como uma pandemia mundial. Inicialmente, por ter uma forma de contagio ainda desconhecida, a OMS, objetivando a preservação de vidas, orientou acerca de medidas preventivas em relação ao COVID-19: isolamento social, utilização de máscara, evitar multidões, lavar as mãos, usar álcool em gel para higienização (Who, 2021).

No Brasil, os primeiros casos foram registrados em fevereiro de 2020. Até o início de setembro de 2021 o número de mortos no Brasil já se aproximava de quase 590 mil. Diante de um cenário cada vez mais temeroso, desde 2020, os educandos da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior e de escolas de artes tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado. Assim, as tecnologias digitais passaram a ter um papel extremamente importante como ferramenta mediadora da aprendizagem, possibilitando o distanciamento social. Porém, apesar das diversas boas possibilidades do ensino mediado pelas tecnologias digitais, como ter acesso a diferentes materiais, acesso a outros espetáculos artísticos, contato com artistas, autores de outras

cidades, entre outras tecnologias, os instrumentos tecnológicos não chegaram da mesma maneira em todos os cantos do Brasil. Sabe-se da tremenda desigualdade em que se vive e a completa desvalorização da cultura e educação. Tais fatores aumentam ainda mais o abismo entre algumas comunidades e o acesso à internet, por exemplo.

A continuidade da aprendizagem escolar e artística mudou e em casa os "resultados" foram diferentes que os presenciais esperados para população. Segundo dados da UNICEF (2021), antes da pandemia, quase 5 milhões de educandos viviam em casas sem acesso a internet. Em agosto de 2020, 4 milhões de educandos do ensino fundamental (14,4%) estavam sem acesso a nenhuma atividade escolar. A maioria negros, vivendo em famílias com renda domiciliar inferior a metade do salário mínimo.

A portaria nº 343 publicada no Diário Oficial da União, em 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do COVID - 19 (BRASIL, 2020). A medida foi válida por 30 dias ou enquanto durasse a situação da pandemia. Por meio da portaria, o MEC resolveu:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01).

A Portaria informou ainda que as Instituições de Ensino, integrantes do sistema federal de ensino, deveriam comunicar ao MEC, por meio de Ofício, a opção que seria adotada como medida de prevenção ao COVID-19.

> Substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; Suspensão das atividades acadêmicas presenciais, desde que cumpram os dias letivos e horas/aula estabelecidos na legislação em vigor; Alteração do calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020, p.01).

Desde março de 2020, as instituições de ensino brasileiras tentam adaptar-se a nova realidade imposta pelo COVID-19, o 'ensino remoto'.[38] O Ensino Remoto ou Aula Remota configura-se como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de educadores e educandos e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais e artísticas no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de educandos e educadores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Assim sendo, a educação brasileira utiliza-se do ensino remoto como uma ferramenta emergencial e faz-se necessário refletir sobre o seu papel na educação brasileira.[39]

EDUCAÇÃO, PRESENCIALIDADE, ENSINO REMOTO: NOVOS MODOS DE FAZERES

O ensino presencial (mesmo cursos, currículos, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo educador da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial.

A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o educador protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de *webconferência*. Dessa forma, a presença física do educador e do educando no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. A lógica que predomina é a do controle, tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente (DIAS, 2008).

38 O termo 'remoto' significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

39 Vale ressaltar que segundo o IBGE (2020), o Brasil tem mais de 13 milhões de pessoas na extrema pobreza, aquelas que, de acordo com o Banco Mundial, vivem com até R$ 151 por mês. E quase 52 milhões na pobreza - com renda de até R$ 436 por mês.

Em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha- se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede. O Ensino Remoto de Emergência tornou-se um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias instaladas pela pandemia.

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise.

Conforme Di Felice (2014) há outros exemplos em períodos de crise, em situações de fragilidade ou emergência onde se implementam modelos de Ensino Remoto viáveis. Por exemplo, em países do Médio Oriente, onde a educação é interrompida constantemente, devido aos conflitos armados, para tirar as crianças das ruas e mantê-las em segurança, o Ensino Remoto Emergencial é usado para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Deve-se levar em conta que em uma sociedade em que mais de 5 bilhões de pessoas usam aparelho celular (GSMA, 2019), o acesso às informações se torna cada vez mais rápido. O surgimento de tecnologias emergentes, assim como a possibilidade de armazenamento em nuvem[40], evoluem a cada instante, modificando a todo o momento o conceito de novo e de inovação. A sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo *online*. Vive-se, então, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo.

Isso representa que, a tecnologia - antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social - tornou-se cada vez mais utilizada e pensada para benefício coletivo. Para Conforto e Vieira (2015), o celular não pode ser considerado apenas como fonte

40 O armazenamento em nuvem é uma tecnologia que possibilita guardar dados na *internet* por meio de um servidor *online* sempre disponível. É possível armazenar, editar, compartilhar e excluir arquivos, documentos, fotos, vídeos, contatos e aplicativos livremente. Este tipo de armazenamento dispensa a necessidade de um armazenamento local, seja em um computador *desktop*, *notebook*, *smartphone* ou *tablet*.

de entretenimento, mas como uma ferramenta que, quando planejada pedagogicamente, também pode auxiliar o processo educacional.

Diante dessa evolução, a educação e suas relações de ensino e de aprendizagem vêm, a passos lentos, acompanhando as transformações sociais advindas dos impactos das tecnologias digitais.

Corroborando com este mesmo pensando, Dotta *et al (*2013), alerta que a tecnologia permite um grande acesso às informações, porém, por si só, não promove condições de aprendizagem para aqueles que têm acesso a elas. Nessa conjuntura, afirma que os profissionais de educação possuem um papel muito importante neste cenário, no qual para trabalharem respectivas tecnologias, há de se ter o domínio da técnica e o planejamento necessário.

Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, há discursos que falam sobre as dificuldades de se adequar a essa nova realidade. Porém, sabe-se que toda transição requer adaptação, não somente dos educandos, mas de educadores e gestores educacionais. Em seus estudos, Dotta *et al* (2013), relata que em todo processo de mudança, a exemplo do que está ocorrendo diante da pandemia do COVID - 19, uns se adaptam melhor que outros, mas que inseridos em um ambiente de cooperação e aprendizado coletivo, eventuais limitações podem ser superadas.

Por fim, considera-se que é preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e, principalmente à internet, para continuidade dos seus estudos de forma remota. Todo esse processo de integração das tecnologias digitais precisa garantir a participação de todos, de forma igualitária, para não gerar exclusão educacional.

DANÇAR E EDUCAR NO MODO REMOTO

No momento em que teatros, conservatórios e escolas de dança entraram na quarentena imposta pelo Covid-19, músicos, cantores, atores e bailarinos tiveram que adaptar suas ações no meio digital. Surgiram as *lives* apresentando

espetáculos online e aulas remotas para os educandos continuarem suas práticas artísticas.

Como o ensino da dança em escolas e universidades constitui-se num processo de educação e formação faz-se necessário elencar o pensamento de Isabel Marques (1999):

> A arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o *ensino* da dança. Efetuadas as experiências corporais e cênicas das décadas de 60 e 70, outra concepção de ensino de dança deveria estar hoje em pauta. Mais além, desconstruindo o experimentalismo, o conceito de dança trabalhado pelos dançarinos / coreógrafos dos anos 60 e 70 poderia estar fornecendo elementos para que a educação de hoje pudesse levar à participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais aberturas da arte (MARQUES, 1999, p. 26-27).

Dissonante dos ventos de mudanças dos anos de 1960 e 1970, a dança continua enaltecendo o seu caráter conservador. Assim, a dança como sinônimo de repertório fixo e imutável e a educação como sinônimo de treino cristalizado e acrítico estão longe de serem totalmente banidos – ou até mesmo questionados – do meio social mais amplo. A crítica que se faz a esse binômio (repertório/treino) ainda está longe de alcançar em amplitude as escolas de dança, os projetos sociais e governamentais, as escolas formais, as universidades e até mesmo as companhias de dança. A expectativa do público, as crenças de educadores e as práticas seculares de artistas na construção dessa dança treinamento repertório acirra um ciclo vicioso de difícil ruptura.

Neste sentido Marques (2010) relata em seus estudos, que a cópia mecânica de repertórios – que passa por exercícios técnicos rigorosos e nem sempre corretos – ainda é a prática mais comum e disseminada no território da educação em dança. Reduzindo o dançar a sequências de passos coreográficos, onde educadores e educandos perpetuam repertórios desconectados do potencial criativo da arte do dançar tanto do professor como do aluno(a).

No ângulo da reflexão acima, dança e educação, remete-se a dois campos semânticos geradores de no mínimo duas áreas de conhecimento, e a dois polos de atuação profissional aparentemente incomunicáveis. O senso comum perpe-

tua que dança/arte e educação são dois modos distintos de ser e estar em sociedade. Do mesmo modo, convenções sociais distinguem dois grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sociopolítico-culturais nem sempre alinhadas: de um lado, os educadores, do outro, os artistas.

> Tendo como princípio que educar não se resume a ensinar, a educação tampouco não se restringe aos processos de ensino de aprendizagem articulados pela relação professor/aluno. Ao considerarmos dança e educação como um campo híbrido de conhecimento, estaremos também diante de todos os profissionais da dança envolvidos no cenário social de produção dessa arte (artistas, críticos, produtores, dramaturgos, iluminadores, curadores etc.) atuando como educadores, não necessariamente como professores (MARQUES, 2010, p. 94).

Na perspectiva de que, conforme coloca Paulo Freire (1977), educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano, artista e educador se aproximam de maneira significativa em suas ações sociopolítico-culturais: artistas também educam ao propor trabalhos de arte com o público, pois artistas impregnam e desdobram múltiplos sentidos com suas propostas artísticas. As relações entre artista/público, portanto, configuram-se com eminentemente educacionais, não necessariamente pedagógicas.

A educação como uma ação reflexiva que acarreta a pronúncia do mundo deve ser dialógica – e não bancária. Nessa linha de raciocínio, a dialogicidade como encontro aponta para que a pronúncia do mundo seja também um ato de criação, uma ação que gera e é gerada pela reflexão, sendo, portanto, também crítica. Marques (2010) coloca que conceito freireano de dialogicidade se desdobrou artisticamente em compreender o papel dos artistas não como aqueles que apresentam coreografias, que mostram o mundo, mas sim como profissionais corresponsáveis pelo diálogo, pelo encontro, pela pronúncia do mundo. Compreender o papel dialógico do artista na cena da dança deu-se também ao compreendê-lo corresponsável pela construção de múltiplos sentidos na cena artística.

Diante desta perspectiva, desde 1993 a referida autora trabalha com o conceito de *artista/docente* para compreender outras possibilidades de atuação

de artistas que educam – e também de educadores que produzem arte. O artista/docente, “é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Não mais distante e distanciado do público, o artista/docente passa a ser a fonte do conhecimento [...] e não somente uma ponte entre o público e o mundo da arte” (MARQUES, 1999, p.112).

O artista/docente não se configura como um educador que dança, tampouco como um artista que ensina. O artista/docente é aquele que, numa *mesma proposta*, dança e educa: educa dançando e dança educando (MARQUES, 1999). O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O desafio do artista/ docente em cena é compreender que, ao dançar, não mostra, propõe; não apresenta, convida; não dança para, dança com o público; não ensina, educa.

Neste sentido, sugere-se que educação não deva ser uma mera produção e/ou reprodução da cultura/conhecimento, e cabe à dança desenvolver metodologias, conteúdos e abordagens pedagógicas conectados com a diversidade das realidades sociais e a atualidade. Portanto, fica evidente a importância e a necessidade de um diálogo urgente, nos contextos educacionais, em prol do ensino de uma dança comprometida com a formação humana, de forma crítica e sensível, e que garanta aos educandos conhecer e vivenciar os aspectos das técnicas, das expressividades, percepções, sensibilidades, criatividade, a história, a memória, as novas tecnologias, as possibilidades interartísticas e as muitas interações que emergem do fazer artístico. E, dentro deste contexto, o artista/docente tem um papel fundamental.

CORPOS CONECTADOS: REARRANJOS NO FAZER E ENSINAR DANÇA

O corpo por meio de um viés de abordagem somática pode ser entendido, como um corpo reflexivo, um corpo sujeito, que se apresenta em ação conforme as percepções, sensações e interpretações do vivido em uma determinada

experiência deste corpo. Para Franklin (2012, p.1) todo o movimento é sentido e percebido (Franklin, p.1) por meio de um diálogo entre corpo e mente (FEIJÓ, 2017, p.55).

Existem muitas alternativas para potencializar práticas corporais nas abordagens pedagógicas em dança, assim como também são diversas as maneiras de acessar o corpo de um aluno(a) ou bailarino(a). Segundo Franklin (2012) recursos didáticos das conduções verbais/orais, e suas diferentes particularidades de acessar o corpo, possibilitando visualizações denominadas de imagens ideocinéticas ou ideocinese; imagens intuitivas e simulação mental do movimento.

Neste sentido, quando refletimos sobre o ensino remoto em aulas de dança, sugerimos pensar sobre as possibilidades didático/pedagógicas do uso das conduções verbais/orais [41]auxiliadas por imagens. Tais imagens podem ser apresentadas por narrativas de imagens intuitivas. Imagens intuitivas podem ser caracterizadas a partir de narrativa de uma suposta imagem, que sugere como o corpo pode representá-la em movimento (FEIJÓ, 2017, p.57). Como bem sabemos, o saber/fazer dança, presentificasse em um acontecimento que tem a sua realização no corpo e pelo corpo. Para que este acontecimento seja explorado e potencializado pedagogicamente, os recursos de imagens por meio de conduções verbais/orais são modos exeqüíveis para a realização de uma aula de dança em ensino remoto e suas restrições no que se refere, as dificuldades de ensinar dança na ausência da presencialidade.[42]

A ausência da presencialidade nos impossibilita vários procedimentos recorrentes em um processo de ensino/aprendizagem na dança, como o *feedback* do espelho, a observação do corpo do outro, visibilidade ampla do espaço, a troca de conversas de corpo entre os participantes, como também outro recurso potente, o toque. Conforme Feijó (2017, p.58) “o toque no corpo do aluno(a) é um

41 As conduções verbais/orais, consistem “no uso de frases que vão orientando os exercícios, por meio de diferentes tons de voz. A verbalização tem por objetivo a visualização de partes anatômicas do corpo durante o movimento, a fim de que com isso o aluno possa criar suas próprias imagens de corpo” (Feijó, 2017, p.58).

42 Presencialidade – qualidade ou estado presencial.

recurso que possibilita localizar uma cinestesia mais adequada às necessidades, e dificuldades durante os seus experimentos corporais".

Em vista desses impasses pedagógicos, o educador(a) de dança necessita fazer uso de outras possibilidades e modos de fazer-se entender e comunicar-se com o educando(a), para melhorar o processo de apreensão dos conhecimentos.

Nesta acepção, podemos suscitar que corpos que dançam podem estabelecer diversas conexões durante seus experimentos, e para além dele, rearranjando novos modos de viver e saber fazer a dança acontecer em seus corpos.

VIVÊNCIAS/EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DA ONG ROYALE ESCOLA DE DANÇA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

A Royale Escola de Dança e Integração Social é uma Organização Não – Governamental, fundada há 23 anos, em 6 de junho de 1998, na cidade de Santa Maria - RS. Utiliza a dança como agente motivadora no desenvolvimento das potencialidades e na inclusão social, cultural e educacional de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, moradores das regiões periféricas da cidade de Santa Maria - RS. A ONG Royale, que atende mais de 180 meninas e meninos a partir dos 6 anos, integra ações multidisciplinares e interdisciplinares – Oficina Dança Cidadã, Oficina de Apoio Pedagógico, Oficina de Artes Visuais, Apoio Psicológico – e tem o balé como eixo temático central, a fim de integrar o conhecimento corporal ao conhecimento intelectual e a percepção de si mesmo.

A proposta artístico-educativa da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social centraliza-se nos princípios teóricos do educador brasileiro Paulo Freire, que sempre defendeu o foco do ensino como uma aprendizagem centrada no educando e no aprender, e não no educador e no ensinar. A partir daí criou a *Pedagogia da Pergunta*, e não da resposta. A Pedagogia da Pergunta institui uma aprendizagem mediada por questionamentos a partir dos quais é possível investigar um problema e encontrar soluções para tal, de modo que vá se desenvolvendo um pensamento ativo, criativo e crítico nos educandos.

Para Paulo Freire (1985), a educação não pode acontecer sem esse princípio e todo conhecimento começa pela pergunta e pela curiosidade. É na pergunta que está o interesse, ou a fome pelo conhecimento necessário para nutrir o pensamento na busca de significados. A pergunta desperta e conserva a curiosidade e a crítica e, nesse percurso, acaba melhorando consideravelmente a maneira de pensar, imaginar e criar como resultado do exercício de diferentes habilidades e competências.

Destarte, o ensino do balé proposto pela ONG Royale não é focado apenas no desempenho técnico e na glorificação de um determinado padrão corporal, mas na visão do corpo como expressão de uma subjetividade, cujas diferenças de padrões físicos e aprendizagens são respeitados e estimulados na singularidade de suas manifestações e interações.

Portanto, a proposta da ONG Royale propicia que o balé estabeleça articulações com outras áreas do conhecimento a fim de tornar o educando um sujeito cooperativo, participativo, reflexivo, sensível e criativo que possa ser um potencial agente de mudanças sociais, culturais e políticas, de acordo com a proposta de Valéria Maria Chaves de Figueiredo (2013):

> A educação e a escola devem ser integrantes da totalidade social e não meras produções e/ou reproduções da cultura, e cabe à dança desenvolver metodologias, conteúdos e abordagens pedagógicas conectados com a diversidade das realidades sociais e a atualidade. Portanto, fica evidente a importância e a necessidade de um diálogo urgente, nos contextos educacionais, em prol do ensino de uma dança comprometida com a formação humana, de forma crítica e sensível, e que garanta aos alunos conhecer e vivenciar os aspectos das técnicas, das expressividades, percepções, sensibilidades, criatividade, a história, a memória, as novas tecnologias, as possibilidades interartísticas e as muitas interações que emergem do fazer artístico (FIGUEIREDO, 2013, p.87).

No ano de 2020, devido à pandemia de Covid -19, a ONG Royale “migrou” suas ações para as plataformas *Zoom* e *Google Meet*, ou seja, suas oficinas e atendimentos de apoio foram realizadas de maneira online. As educadoras disponibilizam os links das aulas via grupos das turmas no *whatsap* e os educan-

dos realizam as ações em casa. Assim, as aulas e atendimentos de apoio foram desenvolvidos nos mesmos dias e horários do modo presencial.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO REMOTO NA DANÇA

Assim, diante das mudanças nos processos de ensino e aprendizagens atravessadas pelo ensino remoto, despontaram outras formas de comunicar. Aqui, é importante ressaltar que esta narrativa é parte da experiência das autoras em suas relações docentes nas aulas da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social.

Desta forma, diante das mudanças pelas quais passaram os processos de ensino/aprendizagem e as diferentes possibilidades buscadas pelos educadores, transformaram também as aulas. Não tendo o recurso do toque e da visualidade tantas vezes impossibilitada pelas relações com a qualidade de internet, a aula ficou mais descritiva. O recurso da fala tornou, apesar de tudo e de as dificuldades de acesso, a aula mais inclusiva e os recursos de consciência corporal foram mais solicitados. Buscar outras tantas formas de descrever um movimento quando não se podia mostrar ou outras tantas sensações e imagens quando não se podia tocar. Além disso, é possível notar que houve uma relação de conexão entre educadoras, educandas e educandos, na medida em que se mostravam vulneráveis em suas casas. Na medida em que abriam seus “mundos” para outros tantos mundos. Nesta experiência, a dança no período pandêmico foi e ainda é, além de arte um lugar de conforto e afetividade, “a dança revelou-se, no atual contexto, como uma necessidade de vida, de força e de luta para ressignificar o presente” (MILLER; LASZLO, 2020, p. 72).

Certamente que o ensino remoto não foi capaz de dar conta de todas as necessidades de uma aula presencial; em muitos momentos os espaços não eram adequados, por exemplo. Outros ainda era preciso lidar com a falta de conexão via internet, a falta de energia ou até mesmo a falta de recursos. Mas não há como se negar que a presencialidade existiu. Os corpos permaneceram em

presença, sentiram, moveram e dançaram juntos, em atividades síncronas, “pesquisando novas lógicas de composição para o ambiente online, como: distância, ângulo, profundidade, enquadramento, convocando um estado de presença virtual, voltado para as telas” (MILLER; LASZLO, 2020, p. 70).

O espaço-tempo das aulas também mudou. A velocidade com que se tinha acesso aos sons, as imagens, ao olhar trouxe outros estímulos ao ensino em se tratando da dança, a relação de ver seu corpo no vídeo, refletido através das plataformas de videoconferência retomou a noção de se ver no espelho, frontalmente. Aos educandos foi necessário lembrar que seus corpos têm outros lados e que é possível dançar em outras direções.

As relações em sala de aula (online) se mostraram tanto quanto já eram necessárias, para a formação humana, política, consciente. O papel do educador reafirmou-se de extrema importância, pois mesmo com todas as dificuldades de estabelecer relações pedagógicas com os educandos, conseguiu criar brechas didáticas para que o ensino se constituísse.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. **Smartphone na Escola:** Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. Latin American Journal of Computing, v. II, p. 43-54, 2015.

DI FELICE, M. **Epistemologias reticulares e crise do humanismo**. 2014. Disponível em https://www.massimodifelice.net/epistemologia-reticulares. Acesso em 3 de junho de 2021.

DIAS, P. Da E-moderação à Mediação Colaborativa nas Comunidades de Aprendizagem.IN: **Educação, Formação & Tecnologias**, n. 1, p. 4-10, 2008.UFSM. Brasil. 2017.

Feijó, Gonzalez Marcia. **Dança Moderna e Pilates: um estudo sobre tradição, narração e prática pedagógica.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSM. 2017

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. A dança, a escola e seus diferentes espaços e tempos. IN: **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 81-92, jul./dez. 2013.

Franklin, Eric. **Condicionamento físico para dança. Técnicas para a otimização do desempenho em todos os estilos.** (Tradução Orlando Laitano), Barueri,SP, Manole, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GSMA. **GSM Association.** [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.gsma.com/>. Acesso em: 1 de abril de 2021.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,** 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo+2020. Acesso em 15 de junho de 2021.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2010. Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MILLER, J.; LASZLO, C.M. Corpos em conexão, corpos em presença. **Revista Manzuá de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 3, n.2, p. 60 –81. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207> Acesso em: 12 junho de 2021.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância.** 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

World Health Organization (2020). Coronavirusdisease (COVID-19) situationreport–102. (2020). Recuperado de: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2. Acesso em 13 de junho de 2021.

10.48209/978-65-89949-41-9

CAPÍTULO 8

DOCÊNCIA DE DANÇAS DE SALÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA: PRESENCIAL-VIRTUAL

Gustavo de Oliveira Duarte

Robson Teixeira Porto

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a refletir acerca do ensino das danças de salão em cursos de licenciatura em Dança, a partir das experiências dos autores com o ensino da componente curricular Laboratório de Danças de Salão na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a disciplina Estudos das Danças de Salão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entretanto, antes disso, será traçado uma breve linha do tempo do ensino das danças de salão no Brasil em contextos, uma vez que a partir deles buscaremos problematizar subsídios relevantes para apresentar nossa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem tanto em ambientes presencial como virtual.

UM BREVE HISTÓRICO

As danças de salão se constituem como uma dança social praticada em dupla, que tradicionalmente são compostas por um homem e uma mulher. Essa manifestação cultural surgiu na Europa durante o Renascimento. No Brasil foi introduzida por imigrantes europeus no século XVI, onde adquiriu características próprias, devido a mistura cultural entre europeus, negros africanos e indígenas. (PERNA, 2001, p.11).

Segundo Maria Maia e Vanildo Pereira (2014) a Dança de Salão era uma componente essencial nos bailes da nobreza. Paulatinamente, a prática desse gênero de dança foi se configurando como um símbolo de educação, o que contribuiu para a sua difusão e, para que passasse a ser ensinado em diferentes espaços. Com o intuito de ensinar a classe média a dançar, foram criadas salas de música e de dança.

Os bailes tornaram-se cada vez mais frequentes e, consequentemente, a presença feminina passou a ser notada, principalmente pelo movimento das suas roupas e pela delicadeza na execução dos passos. A partir disso, começou-se a trazer mestres de dança, em sua maioria franceses, para atualizar a nobreza brasileira acerca das novidades das danças europeias (MAIA; PEREIRA, 2014)

Ana Maria de São José (2005) evidencia que nessa época era comum que as mulheres fossem apresentadas à alta sociedade pelos seus mestres, nos salões. Logo, a execução das danças da moda servia como forma de integração social dessas damas com o meio. Em decorrência desse constante interesse da aristocracia, os colégios femininos passaram a ensinar a dança e a música, que eram tidas como elementos obrigatórios, além de canto, composição e piano (PERNA, 2001).

Ao refletir acerca do histórico do ensino das danças de salão no Brasil, observa-se que essa cultura reproduz valores de uma sociedade misógina e heteropatriarcal, que são um reflexo da sociedade na qual essa dança se estabeleceu. Entre esses valores, têm-se a objetificação do corpo feminino e o monopólio do ato de conduzir pelos homens, que são normalizados pelas visões tradicionais das danças de salão pelo estabelecimento de papéis de gênero.

Em contrapartida, Débora Pazetto e Samuel Samways (2018) refletem acerca das visões tradicionais de dança de salão a partir das teorias Queer, conforme podemos observar no excerto abaixo:

> Na perspectiva Queer, a dança de salão tradicional pode ser compreendida como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos –, em plena concordância com a complementaridade “natural” entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma (PAZETTO; SAMWAYS, 2018, p.169).

O excerto faz uma crítica às concepções tradicionais de dança de salão, pois essas correspondem apenas a um número limitado de pessoas: homens e mulheres cis e heterossexuais. Tais concepções, ditam os modos como as pessoas devem se comportar e se relacionar nas danças a dois, desconsiderando suas identidades. Além disso, reforçam os valores de uma sociedade patriarcal quando atribui ao homem a responsabilidade de tomar decisões, enquanto a

mulher, um papel passivo de apenas seguir o condutor e, de certa forma, “obedecer”, concordar.

Assim, em oposição ao ensino tradicional de dança de salão, surgem algumas iniciativas com o intuito de subverter a lógica heteronormativa, propondo novas formas de comunicação e de expressão nas danças a dois. Esses novos modos de conceber a prática e o ensino das danças de salão, alicerçam as práticas educativas, as quais serão discutidas a seguir.

AS DANÇAS DE SALÃO NAS LICENCIATURAS EM DANÇA

Apesar das danças de salão estarem inseridas na educação escolar como conteúdo da dança e da educação física, é nos espaços não formais de educação[43] que elas são mais frequentes. As antigas salas de dança, destinadas a aulas particulares para classe média brasileira, foram se modificando ao longo dos anos até se tornarem as escolas, estúdios e academias de dança, abertas a todas classes sociais.

Esse gênero tem conquistado novos praticantes. Atualmente, além da socialização, algumas pessoas o procuram como uma alternativa prazerosa à atividade física, por recomendação médica ou ainda, para qualificar uma rotina fora de casa e do trabalho. Marcelo Grangeiro (2014) justifica esse crescente interesse à sua projeção em programas televisivos, internet, aparecimento de novas academias, professores, espetáculos, estilos diferenciados de músicas e de dançar a dois, *personal dancer*[44], dentre outros.

Ainda, além da Escola e dos espaços não formais de ensino, a Dança de Salão se faz presente como uma componente curricular em Cursos de Graduação de Licenciaturas em Dança. No currículo desses cursos, mais recentemente a partir de reformulações em seus currículos, como é o caso da Universidade Fe-

43 “(...) os espaços formais de Educação referem-se a Instituições Educacionais, enquanto que os espaços não formais relacionam-se com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não institucionalizados” (JACOBUCCI, 2008, p.57).

44 Dançarino(a) contratado(a) para dançar com pessoas desacompanhadas em bailes e eventos de dança de salão.

deral de Pelotas (UFPel/RS) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como disciplinas obrigatórias, a dança de salão se constitui como uma disciplina teórico-prática, que em geral objetiva a compreensão dos alunos acerca dos aspectos históricos-sociais dessa dança, assim como a fruição e a experimentação dos variados subgêneros dessa manifestação cultural.

Enquanto o ensino de dança de salão nos espaços não formais de ensino estão focalizados nos saberes práticos acerca dessa dança, ou seja, possibilitar que os alunos consigam se apropriar de movimentações, para que com isso se sintam aptos a dançar em bailes; nas Licenciaturas, o ensino dessa dança social, configura-se a partir de uma outra abordagem. Pelo fato de estar no currículo de uma graduação, não objetiva formar dançarinos especializados nesta técnica mas, sobretudo, propiciar aos futuros professores vivências relevantes e conscientes em diferentes subgêneros desse estilo de dança, bem como construir conhecimentos históricos-sociais sobre essa cultura além de problematizar as questões de gênero e sexualidade que são características dessa manifestação cultural.

No ano de 2018, na condição de professor substituto, teve-se a oportunidade de ministrar a disciplina “Laboratório de Dança de Salão” no curso de Dança – Licenciatura da UFPel. Como foi a primeira oferta da componente curricular, foi necessário criar um plano de ensino, relacionando as experiências empíricas com as bibliografias disponíveis, tendo em vista os objetivos de um curso de formação de professores. A componente curricular foi ofertada por três semestres consecutivos, o que permitiu, a cada nova oferta, aperfeiçoar tanto o planejamento, quanto às estratégias de ensino adotadas a partir de problematizações e reflexões constantes.

No curso de Dança da UFPel há algumas disciplinas que são chamadas de Laboratórios, as quais costumam apresentar um caráter com maior ênfase na dimensão prática. Partindo dessa premissa e considerando que a componente curricular Laboratório de Danças de Salão seria uma das poucas experiências

que os alunos teriam com esse gênero de dança no curso, ela teve um cunho mais prático. Dessa forma, foi planejada para que os discentes experimentassem o maior número possível de estilos de dança de salão. Paralelamente à prática, foram oportunizados conhecimentos históricos, sociais e pedagógicos acerca de cada estilo, uma vez que os educandos se preparavam para exercer a função de professores de dança.

Entre essas vivências destaca-se a presença de alunos com perfis questionadores nas turmas, uma vez que apesar da pouca experiência nas danças de salão, incitavam o debate quanto às questões de gênero e sexualidade, os quais foram de grande relevância para as aulas. Inclusive, foi nessa experiência que se percebeu que não fazia sentido utilizar os termos dama e cavalheiro para se referir a condutores e conduzidos, como é de costume no universo das danças de salão tradicionais.

Os licenciandos em dança da UFPel já haviam subvertido essa lógica binária, antes mesmo que fosse estimulada pelo professor. Em alguns momentos, ao observar os alunos dançando em duplas, não era possível identificar quem estava conduzindo, pois havia mais homens do que mulheres na condição de conduzidos. Espaço pedagógico, de construção colaborativa.

No ano de 2021, iniciou-se uma experiência, desafiadora, compartilhada entre os autores deste texto para ministrar de forma remota, isto é, virtual, a disciplina “Estudos das Danças de Salão”, da UFSM, com os objetivos de identificar os principais elementos que compõe essas danças e compreender a relação com o(a) outro(a) nessas danças, além de propor práticas artísticas e pedagógicas em danças de salão e desenvolver ações artístico-pedagógicas de extensão junto à comunidade.

Como a disciplina aconteceu de forma remota, possibilitou que alunos de outras Universidades também participassem das aulas, como a Universidade Federal de Viçosa (UFV), de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) o que possibilitou um intercâmbio entre alunos da UFSM e

outras universidades brasileiras, bem como com alunos de outros países, neste caso, contamos com dois alunos da Espanha.

Neste sentido, o imenso desafio estava posto: ensinar danças de salão virtualmente, em contexto de pandemia do COVID 19, com ênfase em atividades práticas. A metodologia de ensino foi embasada a partir de um trabalho colaborativo entre os dois professores, em todo o processo de planejamento: desde a seleção de músicas, vídeos e textos que foram abordados na disciplina. Durante todas as aulas os dois professores estiveram presentes, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e para evitar a fragmentação do conhecimento. Além de autores/as específicos da área das danças de salão, outros referenciais foram extremamente relevantes na concepção de ensino abordada: Paulo Freire e Michel Foucault. Ambos, à sua maneira, consideram toda a subjetividade e singularidade dos sujeitos, seus modos de ser e estar no mundo, a partir de sua historicidade e para além de normas e regras opressoras, desiguais, hierarquizadas. A partir de Michel Foucault buscamos problematizar as dicotomias e desigualdades entre homens, mulheres e a comunidade LGBTQIA+ tanto na história das danças de salão e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem das técnicas a partir das relações entre poderes e saberes. Portanto, compreendemos que não há professor ou dança neutros, toda a dança é, de certa forma, interessada, dentro ou fora de uma norma hegemônica.

Como os alunos estavam dispostos individualmente nas aulas, utilizou-se o auxílio de vassouras para simular a interação entre os corpos, que é uma característica das danças de salão. O manuseio desse objeto, possibilitou aos discentes experimentar o jogo que se estabelece a partir da relação entre a dupla, no tempo e no espaço além de se adequar ao nível técnico dos mesmos.

Inicialmente, os educandos foram estimulados a conduzir as vassouras, observando a resistência que o objeto causava em decorrência do atrito com o chão, à altura e distância, ou quando se prendia a algum móvel da casa. Também foi proposto que experimentassem a sensação de serem conduzidos(as) pela

vassoura, atividade de cunho lúdico, que visa propiciar aos acadêmicos(as) a sensação de se deixar conduzir. Assim, foi possível experimentar as posições e dinâmicas de condutor/a e conduzido/a.

Além das dinâmicas envolvendo a vassoura, também foram realizadas atividades nas quais os alunos deveriam seguir as movimentações do professor, não reproduzindo-as, mas se movimentando de forma complementar, como se tivessem sendo conduzidos pelo docente. Essas atividades buscaram desenvolver as habilidades de estar atento ao movimento do outro e de esperar o momento adequado para se mover, que são próprias do papel do conduzido(a). Procuramos, portanto, estabelecer uma relação entre o jogo virtual e o jogo real. Dança-virtual-real.

Além das estratégias didático-metodológicas supracitadas, nas quais utilizamos a vassoura e incentivamos os alunos(as) a dançar sozinhos (as) buscando uma consciência do próprio corpo e do espaço. Ainda, estimulamos o uso do espelho como recurso pedagógico para eles praticarem as vivências das aulas. Na figura 1, pode ser observado os professores propondo movimentações.

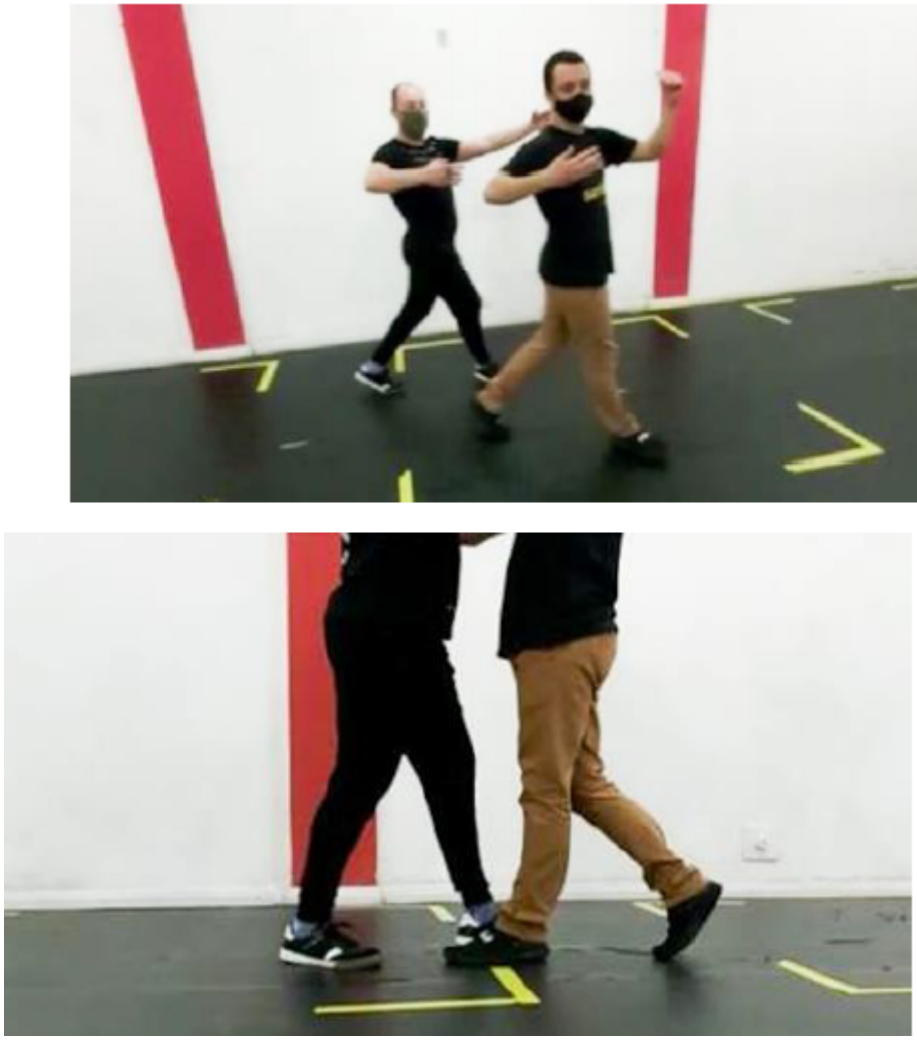
Figura 1: Virtual-real.

Fonte: os autores

Neste contexto extremamente desafiador procuramos enquadrar bem via *webcam* a imagem dos professores na visualização dos passos e o volume da música, de modo que todos pudessem aproveitar, ao máximo, o clima e a experiência de cada estilo abordado, a saber: Bachata, Bolero, Forró, Kizomba, Salsa, Samba, Soltinho, Tango e Zouk.

Além da história, do contexto e das movimentações básicas, foi evidenciado nas aulas o caráter e o contexto de cada dança de salão estudada, pois esse conhecimento é fundamental para a compreensão da corporeidade específica dos subgêneros. Ainda, esse entendimento possibilitou que fossem evidenciadas semelhanças e diferenças entre eles, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos.

Figura 2: Junto e separado.



Fonte: os autores.

Figura 3: Pausas e poses.

Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos refletir acerca do ensino das danças de salão nos cursos de graduação em Licenciatura em Dança, a partir de duas experiências pontuais na UFPel/RS e na UFSM/RS. Tanto o ensino presencial, quanto o ensino remoto, que foi mediado por telas de celulares e computadores, possibilitaram aprendizagens extremamente significativas aos alunos e aos professores.

A possibilidade de ministrar as aulas de modo remoto permitiu não apenas problematizar as estratégias didático-metodológicas desenvolvidas no ensino presencial, mas também oportunizou a elaboração de estratégias de ensino específicas para a demanda do ensino remoto. Como a maior parte dos alunos são experientes em diferentes estilos de dança, instigou-se os partícipes a relacionarem suas vivências com os conteúdos ensinados e, consequentemente,

despertar as memórias cinestésicas que já possuíam. Essa ação, além de instigar a participação discente, também contribuiu para o desenvolvimento da corporeidade dos licenciandos. Maior foco, mais atenção no “aqui e agora” da aula.

Como a vassoura é um objeto, buscou-se ao longo das aulas se referir a ela como se fosse uma pessoa para instigar a relação dos alunos com ela. Acredita-se que essa estratégia foi efetiva, pois se tratava de um grupo de dançarinos (as) que já estavam habituados com referências abstratas na dança. Contexto, problematização, resolução de problemas, com e sem a música.

Por fim, buscou-se desconstruir alguns estereótipos de gênero no decorrer das aulas, através da substituição dos termos cavalheiro e dama, por condutor (a) e conduzido (a), o que é uma prática comum entre professores que se dedicam a uma abordagem contemporânea das dança de salão. Ainda, estimulou-se os (as) alunos (as) a executarem as movimentações de acordo com a sua vontade, independente dos parâmetros heteronormativos que determinam padrões de masculinidade e feminilidade a partir dos papéis de gênero. Procuramos, ainda que de maneira inicial, incentivar e investigar propostas contemporâneas que subvertem as normas de gênero na dança de salão. Como educadores procuramos acolher e dialogar corpos múltiplos e mútuos de modo a subverter as normas hegemônicas de gênero (PAZETTO; SAMWAYS, 2018) ao trabalhar, na mesma sala de aula, como alunos heterossexuais e com a comunidade LGBTQIA+. Condução compartilhada, condução mútua e alternância das posições de condutor/a e conduzido/a é uma possibilidade possível a partir da perspectiva Queer. Por uma pedagogia que contemple a diversidade e as diferenças dos corpos, por uma maior consciência corporal nas danças de salão, dentro e fora das aulas, dos palcos, na vida. Temos um longo e criativo caminho pela frente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT. Michel. A História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986.

GRANGEIRO, Marcelo. **Ai, pisaram no meu pé!** Um novo conceito em aprendizagem e ensino de dança de salão. São Paulo: Scortecci, 2014.

JACOBUCCI, D. F. C. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica.** Revista Em Extensão. Uberlândia, vol.7, n.1, 2008.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora : UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

MAIA, Maria; PEREIRA, Vanildo. **Uma alternativa para o desenvolvimento motor no ensino fundamental.** São Paulo: Editora Phorte, 2014.

MAJEROWICZ, Ilana; VASCONCELOS, Paola. Cavalheirismo não é Gentileza: elucidações sexistas no pensar contemporâneo da dança de salão. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 41. 2018, Joinville. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: https://docplayer.com.br/134052324-Cavalheirismo-nao-e-gentileza-elucidacoes-sexistas-no-pensar-contemporaneo-da-danca-de-salao-1.html

PAZETTO, Debora; SAMWAYS, Samuel. “Para além de damas e cavalheiros: Uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão”. **Revista Educação,** PERNA, Marco. **Samba de Gafieira e a Dança de Salão Carioca.** 1. ed. Rio de janeiro: O Autor, 2001.**Artes e Inclusão**, 2018.

SÃO JOSÉ, Ana Maria**. Samba de Gafieira**: corpos em contato na cena social Carioca. 2005. 183 f.. Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. São José, 2005.

10.48209/978-65-89949-41-0

CAPÍTULO 9

OS BASTIDORES DE "SOBREDOSIS DE ALEGRÍA – QUANDO A VIDA TE DESAFIA A IMPROVISAR": DE UM ESPETÁCULO INTERATIVO A UMA VIDEODANÇA

Bruno Blois Nunes

Carmen Anita Hoffmann

ANTES DE ENTRAR NA TELA

Esse texto faz uma reflexão acerca dos processos artísticos empregados na disciplina de *Montagem de Espetáculo II* do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O objetivo desse trabalho é relatar todas as adaptações que foram necessárias para migrar de um espetáculo interativo (proposta inicial antes da chegada da COVID-19) para a elaboração de uma videodança problematizando a ressignificação da dança dentro do contexto pandêmico.

Essa escrita faz parte do projeto de pesquisa *Visualidades tecidas pelos corpos poéticos na contemporaneidade* coordenado pela professora Drª. Carmen Anita Hoffmann contemplado pelo Edital FAPERGS 003/2020 – PROBIC/ PROBITI. Embora o projeto faça uma tessitura entre as artes visuais, a dança, a música e o teatro, é a dança, mais especificadamente a dança de salão, que estará sob os holofotes desse texto.

Esse trabalho foi organizado (ou seria melhor coreografado?) da seguinte maneira: a seguir, relatamos a proposta do projeto inicial realizado na disciplina *Montagem de Espetáculo I*. Em seguida, discorremos sobre a mudança de planejamento com a chegada da pandemia. Logo depois, tratamos sobre a proposta da videodança, os bastidores do processo de gravação finalizando com algumas reflexões sobre os ensinamentos que essa experiência proporcionou.

A IDEIA INICIAL: O ESPETÁCULO INTERATIVO

Ao longo da disciplina *Montagem de Espetáculo I*, que foi ministrada no segundo semestre de 2019 pelas professoras Drª. Maria Falkembach e Drª. Alexandra Dias, os alunos deveriam elaborar, ao final do componente curricular, uma proposta de espetáculo que seria viabilizado no próximo semestre, no final da disciplina *Montagem de Espetáculo II*.

O projeto inicial era elaborar um espetáculo interativo que visasse transitar

por aspectos da cultura latina, com enfoque na música e dança cubana, em que os espectadores se acomodariam em um bar latino onde as danças seriam executadas. A proposta era instigar a participação do público com o espetáculo do início ao fim e que pudesse até causar uma confusão nos outros espectadores que não saberiam quais pessoas estavam se apresentando e quais estavam apenas dançando e se divertindo no bar. O espetáculo seria finalizado com uma *Rueda de Casino*, dança cubana com vários pares em roda que é comandada por um líder ou cantante e tem como característica a constante troca de pares (NUNES, 2021b).

Foi pensada a hipótese de que o espetáculo contasse com uma banda ao vivo. Ao nosso ver, isso servia para potencializar a interação com os espectadores da obra se comparado a utilização de som mecânico. A seleção do repertório musical seria embasada na tentativa de transmitir sensações como alegria, entusiasmo e bem-estar.

Além dessa interação, também seriam oferecidos *drinks* clássicos ressignificados sem o conteúdo alcóolico haja vista a impossibilidade de ingestão dessas bebidas dentro do ambiente acadêmico. Como exemplos, teríamos o *drink Cuba No Tan Libre* (baseado na clássica bebida *Cuba-Libre* mas apenas com refrigerante de cola sem rum) e o *Mojito Sem Encanto*[45] (que seria o *Mojito* com suco de limão, água com gás, folhas de hortelã e açúcar sem rum). Caso o espaço cênico fosse viabilizado fora da universidade, os *drinks* poderiam ser reformulados pois a possibilidade de oferecer bebida alcoólica mudaria a proposta dos jogos de palavras feito anteriormente.

No plano visual, foi idealizado um bar colorido e que, na medida do possível, passasse a sensação de um local alegre, reduto de revigoração vital dos seus frequentadores. Com isso, o figurino dos artistas também deveria trilhar por essa perspectiva.

45 A palavra *mojito* é o diminutivo de *mojo* que pode significar encanto, feitiço no universo folclórico latino-americano.

O elenco seria montado por meio de uma seleção prévia. A princípio, como seria necessária uma boa dose de improvisação, foi pensada a realização de uma seleção de graduandos do curso de Teatro da UFPel para poder contar com a presença cênica voltada ao ator/bailarino cuja característica seria ajudar no desenvolvimento da obra ao mesmo tempo que estimulava os espectadores a participarem do espetáculo.

Com a chegada da pandemia, a proposta de espetáculo interativo foi deixada de lado sendo adaptada para o ambiente virtual. Mesmo assim, a *Rueda de Casino* foi formada como veremos mais adiante.

A MUDANÇA DE PROJETO: DA PANDEMIA À ENTRADA NO UNIVERSO DA VIDEODANÇA

No dia onze de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) classificou a COVID-19 como pandemia e, a partir daquele momento, nossas rotinas foram completamente modificadas. Inúmeras restrições foram implementadas às atividades sujeitas a aglomerações de pessoas na tentativa de controlar o vírus.[46]

Os professores de dança, que tem o corpo como principal instrumento de linguagem, sofreram um duro golpe pois eventos e apresentações artísticas tiveram que ser adaptados ao ambiente virtual. Além disso, os bailes sociais, locais em que o corpo pode dialogar, expressar o que não é dizível em palavras, não foram mais promovidos desde então. Se o corpo fala (WEIL; TOMPAKOW, 2004), a pandemia o silenciou, ao menos nas atividades sociais.

Diante do contexto pandêmico, muitas pessoas ficaram sobrecarregadas diante de tarefas que eram partilhadas com outras pessoas. Contudo, alguns obtiveram um ganho de tempo livre que até então nunca haviam experenciado. Isso nos instiga a buscar eco nas reflexões do sociólogo italiano Domenico de Masi.

46 A UFPel foi responsável por um estudo de abrangência nacional intitulado *EPICOVID19-BR* e coordenado pelo Dr. Pedro Hallal que também foi reitor da universidade durante o período do estudo.

De Masi (2000) revela que muitas pessoas buscam constantemente o aumento no seu tempo livre para que possam se distrair. No entanto, quando o obtém, não sabem como aproveitá-lo.

Outro ponto importante que De Masi (2000) revela é a distinção entre tempo livre e o que ele chama de “ócio criativo”. Esse último é potencializado quando valorizamos momentos da vida que são corriqueiros e desvalorizados no cotidiano da nossa existência.

A impossibilidade de realizar um espetáculo interativo gerou mudanças significativas na concepção da apreciação da arte no contexto pandêmico. É aqui que a videodança entrou como uma alternativa que proporcionou outra forma de produzir dança.

Os primeiros esboços da videodança ocorrem na década de 1940 com o experimento *A Study in Choreography for Camera* (1945) da ucraniana Maya Deren (1917-1961). Um dos primeiros profissionais de dança a trabalhar com essa linguagem foi Merce Cunningham (1919-2009) que juntamente com o *videomaker* Charles Atlas (1958) criaram o que seriam chamadas de *media/dances* tais como *Fractions* (1977) e *Locale* (1979) (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2021).

É nesse alargamento de percepção do tempo e do espaço que a relação entre vídeo e dança se insere. É no plural que o entendimento para esse produto artístico deve ser pensado revelando uma mudança para além do corpo, mas também da própria identidade.

Alonso comenta que a videodança “é um meio que projeta as possibilidades do vídeo e da dança, mas também uma arena de reflexão e construção da própria identidade” (2007, p. 50). Essa “identidade que não deixa de lado os aspectos narrativos do vídeo e, ao mesmo tempo, investiga, e questiona, o corpo como suporte da dança” (CERBINO; MENDONÇA, 2011, p. 3247). É proposto um diálogo entre dança e vídeo como forma de estabelecer novos modos de pensar o corpo e sua identidade.

O período de confinamento fez da tecnologia e da dança, um par que dançou de diferentes maneiras. Aulas, espetáculos, festivais adentram a cibercultura[47] de forma definitiva. Diante desse contexto, foi preciso reelaborar o projeto para que ele rompesse as barreiras de espaço/tempo da dança presencial possibilitando a transposição dos átomos de carbono para os pixels da tela. De acordo com Resende e Aires (2021, p. 5),

> para além do campo do simbólico, esse corpo que dança com o fluxo do audiovisual, de forma expandida, isto é, para além das paredes de uma casa no contexto do confinamento social, nos faz pensar que a produção/criação destas danças é de fato uma estratégia de sobrevivência para os artistas da dança, uma vez que permitem a subversão do espaço físico tátil, em direção a uma relação de presença digital.

A videodança intitulada "*Sobredosis de alegría*: quando a vida te desafia a improvisar" contou com a participação de professores e bailarinos de dança de salão da cidade de Pelotas, Rio Grande e Santa Cruz representando o Rio Grande do Sul e mais dois participantes da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Sua concepção foi idealizada na disciplina *Montagem de Espetáculo II* e orientada pelo professor Dr. Paulo Gaiger.[48]

A falta de perícia no manejo das ferramentas de edição de vídeo fez com que meu orientador indicasse Rayssa Fontoura, graduanda em Cinema e Audiovisual da UFPel, pessoa fundamental para que a coreografia proposta se tornasse uma videodança. Tendo sanado o principal problema até então, posso afirmar, com base em De Masi (2000), que foi possível potencializar meu tempo livre até chegar ao "ócio criativo". Brotavam inúmeros esboços do novo projeto que no tracejar da caneta jorrava tinta com ideias que pareciam um vulcão em erupção. Talvez, fosse adequado trocar "ócio criativo" por "orgasmo de criatividade", pois o termo parece se adequar mais à experiência vivida.

---

47 Cibercultura entendida aqui como a invenção de "*uma outra forma de fazer advir a presença virtual do humano frente a si mesmo que não pela imposição da unidade de sentido*" (LÉVY, 1999, p. 248, grifos do autor).

48 É possível assistir a videodança em Nunes (2021c).

Inicialmente foram contactados profissionais e bailarinos de acordo com a disponibilidade de horário. A proposta era que cada par representasse uma cidade diferente do Rio Grande do Sul. Com a dificuldade de encontrar as pessoas que pudessem participar da proposta, adotamos, como metodologia para buscar bailarinos e/ou professores de dança, o método bola de neve (*snowball sampling*). De acordo com Vinuto (2014, p. 201), "a amostragem em bola de neve pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados, bem como quando não há precisão sobre sua quantidade". À medida que o par confirmava sua participação, ele indicava pessoas que pudessem contribuir na proposta. Ao final do processo foram selecionados três pares representando cidades do Rio Grande do Sul (Pelotas, Rio Grande do Sul e Santa Cruz do Sul) e atravessamos a fronteira gaúcha com um par representando Santa Catarina (Florianópolis).

A concepção coreográfica contava com a participação de cada par em trechos específicos da música e, em dois momentos em que o refrão era executado, foi feita uma *Rueda de Casino* virtual. Também foi selecionado um tecladista da cidade de Rio Grande para realizar as partes instrumentais de abertura e solo da música. No entanto, alguns empecilhos requisitaram da videodança certo molejo para lidar com os problemas que surgiram e relatamos a seguir.

OS PASSOS/FRAMES EM FALSO DA VIDEODANÇA

Sejamos sinceros, não há proposta artística que seja implementada exatamente igual a apresentada em um primeiro momento. É utópico pensar que alguns elementos idealizados não sejam modificados ao longo do processo, pois como diria o poeta espanhol Antonio Machado (1933, p. 113, tradução minha) "caminhante, não há caminho, o caminho é feito ao andar".[49] Incidentes ocorrem em qualquer proposta artística e essa não seria diferente.

O primeiro imprevisto não era tão imprevisível. A ideia de coreografar uma dança com uma música específica já faz parte da vivência como professor de

49 No original: "[…] *caminante*, *no hay camino*, *se hace camino al andar*".

dança de salão do primeiro autor desse texto. Contudo, demonstrar para os participantes da proposta questões artísticas que eu vislumbrava necessário para a videodança por meio de reuniões no *Google Meet* foi desafiador. Pontos que poderiam ser solucionados em um ensaio presencial de corpo presente levou, virtualmente, mais de um encontro.

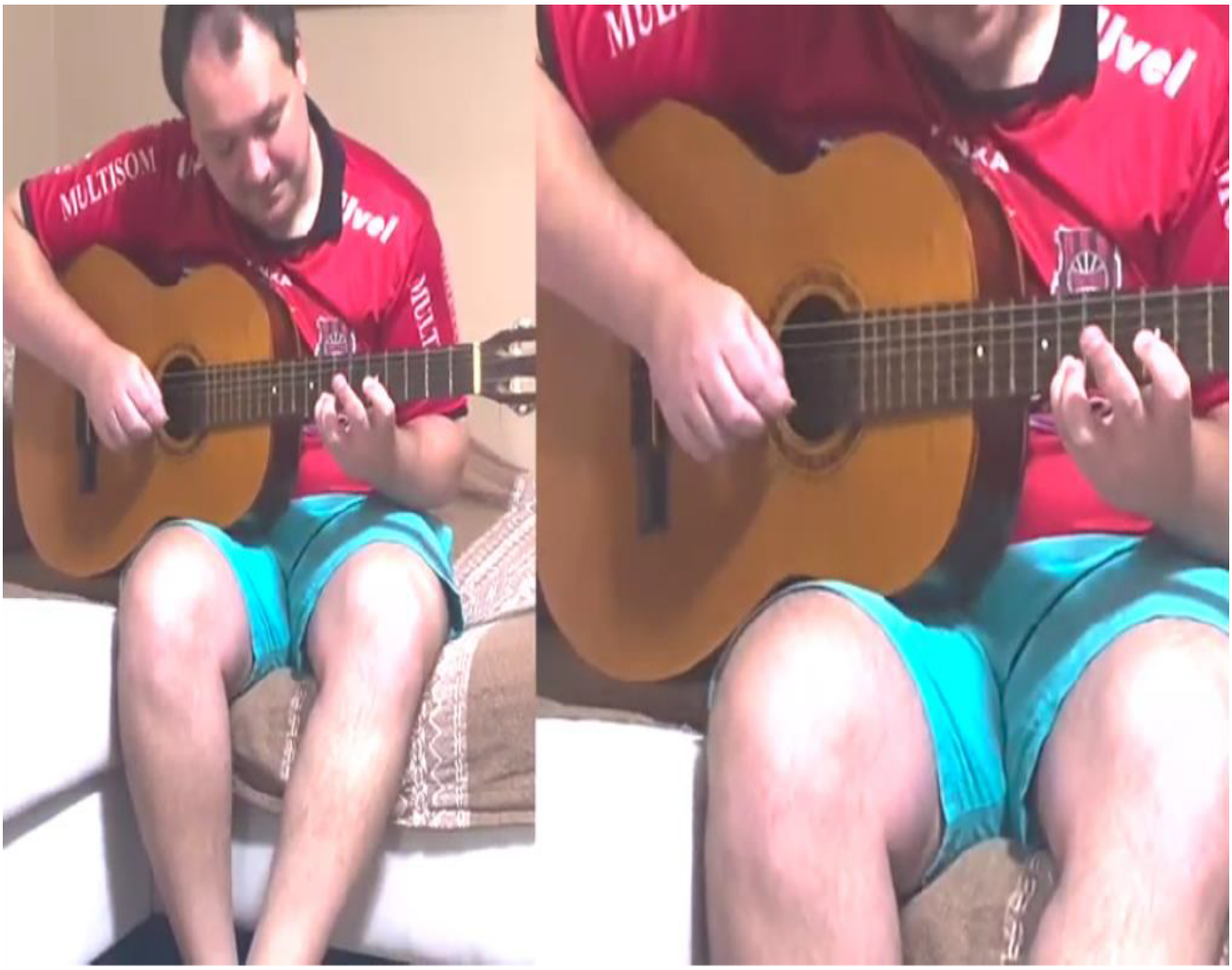
Nos encontros pelos *Google Meet* era apresentada a proposta coreográfica e cada par tinha a liberdade de construir a coreografia de acordo com o seu repertório corporal desde que respeitando o tempo de cada célula coreográfica. Ao total foram duas reuniões pelo *Google Meet* além da utilização do *Whatsapp* para dirimir as dúvidas que surgiam ao longo do processo. Mesmo assim, um dos casais decidiu se deslocar até a cidade de Pelotas para que fosse dirigido pelo primeiro autor desse capítulo.

O segundo incidente foi desconcertante. Como comentado anteriormente, foi idealizada a participação de um tecladista que faria a introdução e solo da videodança. Contudo, ele foi diagnosticado com COVID-19 e não pode participar da videodança. Diante desse imprevisto, o primeiro autor reatou suas relações com o violão para protagonizar cenas que não haviam sido planejadas. Dessa maneira, além de coreógrafo da videodança, fez uma ponta com o instrumento de seis cordas que apelidei de *Coração de Madeira*.[50]

Esse segundo imprevisto não acaba por aqui. O trecho do solo da música era realizado com instrumentos de sopro (metais) o que fortaleceu a relação do primeiro autor do trabalho com o coração amadeirado: foi necessário muita dedicação pois o ouvido desacostumou-se àquela afinação do violão. A escuta teve que ser apurada para a realização de uma transposição de um solo de instrumentos de sopro para as cordas do violão.

50 *Coração de Madeira* é o nome de uma música com letra de Adriano Alves e música de Cristian Camargo que serve de metáfora ao violão. Ela pode ser escutada em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm1qtD6zetM>. Acesso em: 11 set. 2021. Mais sobre esse meu reencontro com o coração amadeirado em Nunes (2020; 2021a).

Figura 1 – Treinando o solo de metais nas cordas do violão.



Fonte: Arquivo do primeiro autor.

O terceiro problema enfrentado nas filmagens da videodança foi acerca do posicionamento da câmera para a gravação da sequência que seria utilizada na *Rueda de Casino* virtual. Era necessário que a filmagem fosse realizada de cima o que proporcionou inúmeros relatos de experiência: a utilização de tripés, pau de selfies, escadas e bojos de lâmpadas foram as ferramentas empregadas para tentar solucionar as dificuldades de angulação que eram necessárias para a *Rueda*.

Figura 2 – *Rueda de Casino* virtual.

Fonte: Arquivo do primeiro autor.

Mesmo com todos os problemas enfrentados, a *Rueda de Casino* virtual foi realizada, como é possível observar na Figura 2. A proposta era colocar os bailarinos participando de uma mesma *Rueda* o que viabilizava uma reunião dançante virtual atemporal que os trabalhos de videodança problematizam: as relações espaço e tempo, os novos paradigmas do corpo diante do vídeo, a videodança como uma nova forma de linguagem na dança dentre outros.

O QUE FICA DESSA EXPERIÊNCIA?

Normalmente, em escritos científicos, somos levados a mostrar nossos achados à luz de teorias que ajudem o bailado dos resultados. O processo, aquilo que fica muitas vezes nos bastidores do meio acadêmico, é frequentemente silenciado ou colocado à sombra das descobertas da pesquisa. Procuramos com essa escrita mostrar um pouco desse bastidor que revela processos cujo enriquecimento estão na sua própria apreciação ao longo da pesquisa.

A videodança, finalizada em dezembro de 2020, não é a mesma que foi idealizada em setembro do mesmo ano: o foco da busca por bailarinos e/ou professores borrou as fronteiras gaúchas e chegou em Santa Catarina; por motivos de força maior, fiz uma participação especial com meu coração amadeirado que voltava a pulsar suas cordas que estavam há muito tempo silenciadas; os suportes utilizados para a filmagem da *Rueda de Casino* foram variados, mas todos obtiveram êxito no registro de uma *Rueda* vista de cima.

A alteração de uma proposta que previa a implementação de um espetáculo interativo para uma videodança também foi impactante. Corpos e espaços foram ressignificados e reinventados o que reverberou em outra linguagem de dança pautada nas tecnologias audiovisuais.

Por intermédio da união artística virtual entre participantes do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, foi possível renovar nossos modos de criação artística dentro de um vocabulário gestual que a linguagem ainda não tem vocabulário preciso para sua tradução. Se a *Rueda de Casino* não foi realizada de corpo presente, unimos virtualmente aqueles que, presencialmente, estavam isolados.

Embora o contexto pandêmico tenha possibilitado a abertura para novas implementações de cunho tecnológico em âmbito artístico, defendemos que as experiências são bem distintas e nada substitui o contato corporal, a possibilidade de interação de corpos em um espaço. Pensamos, assim como Castillo (2019), que se as tecnologias, por um lado, servem para contactar pessoas de diferentes locais, elas também auxiliam para ignoramos sujeitos que estão diante de nós. Contudo, a tecnologia, que tanto prejudicou o vínculo social da sociedade moderna, diante do contexto pandêmico é, paradoxalmente, o principal meio de comunicação de pessoas que estão isoladas (agora pelas medidas restritivas impostas pelos órgãos governamentais) socialmente.

A apresentação final do trabalho foi realizado pela plataforma *webconf* da UFPel e contou com a presenta virtual dos membros da banca responsáveis por avaliar a obra, artistas que participaram da videodança, alunos de dança de salão

do primeiro autor dessa escrita e demais interessados na temática. Foi necessária uma mudança de paradigma para viabilizar um trabalho artístico inserido em uma disciplina como *Montagem de Espetáculo*. A interação entre o idealizador da obra e o público que pode assistir o trabalho foi estabelecida de forma virtual.

Gostaríamos de salientar que os aprendizados com essa experiência não se resumem a essa escrita. Os bastidores desse texto não foram contemplados aqui como os bastidores da elaboração da videodança. Por fim, acreditamos que a principal lição da pandemia foi nos solicitar outra dose, para com uma *sobre-dosis*, seguir adiante o que talvez revele essa imagem com que finalizamos esse texto.

Figura 3 – Imagem final da videodança.

Fonte: Arquivo do primeiro autor.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Rodrigo. Videoarte e videodança em uma (in)certa América Latina. In: BONITO, Eduardo et al. (Org.). **Videodança**. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007, p.44-50. (Dança em foco, 2).

ALVES, Adriano Silva; CAMARGO, Cristian. Coração de Madeira. Intérpretes Raineri Spohr, Marcelo Oliveira, Roberto Borges, Cícero Camargo e Adriano Silva Alves. In: **Coxilha Nativista**. Cruz Alta, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rm1qtD6zetM>. Acesso em: 11 set. 2021.

CASTILLO, Javier. **El día que se perdió el amor**. Sant Andreu de la Barca (ES): Penguin Random House, 2019. (Debolsillo, 1233).

CERBINO, Beatriz e MENDONÇA, Leandro. Audiovisual, Videodança e dança: conceitos e devoramentos. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20, 2011, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro, 2011. p.3242-3250. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/beatriz_cerbino.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 3. ed. Tradução: Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

MACHADO, Antonio. ***Poesías completas***. 3. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1933.

NUNES, Bruno Blois. Do corpo que dança ao corpo que dedilha nas cordas: trânsito entre as Artes durante a pandemia. In: Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 6, 2021a, Salvador. **Anais**. Salvador: ANDA, 2021a. p.01-02.

NUNES, Bruno Blois. Quando a dança é reprimida: reflexões de um corpo impossibilitado de “falar. In: Congresso de Iniciação Científica, 29, 2020, Pelotas. **Anais**. Pelotas: UFPel, 2020. p. 01-04. Disponível em: <https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2020/LA_03430.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

NUNES, Bruno Blois. **Que *Rueda de Casino* é essa?**: uma união entre teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2021b.

NUNES, Bruno Blois. *Sobredosis de alegría*: quando a vida te desafia a improvisar. **Youtube**, 2021c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j9GbL-jbkSmw>. Acesso em: 11 set. 2021.

RESENDE, Fellipe Santos; AIRES, Daniel Silva. Processos de criação e registro das danças para o audiovisual em tempos de pandemia: um panorama gaúcho. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v.44, n.44, p.01-16, jan./mar./ 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/848>. Acesso em: 04 set. 2021.

VIDEODANÇA. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca>. Acesso em: 05 set. set. de 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, p. 203-20, ago./dez. 2014. doi: 10.20396/temáticas.v22i44.10977.

WEIL; Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. Who Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. **World Health Organization**, Genebra (SWI), 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid--19---11-march-2020>. Acesso em: 05 set. 2021.

10.48209/978-65-89949-41-R

CAPÍTULO 10

SOCIAL NETWORK DANCE: ENTENDENDO A DANÇA EM PLATAFORMAS DE REDES SOCIAIS

Rebeca Recuero Rebs

INTRODUÇÃO

Buscar a compreensão da dança dentro do contexto da Cibercultura é também compreender o seu imaginário, a desmaterialização, as novas possibilidades textuais, a interatividade e a difusão e circulação de informações que acontecem nesses espaços (LÉVY, 1999). Este esforço já vem sendo feito por diversos pesquisadores que tentam definir e perceber como esta arte, ou mesmo fenômeno social e estético, se dá na virtualidade. Assim, termos como *screendance* (ROSENBERG, 2012) - que designa qualquer experiência de dança na (para ou com) a tela -, ciberdança (PIMENTEL, 2000) - que prevê a entrada da dança no ciberespaço- e a *mediadance*[51] (SCHILLER, 2003 e BASTOS, 2013) que implica em pensar a dança submersa nas mídias - buscam dar conta de reconhecer estas novas estéticas oriundas da dança que só se tornaram possíveis pelas múltiplas possibilidades tecnológicas que acompanham a história das mídias[52].

Dentro destas possibilidades de dança que caracterizam a *mediadance* (ou *screendance* ou ciberdança), é possível perceber formas híbridas que surgem de processos sociais criativos que dependem da possibilidade e intensidade de elementos das estruturas, como *softwares*, capacidades interativas, apropriações sociais ou mesmo *affordances* das plataformas onde ocorrem. Entre estes "formatos", percebe-se *mediadances* que envolvem não apenas as linguagens da dança e do audiovisual, mas também as linguagens das redes inseridas em contextos específicos das mídias sociais no ciberespaço[53], a qual chamo aqui de

---

51 De certo modo, todas estas nomenclaturas possuem relação e podem ser entendidas como sinônimos e tentativas de reflexões acerca das novas estéticas e possibilidades que a dança encontra com as tecnologias midiáticas na era da Cibercultura.

52 Mídias são todos os meios de comunicação de massa como a televisão, o cinema, o rádio, incluindo os processos de comunicação mediados pela internet (SANTAELLA, 2003).

53 O ciberespaço é o conjunto de informações codificadas binariamente que transita em circuitos digitais e redes de transmissão. Ele não possui as qualidades tangíveis do espaço geográfico, mas vai possuir um fluxo de dados que vão estar "ancorados em localidades 'reais' cuja heterogeneidade condiciona significativamente não apenas a disponibilidade e o perfil das ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também os usos e apropriações realizados com essas mesmas ferramentas" (FRAGOSO, 2003).

Social Network Dance (SND)[54]. Ela vai se caracterizar por ocorrer exclusivamente em plataformas voltadas para a interação e à integração de pessoas através da internet, configurando estruturas e qualidades particulares que são regidas por dinâmicas sociais destes espaços, construindo uma obra sempre aberta e para circular na rede social virtual.

Assim, este trabalho se organiza em dois momentos. O primeiro deles traz o sentido da construção conceitual do que entendo por SND com base em autores que já vem trabalhando a relação da dança com as mídias, bem como autores que buscam compreender o processo de ressignificação e apropriação social[55] em ambientes voltados para interações sociais mediadas pela internet. O segundo aponta para características as quais considero essenciais para se pensar esta modalidade de *mediadance* que, cada vez mais, circula no cotidiano audiovisual da sociedade tecnologicamente mediada.

A pesquisa partiu de uma observação de composições e performances dançantes desenvolvidas no aplicativo *TikTok*[56], que configura um espaço para estas obras audiovisuais e artísticas abertas, coletivas, hipertextuais, interativas, criativas e promovidas pelas redes sociais nas próprias plataformas.

DA MEDIADANCE À SOCIAL NETWORK DANCE

A Cibercultura é entendida como uma forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, as tecnologias e as formas culturais (LE-

54 Este trabalho não tem a intenção de firmar uma nomenclatura inflexível ou rotular de forma precisa uma estética de dança que se dá nestas plataformas de redes sociais, mas sim de oferecer possibilidades de perceber e refletir sobre como este fenômeno ocorre e o que envolve a dança nestas plataformas sociais mediadas pela internet. Assim, visando delimitar este espaço de atuação de forma didática, optou-se pelo termo *Social Network Dance.*

55 Partilho do conceito de Lemos (2001), o qual define apropriação social como sendo uma característica do processo social ocorrente na Cibercultura e que acontece por meio da produção de novos sentidos desenvolvidos pelos usuários da internet, ressignificando as novas tecnologias.

56 É um aplicativo voltado para o compartilhamento de vídeos curtos de propriedade da *ByteDance*. Ele estimula a interação social e o compartilhamento de diversos formatos de vídeo. Devido a sua fácil usabilidade e fácil edição, ele possibilita a criação de danças em linguagens associadas às diversas possibilidades audiovisuais. Disponível em: https://www.tiktok.com/pt-BR/ .

MOS, 2002). Ela não apenas potencializa práticas e valores sociais, como também carrega uma lógica muito associada à interação social mediada, à construção de uma inteligência coletiva (LEVY, 1999) e ao estímulo à participação colaborativa de seus atores sociais, inclusive, nas obras artísticas e mistas provenientes nestes ambientes.

Neste contexto tecnológico, a dança (enquanto arte) tem seus sentidos alargados (ou mesmo ressignificados), ganhando novas possibilidades de "dar-se a existir" (SANTANA, 2013). Outros espaços são encontrados para a sua manifestação, indo além das ruas, dos teatros e dos palcos concretos, alcançando as mídias digitais e, assim, compondo mais uma das múltiplas formas de arte que integram tecnologias baseadas em computador, ou seja, a *mediadance*[57] (SCHILLER, 2003 e BASTOS, 2013).

Entendidas como os meios de comunicação de massa, as mídias não apenas caracterizam essa fusão tecnológica, como também agem sobre as formas de distribuição de informações que passam a abranger uma grande quantidade de pessoas. Porém, mais do que a televisão e o rádio, as mídias englobam espaços com possibilidades interativas, colaborativas e em rede (MACHADO, 2007), como as Plataformas de Redes Sociais (PRS). Estas PRS podem ser compreendidas como espaços públicos que permitem a construção de um perfil, a possibilidade de conexões ou associações com outros usuários através de interações, contribuindo para a formação de redes sociais (BOYD, 2007) em torno de temáticas específicas. Como exemplo de PRS, aponto os sites *Facebook, Youtube* ou mesmo aplicativos como *Instagram* e *TikTok.*

Desse modo, a *mediadance* será composta por um espaço onde a dança e as tecnologias da comunicação complexificam as suas fronteiras e permitem trocas e uma mistura de experiências sensoriais. De acordo com Bastos, "podemos dizer que a *mediadance* apresenta uma dança que descobre na tecnologia um caminho para a possibilidade de novas experiências estéticas e poéticas na

57 Como exemplos mais populares de *mediadances*, cito a videodança ou mesmo a cinedança.

contemporaneidade" (BASTOS, 2013, p. 85), oferecendo assim, um campo expandido para ação da dança que ultrapassa a sua concepção inicial e/ou mesmo cria novas concepções.

Harmony Bench (2010) afirma que do mesmo modo que as telas de mídias se uniram para criar a prática híbrida da *mediadance*, a *mediadance* e as mídias sociais convergem para produzir uma outra área de experimentação artística, a qual ela chama de "*Social Dance-Media*".

As mídias sociais são entendidas como a justaposição das plataformas sociais, mais as pessoas e a apropriação e criação de conteúdo gerado a partir desta relação (RECUERO, 2011). Com isso, a união entre mídia social e *mediadance* configura o surgimento de novas práticas de uma dança social, desenvolvida em redes. Bench (2010) traz, então, estratégias de composição desta modalidade, que são o *crowdsource*, o *flash* e as coreografias virais.

Danças *crowdsource* são modelos colaborativos que envolvem dançarinos e membros da comunidade como performances em trabalhos filmados para serem, posteriormente, postados na internet. O foco se dá na colaboração, interação e contribuição criativa de uma ampla população, em vez de alguns poucos especialistas[58]. Assim, se tem uma obra final, produzida a partir da "sabedoria das multidões[59]" (SUROWIECKI, 2005), que colaboram com trechos de forma gratuita e com a produção de uma obra final.

Danças *flash* são composições previamente ensaiadas e organizadas por dançarinos que ocorrem "ao vivo" em uma localidade específica. Elas se caracterizam por grandes reuniões de indivíduos que se encontram em resposta a uma chamada (que pode ser por meio de e-mails, grupos no *Facebook*, etc.). Desse modo, esta composição converge sujeitos para um propósito da dança que atuam e, logo depois, se dispersam na multidão, como se nada tivesse ocorrido

58 Como exemplo de obra *crowdsource*, podemos citar o vídeo de Dave Matthews Band - Mercy.

59 De acordo com Surowiecki (2005) o conhecimento somado dos sujeitos de um grupo são quase sempre melhores do que o conhecimento desprendido por apenas um integrante do grupo.

(BENCH, 2010). Por vezes, elas ainda são utilizadas como forma de publicidade e/ou conscientização social[60]. O seu foco está em chegar às redes virtuais e, possivelmente, viralizar no ciberespaço.

Por fim, Danças virais são coreografias produzidas, disseminadas e (re) encenadas por espectadores, fazendo com que ela alcance uma grande quantidade de pessoas através das qualidades da internet. Elas vão depender do envolvimento dos visualizadores e se caracterizam por sua rápida disseminação na rede e ampla audiência que provém de milhões de acessos, oferecendo um lugar comum ao público da internet (BENCH, 2010). Significa que qualquer outra categoria de dança na internet pode se transformar em uma coreografia viral. Elas não são definidas pela sua intenção em se tornarem virais, mas sim pela quantidade de espectadores que são persuadidos a compartilhar ou mesmo incorporar a sua coreografia[61] através de apropriações sociais.

Todas estas modalidades propostas por Bench vão integrar usuários em suas criações, produções e disseminação na internet, afinal, são " danças-mídias sociais". Entretanto, dentro destas formas de composição, é possível perceber outros formatos de dança que permeiam a comunicação mediada pela internet. Eles são coreografados e apropriados por usuários de e em PRS de forma espontânea com o intuito de formação e/ou manutenção de laços sociais e agregação de capital social[62].

Significa que este formato de *Social Dance-Media* surge de movimentos sem uma intencionalidade lucrativa, mas provenientes de estímulos desprendidos pela própria rede social dos participantes. Por vezes há o intuito de que a obra seja vista (e "curtida") por um maior número de sujeitos da rede, sendo

60 Como exemplo, é possível citar Fox59's Glee Flash Mob e t-mobile dance liverpool street train.

61 Conforme aponta Bench (2010), *Evolution of Dance* é o vídeo de dança mais visto no Youtube, pois sua coreografia é adaptada por casais que se casam, estudantes em formatura, etc. Evolution of Dance - YouTube

62 Capital Social são elementos que são negociados, que implicam em um investimento e que são pertencentes à estrutura dos grupos sociais e que motivam as ações e apropriações dos indivíduos e dos grupos dentro deste coletivo (COLEMAN, 1988). São valores sociais.

assim, possivelmente compartilhada, continuada, copiada ou mesmo viralizada. Este formato de dança-mídia social que ocorre nas PRS através da interação entre atores das redes sociais é o que chamo aqui de *Social Network Dance* (SND).

AS CARACTERÍSTICAS DA SND

Ainda que sempre contendo o propósito da dança (um corpo em movimento intencional, em fluxo contínuo formando uma sequência gestual e expressiva no tempo em um espaço) (MARQUES *et all,* 2013), nestas PRS, a linguagem da dança é hibridizada com a do audiovisual e a das redes sociais, alcançando outros modos de operacionalidade e de concepções. Desse modo, a SND aponta possuir características peculiares, que vão diferenciá-la das demais composições de dança para a tela, as quais cito a seguir.

a) A composição: em rede, aberta, coletiva e hipertextual

A SND é desenvolvida e *organizada em rede*. Uma rede é entendida por Recuero (2009) como formada por nós (atores, sujeitos, perfis das plataformas, etc.) e pelas conexões (que podem ser as interações ou mesmo os laços sociais formados entre os participantes do processo que ocorrem por meio de adições de "amizades" ou de "seguir", por exemplo). No caso da SND os nós são os trechos postados por um usuário e as conexões se darão através das curtidas ou marcações (como hashtags) utilizadas por eles em suas postagens, formando assim, uma rede de danças na plataforma.

Devido esta constituição em rede, as SND serão *hipertextuais*[63], adquirindo linearidades subjetivas. Por este motivo, podem oferecer possibilidades diversas (e talvez infinitas) de caminhos de composições que serão determinadas pelas

63 O termo "hipertexto" foi cunhado por Ted Nelson em 1965. De acordo com Levy, "tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira" (LÉVY, 1993, p. 33).

escolhas dos espectadores[64] (e, também, criadores de SND), diferenciando-se das demais *mediadances* justamente por não possuírem uma linearidade pré determinada contendo um início, um meio e um fim. Tem-se, então, um banco de fragmentos[65] de SND aparentemente "independentes" (ou seja, desenvolvidos por um usuário do aplicativo), mas que estão ligados a uma imensa rede hipertextual.

Ainda que os trechos de SND possam repetir certos elementos da coreografia (normalmente regidos por um recorte musical/sonoro específico), o processo de edição audiovisual no aplicativo permite com que sejam feitas apropriações (como a utilização de enquadramentos diferenciados, o uso de filtros, e/ou efeitos, etc.), ou mesmo a inclusão de características ou passos peculiares na coreografia de cada usuário, construindo um processo criativo, único e coletivo. Como exemplo, é possível citar danças desenvolvidas no aplicativo *TikTok,* onde sujeitos incorporam à performance coreográfica, elementos de sua realidade, de sua identidade, apontando para fragmentos de SND inéditos, criativos e únicos que acabam por se ligar através da trilha sonora ou mesmo das marcações criadas no aplicativo, como por exemplo SND desenvolvidas no *TikTok* onde usuários, a partir de um mesmo trecho da música "*Someone You Loved*" (Lewis Capaldi), apropriam-se de elementos coreográficos, ressignificando a performance de forma individual e incluindo-a na SND[66].

Consequentemente, não há uma obra final, mas há constructos do produto que tem o intuito de serem visualizados pelas redes sociais dos usuários que a desenvolvem na internet. Por este motivo, podemos pensar as composições de SND como *obras abertas*[67], pois comportam múltiplas possibilidades interpretati-

64 Reconhece-se a presença dos algoritmos presentes nas plataformas que, de certo modo, poderão direcionar o caminho de cada usuário da PRS à SND.

65 Em geral de 15 a 30 segundos no aplicativo *TikTok* e no *Reels* do *Instagram.*

66 Conforme é possível observar na compilação de SND postadas no link https://www.youtube.com/watch?v=vFz0RpzJfRQ. Acesso em 11 de jan. de 2021.

67 As obras na Cibercultura possuem o potencial de serem abertas, pois não possuem limites nítidos: "os testemunhos artísticos da cibercultura são obras-fluxo, obras-processo, ou mesmo obra acontecimento (…). Muitas obras da cibercultura não possuem limites nítidos. São obras abertas" (LÈVY, 1999, p. 147).

vas, não impondo limites à adição de novas performances.

A presença da *coletividade* em sua composição é outra característica, podendo caracterizá-la como uma dança *crowdsource*, por exemplo. Um sujeito realiza a dança e "convida" outros usuários da plataforma a participarem. Os usuários que aceitam, fazem o mesmo processo: dançam e estimulam outros atores da rede e assim sucessivamente, formando uma rede de performances e/ou coreografias coletivas de SND dentro da plataforma. A dança flui em uma lógica de completação, onde qualquer usuário da PRS pode colaborar na sua composição[68], implicando em uma significação processual, colaborativa e coletiva.

b) o palco virtual: as plataformas de redes sociais

Por se tratar do ciberespaço, a SND vai ocorrer em um "espaço-palco" virtual, global, atemporal, ubíquo, social, permanente, replicável e buscável (BOYD, 2007). Virtual por não ser mais concreto, por ser abstrato (LÉVY, 1999). Global por atingir praticamente todas as esferas do planeta com uma rapidez peculiar da internet, caracterizando a replicabilidade. Atemporal porque se perde a noção do ineditismo pelo excesso de informações circulantes, podendo algo que foi publicado há muito anos, voltar com mais intensidade ainda para as redes sociais online. É ubíquo porque se faz em conexões permanentes e localizadas em qualquer lugar devido à mobilidade, "como habilidade de se comunicar em qualquer lugar com aparelhos computacionais espalhados pelo meio ambiente" (SANTAELLA, 2013, p. 139).

Este espaço é tratado por boyd (2007), como um lugar público (e podemos aqui, fazer uma relação com os teatros e praças públicas, onde a dança física acontece), porém mediados pela internet. Nestes espaços existirão a permanência (ou seja, o que é publicado na rede, permanece na rede), a fácil buscabilidade (por meio de recursos como palavras-chaves ou *hashtags*) e replicabilidade (fácil difusão) da SND (BOYD, 2007). Significa pensarmos que quando o produto

68 A composição destas SND se dão pensadas (pelos seus idealizadores e compartilhadores) por meio de uma criação para a internet, para as redes sociais online na qual as interações estão suportadas pelas PRS e possuirão uma linguagem muito particular.

audiovisual entra na PRS, ele é mesclado com os discursos deste espaço, adquirindo suas características e, assim, fazendo parte da esfera e lógica das redes sociais na cibercultura.

A própria noção de tempo deste palco das PRS é redefinida. Enquanto processo, antes de se ter a SND, lida-se com a dança efêmera que é registrada por aparatos tecnológicos de algum modo *(smartphone, tablets*, etc.). Lida-se com um tempo físico que, por meio das tecnologias, é recortado, colado, modificado e costurado de acordo com a narrativa que o ator busca propor. Após esta montagem, quando esta obra é postada na plataforma, ela entra na lógica das redes e o tempo é o do ciberespaço: um tempo não linear, não cronológico, ainda que real. Tem-se um tempo marcado pela interatividade, que altera o sentido cultural que se tinha anteriormente de tempo (e de espaço!). Assim como o espaço, o tempo passa a ser simbólico, diferente do físico. Há um novo entendimento do sujeito dentro do tempo do ciberespaço e, assim, da SND.

Por este motivo, uma SND no *TikTok*, por exemplo, é postada pelo seu realizador em determinado horário, mas poderá ser visualizada pela sua rede em diferentes tempos, assim como também poderá ser visualizada por outros usuários através de caminhos oferecidos pelo aplicativo, implicando na percepção de permanência da obra na rede.

> Com a entrada na era digital e virtual, o espaço real em 3D no qual o corpo se movimenta, dilata-se sobre efeito do transporte da mente pelos espaços multidimensionais da ciber-realidade. Entre esta dimensionalidade dilatada e o espaço 3D, o corpo torna-se uma superfície intermidiática, torna-se um meio e uma mediação entre o presencial e o virtual, adquirindo ele mesmo uma nova dimensão multiplicada (SANTAELLA, 2004).

Este tempo do “espetáculo” da SND no *TikTok* age na relação do audiovisual na rede e na própria percepção da dança que é desenvolvida anteriormente. Ainda que possa existir uma representação do concreto (com alusão ao tempo e ao espaço físico), a (re)leitura da forma da dança no ciberespaço é nova, é outra diferente do modo tradicional da dança. É possível pensarmos que há a revela-

ção de outras qualidades corporais, temporais e espaciais que talvez não seriam percebidas na estrutura “tradicional” da dança.

Tem-se um corpo inorgânico e dançante em um espaço virtual. Assim como outras danças para a tela, tendo como “palco” a tela construída e limitada pelas tecnologias através da escolha do editor do produto audiovisual, o olhar da SND é modificado e estendido pela câmera, possibilitando com que a imagem do dançarino alcance uma universalidade de ambientes, detalhes, corpos e tempos diferenciados. São as tecnologias agindo como extensões do corpo (MCLUHAN, 1974) que dança (o corpo virtual), e do olho que vê (o espectador) através de um palco bidimensional (a tela como palco) que nos direciona a noções multidimensionais diversas por meio de suas possibilidades de composição.

c) Os artistas-públicos: usuários das PRS

As SND são desenvolvidas e assistidas por sujeitos que compreendem a prática colaborativa e criativa de distribuição livre de conteúdo na internet por meio das PRS, transitando tanto no universo de produtores/criadores, quanto no de consumidores/visualizadores de audiovisualidades no ciberespaço, sendo conhecidos como *prosumers* (AMARAL, 2012). Tem-se, então, “não-especialistas” (ou “amadores”) em horizontalidade com profissionais, pois todos usuários podem publicar conteúdo em uma escala e audiência global, capaz de torná-los “influenciadores digitais” em poucos minutos pela viralização de sua SND.

Conforme falado anteriormente, por meio da SND, a obra e o artista “dançam” visando a exploração das potencialidades que o corpo assume por meio do espaço-tempo tecnológico propiciado pelas conexões tecnológicas das PRS. Para além disso, estes artistas e usuários da plataforma buscam incentivar a interação do público e de seus seguidores convidando-os para a participação através de suas autorias na publicação.

Logo, a SND não tem a posição do coreógrafo fechada e nem a determinação dos dançarinos. Ainda que ela possa se basear em passos e/ou performan-

ces desenvolvidas por *influencers* digitais ou mesmo artistas populares, a lógica é centrada nesta apropriação social feita pelos participantes. O processo de adaptação de passos, de releituras e até mesmo de uma nova criação, indicam ser um dos estímulos para a sua criação.

Santaella (2013) aponta esta extensão da dança na cibercultura quando fala da ciberarte como algo que vai além da compreensão, da ação de entendimento social enquanto ambiente criado pelo artista, mas como um novo lugar de interação, de colaboração com o usuário, indefinindo o papel do emissor (artista) e do receptor. Logo, o sentido ou mesmo significado da SND está à mercê dos contextos históricos, sociais e culturais, podendo retornar a ser desenvolvida anos após a sua primeira concepção.

Não se busca uma clara distinção entre dançarinos, coreógrafos, editores e públicos (talvez eles sejam papéis somados pelos atores sociais atuantes) como em outras composições que envolvem a linguagem da dança. Todos os participantes da plataforma *TikTok* podem assumir estas posições a qualquer instante. Por isso, ela está sempre em processo, em movimento que será continuado pelos atores da rede. Logo, ela é participativa, criativa, poética, política e polifônica. As telas se tornam lugares de coreografias e, até mesmo, de performances colaborativas.

> Salienta-se que a linguagem computadorizada na mídia, alterou profundamente a questão das tecnologias interativas, propondo para o corpo atuador – sujeito e objeto da dança – uma atualização sem fronteiras, modificando as relações entre os criadores e suas obras, instaurando novas possibilidades de representação e inaugurando outras abordagens sobre as relações espaço-temporais, afetando sobremaneira as etapas de comunicação, não mais centradas no paradigma: emissor-canal-receptor. O leitor/usuário, agora, é coautor na obra de ciberdança. Ele atua/seleciona de forma hipertextual e ativa, os comandos e a sequência em que as imagens híbridas se darão a conhecer (WOSNIAK, 2013, p. 6-7).

Além disso, o espectador nas PRS é tornado uma “audiência invisível” (BOYD, 2010). Ou seja, serão usuários do aplicativo não claramente identificáveis e que são percebidos através de dados quânticos (visualizações, curtidas, comentários, etc.) nestes espaços públicos mediados. Assim, na SND o artista

também é o público, assim como também o dançarino, o coreógrafo e o editor. E, mesmo que exista em algum momento a distinção destes sujeitos, não parece haver importância, pois a essência da SND está no compartilhamento da informação, da dança e nas interações provenientes da ação.

d) A intenção: interação, dinâmica e valores sociais

Do mesmo modo que a dança, a produção de SND possuirá intenções para ocorrer. Esta, por sua vez, aponta ser motivada por causas provenientes da linguagem das redes sociais na internet, justamente por partilhar do capital presente, promovido por estas plataformas de sustentação de obras audiovisuais. Logo, os produtores de SND buscam, através de suas publicações, a interação que abre a possibilidade de agregação de novos seguidores/visualizadores e, consequentemente, potenciais difusores de seus trabalhos artísticos.

Estas interações parecem ser estimuladas por dinâmicas sociais fundamentais para a compreensão deste fenômeno (BERTALANFFY, 1975), como as apontadas por Primo e Recuero (2005): a cooperação e a competição. A cooperação parte do interesse comum entre os participantes de construir conteúdos coletivamente e contribuir na sua propagação. Ela resulta da conversação entre os atores e o desejo de fazer parte do coletivo. Já a competição é uma disputa não hostil, geralmente com um propósito pré-determinado entre atores ou grupos da rede (PRIMO e RECUERO, 2005).

Nas SND, por exemplo, são lançados “desafios” aos atores da rede, convidando-os a entrar no “jogo”, como os trechos marcados com as *hashtags* #crosswalkchallenge #balletchallenge ou mesmo são apropriadas danças como os trechos #someboybreakmyheart[69]. Existirão, também, dinâmicas de cooperação, como quando usuários apresentam trechos de como executam passos ou mesmo danças, marcando seus vídeo com #stepdance[70], auxiliando outros usuários

69 Conforme podemos observar na compilação de vídeos do *TikTok* postadas no youtube: TikTok dances #crosswalkchallenge , Ballet TikTok Videos Compilation e Did Somebody Break Your Heart Tik Tok (Savage love song). Acesso em 31 de jul. de 2021.

70 Conforme podemos observar na compilação de vídeos do *TikTok* postadas no Youtube - Tik Tok Footwork Dance Tutorial (Step by Step) . Acesso em 31 de jul. de 2021.

a realizarem a dança (ou os passos).

Recuero (2009), ao analisar as dinâmicas sociais de PRS compreende a existência de quatro valores que são buscados pelos seus usuários. Eles são a visibilidade (a capacidade de ser visível, ou seja, de publicar algo e alcançar muitos outros integrantes), a popularidade (a capacidade de se tornar conhecido), a reputação (o modo como o usuário é classificado pelo grupo social) e a autoridade (a propriedade que o usuário adquire diante do grupo).

Ao pensar nas SND, podemos compreender a permanência destes valores nos fragmentos de SND publicados pelos seus agentes, funcionando como possíveis recompensas esperadas e direcionando a intenção da participação. A interface do *TikTok* oferece ferramentas que permitem a percepção destes valores. Ao lado inferior direito de cada publicação, há ícones que apontam a possibilidade de se adicionar a pessoas responsáveis pelo trecho postado. Há também ícones que indicam a quantidade de pessoas que "curtiram" o vídeo (ou seja, que o aprovaram); a quantidade de pessoas que comentaram a produção (ou seja, que tiveram uma interação mais síncrona); a quantidade de pessoas que compartilharam o trecho em outras PRS (no caso, o *Whatsapp*).

Em trabalho anterior, com autoria com Chies (2021), percebemos que estas motivações serão impulsionadas pela interface intuitiva do aplicativo, pois ela facilita o processo audiovisual. Do mesmo modo, são estimuladas pela proposta interativa e sofrem consequências do contexto histórico e social vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As *mediadances* trazem outras formas de pensar a concepção e a significação da dança nos universos midiáticos. Compreender a linguagem audiovisual e tecnológica em horizontalidade com a linguagem da dança, torna-se essencial para o entendimento destes novos fazeres artísticos. Entretanto, formatos inovadores de composições surgem constantemente, provenientes da ação criativa de sujeitos que vivenciam e experienciam novas ferramentas e possibilidades em espaços virtualizados. Entre estes formatos, trouxe as SND.

Compreendidas como um híbrido artístico fruto da Cibercultura, estas produções nascem com as plataformas de redes sociais, abrindo outros sentidos para a interação mediada pela internet e ampliando a percepção de papéis e performances audiovisuais. Tem-se obras coletivas, abertas, não lineares e hipertextuais compondo uma SND em espaços com infinitas possibilidades. O espectador é também público, criador, coreógrafo e dançarino, centrando a preocupação na elaboração estética e artística dentro da lógica das redes sociais.

Para tanto, se faz necessário um entendimento do espaço na qual ela ocorre, no tempo e nas possibilidades e limites das PRS que hospedam essas produções. O corpo é ressignificado, assim como o tempo e o espaço, estando à mercê das apropriações sociais decorrentes dos contextos históricos vivenciados.

Percebeu-se ainda, que o resultado social ocasionado pela dança na plataforma através da promoção de valores sociais como a visibilidade, a popularidade, a reputação e a autoridade, indica ser uma forte motivação para o desenvolvimento das SND. Elas entram na lógica das dinâmicas sociais estimuladas pelas plataformas de redes, visando a interação e a expressão artística e social permeada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Não basta apenas dançar, apenas sentir. A cultura digital, por meio destes aparatos tecnológicos, aponta para a necessidade de participação, de ação e de interação social. Fazer, produzir, ser parte da obra, torna-se uma premissa de sentido, a fim de construir verdadeiras redes coreográficas coletivas onde as audiovisualidades da dança parecem não ter - jamais - um ponto final.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Inês. **Participação em rede**: do utilizador ao “consumidor 2.0” e ao “prosumer. 2012. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59891 .Acesso em: 22 jun. 2021.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Zahar, 2007.

BENCH, Harmony. Screendance 2.0: Social dance-media. **Journal of Audience & Reception Studies**, v. 7, n. 2, p. 183-214, 2010.

BASTOS, Dorotea Souza. Mediadance: campo expandido entre a dança e as tecnologias digitais. 2013. **Dissertação** (Mestrado Dança) – PPG Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOYD, d. Social Network Sites: Public, Private, or What? In: **Knowledge Tree 13**, May, 2007.

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. PANDEMIA E AS MOTIVAÇÕES SOCIAIS PARA A PRODUÇÃO DE CIBERDANÇAS NO TIKTOK. **Revista da FUNDARTE**, v. 44, n. 44, p. 1-19, 2021.

COLEMAN, J.S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, n.94, p. S95-S120, 1988.

FRAGOSO, Suely. Um e muitos ciberespaços. **Olhares sobre a Cibercultura.** André Lemos e Paulo Cunha (orgs). Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André. **Cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, v. 320, 2002.

LEMOS, André. Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. **Revista Famecos**, v. 8, n. 15, p. 44-56, 2001.

LÉVY, Pierre. **tecnologias da inteligência, As**. Editora 34, 1993.

LEVY**,** Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.

MARQUES, Danieli Alves Pereira et al. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 243-263, 2013.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Editora Cultrix, 1974.

PIMENTEL, L. C. M. Corpos e Bits: linhas de hibridação entre dança e novas tecnologias. 2000. 184 f. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel. Conflito e cooperação em interações mediadas por computador. **Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 3, n. 1, p. 38-74, 2005.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Editora Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. A Nova Revolução: As Redes são as Mensagens. IN: BRAMBILLA, Ana (org). **Para entender as mídias sociais**. Salvador, BA: Edições VNI, 2011.

ROSENBERG, Douglas. **Screendance: Inscribing the ephemeral image**. Oxford University Press, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia, **Comunicação Ubíqua** - Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTANA, I. Novas configurações da Dança em processos distribuídos das Redes. **Plataforma Eletrônica Internacional Xanela Comunidad TecnoEscenica**. Março de 2013.

SCHILLER, Gretchen. The Kinesfield: a study of movement-basedinteractive and choreographic art. 160p – **Tese de Doutorado**. England: University of Plymouth, 2003.

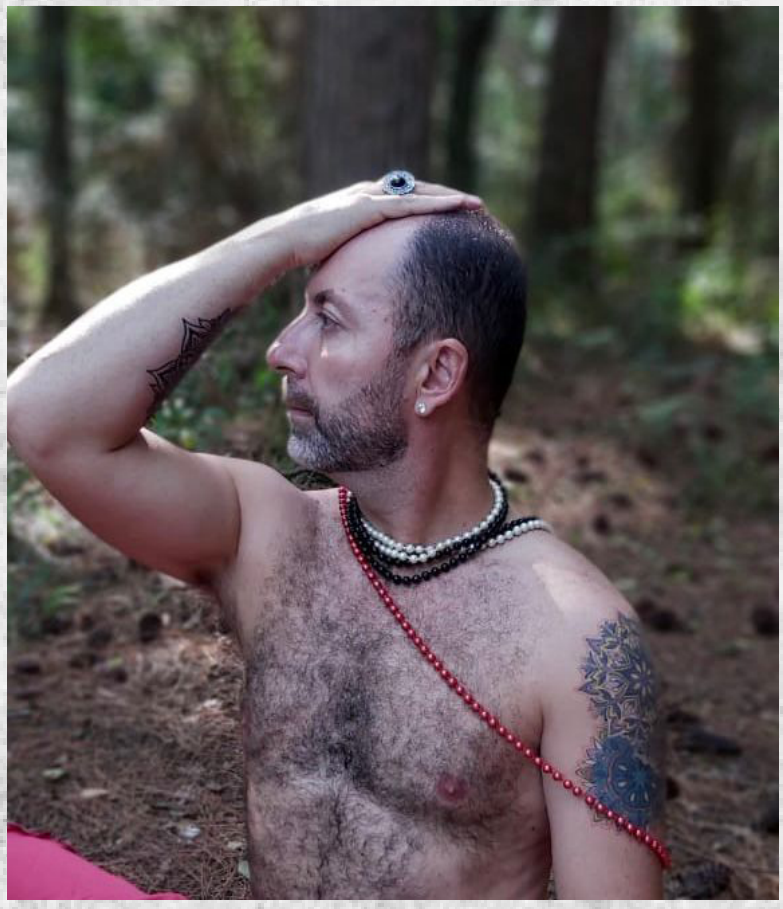
SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. **Educación interactiva**: enseñanza y aprendizage presencial y on-line. Madrid: Gedisa, 2005.

SUROWIECKI, James. **The wisdom of crowds**. Anchor, 2005.

WOSNIAK, Cristiane et al. O corpo e as midi (ações) tecnológicas na emergência de novas subjetividades para a dança em ambientes digitais. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 46, 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES

GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE



É Educador Físico (UFSM/RS), Mestre (UFSM/RS) e Doutor em Educação (UFRGS/RS) e Pós-Doutor em Dança (UFBA). É Professor do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) onde atua nos Cursos de Dança e Educação Física, na graduação, e para a Especialização de Estudos de Gênero e o Mestrado em Gerontologia. É coordenador do Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura (GEEDAC) e do Laboratório de Improvisação e Coreografia (LICOR). Atua nas áreas de Dança, Gênero e Sexualidade e suas articulações ao processo de Envelhecimento.. Email: guto.esef@gmail.com.

DANIELA LLOPART CASTRO

Doutora em Motricidade Humana na Especialidade de Dança pela Universidade de Lisboa. Professora Adjunta do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa ÔMEGA e GEEDAC (Cnpq). Coordenadora do Projeto Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Colaboradora do Projeto Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes. Diretora artística do Baila Cassino Grupo de Dança. Envolvida com a dança desde os 7 anos de idade, é professora, pesquisadora, coreógrafa e bailarina. .

Email: danielallopartcastro@gmail.com

LUCIANA PALUDO

Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança (PUC-PR/ Fundação Teatro Guaíra). Especialista em Linguagem e Comunicação (Unicruz, RS), mestre em Artes Visuais (UFRGS), doutora em Educação (UFRGS); professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fundadora e diretora do Grupo Mimese cia. de dança-coisa, desde 2002. Desenvolve pesquisa sobre linguagem autoral em dança desde 2016, junto ao Projeto de Extensão Mimese cia de dança-coisa. Atualmente realiza trabalhos artísticos individuais e investigações coreográficas em colaboração com outros artistas. É mãe do Leonardo, da Carolina e da Gabriela e acredita na dança como maneira de transformar o mundo.

ORCID: 0000-0003-1164-7910

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3452193790685332

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Bruna de Bragas Freitas
Autora, Licenciada em Dança (UFSM); Especialista em Estudos de Gênero (UFSM). E-mail: bubabf@hotmail.com

Bruno Blois Nunes
Professor de Dança de Salão. Doutor em Educação e Mestre em História pela UFPel. Especialista em Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias pelo IFSul--Pelotas/RS. Graduado em Dança e em Educação Física ambos pela UFPel. E-mail: bruno.blois.danca@gmail.com.

Carmen Anita Hoffmann
Professora do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Mestra em História Íbero-Americana pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Especialista em Ciência do Movimento Humano pela UNICRUZ e Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: carminhalese@yahoo.com.br.

Daniela Ricarte
Formada em Publicidade e Propaganda (UNIMEP), Educação Física (FURG) e Dança (UFPel). Mestra em Educação (UFPel).

Daniela Grieco Nascimento e Silva
Pós-Doutoranda em Gerontologia (UFSM); Doutora em Educação (UFSM); Diretora, Coreógrafa e Professora de Ballet da ONG Royale Escola de Dança e Integração Social – Santa Maria – RS; Professora de Ballet da UFSM Companhia de Dança. E-mail: daninasc21@gmail.com.

Daniela Llopart Castro
Doutora em Motricidade Humana - Dança (Universidade de Lisboa). Mestre em Ciências do Movimento Humano (Universidade do Estado de Santa Catarina). Professora Adjunta do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do Projeto Bailar: Núcleo de Dança na Maturidade. Pesquisadora do OMEGA/Cnpq. Diretora artística do Baila Cassino: Grupo de Dança. Email: danielallopartcastro@gmail.com

Denise Prado Costa
Pedagoga (FURG), Pós-Graduação em Dança (PUC-RS) e Mestranda em Educação (FURG)

Daiana Viacelli
Pedagoga (UNINTER), Educação Física (UNISEP), Especialização em Artes (UNINTER) e Mestranda em Educação (FURG).

Eleonora Campos da Motta Santos
Professora associada do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, é envolvida com dança desde os 4 anos de idade. Além de professora, desempenha atividades de pesquisadora, bailarina e, atualmente, é gestora em arte, cultura e patrimônio na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPel.

Gabriel Baldez Furtado
Graduando do Curso de Pedagogia - FURG.

Giovana Consorte
Professora da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Goiás. Doutoranda em Motricidade Humana - especialidade Dança (Ulisboa). Mestre em Educação Ambiental (FURG). Licenciada em Educação Física (FURG)

Gustavo de Oliveira Duarte
Professor do Curso de Dança do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM/RS. Doutor em Educação, Pós-Doutor em Dança. Coordenador do Grupo de Estudos em Educação e Cultura (GEEDAC) e do Laboratório de Improvisação e Coreografia (LICOR). Email: guto.esef@gmail.com.

Júlia Bragil Biazzi
Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Bacharela em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Execução da Dança. Professora de Dança na ONG Royale Escola de Dança e Integração Social e na Associação Orquestrando Arte em Santa Maria – RS. E-mail: juliabragil@hotmail.com

Luciana Paludo
Bailarina, professora e pesquisadora. Professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Bacharel e licenciada em Dança; especialista em Linguagem e Comunicação; mestre em Artes Visuais; doutora em Educação. E-mail: lpaludo07@gmail.com

Leila Cristiane Finoqueto
Profa. Dra. do curso de Educação Física - Instituto de Educação - Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Bailarina, Pedagoga, Licenciada em Dança e Especialista em Psicopedagogia. Doutora e Mestre em Educação (UFPel). Atualmente, é professora nos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria e líder do "NÓS! Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores(as) de Dança".

Marcia Gonzalez Feijó
Professora na Universidade Federal de Santa Maria (CEFD) no Curso de Dança Licenciatura; Cursos de Bacharelado e Licenciado em Educação Física; Atualmente, é Coordenadora do Curso de Dança Licenciatura da UFSM; Doutora em Educação (UFSM); Certificada pela Polestar -Certiefeld Pratciitioner of Pilates Studio, como instrutora de Pilates; Professora de Pilates da UFSM Companhia de Dança.E-mail: marcgfa1@gmail.com

Priscila Fontes Gularte
Formada em Educação Física/Licenciatura (FURG), Residente no programa Residência Integrada Multiprofissional Hospitalar com ênfase na atenção à saúde cardiometabólica do adulto (FURG/EBERH).

Rodrigo Lemos Soares
Doutor em Educação (UFPel); Mestre em História e Educação em Ciências (FURG); Especialista em Metodologia do Ensino das Artes (INTERVALE) e Educação Física Escolar (FURG); Professor de Educação Física (FURG) e Pedagogo (INTERVALE).

Robson Teixeira Porto
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS e Professor de Danças de Salão. Mestre em Educação em Ciências e Especialista em Artes. Email:prof.rob.porto@gmail.com

Rebeca Recuero Rebs
Professora dos cursos de Cinema, de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Comunicação Social (UCPel). Doutorado em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Coordenadora do grupo de pesquisa PRACIBER.
Email: rebeca.recuero.rebs@gmail.com .

Simone de Araújo Spotorno
Profa. de Educação Física do IFRS - Campus Rio Grande; Pós-Graduação em Dança (PUC-RS) e Mestranda em Educação (FURG)

Vithória Oleiro
Formada em Educação Física/Licenciatura (UFPel) e Mestranda em Educação (FURG)

www.arcoeditores.com

contato@arcoeditores.com

@arcoeditores

/arcoeditores

(55)99723-4952

ARCO EDITORES